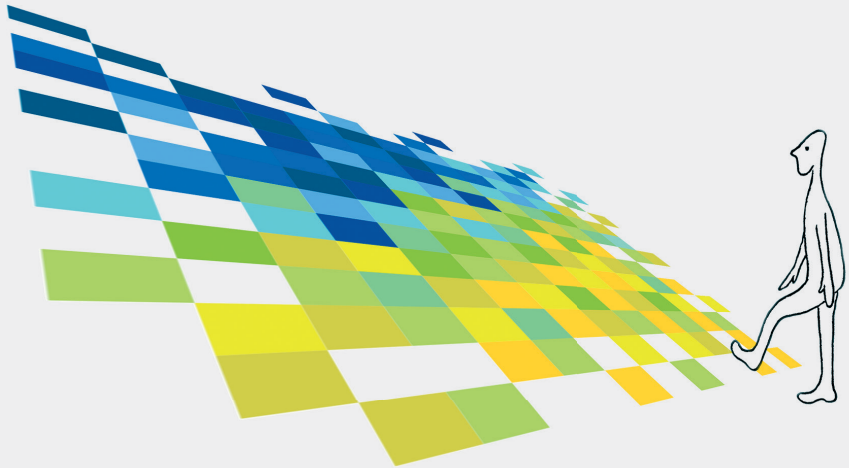


**Schriftenreihe zur Humanistischen
Pädagogik und Psychologie**



**Ulrike Graf
Telse Iwers
Nils Altner
Katja Staudinger
(Hrsg.)**

Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung

Graf / Iwers / Altner / Staudinger
**Persönlichkeitsbildung in Zeiten
von Digitalisierung**

Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie

Herausgegeben von Jörg Bürmann,
Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf
für den Vorstand der DGfE-Kommission
Pädagogik und Humanistische Psychologie

Ulrike Graf
Telse Iwers
Nils Altner
Katja Staudinger
(Hrsg.)

Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: „Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung“, Idee und Umsetzung: Lara Mevis, © erworben vom Herausgabe-Team

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6073-4 digital

doi.org/10.35468/6073

ISBN 978-3-7815-2619-8 print

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Graf, Telse Iwers, Nils Altner und Katja Staudinger
 Einleitung: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung 7

Teil I: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung – theoretische Zugänge

Karl-Oswald Bauer
 Entleiblichung und digitalisierte Selbstdarstellung.
 Das Selbst in schwierigen Zeiten 21

Julia Lipkina
 Authentische Selbstinszenierung oder monadische Existenz?
 Bildungsprozesse in digitalen Konferenzen 33

Thomas Vogel
 Lifelogging – Persönlichkeitsbildung zwischen Autonomie
 und Heteronomie 42

Ingrid Busch
 Persönlichkeitsbildung und Weisheit – Zusammenhänge, Konsequenzen,
 Potenziale 55

Teil II: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung – aktuelle Forschungsfelder

Christin Reisenhofer und Andreas Gruber
 „Für mich ist Computerspielen gerade einfach ein sehr,
 sehr großer Teil von meinem Leben.“ – Eine qualitative Analyse
 zur persönlichkeitsbildenden Bedeutung des Computerspielens
 Adoleszenter im Zuge von COVID-19 67

Telse A. Iwers und Merve Yilmaz
 Internationalisierung durch Digitalisierung:
 Chancen und Herausforderungen eines digitalisierten internationalen
 Austauschprojekts für die Persönlichkeitsbildung 78

Benjamin Streit und Paula Bleckmann

Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen?
Einblicke in die MünDig-Studien I & II 90

Dominik Weghaupt

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung.
Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit 112

Sarah Abu-El-Ouf

Die Corona-Krise aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit
Förderbedarfen – Einblicke in deren lebensweltliche Erfahrung durch ein
Photovoice-Projekt 124

Nils Altner und Jasmin Friedrich

Achtsamkeitsbasierte Persönlichkeitsbildung in der Schule zur Stärkung
von suchtpreventiven und pro-demokratischen Lebenskompetenzen 134

**Teil III: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung –
Projekte in allgemeinen und professionalisierungsbezogenen
Bildungsinstitutionen**

Nikola Dicke

„Roots and Wings“ – Projektarbeit im Kunstunterricht zur ästhetischen
Persönlichkeitsbildung in der Postdigitalität 155

Doris Meißner

Achtsamkeit in der Lehrkräftebildung: Das Potenzial eines
Online-Achtsamkeitstrainings für die Persönlichkeitsentwicklung 168

Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung: Optionen
und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung
im Lehramtsstudium 178

Ulrike Graf und Johanna Pohlmann

Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen,
hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken?
Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf 187

Sabine Hafner

Sportlehramtsstudierende joggen gegen den Corona-Blues! Effekte auf das
körperliche und psychosoziale Befinden in Zeiten von Digitalisierung 201

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 213

Ulrike Graf, Telse Iwers, Nils Altner und Katja Staudinger

Einleitung: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung

Entsteht diese Einleitung bereits in der Post-Pandemie, war die Pandemie selbst in der Planungsphase der Tagung, die 2021 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg stattfand und aus der dieser Band hervorgeht, noch nicht einmal in Sicht. Die Ausgangsfrage, was Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung mit ihren Chancen und Risiken bedeute, hat uns mindestens in seinem zweiten thematischen Begriff in der zunehmenden Vorbereitung sozusagen „rechts überholt“: Die Tagung musste online stattfinden. Sie konnte dies auch, weil bis November 2021 längst die nötigen digitalen Ressourcen wie Routinen gewachsen waren, um sich in digitalen Räumen zu bewegen – Reflexionen dazu eingeschlossen, erste Forschungen bestenfalls auf dem Weg. Das Thema hatte in ungeahnter Weise an Aktualität gewonnen, was sich in manchen Beiträgen insofern spiegelt, als deren Forschungen oder Praxisprojekte der Persönlichkeitsbildung im engen oder weiteren Sinn unter Distanzbedingungen stattgefunden hatten.

Während die Digitalisierung in ihrer rasanten Entwicklung für einen historisch jüngeren Transformationsprozess steht, der unsere Gesellschaften und damit auch pädagogische Kontexte kennzeichnet, weist das Thema Persönlichkeitsbildung eine sehr lange Tradition in geistesgeschichtlichen und bildungsbezogenen Zusammenhängen ebenso wie eine bleibende Aktualität auf.

Budde, Geßner und Weuster (2018) zeichnen in ihrem historisch-systematischen Abriss die Entwicklung des Persönlichkeitsbegriffs von seinem exklusiven Verständnis in der Antike – hier galt er nur für freie Männer (Brunkhorst, 2000, 58, zitiert nach a. a. O., 10), wurde aber bereits in einer Mehrdimensionalität von „Vernunftfähigkeit“, geistig-seelischen wie politisch-sozialen und ethisch-moralischen Dimensionen thematisiert (Forschner, 2001, 41, zitiert nach Budde et al., 2018, 10) – über den starken Gottesbezug als Ebenbild der Schöpfung im Mittelalter bis hin zur Aufklärung, in der Autonomie, Vernunftfähigkeit und die Verpflichtung zum „moralischem Handeln“ fokussiert wurden. Aktuellere Verständnisse, so Budde et al., gründeten in einer neuhumanistischen Auffassung von Persönlichkeit als natürlichem Teil und „ursprüngliche[m] Charakter“ (2018, 11)

des Menschen, der durch Bildung verfeinert werden müsse und könne (Dierse & Lassahn, 1989, 346, zitiert nach a. a. O., 10). Humboldts Bildungsideal der „Selbstbildung und Selbstvollendung“ (Wiater, 2005, 306, zitiert nach Budde et al., 2018, 11), die sich in Auseinandersetzung mit der Welt vollziehen, sind hier zu nennen. Im 19. Jahrhundert wurde im Begriff der Persönlichkeitsbildung das Verhältnis des Menschen zu seiner sozialen und gesellschaftlichen Welt fokussiert (Budde et al., 2018, 11).

Aufgrund der menschenverachtenden geschichtlichen Erfahrungen gewann der individuelle Persönlichkeitsbegriff im 20. Jahrhundert einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert (a. a. O., 12) und hat demgemäß Eingang in supranationale wie nationale Rechtstexte gefunden, wie in die Erklärung der Menschenrechte (UN, 1948), die Konvention über die Rechte des Kindes (Convention, 1989) und diejenige über die Rechte von Menschen mit einer Beeinträchtigung (UN, 2006), ebenso in das Grundgesetz (1949). Als Rechtsgut bildet Persönlichkeitsbildung einen Bezugspunkt in den schulischen Bildungs- und Erziehungsaufträgen des öffentlichen Schulwesens (z. B. Land Baden-Württemberg/SchG, 1983, § 1) bzw. in den Beauftragungen anderer pädagogischer Handlungsfelder (Bundesministerium der Justiz/SGB, 1990, §1, Abs. 1). In demokratischen Zusammenhängen ist sie mit Vorstellungen von Reflexivität, Mündigkeit und sozialer Verantwortung zur Sicherung des Gemeinwohls verbunden. Die UNESCO zählt seit Jahren Aspekte der Persönlichkeitsbildung als „21st century skills“ zu ihren globalen Bildungszielen (Lai & Viering, 2012; van Laar, van Deursen, van Dijk & de Haan, 2017). Speziell für die Hochschulbildung hat in jüngerer Zeit Ehlers (2020) ein bildungswissenschaftliches Konzept der „Future Skills“ vorgelegt.

Im aktuellen Verständnis gilt Persönlichkeit demnach nicht als festgelegte Größe, sondern als entwicklungsfähig und bildbar (Storch & Kuhl, 2017). Die ökosystemische Perspektive auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse, welche die Humanistische Pädagogik und Psychologie teilt, sieht Persönlichkeitsbildung grundsätzlich eingebettet in einen sozialen Raum. Verschiedenste humanistisch-psychologische Konzeptionen betonen demzufolge den Bezug zwischen der Bildung der Person und deren Beziehung in verschiedenste Kontexte unterschiedlichster Dimensionen hinein, den wir (Graf & Iwers, 2019) in einem Band der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie mit dem Titel ‚Beziehungen bilden‘ zum Ausdruck gebracht haben. Die dort aufgeworfenen Fragen erhalten vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen von Digitalisierung und Digitalität eine neue Tragweite.

So hat die Charta der Digitalen Grundrechte der Europäischen Union bereits konstatiert, Digitalisierung bewirke eine „Veränderung der Grundlagen unserer Existenz“ (Charta 2018, Präambel), und habe damit einen Diskurs für eine Grundrechteaktualisierung eröffnet. Denn die Möglichkeiten des Digitalen betreffen die Anerkennung etwa von Würde, Freiheit und Bildung (ebd.) – Werte, die im Ver-

ständnis der Humanistischen Pädagogik und Psychologie zugleich als Prinzipien der Arbeit in pädagogischen oder psychologischen Kontexten fokussiert werden.

In diesem Sinn haben die Mitglieder des Tagungs- und zugleich Herausgabeteams im unmittelbaren Vorfeld der Tagung jeweils subjektiv bedeutsame Erfahrungen zum Thema Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung – es herrschten gerade Lockdownzeiten – anhand zweier von ihnen ausgewählter Stichworte reflektiert. Wir formulieren die Absätze (in alphabetischer Reihenfolge der Beitragenden) als Spiegel unserer damaligen Austauschrunde in der Ich-Form:

a. Nils Altner: Verkörperung, Selbstfürsorge

Dürfen wir davon ausgehen, dass die Persönlichkeit von Lehr- und anderen pädagogischen Fachkräften eine Relevanz für die Qualität ihrer Arbeit hat? Trägt die Art und Weise, wie z. B. Lehrkräfte vor einer Schulklasse stehen, wie sie die Beziehungen zu und zwischen den Lernenden mitgestalten und wie sie mit den Herausforderungen und Freuden des Lehrens umgehen, dazu bei, was und mit welchem Erfolg in ihrem Unterricht gelernt wird? Welche Rolle spielt dabei die Kultur der Selbstfürsorge der Lehrenden, mit Hilfe derer sie ihre Herausforderungen meistern, ihre Belastungen ausgleichen und sich regenerieren, um dann wieder offen sein zu können für die Lernenden und für die Unplanbarkeiten des pädagogischen Alltags? Diese Fragen erscheinen mir zunehmend relevant für die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrenden. Ich möchte dazu beitragen, dass Lernende sich nicht nur fachliche Inhalte aneignen, sondern auch Erfahrungen machen mit dem Gesehenwerden durch die Lehrkraft, mit Mitgefühl, Gefühlsregulation, Humor und Motivation. Darüber hinaus interessieren mich Aspekte des sozial-emotionalen Lernens und der Ausbildung von Fähigkeiten zur gemeinsamen ökologisch-regenerativen und möglichst demokratischen Gestaltung des Miteinanders in Kontexten der Bildung junger Menschen auch in digitalen und hybriden Lehr-Lern-Formaten.

b. Ulrike Graf: Raum, Situationsanker

Noch nie habe ich seit Beginn der Pandemie und der bis zur Tagung fast durchgängigen digitalen Lehre, Forschung und Selbstverwaltung so viel über den Raum nachgedacht. Was bedeutet es, einen Raum zu teilen, wenn jede Person leiblich-physisch in ihrem eigenen physikalisch-analogen Raum sitzt, während sie in einem digitalen Raum medial vermittelt geistig und psychisch präsent ist, dabei teilweise leiblich sichtbar, aber ohne die gewohnten Interaktionsmöglichkeiten wie non-verbale Kommunikation bleibt, zugleich nicht realisieren kann, ob sie jemand und wenn ja, wer sie anblickt? Wie kann in einem solchen Raum eine Atmosphäre geschaffen werden, die zweifelsfrei zu wesentlichen Kontextmerkmalen physischer Räume gehört? Zugleich habe ich auf einer anderen digitalen Tagung genau dies erlebt: Es sprang ein Funke aus den Kacheln heraus über. Die Frage

beschäftigte mich dabei, inwiefern es eine Rolle spielte, dass die kleine Tagungscommunity sich fachlich und menschlich in weiten Teilen gut kannte.

Nicht erst die Online-Konferenzen, schon vermehrte Telefongespräche im Homeoffice und auch privat haben mich über meine mangelnden Gedächtnisleistungen, die ich plötzlich beobachtete, grübeln lassen, wenn ich mich fragte: „Wiederhole ich mich jetzt? Habe ich das dieser Person nicht schon erzählt?“ Einen Erklärungsansatz fand ich im mangelnden Situationsanker: Häufig stehe ich mit dem Hörer am Ohr an einem bestimmten Fenster und schaue während des Gesprächs nach draußen, erst recht saß ich in Online-Konferenzen am selben Schreibtischplatz. Reduziert auf Informationen, versagte mein Gedächtnis wohl deshalb häufiger, weil mir alle weiteren Anker – ein leibliches Gegenüber der Person in einem bestimmten räumlich-physischen Setting, mögliche Geräusche und Gerüche, evtl. geteilte Leckereien – fehlten. Erleben lässt sich nicht auf Informationen reduzieren.

c. Telse Iwers: Resonanz, Beziehung

Jedwede Form der Interaktion in digitalen Räumen führt mich unmittelbar zu der Frage, ob gewählte oder verordnete digitale Zweidimensionalität Resonanz und Beziehungswahrnehmung zulässt oder ob diese Reduktion zu nahezu ausschließlichen rational-kognitiven Befassungen führt. Je länger ich Erfahrungen im digitalen Raum mache, desto mehr vermute ich, dass die Übermittlung und der Transfer von ganzheitlichen sozialen Wahrnehmungen möglich ist – allerdings nur dann, wenn unsere präsentischen Interaktionsangebote angemessen in digitale Rahmungen transformiert werden. Wie haben diese ‚angemessenen‘ Transformationsprozesse auszusehen? Welche Rahmenbedingungen müssen gegeben sein? Welchen Impact haben sie auf die Resonanzwahrnehmung? Welche Ableitungen lassen sich für die Digitalisierung von Lernräumen vornehmen? Diese und viele andere Fragen mehr müssen uns auf dem Weg zunehmender Digitalität unserer Interaktions- und Lernformate begleiten und dürfen nicht unbeantwortet gelassen werden. Sie erscheinen aber als äußerst virulent, nicht nur, weil Digitalisierung ohnehin stattfindet, sondern weil die Chancen von Digitalität im Nachgang der Pandemieerfahrungen durchaus intensiv diskutiert werden: Kontaktaufnahme über regionale Grenzen hinweg, Access trotz präsentisch als schwierig erlebter Hürden, Vereinbarkeit von verschiedenen Lebenskontexten und deren Herausforderungen und vieles mehr lassen Digitalität als Ermöglichungsraum erscheinen. Aktuell bleiben allerdings noch mehr Fragen offen, als beantwortet werden können. Denn der Ermöglichungsraum muss definiert werden, in all seinen verschiedenen Dimensionen.

d. Katja Staudinger: Selbstverständnis, Selbstthematisierung

Die digitale Transformation verändert umfassend unsere Lebenswelten und damit auch das menschliche Selbstverständnis in einer noch nie dagewesenen Art. Zwar ist die Digitalisierung der Lebenswelt des Menschen schon seit einigen Jahren in

vollem Gange, durch die Pandemie und die mit ihr verbundenen Schließungen der Hochschulen und Universitäten ist die Digitalität nun aber auch zur Wirklichkeit in der Hochschullehre geworden. Als Hochschullehrende, die während der Pandemie hauptsächlich Online-Lehre gestaltet hat und darin auch wertvolle Erfahrungen sammeln konnte, interessierte mich im Kontext der Tagung vor allem die Fragestellung, welche Dynamiken die aktuell stattfindenden Transformationsprozesse auf die einzelne Person und ihre Beziehungen entfalten. Eine Dynamik, die ich subjektiv beobachten konnte, war insbesondere die Veränderung der Selbstthematization der Personen im digitalen Raum. Die Selbstthematization von Personen, die im physikalisch-analogen Raum u. a. Funktionen wie das Herstellen von Nähe und Beziehung erfüllt, gestaltet sich im digitalen Raum in einem neuen und spannungsreichen Modus. Ich sehe deshalb die pädagogische Reflexion über Chancen, aber auch Probleme der Digitalisierung vor allem auch im Kontext der Hochschullehre dringlicher denn je, insofern wir aktuell an einem Punkt der Entwicklung stehen, der es uns jetzt noch ermöglicht, den weiteren Verlauf kritisch und reflektiert auf der universitären Ebene mitzugestalten.

Die Vorträge und Workshops auf der Tagung boten nicht nur eine Reihe grundsätzlicher Beiträge zum Thema, sondern spiegelten aktuelle Forschungen der damals noch jüngsten Zeit eines coronabedingt intensiven Lebens und Arbeitens mit bzw. in digitalen Räumen. Die daraus hervorgegangenen und im Folgenden vorgestellten Beiträge in diesem Tagungsband leuchten vor dem Hintergrund einer humanistisch-pädagogisch begründeten Ressourcenorientierung das Verhältnis zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung aus, indem Möglichkeiten und Chancen reflektiert sowie Spannungslagen und Begrenzungen markiert werden. Dabei wird sowohl das Innovationspotenzial für die Gestaltung des eigenen Lebens wie der professionellen pädagogischen Räume thematisiert, wie auch Dynamiken verselbstständigter, dem Einzelnen entzogener Algorithmen diskutiert werden, in jüngster Zeit erneut beschleunigt und von neuer Qualität gekennzeichnet durch die Entwicklung von Künstlicher Intelligenz. Dass diese Facetten nicht ohne Sinn- und Wertreflexion etwa hinsichtlich von Autonomie, Interaktionsgestaltung, Gerechtigkeit und Demokratie dargestellt werden können, greifen die Beiträge ebenfalls auf.

Teil I: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung – theoretische Zugänge

Karl-Oswald Bauer diskutiert in seinem Beitrag *Entleiblichung und digitalisierte Selbstdarstellung. Das Selbst in schwierigen Zeiten* Bedingungen der Selbstentwicklung und deren durch Digitalität bewirkte Veränderungen. Er zeigt, bezugnehmend auf eine Theorie des Selbst und eine Theorie des Realen, Entleiblichungs-

prozesse auf und beschreibt sensu Popper die Wirkweise der symbolischen Welt auf die psychologische und materielle Welt. Dabei arbeitet er mittels zehn zusammenfassender Thesen die Bedeutung des Leiblichen für die Bildung ebenso wie die Verantwortung der Bildung für die Leiblichkeit heraus.

Julia Lipkina geht in ihrem Beitrag *Authentische Selbstinszenierung oder monadische Existenz? – Bildungsprozesse in digitalen Konferenzen* den neu entstandenen Kommunikationsräumen in Videokonferenzsystemen nach. Unter den drei Perspektiven der fehlenden Leiblichkeit im digitalen Raum, neuen Möglichkeiten von Selbstinszenierungen und der beständigen Selbst- sowie Fremdbeobachtung analysiert die Autorin zunächst Möglichkeiten und Begrenzungen kommunikativen Handelns in Videokonferenzsystemen, um diese Überlegungen dann mit Bezug in das (von ihr bearbeitete) *Konzept der Bildung als Artikulation* einzuordnen.

Im Beitrag *Lifelogging – Persönlichkeitsbildung zwischen Autonomie und Heteronomie* widmet sich **Thomas Vogel** dem Phänomen einer Disziplinierungspermanenz, indem sich Menschen freiwillig ökonomisch orientierten Algorithmen unterwerfen, ohne die Frage nach Zielvorstellungen und Werten der datenoptimierten, auf Vermessung reduzierten Erhebungen zu fragen. Der Autor legt anhand einer historisch-systematischen Begriffsklärung von Autonomie und Heteronomie und entlang der in der Erziehung schon immer thematisierten Aspekte von Disziplinierung, Messbarkeit und Optimierung dar, welche neue Dimension sich angesichts unsichtbarer Machtgeflechte durch digitalisierte, algorithmisch gesteuerte Anwendungen auf tun und vorreflexiv bleiben, wenn sie nicht an Ziel- und Wertvorstellungen orientiert werden.

Ingrid Busch erarbeitet in ihrem Beitrag *Persönlichkeitsbildung und Weisheit – Zusammenhänge, Konsequenzen, Potenziale* die Relation zwischen Bildung und Weisheit. Dazu führt sie zunächst dezidiert in die Entwicklung des Weisheitsbegriffes in verschiedenen philosophischen und spirituellen Traditionen ein und präsentiert ein Stufenmodell von der Information zur Weisheit. Anschließend zeigt sie auf, dass aktuelle Bildungskonzeptionen eher auf Information und Leistungsmessung als auf Weisheit ausgerichtet sind und verweist auf das möglicherweise weisheitsfördernde Potenzial von Achtsamkeitsansätzen.

Teil II: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung – aktuelle Forschungsfelder

In ihrem Beitrag *„Für mich ist Computerspielen gerade einfach ein sehr sehr großer Teil von meinem Leben.“ – Eine qualitative Analyse zur persönlichkeitsbildenden Bedeutung des Computerspielens Adoleszenter im Zuge von COVID-19* gehen **Christin Reisenhofer** und **Andreas Gruber** der Frage nach, wie Adoleszente die COVID-19-Pandemie erlebt haben. Sie fokussieren in ihrem deutsch-österreichischen For-

schungsprojekt „Ich Zocke“ auf computerspielende Jugendliche im Alter von elf bis 21 Jahren. In einem qualitativen Zugang von 15 Interviews interessiert sich das Autorenteam in biografischer Perspektive für die Erfahrungen der Jugendlichen mit Computerspielen und deren Bedeutsamkeit für sie in den Zeiten massiver Beschränkungen. Entlang von Auswertungen der narrativen, teilstrukturierten Interviews werden ein durchaus gemischtes Bild des Pandemieerlebens und die Bedeutung des Computerspielens in Verbindung mit der verbrachten Spielzeit vorgestellt, bevor persönlichkeitsbildende Potenziale der Spiele, verstanden als erweiterter sozialer Raum für Bildungsprozesse, diskutiert und am Ende um Überlegungen zu weiteren notwendigen Forschungen ergänzt werden.

Telse Iwers und **Sezen Merve Yilmaz** zeichnen in ihrem Beitrag *Internationalisierung durch Digitalisierung: Chancen und Herausforderungen eines digitalisierten internationalen Austauschprojekts für die Persönlichkeitsbildung* die Konturen eines digital vermittelten Begegnungs- und Austauschformats zwischen deutschen und jordanischen Studierenden nach. Die dabei verwendeten didaktischen Formate des Storytellings und der gemeinsamen Filmerstellung werden beschrieben, wobei sich Bezüge zu Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung andeuten. Der Beschreibung des Ringens mit der Technik und mit dem kulturellen Perspektivwechsel schenken die Autorinnen ihr detailliertes Augenmerk.

Benjamin Streit und **Paula Bleckmann** stellen in ihrem Beitrag *Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen? Einblicke in die MünDig-Studien I & II* Befragungsergebnisse zur Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche im Rahmen einer Untersuchung zur Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen vor. Befragt wurden Lehrkräfte, Eltern und einige Schülerinnen und Schüler. Streit und Bleckmann plädieren ganz im Sinne der Montessori- und Waldorfpädagogik für eine sinnenbezogene und medienkritische Bildung. Wünschenswert sind für sie alters- und entwicklungsangemessene Bildungsangebote, die die Chancen und Risiken des Konsums und der Verwendung digitaler Angebote innerhalb der skizzierten Perspektive auf Persönlichkeitsbildung abwägen.

Dominik Weghaupt bearbeitet das Thema universitärer *Lehrpersonenbildung. Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit* anhand einer durchgeführten und beforschten Lehrveranstaltung. Im Focus standen Fragen nach Charakteristika achtsamkeitsbasierter Veranstaltungen in Verbindung mit persönlichkeitsrelevanten Bedeutsamkeiten im Spiegel des studentischen Erlebens. Nach achtsamkeitskonzeptionellen Überlegungen zur Lehrveranstaltung entlang von *mindfulness in education* vs. *mindfulness as education* und der Einordnung des präsentierten Ansatzes in adressatenorientierte didaktische Konzepte legt der Autor die von den Teilnehmenden in digitalen Journalen dokumentierten

Reflexionen zum Erleben des achtsamkeitsbasierten Lehrens anhand von phänomenologischen Auswertungen im Sinn von *lived-experience* nach van Manen (1990) dar. Angesichts polarer Erfahrungen der Studierenden zwischen positiv erlebter persönlicher Öffnung in Seminaren und der Reflexion, dass gerade ein Qualifikationskontext als ungeeignet für die Thematisierung personennahen Erlebens kritisiert wurde, führt der Autor seinen Beitrag am Ende zu der weiter zu thematisierenden Frage, inwieweit eine universitäre Lehr-Lern-Kultur auf achtsamkeitsbasierte Veranstaltungskonzepte hin transformiert werden kann.

Sarah Abu-El-Ouf widmet sich in ihrem Beitrag *Die Corona-Krise aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen – Einblicke in deren lebensweltliche Erfahrung durch ein Photovoice-Projekt* dem Thema partizipativer Forschungszugänge bei Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) mittels der beteiligungssensiblen Photo-Voice-Methode, die einen interessanten, über sprachliche Verständigungsformen hinausgehenden Zugang ermöglicht. In der Auswertung des Projekts werden fotografische Abbildungen der Jugendlichen und ihre Aussagen aus Begleitdialogen zu den Fotos vorgestellt, in denen die jungen Menschen ihre Erfahrungen in der Corona-Zeit, vor allem bezogen auf die gesetzlichen Beschränkungen, repräsentiert und zur Sprache gebracht haben. Als Thema war ‚Freizeit‘ gesetzt, die Auswertungen wurden anhand der deduktiven Kategorien Gefühle, Befindlichkeiten, Freizeit, Wohnsituation und Schule vorgenommen.

Nils Altner und **Jasmin Friedrich** berichten in ihrem Beitrag *Achtsamkeitsbasierte Persönlichkeitsbildung in der Schule zur Stärkung von suchtpreventiven und pro-demokratischen Lebenskompetenzen* von der AmSel-Studie, einem Achtsamkeitstraining von Pädagoginnen und Pädagogen und dessen suchtpreventiven Auswirkungen. Es besteht aus vier zwölfstündigen Lehr-Lern-Modulen, die in 44 Interviews mit Teilnehmenden evaluiert wurden. Die Auswertungen zeigen eine Zunahme an Lebenskompetenz und suchtpreventiven Ressourcen der Pädagoginnen und Pädagogen und deren positive Auswirkungen auf die pro-demokratische Beziehungsgestaltung mit und zwischen Schülerinnen und Schülern.

Teil III: Persönlichkeitsbildung in Zeiten von Digitalisierung – Projekte in allgemeinen und professionsbezogenen Bildungsinstitutionen

In ihrem Praxisbericht „*Roots and Wings*“ – *Projektarbeit im Kunstunterricht zur ästhetischen Persönlichkeitsbildung in der Postdigitalität* beschäftigt sich **Nikola Dicke** mit der ästhetischen Bildung als Persönlichkeitsbildung. Die Autorin stellt ein deutsch-niederländisches Kunstprojekt in der Sekundarstufe I vor, in dem den persönlichkeitsbildenden Potenzialen kunstpädagogischer Zugänge im Fachunterricht nachgespürt wurde, und präsentiert Ergebnisse des Projekts anhand von

fotografierten Kunstprodukten und Aussagen von Schülerinnen und Schülern. Da das Projekt in die pandemiebedingte Lockdownzeit fiel, wurde die künstlerische Arbeit in Kollektiven teilweise ins Digitale verlegt und entfaltete neue Zugänge, in denen auch digitale Medien als Raum von Kunstproduktion zur Geltung gebracht wurden.

Doris Meißner skizziert in ihrem Beitrag *Achtsamkeit in der Lehrkräftebildung: das Potenzial eines Online-Achtsamkeitstrainings für die Persönlichkeitsentwicklung* den Aufbau eines Online-Achtsamkeitstrainings für Lehramtsstudierende, durch welches diese eine achtsame und ressourcenorientierte Haltung zur Stärkung ihrer Resilienz für den Lehrberuf bereits während des Studiums entwickeln konnten. Der Beitrag beschreibt Methoden zur Förderung von Beteiligung und Reflexion und nimmt insbesondere das Format des Einsichtsdialogs aus dem Achtsamkeitsansatz näher in den Blick. Aus Rückmeldungen der Teilnehmenden schließt die Autorin, dass dieses online vermittelte Lehr-Lern-Format nachhaltig prägende Impulse für die Persönlichkeitsbildung setzen konnte, dass es als hinreichend sicher für einen bedeutsamen persönlichen Austausch erlebt wurde sowie zur engagierten Beteiligung und Selbstbestimmung anregen konnte.

Yvette Völschow und **Julia-Nadine Warrelmann** präsentieren in ihrem Beitrag *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung: Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium* ihre Erfahrungen mit der Verwendung eines virtuellen Formats der Portfolioarbeit im Lehramtsstudium. Dieses Format wurde im Rahmen zweier vom BMBF geförderter Projekte zur Qualitätsförderung in der Lehrkräftebildung an der Universität Vechta entwickelt. Nach theoretischen Überlegungen zur Bedeutung der Selbstreflexion im Kontext des pädagogischen Professionalisierungsprozesses stellen die Autorinnen die Methode der Portfolioarbeit vor und gehen auf Gelingensfaktoren und Limitierungen ihrer digitalisierten Umsetzung ein.

Ulrike Graf hat mit **Johanna Pohlmann** ein Interview zu deren Arbeit mit dem Thema Achtsamkeit in der Schule während der Pandemiezeit geführt. Entlang der Frage *Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken?* werden Potenziale und Grenzen von Themen ausgelotet, die neben der theoretischen Arbeit auch konstitutiv von ganzheitlichen Zugängen leben. Anhand zahlreicher Beispiele aus Unterrichtssituationen werden Einblicke in konkrete Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern gewährt und professionsbezogene Impulse für die Weiterentwicklung von Unterricht thematisiert. Als unverzichtbare Grundlage und Zielperspektive eines Unterrichts, in dem Räume für Selbstreflexion und (Selbst-)Mitgefühl eröffnet werden, reklamiert Pohlmann eine Haltung und Praxis geteilter Mitmenschlichkeit.

Sabine Hafner beschreibt in ihrem Beitrag *Sportlehrerstudierende joggen gegen den Corona-Blues! Effekte auf das körperliche und psychosoziale Befinden in Zeiten von Digitalisierung*, wie Studierende des Faches Sport während der Zeit der pandemiebedingten Einschränkungen dazu eingeladen wurden, regelmäßig zu joggen und dabei auf die Verwendung von Tracking Apps zu verzichten. Aus dem erhaltenen Feedback kann geschlossen werden, dass die Studierenden beim Laufen ohne digitale Ablenkungen und auf äußere Parameter ausgerichtete Datenerhebungen sich selbst aus ihrer direkt-sinnlichen gelebten Erfahrung heraus wahrnehmen konnten. Es ist aber auch zu konstatieren, dass sie nach diesen Erfahrungen mehrheitlich zum digital getrackten Laufen zurückkehrten.

Eine Publikation lebt von kooperativer Arbeit. Wir danken allen Mitwirkenden in den Bereichen Wissenschaft und Verwaltung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Hamburg für ihre zuverlässige Unterstützung: Angelina Begasse und Saskia Spath.

Eine Tagung endet, Publikationen werden von neuen Erkenntnissen differenziert oder gar eingeholt. Beide Themen, die Persönlichkeitsbildung und die Digitalisierung, sind aufgrund ihrer Bedeutung für das Humane wie auch der Gestaltungserfordernisse unserer Gesellschaften durch neue Technologien weiterhin aktuell. Wenn für unsere gesellschaftlichen Entwicklungen in ihren Bereichen von Wissenschaft, Bildung und Lebensgestaltung der ein oder andere Gedanke aus den Erkenntnissen und Erwägungen, welche die Autorinnen und Autoren in diesem Band vorstellen und erörtern, Anregungen hervorgehen, würden wir uns freuen.

Heidelberg, Hamburg und Essen, im Januar 2024

Literatur

- Budde, J., Geßner, J. & Weuster, N. (2018). Das Feld der Persönlichkeitsbildung. Eine Systematisierung. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 7–29). Wiesbaden: Springer.
- Bundesministerium der Justiz (BMJ). *SGB/Sozialgesetzbuch (VIII) (1990)*.
Abgerufen von https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_1.html
- Charta der digitalen Grundrechte der Europäischen Union (2018). *Wir fordern digitale Grundrechte*.
Abgerufen von <https://digitalcharta.eu>
- Convention on the Rights of the Child (1989). *General Assembly resolution 44/25*.
Abgerufen von <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2018). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949)*.
Abgerufen von <https://www.bundestag.de/gg>
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings. *Pearson, Paper Presented at The National Council on Measurement in Education (Vancouver, B. C.)*.
Abgerufen von <https://eric.ed.gov/?id=ED577778>

Land Baden-Württemberg, vertreten durch das Ministerium des Inneren, für Digitalisierung und Kommunen. *SchG/Schulgesetz für Baden-Württemberg (1983/2022)*.

Abgerufen von <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-SchulGBW1983rahmen/part/X>
 Storch, M. & Kuhl, J. (2017). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste (3. Aufl.)*.
 Bern: Hogrefe.

UN (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. A/RES/217 A (III). Paris.

Abgerufen von <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

UN (2006). *Convention On The Rights Of Persons With Disabilities (CRPD)*. 61. session of the General Assembly by resolution A/RES/61/106.

Abgerufen von <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Van Laar, E., van Deursen, A.J., van Dijk, J.A. & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577–588. doi: 10.1016/j.chb.2017.03.010

Teil I:
Persönlichkeitsbildung in
Zeiten von Digitalisierung –
theoretische Zugänge

Karl-Oswald Bauer

Entleiblichung und digitalisierte Selbstdarstellung. Das Selbst in schwierigen Zeiten

Abstract

Welche Bedingungen für die Selbstentwicklung ändern sich durch die Digitalisierung, möglicherweise beschleunigt durch die derzeitige Pandemie? Gibt es nachweisbare Effekte? Nehmen heteronome Einflüsse zu? Die Möglichkeiten einer datengestützten Selbstformung und Selbstdarstellung haben sich vervielfacht und werden offenbar millionenfach genutzt. Unter Verweis auf die impliziten Aspekte des Selbst werden hierfür aber Grenzen aufgezeigt. Poppers Drei-Welten-Theorie (Popper, 2015, 263ff) wird herangezogen, um die Beziehungen zwischen virtueller Realität und materieller Welt abzubilden, und es wird behauptet, die Zunahme von Objekten der Welt 3 habe sich beschleunigt. Unter Bezug auf die phänomenologischen Arbeiten von Thomas Fuchs (2020) wird die These herausgearbeitet, dass die Digitalisierung Prozesse der Entleiblichung vorantreibt, welche die Persönlichkeitsentwicklung gefährden. Es wird aber auch gezeigt, dass Gegenbewegungen einer Verleiblichung empirisch belegbar sind. Im Hinblick auf die sich rasch ausbreitende Kultur der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung durch das Selfie in sozialen Netzwerken wird gefragt, ob dies überwiegend heteronomen Interessen dient oder auch ein Potential für die kreative Entwicklung und Erweiterung des Spielraums für das Selbst enthält. Als Kriterien für eine empirische Überprüfung von Effekten der Nutzung digitaler Medien werden exemplarisch Seelische Gesundheit, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit sowie die Fähigkeit zum Flowerleben genannt und aktuelle Ergebnisse internationaler Studien über Veränderungen in Zeiten der Pandemie referiert. Im Hinblick auf die niemals abgeschlossenen Bemühungen um eine Selbstoptimierung werden kritische Positionen von Seiten der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen referiert, aber auch darauf verwiesen, dass hier intrinsische Motivationen anzunehmen sind, die schon vor der Digitalisierung und der Verwendung von Big Data Menschen dazu angetrieben haben, sich im Hinblick auf internale und soziale Bezugsnormen selbst körperlich und seelisch auszuformen und gezielt zu entwickeln, bis hin zu einer resilienten Haltung dem Tod gegenüber.

Schlüsselbegriffe: Körper, Entleiblichung, Digitalisierung, seelische Gesundheit, Entwicklung des Selbst

1 Einleitung

Zwei wichtige Veränderungen des mentalen Umgangs mit der Welt scheinen mir zeittypisch zu sein: Der Reduktionismus und der Relativismus. Beide Fehlentwicklungen profitieren auch von der Digitalisierung und nutzen die sozialen Medien zu ihrer Verbreitung. In Bezug auf das Selbst lässt sich ein neurobiologischer Reduktionismus beobachten, der geistige Prozesse einerseits auf physiologische und damit letztlich physikalische und chemische Prozesse reduziert, zugleich aber das Selbst in die Welt des Virtuellen verschiebt, und damit in eine eher idealistisch gedachte Sphäre. Das Selbst wird entleiblicht und im Gehirn lokalisiert, oder es wird entmaterialisiert und als eine Art Computerprogramm gesehen, das nebenbei auch mit sich selbst beschäftigt ist. Als letzteres gedacht, kann es natürlich auch umgeschrieben und verändert werden. Um in dieser Situation fundierte Aussagen machen zu können, benötigen wir einige theoretische Stützpfiler: eine Theorie des Selbst und eine Theorie des Realen im Unterschied zum Virtuellen. Eine Unterscheidung scheint mir in diesem Zusammenhang wichtig zu sein: die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Selbst.

„Die Dinge an uns, die uns bewusst sind, bilden die *expliziten* Aspekte des Selbst. Aus ihnen besteht unser Selbstkonzept oder Selbstbild, und ihnen gilt das Interesse der psychologischen Selbsttheorie. Dagegen sind die *impliziten* Aspekte des Selbst all die anderen Anteile unserer selbst, auf die das Bewusstsein keinen unmittelbaren Zugriff hat, entweder weil sie ihrem Wesen nach unzugänglich sind oder weil sie zwar verfügbar sind, aber wir im Moment nicht auf sie zugreifen“ (Ledoux, 2006, 44).

Diese Unterscheidung ermöglicht es, Diskrepanzen zwischen einer gezielten Selbstrepräsentation und der tatsächlichen Wirkung des Selbst auf andere besser zu verstehen. Sie verweist auch auf Grenzen der Manipulation des Selbst in sozialen Netzwerken und generell bei der virtuellen Selbstdarstellung.

2 Entleiblichung

Mit dem Begriff „Entleiblichung“ sei hier gemeint, dass die subjektive, erlebnishaft unmittelbare Gegebenheit des Seins im eigenen Körper gezeugnet und durch objektivistisch gesehene biologische oder physiologische Prozesse ersetzt wird. Auf dieser Grundlage werden dann Alternativen, Surrogate und Simulationen leiblichen Geschehens angeboten und mit der unmittelbaren Erfahrung gleichgesetzt

oder auch verwechselt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass der eigene Leib das Zentrum unserer Lebenswelt ist.

„Es ist der eigene Leib, den wir bewohnen, jedoch nicht wie der Kapitän sein Schiff oder der Fahrer sein Auto, sondern in der Weise, dass wir selbst dieser Leib sind – in der räumlichen Ausdehnung und Meinhaftigkeit der leiblichen Empfindungen, in der Selbstbeweglichkeit der Glieder und in allen leiblichen Fähigkeiten, die sich mit den zu-handenen Dingen und Aufgaben der Umwelt in habitueller Weise verbinden. Der Leib ist das primäre Medium des In-der-Welt-Seins, und damit auch das Zentrum unserer Lebenswelt“ (Fuchs, 2011, 348).

Grundsätzlich können wir unsere Leiblichkeit nicht aufgeben, wir können sie jedoch leugnen oder jedenfalls neu interpretieren. Die Digitalisierung begünstigt derartige Neuinterpretationen, weil sie die Innenwelt als von der leiblichen Erfahrung losgelöste eigenständige virtuelle Realität darstellt.

„Die grundlegende Spaltung zwischen der sinnlich wahrgenommenen Welt und dem naturwissenschaftlich konzipierten Universum kehrt somit wieder in der Spaltung zwischen dem subjektiven *Leib* und dem physiologischen *Körper*, so als ob diese zwei unterschiedlichen Welten angehörten – der eine der vom Gehirn konstruierten „Innenwelt“ des Bewusstseins, der andere der objektiv-physikalischen Welt“ (Fuchs, 2011, 249).

Allerdings sind der Entleiblichung klare Grenzen gesetzt. Wichtige Erkenntnisse aus der neurobiologischen Forschung beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen Selbstentwicklung und bestimmten neuronalen Strukturen, den Spiegelneuronen.

„Handeln und Fühlen sind jedoch nicht nur der Stoff, aus dem die äußere Welt konstruiert wird, sondern auch die Basis für Vorstellungen vom eigenen Selbst. Die Erkenntnis, dass es eine Unterscheidung zwischen Selbst und anderen gibt, bildet sich zwischen dem zwölften und achtzehnten Lebensmonat. Um diese Zeit herum kommt zum bereits vorhandenen intuitiven Gefühl der sozialen Identität („S-Identity“: Ich gehöre zur Welt der anderen) nun die Wahrnehmung einer eigenen Identität („I-Identity“: Ich bin anders als die anderen)“ (Bauer, 2006, 65).

Für Pädagoginnen und Pädagogen besonders relevant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Seiten einiger Neurobiologinnen und Neurobiologen, dass handelnde menschliche Personen, die mit dem Kind spielen, in dieser Entwicklungsphase durch nichts zu ersetzen sind. Bereits Säuglinge vermögen offenbar zwischen leiblich präsenten Personen und virtuellen Repräsentationen zu unterscheiden. Neuronale Spiegelsysteme werden ausschließlich durch leibhaftige biologische Akteurinnen und Akteure angesprochen. Sie reagieren nicht auf Maschinen oder Anzeigen auf einem Bildschirm. Zwischenleibliche Resonanz (Fuchs, 2020) erfordert also leibliche Präsenz, auch unter Erwachsenen. Es bietet sich daher an, zwischen starken und schwachen Bindungen zu unterscheiden:

„Zwar schaffen virtuelle Medien ausgedehnte Netzwerke schwacher Bindungen, die sich ohne aufwändige Investitionen aufrechterhalten und abrufen lassen. Doch die Quantität der Kontakte im homogenen virtuellen Raum tritt offenbar zunehmend an die Stelle der Qualität empathischer Beziehungen und vertiefter Bindungen im leiblichen Raum abgestufter Nähe und Intimität“ (Fuchs, 2020, 139).

3 Drei Welten

Eine Begleiterscheinung der Digitalisierung ist die zunehmende Verbreitung relativistischer Sichtweisen auf die Wirklichkeit. Realität wird oft als perspektivenabhängig gesehen und es wird darauf hingewiesen, wie einfach es inzwischen ist, fake news mit fake videos oder fake pics zu belegen. Im Kontext etwa des Ukrainekrieges ist dies auch von Seiten der Medien verdeutlicht worden: Es gibt oft keine Möglichkeit, die Authentizität von Quellen zu belegen, und die Verbreitung von Bildern und Videos wird unter Vorbehalt gestellt. Ich halte es für hilfreich, eine Theorie der Wahrheit anzuwenden, die dieser Situation Rechnung trägt. Karl Popper (Popper, 2002, 2015) hat vorgeschlagen, zwischen drei Arten der Wirklichkeit zu unterscheiden: Welt 1, die Welt der Materie, Welt 2, die psychologische Welt, und Welt 3, die Welt der aufgezeichneten Symbole und aller bedeutungsvollen Artefakte. Hierzu gehören auch die Sprachen (Popper, 2004, 106).

Welt 3-Objekte dürften in den letzten Jahren durch die Digitalisierung geradezu explosionsartig zugenommen haben. Popper dachte zunächst vor allem an Theorien, später auch an alle anderen bedeutungshaltigen Artefakte. Was die Theorien angeht, machte er deutlich, dass sie real und wirksam sind, auch (und gerade) wenn sie falsch sind (was für die meisten Theorien gilt). Welt 3-Objekte wirken auf Welt 1 über Welt 2, also die uns hier vor allem interessierende psychologische Wirklichkeit.

Die Dreiweltentheorie eignet sich gut für eine kritische Auseinandersetzung mit derzeit weit verbreiteten Reduktionismen, die das eigenständig Leibliche und Seelische leugnen. Ebenso nützlich ist Poppers Theorie für die kritische Zurückweisung einer relativistischen Wahrheitstheorie. Nachrichten allgemein und speziell Nachrichten über einen Krieg gehören der Welt 3 an. Sie beziehen sich jedoch auf Welt 1. Und die Realität von Welt 1 besteht unabhängig von Welt 3.

4 Das Selfie und die Beziehungen

Zu den durch die Digitalisierung offenbar bedingten Veränderungen gehört eine inzwischen sehr weit verbreitete Praxis, eine digitale Momentaufnahme der Selbstrepräsentation in der sozialen Kommunikation zu verwenden, eine Aufnah-

me des eigenen Gesichts und/oder Körpers in der gerade gewählten Umgebung, die eine Mitteilung über gegenwärtige Aktivitäten und Befindlichkeiten enthält, das sogenannte Selfie. Dabei wird in sozialen Netzwerken bewusst entschieden, wer Zugang zu dieser Selbstrepräsentation hat und auf sie antworten darf. Das Selfie dient offenbar auch narzisstischen Bedürfnissen. ‚Narzisstisch‘ impliziert weder eine moralische Abwertung noch eine pathologisierende Einordnung. Vielmehr handelt es sich um einen Beschreibungsbegriff, der Bedürfnisse nach Anerkennung des eigenen Wertes bezeichnet. Das Selfie lässt sich kunsthistorisch in die Tradition des Selbstporträts einordnen, sozialgeschichtlich und ökonomisch in die Tradition der Münzprägung (zur Kunst- und Kulturgeschichte des Selbstporträts bereits Billeter, 1985). *Das Selfie ist heute eine kulturelle Praxis. Es gehört zu den Welt 3-Objekten.*

Auf meinen Selfies sehen Sie mich freundlich und entspannt in meinem Landcafé oder mit Mountainbike an einem meiner Lieblingsseen. Das sagt einiges über Vorlieben fürs Landleben, Heimatverbundenheit, körperliche Aktivitäten und Orte zum Wohlfühlen aus, aber auch darüber, worauf ich stolz bin. Das Selfie dient auch der Selbstoffenbarung: Ich zeige euch, was ich mag und wo ich mich wohlfühle. Ich zeige aber auch, was ich gut kann.

5 Empirische Befunde zur Persönlichkeitsbildung

Ein empirischer Zugang zur Persönlichkeitsbildung in Zeiten der Digitalisierung kann sich nur auf eine kleine Auswahl von Persönlichkeitsmerkmalen beziehen, für die auch ausreichend Daten zur Verfügung stehen. Zu den wichtigen Zielen einer intentionalen Persönlichkeitsbildung, die empirisch auch in internationalen Vergleichsstudien (OECD, 2019; WHO, 2021) gut erforscht sind, zählen seelische Gesundheit, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit, aber auch die Fähigkeit, Flow zu erleben (Csikszentmihalyi, 1992) oder Empathie. Einige dieser Merkmale lassen sich durch Maßnahmen der Schulentwicklung und durch gezieltes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern beeinflussen (Bauer & Burchert, 2015; zur Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe s. Riemen, 1991; Bargatzky, 2002). Die Covid-19-Pandemie hat nun einerseits die Digitalisierung beschleunigt, was zu indirekten Effekten führt, andererseits hat sie aber auch direkte negative Einflüsse auf die seelische Gesundheit und die Persönlichkeitsentwicklung. Im Zuge der Pandemie sind etliche empirische Untersuchungen zur Entwicklung und Veränderung des seelischen Wohlbefindens durchgeführt worden, deren Ergebnisse im World Happiness Report von 2021 zusammengefasst wurden (Helliwell u. a., 2021). Dabei spielt neben anderen Faktoren auch die Nutzung digitaler Medien eine wichtige Rolle. Eine spezielle Studie aus Großbritannien zeigt:

„After controlling for bidirectionality, behaviors involving outdoor activities including gardening and exercising predicted subsequent improvements in mental health and wellbeing, while increased time spent on following news about COVID-19 predicted declines in mental health and wellbeing“ (Bu, F., Steptoe, A., Mak, H. W. & Fancourt, D. 2020, 2).

Nach statistischer Kontrolle der bidirektionalen Zusammenhänge zeigt sich, dass Aktivitäten im Freien sich positiv auf die seelische Gesundheit auswirken, während eine vermehrte Verwendung von Zeit auf die Verfolgung der Nachrichten in den Medien über die Pandemie zu Einbußen bei der seelischen Gesundheit beiträgt. Dieser Befund bestätigt Befürchtungen, dass die Digitalisierung negative Einflüsse auf die Entwicklung des Selbst hat, allerdings unter der Voraussetzung einer entsprechend einseitigen Nutzung. Bemerkenswert erscheint mir, dass vor allem die Verstärkung leiblicher Aktivitäten wie Sport und Gartenarbeit sich positiv auf die seelische Gesundheit auswirken.

In der folgenden Tabelle habe ich Untersuchungsergebnisse aus verschiedenen Quellen zusammengestellt, wobei ich mich an Helliwell u. a. 2021, 141 orientiere.

Qualität der sozialen Beziehungen, Bindungen, Quantität der sozialen Beziehungen, prosoziales Verhalten.

Tab. 1: Seelische Gesundheit, protektive und Risikofaktoren (nach Helliwell u. a., 2021, 141) (Übersetzung: Karl-Oswald Bauer)

	protektive Faktoren	Risikofaktoren
psychologische Merkmale	Dankbarkeit, Resilienz, Flow, Extraversion	Unsicherheitsintoleranz, psychische Störungen: Angst, Depression
soziale Merkmale	Qualität der Beziehungen, Bindungen, Quantität der Beziehungen, prosoziales Verhalten	Distanzverhalten, Einsamkeit, wenig soziale Unterstützung, Missbrauch, Suchtverhalten
Zeitnutzung	Nutzung sozialer Medien, eher aktiv: Videochatten, Voicechatten, Sport, Zeit außerhalb der Wohnung	Nutzung sozialer Medien, eher rezeptiv: Nutzung von online news, Nutzung von mehr online Medien, längere Nutzungsdauer
weitere Faktoren	höheres Alter	Art der Beschäftigung, finanzielle Probleme, niedriger Sozialstatus

Wie aus der Tabelle ersichtlich wird, gehören Resilienz und die Fähigkeit zum Flowerleben, gute soziale Beziehungen und prosoziales Verhalten zu den protekti-

ven Faktoren, während die Neigung zu Depressionen und Angst, Einsamkeit und niedriger Sozialstatus das Risiko erhöhen. Die Nutzung sozialer Medien jedoch ist differenziert zu betrachten:

„Social Media Use. Although some research suggests that engaging with social media may have adverse effects on well-being, other research points to the possibility of social media producing positive outcomes. In a sample of 1,412 participants from Italy who were recruited online in mid-March 2020, using social media as a way to express emotions to overcome hardships was related to post-traumatic growth, which in turn was related to greater prosocial behavior (Canale et al., 2020). Furthermore, perceptions of stronger online social support were associated with greater well-being, which in turn was related to greater prosocial behavior as well. Moreover, research has examined how specific social networking sites are associated with well-being; for example, active usage of Instagram was linked to both greater satisfaction with life and higher negative affect (Masciantonio et al., 2020). Thus, more research on specific social networking sites and their individual features may better explain their links to wellbeing. Relatedly, recent evidence suggests that interactions that include voice (e. g., phone, video chat, or voice chat) lead to stronger social connection compared to those without voice. Thus, although more post-pandemic research is needed, the ways in which one engages with social media and whether voice is involved appears to impact whether positive or adverse outcomes follow“ (Helliwell u. a. 2021, 136).¹

Die Nutzung sozialer Medien ist also auf beiden Seiten der Bilanz zu finden. Dient sie der Kommunikation mit Freunden, insbesondere über den video-chat, hat sie eine protektive Wirkung; wird jedoch mehr Zeit damit verbracht, online die neuesten Nachrichten zu suchen und entsprechende Seiten aufzurufen, schadet sie der seelischen Gesundheit. Soziale Unterstützung, die online erfahren wird, wirkt sich positiv auf die Selbstentwicklung aus. Noch wenig erforscht ist die Bedeutung der menschlichen Stimme in der digitalen Kommunikation. Bemerkenswert erscheint mir, dass vor allem die Ausweitung leiblicher Aktivitäten wie Freizeitsport und Gartenarbeit sich positiv auf die seelische Gesundheit auswirkt.

6 Selbstentwicklung bis zum Tod

Betrachtet man die Entwicklung des Selbst als autopoietischen Prozess, bei dem der Wunsch nach Vervollkommnung eine wichtige Rolle spielen kann, dann lässt sich vermuten, dass die Digitalisierung zusätzliche Möglichkeiten eröffnet, eine zeittypisch als Optimierung des Selbst bezeichnete gezielte Weiterentwicklung zu überwachen und zu steuern. Das würde die Selbstoptimierung in die Nähe der Bildung rücken. Für eine solche Sichtweise lassen sich durchaus Vorläufer in der Geschichte der Pädagogik und der Bildungstheorie finden:

¹ Die beiden im Zitat genannten Quellenverweise stehen im Original als Fußnoten.

„Argumente für die Nähe von Bildung und Selbstoptimierung ergeben sich bereits aus einem Blick in die Geschichte des Bildungsdenkens (Thompson, 2015). Exemplarisch zum Ausdruck kommt diese Nähe etwa in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts ([1792] 1980: S. 64), der den ‚wahr[e]n Zweck [sic]‘ des Menschen bekanntlich in der ‚höchsten und proportionirlichsten [sic] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen‘ sieht. Legt schon die doppelte Verwendung des Superlativs in dieser Formel eine Nähe zum Leitbild der Selbstoptimierung nahe, wird dies noch durch den Appell verstärkt, die ‚letzte Aufgabe unseres Daseyns [sic]‘ bestehe darin, ‚dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen‘ (Humboldt [1793] 1980: S. 235). Dem Individuum wird als Ziel aufgegeben, die ‚Menschheit‘ in der eigenen Person so umfassend wie möglich zu verkörpern, und zwar so, dass der ‚Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als einzigem Beispiel abziehen müsste, einen grossen [sic] und würdigen Gehalt gewönne‘ (ebd., S. 236)“ (Koller, 2021, 53).

Durch die Digitalisierung werden die Möglichkeiten der Selbstoptimierung mit technischer Unterstützung erweitert. Die Überwachung körperlicher Funktionen und Leistungen, aber auch von Meditationsübungen etwa mittels Smartwatch und entsprechender Software eröffnet einerseits Spielräume zur Wiederherstellung von Autonomie, etwa nach Einschränkungen und Verletzungen oder bei Trainingsprogrammen, birgt andererseits jedoch die Gefahr einer heteronom gesteuerten Selbstüberwachung, bei der zudem Daten generiert werden, deren Verwendung nicht mehr kontrolliert werden kann (Bröckling, 2020). Das pädagogische Kriterium der Autonomie ist hier hilfreich, um zu differenzieren und zu bewerten. Generell eine heteronome Ausrichtung zu unterstellen, wäre wohl voreilig:

„Die Macht der Optimierung beruht gerade darauf, dass sie an intrinsische Wünsche nach Vervollkommenheit, Leistungssteigerung und ein Sich-Messen im Wettbewerb andockt. Als pure Pflichtveranstaltung wäre sie zum Scheitern verurteilt“ (Bröckling, 2021, 224). Selbstentwicklung muss jedoch nicht Leistungssteigerung und Perfektionismus bedeuten, statt von Optimierung möchte ich hier eher von *Abrundung* sprechen. Angesichts der wohl größten Herausforderung im Leben, dem Altern und der Vorbereitung auf den unvermeidlichen Tod, sind eher strukturelle als quantitative Veränderungen des Selbst erforderlich. Das Selbst sucht nach Antworten auf Leistungseinbußen, Krankheiten, chronische Schmerzen im Alter und findet sie unter Rückgriff auf Einstellungen und Einsichten, wie sie in der Forschung zum seelischen Wohlbefinden (Seligman, 2003) nachgewiesen wurden, wie etwa Dankbarkeit, Bereitschaft zu vergeben oder Achtsamkeit. An die Stelle der Selbststeigerung mag die Selbstvollendung treten, eben die bewusste Annahme des eigenen Endes als Schlusspunkt. Der Tiefenpsychologe Jung vertortete die Entwicklung der Persönlichkeit vor allem in der zweiten Lebenshälfte und sogar gegen Ende des Lebens (Jung, 1989; 1993). Das Gefühl, mit der Welt eins zu sein, den Boden unter den Füßen zu spüren, den Hauch des Windes auf der Wange zu fühlen und glücklich und dankbar zu sein, leben zu dürfen, sind *leibliche* Erfahrungen. Das Selbst sieht dem eigenen Ende entgegen, vollendet sich

in einer Haltung zum Sterben, die nicht von Angst, sondern von Dankbarkeit und Einverständnis geprägt ist. Auch dies wird leiblich gespürt, nicht gedacht, in Momenten des Glücks gerade im Alter.

7 Thesen

Ich möchte abschließend die Grundgedanken meines Beitrags thesenartig zusammenfassen.

1. Das Selbst steckt nicht im Gehirn, sondern entsteht im Zusammenwirken von Gehirn, Körper, Leib und Umwelt, also durch das leibliche Erleben.
2. Das basale Lebensgefühl spielt sich offenbar subkortikal ab.
3. Das Selbst ist nicht virtuell, sondern real in der Welt.
4. Die Unterscheidung zwischen ‚virtuell‘ und ‚real‘ muss begriffen und neu gelernt, vielleicht auch gelehrt werden. Hier liegt eine wichtige Aufgabe des Bildungswesens, einer drohenden Entleiblichung entgegenzuwirken.
5. Das Selbst entwickelt sich in der leiblichen Interaktion mit sozialen und dinglichen Umwelten.
6. Digitalisierte Kommunikation begünstigt einen Rückgang der Empathie.
7. Digitalisierte Kommunikation weckt Sehnsüchte nach ihrem Gegenspieler, dem Spüren, Tasten, Berühren, Riechen, Schmecken, Sich-Bewegen.
8. Das Selbst antwortet auf die Enge in Zeiten der Pandemie mit dem heilsamen Streben nach raumgreifender Bewegung (Verleiblichung).
9. Technisch unterstützte Optimierung des Körpers und des Selbst ist die Ausnahme und dient im günstigen Fall der Wiederherstellung oder Erhaltung der Autonomie.
10. Das Selbst schreitet fort (auch) durch überraschende Wendungen bis zum Tod.

Eine wichtige Aufgabe des Bildungswesens in dieser Situation ist es, die Verankerung des Selbst im Leib angemessen darzustellen und für eine kognitive Repräsentation zu sorgen. Eine weitere Aufgabe besteht darin, epistemologisches Basiswissen aufzubauen, um einer Vermischung von Realitätsebenen entgegenzuwirken.

8 Schlussbemerkung

Die Arbeit an diesem Beitrag hat mir einmal mehr deutlich gemacht, wie rätselhaft das Selbst nach wie vor ist und wie wenig wir seine Entwicklung erklären oder verstehen. Es lässt sich weder objektivistisch bestimmen und lokalisieren noch als subjektives Erleben oder reine Repräsentation (Selbstbild) abtun. Dabei steht das Selbst im Zentrum aller ernsthaften pädagogischen Bemühungen und gehört auch

ins Zentrum der empirischen Bildungsforschung (Bauer, 2016), so schwierig das methodologisch auch sein mag. Ob und wie beispielsweise Kompetenzen aufgebaut und genutzt werden, entscheidet letztlich immer das Selbst. Ich denke, dass eine phänomenologische Perspektive auf das Selbst und seine Entwicklung gerade angesichts mancher neurobiologischer Reduktionismen und der Verklärung virtueller Repräsentationen der Realität höchst aktuell ist. Besinnt man sich darauf, dass die Entwicklung des Selbst der zentrale Gegenstand der Pädagogik (Schwenk, 1996; Böhm, 2004) und einer Bildungsforschung, die ihren Auftrag ernst nimmt, ist, erweist sich ein methodologischer Ansatz als notwendig, der das Zentrum unseres Erlebens, den Leib, angemessen in den Blick nimmt. Andernfalls droht eine Verschärfung der Tendenz zur Entleiblichung in der Bildungsforschung selbst, die sich dann ausschließlich auf kognitive Prozesse und einige ausgewählte Emotionen und Einstellungen konzentriert, ohne deren Integration durch das Selbst auf allen drei Ebenen der Wirklichkeit überhaupt noch wahrzunehmen.

Literatur

- Bargatzky, T. (2002). Contemplativus in actione. Glücksvorstellungen im Kulturvergleich. In A. Bellebaum (Hrsg.) (2002). *Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, 95–107.
- Bauer, J. (2007). *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, K.-O. (2002). Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrergesundheit. *Pädagogik*, 54 (1) 48–52.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim u. a. Juventa.
- Bauer, K.-O. (2016). Bildungsqualität. In H.-D. Zollondz, M. Ketting & R. Pfundtner (Hrsg.), *Lexikon Qualitätsmanagement*. Berlin/Boston: deGruyter, 99–104.
- Bauer, K.-O. & Burchert, A. (2015). Auswirkung einer Schulentwicklungsmaßnahme auf die Leistungsentwicklung und psychosoziale Merkmale von Oberschüler(innen). *Zeitschrift für Evaluationsforschung* 14 (2), 247–273.
- Bellebaum, A. (Hrsg.) (2002). *Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Billeter, E. (1985). *Das Selbstporträt im Zeitalter der Photographie. Maler und Photographen im Dialog mit sich selbst*. Bern: Beneteli.
- Böhm, W. (2004). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck.
- Bröckling, U. (2021). Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart. In H. Terhart, S. Hofhues & E. Kleinau (Hrsg.), *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto. Budrich, S. 217–230.
- Bu, F., Steptoe, A., Mak, H. W. & Fancourt, D. (2020). Time-use and mental health during the COVID-19 pandemic: A panel analysis of 55,204 adults followed across 1 weeks of lockdown in the UK. *MedRxiv*. Abgerufen von <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.08.18.20177345v1.full.pdf>
- Canale, N., Marino, C., Lenzi, M., Vieno, A., Griffiths, M. D., Gaboardi, M., Cervone, C. & Massimo, S. (2020). *How communication technology helps mitigating the impact of COVID-19 pandemic on individual and social wellbeing: Preliminary support for a compensatory social interaction model*. Abgerufen von PsyArxiv. <https://psyarxiv.com/zxsra/>
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2021). Idealtypen einer pädagogischen Anthropologie der Optimierung. In Terhart, H., S. Hofhues & E. Kleinau (Hrsg.) 2021. *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto. Budrich, 63–84.

- Erasmus von Rotterdam (2004). *Lob der Torheit*. Stuttgart: Reclam.
- Fritz, M. M., Margolis, S., Radosic, N., Revord, J., Kellerman, G. R., Nieminen, L. R. G., ... Lyubomirsky, S. (2022, December 14). Examining the Social in the Prosocial: Episode-Level Features of Social Interactions and Kind Acts Predict Social Connection and Well-Being. doi: 10.31234/osf.io/sa7gk
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, T. (2011). Hirnwelt oder Lebenswelt? Zur Kritik des Neurokonstruktivismus. *DZPhil* 59, 2011, 347–358.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2021). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. (6. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. & De Neve, J. E. (2021). *World Happiness Report 2021*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
Abgerufen von <https://worldhappiness.report/ed/2021/>
- Hufnagel, E. (2002). Erziehung zum Glück. Logos, Spiel und Heiterkeit. In A. Bellebaum (Hrsg.). *Glücksforschung. Eine Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK. S. 279–300.
- Humboldt, Wilhelm von ([1793] 1980). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Filtner & K. Giel (Hrsg.) *Humboldt, Wilhelm. Werke in fünf Bänden* Bd. 1 (3. Aufl.). (S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jung, C. G. (1989). *Die Archetypen und das kollektive Unbewusste. Gesammelte Werke* (Bd. 9). Olten: Walter.
- Jung, C. G. (1993). *Vom Werden der Persönlichkeit*. In C. G. Jung (Hrsg.) *Gesammelte Werke*. Bd. 17. (7. Aufl.). Pathmos Verlag. S. 189–211.
- Koller, H.-C. (2021). Komplizen oder Gegenspieler? Zum Verhältnis von Bildung und Optimierung. In H. Terhart, S. Hofhues & E. Kleinau (Hrsg.) *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto. Budrich, 45–61.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H. & Hsing, C. (2011). Changes in Dispositional Empathy in American Students over Time: A Meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review* 15, 180–198.
- Kumar, A. & Epley, N. (2020). It's surprisingly nice to hear you: Misunderstanding the impact of communication media can lead to suboptimal choices of how to connect with others. *Journal of Experimental Psychology: General*, Pagination Specified.
Abgerufen am 07.01.2023 von <https://doi.org/10.1037/xge0000962>.
- Ledoux, J. (2006). *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*. München dtv.
- Masciantonio, A., Bourguignon, D., Bouchat, P., Balty, M. & Rime, B. (2020). Don't put all social network sites in one basket: Facebook, Instagram, Twitter, TikTok and their relations with well-being during the COVID-19 pandemic. *PsyArxiv*. Abgerufen am von <https://psyarxiv.com/82bgt/>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/acd78851-en
- Platon (2004). *Der Staat* (4. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Popper, K. (2004). *Alle Menschen sind Philosophen*. München: Piper.
- Popper, K. (2015). *Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung* (4. Aufl.) München: Piper.
- Riemen, Jochen (1991). *Die Suche nach dem Glück als Bildungsaufgabe. Zur Rehabilitierung einer verschwundenen pädagogischen Kategorie. Mit einer Auswahlbibliographie „Glück“, „Glückseligkeit“*. Essen: Die blaue Eule.
- Rieger, M. O. & Wang, M. (2020). Secret erosion of the “lockdown”? Patterns in daily activities during the SARS-Cov2 pandemics around the world. *Review of Behavioral Economics*, 7(3), 223–235. doi: 10.1561/105.00000124
- Rogers, C. R. (1976). *Die Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart. Klett.

- Schwenk, B. (1996). *Geschichte der Bildung und Erziehung von der Antike bis zum Mittelalter*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Seligman, M. (2003). *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Bergisch-Gladbach: Ehrenwirth.
- Terhart, H., Hoffhues, S. & Kleinau, E. (Hrsg.) (2021). *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Thompson, C. (2015). Eltern als „Bildungsunternehmer“. Zur Ausweitung und Radikalisierung optimiert-optimierender Bildung. *psychosozial* 38 (3), 13–25.

Autor

Karl-Oswald Bauer, Dr., Professor i. R. für Empirische Bildungsforschung an der Universität Vechta. Arbeitsbereiche: professionelles Selbst, Evaluation, Schulentwicklung.

Julia Lipkina

Authentische Selbstinszenierung oder monadische Existenz? Bildungsprozesse in digitalen Konferenzen¹

Abstract

Videokonferenzsysteme wie Zoom, Skype oder MS Teams bieten virtuelle Räume, die es erlauben, Nähe und Verbundenheit auf Distanz zu erleben. Obwohl sie der analogen personellen Kommunikation nahe zu kommen scheinen, entstehen mit ihnen jedoch *andere Erfahrungs- und Handlungsräume*, die das Verhältnis zu sich selbst und anderen transformieren können. Der geplante Beitrag geht im Anschluss an Konzept von *Bildung als Artikulation* den Möglichkeiten, aber auch Restriktionen für Bildungsprozesse von Subjekten nach, die sich in diesen digitalen Kommunikationsstrukturen ergeben können.

Schlüsselbegriffe: Bildungsprozesse, Zoom, Digitalität, Authentizität, Eingebundenheit

1 Einleitung

Spätestens seit der Corona-Pandemie hat sich gezeigt, dass es mithilfe von Videokonferenzsystemen möglich ist, Freizeit, Arbeit sowie Lehren und Lernen ins Digitale zu verlagern. Neben all der ‚Euphorie‘ werden aber zunehmend auch Gefühle der Lustlosigkeit an digitalen Konferenzen, das Fehlen echter Begegnung und zugespitzt die negativen Erscheinungen einer überdauernden digitalen Existenz artikuliert. So verweist das Stichwort *Zoom Fatigue* auf Symptome der digitalen Ermüdung, die immer mehr Nutzerinnen und Nutzer von Videokonferenzen zum Ausdruck bringen (Moorstedt, 2020).

¹ Der Beitrag ist eine gekürzte und z. T. abgeänderte Fassung der 2023 erschienenen Publikation: „Sehen und Gesehen werden?“ Bildungstheoretische Perspektiven auf Artikulationsformen in digitalen Konferenzen. In: Zulaica y Mugica, M. & Buck, M. F. (2023). Lebenswelt und Digitalisierung als bildungstheoretische Bezugspunkte. In *Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen* (pp. 1–24). Berlin, Heidelberg: Springer 309–326.

„Vor dem Computer spürt man dieses Resonanzgeschehen vor allem mit sich selbst. Man spricht zu den vielen Gesichtern auf dem Bildschirm und bleibt doch allein in seinem Zimmer. Die Selbstbezüglichkeit steigert sich dabei noch durch die Tatsache, dass man sich beim Zoomen ständig selbst vor Augen hat, was äußerst irritierend sein kann“ (Schellhammer, 2020, 343).

Es scheint, dass Formate wie Zoom & Co – obwohl sie der analogen persönlichen Kommunikation ganz nahe zu kommen scheinen (Neustaedter & Greenberg, 2012) – ein Gefühl der Indifferenz, Einsamkeit und Isolation hinterlassen. Beschrieben wird hier eine Erfahrung, „in der sich das handelnde Subjekt als abgetrennt und isoliert von einer Welt erfährt, die ihm als indifferent, stumm oder feindlich gegenübertritt und zu der es nur instrumentell oder kausal in Beziehung steht“ (Rosa, 2011, 18). Im Folgenden soll dieses zum Ausdruck gebrachte Unwohlsein einerseits mit Blick (2) auf die spezifischen Kommunikationsstrukturen in Zoomkonferenzen, andererseits aus (3) einer bildungstheoretischen Perspektive nachgegangen und diskutiert werden, inwieweit in den digitalen Ermüdungsercheinungen gescheiterte Bildungsprozesse zum Ausdruck kommen, und schließlich (4), ob sich nicht auch neue Möglichkeiten von Bildung – jenseits von leiblicher Begegnung – denken lassen.

2 Digitale Kommunikationsräume in Zoomkonferenzen

Die Videokonferenz ist als „ein eigenständig zu bestimmender Kommunikationsprozess zu betrachten und deshalb nicht mit prima facie vergleichbaren Kommunikationspraxen unter Anwesenheitsbedingungen zu identifizieren“ (Friebel et al., 2003, 3). Um die kommunikativen und interaktiven Prozesse in diesem digitalen Format bewältigen zu können, sind bestimmte Anpassungsleistungen und die Entwicklung neuer Routinen erforderlich. Die interaktive Leistungsanforderung an Videokonferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer führt laut Schmitz dabei „nicht selten gerade in der Anfangsphase zu unkontrollierten interaktiven ‚Hilflosigkeiten‘“ und bedarf einer „Verhaltensreflexion und -schulung“ (1999, 8). Denn das, was man in der lebenslangen Sozialisation als gewohnte Methoden der Konstruktion sozialer Wirklichkeit erfahren hat, ist für die Kommunikation in Videokonferenzen z. T. unbrauchbar oder gar störend. Dies hat zur Folge, dass „Ritualisierungen, Gestik und Mimik, Wahrnehmungsprozesse, Fokussierungstätigkeiten und -steuerungen, Rückmeldeverhalten und vieles mehr [...] gänzlich neu etabliert werden [müssen]“ (ebd.). Ich möchte nun im Folgenden auf drei zentrale Phänomene eingehen, die mit der Besonderheit dieser Kommunikationsform einhergehen.

2.1 Fehlende Leiblichkeit

Zum Zwecke eines störungsfreien Informationsaustausches hat sich bspw. inzwischen etabliert, nacheinander zu sprechen, Störgeräusche durch Stummschaltung bei Nicht-Aktivität oder zu viel Bewegung vor dem Bildschirm zu vermeiden. Diese neue ‚Routinen‘ erscheinen für die Übertragung von zentralen Inhalten zielführend, verändern jedoch den Kommunikationsprozess. So schreibt Kunert (2020, o. S.) im Anschluss an Watzlawick:

„Durch die Modulierung der Stimme, Gesten, Mimik, Blickkontakt, Körperhaltung, die Bewegung im Raum bis hin zu Gerüchen und Berührungen speisen wir eine Vielzahl an Informationen in den Kommunikationsprozess ein, die in erster Linie Ausdruck unseres Befindens und unserer Beziehung zum Gesprächspartner sind. Während in virtueller Kommunikation die Sachebene durch verbale Äußerungen ausreichend abgedeckt werden kann, wird die Beziehungsebene elementar beschnitten.“

Die Übertragung non-verbaler Informationen bleibt – trotz aller technischen Versuche, das Kommunikationserleben ganzheitlich zu gestalten – also deutlich eingeschränkt. Neben der Abwesenheit sensorischer und motorischer Dimensionen, wie dem Tast- und Stellungssinn, ebenso wie der taktilen Körpererfahrung ist die Wahrnehmung körperlicher Reaktionen und Emotionen auf dem Bildschirm erschwert. Es fehlt nicht nur die *sinnliche Ganzheit*, sondern auch die *sinnliche Unmittelbarkeit* (Esterbauer, 2020), die eine „Zwischenleiblichkeit“ (Merleau-Ponty, 1994, 185) im Sinne der prä-reflexiven, sprachlich kaum vermittelbaren Wahrnehmung des Gegenübers verhindert.

Als besondere Herausforderung gilt das „eye-contact-dilemma“ (Rosen, 1996, 50):

„Die faktische Unmöglichkeit, gleichzeitig die Augen des Gegenübers auf dem eigenen Bildschirm zu betrachten und in die Kamera zu schauen, führt indessen zu einer Veränderung aller mit Blick und Augenkontakt verbundenen kommunikativen Aktivitäten“ (Held, 2019, 173).

So können sich Gesprächspartnerinnen und -partner weder bewusst ab- oder zuwenden, ebenso wie sie sich weder an- noch wegblicken können. Man sieht aneinander vorbei, wobei insbesondere in der Multiscreen-Ansicht die Gefahr droht, den Fokus auf andere und ihre Reaktionen zu verlieren.

Die Schwierigkeit, subtile non- und paraverbale Hinweise wahrzunehmen, kann dabei durch intensivere Mimik, Sprachstil, Tonfall, ausdrucksstarke Körpersprache oder den Einsatz von Emojis (nur) teilweise kompensiert werden. Die Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks überwiegt und überformt Körpersprache und Mimik deutlich. „Ein intuitiver Umgang mit dem abgebildeten Leib“, so Böschen, „müsste erst wieder neu erlernt werden. Damit sind wir auch zu anderen Lektüren der leiblichen Reaktionen veranlasst, die sich durch die digitale Vermittlung ergeben“ (2021, 85).

2.2 Neue Möglichkeiten der Selbstinszenierung

Gleichzeitig gehen mit der Vermittlung durch das digitale Medium und durch die Veränderung der Erzeugungspraxis sozialer Wirklichkeit auch neue Möglichkeiten der Selbstinszenierungen einher, die in der Kommunikation vis-a-vis nicht denkbar sind. So erlauben bspw. Kameraabstand, -perspektive und -winkel das ‚In-Szene-Setzen‘ bestimmter Aspekte des Selbst sowie der räumlichen Umgebung (Held, 2019, 165). Mittels Bildausschnitt kann festgelegt werden, wie nahe man an den gewählten Wirklichkeitsausschnitt herantreten möchte und welche Einblicke in das Private gegeben werden: „Mit dem gewählten Ausschnitt lässt sich folglich die Informationsvergabe, die von der Einstellungsgröße ausgeht, steuern und dosieren. Der Zuschauer sieht nur das, was er im Bild zu sehen bekommt, und das ist ein Ausschnitt, der seine Aufmerksamkeit lenkt“ (ebd.). Je nach Kamerabeschaffenheit kommen Gesprächspartnerinnen und -partner dabei entweder sehr nah und intim in den Fokus oder der Blick wird auf die Umgebung gelenkt und auf diese Weise Intimität aufgebrochen. Möglich wird eine *strategische und kontrollierte Selbstinszenierung*, in der nur das preisgegeben wird, was man vermitteln möchte. Ob dabei das weiße Bücherregal, eine künstliche Strandpromenade oder die verschwommene Rückwand als Hintergrund (Sarraf, 2020) gewählt werden, bleibt den Nutzerinnen und Nutzern überlassen und bietet Möglichkeiten, „Techniken der Imagepflege“ (Goffman, 1955) zu betreiben.

2.3 Permanente Selbst- und Fremdbeobachtung

Die bewusste Auswahl der Selbstpräsentation erscheint umso bedeutsamer, weil man in Videokonferenzen unter ständiger Beobachtung steht. Gesprächspartnerinnen und -partner werden zu Objekten, weil sich die „Exponiertheit des Leibes“, wie es Schellhammer erläutert, „durch die vielen Blicke, die einen direkt aus dem Computer ansehen“, potenziert (2020, 350). Die einzige Möglichkeit, den Blicken anderer nicht permanent ausgeliefert zu sein, ist das Ausschalten der Kamera – darauf wird vor allem in digitalen Lehrformaten zurückgegriffen. Allerdings geht damit eine „Zurückweisung von Sozialität“ (Kollmer, 2020, 199) einher:

„Die Entscheidung die Kamera *nicht* einzuschalten, negiert die unhintergehbare Wechselseitigkeit von Sozialität und der Schaffung eines gemeinsamen sozialen Raumes; alles über einen technisch-informationsbasierten Austausch Hinausgehende wird dadurch verunmöglicht“ (Hervorhebung im Original) (ebd.).

Mit Silverman kann zudem davon ausgegangen werden, dass das Subjekt, welches sich in der Videokonferenz der Tatsache bewusst ist, dass es unter Beobachtung steht, auf Geheiß der Kamera bzw. des „Blickregimes“ handelt (1997, 49). Silverman beschreibt, dass das Verhalten einem antizipierten Blick *proaktiv* angepasst wird, was zu einem In-Szene-Setzen führt, in welchem das Subjekt sein Ich an vorgegebenen Darstellungsparametern ausrichtet und diesen zu entsprechen ver-

sucht (auch Böschen, 2021). Es bietet sich auf diese Weise der Kamera, ohne es zu merken, durch bestimmte Posen an, die sich wiederum aus dem kulturellen Bildrepertoire speisen. Reckwitz spricht wiederum von einer „performativen Authentizität“ (2017, 247) und verweist darauf, dass der Wunsch, sich authentisch zu fühlen, in einer Spannung zu dem Zwang steht, sich *so* inszenieren zu müssen, dass man im gesellschaftlichen Aufmerksamkeitswettbewerb mithalten kann.

Das Eigenbild verhilft indes dabei, die Fremdwahrnehmung gezielt zu steuern, unerwünschtes Verhalten zu vermeiden und sich selbst kontrolliert auf eine Weise in Szene zu setzen, die in der analogen Kommunikation undenkbar wäre (Held, 2019, 175). Diese technische Option, die primär für die Kontrolle der eigenen Position oder Qualität der Darstellung konzipiert worden ist, führt, wie Studien zeigen, zu einer erhöhten Selbstaufmerksamkeit, die Folgen für das Verhalten, die Kommunikation und das Erleben der Gesprächssituation haben können (Schneider et al., 2015, 352). Anders als in der Betrachtung des eigenen Spiegelbildes besteht dabei die Möglichkeit, sich selbst in der Interaktion mit anderen von außen zu beobachten und währenddessen bspw. Gestik und Mimik zu steuern: „In diesem Arrangement zeigt sich das Kontrollbild im wahrsten Sinne seines Namens als erstmal implizite, in der Folge der Handlung dann spürbare Instanz der Selbstkontrolle“ (Böschchen, 2021, 87). Dies hat nicht nur Auswirkungen auf das Verhalten der sich selbst beobachtenden Person, welche „could no longer sit in very relaxed pose, scratch, fidget, make faces or carry out any of the other activities which may act as tension releasers“ (Short et al., 1976, 17), sondern auch auf die Gesprächspartnerinnen und -partner, denen durch das Ausbleiben solcher Verhaltensweisen tendenziell relevante Backchannel-Signale, etwa über nachlassende Aufmerksamkeit (Gähnen, Sitzposition), entgegen (Friebel et al., 2003, 12). Untersuchungen zeigen zudem, dass Probanden das Eigenbild dem Bild des Gesprächspartners vorzogen (Heath, 1997, 324), was eine Ablenkung zur Folge haben kann, die den Kommunikationsprozess verzögert, weil die Sprechenden sich vom eigentlichen Geschehen durch die Betrachtung des Eigenbildes abwenden. Böschchen beschreibt das Abdriften aus der Interaktion in eine monologische Beziehung zum Eigenbild als „Zwischenbildlichkeit“ – eine „Ebene, die sich zwischen einem selbstobjektivierenden, jedoch imaginären Eigenbild und dem materiell-digitalen Eigenbild entfaltet. Beide stehen in der Videotelefonie-Situation potenziell in Konkurrenz“ (2021, 89).

2.4 Potenziale und Restriktionen für Bildungsprozesse

Für die nachfolgenden Überlegungen wird eine Konzeption von Bildung als Artikulation zugrunde gelegt (Lipkina, 2021; 2022). Artikulationen lassen sich bildungstheoretisch als elementarer Teil eines *zirkulären Prozesses begreifen*, in welchem Subjekte sich permanent in der Auseinandersetzung mit der Welt selbsttätig entwerfen, ihren originären Entwurf erproben und diesen aufgrund der Erfahrungen, die sie mit ihm machen, entweder aufrechterhalten oder verändern müssen (Rucker, 2019).

Der Vorgang der Artikulation meint konkret den Prozess einer reflektierten Vergegenwärtigung von implizit zugrunde liegenden Wertungen durch ihre Entäußerung. Dieser Prozess, in dem *Implizites in Explizites* umgewandelt wird, bedeutet dabei sowohl Klärung als auch Bildung zugleich (Taylor, 2017, 359) und kann deshalb als *Transformationsprozess* gefasst werden, wobei das jeweilige Artikulationsmedium andere (mit jeweils unterschiedlichen Reflexivitätsgraden) und eigenlogische Optionen der Entäußerung ermöglicht, die nicht nur sprachlich, sondern in unterschiedlichen medialen und ästhetischen Ausdrucksformen (Jung, 2005) denkbar sind.

Eine Artikulation gilt sensu Taylor indes dann als gelungen, wenn es das Selbst fertigbringt, sich in Übereinstimmung mit sich selbst adäquat zu artikulieren, d. h. es muss sich ein Gleichgewicht zwischen implizit zugrunde liegenden Wertungen und ihrer reflektierten Vergegenwärtigung einstellen, was dann als *authentischer Selbstausdruck* bezeichnet werden kann, der in der Artikulation durchaus auch verfehlt werden kann: Aufgrund der experimentellen Natur von Artikulationen, die stets unvollständig bleiben, sind diese stets revidierbar und niemals abgeschlossen. Sie können nach Taylor falsch, inadäquat und korrekturbedürftig sein (2017, 369).

Gleichzeitig ist der Artikulationsprozess in soziale Kategorien gefasst und involviert eine Selbstvergewisserung *im Austausch mit anderen* (Taylor, 2002, 275). Sowohl in der Artikulation als auch *aus ihr heraus* kann sich eine Bestätigung, eine Ablehnung und eine Modifikation der Artikulation oder ihr zugrunde liegenden Werte ergeben. Vor dem Hintergrund dieser Überlegung kann davon ausgegangen werden, dass mittels technischer Konfiguration und unterschiedlicher Features, bspw. über die Wahl der Kameraperspektive, den Einsatz von Emoticons u. v. m., Bedeutung hervorgebracht und sprachliche Formen der Artikulation ergänzt werden können. Mit dem „Mehr an kommunikativer Arbeit“ (Held, 2019, 163) können sich durchaus auch neue Wege und Potenziale ergeben, sich in der Kommunikation *medial zu manifestieren*, bestimmte Aspekte des eigenen Selbst stärker und anders in den Vordergrund zu stellen und optimierte Varianten zu entwerfen. Insbesondere die Möglichkeit, sich selbst beim Sprechen aus der Perspektive des Gegenübers zu sehen, impliziert eine Form der Selbstkontrolle und -inszenierung, die in der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht undenkbar wäre. Geht man mit Taylor davon aus, dass Individuen nach einem Gleichgewicht zwischen den implizit wirksamen Werten und ihrer Entäußerung streben, könnte das Eigenbild dazu verhelfen, (non-verbale) Artikulationen einer stetigen Validierung zu unterziehen und zu einer besseren Annäherung und Kohärenz der Ebenen beitragen zu können. Gleichzeitig sind Reaktionen der Gesprächspartnerinnen und -partner auf das, was man tut und sagt – und damit auch die Wahrnehmung von Zustimmung oder Ablehnung – jedoch stark eingeschränkt, weil vor allem nonverbale Hinweise wie Mimik, kleine Gesten oder die Wahrnehmung der Haltung kaum erfasst werden können. Vor allem die Erfahrung des Erblicktwerdens ist dabei deutlich erschwert. Dies liegt einerseits an der gesteigerten Selbstbezüglichkeit durch das Eigenbild, das den

Blick von anderen auf sich selbst lenkt. Andererseits sorgen der fehlende Augenkontakt und die nicht vorhandene körperliche Gegenseitigkeit dafür, dass man sich des Blickes des anderen, seiner Würdigung oder auch Missachtung nie sicher sein kann. Obwohl also die Möglichkeiten zur Selbstinszenierung bestehen, spürt das Subjekt trotz Kommunikation und Anwesenheit des anderen nur sich selbst, was noch durch permanentes Sehen des eigenen Antlitzes gesteigert wird: „Seltsamerweise schafft ein Medium durch seine Vermittlung“, so Esterbauer (2020, o. S.),

„zugleich zweierlei, nämlich Nähe und Distanz. Auf der einen Seite können zwar räumliche Entfernungen überwunden werden und jemand steht einem am Bildschirm direkt vor Augen, zugleich aber bleibt er oder sie entfernt und hinter einer ‚gläsernen‘ Wand.“

Die (konkrete) Erfahrung, den Blicken anderer ausgesetzt zu sein und dabei anerkannt oder abgelehnt zu werden, bleibt also aus und damit eventuell auch die Möglichkeit, die Befangenheit der eigenen Position zu überwinden (Dinkelaker, 2021, 38f).

Obwohl man sich des Blicks des anderen nie sicher sein kann, besteht nichtsdestotrotz das Bewusstsein, unter ständiger Beobachtung zu stehen, wobei man durch die Präsenz der Kamera dazu verleitet wird, sich *auf eine bestimmte Art und Weise* in Szene zu setzen. Mit Silverman (1997) kann auf die Wirkmächtigkeit des Blickregimes verwiesen werden, welches das Feld des Sichtbaren nach bestimmten Regeln organisiert sowie Individuen bestimmte Subjektpositionen zuweist, die sich aus einer vorherrschenden hegemonialen Ordnung speisen, was zu Verzerrungen und weniger authentischen Artikulationen führen kann.

3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich vor dem Hintergrund der Überlegungen feststellen, dass sich Bildungsprozesse im Sinne eines sich stetig vollziehenden Prozesses des Auf- und Umbaus von Artikulationen in Videokonferenzen – auch wenn sich neue und technisch vermittelte Möglichkeiten non-verbaler Artikulation abzeichnen – auf zweifache Weise erschwert werden können:

Zum einen kann als mögliche Restriktion die Schwierigkeit benannt werden, die Wahrnehmung des Gegenübers einschätzen zu können, was wiederum Auswirkungen auf Prozesse der Anerkennung des Identitätsentwurfs und seiner Aufrechterhaltung oder Veränderung haben kann.

Die zweite Restriktion betrifft die Annahme, dass Artikulationen an den Maßstab der Authentizität gebunden sind, die in der Annahme der „Übereinstimmung zwischen dem so verstandenen Wesen eines Menschen und [...] seinem reflexiven Selbstbild“ (Rosa, 1998, 196) zum Ausdruck kommt. Dieser Maßstab kann durchaus verfehlt werden und falsche Artikulationen nicht zu einem besseren

Verständnis seiner selbst, sondern zu einer Verzerrung der Realität beitragen, wodurch ein Gefühl der Entfremdung (Jaeggi, 2005) entstehen kann.

Das Eigenbild kann dabei das Gefühl der Entfremdung von den eigenen starken Wertungen durchaus steigern, wenn das, was man sieht, weniger dem Selbst als vielmehr den machtförmigen Postulaten des Bildregimes entspricht. Dies wiederum bietet aber vielleicht gerade Potenzial für *irritierende Erfahrungen*, die dazu veranlassen können, Artikulationen zu überdenken. Solche Erfahrungen kommen jedoch weniger durch das Antizipieren der Reaktion anderer, sondern – wie es auch Koller als weitere Möglichkeit der Fremdheitserfahrung beschreibt – *von innen heraus*: „Etwas in oder an uns selbst [...] kann uns als fremd erscheinen, indem es sich unserem durch eine bestimmte Ordnung strukturierten Zugriff, unseren Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten entzieht“ (Koller, 2018, 83). Damit könnte gerade die verstärkte Form der Selbstaufmerksamkeit als Katalysator von Bildung fungieren, mit der sich die Möglichkeit öffnet, genauer nachzuspüren, was dazu geführt hat, dass man sich selbst fremd zu werden beginnt. Die auf diese Weise erlangte (kritische) Distanz würde es gegebenenfalls auch erlauben, widerständige Potenziale (Silverman, 1997, 50) gegen irrationale gesellschaftliche Zwänge zu nutzen und ein emanzipatives Subjektvermögen freizusetzen.

Letztlich bleibt es aber empirischen Analysen überlassen, der Frage genauer nachzugehen, wie viel Ko-Präsenz für Bildungsprozesse tatsächlich vonnöten ist und welche Folgen für Selbst- und Weltverhältnisse die Erfahrungen des ‚Social Distancing‘ nach sich ziehen.

Literatur

- Bösch, J. (2021). Interview-Forschung trotz Eigenbild? Videofonie als Forschungsinstrument. *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 34, 17 (2), 73–94.
- Dinkelaker, J. (2021). Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. Warum digitale Lehre die Interaktion unter Anwesenden nur eingeschränkt simulieren kann. *Hessischer Volkshochschulverband e. V.: Hessische Blätter für Volksbildung* 2/2021.
- Esterbauer, R. (2020). „Orpheus im Home-Office. Halbierte Leiblichkeit in Zeiten von COVID-19“. *feinschwarz.net*.
Abgerufen von <https://web.archive.org/web/20210118135520/https://www.feinschwarz.net/halbierte-leiblichkeit/>
- Friebel, M., Loenhoff, J., Schmitz, H. W. & Schulte, O. A. (2003). „Siehst du mich?“ – „Hörst du mich?“ Videokonferenzen als Gegenstand kommunikationswissenschaftlicher Forschung. *kommunikation @ gesellschaft*, 4, 1–22.
- Goffman, E. (1955). Techniken der Imagepflege. In Ders. (1967/1994), *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (3. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Heath, C., Luff, P. & Sellen, A. (1997). Reconfiguring media space: supporting collaborative work. In K. E. Finn, A. J. Sellen & S. B. Wilbur (Hrsg.). *Video Mediated Communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 323–347.
- Held, T. (2019). Face to Face. Sozial-interaktive Potentiale der Videotelefonie. *Journal für Medienlinguistik*, 2 (2), 157–194.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Jung, M. (2005). Making us explicit: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung. In M. Schlette & M. Jung (Hrsg.). *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 103–142.
- Koller, H. C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kollmer, I. (2020). Zur Gesichtsllosigkeit der Online-Lehre. Über einige Schwierigkeiten nicht nur der digitalen seminaristischen Praxis. *Sozialer Sinn*, 21 (1), 185–204.
- Kunert, S. (2020). Grenzen der Online-Kommunikation. Zur Kommunikationspsychologie virtueller Coachings und Meetings. *Coaching-Magazin*.
Abgerufen von <https://www.coaching-magazin.de/beruf-coach/grenzen-der-online-kommunikation>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Das Sichtbare und das Unsichtbare: gefolgt von Arbeitsnotizen*. München: Fink.
- Moorstedt, M. (2020). Warum Zoom die Menschen so müde macht. *Süddeutsche Zeitung*.
Abgerufen von <https://web.archive.org/web/20201016192629/https://www.sueddeutsche.de/digital/zoom-fatigue-videokonferenz-ermuedung-corona-1.4888670>
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rosa, H. (1998). *Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt: Campus.
- Rosa, H. (2011). Is There Anybody Out There? Stumme und resonante Weltbeziehungen – Charles Taylors monomanischer Analysefokus. In M. Kühnlein & M. Lutz-Bachmann (Hrsg.). *Unerfüllte Moderne?* Frankfurt: Suhrkamp, 15–43.
- Rosen, E. (1996). *Personal videoconferencing*. Manning: Greenwich.
- Rucker T. (2019). Bildung. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.). *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Metzler: Stuttgart, S. 84–89.
- Sarrao, M. F. (2020). Das Bücherregal als neues Statussymbol: Wie sich der zu Hause arbeitende Mann für sein Corona-Publikum inszeniert. *NZZ*.
Abgerufen von <https://web.archive.org/web/20210715231914/https://www.nzz.ch/international/coronavirus-und-die-folgen-das-buecherregal-wird-zum-statussymbol-ld.1551049>
- Schellhammer, B. (2020). „Social Distancing“? Eine leibphänomenologische Studie über Nähe und Distanz in Ausnahmesituationen. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 7(2), 335–358.
- Schmitz, H. W. (1999). *Videokonferenz als eigenständige Kommunikationsform. Eine explorative Analyse*.
Abgerufen von https://web.archive.org/web/20211103090413/https://www.uni-due.de/imperia/md/content/kowi-videokonferenz/schmitz_klagenfurt_1999.pdf
- Schneider, T., Hassenzähl, M., Lenz, E., Kohler, K., Adamow, W. & Beedgen, P. (2015). Nähe auf Distanz-sensible Gestaltung von Kommunikationstechnik. In S. Diefenbach, N. Henze & M. Pirolot (Hrsg.). *Mensch und Computer 2015–Proceedings*. Stuttgart: Oldenbourg, 351–354.
- Short, J., Williams, E. & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- Silverman, K. (1997). Dem Blickregime begegnen. In C. Kravagna (Hrsg.). *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin: Edition ID-Archiv, 41–64.
- Straub, J. (2019). Identitäts-Bildung und die Offenheit der Person. *heiEDUCATION Journal* 3|2019, 37–62
- Taylor, C. (1992). *Negative Freiheit. Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Taylor, C. (2002). *Wie viel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier*. Frankfurt: Suhrkamp.

Autorin

Julia Lipkina, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe. Arbeitsbereiche: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Identitätsentwicklung Jugendlicher in schulischen und außerschulischen Kontexten, Konstruktion von Differenz und soziale Ungleichheit.

Thomas Vogel

Lifelogging – Persönlichkeitsbildung zwischen Autonomie und Heteronomie

„Ein wirklich leistungsfähiger totalitärer Staat wäre ein Staat, in dem die allmächtige Exekutive politischer Machthaber und ihre Armee von Managern eine Bevölkerung von Zwangsarbeitern beherrscht, die zu gar nichts gezwungen zu werden brauchen, weil sie ihre Sklaverei lieben.“

Aldous Huxley (2000, 16)

Abstract

Lifelogging, Self-Tracking und Quantified-Self-Bewegung sind vielschichtige Phänomene in der digitalen Welt, die die Fragestellung aufwerfen, ob der Mensch die digitale Technik für seine Zwecke nutzt oder ob er mittels dieser Technologie für heteronome Ziele benutzt wird. Von der Selbsterkenntnis durch Daten bis zur Protokollierung möglichst aller Verhaltensspuren eines Individuums ergibt sich ein weites Feld, in dem sich die Person selbst- oder eben auch fremdbestimmt entwickeln kann. In dem Beitrag geht es um die Fragestellung, wie frei der Mensch ist, der sich durch technische Datenerfassung und eine optionale Datenüberwachung optimieren will? An welchen Maßstäben orientiert er sich beim Ziel seiner bzw. ihrer Selbstoptimierung? Kann man dabei noch von einer freien Persönlichkeitsentwicklung sprechen oder wird der Mensch zum Opfer „fremder Mächte“?

Schlüsselbegriffe: Lifelogging, Persönlichkeitsbildung, Datenüberwachung, Selbstoptimierung, Schwarze Pädagogik 2.0

1 Einleitung

Immer mehr Menschen versuchen heutzutage, ihr Leben mithilfe von Messdaten zu gestalten bzw. zu optimieren. Die im Jahre 2007 ins Leben gerufene Quantified-Self-Bewegung (kurz: QS-Bewegung) hat sich mittlerweile weltweit ausgebreitet. Die Mitglieder des Netzwerks, gelegentlich auch als Self-Tracker („self“ engl. für „selbst“; „to track“ engl. „verfolgen, überwachen“) bezeichnet, nutzen Hard- und Softwarelösungen, mit deren Hilfe sie umwelt- und personenbezogene Daten aufzeichnen, analysieren und auswerten. Zentrales Ziel stellt der Erkenntnisgewinn

zu persönlichen, gesundheitlichen und sportlichen, aber auch gewohnheitsspezifischen Fragestellungen dar. Der Selbstanspruch der Bewegung wird auf einer Internetseite (Quantified Self-Bewegung, 2022) mit der Kurzformel „selfknowledge through numbers“ („Selbsterkenntnis durch Zahlen“) zum Ausdruck gebracht. Die Datenerfassung dient einer Selbstkontrolle zur Leistungssteigerung in Arbeit und Freizeit sowie im Hinblick auf die eigene Gesundheit und Zufriedenheit. Es wird eine ständige Selbstoptimierung und Ego-Verbesserung des eigenen Lebensvollzugs angestrebt (Werle, 2014).

Der Ausdruck „Lifelogging“ ist bezüglich der Datenerfassung, Speicherung und Nutzung im Vergleich zur QS-Bewegung umfassender. Beim Lifelogging werden zusätzlich auch solche Daten einbezogen, die Menschen den Medienkonzernen durch die Nutzung von Social-Media wie Facebook, Instagram u. a., aber auch über Daten-Clouds u. a. täglich mehr oder weniger freiwillig zur Verfügung stellen. Selke (2016b, 132) bezeichnet Lifelogging als personalisierte Informatik und beschreibt das Phänomen folgendermaßen:

„Mit dem Sammelbegriff werden vielfältige Formen der digitalen Erfassung, Speicherung und Auswertung von Lebensdaten und Verhaltensspuren (sog. „lifelogs“) eines Menschen benannt. Damit ist der Versuch verbunden, menschliches Leben in Echtzeit zu erfassen, möglichst viele Verhaltens- und Datenspuren aufzuzeichnen und zum späteren Wiederaufruf vorrätig zu halten.“

Mit Smartphone-Apps, miniaturisierter Kamera- und Sensortechnik, tragbaren Datenaufzeichnungssystemen (z. B. „wearable computing“) und Smart-Watches stehen mittlerweile umfassende Technologien zur Erfassung von Lebensdaten zur Verfügung. Hiermit werden unterschiedliche Daten im Alltagshandeln des Nutzers wie sein Schlafverhalten, das tägliche Bewegungspensum, Körperdaten wie Blutdruck, Puls u. a., Informationen zur Ernährung oder zur Effizienz der Arbeit oder Aufzeichnungen zu Gefühlszuständen wie Stress oder Depressionen erfasst. Zur Messung und Objektivierung menschlicher Gemütszustände werden Daten über den Tonfall der Stimme, über Muskelkontraktionen oder den Puls des Nutzers ermittelt, die auch mit dem Zweck der (Fremd-)Kontrolle seiner Leistungsfähigkeit und Widerstandskraft dienen können. Sogenannte Stimmung-Apps helfen zusätzlich, den Emotionen des Nutzers nachzuspüren und entsprechend „Wohlfühlaktivitäten“ zu planen. Darüber hinaus bieten sie auch Übungen zu unterschiedlichen Lebensthemen wie Kreativität, Stressmanagement, Selbstvertrauen oder Selbstsicherheit an. Viele solcher Stimmungs-Apps erscheinen vom Aufbau her wie ein normales, datengestütztes Tagebuch, welches man auch handschriftlich verfassen könnte und das insofern nur als eine geänderte Form eines alten Mediums erscheint. Aber sowohl bezüglich des erfassbaren Datenumfanges als auch hinsichtlich der Öffentlichkeit und den Möglichkeiten der (Fremd-)Nutzung und des Missbrauchs der persönlichen Verhaltensspuren, die man in der digitalen Welt hinterlässt, bestehen zwischen einem klassischen Tagebuch und dem Lifelogging gravierende Unterschiede.

Durch verschiedenste Technologien erlangen die Konzerne umfassende Informationen über unser Leben bis hin zu intimsten Gedanken und Gefühlen. Die Daten dienen vorrangig Marketingstrategien, um das Konsumverhalten der Menschen zu beeinflussen. Die Quantität und Qualität der erfassten Daten eröffnen darüber hinaus jedoch auch eine massive Manipulation des Verhaltens und der Emotionen bis hin zur Identitätsbildung der Subjekte. Ahrweiler und Rose (2018, 32) beschreiben die Optionen der App „Soma Analytics“ folgendermaßen:

„Wenn du schlecht geschlafen hast, weiß sie das. Wenn du hektisch auf deinem Smartphone herumwischst, merkt sie, dass du unruhig bist. Und wenn du einem Freund am Telefon schlecht gelaunt von der Arbeit erzählst, hört sie raus: Das war nicht dein Tag. Nein, die Rede ist nicht von deiner Mama, sondern von einer App. Sie überwacht dein Stresslevel für deinen Arbeitgeber.“

Die Beschreibung zeigt, wie weit die Technologie schon heute in unser Alltagsleben eingreifen kann und lässt erahnen, welche Gefahren für die freie Entfaltung der Persönlichkeit hieraus erwachsen können.

Lifelogging, Self-Tracking und QS-Bewegung sind vielschichtige Phänomene in der digitalen Welt, die die Fragestellung aufwerfen, ob der Mensch die digitale Technik für *seine Zwecke nutzt* oder ob er mittels dieser Technologie für *heteronome Ziele benutzt wird*. Von der Selbsterkenntnis durch Daten bis zur Protokollierung möglichst aller Verhaltensspuren eines Individuums ergibt sich ein weites Feld, in dem sich die Person selbstbestimmt oder eben auch fremdbestimmt entwickeln kann. Die Aktivitäten der Mitglieder der QS-Bewegung lösen ein diffuses Unbehagen aus, ob es statt zur Selbsterkenntnis eher zum Verlust des Selbst kommt. Wie frei ist das Selbst, das sich durch technische Datenerfassung und eine optionale Datenüberwachung optimieren will? An welchen Maßstäben orientiert sich das Subjekt beim Ziel seiner bzw. ihrer Selbstoptimierung? Kann man dabei noch von einer freien Persönlichkeitsentwicklung sprechen oder wird der Mensch zum Opfer „fremder Mächte“? Die folgende Untersuchung beschäftigt sich daher mit der Fragestellung, ob man im Kontext personalisierter Informatik¹ noch von einer autonomen Persönlichkeitsbildung sprechen kann oder ob das Subjekt in seiner Entwicklung heteronomen Kräften ausgeliefert ist.

2 Zur Bedeutung von Autonomie und Heteronomie

Freiheit, Autonomie und Selbstbestimmung sind wichtige Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung. Unter Freiheit wird die Möglichkeit verstanden, ohne Zwang zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten auszuwählen und entscheiden zu können. Autonomie kommt vom altgriechischen *autonomia*, welches sich aus den

1 Unter Informatik wird hier die systematische Darstellung, Speicherung, Verarbeitung und Übertragung von Daten verstanden.

Begriffen *autós* (selbst) und *nómos* (Gesetz) zusammensetzt. Es bedeutet so viel wie Eigengesetzlichkeit oder auch Selbstständigkeit und bezeichnet einen Zustand der Selbstbestimmung, der Unabhängigkeit oder auch der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. In der Geschichte der Aufklärungspädagogik spielt Autonomie im Sinne von Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung eine wichtige Rolle. In der bekannten Definition von Kant (1995 Bd. 6, 162) heißt es, Aufklärung sei die Fähigkeit, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“. Bildung zur Autonomie bedeutet, dass der Mensch sich selbst und ungebunden eigene Maßstäbe setzt, sich sozusagen zum Gesetzgeber seiner selbst entwickelt. In der Psychologie ist Selbstbestimmung ein Ausdruck dafür, dass der Mensch sich seiner selbst bewusst wird und sich aus einer Außensicht betrachten und thematisieren kann. Er wird sich in diesem Prozess selbst zum Objekt und ist in der Lage, über sein Denken, Fühlen und Handeln kritisch zu reflektieren. Er kann dabei die unterschiedlichen Ursachen und Motive seines Denkens und Verhaltens ergründen. Als Wesen, das sein Erleben, seine Meinungen, Wünsche und Emotionen selbst zum Thema machen kann, ist der Mensch nicht mehr gezwungen, sich von fremden Einflüssen treiben zu lassen. Vielmehr ist er fähig, sich um sich selbst zu kümmern. Er wird offen für unterschiedliche Lebensentwürfe.

Die hier skizzierten Begriffsklärungen ermöglichen eine Annäherung an die Fragestellung, ob und inwieweit die Persönlichkeitsbildung von Lifeloggern und Lifeloggerinnen autonom abläuft. Wie frei sind sie vom Einfluss fremder Mächte? Zunächst ist festzustellen, dass Lifelogger und Lifeloggerinnen den überwiegenden Teil ihrer Daten selbstständig erfassen oder der Datenerfassung bei der Nutzung von Software zustimmen. Sie liefern den Technologie-Konzernen ihre Daten aus freiem Willen und der Erfolg der sozialen Netzwerke beruht „nicht auf Zwang, sondern auf Verführung“ (Liebert, 2017). Liebert stellt fest, dass der Silicon-Valley-Utopismus niemanden erpressen muss, weil die Menschen ihr Leben freiwillig rund um die Uhr live streamen. Sie tun dies, weil sie sich nach Aufmerksamkeit und Resonanz sehnen. „Sie wollen gesehen werden. Wollen das Gefühl, geliebt zu werden, so billig und durchschaubar diese Pseudoliebe auch ist“ (ebd.). Die Geräte zur Datenerfassung gehören zum weitverbreiteten Gebrauchsartikel (Smartphones). Die Menschen investieren in die Technologien oft viel eigenes Geld. Sie tragen und nutzen die Instrumente zur Datenerfassung aus eigenem Antrieb. Aus dieser Perspektive erscheint Lifelogging als autonomer Akt der Person.

Der Ausdruck Heteronomie ist ebenfalls aus dem Altgriechischen abgeleitet und setzt sich aus den Begriffen *heteròs*, was so viel wie ‚anders‘ oder ‚fremd‘ bedeutet, und dem Wort *nómos* (Gesetz) zusammen. Heteronomie bedeutet allgemein die Fremdbestimmung des menschlichen Willens. Kant hat in der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie herausgestellt und betont, „dass jeder durch Triebe, Begierden, Leidenschaften und irgendwelche Glücksvorstellungen beeinflusste Wille einer Fremdbestimmung unterliegt“ (Metz-

ler, 2022). Er stellte aber zugleich heraus, dass Heteronomie nicht gleichbedeutend mit uneingeschränkter Fremdbestimmung sei, die keine Eigenverantwortung mehr kenne. Die Fremdbestimmung kann hierbei auch selbst gewählt werden.

Die Feststellung, dass der Mensch allein durch seine Willenserklärung oder sein Tun frei und selbstbestimmt agiert, ist problematisch; denn Freiheit ist kein absoluter Wert. Freiheitsbeschränkungen zeigen sich oft erst, wenn man den Freiheitsraum genauer analysiert, und Freiheit lässt sich unter der Herrschaft eines repressiven Ganzen sogar in ein mächtiges Herrschaftsinstrument verwandeln (Marcuse, 1970, 27). So entwickeln Menschen beispielsweise unter ökonomischem Druck große Ängste, bestimmten Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht entsprechen zu können. Sie bemühen dann in einem vermeintlich frei erscheinenden Wettbewerbsumfeld, sich den Anforderungen des Marktes anzupassen. Dieses Phänomen kann beim Self-Tracking eine Rolle spielen. Die Vorbilder, an denen sich die Menschen dabei orientieren, stammen von außen – von den Technologie-Konzernen und den Communities, mit denen sich die Personen permanent austauschen. Die Self-Tracker und -Trackerinnen hoffen, ihr Selbst im Datenspiegel zu erkennen, Abweichungen von Normen zu korrigieren und ihre Persönlichkeit auf diesem Weg anzupassen und zu optimieren. Sie erliegen dabei dem Irrtum, dass das Optimum einer Person ein Rechenergebnis ist, das man durch die korrekte Anwendung einer Formel erreichen kann, und folgen der Illusion, durch den Einsatz von Technik und der Ermittlung von Daten eine perfektionierte Version ihrer selbst verwirklichen zu können. Eine autonome Persönlichkeitsentwicklung erscheint in diesem Umfeld schwer möglich; denn die Beantwortung der Frage, an welchen Maßstäben und Vorbildern sie sich orientieren und welches Menschenbild dem Optimierungsziel zugrunde liegt, bleibt ausgespart. Der Verschleierungszusammenhang zwischen Lifelogging und Heteronomie, der hier zunächst nur angedeutet wurde, lässt sich genauer aus drei unterschiedlichen Perspektiven analysieren: Disziplinierung, Messung und Optimierung. Diese drei Kategorien haben zugleich in der Geschichte der Erziehung stets eine wichtige Funktion eingenommen.

3 Lifelogging – durch Disziplin und Messen zur „perfekten Persönlichkeit“?

Disziplin

Bildungssprachlich versteht man unter Disziplinierung Maßnahmen zur Einhaltung von Verhaltensnormen und Verhaltenserwartungen. In der Menschheitsgeschichte bildete (Selbst-)Disziplin eine wichtige Voraussetzung dafür, dass der homo sapiens Macht über die Natur gewann und diese entsprechend seinen Bedürfnissen beherrschen und umformen konnte. Dabei entwickelten die jeweiligen Kulturen unterschiedliche Methoden der Disziplinierung der Menschen. Lifelog-

ging und Selftracking sind neue Formen der Disziplinierung, die als selbstbestimmt erscheinen, aber mächtigen, äußeren Einflüssen ausgesetzt sind.

Foucault beschreibt in seiner Studie „Überwachen und Strafen“ (1976) eine Geschichte der Disziplinierung des Menschen vom ausgehenden Mittelalter bis in die Neuzeit. Seine Untersuchung beginnt mit der Schilderung einer grausamen Todesmarter von Robert-François Damien, der verurteilt wurde, weil er ein (erfolgloses) Attentat auf Ludwig XV. verübt hatte. Er wurde vor den Augen der Öffentlichkeit brutal gefoltert und anschließend gevierteilt. Ende des 17. Jahrhunderts verschwanden solche weit verbreiteten „peinlichen Strafen“ mehr und mehr von der Bildfläche und wurden zunehmend von modernen Formen der Bestrafung abgelöst. Foucault (1976, 35) beschreibt den Wandel als eine „Technologie der Macht“, die „als Prinzip der Vermenschlichung der Strafe wie auch der Erkenntnis des Menschen gesetzt werden“ soll. In der Moderne geht die Bestrafung der Menschen zwecks Disziplinierung vom Körper des Menschen in sein Inneres über. Die Geschichte der Moderne lässt sich als eine Geschichte der Disziplinierung schreiben,

„in der die äußere Gewalt nicht mehr einem mehr oder weniger anpassungsbereiten oder widerständigen ‚Menschen‘ gegenübersteht, sondern in dem die Gewalt ihre Gestalt wandelt und sich zunehmend nach innen verlagert, in die Menschen hinein [...]: historisch wird aus Fremdzwang Selbstzwang“ (Welzer, 2015, 48f).

Die Geschichte der Pädagogik war historisch gesehen ein Spiegelbild des gesellschaftlichen Wandels. Noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein wurden brutale körperliche Strafen als Erziehungsmittel zur Disziplinierung, Triebabwehr und Abhärtung Heranwachsender eingesetzt. Im Zentrum der im ausgehenden 18. Jahrhundert aufkommenden „Schwarzen Pädagogik“ (Rutschky, 1976) stand die Theorie, der Mensch müsse, um volle Selbstbestimmung und höchste Menschlichkeit zu erlangen, seine Natur hinter sich zurücklassen. Die Aufklärungspädagogik ging davon aus, dass Vernunft nicht direkt durch Erziehung, sondern nur durch Bildung erworben werden könne. Um den Menschen bilden zu können, musste seine Natur zunächst diszipliniert, unter Kontrolle gebracht werden. Dem Kind sollte seine „Wildheit“ und „Rohigkeit“ ausgetrieben werden, damit es überhaupt „bildbar“ werden konnte. Hegel (1833, 236) beschreibt diese Erziehungsmethode in den Grundlinien des Rechts folgendermaßen:

„Ein Hauptmoment der Erziehung ist die Zucht, welche den Sinn hat, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet [althochdeutsch: *etw. reinigen, freihalten, befreien, T.V.*] werde. Hier muss man nicht meinen, bloß mit Güte auszukommen; denn gerade der unmittelbare Wille handelt nach unmittelbaren Einfällen und Gelüsten, nicht nach Gründen und Vorstellungen.“

In einer „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ (zit. nach Rutschky, 1976, 374) aus dem Jahre 1887 hieß es, der Zögling sollte die *Selbstbeherrschung* entwickeln, und damit er diese erwarb, musste er lernen zu ent-

behren, sich etwas zu versagen und zu schweigen, wenn er gescholten wurde, oder zu dulden, wenn ihm Widerwärtiges begegnete. Als Mittel zur Erreichung dieser Ziele wurden sogenannte „pädagogische Schläge“ empfohlen:

„Der pädagogische Schlag ist eine energische Aktion zur Begleitung des Wortes und Verstärkung seiner Wirkung. Am unmittelbarsten und natürlichsten tritt diese Aktion auf in der Ohrfeige [...] Diese mahnt auf unverkennbare Weise an das Vorhandensein des Gehörwerkzeugs und seinen Gebrauch“ (Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, ebd., 433).

Neben vielfältigen körperlichen Strafen wie der Mauschelle (ähnlich der Ohrfeige, wobei das anvisierte Ziel des Schlägers eher der Mund ist), den Kopfnüssen und dem Haarrupfer gehörten auch psychische Methoden wie die stumme Rüge, das strafende Wort, Entziehungs- und Freiheitsstrafen zum Erziehungsrepertoire. Matthias (1907, zit. nach Rutschky, 1976, 427) beschrieb in einer Abhandlung über „Techniken des Strafens“ die Zielsetzung des Vorgehens: Das Gemüt des Kindes sollte „im tiefsten Innern erschüttert und ergriffen, das Schamgefühl wachgerufen, das Gewissen gepackt“ werden. Von diesen Straftechniken hat sich die Pädagogik heute weitestgehend verabschiedet – zugunsten einer dem Subjekt übereigneten, in sein Inneres verlegten Disziplinierung.

Lifelogging fügt sich in die hier beschriebene Geschichte der (Selbst-)Disziplinierung. Durch die Ermittlung von Daten und der Orientierung an heteronomen Maßstäben unterwerfen sich die Menschen mit dem Ziel der Selbstoptimierung einer besonderen Selbstdisziplin. Dabei ist das, was in den Komposita als „Selbst“ bezeichnet wird, weitgehend von außen bestimmt. Die Macht, die auf die Subjekte ausgeübt wird, ist „unsichtbar“, „weil sie sich als Disziplin und selbst auferlegte Pflicht im Inneren eingenistet hat“ (Welzer, 2015, 49).

Foucault (1978) stellte in Untersuchungen über die Transformation der Machtverhältnisse fest, dass sich im Laufe der Zeit die Machtstrukturen gewandelt haben. Die Einflüsse der Macht ausübenden Institutionen verschwinden und es entstehen andere Zwischeninstitutionen, die die Subjekte durch kontrollierte Zugeständnisse disziplinieren und sich in der Gesellschaft ausbreiten. Foucault beschrieb als neuen Machttypus die „Disziplinarmacht“, die aus den Körpern Zeit und Arbeit herausholen wollte und auf kontinuierlichen und permanenten Überwachungssystemen, auf Mechanismen der Normierung fußte (ebd., 89f).

Bei der Normsetzung spielt die Wissenschaft eine wichtige Rolle. Die Leistung der Individuen, die ihnen vom System abverlangte psychische Anspannung zu meistern, wird durch vielfältige humanwissenschaftliche Forschungen unterstützt und perfektioniert. Foucault (1976) stellt fest, dass die Humanwissenschaften gemeinsam mit dem „Gefängnisystem“ entstehen, das er als ein System kalkulierter Disziplinierung des Inneren des Menschen beschreibt. Die Humanwissenschaften entwickeln Normalitätsstandards, denen der Einzelne sich zu unterwerfen hat. Man weiß, was die Kompetenz bedeutet, eine Rolle in einem bestimmten Alter

zu übernehmen, zu welcher Art moralischen Urteils man wann fähig sein soll, und entwirft das Bild eines ideal sozialisierten Subjekts, in dessen Rahmen sich die Einzelnen als angepasst/normal oder defizitär verstehen (Schäfer, 2004, 41). Foucault (1978, 91) bezeichnet den neu entstandenen Machttypus als „eine der großen Erfindungen der bürgerlichen Gesellschaft“ und als „ein grundlegendes Instrument bei der Entstehung des Industriekapitalismus und des mit ihm verbundenen Gesellschaftstyps“. Die Gesellschaft entwickelt sich zu einem Gebilde, das von kleinsten Machtlinien durchsetzt ist. Solche feinen, unsichtbaren Machtlinien breiten sich heute durch die Erfassung von Daten und die Vorgabe von Verhaltensregeln aus. Macht wird etwas Vielgestaltiges, Vielschichtiges, Ungreifbares. Die Algorithmen der Technologiekonzerne sind anonyme Machtlinien, die die Identitätsbildung und Disziplinierung der Menschen steuern. Lifelogging fügt sich in diesen Wandel der Machtstrukturen ein und es besteht die Gefahr, dass komplexe Persönlichkeiten mittels Daten in numerische Objekte verwandelt werden, die sich einem Optimierungsdiktat unterwerfen.

Messen

Das Messen und die Erhebung von Daten, wie sie beim Lifelogging und der QS-Bewegung im Zentrum von Persönlichkeitsbildung und Selbstoptimierung stehen, haben geistesgeschichtlich eine längere Geschichte. Wesentlich folgte die Moderne der am Beginn der Aufklärung stehenden Forderung Galileo Galileis: „Man muss messen, was messbar ist, und messbar machen, was es nicht ist“ (Galilei, ohne weitere Angabe, zit. nach Hackenesch, 1984, 43)². Durch Messen und Messbarmachen wollte der Mensch im Zuge der Aufklärung eine möglichst weitgehende Macht und Kontrolle über die äußere Natur erlangen. Das Fortschrittsverständnis der Moderne charakterisierten Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“ (1975, 9) folgendermaßen: „Was dem Maß von Berechenbarkeit und Nützlichkeit sich nicht fügen will, gilt der Aufklärung für verdächtig.“ Galileis Formulierung wird zum Diktum der Neuzeit und hat sich umfassend auf die gesellschaftliche Entwicklung ausgewirkt. Zielt seine Forderung zunächst nur auf die naturwissenschaftlich-instrumentelle Beherrschung der äußeren Natur, so wird sie im Verlauf der Geschichte zunehmend auch auf soziale Zusammenhänge übertragen. Im 20. Jahrhundert gewinnt die Mathematik als Kontrollinstrument des sozialen Raums zunehmend an Bedeutung; die Kontrolle des Menschen erscheint besonders erfolgreich zu gelingen, indem man sie berechenbarer macht. Die Digitalisierung ist das passende Werkzeug, die ursprüngliche Forderung Galileis, die Welt durch Vermessung und Messbarmachung zu beherrschen, die Herrschaft über Menschen zu gewinnen. Der Leitgedanke der QS-Bewegung erinnert an Galileis Diktum:

2 Hackenesch macht keine Seitenangabe zum Originalzitat, verweist aber im Anhang auf folgende Literatur: Galileo Galilei: *Sideres Nuncius*. Nachricht von neuen Sternen, hrsg. und eingel. von H. Blumenberg. Frankfurt 1980, 149–159, Suhrkamp.

„Etwas, das nicht gemessen wird, kann auch nicht optimiert werden. [...] Dabei steht die Vermessung des Ichs im Vordergrund. Durch Aufzeichnen, Analysieren und Auswerten persönlicher Daten sollen, so die Theorie, wichtige Erkenntnisse über sich selbst gewonnen werden können. Egal ob man seine Finanzen, Sportaktivitäten, Bewegungen, Arbeitszeiten oder einfach schöne Erinnerungen und besondere Momente erfasst, das Ziel liegt immer in der Optimierung der eigenen Leistung“ (Wyllie, 2014).

Durch Messdaten sollen Unwägbarkeiten menschlicher Regungen kontrolliert werden. Wolf (o. J., zit. nach Horst, 2015, o. S.), der als Gründer der QS-Bewegung gilt, sieht keinen Unterschied zwischen der Optimierung von Produktionsabläufen mittels Datenerhebung und der Selbsterkenntnis des Menschen mit Hilfe von Zahlen: „Wir nutzen Zahlen, wenn wir unser Auto tunen wollen, chemische Reaktionen analysieren, den Ausgang von Wahlen vorhersagen. Wir nutzen Zahlen, um Produktionsstraßen zu optimieren. Warum nutzen wir Zahlen nicht auch für uns selbst?“ Die Gefahr, dass die (Selbst-)Vermessung zu einem Akt der Selbstverdinglichung des Subjekts werden kann, wird nicht thematisiert. Das Problem scheint darin zu bestehen, dass der Mensch im Umfeld einer „smarten Diktatur“ (Welzer, 2015) eine Schizophrenie ausgebildet hat, die die anonyme Macht, die über ihn herrscht, nicht erkennt:

„Als Galileis Nachfolger dieses unermessliche Erbe auf das Messbare, das Objektive, das Kontrollierbare und das Wiederholbare reduzierten, verfälschten und verhüllten sie nicht nur die grundlegenden Fakten der menschlichen Existenz, sondern beschnitten auch die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen. Schlimmer noch, sie schufen gespaltene Persönlichkeiten, deren privates, subjektives Leben, den akzeptierten Postulaten zufolge, ihr öffentliches, objektives Leben weder beeinflussen noch von ihm beeinflusst werden konnte“ (Mumford, 1974, 407).

Die Person wird nicht mehr von außen durch soziale Interaktion wie Erziehung geformt, sondern versetzt sich scheinbar wie ein Perpetuum Mobile in einen Zustand permanenter Optimierung.

Optimierung

Eine an Idealvorstellungen orientierte Optimierung menschlicher Entwicklung ist keine „Erfindung“ der Moderne. Schon in der Antike formulierte man die Idealvorstellung der „Kalokagathos“, des durch körperliche Übung schönen und zugleich geistig-sittlich gebildeten Mannes. Als Ausdruck inneren Maßes und Selbstbeherrschung werden Ebenmaß und Durchbildung der körperlichen Gestalt verstanden. Auch in späteren Epochen findet man immer wieder Beschreibungen von Idealvorstellungen des Menschen, die durch Bildung erreicht werden sollen. Bekannt ist hier das klassische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts. Im Hinblick auf das Lifelogging ist das historische Vorbild der Lebensprotokollierung Benjamin Franklins (1706–1790), des Gründervaters der Vereinigten Staaten, interessant. Franklin berichtet in seiner Autobiografie (1819, 10) von der Erfassung

eigener „Daten“ über die Erreichung verschiedener Tugenden wie Fleiß, Sparsamkeit, Mäßigkeit oder Ordnung. Er fertigte eine Matrix mit 13 Tugenden und den sieben Wochentagen, sodass er „bey jeder Tugend täglich jeden Verstoß gegen sie mit einem schwarzen Zeichen bemerken“ konnte (ebd.). Die Erfüllung der Ansprüche orientierte er an einem streng ausgerichteten, weitgehend ökonomisch bestimmten Kodex: „Sparsamkeit und Betriebsamkeit, oder Aemsigkeit sollte mir Schulden abtragen, Wohlstand und Unabhängigkeit sichern helfen [...]“ (ebd., 9). Trotz großer Unterschiede in der Datenerfassung, der Datenmenge und der Bewusstheit über die Selbst- und Fremdbestimmung der Zielsetzung kann Franklin als historischer Vorläufer des Lifeloggings dienen.

Die Erfassung von Messdaten zur Verbesserung der eigenen Gesundheit, des Verhaltens und von Gewohnheiten ist durchaus übliche Alltagspraxis. Menschen, die sich allmorgendlich auf eine Waage stellen, um das Körpergewicht zu ermitteln, verfolgen die Optimierung ihres Körpergewichts. Die angezeigte Zahl vergleicht man mit einem Ideal-Maßstab. Aus der Differenz leitet sich ab, wie man zukünftig seine Ess- und Bewegungsgewohnheiten anpassen sollte. Man könnte sein Idealgewicht zwar auch durch sein Körpergefühl erreichen. Aber das Gefühl kann den Menschen bekanntlich trügen, während man Zahlen Objektivität zuspricht. Hierbei wird allerdings oft übersehen, dass auch Zahlen einer Auslegung bedürfen und die Quellen der Maßstäbe spezifische Interessen verfolgen können. Eine wichtige Frage ist, wer die Maßstäbe für die Optimierung der Menschen setzt. Wer formuliert die Vorbilder für das Lifelogging? Wer sagt, welchen Verhaltensspuren („life logs“) die Menschen folgen sollen?

Hinter dem Trend zur Selbstoptimierung steht die Botschaft, dass jede Person, die sich um Optimierung bemüht, im Leben alles erreichen kann. In einer „Black Box“,

„die alle nur denkbaren Daten über das eigene Leben enthält, soll sich mathematisches Kalkül mit zweckrationalem Denken zu erfolgreichen Verhaltensveränderungen verbinden [...] Das Versprechen von Lifelogging besteht darin, unser Leben unter der Regie der Black Box zu einem permanenten Optimierungsprojekt zu machen, bei dem wir uns selbst beobachten, erkennen und verändern“ (Selke 2016a, 3).

Lifeloggerinnen und Lifelogger betrachten ihr Leben grundsätzlich „als defizitär und nutzen die Monitoring-Programme als Prothesen, um den gemessenen und protokollierten Defiziten beizukommen“ (Welzer, 2015, 122). Ihr Leben, so Welzer (ebd.), sei eine nicht abreißende Kette von Enttäuschungen über sich selbst.

Im Zuge der Verinnerlichung der Marktgesetzmäßigkeiten, der Verabsolutierung fremdbestimmter Kontrolle menschlicher Natur, beobachten wir heute eine zunehmende „Selbstökonomisierung“ der Menschen. Sie unterwerfen sich Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen, die die älteren Formen der Disziplinierung ersetzen (Pongratz, 2015). Elias (1997, 349) beschreibt diese Entwicklung als allgemeinen Prozess der Zivilisierung:

„Immer drängt die Veränderung zu einer mehr oder weniger automatischen Selbstüberwachung, zur Unterordnung kurzfristiger Regungen unter das Gebot einer gewohnheitsmäßigen Langsicht, zur Ausbildung einer differenzierteren und festeren ‚Über-ich-Apparatur‘. Und gleich ist auch – im Großen gesehen – die Art, wie diese Notwendigkeit, augenblickliche Affekte fernerliegenden Zwecken unterzuordnen, sich ausbreitet: Überall werden zunächst kleinere Spitzenschichten, dann immer breitere Schichten der abendländischen Gesellschaft von ihr erfasst.“

Im Zeitalter der Digitalisierung hat diese Entwicklung stark zugenommen. Die Technologie-Unternehmen haben eine perfekte „Über-Ich-Apparatur“ geschaffen, die das menschliche Bewusstsein überformt. Der subjektive Wille wird ökonomisch instrumentalisiert, wobei sich die Selbstständigkeit im Sinne eines Zwanges gegen sie selbst wendet. Der Mensch verwandelt sich sozusagen in einem Prozess der vermeintlichen Selbstoptimierung zu einer Konsumware. Er wird zu einem Produkt eines voll entwickelten neoliberalen Wirtschaftssystems, in dem er „in der Illusion [...] seiner grenzenlosen Autonomie“ agiert (Beck & Willms, 2000, 92). Ein typischer Antagonismus unserer Kultur: Die Werkzeuge für den Untergang der Person werden den Menschen verkauft; d. h. sie bezahlen Geld für den Verlust der eigenen Person, weil dieser ihnen als ihr Aufgang gepriesen wird.

4 Lifelogging – die „Schwarze Pädagogik“ der Neuzeit?

Welche Folgen haben Lifelogging, Selbstvermessung und Selbstoptimierung des Menschen auf seine Persönlichkeitsbildung? Durch Bildung soll der Mensch Herr über das werden, was ihm innerlich und äußerlich als Natur befremdlich und bedrohlich erscheint. Im Bildungsprozess darf die Person nicht unterdrückt werden. Zwischen seinen von Natur aus vorhandenen Anlagen einerseits und den durch künstliche bzw. kulturelle Einflüsse hervorgerufenen Veränderungsprozessen andererseits, bedarf es im Prozess der Bildung einer gründlichen Reflexion und eines Ausgleichs. Bildung soll der Veranlagung des Individuums zu ihrem Recht verhelfen:

„Je mehr eine Natur durch die Bedürfnisse der menschlichen Gemeinschaft geformt war und sich zugleich als Natur in dieser Form erhielt, wie im Brot der Geschmack des Korns, die Traube im Wein, der bloße Trieb in der Liebe, der Bauer im Bürger und Städter, desto mehr scheint der Begriff der Bildung im ursprünglichen Sinn erfüllt“ (Horkheimer GS, 1985ff, Bd. 8, 410).

Im Sinne Horkheimers ist das Ziel von Bildung letztlich ein harmonisches, dialektisches Verhältnis zwischen einer pädagogischen Entwicklung der Anlagen des Menschen unter Berücksichtigung und Erhalt seines natürlich gegebenen Wesens. Wenn hingegen eine technische Kultur den Menschen Mittel an die Hand gibt, ihre Affekte und natürlichen Regungen einer möglichst weitgehenden Kontrolle zu unterwerfen, büßt Bildung, auch in der Form einer vermeintlichen Selbstbildung, ihre zentrale Funktion ein. Beim Lifelogging verliert das Individuum in der Konfrontation mit

den selbstermittelten Daten und einem Abgleich mit fremden, statistisch erhobenen Maßstäben den Blick für sein Selbst. Ein selbstbewusster Mensch kann auf seine Fähigkeit vertrauen, sich ohne Messdaten und ohne einen Abgleich mit fremdbestimmten Vorgaben zu entwickeln. Selbstvermessung und Lifelogging sind deshalb „das Gegenteil von Selbstvertrauen“ (Zeh, 2012). Lifelogging und Selftracking bewirken, dass sich die Individuen einem allgemeinen, durch Algorithmen ermittelten Durchschnitt anpassen. Und das Ergebnis dieser Praktiken ist Gleichmacherei, nicht Individualität.

Die technik- und zahlenbasierte Selbstoptimierung des Menschen im digitalen Zeitalter hat ihren Preis in der Orientierung an fremden, mehr oder minder intransparenten Konstrukten und Normen, welche ständig offen oder unterschwellig mitgeliefert werden. Eine möglichst weitgehende Anpassung des Menschen an neoliberale Ansprüche der Selbstvermarktung und Selbstausbeutung sowie die Datenausbeutung durch Dritte sind Teil des Geschäftsmodells der Technologie-Konzerne, Menschen in ihrem Denken, Fühlen und Handeln zu beeinflussen und zu formen. Ihr Produkt ist die vermeintliche Verbesserung der Persönlichkeit. Aber von einer Persönlichkeitsbildung im Sinne von Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung führt das, was sich im Zuge von Lifelogging oder Self-Tracking abzeichnet, immer weiter weg. „Erst wird der Mensch zum numerischen Objekt, letztlich aber zur Ware. Der Endpunkt in der Reihe dieser Selbstverzweckungsprinzipien ist die komplette Kommodifizierung des Menschen, die Transformation des Menschen in eine fiktive Ware („fictitious commodity“, Polanyi, 2014). Wir konsumieren also nicht allein Status anzeigende Produkte, sondern machen uns in Form einer Lebendbewerbung auch selbst zur Ware – und empfinden das gleichzeitig als Basis der eigenen Individualität“ (Selke, 2016b, 146). Aus pädagogischer Sicht kann diese Entwicklung als eine neuzeitliche „Schwarze Pädagogik“ bezeichnet werden, in der die Macht von Technologie-Konzernen anonym im Mantel von Freiheit daherkommt und wie nie zuvor in der Geschichte Menschen ihrer Selbstbestimmung und freien Persönlichkeitsentwicklung beraubt.

Literatur

- Ahrweiler, S. & Rose, N. (2018). Ganz schön vermessen. *fluter*, 66, 32–33.
- Beck, U. & Willms, J. (2000). *Freiheit oder Kapitalismus: Gesellschaft neu denken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Elias, N. (1997). *Über den Prozess der Zivilisation – Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (Bd. 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht – Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Franklin, B. (1819). *Tugendübungen*. Wien.
Abgerufen von https://www.google.de/books/edition/Benjamin_Franklin_s_Tugend%C3%BCbungen/7i9ZAAAAcAAJ?hl=de&gbpv=1&dq=benjamin+Franklin+13+tugenden&pg=PA12&printsec=frontcover
- Hackenesch, C. (1984). „*Bin so ausgeworfen aus dem Garten der Natur*“. *Texte und Bilder zur Geschichte einer Sehnsucht*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Hegel, G. W. F. (1833). *Grundlinien der Philosophie des Rechts, oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1975). *Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Horkheimer, M. (1985). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Horst, J. (2015). Quantified-Self-Bewegung: Die Selbstvermesser. *Spektrum der Wissenschaft*.
Abgerufen von <https://www.spektrum.de/news/die-selbstvermesser/1334103>
- Huxley, A. (2000). *Schöne neue Welt* (58. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kant, I. (1995). *Werke in sechs Bänden*. Köln: Könenmann Verlagsgesellschaft.
- Koch, C. (2014). Selbstvermessung. Vermesst euch! *brand eins*.
Abgerufen von <https://www.brandeins.de/magazine/brand-eins-wirtschaftsmagazin/2014/ beobachten/vermesst-euch>
- Liebert, J. (2017). „The Circle“ ist „1984“ für Dumme. *Süddeutsche Zeitung*.
Abgerufen von <https://www.sueddeutsche.de/kultur/the-circle-im-kino-the-circle-ist-1984-fuer-arme-1.3654035>
- Marcuse, H. (1970). *Der eindimensionale Mensch – Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Metzler Lexikon Philosophie. (2008). *Heteronomie*.
Abgerufen von <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/heteronomie/876>
- Mumford, L. (1974). *Mythos der Maschine. Kultur, Technik und Macht*. Wien: Europaverlag.
- Pongratz, L. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der ‚Trainingsraum‘ als neoliberales Strafarrangement. In K.-H. Dammer & T. Vogel (Hrsg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Quantified Self. (2022). *Quantified Self*. Abgerufen am 6. September 2022 von <https://quantifiedself.com/blog/but-why/>
- Rutschky, K. (1976). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. München: Ullstein.
- Schäfer, A. (2004). *Theodor W. Adorno – Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz.
- Selke, S. (Hrsg.). (2016a). *Lifelogging. Digitale Selbstvermessung und Lebensprotokollierung zwischen disruptiver Technologie und kulturellem Wandel*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Selke, S. (2016b). Vom vermessenen zum verbesserten Menschen? Lifelogging zwischen Selbstkontrolle und Selbstoptimierung. In A. Beinstener & A. Kohn (Hrsg.), *Körperphantasien. Technisierung – Optimierung – Transhumanismus*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2016, 131–151.
doi: 10.25969/mediarep/1200
- Vogel, T. (2011). *Naturgemäße Berufsbildung. Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie*. Norderstedt: Books on Demand.
- Welzer, H. (2015). *Die smarte Diktatur – Der Angriff auf unsere Freiheit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Werle, K. (2014). Self-Tracker. Die Mess-Diener. *manager magazin*
Abgerufen von <http://www.manager-magazin.de/magazin/artikel/messwahn-im-management-mit-hilfe-der-self-tracker-a-961729.html>
- Wyllie, D. (2014). Quantified-Self – Die besten Tracker-Apps fürs iPhone. *Computerwoche*.
Abgerufen von <https://www.computerwoche.de/a/die-besten-tracker-apps-fuers-iphone,254588>
- Zeh, J. (2012). Der vermessene Mann. *Tages-Anzeiger*.
Abgerufen von <http://www.tagesanzeiger.ch/leben/gesellschaft/Dervermessene-Mann/story/14508375>

Autor

Thomas Vogel, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schul- und Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Mitglied im Direktorium des Heidelberger Zentrums Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Arbeitsschwerpunkte: philosophische und bildungstheoretische Fragestellungen, insbesondere im Kontext der gesellschaftlichen Naturkrise; Philosophie der Mäßigung; Naturbildung im Beruf.

Ingrid Busch

Persönlichkeitsbildung und Weisheit – Zusammenhänge, Konsequenzen, Potenziale

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Thema Weisheit im Hinblick auf Bildung in Wissensgesellschaften. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Persönlichkeitsbildung – interpretiert als eine allgemeine Zielperspektive der pädagogischen Arbeit und im Grundgesetz mit dem Wortlaut „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Artikel 2, Absatz 1 GG) verankert. Ziel ist der Versuch, einige Relationen sowie mögliche Konsequenzen und Potenziale in kompakter Form herauszuarbeiten. Dazu wird begriffsklärend auf das Konstrukt Weisheit sowohl aus einer historischen als auch aus der aktuellen Forschungsperspektive eingegangen, um daraus bildungsrelevante Anknüpfungspunkte abzuleiten und im Rahmen von Schule und Lehrpersonenbildung weiterzudenken.

Schlüsselbegriffe: Weisheit, Persönlichkeitsbildung, Wissensgesellschaft, Bildungssettings, Achtsamkeit

1 Einleitung

Eine einheitliche Konturierung des Bildungsbegriffs lässt sich in der Fachliteratur nicht finden. Dies bringt Liessmann (2012) auf den Punkt, indem er Bildung als „diffusen Begriff“ bezeichnet. Er hält jedoch fest, dass es dabei um „Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen“ (3) geht. Budde und Weuster (2016) schliessen mit ihrer Konzeptualisierung von Persönlichkeitsbildung an Liessmanns Bildungsverständnis an. Sie bemerken das Fehlen einer theoretischen Klärung des Kompositums und folglich unscharfe Verwendungen desselben, was das Formulieren einer Definition erschwert. Vor diesem Hintergrund versuchen sie, den Begriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu fassen und beschreiben Persönlichkeitsbildung als „Dynamik kritisch-reflexiver Aushandlungsprozesse zwischen Selbst- und Sozialkonzept“ (Budde & Weuster, 2016, 3). Es ginge bei diesen Prozessen

darum, Selbst- und Sozialkonzept so aufeinander zu beziehen, dass Menschen ihre Individualität im intersubjektiven Austauschraum erfahren und entwickeln, wodurch gesellschaftliche Teilhabe gelingen kann. Folgt man den Darlegungen der Unesco (2005), erscheint die gelingende Teilhabe der Individuen als ein konstitutives Element von Wissensgesellschaften. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Fähigkeiten, Informationen zu ermitteln, zu produzieren, zu verarbeiten, umzuwandeln, zu verbreiten und zu nutzen, dazu einsetzen, um Wissen für die menschliche Entwicklung aufzubauen und anzuwenden (Unesco, 2005). Demnach kann inferiert werden, dass die Funktionsfähigkeit einer Wissensgesellschaft von der Teilhabequalität ihrer Mitglieder abhängt. Allerdings setzt gelingende Teilhabe einen intersubjektiven Erfahrungsraum voraus, der die Entwicklung der genannten Fähigkeiten ermöglicht. Aus dieser Verwobenheit ergeben sich Fragen 1. nach der Art des Wissens, das geeignet ist, menschliche Entwicklung nachhaltig zu fördern, und 2. welche Rolle dem Konstrukt Weisheit dabei zukommen könnte.

Um diesen Fragen nachzugehen, werden anschliessend einige bildungsrelevante Aspekte von Weisheit beleuchtet sowohl aus historischer wie auch aus der aktuellen Forschungsperspektive. Dabei werden die Begriffe Bildung, Persönlichkeitsbildung und Wissensgesellschaft in den zuvor beschriebenen Konzeptualisierungen verwendet.

2 Historische Perspektive

Obwohl es bis heute keine konsensuale Definition von Weisheit gibt (Ardelt, 2004; Meeks & Jeste, 2009), lässt sich das Konzept in allen Religionen und Hochkulturen der Welt wiederfinden (Pompey, 2005; Weststrate, Bluck & Glück, 2019). So beziehen sich Takahashi und Overton (2005) auf das alte Ägypten, wo in Gesängen und Parabeln bereits um 3000 v. Ch. Weisheit als umfassendes, pragmatisches Werkzeug erwähnt wird, das der paradoxen Natur des menschlichen Lebens und Leidens Sinn verleihen kann. Weiter nennen sie die Lehre des Ptahhotep als ältesten zusammenhängenden Weisheitstext, der Tugenden wie Geduld, Ehrlichkeit und Anpassung hervorhebt und antisoziale Haltungen wie Gier und Selbstsucht verurteilt. Burkard (1991) datiert diesen Text auf circa 2200 v. Chr. Nach Takahashi und Overton (2005) wird dieses Weisheitsverständnis in seiner sinn- und orientierungsgebenden Funktion von der traditionellen jüdischen Weisheitsliteratur übernommen und erscheint unter anderem im Buch Hiob, dessen Entstehungszeit zwischen 500 bis 100 v. Chr. vermutet wird. Als Beispiel für entsprechendes Denken in der Antike führt Pompey (2005) Ciceros (106–43 v. Chr.) Verständnis von Weisheit an. Demnach ist Weisheit eine Seelenkultur, die sich durch tugendhaftes Handeln manifestiert und lebensdestruktive Verhaltensweisen überwindet.

Auch im Christentum wird sie als praktische und ethisch richtungweisende Lebensweisheit begriffen (Pompey, 2005), die in der Bibel wie folgt zum Ausdruck kommt: „Weisheit ist Inbegriff einer charaktervollen, religiös und sittlich intakten Verhaltensweise in allen Lebenslagen“ (Die Bibel, 1980, 693).

Eine abweichende Entwicklung des Begriffs bildet sich im philosophischen Denken der alten Griechen heraus mit weitreichenden Folgen für den westlichen Kulturkreis (Weder, 2008). Neben dem aristotelischen Weisheitsverständnis als Wissen von den ersten Prinzipien oder Ursachen, letztlich also dem Göttlichen (Weder, 2008), sind die platonischen Dialoge besonders aufschlussreich (Sternberg, 2001). Sie offenbaren nämlich drei unterschiedliche Konzeptionen von Weisheit: a) sophia als die Weisheit derjenigen, die durch ein kontemplatives Leben nach Wahrheit suchen, b) phronesis als praktische Weisheit, wie sie von Staatsmännern und Gesetzgebern erwartet wird, und c) episteme, die Weisheit als Wissenschaft betrachtet (Robinson, 1990). Dabei kommt dem Erwerb einer breiten Wissensbasis eine ebenso hohe Priorität zu wie den kognitiven Fähigkeiten, um das Wissen angemessen nutzen zu können (Takahashi & Overton, 2005). Folglich stehen Vernunft und analytisches Denken im Vordergrund, während Emotionen und Intuition als Hindernisse für klare Denkprozesse abgewertet werden (Takahashi & Overton, 2005). Diese Einstellung hat das westliche Weisheitsverständnis nachhaltig geprägt und besteht teilweise bis heute (Takahashi & Overton, 2005).

Dem gegenüber stehen verschiedene östliche Weisheitstraditionen, die sich nach Takahashi und Overton (2005) dadurch auszeichnen, dass sie auf genaue Begriffsbestimmungen verzichten, um Flexibilität und Offenheit bei der Interpretation von Konzepten zu gewährleisten. So erscheinen die Beschreibungen von Weisheit sowohl bei den alten indischen Weisheitstexten, wie auch in japanischen Texten aus der Zen-Tradition (Suzuki, 1975) und in konfuzianischen Texten eher vage mit einer deutlich höheren Gewichtung der nicht-kognitiven Aspekte (Takahashi & Overton, 2005). Betont werden dabei die integrierenden und transformierenden Merkmale von Weisheit. Mit Integration ist der gleichwertige Einbezug verschiedener Bewusstseinsfacetten gemeint wie Kognitionen, Affekte und Intuition, die erst in ihrer Interaktion für die Entwicklung von Weisheit bedeutsam sind (Kunzmann & Glück, 2019). In Verbindung mit einer Schulung des Geistes durch die Praxis von Yoga und weiteren Meditationsformen kann Weisheit auf einer direkten, persönlichen und eher intuitiven Ebene erfahren werden (Takahashi & Overton, 2005). Angestrebt wird ein Transformationsprozess des Bewusstseins, der eine weisere Sichtweise auf das Leben ermöglicht und jenseits von kognitiv-analytischem Denken stattfindet. Demnach spielen im Osten laut Takahashi und Overton (2005) der im westlichen Weisheitsverständnis dominierende Intellekt und die breite Wissensbasis eine geringere Rolle, wobei die Forscher betonen, dass eine Dichotomisierung vermieden werden sollte, da eine umfassende Kon-

zeptualisierung von Weisheit beide Sichtweisen gleichermaßen berücksichtigen und integrieren muss.

3 Aktuelle Forschungsperspektive

Weitere Weisheitsforscherinnen und -forscher der Gegenwart kommen darüber hinaus zu dem Schluss, dass sich im Westen die Begriffe Weisheit und Wissen durch die griechische Prägung der Antike vermischt haben und heute teilweise synonym verwendet werden (Ardelt, 2004). Andererseits wird auf den Einfluss von Augustinus (354 – 430) verwiesen, der in seinem Versuch, platonisch-aristotelische Ansätze in den christlichen Glauben aufzunehmen, von einer unvergänglichen göttlichen Weisheit spricht, die somit dem Irdischen entrückt wird (Weder, 2008). Die Überlegenheit dieser Weisheit hatte laut Weder (2008) zur Folge, dass sie für die an rationale Erkenntnis gebundene Wissenschaft an Bedeutung verlor und zu einer nach wie vor bestehenden Loslösung geführt hat: Wer wissenschaftlichen Tätigkeiten nachgeht, strebt nicht nach Weisheit, sondern nach Vermehrung des Wissens, so Weder (2008).

In den letzten Jahrzehnten hat das Interesse am Konzept jedoch wieder zugenommen (Weststrate et al., 2019), so dass Meeks und Jeste (2009) von einem Newcomer in der empirischen Forschung sprechen. In der Soziologie, Psychologie und Gerontologie wurden verschiedene theoretische Erklärungsversuche und Modelle mit divergierenden Schwerpunkten entworfen (Ackhoff, 1989; Ardelt, 2004; Baltes & Staudinger, 2000; Glück & Bluck, 2013; Sternberg, 2001). Einig ist man sich jedoch in der Sichtweise von Weisheit als hochkomplexes Konstrukt, das aussergewöhnliche persönliche Qualitäten beschreibt, die in den Bereichen Kognition, Reflexion und Affekt verortet sind (Weststrate et al., 2019). Zu diesen Qualitäten oder Subkomponenten zählen Urteilsvermögen, Mitgefühl, Altruismus und Einsicht (Meeks & Jeste, 2009). Mit Einsicht meint Nhât-Hạnh (1998) das Erkennen und Annehmen von nicht unmittelbar wahrnehmbaren Eigenschaften der menschlichen Existenz wie Ungewissheit und Vergänglichkeit. Außerdem gehört zu den Subkomponenten von Weisheit die Fähigkeit, diese Qualitäten in der Lebenspraxis umzusetzen (Weststrate et al., 2019). Weiterhin besteht in Fachkreisen Konsens darin, dass das Konzept seit Jahrtausenden im Volkswissen implizit, zum Beispiel in Liedern, Fabeln und Märchen, verankert ist (Mitchell, 2017) und dass selbst Kinder eine Vorstellung von Weisheit haben, die den Konzeptualisierungen von Forschenden nahekommt (Weststrate et al., 2019).

Das zunehmende Interesse an Weisheit führen Takahashi und Overton (2005) auf die Leitidee des lebenslangen Lernens zurück, die seit den Achtzigerjahren in Bildungskontexten an Popularität gewonnen hat. Weisheit kann demnach als langfristiges Ziel im Bildungsprozess betrachtet werden, wenn auch eine positi-

ve Korrelation zwischen Alter und Weisheit empirisch bisher nicht nachgewiesen werden konnte (Glück, 2019). Kunzmann und Glück (2019) sehen einen Zusammenhang der Interessenszunahme mit den Vorteilen, die Weisheit zugeschrieben werden. Sowohl Forschende als auch Fachfremde erkennen darin eine menschliche Stärke oder Ressource für Wohlbefinden und geistiges Wachstum nicht nur für die einzelnen Individuen, sondern auch für die Gesellschaft als Ganzes (Kunzmann & Glück, 2019; Meeks & Jeste, 2009). So verweisen die beiden Forscherinnen auf die vielversprechenden Theorien und Definitionen der letzten Jahrzehnte, worin sich Weisheit insofern von anderen Stärken abhebt, als dass sie einen ganzheitlichen, integrativen Ansatz bietet, um mit den Herausforderungen der menschlichen Existenz umzugehen. Die Ganzheitlichkeit drückt sich im Einbezug von vergangenen, gegenwärtigen und zukunftsbezogenen Dimensionen der Phänomene aus wie auch in der Anerkennung, Berücksichtigung und Wertschätzung von unterschiedlichen Sichtweisen, variierenden Kontexten und der Ungewissheit, die jeder Sinnzuschreibung innewohnt (Kunzmann & Glück, 2019). Folglich kann Weisheit in Anlehnung an und Erweiterung von Bourdieus Kapitalformen (1987) als *psychologisches Kapital* diskutiert werden. Während Bourdieu (1987) mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital Voraussetzungen beschreibt, über die einzelne Personen oder Gruppen verfügen, um eigene Ziele durchzusetzen, scheint Weisheit über individuelle Zielsetzungen hinauszugehen. Durch ihren ganzheitlichen, integrierenden Charakter kann sie als psychologisches Kapital interpretiert werden, das ebenso zum Wohlergehen einzelner Personen wie auch zum Wohlergehen der Menschheit (weiter-)entwickelbar ist. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Konzept z. B. von der Theoretisierung der Managementwissenschaftler Luthans, Luthans und Luthans (2004), die psychologisches Kapital auf den organisationalen Kontext beziehen und als Führungskonzept zur unternehmerischen Effizienzsteigerung darstellen. Eine weitere Prägung erhält die Konzeptualisierung von Weisheit durch den Organisations- und Systemtheoretiker Russel Ackoff (1988). Er (1988) vergleicht die Inhalte des menschlichen Geistes mit einer nach Kategorien strukturierten Pyramide, die Data-Information-Knowledge-Wisdom-Pyramide (DIKW) genannt wird. Weisheit belegt darin die Spitzenposition. Der Ursprung dieses Konstrukts wird in einem Gedicht von T. S. Eliot vermutet (Rowley, 2006). Darin stellt Eliot die Fragen „Wo ist die Weisheit, die wir im Wissen verloren haben?“ und „Wo ist das Wissen, das wir in den Informationen verloren haben?“ (Eliot, 1934, zitiert nach Rowley, 2006). Knapp 90 Jahre nach ihrer Äußerung, sind diese Fragen weiterhin aktuell und können die Aufmerksamkeit auf sich wiederholende Kritikpunkte an den Bildungssystemen der Wissensgesellschaften lenken wie auch auf Entwicklungspotenziale. Beides wird im nächsten Abschnitt ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargelegt.

4 Bildungsperspektive

Ergänzend zu Eliots rhetorischen Fragestellungen kann Liessmanns (2012) Kritik an den Wissensgesellschaften herangezogen werden. Liessmann (ebd.) argumentiert bezugnehmend auf das bildungsphilosophische Gedankengut von Humboldt (1794, zitiert nach Zenkert, 2019) und Hegel (1810, zitiert nach Zenkert, 2019) und leitet daraus hypothetische Merkmale einer Wissenschaftsgesellschaft ab. Diese müsste, so Liessmann (2012), das Vorhandensein reflektierter Wissensbestände und Interesse an weiterem Wissenserwerb auszeichnen sowie kluges, abwägendes, lebenspraktisches und langfristiges Denken neben kritischer Selbstreflexion. Nach westlicher Tradition wäre so eine Gesellschaft letztlich eine weise Gesellschaft, die sich durch die Überwindung von Gier, Irrationalität, Einbildung, Dogmatismus und „Geistlosigkeit“ (Liessmann, 2012, 7) manifestiert. Die gegenwärtige, als Wissensgesellschaft bezeichnete Sozietät (Unesco, 2005) scheint davon jedoch noch weit entfernt zu sein, was Liessmann (2012) mit problematischen Aspekten ihres Bildungssystems verbindet. So beklagt er die Umstellung der Lehrpläne an Schulen und Universitäten von definiertem Faktenwissen und allgemeinen Kenntnissen auf „leere Kompetenzen“ (5) und Soft-Skills mit festgelegtem Workload. Die Wissensvermittlung erfolge nicht zum Selbstzweck, sondern um messbare Leistungen zu verbessern und im allgegenwärtigen Konkurrenzkampf im Bildungsbereich zu bestehen. Dies würde eine allgemeine Abwertung des Wissens bedeuten und dem Grundverständnis einer Wissensgesellschaft widersprechen. Wissen würde mit Informationen verwechselt und in Form von Daten ausgelagert und archiviert (Liessmann, 2012). Weisheit – man bemerke die Parallelität zur DIKW-Pyramide (Ackoff, 1989) – kann so weder zielführend angestrebt noch erreicht werden (Liessmann, 2012).

Es gibt weitere Forschende, die das aktuelle Bildungssystem sowohl strukturell wie auch inhaltsbezogen kritisieren und die Bedeutung von Weisheit hervorheben. Als Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung räumen sie deren Förderung in Bildungsstätten eine hohe Priorität ein (Ferrari & Kim, 2019; Sternberg, 2001; Sternberg & Hagen, 2019). Wie Liessmann (2012) bemängeln diese Autorinnen und Autoren die starke Fokussierung auf standardisierte Tests und Leistungsmessungen in Schulen und Hochschulen (Sternberg & Hagen, 2019). Dies führe dazu, dass Lehr-Lernprozesse nach deren Messbarkeit und Erreichung möglichst hoher Punktzahlen ausgerichtet würden, statt die junge Generation auf das spätere Leben so vorzubereiten, dass es den Einzelnen wie auch der Gesellschaft zugutekommt. Obschon diese letzte Zielsetzung nach Sternberg und Hagen (2019) als unstrittig gilt, würden die dazu notwendigen weisheitsbezogenen Inhalte und Fähigkeiten in Lehr- und Studienplänen nicht oder zu wenig berücksichtigt. Angesichts der multiplen ungelösten Probleme, die die Menschheit als Ganzes betreffen – Sternberg und Hagen (2019) nennen hier die globale Klimaerwärmung, Erschöpfung natürlicher

Ressourcen, Armut, Korruption und Gewalt – liegt die Vermutung nahe, dass das Bildungssystem der Gegenwart noch nicht in der Lage ist, einen seiner Zielsetzung entsprechend wirksamen Beitrag zu leisten (Sternberg & Hagen, 2019).

In diesem Zusammenhang bemerkt Sternberg (2001), dass eine Zunahme des Intelligenzquotienten, so wie sie letztes Jahrhundert im Durchschnitt in mehreren Industrienationen zu beobachten war, offenbar nicht ausreicht. Mindestens genauso wichtig für die Persönlichkeitsbildung sind motivationale Aspekte und Werteorientierung (Glück, 2019). Sie können nämlich Antrieb sein für den Wunsch nach einem tieferen Verstehen des Sinns von Ereignissen und Phänomenen, wie auch Antrieb für das Streben nach Bedingungen, die für das Gemeinwohl nützlich sind (Glück, 2019). Laut Ardelts (2004) geht es um die Bewusstmachung und Transzendenz der eigenen Subjektivität mit ihren Projektionen, was durch Selbstbeobachtung und Reflexion über das eigene Verhalten – auch in Bezug auf andere – erreicht werden könne. Kunzmann und Glück (2019) ergänzen, dass hierfür emotionale Kompetenzen nötig seien, und beschreiben die Selbstregulation von Gefühlen und Impulsen als eine zentrale Bedingung, um Weisheit zu entwickeln. Um jedoch Emotionen bewusst regulieren zu können, müssen diese und die damit verbundenen Gedanken – einschliesslich Überzeugungen und Einstellungen – erst mal wahrgenommen werden (Busch & Sandmeier, 2019).

Dies setzt einen weiteren anspruchsvollen Lernprozess voraus, nämlich die intentionale Steuerung der Aufmerksamkeit (Busch, 2022). Aufmerksamkeit wird hier als Bündel von Fähigkeiten verstanden, welches das Erkennen von zielrelevanten Reizen, das Ausrichten, Aufrechterhalten und Überwachen (Monitoring) der Aufmerksamkeit wie auch das Erkennen und Unterdrücken von nicht zielrelevanten Reizen beinhaltet (Malinowski, 2013). Ergebnisse aus der noch jungen Achtsamkeitsforschung deuten darauf hin, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen sowohl die Aufmerksamkeitsregulation als auch die Emotionsregulation systematisch unterstützen können (Kaunhoven & Dorjee, 2017). Deshalb nennen Ferrari und Kim (2019) die Geistesschulung durch Achtsamkeit als einen möglichen Ansatz, um Weisheit im Rahmen formaler Bildungssettings, also in Schulen und Hochschulen, zu fördern. Es handelt sich dabei um einen säkularen Ansatz mit ursprünglich buddhistischen Wurzeln (Crane, 2017). Dadurch kann er die stärker intellektuell geprägten Weisheitstraditionen des Westens durch die von Takahashi und Overton (2005) zuvor beschriebenen nicht-kognitiven Elemente östlichen Denkens ergänzen. Hinzu kommt, dass Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation in schulischen Kontexten explizit eingefordert (Lehrplan 21, 2015; Sturm & Weder, 2018), doch kaum systematisch ausgebildet werden (Semple, Droutman & Reid, 2017). Hierin sehen Goleman und Davidson (2017) einen zusätzlichen Grund, achtsamkeitsbasierte Verfahren in formalen Bildungssettings zu vermitteln und curricular zu verankern.

Ferrari und Kim (2019) beschreiben weitere Ansätze, die für die Weisheitsförderung zielführend sein können. Als Beispiele seien das Philosophieren mit Kindern von Lip-

man (2003) und die Balance-Theorie zu Weisheit in Bildungssettings von Sternberg (2001) genannt. Obwohl an dieser Stelle nicht weiter auf die Inhalte der Ansätze eingegangen werden kann, soll erwähnt werden, dass sie analog zum Achtsamkeits-Ansatz ein Curriculum für die Vermittlung an Volksschulen vorgelegt haben und positiv evaluiert worden sind (Ferrari & Kim, 2019). Grundlegend für eine erfolgreiche persönlichkeitsbildende Vermittlung ist dabei die entsprechende Professionalisierung der Lehrpersonen – und zwar dahingehend, dass sie nicht nur über das theoretische und didaktische Wissen verfügen, sondern Weisheit auch für sich selbst als bereichernd erfahren. Diese Erfahrung macht es erst möglich, als überzeugende Rollenmodelle aufzutreten (Sternberg, 2001). Ferrari und Kim (2019) sprechen hier von einem hohen Anspruch, der nur dann realisiert werden kann, wenn er von weiteren Akteuren des Schulfelds sowie der Gesellschaft insgesamt mitgetragen wird. Doch, so die Forschenden, wenn wir wollen, dass die Zahl und Intensität der Konflikte zurückgeht und die Anzahl weise denkender und handelnder Individuen steigt, muss es sich das Bildungssystem zur Aufgabe machen, die Entwicklung der Weisheit von Schülerinnen und Schülern und Studierenden zu fördern. Wir können nicht darauf vertrauen, dass der bloße Lauf der Zeit oder der Zufall künftige Generationen weiser Entscheidungstragenden hervorbringt (Ferrari & Kim, 2019). Das mag bereits Ptah-hotep geahnt haben, als er um 2200 v.Chr. die Anweisungen zur Ausbildung eines Lehrers aufschrieb, die sein König (Majestät dieses Gottes) an ihn gerichtet hatte:

„Da sprach die Majestät dieses Gottes:
 So belehre du ihn über die Worte von Anfang an,
 damit er ein Vorbild sei für die Kinder der Edlen.
 Es halte das Hören bei ihm Einzug und alle Zuverlässigkeit dessen,
 der zu ihm spricht,
 denn keiner wird weise geboren.“ (Burkard, 1991, 198)

5 Fazit

Wie diesem über viertausend Jahre alten Schriftzeugnis zu entnehmen ist, hat die Bedeutung von Weisheit im Rahmen der Persönlichkeitsbildung eine weit zurückreichende Geschichte. In deren Verlauf lassen sich unterschiedliche ideologiegeprägte Entwicklungen erkennen, die im vorliegenden Beitrag punktuell beschrieben wurden. Weiterhin belegen aktuelle Forschungsberichte, dass das Interesse an Weisheit als bildungsrelevante Ressource nach wie vor besteht und in den letzten Jahrzehnten sogar zugenommen hat. Dies wird teilweise mit dem breit anerkannten Konzept des lebenslangen Lernens in Wissensgesellschaften relationiert wie auch mit der Erwartung einer Steigerung des Wohlbefindens für Individuen und Sozietäten. Neuartig erscheinen dabei die Integrationsbestrebungen östlicher und westlicher Konzeptionen, die sich unter anderem in achtsamkeitsbezogenen Bildungsprogrammen und deren Erforschung niederschlagen. Trotz der noch dünnen Forschungslage

haben solche Programme bereits Einzug in Schulen und Hochschulen gehalten und werden in der Lehrpersonenbildung diskutiert. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Weisheit nicht trennscharf von Wissen abgrenzbar ist, grundsätzlich aber eine übergeordnete Stellung einzunehmen scheint, wobei sich die Domänen gegenseitig befruchten können. Demnach wäre eine weiterführende bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex wünschenswert.

Literatur

- Ackoff, R. L. (1989). From data to wisdom. *Journal of applied systems analysis*, 16 (1), 3–9.
 Abgerufen von <http://www-public.imtbs-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-ReadingMaterial/Ackoff89.pdf>
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human development*, 47(5), 257–285.
 Abgerufen von <http://users.clas.ufl.edu/ardelt/Wisdom%20as%20expert%20knowledge%20system.pdf>
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55 (1), 122. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.122
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp.
- Burkard, G. (1991). Die Lehre des Ptahhotep. In *Texte aus der Umwelt des Alten Testaments, Band III, Lieferung 2* (S. 195–221).
 Abgerufen von http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/2249/1/Burkard_Die_Lehre_des_Ptahhotep_1991.pdf
- Busch, I. (2022). „Konzentrier dich bitte!“ „Wie geht denn das?“ oder „Was hat Achtsamkeit mit Lesen und Schreiben zu tun?“. *Lehren & Lernen*, 6, 9–13. Necker-Verlag.
- Busch, I. & Sandmeier, A. (2019). Achtsamkeit als Ressource im Lehrberuf – Balance zwischen Engagement und Distanz. In D. Vogel & U. Frischknecht-Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung* (S. 251–261). Bern: Hep.
- Crane, R. S. (2017). Implementing mindfulness in the mainstream: Making the path by walking it. *Mindfulness*, 8(3), 585–594. doi: 10.1007/s12671-016-0632-7
- Die Bibel, Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift* (1980). Gesamtausgabe. Stuttgart: Katholische Bibelanstalt.
- Dorsch. (o. D.). Gerontologie. In *Dorsch, Lexikon der Psychologie*.
 Abgerufen von https://dorsch.hogrefe.com/suchergebnisse?tx_datamintssearch_pi1%5Bsearch%5D%5Bquery%5D=Gerontologie
- Dorsch. (o. D.). Transzendenz. In *Dorsch, Lexikon der Psychologie*.
 Abgerufen von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/transzendenz>
- Ferrari, M. & Kim, J. (2019). Educating for wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272
- Glück, J. (2019). The Development of Wisdom during Adulthood. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272
- Glück, J. & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. In *The scientific study of personal wisdom* (pp. 75–97).
 Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s10790-018-9661-x>
- Goleman, D. & Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body* (First trade paperback edition). New York: Avery, an imprint of Penguin Random House LLC.
- Kaunhoven, R. J. & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 74(Pt A), 163–184. doi: 10.1016/j.neubiorev.2017.01.007
- Kunzmann, U. & Glück, J. (2019). Wisdom and emotion. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272

- Lehrplan 21 (2015). Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). *Broschüre Grundlagen*. Abgerufen von <https://edudoc.ch/record/115300?ln=de>
- Liesmann, K. P. (2012). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education. Introduction to the second edition*. Cambridge university press. Abgerufen von https://bilder.buecher.de/zusatz/28/28530/28530822_inha_1.pdf
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Management Department Faculty Publications*. 145. Abgerufen von <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=managementfacpub>
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1–8. doi: 10.3389/fnins.2013.00008
- Meeks, T. W. & Jeste, D. V. (2009). Neurobiology of wisdom: A literature overview. *Archives of general psychiatry*, 66(4), 355–365. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2009.8
- Mitchell, L. K., Knight, B. G. & Pachana, N. A. (2017). Wisdom across the ages and its modern day relevance. *International Psychogeriatrics*, 29(8), 1231–1234. doi: 10.1017/S1041610217000783
- Nhât-Hành, T. (1998). *The heart of the Buddha's teaching*. Berkeley: Harmony Books.
- Pompey, H. (2005). Weisheit oder Wissen: Aspekte eines komplexen Therapiekonzeptes und einer existentiellen Patientenautonomie. In H. Just (Hrsg.), *Die ethischen Grundlagen der Beratung von Forschungsvorhaben* (S. 27–42). Schriftenreihe/Ethik-Kommission der Albert-Ludwigs-Universität, 1.
- Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In R. J. Sternberg (ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development* (pp. 13–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rowley, J. (2007). The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of information science*, 33(2), 163–180. doi: 10.1177/0165551506070706
- Semple, R. J., Drouman, V. & Reid, B. A. (2017). MINDFULNESS GOES TO SCHOOL: THINGS LEARNED (SO FAR) FROM RESEARCH AND REAL-WORLD EXPERIENCES. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52. doi: 10.1002/pits.21981
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational psychologist*, 36(4), 227–245. doi: 10.1207/S15326985EP3604_2
- Sternberg, R. J. & Hagen, E. S. (2019). Teaching for wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge handbook of wisdom* (pp. 95–274). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108568272
- Sturm, A. & Weder, M. (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis* (2nd ed.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Suzuki, S. (1975). *Zen-Geist Anfänger-Geist. Unterweisungen in Zen-Meditation*. Berlin: Theseus.
- Takahashi, M. & Overton, W. F. (2005). Cultural foundations of wisdom: an integrated developmental approach. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom. Psychological perspectives* (pp. 32–60). Cambridge: University Press.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO.
- Weder, H. (2008). *Wissenschaft und Weisheit. Eine Überlegung zum Lebensbezug wissenschaftlicher Arbeit*. Zürcher Universitätschriften Nr. 10. Abgerufen von https://www.uzh.ch/cmssl/dam/jcr:fffff-e59e-a172-ffff-ffffd88854c4/Dies_Rede.pdf
- Zenkert, G. (2019). Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel. *he|EDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, (3), 81–100. doi: 10.17885/heipub.heied.2019.3.23954

Autorin

Ingrid Busch, M.Sc., Dozentin für Sprachdidaktik an der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen der Pädagogischen Hochschule FHNW/Fachhochschule Nordwestschweiz; Co-Leitung der Arbeitsgruppe Achtsamkeit in Schule und Bildung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Arbeitsbereiche: Fachdidaktik Deutsch, Aufmerksamkeit, Selbstregulation.

Teil II:
Persönlichkeitsbildung
in Zeiten von Digitalisierung –
aktuelle Forschungsfelder

Christin Reisenhofer und Andreas Gruber

„Für mich ist Computerspielen gerade einfach ein sehr, sehr großer Teil von meinem Leben.“ – Eine qualitative Analyse zur persönlichkeitsbildenden Bedeutung des Computerspielens Adoleszenter im Zuge von COVID-19

Abstract

Die Basis des Beitrags bildet die qualitative Studie „Ich Zocke“, in der die Belastungen und Bewältigungsstrategien Adoleszenter während der Pandemie unter Fokussierung auf das Computerspielen untersucht wurden. Adoleszente gelten im Zuge einer Pandemie entwicklungsbedingt als vulnerable Gruppe, die dementsprechend besonders unter den Auswirkungen der Maßnahmen zu deren Eindämmung leiden (Kaman et al., 2021). Während der Corona-Pandemie stieg der Spielkonsum von Adoleszenten seit Beginn der Krise, wie aktuelle Studien nachweisen (YouGov, 2020).

In der Studie „Ich Zocke“ wurden vor diesem Hintergrund 15 Adoleszente im Alter von 11 bis 21 Jahren mittels einer Kombination aus narrativen und problemzentrierten Interviews zu ihrem Erleben der Pandemie in Zusammenhang mit ihrem Computerspielverhalten zwischen Juni und Juli 2021 interviewt. In welcher Hinsicht Computerspiele als Möglichkeitsräume für Entwicklung, Veränderung und Bildungsanlässe (Fromme, Jörisen & Unger, 2008; Fromme & Könitz, 2014; Fritz, 2009) in Zeiten einer Krise gelten können sowie die Frage, welche zusätzlichen Belastungen mit dem Computerspielen einhergehen, werden in dem geplanten Beitrag diskutiert. Dabei verstehen wir Computerspiele als Erfahrungsräume (Mittlböck, 2020), die das Potenzial zur Formung und Umformung der Art und Weise, wie wir uns und unsere Welt wahrnehmen (Fromme & Könitz, 2014), beinhalten.

Schlüsselbegriffe: COVID-19, Adoleszenz, Computerspiel, persönlichkeitsbildende Potenziale, soziale Interaktion

1 Einleitung

„My formula has been to read and write what makes me feel bad. On many occasions, I have cried. I have tried to distract myself by drawing or watching series. The covid-19 has changed me a lot, I don't even recognize myself“ (Rosa, 14 years, Guatemala) (UNICEF, 2020).

In einer von UNICEF (2020) veröffentlichten Studie wurden Kinder und Jugendliche befragt, ob und welche Strategien sie zum Umgang mit COVID-19 entwickelt hätten. Diese Schwerpunktsetzung entspricht der populär-medialen Berichterstattung bezüglich eines behaupteten erhöhten Risikos von Kindern und Jugendlichen, besonders unter den mit COVID-19 zusammenhängenden Herausforderungen zu leiden (Vienna.at, 2022; Netdoktor.at, 2021; Süddeutsche Zeitung, 2021). Auch die ausdrückliche Thematisierung und die Stellungnahme von Organisationen und fachlichen Arbeitsgruppen im Bereich des Kindeswohls (Kinderliga, 2022; Pro Juventute, 2022; Leopoldina, 2021) sowie die mittlerweile publizierten Studienerkenntnisse, in welchen ebenjener Zusammenhang zwischen COVID-19-Belastungen und besonderer Betroffenheit von Kindern und Jugendlichen erforscht wurde (Ravens-Sieberer et al., 2022; Kaman et al., 2021; Panchal et al., 2021; Chaabane et al., 2021), entsprechen dieser Auseinandersetzung mit der COVID-19-Krise.

Auch am Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik der Universität Wien gingen wir der Frage nach, wie Adoleszente die COVID-19-Krise erlebten, und legten dabei den Forschungsschwerpunkt auf computerspielende (zockende) Adoleszente. Dies lässt sich zum einen darauf zurückführen, dass wir Computerspielen als eine mögliche Strategie zum Umgang mit COVID-19-Belastungen vermuteten, und zum anderen auf veröffentlichte Forschungen, die einen Anstieg des Computerspielkonsums (nicht nur) bei Adoleszenten für das Jahr 2020 verzeichneten (Yougov, 2020). Zudem wurden bis zum Erhebungszeitpunkt kaum qualitative Studien publiziert, in denen differenziert untersucht wurde, wie Jugendliche die COVID-19-Krise wahrnahmen, welchen Erfahrungen sie aufgrund welcher Umstände in dieser Zeit Bedeutsamkeit beimaßen und welche Bedeutung hierbei dem Computerspielen aus ihrer biografischen Perspektive zukam.

Vor diesen Ausführungen bildet die Basis dieses Beitrags die qualitative Studie „Ich Zocke“, in der die Belastungen und Bewältigungsstrategien 15 Adoleszenter zwischen 11 und 21 Jahren in Österreich und Deutschland während der Pandemie (im Jahr 2021) unter Fokussierung des Computerspielens beleuchtet wurden.

2 Spielverhalten und Belastungserfahrungen Jugendlicher in der COVID-19-Krisenzeit

Die im Wesentlichen auf quantitativen Studien basierenden Erkenntnisse bezüglich Belastungserfahrungen, erlebter Veränderungen der Lebensqualität bzw. mentaler Gesundheit und verändertem Gaming-Verhalten bei Adoleszenten im Rahmen der Pandemie werden folgend als Grundlage unserer Forschung skizziert.

2.1 Belastungserfahrungen und Veränderungen der Lebensqualität

Beispielhaft ist hierbei die COPSY-(Längsschnitt-)Studie zu nennen, die zwischen Mai 2020 und Oktober 2021 in mittlerweile drei Erhebungswellen vom Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (Ravens-Sieberer et al., 2022) durchgeführt wurde. In der Untersuchung wird der Fokus auf psychische Gesundheit, depressive Symptome und psychosomatische Beschwerden gelegt. Dabei gaben in den ersten beiden Wellen etwa 70 % der befragten Jugendlichen an, dass sie sich durch die Pandemie und den damit einhergehenden Veränderungen belastet fühlen, wobei Distance Learning, mangelnder Kontakt zu Freunden und Freundinnen und häufigere Streitsituationen innerhalb der Familien als Hauptbelastungsfaktoren genannt wurden. Nach einem deutlichen Anstieg psychischer Probleme und Symptome besonders in der ersten Welle ergab die Auswertung der dritten Welle erstmals wieder einen leichten Rückgang der wahrgenommenen Belastungen, die allerdings noch immer weit über dem Niveau der Ergebnisse von Studien aus Präpandemiezeiten liegen. Diese erlebten Belastungen dürften, den Autorinnen und Autoren folgend, direkt oder indirekt auch die psychische Gesundheit und die wahrgenommene Lebensqualität der Jugendlichen negativ beeinflusst haben (manifestiert durch Symptome wie Gereiztheit, Kopfschmerzen oder Einschlafprobleme).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Studien wie die von Walper et al. (2021) veröffentlichte. Eine Verschlechterung des Familienklimas ab dem ersten Lockdown im April 2020, vermehrte Sorgen und Ängste der Jugendlichen in Bezug auf die Schule, Einsamkeit und ungewisse Zukunftsaussichten sowie ein erlebter Mangel an sozialen Kontakten werden hier mitunter angeführt (ebd.).

2.2 Veränderungen des Spielverhaltens

In Bezug auf Veränderungen des Spielverhaltens während und durch die Covid-19-Pandemie ist zum Beispiel die YouGov-Umfrage (2020) des Verbandes der deutschen Games-Branche zu nennen. Diese Umfrage kam zu folgenden Ergebnissen: Sowohl die Spieldauer als auch die Art der gewählten Spiele haben sich seit Beginn der Pandemie verändert: 35 % der Befragten gaben an, mehr zu spielen, 28 % sagten, Computerspiele hätten geholfen, die Pandemie besser zu überstehen, 27 % spielten häufiger mit Familie und im Freundeskreis (YouGov, 2020).

Eine Online-Umfrage von Barr und Copeland-Stewart (2022) ergab einen ähnlichen Trend: 71,3% der Befragten gaben an, dass ihre Videospelzeiten während der Pandemie anstiegen, 63,1% berichteten über eine Veränderung der bevorzugten Genres mit einer verstärkten Hinwendung zu (Online-)Multiplayer-Spielen. 58% erkannten Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden, wobei die große Mehrheit davon diese als positiv beschreibt. Die positiven Aspekte der Videospiele waren für die Befragten die Möglichkeit, soziale Kontakte aufrechtzuerhalten, Stress abzubauen und geistig anregend zu sein (ebd., 2022).

In den Studien von Pearce et al. (2022) oder Zhu (2020) wurde ein spezifisches Videospiele aus einer psychologischen Perspektive betrachtet, jeweils anhand des Spiels „Animal Crossing: New Horizons“. Emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien wie Eskapismus, Ablenkung, Stimmungs- und Emotionsregulierung sowie Zeit miteinander zu verbringen, sowohl innerhalb der Familie als auch online mit Freundinnen und Freunden, werden dabei als Hauptmotive für das vermehrte Spielen genannt.

3 Das Forschungsprojekt „Ich Zocke“

Die Hypothese, dass vor allem gemeinsames Onlinespielen eine mögliche Bewältigungsstrategie der mit der COVID-19-Krise einhergehenden Belastungen (wie Social Distancing, Lockdowns, Homeschooling und damit verbunden die weitgehende Verunmöglichung physischer Kontakte und von Begegnungen zwischen Peers) für Adoleszente darstellen könnte, war neben den oben skizzierten Ausführungen zur Studienlage ausschlaggebend für die Initiierung des Forschungsprojekts „Ich Zocke“.

Mithilfe der Verteilung von Flyern und dem Errichten einer Website mit Kontaktformular (IchZocke.at, 2022) suchten wir gemeinsam mit der Unterstützung von Lehrenden, pädagogischen Fachkräften, Erziehungsberechtigten und schließlich über Peers von bereits für das Projekt gewonnenen Jugendlichen nach Interviewpartnerinnen und -partnern. Von insgesamt knapp 30 Interessierten konnten wir 15 zwischen 11- und 21-Jährige aus Deutschland und Österreich für ein narratives Interview gewinnen. Unter ihnen fühlen sich zwei dem weiblichen Geschlecht zugehörig und dreizehn dem männlichen. Manche von ihnen besuchen ein Gymnasium, andere eine Mittelschule, absolvieren ein Praktikum nach der Matura/dem Abitur, studieren oder haben begonnen zu arbeiten. Alle gaben an, täglich zu spielen und zu Beginn des Ausbruchs der COVID-19-Krise und dem damit verbundenen Lockdown zunächst mehr gespielt zu haben. Die Interviews, von denen auf Wunsch der Adoleszenten acht online über Zoom oder Discord durchgeführt wurden, dauerten im Durchschnitt eine Stunde und begannen mit der an die Biographieforschung orientierten offenen Einstiegsfrage nach der Lebens-

geschichte der Adoleszenten in Verbindung mit Computerspielen: „Kannst du mir bitte deine Lebensgeschichte in Verbindung mit Computerspielen erzählen?“ Diese offene Art der Interviewführung wurde gewählt, um das subjektive Erleben der Jugendlichen erfassen zu können und im Zusammenhang damit auch ihre eigenen Einschätzungen, subjektiven Deutungen und Relevanzzuschreibungen. Um jedoch auch dem Forschungsinteresse, dem Erleben und der Bedeutung des Spielens in der COVID-19-Krise, gerecht zu werden, stellten wir nach ebenjener narrativ orientierten Eingangsphase gezielt – aber dennoch möglichst offen – Nachfragen und sprachen dabei Themen an, die zuvor nicht erzählt wurden. Diese Kombination narrativer und teilstrukturierter Interviewtechniken und die damit verbundenen Vor- und Nachteile werden unter anderen auch von Scheibelhofer (2008) diskutiert. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an Mayrings (2015) Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse unter Berücksichtigung der inhaltlichen und typisierenden Strukturierung.

4 Zur Bedeutung des Computerspielens in der Pandemie

4.1 Erleben der Pandemie

In diesem Kapitel wird Bezug auf die Analyse des in der Narration der Interviewteilnehmenden erzählten Erlebens der Pandemie Bezug genommen. Insgesamt fünf der 15 Befragten berichten von einem überwiegend positiven Erleben der Krisenzeit. Dies wird mit verringerten schulischen Verpflichtungen, einem Anstieg an Zeit für Freizeitbeschäftigungen oder aber mit einer jeweils besonderen individuellen Lebensphase wie dem Schulabschluss, also dem Übergang in eine aufregende neue Lebensphase und damit einhergehender euphorischer Aufbruchstimmung, begründet:

„Dieses High von Schule endlich aus, das hat meine negative Stimmung ziemlich negiert (...) ja und mir ist es eigentlich immer relativ gut gegangen in der Zeit“ (B01, 391–393).

Vier Teilnehmende bewerten diese erste Phase der Pandemie als entweder neutral oder es lässt sich ein ambivalentes Erleben erkennen.

Dem hingegen werden sechs Befragte dem Typus zugeordnet, bei dem die Pandemie als Belastung bzw. als gravierende Belastung wahrgenommen wurde. Die Adoleszenten dieser Kategorie berichten von erlebtem Stress, psychischen Problemen und weitreichenden Herausforderungen in Zeiten der Pandemie.

„Weil man passt einfach nicht auf, es interessiert irgendwie keinen. Man zockt halt viel mit Freunden währenddessen und auch generell, man bleibt furchtbar lange auf, Schlafrhythmus, alles ist komplett weg. (...) Es sind irgendwie alle so deprimiert und es hat eigentlich keinen zocken gefreut. (...) Dann hat man irgendwie gemerkt, ja es wird nicht besser, es wird nicht besser. Und man wird immer trauriger und deprimierter“ (B11, 453–473).

Diese letzte Gruppe war in überwiegender Mehrheit bereits vor Pandemiebeginn in verschiedenen Lebensbereichen benachteiligt. Jugendliche und Adoleszente aus der Gruppe der Befragten mit prekären sozioökonomischen Rahmenbedingungen, eher niedrigem Bildungsniveau, psychischen Vorerkrankungen, Fremdunterbringungen oder generell einem Mangel an sozialen und emotionalen Ressourcen finden sich fast ausschließlich in dieser letzten Kategorie wieder.

Hierbei zeigen sich bereits erste Hinweise auf mögliche Risikogruppen, die sich auch mit den genannten Risikogruppen der COPSY-Studie decken (Ravens-Sieberer et al., 2022).

4.2 Bedeutung des Computerspielens

Folgend werden die Wahrnehmungen bezüglich der Bedeutung des Computerspielens zur Zeit der Pandemie zusammenfassend dargestellt. Diese Bedeutungszuschreibungen der Spielerfahrungen gestalten sich sehr individuell, vielfältig und komplex. Nicht zuletzt deshalb kann hier nur ein kleiner Einblick in die gewonnenen Erkenntnisse geboten werden.

Neben der Motivation, Computerspiele als Mittel gegen Langeweile einzusetzen, oder der Möglichkeit, dem eigenen Hobby nachgehen zu können, wurden auch folgende Zuschreibungen sehr häufig genannt: Entspannung und Abschalten vom Alltag, Gefühle erleben oder Emotionen ausdrücken und regulieren. Die beiden Aspekte der Gefühlsregulation und der Möglichkeit des Abschaltens vom Alltag waren vor allem für jene Interviewten besonders bedeutsam, die im Interview auch prekäre familiäre Verhältnisse (B03, B06, B13) beschrieben.

Bei zwölf der 15 Befragten verlagerten sich die sozialen Kontakte mehrheitlich in den Online-Raum (Multiplayer oder Discord als sozialer Treffpunkt). Demnach wurde Gaming von einer überwältigenden Mehrheit als Ausgleich fehlender bis mangelnder Sozialkontakte im analogen Leben beschrieben:

„Wenn ich einfach nur Freizeit habe, dann habe ich schon gerne so mindestens zwei Stunden am Tag, wo ich mit irgendwem reden kann, sei es jetzt online oder reallife, das haben wir jetzt eh alle mitbekommen, dass auch Online ein guter Ersatz sein kann (...)“ (B04, 221–224).

Die Qualität dieser Alternative zu analogen Sozialkontakten wurde allerdings sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet.

Auch negative Bewertungen des Spielens wurden von manchen Befragten genannt, wie sozialer Ausschluss im Spiel aufgrund mangelnder Englisch-Kenntnisse (B03) oder Ausschluss aus Gesprächen, die in der Klasse geführt werden, da die Eltern eines Befragten diesem nicht erlaubten, das in der Klasse diskutierte Spiel ebenfalls zu spielen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Computerspielen einen sehr vielfältigen Bedeutungsspielraum in der Wahrnehmung der befragten Spielenden auf-

weist. Besonders der soziale Aspekt in Form von In-Game- und Online-Kommunikation wird dabei von den Interviewten in den Vordergrund gerückt.

„Also ohne den Videospiele wäre die Pandemie um einiges langweiliger vor allem gewesen und ja bisschen trauriger halt auch (lacht)“ (B05, 691–692); „Ohne Spiele wäre es trotzdem irgendwie noch grauer gewesen, weil (...) es zieht dich irgendwie ein wenig raus, du vergisst es einmal, du konzentrierst dich einmal nur auf das und es ist irgendwie auch eine schöne Ablenkung.“ (B11, 575–577)

4.3 Verbrachte Spielzeit

Bezüglich der Änderung des Spielverhaltens decken sich die präsentierten Forschungsergebnisse tendenziell weitgehend mit der aktuellen Studienlage (Barr & Copeland-Stewart, 2022). Laut Selbsteinschätzungen der Jugendlichen und Adoleszenten spielten zumindest in der ersten Zeit der Pandemie alle außer einer Person wesentlich mehr als zuvor. Bei knapp 94 % der Befragten stieg die Spielzeit zumindest vorübergehend an, bei etwa der Hälfte davon war die Spielzeit zum Zeitpunkt des jeweiligen Interviews (im Zeitraum Juni bis Juli 2021) aber wieder auf Präpandemiezeiten gesunken oder sogar unter diesen Wert gefallen. Dieser Anstieg, der mehrheitlich auch mit einem verstärkten Nutzen von Multiplayer-Spielen einherging, wird von den Interviewten häufig wiederum mit der Möglichkeit zu sozialer Interaktion in Verbindung gebracht:

„Weil es so war, als wie würde man sich treffen, so ein bisschen. Ja und es hat halt sehr geholfen, in der Coronazeit. Ja und sonst, hm, ja sonst war es auch ein cooler Zeitvertreib einfach, als wenn man nicht gewusst hat, was man machen soll“ (B15, 233–239).

5 Computerspiele als Möglichkeitsraum für Persönlichkeitsbildung

Spätestens seit der Verwurzelung der differenzierten Analyse von Videospiele in der Ludologie, einem Forschungszweig der Spielewissenschaft, in dem vor allem digitale Spiele im Fokus stehen (Frasca, 1999), bzw. seit den interdisziplinären Game Studies werden Computerspiele als Kulturgut diskutiert. In bildungswissenschaftlichen Diskursen wird im Kontext von Erziehung, schulischem Unterricht sowie Aus- und Weiterbildung zum einen das Potenzial von computerbasierten Lernspielen (Serious Games), die explizit für Lernzwecke entwickelt wurden, erforscht. Die Frage, in welcher Hinsicht digitale Lernspiele den Kompetenzerwerb fördern können, steht dabei im Fokus medienpädagogischer und -didaktischer Fragestellungen. Zum anderen werden Computerspiele auf ihren möglichen Gehalt für Bildungs-, Lern- und Persönlichkeitsbildungsprozesse in den Blick genommen, wobei vor allem jene vielfältigen virtuellen Spielwelten in

den Blick rücken, die unter Berücksichtigung ihrer hohen Interaktivität soziale Interaktionen ermöglichen bzw. forcieren.

Unter Bezug auf Fromme, Jörissen und Unger (2008) verstehen wir in diesem Beitrag Computerspiele als Erweiterung des analogen sozialen Raums sowie als Möglichkeitsraum von Bildungsprozessen und Persönlichkeitsbildung:

„Computerspiele beinhalten unseres Erachtens häufig Bildungspotenziale (...) ‚Bildung‘ ist in diesem Fall (...) im Sinne der humanistischen Bildungstheorie als selbstreflexiver Prozess der Veränderung von Welt- und Selbstreferenzen [zu verstehen]“ (Fromme, Jörissen, Unger, 2008, 2).

Diesem bildungstheoretischen Verständnis von Computerspielen liegt die Annahme zu Grunde, dass Spielende als aktive, konstruierende und konstruktive Individuen in virtuelle Spielwelten eintreten und sich dadurch selbstinitiierte Bildungsprozesse entfalten können. Vor diesen Ausführungen werden folgend einige Bildungsprozesse skizziert, die diesem Verständnis von Computerspielen als Möglichkeitsräume für Persönlichkeitsbildung entsprechen und sich im Rahmen der Analyse der Interviews abzeichneten.

5.1 Potential zur Formung und Umformung von Selbst- und Weltwahrnehmung

Nach Fromme und Könitz (2014) ist Computerspielen das Potenzial inhärent, Selbst- und Weltwahrnehmung zu formen und umzuformen. Die Art und Weise, wie wir unsere Welt wahrnehmen, kommt in Computerspielen demnach nicht nur zum Ausdruck, sie kann auch (um)gestaltet werden. Dieser Aspekt kristallisierte sich ebenfalls in der Analyse der Interviews heraus, wie exemplarisch verdeutlicht wird:

„Ähm, naja, wie alt war ich da? Ich glaub' 12, 13. Also in einem Alter, in dem ich irgendwie nicht wirklich viel... ähm... besonders machen oder verändern konnte. Weil, wer hört auf einen 11–12- Jährigen?! Und irgendwie, in Minecraft konnte ich mich... konnte ich das dann halt ausleben. Ich konnte bauen, was ich will, ich konnte, wenn ich will, riesige Häuser bauen, die ziemlich sicher nicht gut ausgeschaut haben, aber wurscht. Ich konnte auch zusammen mit Freunden spielen, wir konnten gegen ähnliche Monster kämpfen. Es geht darum, wir müssen zusammen überleben. usw.“ (B10, 100–106).

Dieser Jugendliche, der seinen Handlungsspielraum und Einflussbereich in der Welt als passiv, eng und wirkungslos beschreibt, findet in der digitalen Welt Möglichkeiten für alternative Weltentwürfe: Er kann sich als aktiv handelnd, bestimmend, mächtig, einflussreich und konstruktiv erschaffend erleben. Eine selbstbestimmte, kreative und schöpferische Gestaltung der virtuellen Welt nach eigenen Vorstellungen, Bedürfnissen und Ideen wird als bemächtigend erlebt. Die digitale Welt kann somit als ein Raum beschrieben werden, in dem alternative Welt-, aber auch Selbstwahrnehmungen potenziell ermöglicht werden.

5.2 Selbstentwürfe im Rahmen sozialer Interaktionen

Nach Fritz (2009) sind virtuelle Spielräume ebenfalls Möglichkeitsräume, in denen sich Freiheit, Entwicklung und Veränderung entfalten können. Sich selbst in der digitalen Welt wahrzunehmen, sich zu entwickeln und auszuprobieren sind Faktoren, die sich auch im Rahmen der Analyse der Interviews als wesentlich zeigten. Im folgenden Zitat wird exemplarisch verdeutlicht, wie sich im digitalen Raum gesellschaftliche und subjektive Bezüge verweben:

„Jetzt spiel ich ziemlich oft, weil ich keine so richtigen Freunde hab, und das Spielen gibt mir so ... als wäre ich ein anderer Mensch; mich freut es immer, wenn ich mit äh Kollegen spiele, es macht mir Spaß, ja, das wars. (...) Ich ... mir macht's Spaß zu zocken ... fühl ich mich wie ... wie eine andere Person, beim Zocken, ja“ (B10, 100–106).

Das digitale Spielen mit anderen Spielerinnen und Spielern ist an dieser Stelle ein persönlichkeitsbildender Anlass, wobei auf freiwilliger Basis, unter der Abwesenheit von bisher erlebten Bewertungen und Zwängen, neue und neuartige soziale Interaktionen, Peerbeziehungen und Selbsterleben erfahren werden können, was als positiv konnotiert eingestuft wird.

Gleichzeitig erzählen die Spielenden aber auch von sozialen Ausschlüssen. So führen zum Beispiel mangelnde Englisch-Kenntnisse, das weiter oben skizzierte elterliche Verbot bestimmter Spiele, das schlechtere Abschneiden im digitalen Wettkampf und das Erleben von Konkurrenz zu Isolation, Mobbing oder Diskriminierung.

Weitere persönlichkeitsbildende Aspekte, die in der Analyse der Interviews gewonnen wurden, können im Rahmen dieses Artikels nur erwähnt werden. Digitales Spielen dient den Jugendlichen zum Beispiel als Möglichkeit für Eskapismus, d. h. als Mittel zur Bearbeitung von covidbedingten Gefühlen wie Ohnmacht, Hilflosigkeit, Passivität, Niedergeschlagenheit, Traurigkeit und Aversion. Vor der Realität kann geflüchtet werden, Abenteuerlust, Entspannung und Unterhaltung können in der Krisenzeit erlebt werden. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass mit dem Wegfall aller anderen sozial-gesellschaftlichen Kontexte, wie schulische Ausbildung, Arbeit und Praktika, das Treffen im Freundeskreis in der analogen Welt und die Möglichkeiten zur freien Freizeitgestaltung, auch das digitale Spielen nicht auf Dauer analoge Eingebundenheiten ersetzen kann.

6 Ausblick

Vor dem Hintergrund der Pandemie erhalten persönlichkeitsbildende Potenziale digitaler Spiele eine besondere Bedeutung für Adoleszente, deren analoge Welt durch die covidbedingten Maßnahmen als belastend und eingeschränkt erlebt wird. Um der Relevanz, die Computerspiele für die Lebensrealität vieler Ado-

leszenter einnehmen, zu entsprechen und diese genauer zu bestimmen, braucht es in Zukunft sowohl empirische Befunde als auch eine Weiterentwicklung von Theorien und Konzepten bezüglich der Persönlichkeitsbildung.

Die in diesem Artikel präsentierte Studie stößt zwar hinsichtlich der Anzahl der Probandinnen und Probanden, der Zeitspanne der Erhebung und der methodischen Auswertung der geführten Interviews an Grenzen. Die Daten wurden während der laufenden Pandemie gesammelt, weshalb reflexive Haltungen und Wahrnehmungen im Rahmen dieser Studie keinen Platz fanden. Jedoch bietet die vorliegende Studie erste Hinweise auf das Erleben Adoleszenter in der Krise in Zusammenhang mit Computerspielen und darüber hinaus ergeben sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen in diesem Themenfeld. Praxisbezogene Implikationen für Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Psychotherapeutinnen und -therapeuten sowie andere Personen, die mit Adoleszenten arbeiten oder leben, müssen zudem auf die Erforschung der Lebensrealitäten Jugendlicher folgen, um diese in Zeiten der Krise nicht nur verstehen, sondern auch bestmöglich professionell begleiten zu können.

„It may have once been true that computer games encouraged us to interact more with machines than with each other. But if you still think of gamers as loners, then you're not playing games“ (McGonigal, 2011, 76).

Literatur

- Barr, M. & Copeland-Stewart, A. (2021). Playing Video Games During the COVID-19 Pandemic and Effects on Players' Well-Being. *Games and Culture*, 17 (1), 122–139. doi: 10.1177/2F15554120211017036
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. & Cheema, S. (2021). The Impact of COVID-19 School Closure on Child and Adolescent Health: A Rapid Systematic Review. *Children*, 8 (5), 415. doi 10.3390/children8050415
- Frasca, G. (1999). *Ludology meets Narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative*.
Abgerufen von <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>
- Fritz, J. (2009). Virtuelle Spielwelten als Lernort. In K. Demmler, K. Lutz, D. Menzke & A. Pröll-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S. 41–58). München: Kopaed.
- Fromme, J., Jörissen, B. & Unger, A. (2008). Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. *MedienPädagogik*, 15, 1–23. doi: 10.21240/mpaed/15_16/2008.12.22.X
- Fromme, J. & Könitz, C. (2014). Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft* (S. 235–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Ichzocke.at. (2022). *Ich Zocke*. Abgerufen am 01.07.2022 von <https://ichzocke.at/>
- Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., ... Ravens-Sieberer, U. (2021). Belastungserleben und psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Hamburg während der COVID-19-Pandemie. *Nervenheilkunde*, 40 (5), 319–326. doi: 10.1055/a-1397-5400
- Kinderliga (2022). *Corona*.
Abgerufen von <https://www.kinderjugendgesundheit.at/themenschwerpunkte/corona/>

- Leopoldina (2021). *Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen*. Abgerufen von https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. London: Penguin Press.
- Nettdoktor.at (2021). *Corona: Psychische Folgen für Kinder und Jugendliche*. Abgerufen von <https://www.nettdoktor.at/krankheiten/covid-19/psychische-folgen-fuer-kinder-und-jugendliche/>
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, A. & Fusar-Poli, P. (2021). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. doi: 10.1007/s00787-021-01856-w
- Pearce, K.E., Yip, J.C., Lee, J.H., Martinez, J.J., Windleharth, T.W., Bhattacharya, A. & Li, Q. (2022). Families Playing Animal Crossing Together: Coping With Video Games During the COVID-19 Pandemic. *Games and Culture*, 17 (5), 773–794. doi: 10.1177/15554120211056125
- Pro Juventute (2022). *Corona-Report: Die Pandemie trifft Kinder und Jugendliche hart*. Abgerufen am 01.07.2022 von <https://www.projuventute.ch/de/corona-report>
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Devine J., Löffler C., Reiß F., Napp A.-K., ... Erhart, M. (2022). Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie. *Deutsches Ärzteblatt International*, 119 (25), 436–437. doi: 10.3238/arztebl.m2022.0173
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Scheibelhofer, E. (2008). Combining Narration-Based Interviews with Topical Interviews: Methodological Reflections on Research Practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (5), 403–416.
- Süddeutsche Zeitung (2021). Junge Menschen und Corona. „Ein dramatischer Wert“. *Sueddeutsche.de*. <https://www.sueddeutsche.de/panorama/corona-jugendliche-befragung-psychische-probleme-1.5470511>
- Unicef (2020). *The impact of COVID-19 on the mental health of adolescents and youth* (o. D.) Abgerufen von <https://www.unicef.org/lac/en/impact-covid-19-mental-health-adolescents-and-youth>
- Vienna.at. (2022). Stress und Überforderung plagen Österreichs Jugend in der Corona-Krise. *vienna.at*. Abgerufen von <https://www.vienna.at/stress-und-ueberforderung-plagen-oesterreichs-jugend-in-der-corona-krise/7285129>
- Walper, S., Reim, J., Schunke, A., Berngruber, A. & Alt, P. (2021). *Die Situation Jugendlicher in der Corona-Krise*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- YouGov (2020). *Gaming and Esports: The next generation. YouGov analysis of the global video games and esports landscape*. Köln: YouGove.com
- Zhu, L. (2020). The psychology behind video games during COVID-19 pandemic: A case study of *Animal Crossing: New Horizons*. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3 (1), 157–159. doi: 10.1002/hbe2.221

Autor:innen

Christin Reisenhofer, Mag. phil., BA MA, Universitätsassistentin (prae doc) im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Schwerpunkte: Frühe Kindheit, Young Child Observation als Forschungsmethode, Game Studies aus bildungswissenschaftlicher und psychoanalytischer Perspektive; psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin i. A. u. S. (APP Wien) und Kinderbeistand bei Gerichtsverfahren.

Andreas Gruber, BA Bildungswissenschaft/Universität Wien, Sozialpädagoge, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einem Krisenzentrum der Stadt Wien.

Telse A. Iwers und Merve Yilmaz

Internationalisierung durch Digitalisierung: Chancen und Herausforderungen eines digitalisierten internationalen Austauschprojekts für die Persönlichkeitsbildung

Abstract

Auslandsaufenthalte gelten als besondere Gelegenheiten der Förderung von Persönlichkeitsbildung durch die Reflexion subjektiver und kommunikativer Prozesse mit dem Ziel, die Grenzen des eigenen Denkens und Handelns zu erweitern. Bislang wenig erforscht ist die Frage, welche Chancen und Herausforderungen die Teilnahme an solchen transkulturellen Projekten in digitaler Form mit sich bringen. Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Digitalisierung in Bildungsprozessen ist die Exploration der Herausforderungen und Potenziale digitaler Austauschmöglichkeiten der Fokus des vorliegenden Beitrages.

Dazu werden Ergebnisse einer Gruppendiskussion, die im Rahmen einer digital durchgeführten Kooperation zwischen Studierenden der German Jordanian University (GJU) und der Universität Hamburg (UHH) entstanden sind, präsentiert. Die Gruppendiskussion wird mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Datenmaterial zeigt ein Spannungsfeld zwischen den Möglichkeiten des Kennenlernens einerseits und der begrenzten Bildung von Beziehungen andererseits durch ein digitales Format. Aus den Ergebnissen werden mögliche Implikationen für hochschulische Austauschprogramme hinsichtlich der Rolle von Digitalisierung für die Bildung von Beziehungen gezogen.

Schlüsselbegriffe: Internationalisierung der Hochschulbildung, digitalisierte transkulturelle Begegnungen, Reflexion subjektiver Stereotypisierungen

1 Einleitung

Digitalisierung und Digitalität sind aus aktuellen hochschuldidaktischen Diskursen nicht mehr wegzudenken. Wurde der Einsatz digitaler Methoden bisher eher verhalten und gesondert von präsentischen universitären Designs verhandelt, so

hat die Pandemie eine Zusammenführung bewirkt, die an vielen universitären Standorten zur Entwicklung von Digitalisierungsstrategien und -konzepten führt (so z. B. an der UHH im Jahre 2022). Für das Ziel der Internationalisierung hochschulischer Curricula bedeutet Digitalisierung dabei zunächst einmal Ermöglichung, denn ohne größeren organisatorischen, ökonomischen und zeitlichen Aufwand können Begegnungen hergestellt werden, die den Studierenden einen vertieften praktischen Einblick in verschiedene kulturelle und gesellschaftliche Kontexte und Perspektivwechsel ermöglichen. Allerdings sind diese Perspektivwechsel begrenzt, denn sie beziehen sich in ihrer Durchführung immer nur auf den digitalen Raum und unterliegen damit der Gefahr der Entfremdung zwischen Subjekten und ihrer Perspektive.

„Entfremdung ist allgemein ein gestörtes oder mangelhaftes Verhältnis (zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, zwischen Individuen oder dem Individuum zu sich selbst), in dem eine ursprünglich natürlich-wesenhafte oder ideale Beziehung fremd geworden, aufgehoben oder entäußert ist“ (Amlinger, 2018, 87).

Dieser Definition entsprechend ist zu fragen, ob mit der Digitalisierung von Begegnungen Störungen entstehen, die als Fremdheit oder gar als Aufhebung von Beziehung erlebt werden.

Zugleich ist zu fragen, ob und inwieweit ein ausschließlich digitales Begegnungsangebot im universitären Kontext trotz Begegnungs-Beeinträchtigungen zur Entwicklung von Perspektiverweiterung und Persönlichkeit beitragen kann. Beide Fragen sollen anhand eines an der German Jordanian University (GJU) und der Universität Hamburg durchgeführten Internationalisierungsprojektes (Iwers & Mitchell, 2020) diskutiert werden.

2 Perspektiventwicklung und Professionalisierung durch Internationalisierung

Auslandsaufenthalte und interkulturelle Begegnungen von Studierenden der Erziehungswissenschaft zielen auf die Entwicklung interkultureller Sensibilisierung ab (Evers, 2016). Darüber hinaus bieten sie den Studierenden die Gelegenheit, durch Erfahrungen von Ungewissheit (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018), z. B. hervorgerufen durch den Aufenthalt in einem fremden Sprach- und Kulturraum, Disruptionen und damit verbundene Transformationen zu erfahren.

Innerhalb der Professionsforschung wird der Handlungsraum von Lehrerinnen und Lehrern durch Ungewissheit gekennzeichnet und der Umgang mit dieser Ungewissheit wird als zentrale Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern charakterisiert (Combe, Keller-Schneider & Paseka, 2018). Dabei kann Ungewissheit mehr oder

weniger offensichtlich vorherrschen und mehr oder weniger eindeutig wahrgenommen werden. Sofern interkulturelle Begegnungen hergestellt werden, sind Ungewissheiten eben dadurch offensichtlich wahrnehmbar, dass das Gegenüber nicht durchgängig subjektiven Deutungsroutrinen von Interaktion entspricht. Die Erfahrung unbekannter Kulturformen und -räume kann dabei auf der einen Seite zu Fremdheitsdefinitionen führen, insbesondere bei geringer Ungewissheitstoleranz. Dann wird die Entwicklung von Fremdheit versus Vertrautheit erforderlich. „Fremdheit ist keine Eigenschaft, auch kein objektives Verhältnis zweier Personen oder Gruppen, sondern die Definition einer Beziehung“ (Hahn, 1994, 140; zitiert nach Reuter, 2002, 28), die das Fremde zur Konstitution des Eigenen und Vertrauten benötigt. Auf der anderen Seite kann aber gerade die Erfahrung kulturell anderer Räume dazu führen, die eigenen Konstruktionsprozesse von Fremdheit bzw. Nicht-Zugehörigkeit (Mecheril, 2003) zu reflektieren (Rodgers, 2002) und aufzulösen. Diese Reflexionen können durchaus disruptive bzw. transformative Wirkung haben, indem sich eine ganz neue, mit den bisherigen Wahrnehmungen nicht mehr vereinbare Perspektive entwickelt (Yazec, 2017). Zentrale Zielrichtung der transkulturellen Forschung ist dementsprechend die „Erfahrung, Bearbeitung, Konstruktion von kultureller Differenz und kultureller Zugehörigkeit“ (von Helmolt & Ittstein, 2020, 7). Die Studierenden rekonstruieren ihre Erfahrung von expliziten und ggf. auch impliziten subjektiven Annahmen über die ‚Anderen‘ als konstruiert und veränderbar.

„Auch wenn dieser Interaktionsraum selbst durch gesellschaftliche Konstruktionen (Normen, Regeln, Konventionen, Gesetze usw.) mitgeprägt ist, hängt die spezifische Konstruktion des Fremden von der Interaktionsstruktur wie auch von der praktischen Umsetzung der kulturell vermittelten und sozial verhandelten Überzeugungen, Einstellungen und Werte des Konstrukteurs ab“ (Reuter, 2002, 31).

Das Projekt ‚Transcultural Higher Education (THE)‘¹ der Universität Hamburg (UHH) und der German Jordanian University (GJU) zielt darauf ab, durch themenbasierte Studierendenaustausche Begegnungen und ggf. Transformationen zu ermöglichen. Dazu werden in etwa 10tägigen gegenseitigen Besuchen Seminare an beiden Standorten ebenso angeboten wie themengeleitete Exkursionen, z. B. zu Fragen von Alltagshistorizität² oder zum Umgang mit Geflüchteten in den verschiedenen Gesellschaften unter Berücksichtigung von Service Learning³ (Rosenkranz et al., 2020).

1 Das Projekt wurde zweimal in der Programmlinie 2: Deutsch-Arabische Kurzmaßnahmen mit Partnerhochschulen in Tunesien, Jemen, MarHKko, Libyen, Jordanien, Libanon und Irak (German-Arab short-term measures with partner universities in Tunisia, Yemen, Morocco, Libya, Jordan, Lebanon and Iraq) des DAAD gefördert. Ein dritter Antrag wurde erfolgreich eingereicht, dessen Umsetzung im Mai 2023 beginnt.

2 Alltagshistorizität bezeichnet alltäglich sichtbare Spuren von Erinnerung in einer Gesellschaft, d. h. ihre Erinnerungskultur.

3 Service Learning bezeichnet eine im Wesentlichen im schulischen Kontext erprobte Didaktik des Lernens durch sozialgesellschaftliches Engagement und dessen Reflexion. Das Service Learning erhält aktuell an verschiedenen Universitäten Einzug in die hochschuldidaktische Lehre.

Alltagshistorizität und Erinnerungskultur haben die Studierenden in einem Projektdurchgang z. B. bearbeitet, indem sie gemeinsam durch das Grindelviertel in Hamburg gegangen sind und sich dort mit der Erinnerung an die jüdische Kultur im Viertel und ihre Auslöschung befassten. Sie besichtigten den Carlebachplatz, in dessen Pflaster das Gebälk der größten Hamburger Synagoge eingearbeitet worden ist. Ebenso gingen sie durch Straßen des Viertels und lasen gemeinsam die Inschriften der vielen Stolpersteine. In Jordanien besichtigten sie das Weltkulturerbe Petra und ließen die verschiedenen Eindrücke vergleichend auf sich wirken.

In beiden Ländern sollen in allen Projektphasen und -runden Einrichtungen, die zur Versorgung Geflüchteter gegründet worden sind, besucht und auf deren Ansprüche und Umsetzungen, insbesondere im Hinblick auf integrative und inkludierende Perspektiven verglichen werden. Dabei werden Unterschiede und Diskussionsbedarfe deutlich.

Im Zentrum aller Reflexionen stehen die Entwicklung von Zweifel am subjektiven Wissen durch die persönliche Analyse von Habitus und subjektiven Theorien (Yilmaz & Iwers, 2021) über ‚die Anderen‘ und ihre Beweggründe ebenso wie die Entwicklung einer akzeptierenden und wertschätzenden Aufmerksamkeit für Abweichungen und die Unterbrechung kognitiver Schließungen und erneuter Stereotypisierungsprozesse.

3 Digitalisierung und Entfremdung

Pandemiebedingt musste der geplante Studierendenaustausch eines Durchgangs des THE-Projektes digitalisiert werden. Dazu wurden für die Dauer von jeweils zwei Tagen zwei gemeinsame Workshops durchgeführt, die von insgesamt vier Vor- und Nachbereitungskonferenzen gerahmt wurden. Im Zentrum stand die Methode des Storytellings (Lambert & Hessler, 2018). Ziel war es, in Kleingruppen, bestehend aus Studierenden und Lehrenden beider Standorte, eine Geschichte über die Erfahrungen mit der Pandemie zu verfassen und diese in einem zu entwickelnden Film darzustellen. Das Storytelling wurde als Ausgangspunkt der gemeinsamen Bearbeitungen von Erfahrung gewählt, da es eine lange Tradition im Bereich kultureller Reflexionen hat und von einem Ansatz des ‚learning by doing‘ sensu Dewey (2000 [1930]) ausgeht.

„We first know story through our experience, but the stories told to us become part of our tribe, our community, our culture, and are formed into myth and archetype. We see our own lives in the plots of the journey, the romance, the mystery. We see our identity and those of our most important relationships in the characters of the hero, the lover, the seeker, the wizard, the sidekick, the beast. We know them as they reappear in our sacred texts: the Bible, the Quran, the life of Siddharta the Buddha, Anansi the Spider, as well as our epic and children’s narratives, The Odyssey, King Arthur, and the Brothers Grimm“ (Lambert & Hessler, 2018, 8).

Das Thema Erfahrung mit der Pandemie wurde gewählt, da es einen erstmals verfügbaren global gemeinsamen Erfahrungsraum gibt, dessen Parallelität allerdings nur auf den ersten Blick Bestand hat. Die Teilnehmenden beider Standorte wurden in vier gemischten Gruppen dazu aufgefordert, eine Geschichte zu schreiben und diese zu verfilmen.

Dabei blieb die Frage durchgängig virulent, ob ein digitaler Austausch zur Reflexion von Fremdheitskonstruktionen führen kann (Hepp, 2009) oder ob das Format an sich mit Entfremdung und Fremdheit einhergeht, so dass vor dem Hintergrund dieser doppelten Fremdheitsspannung Dekonstruktionen gar nicht möglich wären. Insbesondere im Hinblick auf den Anspruch zur Ermöglichung von Persönlichkeitsentwicklung und -bildung durch signifikantes Lernen (Rogers, 1988) und persönliche Bedeutsamkeit (Bürmann, 1992), muss die Frage diskutiert werden, inwieweit die Entwicklung der Person durch digitale Lernanlässe angestoßen werden kann oder ob das Digitale eher auf Lernen als materialisierte Form des Wissenserwerbs und ggf. der Kompetenzbildung abzielt.

Die in den vier Gruppen entstandenen Filme und ein begleitendes Booklet aller Akteure und Akteurinnen weisen darauf hin, dass Digitalität durchaus mit der gemeinsamen Expression von Emotionen einhergehen kann. Es sind sehr dramatische Szenen entstanden, welche die Themen Angst, Isolation, Ausweglosigkeit und Fremdbestimmung in den Fokus rücken. Die Filme bringen allerdings auch Unterschiede in den noch bestehenden Freiheitsgraden an den verschiedenen Standorten zum Ausdruck, die ihrerseits Disruptionen auslösen konnten. So berichteten die Teilnehmenden aus Jordanien z. B. von Ausgehverboten, die graduell deutlich schärfer verfolgt wurden als die Teilnehmenden aus Deutschland es erwartet hatten. Beide Gruppen intensivierten ihren Erfahrungsaustausch in verschiedenen Messenger-Gruppen, in denen neben sprachlichen Texten auch Bilder und Melodien ausgetauscht wurden, um den Emotionen Ausdruck zu verleihen. Ein Sonnenblumenfeld wurde z. B. Ausdruck von Gemeinsamkeit in Verschiedenheit, denn Sonnenblumenfelder gibt es hier wie da.

4 Die empirische Untersuchung

Die digital durchgeführten Begegnungen und gemeinsamen Erarbeitungen wurden über die oben skizzierten Szenen hinausgehend verschiedentlich evaluiert. Für die hier zu berichtende Untersuchung waren die Fragen zentral:

1. Welche Herausforderungen und Chancen entstehen durch einen digitalisierten internationalen Austausch im Hinblick auf persönliche inter- und transkulturelle Reflexionsgelegenheiten für die Teilnehmenden? Sind die in einzelnen Szenen wahrgenommenen Interaktionen von Emotionalität und Nähe in den Wahrnehmungen der Akteure und Akteurinnen auffindbar?

2. Beeinflusst ein digitales Format eine interkulturelle/internationale Interaktion? Welche Implikationen ergeben sich aus dem Praxisbeispiel des THE Projekts für zukünftige Austauschprojekte?

4.1 Methodische Vorgehensweise

In Abwesenheit der Forschenden wurde eine 90-minütige Gruppendiskussion über die Plattform Zoom von den Teilnehmenden selbst durchgeführt, um sozial erwünschtes Antwortverhalten zu reduzieren. Hierfür erhielten sie im Voraus einen Interviewleitfaden, um mögliche Unklarheiten mit den Forschenden vor der Durchführung der Diskussion klären zu können. Die Gruppendiskussion wurde bereits im Rahmen einer Veröffentlichung ausgewertet, jedoch mit dem Fokus auf heterogenitätsbedingte Ungewissheit und Reflexionen im Kontext transkultureller Interaktionen, sodass der Fokus auf Digitalisierung in der Auswertung des Materials erst im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gelegt wurde (Yilmaz & Iwers, 2021). In der Ergebnispräsentation werden auch die Ergebnisse der vorangegangenen Untersuchung kurz aufgegriffen und in der Diskussion berücksichtigt, weil sie für die Beantwortung der vorliegenden Fragestellung ebenfalls relevant sind.

Der den Studierenden ausgehändigte semistrukturierte Gruppendiskussions-Leitfaden gliederte sich in zwei Teilbereiche: Mittels einer SWOT-Analyse wurden die Teilnehmenden zunächst gebeten, die Stärken, Schwächen, Chancen sowie Risiken des Projekts miteinander zu diskutieren. In einem zweiten Teil dienten offene Fragestellungen dazu, die für die Studierenden subjektiv prägenden Erfahrungen und Situationen im Verlauf des Projekts zu beschreiben und miteinander zu reflektieren. Dabei zielte keine der Fragen explizit auf die Erfahrungen der Teilnehmenden mit dem digitalen Austauschformat ab; erst im Auswertungsprozess wurde deutlich, dass dieser Aspekt eine bedeutende Rolle für den transkulturellen Austausch und die interpersonellen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern innehatte. Dem Leitfaden lagen unter anderem folgende Fragen zugrunde:

1. Welche Chancen leiten sich für zukünftige Projektentwicklungen innerhalb dieses Projektes oder auch für andere Projekte ab? Durch welche Aspekte kann ein solches Projekt weiterentwickelt werden (Chancen)?
2. Kannst du/könnt ihr eine Situation aus dem Projekt beschreiben, in welcher du nicht mit den Ideen oder Vorschlägen deiner Gruppe oder auch einzelner in der Gruppe einverstanden warst? Wie bist du/seid ihr in solchen Aushandlungsprozessen vorgegangen? Wie hast du/habt ihr die Vorschläge des Gegenübers wahrgenommen? Wie wurden deine/eure Ideen aufgenommen?

4.2 Auswertung der Gruppendiskussion

Die Auswertung der transkribierten Gruppendiskussion erfolgte mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), mit dem Ziel, inhaltliche Aspekte über die Herausforderungen sowie Chancen eines digitalen Austauschs

herauszuarbeiten. Hierbei entwickelten sich induktiv die Hauptkategorien *Herausforderungen* sowie *Chancen eines digitalen Austauschs* mit jeweiligen Unterkategorien (s. Abb. 1).

Hauptkategorie (HK)	Subkategorie (SK)
HK 1 Chancen eines digitalen Austauschs	SK 1.1 Vielzahl an Programmen/Optionen
	SK 1.2 Ortsunabhängigkeit
	SK 1.3 Zugänglichkeit
	SK 1.4 Kennenlernen
	SK 1.5 Durchführung
HK 2 Herausforderungen eines digitalen Austauschs	SK 2.1 Einigung auf digitale Plattformen
	SK 2.2 Kontakt(-aufrechterhaltung)
	SK 2.3 Interpersonelle Beziehung
	SK 2.4 Technische Schwierigkeiten
	SK 2.5 Digitale Kompetenzen
	SK 2.6 Beteiligung

Abb. 1: Das induktive Kategoriensystem digitaler Chancen und Herausforderungen des THE-Projektes; HK = Hauptkategorie; SK = Subkategorie

4.3 Darstellung der Ergebnisse

Wie bereits beschrieben, werden zunächst die Ergebnisse der vorherigen Studie kurz dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie pro Hauptkategorie zusammenfassend dargestellt und anhand von Ankerbeispielen veranschaulicht.

In der vorherigen Studie wurde unter anderem deutlich, dass die Teilnehmenden die transkulturelle Kooperation und die persönlichen Interaktionen mit den jordanischen Studierenden als wertschätzend und akzeptierend wahrnahmen, auch im Hinblick auf divergierende Perspektiven untereinander (Yilmaz & Iwers, 2021). Ferner konnte herausgearbeitet werden, dass die Befragten sich der Grenzen ihrer eigenen Vorstellungs- und Wissenssysteme bewusst waren und sich insbesondere von einer Wissenshierarchisierung zwischen deutschen und jordanischen Teilnehmenden distanzieren (ebd.). Diese Distanzierung bezogen sie ebenfalls auf die Reproduktion von Stereotypisierungen innerhalb der Gruppe, indem sie den gegenseitigen respektvollen Umgang miteinander betonten (ebd.). Auf einer Metaebene thematisierten die Studierenden ferner die Wichtigkeit von Reflexionsmöglichkeiten in inter- und transkulturellen Räumen, für die sie es notwendig erachten, spezifische zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um Erkenntnisprozesse durch Reflexion zu vertiefen oder erst anzustoßen (ebd.).

Für die aktuelle Studie wurde die Rolle des digitalen Formats in dem inter- und transkulturellen Austausch untersucht; die Ergebnisse der zwei Hauptkategorien 1. *Chancen* und 2. *Herausforderungen eines digitalen Austauschs* werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

In der Hauptkategorie *Chancen eines digitalen Austausches* nennen die Teilnehmenden zum einen die technischen Möglichkeiten digitaler Plattformen, zum anderen aber auch einen positiven Einfluss des digitalen Austauschs auf gruppeninterne Kennenlernprozesse. Sie berichten davon, dass Kontakt stattgefunden hat, der durchaus auch emotionale Anteile hatte, auch wenn eine Begegnung nicht möglich war.

Eine grundlegende Chance digitaler Medien sehen die Befragten darin, dass es überhaupt möglich ist, einen Austausch, auch unter erschwerten Bedingungen der Pandemie, durchführen zu können, welcher in Präsenz aufgrund der Auflagen sonst nicht hätte stattfinden können (2 OL⁴, Z. 11–13). Eine weitere Chance für die Teilnehmenden stellt die Zugänglichkeit (SK 1.3) von digitalen Austauschmöglichkeiten für mehr Menschen dar, beispielsweise aufgrund geringer zeitlicher oder finanzieller Aspekte: „Was ich als *große* Chance sehe äh für so ein *digitales*⁵ Projekt, dass es einfach ähm irgendwie viel mehr Menschen *ermöglicht* werden könnte. Also so ein richtiges in Person Austauschprojekt ist ja irgendwie (,) also zwar kann auch *cooler* sein, aber ist ja auch mit [...] Kosten verbunden und ähm (,) irgendwie ja auch mehr *Zeit*“ (2 OL, Z. 200–209). Einen weiteren Vorteil des digitalen Austauschs sehen die Studierenden in der Möglichkeit der ortsunabhängigen Teilnahme (SK 1.2): „Es *geht* sowohl, wenn (,) nur *eine* Seite vor Ort ist und die andere sich nicht treffen darf. Es geht aber auch, wenn beide Seiten nicht vor Ort sein müssen und sich (,) treffen“ (1 OR, Z. 462–465).

In Bezug auf die technischen Möglichkeiten nennen die Teilnehmenden die stetige Weiterentwicklung und Optimierung digitaler Angebote und Software, die für die Internationalisierung der Hochschulen auch zukünftig eine Rolle spielen können (SK 1.1.): „Ich habe, glaube ich, innerhalb dieses Projektes tatsächlich angefangen welche *Möglichkeiten* überhaupt in in dieser *Technik* stecken. Also einfach so auch für die *Internationalisierung* der Lehre oder für (...) *sprachliche* Austauschprojekte“ (3 UM, Z. 1134–1139).

Auf interpersoneller Ebene betonen die Teilnehmenden, dass durch das digitale Format eine andere, teilweise intimere Form des *Kennenlernens* (SK 1.4) stattfinden kann, weil die Personen zum einen Einblicke in private Umstände der anderen Studierenden erhalten können (wie beispielsweise dem privaten Haushalt). Zum anderen sei der digitale Austausch aufgrund des pandemiebedingten Lockdowns die einzige Möglichkeit einer zwischenmenschlichen Interaktion zum Zeitpunkt des Projekts gewesen, sodass „irgendwie trotzdem eine Beziehung oder vielleicht gera-

4 Die Codierungen der Diskussionspartner*innen sind: 1 OR, 2 OL und 3 UM.

5 Kursiv werden in diesen Zitaten von den Interviewten besonders betonte Begriffe gesetzt.

de deswegen, weil wir eben alle so dringend die soziale Interaktion gebraucht haben, konnten wir eben (,) eine Beziehung zueinander [...] aufbauen“ (1 OR, Z. 63). In der Hauptkategorie *Herausforderungen eines digitalen Austauschs* wurden sowohl gruppensdynamische Prozesse (wie beispielsweise der persönliche Austausch oder interpersonelle Beziehungsweisen) als auch technische Aspekte (zum Beispiel in Zusammenhang mit technischen Schwierigkeiten oder digitalen Kompetenzen) von den Teilnehmenden erwähnt.

Im Kontext gruppenbezogener Interaktionen betonen die Teilnehmenden, dass sie die *Kontaktaufrechterhaltung* (SK 2.2) zu den jordanischen Studierenden durch das digitale Format des Projekts erschwert sehen: „Und, dass der Kontakt, [...] den man jetzt aufgebaut hat, dann einfach (...) einfacher wegfällt, weil es eben [...] auch *nur* (,) digital bisher war (1 OR, Z. 265–275). Die Studierenden betonen ferner, dass sich die Entwicklung und Festigung *interpersoneller Beziehungen* (SK 2.3) unter digitalen Bedingungen schwieriger gestaltet, weil der gruppeninterne Austausch eher in Bezug auf die Projektarbeit stattfand und weniger in informellen Settings, um beispielsweise persönlichere Beziehungen zu den einzelnen Teilnehmenden zu entwickeln:

„Ja und wären wir [...] *gereist*, dann hätten wir natürlich auch die Möglichkeit gehabt *außerhalb* der Projekt-Zeit Zeit mit den Leuten zu verbringen. Also so beim *Abendessen* oder wenn wir, keine Ahnung, denen *Hamburg* gezeigt hätten oder die uns die Uni in *Madaba* oder so. Aber jetzt [...] war es halt so, dass wir uns tatsächlich *nur* für die Arbeit am Projekt *getroffen* haben und *nur* darüber geredet haben eigentlich. Und *da* sind halt nicht so *tiefgehende* persönliche Beziehungen entstanden (3 UM, Z. 576–583).

Auch erwähnen die Studierenden, dass sich der Austausch über digitale Plattformen auf die *Beteiligung* (SK 2.6) an den Diskussionen negativ auswirkt: „Oder einfach, dass auf der jordanischen Seite dann vielleicht (,) bisschen weniger [...] Wortmeldungen kamen einfach dadurch, dass man allein vor seinem PC saß oder so“ (3 UM, Z. 95–97).

Jenseits der gruppensdynamischen Herausforderungen, beschreiben die Teilnehmenden *technische Schwierigkeiten* (SK 2.4), die den Austausch erschwerten oder auch fehlende oder nur zum Teil vorhandene *digitale Kompetenzen*: „Aber ich (,) aus meiner Perspektive sind die meisten *Fehler* [...] oder Schwächen, die passiert sind (,) einfach Anfängerfehler, weil wir alle nicht wussten, wie man sowas digital *macht* [...] und wir hatten keine Ahnung (was wir so) wirklich *brauchten*“ (1 OR, Z. 118–125).

Eine bedeutende Schwierigkeit für die Teilnehmenden war auch die Einigung auf eine digitale Plattform zwischen Jordanien und Deutschland (SK 2.1): „Oder (,) allein schon, dass wir uns nicht so wirklich auf eine Plattform einigen konnten. Wir waren mal auf Teams und mal auf Zoom, weil eben beide Seiten verschiedene Präferenzen hatten“ (1 OR, Z. 243–247).

5 Diskussion

Aus der Darstellung der Ergebnisse der bereits publizierten Untersuchung wurde deutlich, dass auch unter digitalen Bedingungen die Zusammenarbeit der Teilnehmenden auf beiden Seiten auf Wertschätzung beruhten, in welcher die Perspektiven aller in einem hierarchiekritischen Raum berücksichtigt wurden. Diese wertschätzende Interaktion ermöglicht eine auf Ebenbürtigkeit basierende Interaktion (Schulz von Thun, 2012) und stellt die Grundlage dafür dar, (Nicht-) Zugehörigkeitsverhältnisse zu überwinden (Yilmaz & Iwers, 2021).

Die Wahrnehmung, dass digitale Begegnung besser sei als gar keine, war für den gesamten Projektverlauf sehr bedeutsam und findet sich an verschiedenen Stellen in der Gruppendiskussion wieder. Wenngleich die präsentische Begegnung sicher andere Interaktionsdimensionen mit sich gebracht hätte, wurde durch das Digitale zumindest doch Kontakt und Austausch ermöglicht, und zwar auch über Emotionales und Privates.

Ferner wurde in der vorherigen Analyse des Materials deutlich, dass die Teilnehmenden ein Bewusstsein für die Grenzen der eigenen Kenntnisse und des Wissens aufzeigten, welches gerade in dem Raum einer deutsch-jordanischen Kooperation in Bezug auf orientalistische Wissenshierarchisierungen von Bedeutung ist (Said, 1978). Die Studierenden haben ihre subjektiven Theorien reflektiert und konnten dafür von der Methode des Storytellings und dem gemeinsamen Projekt einer Filmdarstellung profitieren. Im gemeinsamen Erarbeiten eines für alle relevanten Themas ist es ihnen gelungen, sozialisationsbedingte Unterschiede in der Interaktionsgestaltung zu erkennen und im Hinblick auf die jeweiligen Rahmenbedingungen zu kontextualisieren.

Eine mögliche Ableitung aus diesen Ergebnissen zusammen mit jenen der vorliegenden Untersuchung ist daher, dass diese Austausch- und Reflexionsebenen auch mittels digitaler Optionen realisiert werden können. Gerade vor dem Hintergrund der stetigen Weiterentwicklung digitaler Austauschportale können sie eine wichtige Ergänzung zu Austauschformaten in Präsenz darstellen, wie auch die Teilnehmenden des Projektes betonen. Dabei ist, wie die Ergebnisse verdeutlichen, eine Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen und des generellen Umgangs mit digitalen Austauschportalen von großer Bedeutung.

In Bezug auf die interpersonellen Interaktionen wird durch das digitale Format ein Spannungsverhältnis deutlich: Einerseits ermöglicht es einen persönlicheren Einblick in die Lebensbedingungen der Einzelnen, andererseits erschwert der Kontakt über virtuelle Plattformen aber die Entwicklung von tiefergehenden persönlichen Beziehungen, weil der Kontakt zu den Gruppenmitgliedern nur im Kontext der Projektarbeit stattfindet. Die Teilnehmenden hätten sich neben den Workshops gemeinsame freie Zeit gewünscht, die in der Projektphase nicht ein-

geräumt worden ist. Allerdings fand dieses Bedürfnis einen Weg in dem genutzten Messengerdienst, dessen Chatverläufe durchaus auf Resonanzen hindeuten, die auf den ersten Blick vielleicht nicht zu erwarten gewesen wären (Rosa, 2019). Das Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis nach mehr Begegnung einerseits und den Vorteilen des Digitalen, überhaupt Begegnung zu ermöglichen, kann sicherlich nicht gänzlich aufgelöst werden. Allerdings weisen die Ergebnisse durchaus darauf hin, dass digitalisierte interkulturelle Dialoge zu Sensitivierung und Transkulturalität beitragen können. Dazu bedarf es jedoch einer differenzierten Befassung der Lehrenden mit neuen Anforderungen in digitalen Lehrformaten. So kommen Koschorreck & Gundermann (2020) im Anschluss an ein Critical Review von 41 empirischen Studien zu dem Ergebnis: „Es zeigt sich, dass die Digitalisierung hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden in den Bereichen Didaktik, Methodik, Kommunikation, Interaktion und Organisation stellt“ (59). Ebenso argumentieren Ceesay et al. (2022): „Digital literacy has become a central requirement for those who are intrinsically concerned with knowledge production and transmission: teachers and educators“ (2).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt konnte mit der vorliegenden Untersuchung gezeigt werden, dass die Teilnehmenden des digitalen Austauschprojektes Transnational Higher Education (THE) eine wertschätzende Haltung im digitalen Begegnungsraum entwickeln konnten, welche die Rekonstruktion subjektiver Konstruktionen von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit sowie Fremdheit ermöglichten. Zugleich wurden von den Teilnehmenden Chancen und Risiken der Digitalisierung des Formates reflektiert. Die so entstandenen induktiven Kategorien des digitalisierten Formates können Hinweise auf den Entwicklungsbedarf von Lehrkompetenzen im digitalen Raum geben.

Literatur

- Amlinger, C. (2018). Entfremdung. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.) *Grundbegriffe der Soziologie*. Springer VS, Wiesbaden.
- Bürmann, J. (1992). *Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Ansätze eines persönlich bedeutsamen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018). Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns. Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (2018) (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. S. 53–80. Wiesbaden: Springer.
- Dewey, J. (2000; 1930). Demokratie und Erziehung. *Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 1930: Hirt, Breslau 1930; 2000: Beltz, Weinheim.
- Helmolt, von, K. & Ittstein, D.J. (2020). *Digitalisierung und (Inter)-Kulturalität: Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart: ibidem Verlag.

- Evers, H. (2016). *Bildung durch interkulturelle Begegnung. Eine empirische Studie zum Kontakt von Austauschstudierenden mit deutschen Familien*. Wiesbaden: Springer.
- Iwers, T. & Mitchell, G. (2020). *Transnational Higher Education. Antrag auf Förderung eines Kurzprojektes im Förderprogramm Programmlinie 2: Deutsch-Arabische Kurzmaßnahmen mit Partnerhochschulen in Tunesien, Jemen, Marokko, Libyen, Jordanien, Libanon und Irak German-Arab short-term measures with partner universities in Tunisia, Yemen, Morocco, Libya, Jordan, Lebanon and Iraq des DAAD. Bewilligt mit einem Gesamtvolumen von 39974 Euro*. Hamburg: Universität.
- Koschorreck, J. & Gundermann, A. (2020). Die Implikationen der Digitalisierung für das Lehrpersonal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Review ausgewählter empirischer Ergebnisse und weiterer theoriebildender Literatur. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller & M. Rittberger (Hrsg.). *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. S. 159–193. Münster. New York: Waxmann.
- Lambert, J. & Hessler, H. B. (2018) *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Taylor & Francis Ltd.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. (12. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2003) *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (2018) (Hrsg.). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), S. 842–866.
- Rogers, C. R. (1988). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosenkranz, D., Roderus, S. & Oberbeck, N. (Hrsg.) (2020). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schüller, K. S., Busch, P. & Hindinger, C. (2019). Future Skills: Ein Framework für Data Literacy. *Hochschulforum Digitalisierung*.
Abgerufen von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf
- Schulz von Thun, F. (2012). *Miteinander reden von A bis Z*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Yazec, D. (2017). Transformation and Education. In B. R. Warnick & L. Stone (eds.) *Macmillan Interdisciplinary Handbook on Philosophy of Education*. S. 205–220. Macmillan Reference USA.
- Yılmaz, S. M. & Iwers, T. (2021). Entwicklung eines reflexionsorientierten Umgangs mit heterogenitätsbedingter Ungewissheit. Gruppe, Interaktion, Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 52 (4), S. 659–669. doi:10.1007/s11612-021-00597-3
- Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. *Köln: Wissenschaftsrat*. doi: 10.57674/sg3e-wm53
- Zech, R. (2020). Expect the Unexpected. Umriss einer Ethik für unsichere Zeiten. Gruppe Interaktion Organisation. *Springer Verlag*, 51, S. 415–424. doi: 10.1007/s11612-020-00545-7

Autor:innen

Telse Iwers, Dr., Professorin, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, wiss. Leiterin des Zentrums für Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Hamburg. Arbeitsbereiche: Pädagogische Psychologie, Achtsamkeit und Introvision in der Pädagogik, migrationsbedingte Inklusion, Rassismuskritik und Internationalisierung der Lehrerbildung.

Sezen Merve Yılmaz, M. Ed., war zum Zeitpunkt ihrer Autorenschaft wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte waren: subjektive Theorien, Migration, postkoloniale Theorien, inter- und transkulturelle Kompetenz.

Benjamin Streit und Paula Bleckmann

Ganzheitliche Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen? Einblicke in die MünDig-Studien I & II

Abstract

Einflüsse der Digitalisierung auf die Persönlichkeitsentwicklung dürften während und nach der Pandemie durch den erhöhten Anteil von Homeoffice und Distanzunterricht deutlich zugenommen haben. Um Medienbildung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen auf Einstellungs- und Praxisebene bei Fachkräften, Eltern und älteren Schülerinnen und Schülern zu erfassen, wurde ein neues Befragungsinstrument entwickelt, die Media Maturity Matrix (Streit, 2022). Diese ermöglicht es in der Abfrage, zwischen Bildschirm- und Nicht-Bildschirm-Medien, dem Einsatzzweck und den Entwicklungsstadien des Kindes zu differenzieren sowie auch explizit die realweltliche Stärkung des Heranwachsenden zur Prävention von Digital-Risiken und die medienbildungsbezogene Elternzusammenarbeit zu erfassen. Damit soll die empirische Erfassung eines ganzheitlicheren, mündigkeitsorientierten Verständnisses des Aufgabenspektrums, das aufgrund der Literatur von Medienbildungsempfehlungen an Montessori- und Waldorf-Bildungseinrichtungen vermutet werden kann, ermöglicht werden.

An der MünDig-I-Studie¹, einer 2019 durchgeführten quantitativ-explorativen Online-Umfrage unter reformpädagogisch orientierten Einrichtungen (KiTas und Schulen), haben insgesamt über 7000 Personen teilgenommen ($n_1 = 1390$ pädagogische Fachkräfte, $n_2 = 5799$ Eltern, $n_3 = 417$ Schülerinnen und Schüler). Ergebnis der Studie war eine große Übereinstimmung der medienbildungsbezogenen Einstellungen von Fachkräften und Eltern, die beide einen Einsatz von analogen (Nicht-Bildschirm-)Medien mehrere Jahre vor dem Einsatz von digitalen Bildschirmmedien befürworteten, was wiederum mit der selbstberichteten Praxis der Fachkräfte weitgehend übereinstimmt sowie die insgesamt hohe, jedoch bereicherspezifisch schwankende Elternzufriedenheit erklärt.

Schlüsselbegriffe: Medienbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Digitalisierung, Schule, KiTa

1 MünDig: Mündigkeit und Digitalisierung

1 Einleitung

Bereits vor Beginn der Pandemie ließ sich in der Literatur ein breites Spektrum vermuteter Einflüsse von Digitalisierung auf die Entwicklung von Heranwachsenden finden, von der Annahme überwiegend schädigender Einflüsse bis hin zur Vermutung einer überwiegenden Förderung der Entwicklung, woraus wiederum sehr unterschiedliche Aufgabenprofile für Bildungseinrichtungen abgeleitet wurden. Gerade in und im Anschluss an Zeiten der Pandemie durch den erhöhten Anteil Distanzunterricht, vermehrte KiTa-Schließungen etc. waren die Einflüsse von Digitalisierung nochmal ausgeprägter. Kinder und Jugendliche vermissten den direkten Kontakt zu Gleichaltrigen und klagten vermehrt darüber, dass sie dem Unterricht schlechter folgen konnten. Eltern waren mit der Aufgabe, im Homeoffice ihre Arbeit zu tun und gleichzeitig die Kinder zu versorgen, oft überfordert, um nur einige der in einer Befragung von Langmeyer et al. (2020) von den Befragten genannten Probleme aufzuzählen.

Damit könnten pädagogische Ansätze, die von vornherein mögliche negative Auswirkungen digitaler Medien auf Heranwachsende stark berücksichtigen, in Zukunft an Relevanz gewinnen. Die MünDig-Studie, deren Entstehung, Zielsetzung und Durchführung sowie ausgewählte Ergebnisse im Folgenden berichtet werden, untersucht medienbildungsbezogene Einstellungen und Praxis an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen mithilfe eines innovativen Befragungsinstruments, das eine ganzheitlichere Erfassung von Medienbildung unter Einbeziehung von Chancen und Risiken ermöglichen soll.

2 Theoretischer Hintergrund, Forschungsfragen und Forschungsdesign

2.1 Theoretischer Hintergrund

2.1.1 Auswirkungen von Mediennutzung und Persönlichkeitsentwicklung

In der deutschlandweiten, repräsentativen Forsa-Umfrage im Auftrag von Brockhaus zur Zukunft der Schule wurden Lehrkräfte u. a. dazu befragt, welche Zukunftskompetenzen sie für eine Vermittlung in der Schule für besonders wichtig halten (News4teachers, 2022). Dabei wurden an erster Stelle kritisches Denken und Kommunikation genannt. Nur 4% der Lehrkräfte gaben an, dass Sozialkompetenz durch das Lernen mit digitalen Medien ihrer Erfahrung nach besonders gefördert werde, 16% gaben dies für die Förderung des kritischen Denkens an. Wichtige Bereiche einer Persönlichkeitsentwicklung werden also nach Erfahrung von Lehrkräften gerade nicht durch digitale Medien unterstützt. Diese Einschätzung von Lehrkräften möchten wir im Folgenden mit einigen ausgewählten Ergebnissen der Medienwirkungsforschung sowohl altersübergreifend für das

Setting Familie/Freizeit wie auch mit Fokus Schulalter für das Setting Bildungseinrichtung abgleichen.

In der Medienwirkungsforschung über Auswirkungen der Mediennutzung im privaten Umfeld wird als mögliche Folge für die Entwicklung der Heranwachsenden bei problematischer, ausufernder Nutzung unter anderem eine Störung der Sprachentwicklung angegeben, wie die BLIKK-Studie gezeigt hat: „Insbesondere in der Altersgruppe der Kinder im Alter von 8–14 (U10, U11, J1) zeigen sich Zusammenhänge bei Lese-/Rechtschreibe-Schwäche, Aufmerksamkeitschwäche, Aggressivität sowie Schlafstörungen“ (Rheinische Fachhochschule Köln, 2016; Riedel & Büsching, 2017; Stiftung Kind und Jugend, 2023). Negative Auswirkungen einer ausufernden kindlichen Bildschirmmediennutzung auf die körperliche, psychosoziale und kognitive Entwicklung von Kindern sind durch viele Forschungsergebnisse unter anderem durch die von Thomas Mößle et al. (Brockmann et al., 2016; Mößle, 2012; Mößle & Föcker, 2021; Nunez-Smith et al., 2008) belegt. Eine ausführliche Übersicht über die aktuellen Erkenntnisse zu Auswirkungen kindlicher und elterlicher Bildschirmmediennutzung auf die Entwicklung von Babys und Kleinkindern findet sich im Positionspapier „Digitale Medien und frühe Kindheit“ (Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit, 2022). Dort werden außerdem Hinweise und Empfehlungen für die Praxis sowohl für Fachkräfte als auch für Eltern gegeben.

Für die Persönlichkeitsentwicklung dürfte auch die Entwicklung eines Weltbildes eine Rolle spielen. Hier ist der Nachweis der Auswirkungen der Digitalisierung nur schwer messbar, es wurden jedoch von Gaßner bereits 1989 in einer qualitativen Längsschnittstudie Änderungen im Weltbild von Computernutzenden in Richtung einer Zunahme von Materialismus und mechanistischer Weltansicht beschrieben (Gaßner, 1989). Damit belegte er die Vermutung von Joseph Weizenbaum, der 1976 eine Entwicklung zu einem immer mechanistischerem Selbstbild des Menschen und einer rationalistischeren Auffassung von Gesellschaft durch die Einführung des Computers vorausgesagt hatte (Weizenbaum, 1976).

2.1.2 Begriffsklärung Medienbildung

Im Dschungel der Begrifflichkeiten (von digitaler Bildung über Medienerziehung, Medien- bzw. Datenkompetenz, Medienpädagogik, Mediendidaktik, informatische Bildung) existieren viele verschiedene Konzepte, die jeweils noch unterschiedliche Auslegungen und Überschneidungen aufweisen. Wir verwenden hier den Begriff Medienbildung in Anlehnung an ein breites Begriffsverständnis, wie beispielsweise bei Marotzki und Jörissen (2009) bzw. Wolf et al. (2011), in klarer Abgrenzung zur Verengung auf die Schulung von Anwendungsfertigkeiten zum Umgang mit digitalen Medien, die auch im Frankfurt-Dreieck (Brinda et al., 2019) als Weiterentwicklung des Dagstuhl-Dreiecks (Gesellschaft für Informatik, 2016) zu Recht kritisiert wird. Mit Verweis auf den o.g. Forschungsstand der Medienwir-

kungsforschung im Setting Familie/Freizeit bzw. Bildungseinrichtung wollen wir bei Verwendung des Begriffs Medienbildung jedoch über diese Konzepte teilweise hinausgehend nicht nur digitale, sondern auch analoge Medien verstanden wissen, und zusätzlich auch die Zusammenarbeit mit Familien als Instanzen der Mediensozialisation sowie die ressourcenorientierte Prävention von Digital-Risiken als mögliche Aufgaben von Bildungsinstitutionen mit einbeziehen.

2.1.3 Theoretische Überlegungen zu den Forschungsfragen

Zur Frage des Alters: Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand zur Medienbildung in Bildungseinrichtungen, so fällt zunächst eine mangelnde Differenzierung nach Entwicklungsphasen oder zumindest Altersgruppen der Kinder und Jugendlichen auf. Bei der Erfassung medienbildungsbezogener Einstellungen von Fachkräften erfolgt die Abfrage in der Regel pauschal für den Einsatz von Bildschirmgeräten in einer Bildungseinrichtung, wie zum Beispiel beim Technology Acceptance Model (Köhler, Nistor & Osman, 2014), aber nicht differenziert nach dem Alter der Kinder.

Zur Frage, wer das Medium nutzt: Ebenso wird im Modell von Köhler et al. (2014) nur unzureichend nach der Frage differenziert, ob Kinder und Jugendliche selbst ein Medium nutzen, oder ob in deren Gegenwart die pädagogische Fachkraft ein Medium einsetzt. Gerade beim Medieneinsatz durch Fachkräfte wird die Fähigkeit zur sorgfältigen Abwägung von Chancen und Risiken unterschiedlicher Medien im weiten Sinne als Kennzeichen einer professionellen Entscheidung angesehen. Im Unterschied zu Praxismaterialien, die Lehrkräfte bei der Auswahl des besten digitalen Unterrichtsmaterials unterstützen sollen, gibt es eine Knappheit an Handreichungen, die diese übergeordneten Handlungskompetenzen im Sinne einer vergleichenden Technikfolgenabschätzung von Unterrichtsmedien (Bleckmann & Pemberger, 2021) unterstützen, mit ersten erfreulichen Ausnahmen wie zum Beispiel der Checkliste von Unblack the Box (Amos et al., 2021).

Zur Frage der Art des „Lern-Mediums“: Ebenfalls findet man in der Literatur oftmals eine unzureichende Differenzierung nach Art des zum Einsatz kommenden Mediums: Hier erstrecken sich die Möglichkeiten vom nicht-elektronischen, nicht-digitalen Medium (z. B. Buch, Tafel und Kreide) über elektronische, aber nicht-digitale Medien (z. B. Overhead-Projektor, Theremin oder Schallplatte), bis zu nicht-elektronischen, digitalen Medien (z. B. Lochstreifen) und schließlich solchen, die sowohl elektronisch wie digital sind. Zusätzlich können die Medien dann über einen Bildschirm vermittelt Informationen aufnehmen und darstellen oder auch nicht. Die klassische Unterscheidung in „analog oder digital“ greift also zu kurz.

Zur Frage des Nutzungszwecks: Üblich und sinnvoll erscheint die Unterscheidung zwischen verschiedenen Zielen und Zwecken, zu denen Medien überhaupt durch die Kinder bzw. Jugendlichen innerhalb einer Bildungseinrichtung genutzt wer-

den können. Eine Systematik, die von Fachkräften in unterschiedlichen Fächern (auch Schulfächern wie Kunst, Fremdsprache, Mathematik etc.) übergreifend verwendet werden kann, ist der Medienkompetenzrahmen NRW (im Folgenden: MeKoRa), in welchem sechs Kompetenzbereiche unterschieden werden, und zwar „Bedienen und Anwenden, informieren und Recherchieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Analysieren und Reflektieren, Problemlösen und Modellieren“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021).

Ein Bereich der Medienbildung, der für die Persönlichkeitsentwicklung eine besonders wichtige Rolle spielen dürfte, ist das „Analysieren und Reflektieren“. Hier sollen Kinder lernen, sich kritisch mit Medien auseinanderzusetzen und ihre eigene Mediennutzung zu hinterfragen. Da dieser Bereich im europäischen Pendant zum Medienkompetenzrahmen, an dem sich auch die Bildungspläne einiger anderer Bundesländer orientieren, dem European Digital Competences Framework (Redecker, 2017, im Folgenden DigComp) nicht explizit vorkommt, wurde für die Gliederung innerhalb der MünDig Studie zugunsten des MeKoRa entschieden. Ebenso sprach dafür, dass im DigComp der wichtige Bereich der informatischen Bildung, der als Voraussetzung für die Herausbildung von Critical (Big) Data Literacy nach Gapski (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2011) als „Problemlösen und Modellieren“, somit dem Verständnis von Grundprinzipien informationsverarbeitender Systeme deutlich umfassender aufgenommen ist als im DigComp, wo er lediglich einen Unterbereich von „Digital Content Creation“ ausmacht.

Es werden allerdings auch mehrere für eine ganzheitliche Medienbildung im obigen Sinne wichtige Bereiche der Medienbildung im MeKoRa nicht berücksichtigt, die in der MünDig-Studie jedoch mit abgefragt wurden: erstens die Elternzusammenarbeit, die gerade vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über die Auswirkung privater Mediennutzung (vgl. 2.1.1) eine wichtige Rolle spielt; zweitens die ressourcenorientierte Prävention von Digital-Risiken; hier geht es darum die Persönlichkeit des Kindes so zu stärken, dass Schutzfaktoren wie Selbstwirksamkeitserleben, Frustrationstoleranz und reale soziale Einbindung gestärkt und Risikofaktoren verringert werden (Bleckmann, Denzl, Kernbach, Streit & Pemberger, 2022, 240–249), sowie drittens der Bereich der Hilfe zur Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen, der zu den Aufgaben von pädagogischen Fachkräften gehört (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge, 2016) und zu dem auch Dokumente über positive Beispiele und Modelle wie z. B. das DIAEDI-Modell vorliegen (Levin, 2013; Zimmer & Zimmer, 2020).

2.1.4 Spezifika der Montessori- und Waldorfpädagogik

Schaut man im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung auf „die Idee der Eigen-gesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung“ (Skiera, 2010, 219) und die darauf

basierenden, ausgearbeiteten Entwicklungslehren, findet man, dass diese im Bereich der Reformpädagogik unter anderem sowohl in der Montessori-, als auch in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle spielen (Herbst & Bergmayr, 2020; Idel & Ullrich, 2017). In den medienbildungsbezogenen Publikationen aus der Waldorfpädagogik (Buermann, 2007; Hübner, 2015; Neider, 2008) wird eine Herangehensweise befürwortet, die stark nach Altersstufen differenziert. In den vorliegenden Publikationen aus der Montessori-Pädagogik finden sich vorwiegend ähnliche Empfehlungen (Donath & Eckert, 2022; Herbst & Bergmayr, 2020; Valle, 2019), jedoch gibt es hier auch Ausnahmen, die einen frühen Digitalmedieneinsatz befürworten (Lepold & Ullmann, 2021). In der Regel wird jedoch Folgendes ausgeführt: In den jüngsten Entwicklungsphasen stelle der direkte Kontakt mit der Welt über alle Sinne, sowie die unmittelbare Interaktion mit Bezugspersonen die Basis für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und somit auch für einen späteren erfolgreichen Umgang mit digitalen Bildschirmmedien dar. Anschließend sei der Einsatz analoger Medien, und schließlich der zunächst aktiv-produktionsorientierte, dann auch rezeptive Einsatz digitaler Bildschirmmedien empfehlenswert. Diese entwicklungsphasenabhängigen Empfehlungen finden sich keinesfalls exklusiv in reformpädagogischen Kontexten: Sie decken sich sowohl mit den Empfehlungen von Kleinkind-Expertinnen (Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit, 2022) wie auch mit der Perspektive der Mediensuchtforschung und den Überlegungen zu Prävention derselben. So empfiehlt te Wildt (2015, o.S.) aufgrund seiner Erfahrungen in Therapie und Prävention digitaler Süchte:

„Kinder und Jugendliche müssen erst einmal in den eigenen Körper hineinfinden. In dieser Zeit sind Medientechniken gut, die körpernäher sind: Schreiben mit der Hand, Rechnen mit dem Kopf. Medienerziehung sollte auf der Medienevolution aufbauen.“

2.1.5 Forschungsstand zu Einstellungen von reformpädagogischen Fachkräften

In der Literatur konnten keine Studien aufgefunden werden, die medienbildungsbezogene Einstellungen und Praxis von Fachkräften und Eltern an montessori- und waldorforientierten Bildungseinrichtungen systematisch untersuchen. Immerhin nahm Prof. Heiner Barz in seine Elternstudie von 2018 auch einige Items zu medienbildungsbezogenen Einstellungen auf (Tetzlaff & Bleckmann, 2019), ebenso finden sich in den Ehemaligenstudien von Randoll und Team aufschlussreiche Aussagen in Freitextfeldern: Viele Waldorf-Ehemalige sind zufrieden mit ihrem erlernten Medienumgang, würden sich aber eine etwas frühere Einbeziehung digitaler Medien ins Schulsetting wünschen (Randoll & Peters, 2021), während die Mehrzahl der Montessori-Ehemaligen ein noch positiveres retrospektives Urteil abgibt (Boysen, Randoll, Villwock & Rasfeld, 2022). Dieses Forschungsdesiderat sollte durch eine quantitative explorative Studie weiterverfolgt werden.

2.2 Forschungsdesign der MünDig-I-Studie

Als Forschungsfragen für die MünDig-Studie wurden formuliert:

1. Was ist aus Sicht der Fachkräfte, Eltern und älteren Schülerinnen und Schüler (ab 16 J.) sinnvoll (welches Medium², in welchem Alter, zu welchem Zweck) zu tun?
2. Was wird in die Praxis umgesetzt (nach Selbstauskunft der pädagogischen Fachkräfte)? Wie bewerten die Eltern und Schülerinnen und Schüler diese Praxis?

In Übereinstimmung mit dem breiten Verständnis von Medienbildung, auf welches abgezielt werden sollte, wurde im Einführungstext das Ziel der Studie, die Haltung der Fachkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler im Themenfeld Mündigkeit und Digitalisierung zu erfassen, wie folgt formuliert:

„MünDig steht für Mündigkeit und Digitalisierung [...]: Wie [werden] die Kinder medienmündig statt mediensüchtig, [...] vor Digital-Risiken geschützt und zugleich langfristig zum Ergreifen der Digital-Chancen befähigt [...]? Uns interessiert: [...] was ist schon gut und was sollte noch besser werden?“

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich für den größten Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von September bis Dezember 2019, also einen Zeitraum noch vor der Pandemie. Lediglich die Gruppe der Wald- und Naturkindergärten (im Folgenden nach dem Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten abgekürzt als BVNW) wurde etwas später, nämlich von Februar bis März 2020 befragt und somit teilweise im ersten Lockdown.

Die MünDig-Studie ist eine in Deutschland bundesweit durchgeführte Onlinebefragung an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen von der KiTa bis zur weiterführenden Schule. Zur Teilnahme an der MünDig-I-Studie wurden 216 Waldorf-Schulen und 402 Montessori-Schulen, 583 Waldorfkindergärten und 287 Montessori-Kinderhäuser sowie 360 Natur- und Waldkindergärten eingeladen. Insgesamt nahmen 4283 Personen aus dem Bereich Schule teil: 714 Fachkräfte, 3149 Eltern, 420 Schülerinnen und Schüler. Aus dem Bereich KiTa waren es mit 770 Fachkräften und 2172 Eltern insgesamt 2942 Teilnehmende.

Es wurde ein weitestgehend gleicher Fragebogen für die Zielgruppen pädagogische Fachkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler (ab 16 J.) eingesetzt, was Vergleiche zwischen den befragten Gruppen möglich macht.

Das Befragungsinstrument der MünDig-Studie erfasst Einstellungen und Praxis der Medienbildung aufgeteilt in zehn Bereiche. Dabei werden die sechs Kompetenzbereiche des MeKoRa (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2021) als Raster für die Differenzierung nach Einsatzzwecken der Mediennutzung durch die kindlichen/

2 Dabei wird in der Abfrage verkürzt und nicht vollständig trennscharf nur zwischen Medien mit und ohne Bildschirm unterschieden. Die Unterscheidung „analog vs. digital“ hatte in einer qualitativen Pilotbefragung für Missverständnisse gesorgt und wurde verworfen. Bei der Einführung der Unterscheidung wird folgende Formulierung als Erläuterung gewählt: „Es geht um digitale Bildschirmmedien (z. B. Computer, Tablet, Smartphone, TV, ...) und um analoge Medien ohne Bildschirm (z. B. Bücher, Zeitungen, Daumenkino und Sprache).“

jugendlichen Nutzenden verwendet. Ebenso wird der Medieneinsatz durch Fachkräfte erfasst, der ebenso hätte unterteilt werden können, worauf wegen der Länge der Befragung verzichtet wurde. Die restlichen drei Bereiche wurden im Rahmen der Pilotphase der Studie in Abstimmung mit den Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Verbände und dem wissenschaftlichen Projektbeirat entwickelt, da diese Felder wesentlich für die Medienbildung und die Persönlichkeitsentwicklung sind, vom MeKoRa aber nicht abgedeckt werden.

Dies sind:

- der Bereich der Elternzusammenarbeit, welcher nicht differenziert nach Medieneinsatz ohne und mit Bildschirm abgefragt wurde, sondern nach Unterstützung der Eltern in technischen (z. B. Installation einer Filtersoftware) und pädagogischen Fragen;
- der Bereich der ressourcenorientierten Mediensuchtprävention, der mit der Formulierung „Kinder im Leben stärken“ (Bleckmann, Denzl et al., 2022) und differenziert nach „im sozialen Miteinander“ und „als Einzelperson“ abgefragt wurde;
- und als dritter Bereich die Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen, wieder unterteilt danach, ob diese Verarbeitung mit Hilfe von Medien ohne Bildschirm (z. B. ein Bild malen) oder mittels Bildschirmmedien (z. B. gemeinsam ein Computerspiel spielen und darüber sprechen) stattfindet.

Die Befragung fand mit insgesamt sieben in großen Teilen identischen Fragebögen statt, welche für die Auswertung zu drei Datensätzen, wie in Abbildung 1 dargestellt, zusammengefügt wurden, also jeweils ein Datensatz mit allen Fachkräften, Eltern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der Auswertung werden in vier Berichten und einer Dissertation veröffentlicht, der erste Bericht über die Waldorf-Ergebnisse ist im Sommer 2022 erschienen (Bleckmann, Denzl et al., 2022), der Bericht über die BVNW-Ergebnisse im Herbst 2022 (Bleckmann, Streit & Denzl, 2022), der Montessori-Bericht und der Schüler-Bericht im Mai 2023³. Die Dissertation erscheint voraussichtlich 2023/24.

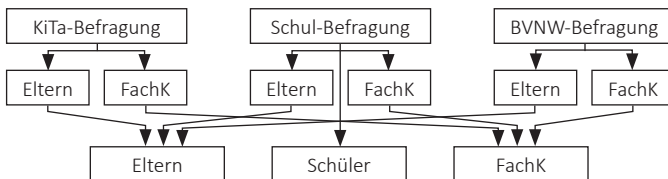


Abb. 1: Datenstruktur MünDig-I-Studie (FachK: Fachkräfte)

Die Teilnehmendenzahl, aufgeteilt nach reformpädagogischen Strömungen, finden sich in Tabelle 1. Die im folgenden Unterkapitel beschriebenen Ergebnisse

³ Alle Berichte sind verfügbar unter <https://www.alanus.edu/de/forschung-kunst/wissenschaftliche-kuenstlerische-projekte/detail/medienerziehung-an-reformpaedagogischen-bildungseinrichtungen>.

beziehen sich auf die Waldorf-Stichprobe, die die größte Befragten­gruppe der Studie darstellt.

Tab. 1: MünDig-I – Teilnehmendenzahlen

	Montessori	Waldorf	Wald/ Natur	Andere/ Mehrere	Gesamt
Fachkräfte	200	989	112	61	1362
Eltern	613	4239	212	33	5097
Schülerinnen und Schüler (ab 16J.)	16	401	-	2	419
Gesamt	829	5629	324	96	6878

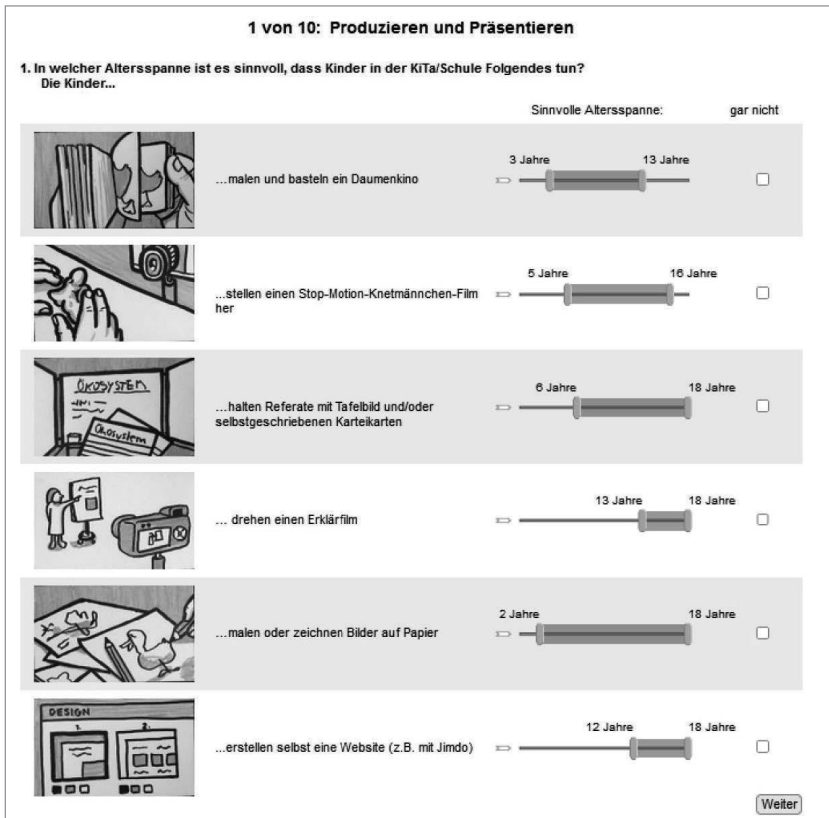


Abb. 2: Befragungsinstrument Doppelschieberegler (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Das für die altersdifferenzierte Abfrage genutzte Befragungsinstrument ist in Abbildung 2 für den ersten Bereich „Produzieren und Präsentieren“ dargestellt. Es handelt sich dabei um einen Doppelschieberegler, der ermöglicht, für das durch Bild und Text dargestellte Item ein Start- und ein Endalter einzustellen, wodurch die Zeitspanne, in der diese Tätigkeit für Kinder als sinnvoll angesehen wird, festgelegt wird.

2.3 Forschungsdesign MünDig-II-Studie

Im Anschluss wurde die MünDig-II-Studie durchgeführt, um mögliche Veränderungen von Einstellungen und Praxis infolge der Maßnahmen während der Corona-Pandemie (Homeschooling, Wechselunterricht etc.) bei den befragten Lehrkräften im Längsschnitt zu untersuchen. Die Erhebung der MünDig-II-Daten fand im Frühjahr 2021 statt. Zur MünDig-II-Studie wurden rund 200 Lehrkräfte eingeladen, die am Ende des MünDig-I-Fragebogens angegeben hatten, dass sie für eine Folgeuntersuchung zur Verfügung stehen. 94 dieser eingeladenen Fachkräfte haben den Fragebogen mindestens teilweise beantwortet, ca. 70 davon haben alle Seiten bearbeitet. Eine ausführliche Beschreibung und Auswertung der MünDig-II-Studie wird im Rahmen einer Dissertation veröffentlicht werden und ist daher nicht Bestandteil des vorliegenden Beitrags.

3 Studienergebnisse und Diskussion

3.1 Ausgewählte Ergebnisse

Hier werden nun einige Auszüge aus den Ergebnissen der MünDig-I-Studie Waldorf dargestellt, eine ausführliche Darstellung findet man in dem entsprechenden Bericht (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

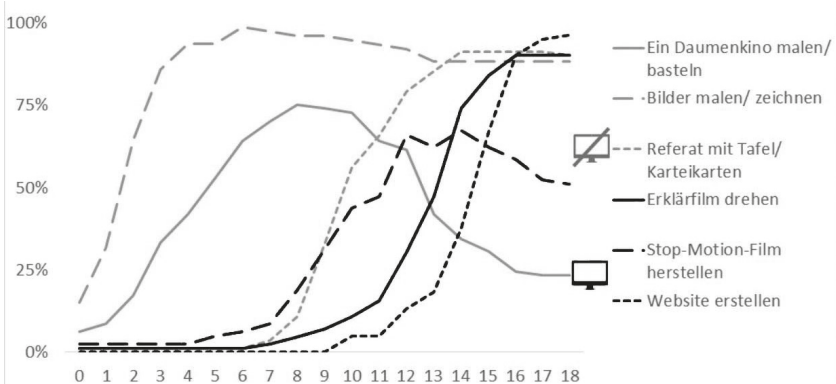


Abb. 3: Ergebnisse Fachkräfte Waldorf Bereich Produzieren und Präsentieren (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 2: Bereich Produzieren und Präsentieren Eltern-Teilnehmendenzahlen je nach Item

Produzieren und Präsentieren: Kinder...	n
... malen und basteln ein Daumenkino	655
... malen oder zeichnen Bilder auf Papier	633
... halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	656
... drehen einen Erklärfilm	582
... stellen einen Stop-Motion-Knetmännchen- Film her	556
... erstellen selbst eine Website (z. B. mit Jimdo)	597

In Abbildung 3 ist der Bereich Produzieren und Präsentieren aus der Fachkräfte-Befragung dargestellt. Hier sieht man als erste stark ansteigende Kurve die Tätigkeit „ein Bild malen/zeichnen“, eine Tätigkeit mit Medien ohne Bildschirm und als letzte ansteigende Kurve die Tätigkeit „eine Webseite erstellen“ als Tätigkeit mit Medien mit Bildschirm. Generell steigen die Kurven von Medien ohne Bildschirm vor den Kurven von Medien mit Bildschirm auf ihr jeweiliges Maximum an.

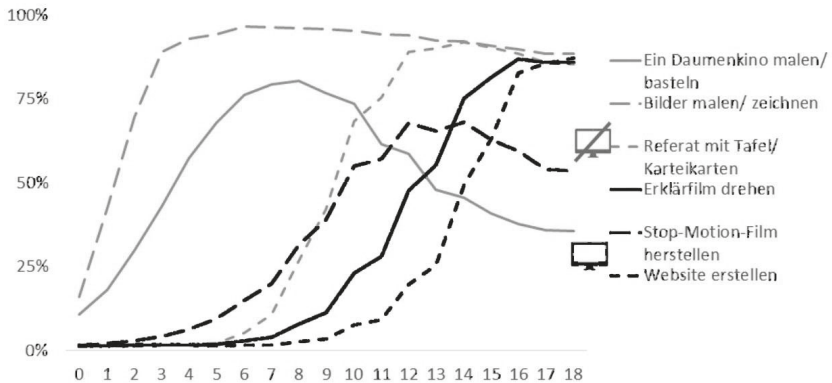


Abb. 4: Ergebnisse Eltern Waldorf Bereich Produzieren und Präsentieren (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 3: Bereich Produzieren und Präsentieren Eltern-Teilnehmendenzahlen je nach Item

Produzieren und Präsentieren: Kinder...	n
... malen und basteln ein Daumenkino	3344
... malen oder zeichnen Bilder auf Papier	3164
... halten Referate mit Tafelbild und/oder selbstgeschriebenen Karteikarten	3331

Produzieren und Präsentieren: Kinder...	n
... drehen einen Erklärfilm	3069
... stellen einen Stop-Motion-Knetmännchen- Film her	2934
... erstellen selbst eine Website (z. B. mit Jimdo)	3013

In Abbildung 4 ist der Bereich Produzieren und Präsentieren aus der Eltern-Befragung dargestellt. Hier sieht man ebenfalls als erste stark ansteigende Kurve die Tätigkeit „ein Bild malen/zeichnen“, eine Tätigkeit mit Medien ohne Bildschirm und als letzte ansteigende Kurve ebenfalls die Tätigkeit „eine Webseite erstellen“ als Tätigkeit mit Medien mit Bildschirm. Generell steigen die Kurven von Medien ohne Bildschirm vor den Kurven von Medien mit Bildschirm auf ihr jeweiliges Maximum an.

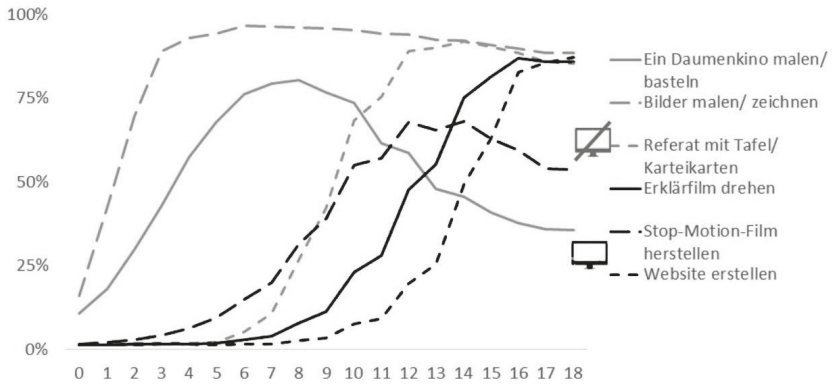
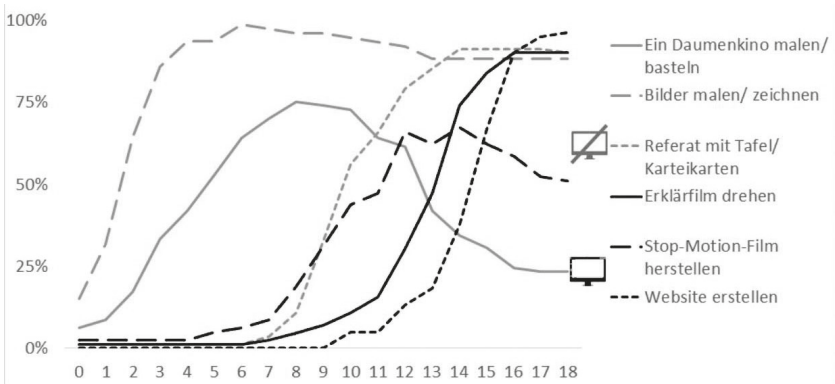


Abb. 5: Vergleich der Ergebnisse Fachkräfte/Waldorf (oben) und Eltern/Waldorf (unten), Bereich Produzieren und Präsentieren (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

In Abbildung 5 sieht man, dass im Bereich Produzieren und Präsentieren zwischen dem Ergebnis der Elternbefragung und der Fachkräftebefragung nur kleine Unterschiede zu finden sind. Das ist eine Beobachtung, die man in allen Bereichen machen kann, die entsprechenden Vergleiche sind in (Bleckmann, Denzl et al., 2022) zu finden.

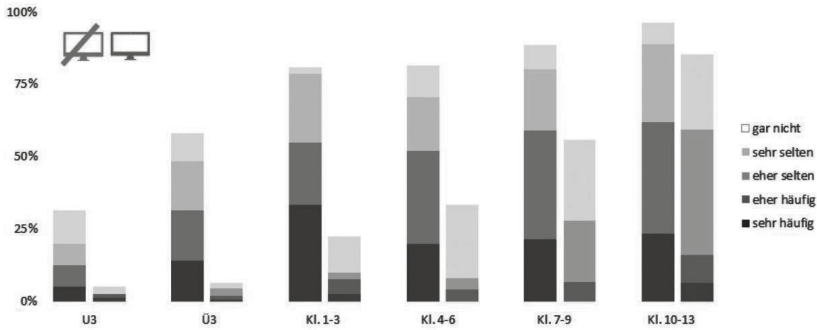


Abb. 6: Medienbildung in Waldorf-KiTas/-Schulen: Häufigkeit der praktischen Umsetzung im Bereich Produzieren und Präsentieren nach Angaben der pädagogischen Fachkräfte nach Altersgruppen, ohne Bildschirm: gesamt: n = 642, U3: n = 80, Ü3: n = 303, Kl. 1–3: n = 42, Kl. 4–6: n = 75, Kl. 7–9: n = 61, Kl. 10–13: n = 81, mit Bildschirm: gesamt: n = 636, U3: n = 79, Ü3: n = 300, Kl. 1–3: n = 40, Kl. 4–6: n = 75, Kl. 7–9: n = 61, Kl. 10–13: n = 81 (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Abbildung 6 zeigt die Umsetzung von Tätigkeiten mit Medien mit und ohne Bildschirm, jeweils die linke Säule sind Tätigkeiten mit Medien ohne Bildschirm und die rechte mit Bildschirm, der unterste Teilabschnitt ist jeweils „sehr häufig“, der oberste gefärbte Teil ist „sehr selten“, der nicht sichtbare Rest ist „gar nicht“. Die Abfrage erfolgte hier nach einer fünfstufigen Likert-Skala. Man sieht einen fast kontinuierlichen Anstieg sowohl der Tätigkeiten mit Bildschirm als auch der Tätigkeiten ohne Bildschirm, wobei die Tätigkeiten ohne Bildschirm eindeutig dominieren und auch schon im Bereich Ü3 einen Gesamtwert von über 50 % erreichen.

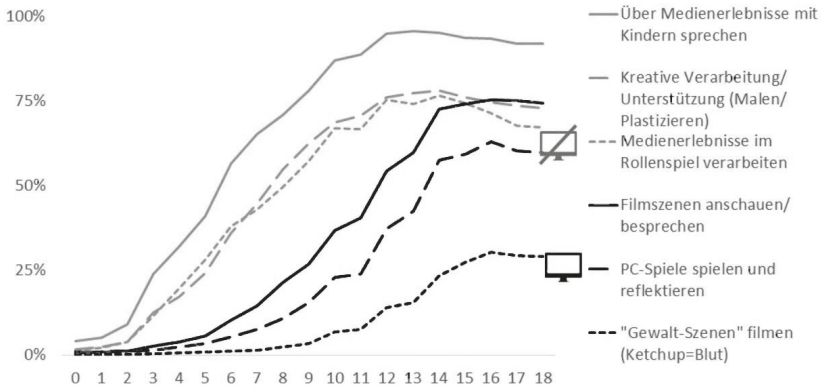


Abb. 7: Ergebnisse Fachkräfte Waldorf, Bereich Unterstützung bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 4: Bereich Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen Teilnehmendenzahlen je nach Item

Unterstützung bei der Verarbeitung von Medienerlebnissen	n
Ermutigung, offen über Medienerlebnisse zu sprechen	450
Ermutigung, Bilder oder Plastiken zu Medienerlebnissen zu gestalten	387
Rollenspiele zum Medienerlebnis anregen, die anders/gut ausgehen	400
Anschauen der Filmszenen und darüber reden	364
Gemeinsames Spielen und Reflektieren von Computerspielszenen	300
Zum Filmen eigener „gestellter“ Gewaltszenen (z. B. Ketchup als Blut) anregen	141

In Abbildung 7 wird der Bereich „Unterstützung bei der Verarbeitung von belastenden Medienerlebnissen“ dargestellt. Hier liegen die Kurven deutlich näher zusammen als im Bereich Produzieren und Präsentieren, die Tätigkeiten mit Medien ohne Bildschirm haben aber auch hier ein früheres als sinnvoll angegebenes Startalter, als die Tätigkeiten mit Medien mit Bildschirm.

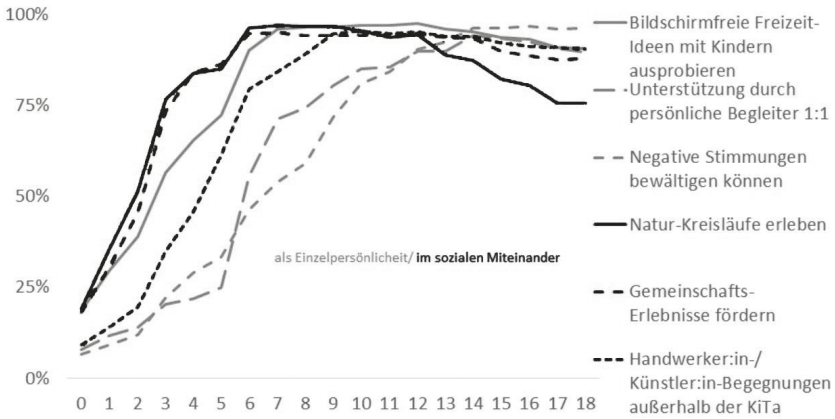


Abb. 8: Ergebnisse Fachkräfte/Waldorf, Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken (Bleckmann, Denzl et al., 2022)

Tab. 5: Bereich Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken, Teilnehmendenzahlen je nach Item

Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken: Kinder...	N
... probieren Ideen für Freizeitgestaltung ohne Bildschirm aus (z. B. Spiele, Sportarten, Instrumente)	426
... erleben Unterstützung durch persönliche Begleiter (Mentor:in, Pate/Patin)	430
... lernen negative Stimmungen zu erkennen und holen sich Hilfe	435
... erleben die Kreisläufe der Natur (z. B. Klassen-Kaninchen, Kresse säen und ernten, Bauernhof-Ausflug)	427
... erleben Gemeinschaft innerhalb der Gruppe (z. B. Geburtstagsrituale, Auf-führungen)	436
... begegnen Menschen außerhalb der KiTa/Schule (z. B. Handwerker:in, Künstler:in)	431

Abbildung 8 zeigt die Ergebnisse der altersabhängigen Abfrage medienbildungsbezogener Einstellungen für den Bereich „Kinder im Leben stärken zum Schutz vor Digital-Risiken“ aus Sicht der Fachkräfte. Einige der Aktivitäten werden bereits im Kindergartenalter von einem hohen Anteil der Befragten als sinnvoll erachtet, weitere erst ab Beginn der Grundschule. Ab dem Maximum bleibt die Zustimmungsrates auf einem hohen Niveau.

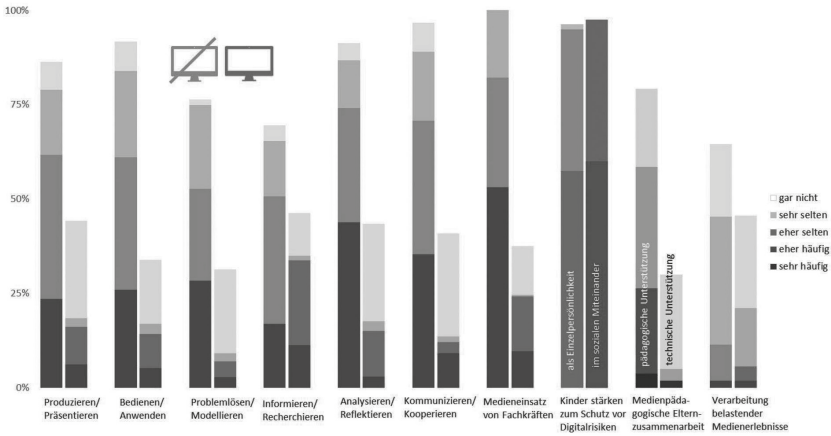


Abb. 9: Ergebnisse Häufigkeit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in Waldorf-KiTs, Übersicht über die 10 Bereiche. N = 214–303 (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

Abbildung 9 zeigt eine Übersicht über alle 10 Bereiche der selbstberichteten Praxis der Fachkräfte aus dem Bereich KiTa (3–6 Jahre). Medieneinsatz von Medien ohne Bildschirm findet schon statt, mit Bildschirm fast überhaupt nicht, passend zu den als sinnvoll bzw. nicht sinnvoll erachteten Tätigkeiten. Ins Auge fällt der Bereich „Kinder im Leben stärken...“ der einen fast 100%-igen „häufig“ bis „sehr häufigen“ Ausschlag zeigt.

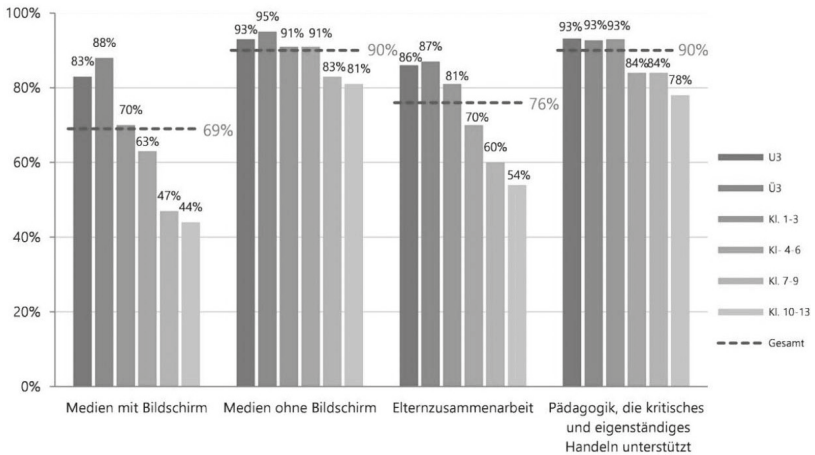


Abb. 10: Ergebnisse Häufigkeit der Umsetzung von medienbezogenen Aktivitäten von Kindern/Fachkräften in der Betreuungszeit in Waldorfschulen (Klasse 10–13), Übersicht über die 10 Bereiche. N = 52–81 (Bleckmann, Denzl et al., 2022).

In Abbildung 10 ist die Übersicht der 10 Praxis-Bereiche nach Angaben der Oberstufen-Fachkräfte zu finden. Man sieht eine deutliche Zunahme des Medieneinsatzes, Medien ohne Bildschirm steigen aber deutlich mehr an als Medien mit Bildschirm. Der Bereich „Kinder im Leben stärken...“ bleibt konstant.

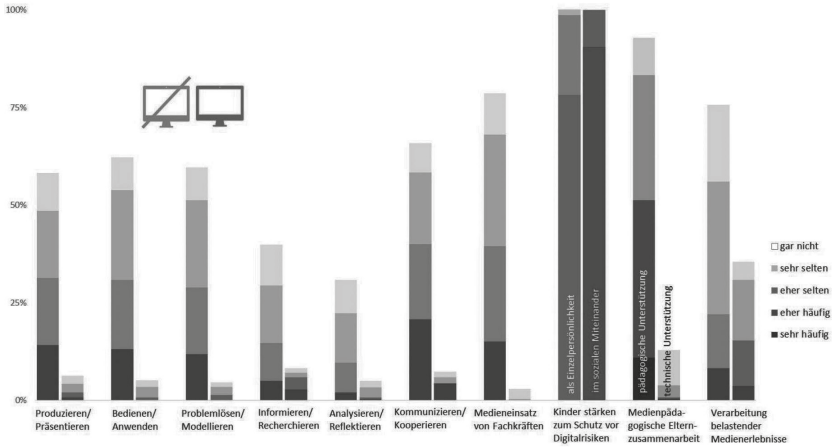


Abb. 11: Anteil zufriedener Erziehungsberechtigter mit der Förderung von Medienmündigkeit durch ... (in %, kumulierter Anteil eher und sehr zufrieden). Fallzahlen: U3, N = 460–499; Ü3, N = 436–490; Kl. 1–3, N = 750–755; Kl. 4–6, N = 392–403; Kl. 7–9, N = 326–330; Kl. 10–13, N = 186–191; ... Medien mit Bildschirm: Gesamt, N = 2518; ... Medien ohne Bildschirm: Gesamt, N = 2659; ... Elternzusammenarbeit: Gesamt, N = 2645; ... Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Handeln unterstützt: Gesamt, N = 2663 (Tetzlaff, Bleckmann, Streit & Kernbach, 2020).

In Abbildung 11 ist die allgemeine Zufriedenheit der Eltern mit der Medienbildung dargestellt, hier zeigt sich in den Bereichen „Medien ohne Bildschirm“ und „Pädagogik, die kritisches und eigenständiges Handeln unterstützt“ eine über alle Altersklassen hinweg große Zufriedenheit bei ca. 80% und mehr der Eltern, während in den Bereichen „Elternzusammenarbeit“ und „Medien mit Bildschirm“ sehr schwankende Zufriedenheitswerte zu finden sind, die aber überall über 40% der Befragten liegen.

3.2 Studienlimitationen

Die Studienergebnisse basieren auf einer Stichprobe, die für die Grundgesamtheit der Eltern und Fachkräfte an Waldorf- und Montessori-Bildungseinrichtungen keine Repräsentativität beanspruchen kann. Eine Stichprobenverzerrung in Richtung höherer Teilnahmequote bei Personen mit einem besonderen Interesse bzw. Engagement für das Thema Medienbildung ist anzunehmen. Die Teilnehmendenzahl bei den befragten Schülerinnen und Schülern ist im Vergleich zur Grundgesamtheit

noch geringer als bei den beiden anderen Befragtengruppen. Das liegt daran, dass zur Minimierung des administrativen Aufwandes darauf verzichtet wurde, Kinder unter 16 Jahren zu befragen (dazu hätten Einverständniserklärungen der Eltern für jedes Kind eingeholt werden müssen), die meisten weiterführenden reformpädagogischen Schulen jedoch mit Klasse 10 enden, so dass insgesamt nur wenige über 16-Jährige zur Verfügung standen. Zudem ist das Befragungsinstrument eine Neuentwicklung und daher gibt es bislang keine validierten Skalen, die einen Vergleich der Einstellungen von Befragten an Montessori- und Waldorfeinrichtungen, mit denen an anderen Bildungseinrichtungen erlauben würden. Eine Nutzung der Media Maturity Matrix für Studien an staatlichen Bildungseinrichtungen ohne explizit reformpädagogischen Hintergrund erscheint daher für die Zukunft höchst wünschenswert. In der Studie wurden selbstberichtete Ergebnisse abgefragt, das kann zu einer Verzerrung durch sozial erwünschtes Antwortverhalten geführt haben. Im Rahmen des vorliegenden Kapitels werden ausschließlich Ergebnisse der deskriptiven Datenauswertung geschildert. Die Daten werden im Anschluss mittels Korrelationsanalyse und weitergehenden Verfahren der multivariaten Statistik (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwertwiederholung, explorative Faktorenanalyse, Clusteranalyse und Entscheidungsbäume) weiterbearbeitet, um Antworten auf Fragen wie diese zu erhalten: Welche Einflüsse haben Alter, Geschlecht, reformpädagogische Ausrichtung, technische Fähigkeiten etc. auf medienbildungsbezogene Einstellungen und Praxis?

3.3 Diskussion der Ergebnisse

Hier gibt es zu bemerken, dass viele Eltern, die selbst in ICT-Berufen tätig sind, ihre Kinder auf Waldorf- oder Montessorischulen schicken (Richtel, 2011), gerade weil sie einen frühen Digitalmedieneinsatz nicht befürworten. Somit könnte ein Selektionseffekt zumindest in Teilen eine Erklärung für die hohe Elternzufriedenheit darstellen. Die befragten Eltern wiesen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Akademikerinnen und Akademikern auf (61 % mit Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluss), alle anderen erhobenen soziodemografischen Daten waren eher unauffällig. Insgesamt zeigt sich in den Antworten, dass in der Regel produktive Tätigkeiten mit Medien früher als rein konsumierende Tätigkeiten mit Medien und der Einsatz analoger Medien bereits in früherem Alter als der Einsatz digitaler Medien („analog vor digital“) als sinnvoll erachtet wird.

Im Zusammenhang mit der Waldorf-Pädagogik und dem Einsatz digitaler Medien ist der Vorwurf, das Fernhalten der Geräte aus den Kindergärten und Schulen sei nicht mehr zeitgemäß („Bewahrpädagogik“), eher verbreitet z. B. in akademischen Veröffentlichungen (Wolf, 2018) und in den Massenmedien, teilweise verbunden mit der Vermutung, die Zurückhaltung beim Digitalmedieneinsatz erkläre sich durch geringe Erfahrung und geringe technische Bedienfertigkeiten. An der Montessori-Pädagogik orientierte Einrichtungen werden in diese Kritik

nicht oder nur in sehr abgeschwächter Form einbezogen. Die MünDig-I-Studie zeigt für beide untersuchten pädagogischen Richtungen ein anderes Bild: Der Einsatz wird sehr differenziert nach Alter und Zweck beurteilt und die technischen Fähigkeiten der Fachkräfte liegen im Mittel eher hoch (Bleckmann, Denzl et al., 2022). Dies widerspricht der These, der Grund für den mangelnden Digitalmedieneinsatz erkläre sich durch mangelnde technische Fähigkeiten. Eher lässt sich nach dem Will Skill Tool Model (Knezek, Christensen & Fluke, 2003) ein nicht vorhandener „Wille“, also eine nicht vorhandene Überzeugung, der Bildschirmmedieneinsatz sei sinnvoll, als Erklärung festhalten. Diese Haltung findet sich übergreifend bei den Eltern und Fachkräften beider pädagogischer Richtungen, allerdings mit feinen Unterschieden zwischen den Zielgruppen, auf die hier nicht weiter eingegangen wird. Inwieweit sich die ermittelten Einstellungen und Praxis im Längsschnitt aufgrund der Erfahrungen aus der Covid-19-Pandemiephase 2020 bis 2022 verändert haben, ist Untersuchungsgegenstand der MünDig-II-Studie, deren Ergebnisse mit Spannung erwartet werden dürfen.

4 Zusammenfassung

Insgesamt konnte in der MünDig-Studie ein deutlich differenzierteres Bild der Medienbildung an reformpädagogischen Einrichtungen gezeigt werden als das mit traditionellen Befragungsinstrumenten (z. B. TAM: Köhler et al., 2014) möglich gewesen wäre. Aus Sicht der Befragten ist sowohl notwendig, Entscheidungen über den Einsatz oder Nicht-Einsatz verschiedener Medien an die Entwicklungsphasen des Kindes anzupassen, um positive Einflüsse auf die Entwicklung zu stärken und negative zu vermeiden (vgl. Kapitel 2.1), als auch die Elternzusammenarbeit zu intensivieren. Und schließlich zeigt sich, dass eine weitere Nutzung des geschaffenen Befragungsinstruments wünschenswert und ein sinnvolles Mittel zur Technikfolgenabschätzung im Bereich der digitalen Bildung ist, die es erlaubt, kurz- wie langfristige Chancen und Risiken unterschiedlicher (Low vs. High Tech) Technikpfade im Bildungsbereich zu erfassen und als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen abzuwägen (Zimmer, Bleckmann & Pemberger, 2019).

Literatur

- Amos, K., Hartong, S., Bleckmann, P., Allert, H., Czarnojan, I., Förschler, ... Sander, I. (2021). Die alternative Checkliste. (Selbst)bewusste Fragen für Bildungseinrichtungen. *Unblack the Box*. Abgerufen von <https://unblackthebox.org/die-alternative-checkliste/>
- Bleckmann, P. & Pemberger, B. (2021). Bildung und Digitalisierung. Technikfolgenabschätzung und die Entzauberung „digitaler Bildung“ in Theorie und Praxis. In F. Schmiedchen, K.P. Kratzer, J. Link & H. Stapf-Finé (Hrsg.). *Wie wir leben wollen. Kompendium zu Technikfolgen von Digitalisierung, Vernetzung und Künstlicher Intelligenz*. (S. 191–210). Berlin: Logos Verlag.

- Bleckmann, P., Denzl, E., Kernbach, J., Streit, B. & Pemberger, B. (Hrsg.). (2022). *MünDig-Studie Waldorf: Mündigkeit und Digitalisierung an KiTas und Schulen*. Alter b. Bonn: Alanus Hochschule. Abgerufen von <https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2022/07/Ergebnisbericht-Waldorf.pdf>
- Bleckmann, P., Streit, B. & Denzl, E. (2022). MünDig-Studie Naturpädagogik. *Mündigkeit und Digitalisierung an Natur- und Wald-Kitas. Ergebnisse der Fachkräfte- und Elternbefragung*. Alter b. Bonn: Alanus Hochschule. Abgerufen von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/MuenDig_Natur_Wald.pdf
- Boysen, J., Randoll, D., Villwock, N. & Rasfeld, M. (2022). „Man lernt Sachen, die man wirklich braucht“. *Absolventenstudie: ehemalige Montessori-Schüler:innen kommen zu Wort* (1. Auf.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., ... Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt*. Abgerufen von <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>
- Brockmann, P. E., Diaz, B., Damiani, F., Villarroel, L., Nunez, F. & Bruni, O. (2016). Impact of television on the quality of sleep in preschool children. *Sleep Medicine*, 20, 140–144. doi:10.1016/j.sleep.2015.06.005
- Buermann, U. (2007). *Aufrecht durch die Medien. Chancen und Gefahren des Informationszeitalters und die neuen Aufgaben der Pädagogik*. Flensburger Hefte Verlag.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2011). Der Setting-Ansatz der Gesundheitsförderung. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. *Glossar zu Konzepten, Strategien, Methoden.*, 497–500.
- Donath, A. & Eckert, E. (2022). Montessori-Pädagogik und die Erziehung und Bildung in einer digitalisierten Welt. *Unblack the Box*. Abgerufen am 10.03.2023 von <https://unblackthebox.org/gastkommentar-newsletter-29-04-2022/>
- Gafner, R. (1989). *Computer und Veränderungen im Weltbild ihrer Nutzer. Eine qualitative Längsschnittanalyse bei jugendlichen und erwachsenen Computerkursteilnehmern* (Europäische Hochschulschriften). Frankfurt: Peter Lang.
- Gesellschaft für Informatik (2016). Dagstuhl-Erklärung. *Projekt Dragstuhl*. Abgerufen von <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklarung>
- Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit. (2022). *Positionspapier Digitale Medien und frühe Kindheit. Forschungsstand, Wirkungen und Empfehlungen*. Abgerufen von https://www.gaimh.org/aktuelles-reader/positionspapier-digitale-medien-und-fruehe-kindheit.html?file=files/cto_layout/downloads/publikationen/GAIMH-Positionspapier-digitale-Medien-und-fruehe-Kindheit.pdf&cid=68726
- Herbst, T. & Bergmayr, D. (2020). Digitale Medien in der Vorbereiteten Umgebung. In F. Hammerer, T. Herbst & W. Weinhäupl (Hrsg.), *Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt* (S. 258–278). Braunschweig: Westermann.
- Hübner, E. (2015). *Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik*. Stuttgart: edition waldorf.
- Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik* (Beltz Handbuch). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Knezek, G., Christensen, R. & Fluke, R. (2003). *Testing a Will, Skill, Tool Model of Technology Integration*. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/234572159_Testing_a_Will_Skill_Tool_Model_of_Technology_Integration
- Köhler, T., Nistor, N. & Osman, N.A.A. (2014). *The acceptance and use of information and communication technologies by staff members in Khartoum state's universities (Sudan)*. Dresden University of Technology.

- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München.
Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf
- Lepold, M. & Ullmann, M. (2021). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis* (2. Aufl.). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Levin, D. E. (2013). *Beyond Remote-Controlled Childhood. Teaching Young Children in the Media Age*. National Association for the Education of Young Children.
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW*.
Abgerufen von <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2009). *Medienbildung-Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge. (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
Abgerufen von https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/20191217_big_pdf.pdf
- Mößle, T. (2012). *Dick, dumm, abhängig, gewalttätig? Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Mößle, T. & Föcker, J. (2021). Der Einfluss der Medien auf die kindliche und jugendliche Psyche. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner & K. Konrad (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–11).
- Neider, A. (2008). *Medienbalance – Erziehen im Gleichgewicht mit der Medienwelt. Ein Elternratgeber*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- News4teachers. (2022). *Digitale Unterrichtsmedien fördern laut Lehrer:innen weder kritisches Denken noch Sozialkompetenz*.
Abgerufen von <https://www.news4teachers.de/2022/12/digitale-unterrichtsmedien-foerdern-laut-lehrerinnen-weder-kritisches-denken-noch-sozialkompetenz/>
- Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Chen, P. G., Lee, L. & Emanuel, E. J. (2008). *Media and child and adolescent health. A systematic review*. Washington, DC: Common Sense Media.
- Randoll, D. & Peters, P. (Hrsg.). (2021). *Wir waren auf der Waldorfschule. Ehemalige als Experten in eigener Sache*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Redecker, C. (2017). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu)*.
Abgerufen von <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>
- Rheinische Fachhochschule Köln. (2016). *BLIKK Medien-Studie-2016: Erste Ergebnisse von 3.048 Kindern. „Wir fangen an, den möglichen Einfluss von digitalen Medien auf die Kinder-Entwicklung zu verstehen...“*. Köln.
Abgerufen von https://www.rfh-koeln.de/sites/rfh_koelnDE/myzms/content/e380/e1184/e29466/e34095/e34098/20161121_BLIKK_Pressemitteilung_Aend_VJ_ger.pdf
- Richtel, M. (2011). A Silicon Valley School That Doesn't Compute. Grading the Digital School. *The New York Times*.
Abgerufen von <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html>
- Riedel, R. & Büsching, U. (2017). *BLIKK-Medien – Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz und Kommunikation – Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien*.
Abgerufen von https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Kurzbericht_BLIKK_Medien.pdf
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Verlag. doi:10.1524/9783486851328
- Stiftung Kind und Jugend. (2023). *BLIKK Studie*.
Abgerufen von <https://www.stiftung-kind-und-jugend.de/projekte/blikk-studie/>

- Te Wildt, B. (2015). „Wir sind blind für die Gefahren“ – Liebe & Familie – Badische Zeitung. *Badische Zeitung*.
Abgerufen von <https://www.badische-zeitung.de/wir-sind-blind-fuer-die-gefahren--106199920.html#downloadpaper>
- Tetzlaff, F. & Bleckmann, P. (2019). Digitalisierung und Pädagogik – weit mehr als nur „Tablets im Unterricht“. In H. Barz (Hrsg.), *Bildung und Schule – Elternstudie 2019. Einstellungen von Eltern in Deutschland zur Schulpolitik* (S. 69–82). Münster: Waxmann.
- Tetzlaff, F., Bleckmann, P., Streit, B. & Kernbach, J. (2020). *Zwischenbericht der MünDig-Studie. Medienerziehung | reformpädagogische Bildungseinrichtungen | Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten*. Alfter b. Bonn: Alanus Hochschule.
Abgerufen von https://muendig-studie.de/wp-content/uploads/2021/03/veroeffentlichung_muendig-studie_zwischenbericht_12-20.pdf
- Valle, M. (2019). *Montessori-Pädagogik und neue Technologien. Eine mögliche Integration?* Impulse der Reformpädagogik Band 33. Berlin, Münster: Lit.
- Weizenbaum, J. (1976). *Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation*. W.H. Freeman.
- Wolf, K. D. (2018). Reformpädagogik und Medien. Innovationsimpulse durch digitale Medien? In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, K. D., Rummler, K. & Duwe, W. (2011). Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20(Medienbildung – Medienkompetenz), 137–158. doi: 10.21240/mpaed/20/2011.09.17.X
- Zimmer, J., Bleckmann, P. & Pemberger, B. (2019). Technikfolgenabschätzung bei „Digitaler Bildung“. Ein forschungsmethodischer Zugang für die Erhebung langfristiger Chancen und Risiken. In P. Bleckmann & R. Lankau (Hrsg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse* (S. 13–24). Weinheim: Julius Beltz.
- Zimmer, J. & Zimmer, K.-M. (2020). Ich sehe was, was Du nicht siehst! DIAEDI: ein Handlungsmodell für die Unterstützung der Verarbeitung von Medienerlebnissen. In: *Bildungsforschung* (2020) 2, S. 1–9. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239118 – doi: 10.25656/01:23911.

Autor:innen

Benjamin Streit, Dipl.-Phys., M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Alanus Hochschule Alfter, Lehrbeauftragter im Fachbereich Medizinökonomie und Gesundheit an der Rheinischen Fachhochschule Köln, freiberuflicher Autor und Lektor für den Dr. Josef Raabe Verlag. Arbeitsbereiche: Medienpädagogik an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen, Mathematik, Physik.

Paula Bleckmann, Dr., Professorin für Medienpädagogik an der Alanus Hochschule Alfter; 1. Vorsitzende von MEDIA PROTECT e. V., Mitgründerin des Präventionsprogramms ECHT DABEI. Arbeitsbereiche: Medienerziehung und Reformpädagogik, Mediensuchtprävention, Analog-Digidaktik, Digitale Bildungspolitik und Technikfolgenabschätzung.

Dominik Weghaupt

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in der ersten Phase der Lehrpersonenbildung. Phänomenologische Beschreibung einer Pädagogik der Achtsamkeit

Abstract

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wird im Kontext der Lehrpersonenbildung aktuell im Spannungsfeld von Intervention (*mindfulness in education*) und Pädagogik (*mindfulness as education*) diskutiert. Konträr zu der diskursbestimmenden Interventionsforschungen mit Befunden zu Effekten wird in diesem Beitrag mittels der phänomenologischen Analyse nach van Manen (2016) in digital gesammelten Journaleinträgen nach erlebten Erfahrungen von Studierenden gesucht, um mögliche pädagogische Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes nachzuzeichnen. Die Achtsamkeitsübungen und das erforschende Gespräch – beide verstanden als *contemplative practices* – bilden die zwei Knotenpunkte im Erleben der Studierenden. Darüber hinaus wird das Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* über folgende vier pädagogisch relevante Teil-Phänomene genauer beschrieben: (1) Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit, (2) Spüren als spezifischer Modus des Erkennens, (3) Aha!-Momente sowie (4) Schwierigkeiten und der Umgang mit Schwierigkeiten.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit, Üben, Lehrpersonenbildung, Phänomenologie

1 Achtsamkeit im Kontext der ersten Phase der Lehrpersonenbildung

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz in universitären Lehrveranstaltungen der ersten Phase der Lehrpersoneninnenbildung ist bis dato „an endeavor which at this point is an undeveloped domain“ (Ergas & Ragoonaden, 2020, 181). Folgende drei Punkte verdeutlichen diesen Umstand:

- (1) Es liegen bislang nur wenige Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit im Kontext der Lehrpersonenbildung vor (Schonert-Reichl & Roeser, 2016, 4f).

Ergas und Hadar zeigen, dass nur 13 % der von ihnen identifizierten Artikel zu Achtsamkeit im pädagogischen Bereich die Lehrpersonen thematisieren (2019, 18).

- (2) Das dominante Narrativ zu Achtsamkeit als gesundheitspsychologischer Intervention (Walsh, 2018) prägt den pädagogischen Kontext stark und somit auch die achtsamkeitsbasierten Programme in der Lehrpersonenbildung (Hadar & Ergas, 2022). Die Meta-Analyse von Zarate, Maggin und Passmore (2019) sowie die aktuellen Befunde der MYRIAD-Studie (Kuyken et al., 2022) verweisen auf positive gesundheitspsychologische Effekte bei den Lehrpersonen.
- (3) Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in allen Phasen der Lehrpersonenbildung haben bislang kaum eine Verbindung zu bildungswissenschaftlichen Diskussionen hinsichtlich pädagogischer Professionalität (Cramer & Drahmman, 2019) bzw. pädagogischer Könnerschaft (Neuweg, 2018) hergestellt (Hirshberg, Flook, Enright & Davidson, 2020).

Um Verbindungsstellen zwischen dem Konzept Achtsamkeit und pädagogischer Professionalität zu identifizieren, drängt sich zunächst die Frage auf: Was macht eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung aus? Was sind die Charakteristika des achtsamkeitsbasierten Ansatzes? Was ist das pädagogisch Bedeutsame dieses Ansatzes?

2 Mindfulness in education und mindfulness as education

Der achtsamkeitsbasierte Ansatz wird aktuell über die Narrative *mindfulness in education* und *mindfulness as education* diskutiert (Ergas, 2019). *Mindfulness in education* wird als Ansatz beschrieben, bei dem Achtsamkeit primär als funktionalistisches Instrument zur Steigerung von Gesundheit und Leistung im pädagogischen Kontext eingesetzt wird (Brito et al., 2021). „Here mindfulness usually works within the bounds of the system and this is what increases the chances of its penetrating into it“ (Ergas, 2019, 1496). Auch Roeser und Peck verweisen auf dieses Zusammenspiel:

„Although we believe reforms in accountability practices are necessary in education today, the existence of such ubiquitous testing practices and the stress they engender for educators and students alike could, paradoxically, provide a strong rationale for the benefits of implementing educational practices that reduce stress and enhance mental states conducive to mindful learning“ (Roeser & Peck, 2009, 119).

Achtsamkeit wird dabei zur *self-help technology* (Arthington, 2016), mit der dem Individuum die alleinige Verantwortung für das eigene Wohlbefinden zugeschrieben wird (Walsh, 2018). Im Kontext von Schule und Hochschule, wo der inhärente Notendruck und der systemimmanente Selektionsmechanismus das Stressempfinden von Schülerinnen und Schüler maßgeblich beeinflusst, ist ein solches Framing brisant.

„Alongside socio-economic and familial pressures placed on early development, many of the ‚wounds‘ mindfulness is well placed to alleviate actually originate from schooling, hence the coupling of education ‚and‘ mindfulness cannot be a serious contender for alleviation of suffering if one half of the equation is a significant cause“ (Sellman & Buttarazzi, 2019, 6).

Dennoch verweisen Sellman und Buttarazzi (2019) auf ein lohnendes Potential der Achtsamkeitspraxis als pädagogischer Praxis, das bislang jedoch im Diskurs kaum zur Sprache kommt. Auch Ergas betont, dass Achtsamkeit primär im Sinne von *mindfulness in education* in den pädagogischen Kontext implementiert wird. Dies bedeutet für Ergas jedoch nicht, dass die Achtsamkeitspraxis nicht auch Zieldimensionen wie ein erhöhtes Gewahrsein, die fortlaufend vertiefte Selbstkenntnis und existenzielle Fragen nach dem tieferen Sinn adressiert (Ergas, 2019, 1497). Diese Zieldimensionen stehen im Fokus des achtsamkeitsbasierten Ansatzes im Sinne von *mindfulness as education*. Ein solches Verständnis von Achtsamkeit im pädagogischen Kontext wird im größeren Diskurs zu *contemplative pedagogy* (Ergas, 2018a; Zajonc, 2014) verortet und in Beziehung mit der transformativen (Lopez & Olan, 2019), humanistischen (Dauber, 2009) und kritischen (Freire, 1998) Pädagogik (Ergas & Ragoonaden, 2020, 181) gebracht.

Die Achtsamkeitspraxis wird dabei als eine inhärent lohnende Tätigkeit aufgefasst, durch die primär das Gewahrsein für das eigene Erleben geschärft wird. Eine solches Verständnis des achtsamkeitsbasierten Ansatzes stellt die Verfasstheit der Psyche (*mind*) ins Zentrum (Ergas, 2017) Das Erkennen der eigenen psychischen Verfassung wird zur Bildungsaufgabe, um zu verstehen, wie diese den individuellen Bildungsprozess mitprägt (Ergas, 2018b).

„Can an ‚education‘ that hopes to ‚make minds‘ and create the ‚society‘ we want succeed without positioning that mind at the center of ‚curriculum‘ and ‚pedagogy‘; without this mind’s turning in here to examine its very own makings?“ (Ergas, 2017, viii)

Ergas berichtet, dass Lehramtsstudierende durch die Achtsamkeitsmeditation in Kontakt mit ihrem „*contemplative self*“ (Ergas, 2020, 149), im Kontrast zu der „*day-to-day habitual identity*“ (Ergas & Ragoonaden, 2020, 186), kommen, ohne direkt danach zu suchen. Ergas sieht in der Achtsamkeitsmeditation einen nicht-instrumentellen Zugang hin zur Sinnfrage, indem durch die Achtsamkeitsmeditation zunächst Raum geschaffen wird, in dem das Selbst berührt werden kann, und sich dadurch bei den Übenden möglicherweise Fragen öffnen, wie: Was ist der Sinn des Lebens? Was ist der Sinn dieser Übung? Was ist der Sinn meiner Tätigkeit? (Ergas, 2020, 152).

„My experience of teaching hundreds of students in these courses suggests that teacher training requires these ‚islands of meaning seeking‘ because this is where these teachers are able to own their own lives and come to their classrooms later as more integrated and whole human beings that are there to support and believe in their students‘ own meaning-seeking“ (Ergas, 2020, 153).

Mindfulness as education in der Lehrpersonenbildung positioniert die Achtsamkeitsmeditation auf einer existenziellen Ebene. Auch im Verständnis von *mindfulness as education* gibt es eine Steigerungslogik. Dabei wird weniger stark auf bestimmte gesundheitspsychologische Effekte abgezielt. Im Zentrum steht die Sensibilisierung für die eigenen psychischen Strukturen, durch die die Entwicklung eines spezifischen Wahrnehmungsmodus¹ für das Selbst-Welt-Verhältnis ermöglicht wird.

Wie eingangs in diesem Abschnitt bereits angeführt, kann *mindfulness in education* und *mindfulness as education* als Spannungsfeld aufgefasst werden, da nicht alle achtsamkeitsbasierten Programme trennscharf einem Verständnis zugeordnet werden können. Darüber hinaus sollte berücksichtigt werden, dass die Achtsamkeitspraxis in einem Programm, das als *mindfulness in education* geframt ist, dennoch eine inhärent lohnende pädagogische Tätigkeit darstellt.

3 Researching Lived Experience – hermeneutische Phänomenologie

Wie in der Einleitung bereits dargestellt, erscheint ein erster beschreibender Blick auf die achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung essenziell, um diese als neues Angebot der universitären Lehre besser zu verstehen. Lehrveranstaltungen sind auf Studierende ausgerichtet, somit ist ihre Perspektive höchst relevant. Über eine lernseitige Orientierung (Schratz, 2009) wurde vom Autor dieses Beitrags exploriert, was Lehramtsstudierende bei der Teilnahme an einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung¹ als bedeutsam erlebten. Mit Hilfe der phänomenologischen Analyse nach van Manen (1990, 2016) wurde versucht, dem Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* näher zu kommen, um zu erkunden, ob sich eine Art achtsamkeitsbasiertes Lehren und Lernen im Erleben der Studierenden zeigt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung wurden zu mehreren Zeitpunkten im Semester gebeten, eine für sie bedeutsame Situation aus der Lehrveranstaltung zu erinnern und digital zu verschriftlichen. In den digital gesammelten Journaleinträgen wurde nach erlebten Erfahrungen – *lived-experience* (van Manen, 1990, 36) – der Studierenden gesucht. Den Begriff *erlebte Erfahrung* versteht van Manen als direktes und präreflexives Bewusstsein des Lebens – im Sinne des *Erlebens* –, welches durch reflexive

1 Die Lehrveranstaltung „Pädagogik der Achtsamkeit: achtsamkeits- und mitgeföhlbasierte Ansätze der Pädagogik in Schule und Lehrer*innenbildung“ konnte als Wahllehrveranstaltung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Universität Wien belegt werden. Mit 5.00 ECTS ist es eine prüfungsimmanente Lehrveranstaltung im Vertiefungsmodul „Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen“. Der Forscher war nicht der Dozent der Lehrveranstaltung. Jedoch gab es im Rahmen des Forschungsprozesses einen Austausch zwischen den beiden Personen.

Wahrnehmung erst ausgedrückt und zur Sprache gebracht werden kann. Die Erfahrungsberichte bzw. Beschreibungen des Erlebten sind jedoch niemals identisch mit dem tatsächlichen Erleben (van Manen, 2016, 313). Ein direktes Erfassen des Erlebens ist demnach nicht möglich. Das Ziel ist es vielmehr, eine Auswahl an verschiedenen Erfahrungen in Form von Anekdoten zu sammeln, die einen Gehalt der *lived-experience* in sich tragen. In van Manens Verständnis borgen sich die Forscherinnen und Forscher die Erfahrungsberichte anderer Menschen, um eine breite Kollektion menschlicher Erfahrungen sichtbar zu machen (van Manen, 2016, 313).

4 Die erlebten Erfahrungen von Lehramtsstudierenden in einer achtsamkeitsbasierten Universitätslehrveranstaltung

Die erlebten Erfahrungen der Studierenden kreisen zum einen um die Achtsamkeitsübungen (*meditation*) und zum anderen um das erforschende Gespräch (*inquiry*). Diese zwei Knotenpunkte, entlang derer die Studierenden bedeutsame Situationen erinnerten, werden auch in der Literatur als die zwei Säulen der achtsamkeitsbasierten Programme benannt (Ivtzan, 2020). Die Achtsamkeitsübung und das erforschende Gespräch als besondere Art des Übens (Brinkmann, 2021, 183) im Sinne von *contemplative practice* (Zajonc, 2014) sind somit entscheidende Charakteristika dieser achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Den Grundmodus dieser *contemplative practices* sieht Sarath im offenen Gewahrsein. In diesem Modus kann über das Sitzen in Stille hinaus auch in anderen Tätigkeiten kontemplativ geübt werden (Sarath, 2014, 367).

Das erforschende Gespräch (*inquiry*) ist ein Gruppengespräch, das im Anschluss an die Achtsamkeitsübung oder als plenares Setting zum Austausch über die häusliche Achtsamkeitspraxis stattfindet. Aus der Gesamtheit aller Anekdoten gesprochen dürfte diese Gesprächsform den Studierenden einen ungewohnten, aber produktiven Gesprächsraum bieten. Die Studierenden, die zuhören, zeigen sich beeindruckt und berührt über die Offenheit und das Vertrauen, mit dem Persönliches, Intimes und Emotionales zur Sprache gebracht wird.

„Überrascht hat mich, wie offen die Studierenden über ihre unangenehmen Erfahrungen gesprochen haben, die wir als Hausübung beobachten sollten. Es ist schön, dass die Leute so offen über sich selbst sprechen und das vor völlig Fremden. Sie machen sich dadurch verletzlich, gleichzeitig bietet das Seminar aber auch die Möglichkeit dieses Austausches“ (MA22SA, Po2).

Gleichwohl erzählen die Studierenden von einer Ambivalenz zwischen Anspannung und Dankbarkeit für die Möglichkeit, das Eigene mit den Fremden zu teilen:

„Wir saßen im Sesselkreis und jede und jeder sollte in einem Satz sagen, was er oder sie in der heutigen Einheit gelernt habe. Ich musste nicht lange überlegen, was ich antworten sollte. Als ich dran war, sagte ich: ‚Ich habe heute gelernt, dass es okay und normal ist, beim Meditieren mit den Gedanken abzuschweifen, weil es anderen ja auch so geht. Ich war in den letzten Tagen immer wütend auf mich, wenn ich während der Meditation öfter abgeschweift bin von der Atembeobachtung, dabei gehts doch vielen so!‘ Während ich das sagte, fühlte ich mich einerseits aufgeregt, meine Gefühle vor knapp 25 Personen so zu offenbaren, andererseits überkam mich ein starkes Gefühl der Erleichterung und ich fühlte noch stärker als zuvor, dass es in Ordnung ist, vor allem Anfangsschwierigkeiten mit der Meditationspraxis zu haben. Was zählt ist, dass man es immer wieder versucht“ (BI18VI, Pos. 1).

Das erforschende Gespräch kann als ein Arrangement aufgefasst werden, in dem die Herausbildung von Resonanzachsen im Sinne von Rosa (2016) möglich wird (Du Plessis & Just, 2022, 9). So können manche Erfahrungen der Studierenden auch als Resonanzerfahrungen, in denen sich Anverwandlung (Rosa, 2016, 326) bzw. Erleben und Lernen aus fremden Erfahrungen (Dewey, 1916, 198) ereignet, gedeutet werden.

„Besonders schön erlebte ich die abschließende gemeinsame Reflexion, bei der jede und jeder noch einmal über die Inhalte des Seminars berichtet hat. Zu erfahren, was Meditation bei anderen auslöst, mit welchen Schwierigkeiten sie zu kämpfen haben, welche Durchbrüche sie erleben, welche Auswirkung auf ihr Leben das Seminar hat, war für mich spannend. Ich erkannte mich einerseits in Aussagen wieder, erfuhr konträre Standpunkte und entdeckte für mich neue Standpunkte. Gerade die neuen Standpunkte fand ich sehr bereichernd und wertvoll, ich hatte das Gefühl, durch die Erfahrungen anderer selbst zu profitieren“ (EV28DA, Po1).

Grundlegende Qualitäten des *inquiry* dürften Offenheit und Nähe sein. Miller bezeichnet dies als ein „being present with others“ (2014, 80), durch das es zu einem mediopassiven bzw. medioaktiven Verhältnis (Rosa, 2019, 51) zwischen den Subjekten kommt. Nichtsdestotrotz haben einige Studierenden diese Nähe auch als unangenehm erlebt.

„Ich fühle mich sehr unwohl. Ich habe nicht das Gefühl, etwas teilen zu wollen, das die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer etwas anginge. Es ist mir kein Anliegen, der Gruppe meine Gefühle oder Gedanken darzulegen. Es herrschte ein unangenehmes Schweigen. Es erinnert mich beinah an die Schule, als der Lehrer fragte ‚Möchte jemand etwas sagen?‘ oder ‚Kennt jemand die Antwort?‘. Ich kann mit dieser Art der betretenen Stille nur schwer umgehen. Ich denke: Wir sind Fremde. Fremde, ungewollt in einem Seminar zusammengewürfelt, bei dem es viel um Offenheit und Vertrauen geht. Die Wenigsten kennen einander, die Wenigsten – und dabei schließe ich mich nicht aus – wollen sich aufeinander einlassen. Ich überlege, ob ich etwas sagen soll, um die Stille zu durchbrechen. Ich sage nichts“ (MA12LU, Pos. 1).

Das erforschende Gespräch kann von den Studierenden, die mitunter Erwartungen haben, die durch eine distanzierte universitäre Lernkultur (Neuweg, 2018, 165)

geprägt sind, auch als Entgrenzung erlebt werden. An dieser Stelle bleibt die Frage offen, ob die Universität der geeignete Ort für eine achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung ist bzw. inwieweit eine entsprechende Transformation der universitären Lernkultur möglich und zielführend erscheint (Scharmer, 2015).

Ein vertiefter Blick in die Anekdoten rund um die zwei Knotenpunkte – Achtsamkeitsübungen und erforschendes Gespräch – offenbarte vier Teilphänomene der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung:

a) Die Aufmerksamkeit für die eigene Aufmerksamkeit zeigt sich im Erleben der Studierenden in Übergängen, in denen wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit, deren Inhalt das Meditationsobjekt (z. B. Atembewegung) ist, abnehmen und nichtwahrnehmende Momente (z. B. Schlummer) sich erhöhen bzw. andere Objekte (z. B. Gedanken) wahrgenommen werden.

„Im Seminar war ich während dieser Meditation hellwach und konnte voller Konzentration jede Kleinigkeit wahrnehmen. Das war allerdings nicht immer zum Vorteil, da mich kleine Störfaktoren, welche ich normalerweise nicht wahrnehme oder ignorieren kann, wie zum Beispiel Lärm von den anderen Seminarräumen, schnell ablenkten und dadurch meinen Fokus auf die Mediation erschwerten“ (MA30PA, Pos. 1).

Ergas nennt dies *active attention*. „Active attention can be developed, and that mobilizing attention to the foreground holds a transformative educational potential“ (Ergas, 2016, 13).

Dieses erste Teil-Phänomen wird in der Achtsamkeitsforschung mit Aufmerksamkeitsregulation benannt und als ein Schlüsselmechanismus von Achtsamkeit angeführt (Lindsay & Creswell, 2019). Jedoch wird kaum das pädagogische Potential einer solchen *active attention* verhandelt. Ergas sieht im Üben bzw. Erkennen der eigenen Aufmerksamkeitsprozesse die Grundierung für das menschliche Erleben und betont damit die bildungswissenschaftlichen Implikationen, wenn er davon ausgeht, dass dieses Bemerkten der eigenen Aufmerksamkeit ein zentrales Momentum im Lernprozess darstellt (Ergas, 2017, 277).

b) Das Spüren als spezifischer Modus des Erkennens (*contact knowing*) (Hart, 2019) kann als ein zweites Teilphänomen identifiziert werden:

„Langsam, aber doch spürte ich mehr und mehr meine einzelnen Körperregionen, je nachdem, auf welche ich mich konzentrierte, und konnte auch meinen Puls gut spüren. Ich bemerkte schnell, dass ich beim Body Scan mein eigenes Tempo habe; manchmal habe ich eine Körperregion schneller gescannt als durch den Lehrveranstaltungsleiter angeleitet, und manchmal benötigte ich dafür viel mehr Zeit als ‚vorgesehen‘. Besonders meinen Unterarmen, die ich als Sportler sehr viel verwende und beanspruche, schenkte ich sehr viel Aufmerksamkeit. Ich konnte genau spüren, welche Muskeln ich am Vormittag beim Turnen beansprucht habe, konnte mein Handgelenk ein wenig pochen spüren, spürte meinen Puls nicht nur im Bereich des Herzens, sondern konnte auch die Blutströme in meinen Armen gut spüren“ (LI01LU, Po1).

Den Beschreibungen der Studierenden folgend, liegt im intentionalen Spüren des Körpers ein bedeutsamer Teilaspekt der Achtsamkeitsübungen, dem als „*Body-Oriented Pedagogy*“ (Ergas, 2013) oder „Pädagogik der Leiblichkeit“ (Agostini, Peterlini & Schratz, 2019, 197) auch in der Literatur ein pädagogisches Potential zugesprochen wird. Komplementär zum Modus des rational-intellektuellen (Nach-)Denkens braucht es für Hart im Sinne einer *holistic education* die Möglichkeit,

„to connect, meeting the world up close and in person, to feel it in our bodies, to be moved, to find context, meaning, and beauty so that the bits and bytes make sense“ (Hart, 2019, 338).

Dieses pädagogische Potential des (Nach-)Spürens über die sinnliche Wahrnehmungsdimension wird in der Lehrpersonenbildung zum einen über Zugänge der ästhetischen Bildung (Agostini & Bube, 2021) und zum anderen über die theaterpädagogisch inspirierte „szenische Lektüre“ (Agostini, 2019) angesteuert. „Das Durchspielen des Geschehens, das leibliche – den Körper mitnehmende und bewusst nachfühlende – Hineinspüren in die Szene generiert so erweiterte Möglichkeiten des Verstehens und des Lernens“ (Agostini et al., 2019, 214).

c) Aha!-Momente –

„That sudden moment of insight many of us experience when, suddenly and unexpectedly, our mind is enlightened with the solution to or a new understanding of a problem that had been bothering us for some time. Everything becomes clear, and pleasurably clear. This is an Aha! moment, sometimes called a Eureka experience“ (Czarnocha, 2021, 2).

– markieren ein drittes Teil-Phänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung. Der im Sinne einer *body pedagogy* (Ergas, 2013) bereits angesprochene Modus des *contact knowing* (Hart, 2019) bietet, ergänzend zu dem im universitären Kontext leitenden kategorischen Erkennen (*categorical knowing*) als Modus des intellektuellen rationalen Nachdenkens, womöglich einen breiteren Zugang für Einsichten. In den Beschreibungen der Studierenden war es oftmals die Kombination aus beiden Modi, die einen Aha!-Moment hervorbrachte. Exemplarisch hierfür äußert sich eine Teilnehmerin:

„Nach der Übung haben wir uns über unser Empfinden während der Übung ausgetauscht. Ich empfand den Austausch mit den anderen Personen sehr bereichernd, es wurden Dinge angesprochen, die mir erst durch das Ansprechen bewusst wurden. Dabei erlebte ich eine sehr spannende Auseinandersetzung mit mir selbst. Ich denke im Alltag über mich oder meine Meinung nach, aber der Ansatz zu fühlen, wahrzunehmen und zu benennen ist anders. Ich habe das Gefühl, ich lerne mich auf eine andere Art und Weise kennen“ (MA22SA, Pos. 1).

Die Studentin beschreibt sich als Person, die über sich selbst nachdenkt. Doch diese Art des Fühlens, Wahrnehmens und Benennens ist anders für sie. Sie hat das Gefühl, dass sie sich auf eine andere Art und Weise kennenlernt. Auch Ergas und

Hadar identifizierten in ihrer auf acht Jahre zurückblickenden Analyse zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung in der Lehrpersonenbildung das Thema „different view on myself“ (Ergas & Hadar, 2021, 11).

d) Schwierigkeiten und der Umgang mit Schwierigkeiten stellen ein viertes Teilphänomen der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung dar. Während der im ersten Eindruck vermeintlich trivial wirkenden Achtsamkeitsübungen erleben die Studierenden Momente des Misslingens. Übungen konnten nicht optimal ausgeführt werden, da wahrnehmende Momente der Aufmerksamkeit zu- und abnahmen oder sich andere als die intendierten Wahrnehmungsinhalte zeigten. Ein Teilnehmer beschreibt eine Sitzmeditation wie folgt:

„Ich konnte mich aufgrund von verschiedenen Störgeräuschen außerhalb des Seminarraums nicht ganz so gut konzentrieren wie daheim. Im Seminarraum stört das Geräusch der Lüftung. Trotzdem bin ich ein paar Mal kurz weggenickt“ (MI21 TH, Pos. 1).

Der von den Studierenden beschriebene Kontakt mit unterschiedlich stark emotional konnotierten Schwierigkeiten wird auch in der Literatur als ein zu erwartender Bestandteil der Meditationspraxis beschrieben (Piron, 2020, 39). Es ist anzunehmen, dass es vergleichbar Schwierigkeiten auch in anderen universitären Lehrveranstaltungen sowie in vielen Situationen des persönlichen Lebens gibt. Neben der direkten Konfrontation mit dem Misslingen während der Meditation dürften vor allem der Umgang – im Sinne des Übens – mit diesen Schwierigkeiten während der Übung sowie die Möglichkeit des Zur-Sprache-Bringens der Schwierigkeiten im Rahmen des erforschenden Gesprächs die Besonderheiten der achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung sein. Brinkmann verweist darauf, dass „in der europäischen Moderne mit Üben vornehmlich Erfolg, Leistung, Perfektionierung und Optimierung verbunden wird“, wodurch der Prozess und damit insbesondere die negativen Erfahrungsmomente als pädagogisch produktive Momente aus dem Blick geraten (Brinkmann, 2021, 39). Auch Solloway hat in seiner Forschungsarbeit zu einer achtsamkeitsbasierten Lehrveranstaltung mit *Learning to Fail: Learning to Teach* die Etablierung einer offenen Fehlerkultur herausgearbeitet (Soloway, 2016, 199). Das Scheitern als inhärenter Teil der Achtsamkeitsübung erhält somit die aus übungstheoretischer Sicht produktive Bedeutung im Übungsprozess.

5 Fazit

Diese Annäherung an das Phänomen *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* muss als ein erster Ausschnitt verstanden werden. Zum einen handelt es sich bei den Beschreibungen um höchst individuelle Momentaufnahmen von erlebten Erfahrungen unterschiedlicher Personen. Jede Anekdote für sich hat über den Analysepro-

zess dazu beigetragen, dass das Phänomen nun auf diese Art beschrieben werden kann. Zum anderen kann diese Analyse nur ein Ausschnitt des Phänomens *achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung* sein, da sie diese spezifische achtsamkeitsbasierte Lehrveranstaltung untersucht hat. Auch wenn viele der erlebten Erfahrungen für die inhaltliche Klärung mit Beschreibungen aus der Literatur in Verbindung gebracht werden konnten, stellt dies eben nur einen Versuch dar, erste Konturen dieses Phänomens festzuhalten.

Literatur

- Agostini, E. (2019). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (S. 301–322). Wiesbaden: Springer.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021). Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21 (3), 64–73. doi: 10.25656/01:23551
- Agostini, E., Peterlini, H. K. & Schratz, M. (2019). Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber-Spanknebel (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (S. 197–226). Wiesbaden: Springer.
- Arthington, P. (2016). Mindfulness: A critical perspective. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 87–104. doi: 10.1285/i24212113v2i1p87
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brito, R., Joseph, S. & Sellman, E. (2021). Mindfulness „in“ Education as a Form of Iatrogenesis. *Journal of Transformative Education*, 19(3), 261–283. doi: 10.1177/1541344620987231
- Cramer, C. & Drahnmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Czarnocha, B. (2021). Introduction. In B. Czarnocha & W. Baker (Hrsg.), *Creativity of an aha! moment and mathematics education* (S. 1–30). Leiden: Brill Sense.
- Dauber, H. (2009). *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Du Plessis, E. M. & Just, S. N. (2022). Mindfulness – it’s not what you think: Toward critical reconciliation with progressive self-development practices. *Organization*, 29(1), 209–221. doi: 10.1177/1350508421995755
- Ergas, O. (2013). Descartes in a ‘Headstand’: Introducing ‘Body-Oriented Pedagogy’. *Paideusis*, 21 (1), 4–12.
- Ergas, O. (2016). Attention Please: Positioning Attention at the Center of Curriculum and Pedagogy. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(31), 66–81.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‘Education’ through Mindful Attention*. London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-58782-4
- Ergas, O. (2018a). A contemplative turn in education: charting a curricular-pedagogical countermovement. *Pedagogy, Culture & Society*, 1 (1), 1–20. doi: 10.1080/14681366.2018.1465111
- Ergas, O. (2018b). Schooled in our own minds: mind-wandering and mindfulness in the makings of the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 77–95. doi: 10.1080/00220272.2017.1363913
- Ergas, O. (2019). Education and Mindfulness Practice: Exploring a Dialog Between Two Traditions. *Mindfulness*, 10(8), 1489–1501. doi: 10.1007/s12671-019-01130-w

- Ergas, O. (2020). The Formation of the “Teaching Self” through the Pulls of Day-to-Day and Meaning. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research* (S. 143–156). Bingley: Emerald.
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 6(7), 896–937. doi: 10.1002/rev3.3169
- Ergas, O. & Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students’ experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–19. doi:10.1080/14681366.2021.1906307
- Ergas, O. & Ragoonaden, K. (2020). Two Perspectives on Teaching Mindfulness in Teacher Education: A Self-study of Two Selves. In O. Ergas & J. K. Ritter (Hrsg.), *Exploring self toward expanding teaching, teacher education and practitioner research* (S. 179–196). Bingley: Emerald.
- Falkenberg, T. & Link, M. (2019). A Disciplined Practice of Collaboratively Working on Teaching as Contemplative Professional Practice. In O. Gunnlaugson (Hrsg.), *Catalyzing the field. Second-person approaches to contemplative learning and inquiry* (S. 73–85). Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hadar, L. L. & Ergas, O. (2022). Mindfulness for in-service and preservice teachers: an empirical map of the discourse from 2000 to 2020. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. doi: 10.1080/02619768.2022.2153669
- Hart, T. (2019). Toward an Integrative Mind. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak & S. Crowell (Hrsg.), *International handbook of holistic education* (S. 336–3343). New York: Routledge.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D. & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66, 101298. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101298
- Ivtzan, I. (Hrsg.). (2020). *Handbook of Mindfulness-Based Programmes. Mindfulness Interventions from Education to Health and Therapy*. London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., ... Williams, G. (2022). Effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision on teacher mental health and school climate: results of the MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence-Based Mental Health*, 25 (3), 125–134. doi: 10.1136/ebmental-2022-300424
- Lindsay, E. K. & Creswell, J. D. (2019). Mindfulness, acceptance, and emotion regulation: perspectives from Monitor and Acceptance Theory (MAT). *Current Opinion in Psychology*, 28, 120–125. doi: 10.1016/j.copsyc.2018.12.004
- Lopez, A. E. & Olan, E. L. (2019). *Transformative pedagogies for teacher education: critical action, agency and dialogue in teaching and learning contexts* (Transformative Pedagogies in Teacher Education Ser). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miller, J. P. (2014). *The contemplative practitioner. Meditation in education and the workplace*. Toronto: University of Toronto Press.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Piron, H. (2020). *Meditationstiefe: Grundlagen, Forschung, Training, Psychotherapie*. Berlin: Springer.
- Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2009). An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119–136. doi: 10.1080/00461520902832376
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). „Spirituelle Abhängigkeitserklärung“. Die Idee des Mediopassiv als Ausgangspunkt einer radikalen Transformation. In K. Dörre, H. Rosa, K. Becker, S. Bose & B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (S. 35–56). Wiesbaden: Springer.

- Sarath, E. W. (2014). What Next? Contemplating the Future of Contemplative Education. In O. Gunnlaugson (Hrsg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines* (S. 361–378). Albany: State University of New York Press.
- Scharmer, C. O. (2015). Universität als Ort der Erneuerung. In P. Kovce & B. P. Priddat (Hrsg.), *Die Aufgabe der Bildung. Aussichten der Universität* (S. 226–233). Marburg: Metropolis.
- Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. In K. A. Schonert-Reichl, R. W. Roeser & J. E. Maloney (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice* (S. 3–16). New York: Springer.
- Schratz, M. (2009). Lernseits von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule*, 12(46–47), 16–21.
- Sellman, E. M. & Buttarazzi, G. F. (2019). Adding Lemon Juice to Poison – Raising Critical Questions about the Oxymoronic Nature of Mindfulness in Education and its Future Direction. *British Journal of Educational Studies*, 20(2), 1–18. doi: 10.1080/00071005.2019.1581128
- Soloway, G. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. In K. A. Schonert-Reichl, R. W. Roeser & J. E. Maloney (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education. Integrating theory and research into practice* (191–206). New York: Springer.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. London, New York: Routledge Taylor & Francis.
- Walsh, Z. (2018). Mindfulness under neoliberal governmentality: alternatives. critiquing the operation of biopower in corporate mindfulness and constructing queer. *Journal of management, spirituality & religion*, 15, 122. doi: 10.1080/14766086.2017.1423239
- Zajonc, A. (2014). Contemplative Pedagogy in Higher Education. Toward a More Reflective Academy. In O. Gunnlaugson (Hrsg.), *Contemplative learning and inquiry across disciplines* (S. 15–30). Albany: State University of New York Press.
- Zarate, K., Maggin, D. M. & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the schools*, 56(10), 1700–1715. doi: 10.1002/pits.22308

Autor

Dominik Weghaupt, Mag., wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Wien. Arbeitsbereiche: Achtsamkeit, Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Sarah Abu-El-Ouf

Die Corona-Krise aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen – Einblicke in deren lebensweltliche Erfahrung durch ein Photovoice-Projekt

Abstract

Um Einblicke in die lebensweltlichen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erhalten, die sie während der coronabedingten Schulschließungen gemacht haben, wurde die Photovoice-Methode angewandt. Mittels Fotografie entschieden die Schülerinnen und Schüler bei dieser Befragungsmethode selbstständig, welche Aspekte sie abbilden und näher erläutern. Als Hilfestellung wurden im Vorhinein folgende fünf Kategorien festgelegt: Gefühle und Befindlichkeiten, Freizeit, Wohnsituation, Schule sowie die Corona-Situation. Hinzu kam die Kategorie Beziehungen, die sich aus den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler herausbildete. In Zusammenarbeit mit ihnen entstanden zu den einzelnen Fotos kurze Lesetexte, die weitere Gedanken und Aspekte der jeweiligen Personen näher beschrieben.

Schlüsselbegriffe: Photovoice-Methode, Lebenswelten, partizipative Forschungsmethode

1 Einleitung

Im Laufe der coronabedingten Pandemie 2021/22 wurden einige Befragungen mit Kindern und Jugendlichen zur Corona-Krise durchgeführt. Als Beispiel wäre die repräsentative Umfrage des Forschungsverbundes „Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-Zeit“, welcher sich aus dem Institut für Sozial- und Organisationspädagogik an der Universität Hildesheim und dem Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt in Kooperation mit der Universität Bielefeld zusammensetzt, zu nennen. Die Perspektive Jugendlicher, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, wurde bis dato allerdings

nicht berücksichtigt. Hier setzte die im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführte qualitative Forschung an. In dieser ging es darum, herauszufinden, was ausgewählte Jugendliche zu unterschiedlichsten Bereichen, die im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie stehen, zu sagen haben: Um diese Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Bereich Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung) zu Wort kommen zu lassen, wurde die sogenannte Photovoice-Methode genutzt, welche nachfolgend näher vorgestellt wird.

2 Die Photovoice-Methode

Die Photovoice-Methode, bekannt auch unter den Namen Fotodokumentation, photo elicitation und photo-interviewing, ist ein Novum in der Forschung. Bisher gibt es in Europa, besonders aber in Deutschland, kaum mit dieser Methode durchgeführte Studien (Eichhorn & Nagel, 2009, 208). Sie stellt eine partizipative Forschungsmethode dar, die im Verhältnis zu anderen Methoden aufgrund ihrer einfachen Anwendung mit vielen Gesellschaftsgruppen durchführbar ist. Die Durchführung der Photovoice-Methode besteht im Kern aus zwei Arbeitsschritten: Zunächst nehmen die teilnehmenden Personen Fotos zu einem bestimmten Thema auf, das sie für wichtig erachten. Im zweiten Schritt geht es um die Auswertung und Interpretation der Aussagen der Fotografinnen und Fotografen zu ihren Fotos. Dabei wird auch geplant, wie die Fotos sowie Ergebnisse an einflussreiche Personen herangetragen werden können (Eichhorn & Nagel, 2009, 211). Die Auswertung und Interpretation der Fotos bilden das Kernstück der Methode und sind von großer Bedeutung für die Photovoice-Methode. Es gibt zwar keine definierte Arbeitsschrittfolge, die bei der Benutzung dieses Instruments angewandt werden muss, allerdings besteht der einheitliche Konsens in der Einhaltung der oben genannten Arbeitsschritte. Für die Analyse und Zusammenfassung werden häufig qualitative Inhaltsanalysen genutzt, in denen (sowohl induktiv als auch deduktiv) Kategorien gebildet werden.

Quantitative Erhebungen werden durch diese Methode im Sinne einer Triangulation ergänzt (Eichhorn & Nagel, 2009, 208). Im Gegensatz zu den in der qualitativen Forschung oftmals eingesetzten Interviews ist die Photovoice-Methode aus verschiedenen Gründen geeigneter, um sogenanntes „lokales Wissen“ zu generieren sowie Probleme vor Ort zu identifizieren. Mit „lokalem Wissen“ wird das Insider-Wissen bezeichnet, über welches die Zielgruppe bspw. hinsichtlich ihrer Lebenslage und Lebenswelt verfügt (Wright, Killian & Brandes, 2013, 383). Ziel partizipativer Forschungsmethoden ist es u. a., dieses implizite Wissen zu generieren und zu systematisieren (Wright, Killian & Brandes, 2013, 383). Die Photovoice-Methode ermöglicht zudem die Generierung eines umfassenden Datenmaterials. Dagegen können Interviews im Allgemeinen lediglich Bereiche

in den Fokus nehmen, die den Interviewern und Interviewerinnen wichtig sind. Durch die offene Aufgabenstellung bei der Photovoice-Methode verfügen die Teilnehmenden über die Freiheit, selbst zu entscheiden, welche Inhalte sie für wichtig erachten und teilen möchten. Damit kann ein Zugang zu Anliegen, Problemen etc. der Zielgruppe ermöglicht werden, die für Außenstehende andernfalls nicht zugänglich bzw. einsehbar wären. Durch die Anwendung der Photovoice-Methode wird ihnen ermöglicht, sich auf eine andere Art mitzuteilen. Es liegt die Vermutung nahe, dass der Effekt der sogenannten „sozialen Erwünschtheit“ verringert wird. Dieser impliziert, dass die teilnehmenden Personen Aussagen treffen bzw. Antworten geben, von denen sie annehmen,

„[...] dass sie sozial erwünscht sind bzw. dass der Interviewer [die Interviewerin] sie hören will. Fotos haben dabei den Vorteil, dass sie – selbst wenn Dinge verzerrt fotografiert werden – doch immer die Realität widerspiegeln, was bei anderen Methoden nicht der Fall sein muss“ (Eichhorn & Nagel, 2009, 212).

Der wohl größte Vorteil dieser Methode liegt darin, dass keine Lese- sowie Schreibkenntnisse benötigt werden, sodass sie im Kontext sprachlicher Heterogenität oder bei von sprachlicher Beeinträchtigung betroffenen Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden kann. Dies ist ein wesentliches Ziel der Photovoice-Methode: Es soll „besonders [...] die Sichtweisen von Bevölkerungsgruppen, deren Stimme oftmals unberücksichtigt bleibt, erfasst werden“ (Marent & Marent, 2013, 282). Denn diese sind die Experten und Expertinnen für ihre Anliegen. Die Voraussetzungen sind der Besitz einer (Handy-)Kamera und deren Handhabung. Von beidem kann aufgrund der fortschreitenden Globalisierung und Digitalisierung ausgegangen werden.

Die Übertragung von Verantwortung sowie die Partizipationsmöglichkeit an dem Forschungsprozess stärkt das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden (Eichhorn & Nagel, 2009, 209). So wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, „durch diese aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt [...] neues Wissen [zu] generieren und ein ‚kritisches Bewusstsein‘ über die eigene Lebenssituation [zu] erlangen“ (Marent & Marent, 2013, 276). Dies schafft „Empowerment“ sowie „Advocacy“ im Sinne von Wang und Burris (Marent & Marent, 2013, 281f). Letzteres besteht darin, die Perspektive der Teilnehmenden wichtigen Entscheidungsträgern und -trägerinnen wie bspw. Politikern und Politikerinnen zu vermitteln (Marent & Marent, 2013, 281f).

Die Entwicklung der Fotodokumentation wurde das erste Mal von dem Wissenschaftler und Fotografen John Collier im Jahr 1957 erwähnt (Eichhorn & Nagel, 2009, 208). Dieser stellte fest, dass Fotos als Unterstützung in Interviews hilfreich waren, um mithilfe dieser an tieferegreifende Informationen zu gelangen, als es in einem rein sprachlichen Interview möglich ist. Fast 30 Jahre später, in den 1990er Jahren, erweiterten Wang und Burris (1997) diese Methode sowohl in ihrer The-

orie als auch Anwendung und Zielsetzung. Primäres Ziel war nun nicht mehr die Unterstützung in Interviews, sondern die Anwendung dieser Methode zur Partizipation benachteiligter Gruppen. Der Fokus lag dabei auf der Bedarfs- sowie Bedürfnisanalyse dieser Gruppen, vor allem zum Thema Gesundheit. Wang und Burris entwickelten die Methode ausgehend von drei Hauptquellen:

„[...] (1) the theoretical literature on education for critical consciousness, feminist theory, and documentary; (2) the efforts of community photographers and participatory and (3) our experience articulating and applying the process in the Ford Foundation – supported Yunnan Women’s Reproductive Health and Development Program“ (Wang & Burris, 1997, 370).

Die von ihnen in der chinesischen Provinz Yunnan durchgeführte Studienarbeit legte den Grundstein für die Anwendung der Photovoice-Methode im Bereich des Empowerments und der Partizipation (Eichhorn & Nagel, 2009, 209). Wurde sie vor allem im Bereich der Gesundheitsforschung in verschiedenen Projekten benutzt, ist eine Übertragung auf andere Themen ebenso möglich.

3 Projekt mit den Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen

Für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wurde der Gesamtprozess der hier beschriebenen Methode in kleinere Teilschritte aufgeteilt und teils abgewandelt.

Phase 1: Formulierung des Arbeitsauftrages

Für die Aufgabenstellung im Photovoice-Projekt wurde ein Arbeitsblatt entwickelt. Zwar gilt es, die Fragestellungen so offen wie möglich zu stellen, um Raum für Interpretationen sowie eigene Ideen zu lassen, allerdings ließ sich stark vermuten, dass die Jugendlichen durch eine zu große Offenheit der Fragestellungen überfordert gewesen wären. Dies begründet sich mit der Tatsache, dass sie es gewohnt sind, mit sehr strukturiertem und kleinschrittigem Material zu arbeiten. Bei einer zu offenen Fragestellung stünde zu befürchten, dass sie aufgrund von gefühlter Überforderung resignierten. Folgende Hauptkategorien wurden deshalb vorab festgelegt: Gefühle und Befindlichkeiten, Freizeit, Wohnsituation, Schule und die Corona-Krise. Zusätzlich wurden die Aufgabenstellungen emotionalisiert, um diese für die Schülerinnen und Schüler zugänglich(er) zu gestalten. Hierfür wurde passend zur jeweiligen Kategorie eine Situation beschrieben, beispielhaft am Themenkomplex ‚Freizeit‘: „Wegen Corona waren Läden, Spielplätze, Cafés etc. geschlossen. Man durfte wenig Leute treffen und kaum etwas machen. Erinnerst Du Dich daran, wie das war? Was konntest Du in der Zeit tun? Was war in dieser Zeit wichtig für Dich?“

Phase 2: Vermittlung des Arbeitsauftrages und Arbeitsphase der Schülerinnen und Schüler

Aufgrund der zeitlichen Umstände (Beginn der Sommerferien) wurde zunächst der Messengerdienst WhatsApp genutzt, um mit den Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Im Gegensatz zu anderen Kommunikationsmitteln, wie bspw. E-Mail, ist ihnen diese Form vertraut. Dennoch zeigten sich Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgabenstellungen. Teilweise wurden auch Fotos aus dem Internet geschickt. Hier lag der Fehler darin, dass dieser Aspekt nicht bedacht und dementsprechend formuliert worden war, dass dies nicht erwünscht war. Trotz des Versuchs, einfache Formulierungen sowie Emotionalisierungen zu nutzen, verstanden viele Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag nicht. Aufgrund dieser Umstände wurden persönliche Treffen mit maximal zwei Jugendlichen in der Eisdiele des Stadtteils der Schule vereinbart. Im dialogischen Austausch wurden die Aufgabenstellungen besprochen. Die Schülerinnen und Schüler bekamen dadurch die Möglichkeit, bei Unverständlichkeiten direkt nachzufragen. Dabei wurde kleinschrittiger vorgegangen: Zunächst erfolgte eine Erläuterung der damaligen Situation (Abstandsregelung, Geschäftsschließungen etc.). Anschließend wurde gefragt, wie es ihnen damit erging und wie sie sich gefühlt haben. Häufig erklärten sie zeitgleich, wieso sie genau dieses oder jenes Gefühl hatten. Anschließend ging es darum, was er bzw. sie fotografieren möchte, das nach seiner bzw. ihrer Meinung zu diesen Gefühlen passt. Die Betonung darauf, dass es kein falsch bzw. richtig gab, führte dazu, dass die Schülerinnen und Schüler Fotoideen entwickelten, die notiert wurden. Je länger der dialogische Austausch dauerte, desto leichter fiel es ihnen, sich mögliche Motive zu überlegen. Das Prozedere – Klärung der Kategorie, Notierung der Gefühle und anschließend der Überlegungen für ein/mehrere Fotomotiv/e – wurde zu jeder einzelnen Kategorie durchgeführt. Am Ende des Gespräches hatten die Jugendlichen eine Liste mit ihren Fotomotiven erarbeitet. Diese Strukturierung und Hilfestellung benötigten sie, um nun selbstständig ihre assoziierten Motive zu fotografieren.

Phase 3: Fotoauswertung

Von vorneherein war eine Gruppendiskussion u. a. wegen der damaligen Corona-Verordnungen nicht angedacht, sodass es abermals in den dialogischen Austausch ging. „Das denkende Subjekt kann nach Freire nicht alleine zur Erkenntnis kommen, ohne die Beteiligung anderer Subjekte kann es nicht über das Objekt reflektieren, d. h. Erkenntnis erfolgt immer in Kommunikation“ (Rösch, 1987, 64). Zudem „[...] lassen sich im Prozess des Dialogs Einblicke in fremde Lebenswelten gewinnen“ (Mettlau, 2004, 89f). Auch für diese Phase wurde die Eisdiele ausgewählt. Im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern sollten dabei kurze Lesetexte entstehen, die die Aussage ihrer Bilder beschrieben und widerspiegelten: „[...] based on Freire’s method, problem-posing education starts with issues that people see as central to their lives and then enables them to identify common themes through dialogue“ (Wang & Burris, 1997, 370). Der Dialog ist dabei wichtig, weil man durch die

Fotos zwar Einblicke in die Lebenswelt der teilnehmenden Jugendlichen gewinnen kann, allerdings müssen die entstandenen Fotos als Codes für bestimmte Aspekte verstanden werden. Erst im Dialog mit den Schülerinnen und Schülern können diese Codes entschlüsselt und die Fotos in ihrer Bedeutung verstanden werden. Hierfür wurden alle Fotos ausgedruckt. Damit die Schülerinnen und Schüler sich nicht auf das Schreiben fokussierten und z. B. aufgrund unzureichender Schreibkenntnisse bzw. -unlust weniger schrieben als das, was sie eigentlich sagen wollten, wurde das Schreiben für sie übernommen. Während sie anfänglich dazu neigten, lediglich zu sagen, was auf dem Foto abgebildet war, erzählten sie im Laufe des Dialogs immer offener und tiefgründiger über ihre Fotografien. Waren zwei Jugendliche anwesend, war zu beobachten, dass sie untereinander in den Austausch gingen. Die Schülerinnen und Schüler sprachen frei und offen über ihre Intentionen zu den Motiven. Im Dialog wurde ihr Gesagtes gemeinsam auf das für sie Wichtige reduziert und auf die Rückseite jedes Bildes notiert. Auch die wiederholende Versicherung, dass sie nichts Falsches sagen könnten und alles anonymisiert werde, half dabei.

Trotz der nötigen Änderungen wurde die Grundidee von Photovoice beibehalten. Die anfängliche Strukturierung war vonnöten, damit die Schülerinnen und Schüler Sicherheit und Struktur bekamen, an der sie sich orientieren konnten.

Phase 4: Auswertung der Ergebnisse

Die Auswertung der Fotografien der Schülerinnen und Schüler erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Nachfolgend werden exemplarisch Fotos inkl. der Lesetexte gezeigt.



Abb. 1: Medizinische Maske

In der Kategorie ‚Gefühle und Befindlichkeiten‘ kam zum Ausdruck, dass die Krise die Jugendlichen mehr beschäftigte als anfänglich angenommen. Insgesamt äußerten sich fast alle Schülerinnen und Schüler negativ gegenüber der Corona-Krise und den damit verbundenen Maßnahmen. Dabei war auffallend, dass mit großer Häufigkeit das Gefühl des ‚Genervt-Seins‘ genannt wurde; sie beschrieben vieles als „nervig“. Dies galt insbesondere in Bezug auf die Maskenpflicht. Hierbei wurde beschrieben, dass einige von ihnen das Gefühl hatten, keine Luft darunter zu bekommen. Auch die damit verbundenen Regelungen, dass bspw. Läden nicht ohne die Maske betreten werden durften, sorgte für Unmut bei den Jugendlichen. Zu Abbildung 1 schreibt der Schüler folgendes: „Das stand für die Maskenpflicht in Bus, Bahn und Einkaufsläden. Dies steht dafür, wie nervig es ist, Mundschutz tragen zu müssen. Immer wenn man ihn vergessen hat, zurücklaufen, um keine Strafe zu zahlen. Und mir kam es bei den ersten Malen so vor, als könnte man damit nicht richtig atmen.“



Abb. 2: Spielcontroller

erwartet, die Spielkonsole sowie das Handy genannt. Diese galten zudem nicht nur dem Vertreib der Langeweile, sondern neben dem damit verbundenen Vergnügen, das Kontakthalten zu Freundinnen und Freunden sicher. Zu Abbildung 2 schreibt die Schülerin: „Ich spiele sehr viel und das lenkt mich ab, meine Familie nicht zu hören. Das macht mich glücklich, weil ich mit meinen Freunden spielen kann.“



Abb. 3: Der Spalt

Hause war, hatte ich noch weniger Platz.“ Mit dem Spalt ist ein kleiner Raum zwischen dem Kühlschrank und der Wand gemeint.

Die zweite Kategorie ‚Freizeit‘ sollte zeigen, wie die Jugendlichen ihre vermehrte Freizeit gestalten. Bei der Freizeitgestaltung zeigte sich, dass digitale Medien eine sehr wichtige Rolle spielten. Bereits vor der Pandemie gehörten die Spielkonsole sowie das Handy zu den wichtigsten Medien der Schülerinnen und Schüler. Während der Corona-Krise wurde dieser Fakt immens verstärkt. Am häufigsten wurden hier, wie er-

wartet, die Spielkonsole sowie das Handy genannt. Diese galten zudem nicht nur dem Vertreib der Langeweile, sondern neben dem damit verbundenen Vergnügen, das Kontakthalten zu Freundinnen und Freunden sicher. Zu Abbildung 2 schreibt die Schülerin: „Ich spiele sehr viel und das lenkt mich ab, meine Familie nicht zu hören. Das macht mich glücklich, weil ich mit meinen Freunden spielen kann.“

In der dritten Kategorie ‚Wohnsituation‘ wurde die häusliche Situation thematisiert. Auffällig ist, dass sich wenige Schülerinnen und Schüler direkt zu ihrer Wohnsituation als solcher geäußert haben. Die Annahme, dass sie den Fokus auf das Zimmer mit ihrem Schlafplatz legen würden, wurde nur von wenigen Jugendlichen erfüllt. Unter dem Gesichtspunkt, was ihnen in diesem Setting wichtig war, erwähnten viele ihre Spielkonsole oder andere materielle Gegenstände. Diejenigen, die sich vereinzelt explizit zu ihrer wohnlichen Situation geäußert haben, erwähnten vor allem das eigene Zimmer als einen Ort, an dem sie sich sehr viel bzw. die meiste Zeit aufgehalten hätten. Zu Abbildung 3 äußerte sich die Schülerin folgendermaßen: „Ich habe den Spalt genommen, weil ich wenig Platz zum Lernen und zum Nachdenken hatte.

Weil meine ganze Familie die ganze Zeit zu

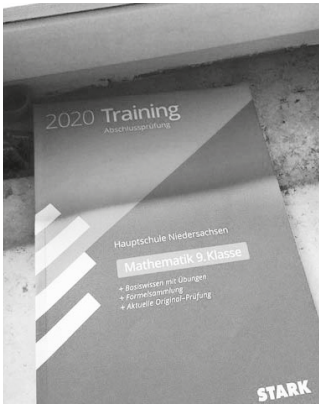


Abb. 4: Lernmaterial

Die vierte Kategorie bildet den Bereich der ‚Schule‘ ab. In dieser Hauptkategorie wurden die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern sehr deutlich. Ein Teil von ihnen befand sich – zusätzlich zum veränderten Schulleben – in der Prüfungsphase des Abschlusses. Viele Jugendliche empfanden die Schulschließung als Belastung, da ihnen damit einhergehend die Unterstützung zum Lernen fehlte. Hier erzählte der Schüler zu Abbildung 4: „Aber ich war auch überfordert, weil ich das Thema nicht verstanden habe, und ich hatte auch Angst, denn ich wollte die Prüfung bestehen. Ich hatte eben Angst davor, weil ich nicht wusste, wann die Schule wieder anfing.“ Auch der fehlende persönliche Kontakt zu den Lehrkräften wurde von einigen Schülerinnen und Schülern vermisst.

Auf der anderen Seite erwähnten viele Schülerinnen und Schüler, dass sie stolz auf sich sind, den Abschluss ‚trotz Corona‘ geschafft zu haben.



Abb. 5: Bett der Mutter

Die einzige induktiv gebildete Kategorie befasst sich mit den Beziehungen der Jugendlichen zu ihren Familien sowie zu ihren Freundinnen und Freunden. Während der Zeit des Corona-Lockdowns verbrachten sie die meiste Zeit zu Hause und hatten damit einerseits mehr Kontakt zu ihren Familien und andererseits weniger persönliche Kontakte zu ihrem Freundeskreis. Viele Jugendliche nutzten digitale Medien – vor allem das Handy –, um ihre Freundschaften zu pflegen. Bei den familiären Beziehungen zeigten sich größere Unterschiede: Während die einen mehr Zeit mit ihrer Familie verbrachten und dies als positiv empfanden, war das Konfliktpotenzial in anderen Familien größer. Der Schüler verdeutlicht dies in Abbildung 5: „Das ist das Bett von meiner Mutter. Meine Mutter ist schon streng. Ich hatte auch Stress mit ihr, weil ich wegen Corona genervt war.“

Dies war bedingt durch die eigene Unzufriedenheit mit der Situation, aber auch den allgemeinen Bedingungen, wie bspw. beengten Wohnverhältnissen.

Die letzte deduktive Kategorie beschäftigt sich mit der ‚Corona-Krise‘ als solcher. Natürlich war diese Krise ausschlaggebend für all die Aspekte, die die Jugendlichen in den vorherigen Kategorien genannt haben, allerdings ging es hierbei darum, ge-

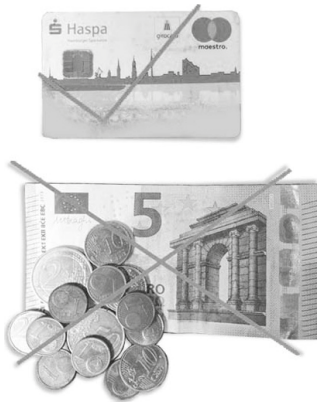


Abb. 6: Zahlungsmöglichkeiten

nau zu erfahren, welche Meinung sie im Allgemeinen zu der Pandemie hatten. Alles in allem scheinen die Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler – ausgehend von den allgemeinen Maßnahmen – schwerwiegender gewesen zu sein, als angenommen wurde. Die Realisierung und Durchführung der Regelungen bedeutete für viele Schülerinnen und Schüler eine massive Einschränkung ihres Soziallebens sowie ihrer Freizeit. So berichtete die Schülerin zu Abbildung 6: „Mit diesem Bild möchte ich die Kartenzahlung darstellen, da du nicht so viel Kontakt zu deinen Mitmenschen haben darfst. Es gibt trotzdem Leute, die bar bezahlen statt mit der Karte, obwohl das sogar auf Schildern steht. Wir

bezahlen trotzdem bar, weil mir bar lieber ist.“ Ob dies mit den Eltern oder nur mit ihnen selbst zusammenhängt, lässt sich nicht eindeutig sagen. Einiges spricht dafür, dass Angst, z. B. vor Geldstrafen, mit der Maskenpflicht einherging. Die Abstandsregelung sorgte dafür, dass den Jugendlichen der (körperliche) Kontakt zu ihren Freundinnen und Freunden fehlte. Nur vereinzelt wurde die Wichtig- und Notwendigkeit der Maßnahmen erkannt. Es wurde ebenfalls deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht vollständig informiert waren. Obwohl sie wussten, dass es sich um das Corona-Virus handelte, sprachen einige von ihnen von Bakterien. In Anbetracht der Tatsache, dass die Sommerferien anstanden, haben die Einschränkungen sowohl inner- als auch außerhalb Deutschlands, z. B. die Reisebeschränkungen, die Jugendlichen stärker getroffen als zu einer anderen Zeit des Jahres.

4 Fazit

Um die Ausbreitung des Corona-Virus einzudämmen, wurden verschiedenste Maßnahmen erlassen, u. a. wochenlang andauernde Schulschließungen. Der Kontakt zwischen Lehrkräften und ihren Schülerschaften wurde massiv eingeschränkt. Um mit den Jugendlichen mit Förderbedarf(en) über ihr Wohlergehen und ihre Gefühle sprechen zu können, kam die Photovoice-Methode zum Einsatz. Damit bekamen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich zunächst bildlich auszudrücken. Anschließend konnten sie im dialogischen Austausch ihre Bilder decodieren, um dadurch Hintergründe und Ähnliches (noch) deutlicher zu machen. Die Photovoice-Methode machte ihnen die Teilhabe an der Gesellschaft ein Stück möglich und befähigte sie, ihre Perspektive und Meinung, unter anderem zur Corona-Krise, zu vertreten. Die Schülerinnen und Schüler wurden dabei als

Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt anerkannt und als solche auch in die Forschung eingebunden.

Aufgrund der Erfahrungen im Projekt kann vermutet werden, dass die Photovoice-Methode sich dann besonders gut eignet, wenn implizite Erfahrungen und deren Verarbeitung von Experten und Expertinnen erfasst werden sollen, denen sprachliche Reflexionen weniger geläufig sind und die im Sinn einer partizipativen Forschung sprach-unterstützende Forschungszugänge benötigen. Trotz fortschreitender Aktualität und Präsenz von Diversität in der Gesellschaft, lassen sich nach wie vor weitaus weniger Forschungen mit Personen mit Beeinträchtigungen finden als solche mit Personen ohne Beeinträchtigungen. Dies bedeutet, dass die Perspektive von Personen mit Beeinträchtigungen noch zu wenig Berücksichtigung findet – entgegen jedem Inklusionsgedanken. Eine Möglichkeit, diesem Aspekt entgegenzuwirken, wäre der Einsatz passenderer Forschungsmethoden. Zu diesen zählt die hier vorgestellte Photovoice-Methode. Ihre niedrigschwellige Umsetzung ermöglicht es, Personenkreise zu erreichen, deren Perspektive aufgrund ungeeigneter bzw. nicht-barrierefreier Methoden ansonsten unberücksichtigt bliebe. Während die Bilder Informationen codieren, werden diese in den Gesprächen und den daraus resultierenden Texten decodiert. Die Umsetzung kann an die entsprechende Forschungsgruppe angepasst werden. In Zeiten der fortschreitenden Digitalisierung wird zudem das Handy als mittlerweile aus dem Alltag nicht mehr wegzudenkendes Medium eingesetzt, was abermals die Niedrigschwelligkeit der Methode unterstreicht.

Literatur

- Eichhorn, C. & Nagel, E. (2009) Fotodokumentation. Partizipatives Analyse- und Evaluationsinstrument für Gesundheitsförderung im Setting. *Prävention und Gesundheitsforschung* Bd.4, Heft 3, 207–216.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Bentz.
- Marent, B. & Marent, J. (2013). Gesundheit und Wohlbefinden im Kontext jugendlicher Lebenswelten – Ergebnisse einer Photovoice-Studie. *Prävention und Gesundheitsforschung*. Bd.8, Heft 4, 276–283.
- Mettlau, C. (2004). „Lesen macht Sinn“ – die Entstehung eines Lesebuches für junge Erwachsene. In B. Herz (Hrsg.), *Um das Lernen nicht zu verlieren – Niederschwellige Lernangebote für Jugendliche in der Straßenszene* (S. 79–94). Münster et al.: Waxmann.
- Norddeutscher Rundfunk (2020). Corona-Chronologie: Die Ereignisse im Norden bis Herbst 2021. *NDR*. Abgerufen von <https://www.ndr.de/nachrichten/info/Corona-Chronologie-Die-Ereignisse-im-Norden-waehrend-der-Pandemie,coronachronologieindex100.html>
- Rösch, C. (1987) *Die Erziehungskonzeption Paulo Freire*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*. Vol. 24 (3). 369–387.
- Wright, M.T., Kilian, H. & Brandes, S (2013). Praxisbasierte Evidenz in der Prävention und Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. *Gesundheitswesen* 2013. Stuttgart: Thieme Verlag. 380–385. doi: 10.1055/s-0032-1327741

Autorin

Sarah Abu-El-Ouf, M. Ed., Sonderpädagogin für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Hamburg.

Nils Altner und Jasmin Friedrich

Achtsamkeitsbasierte Persönlichkeitsbildung in der Schule zur Stärkung von suchtpreventiven und pro-demokratischen Lebenskompetenzen

Abstract

Vorgestellt werden Ergebnisse einer digitalisiert vermittelten Weiterbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal im Kontext des NRW-Modellprojekts „AmSel-Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprevention in der Schule“. Ziel war es, im Kontext des Lebens- und Lernortes Schule in alltagstauglicher Form die Ressourcen aller Beteiligten für Gesundheit, v. a. für Suchtprevention zu stärken. Die Ergebnisse der qualitativen Evaluation legen nahe, dass in der Weiterbildung suchtpreventive Persönlichkeitsaspekte der Pädagoginnen und Pädagogen wie Lebenskompetenz, (Selbst)Mitgeföh, Selbstregulation und Verbundenheit gestärkt wurden. Feedbacks seitens der Schülerinnen und Schüler geben zudem Hinweise darauf, dass diese Eigenschaften der Lehrenden dann mittelbar auch lebenskompetenzstärkend auf die Kinder wirken. Diese Ergebnisse werden im Kontext pädagogischer Konzepte von Persönlichkeitsbildung, Suchtprevention und demokratiefördernder Kulturentwicklung diskutiert.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit, (Selbst)Mitgeföh, Demokratiebildung, Lebenskompetenzen, Suchtprevention

1 Einleitung

Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Programme haben seit einigen Jahren Einzug in therapeutische und präventive Angebote gefunden. Als evidenzbasierte Interventionen sind sie in die Leitlinien zur Behandlung diverser Erkrankungen aufgenommen worden und werden von den gesetzlichen Krankenkassen Deutschlands als Präventionsleistungen bezuschusst. In den im Januar 2023 von der ständigen Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz veröffentlichten „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ finden sie sich ebenfalls (SWK, 2023, 27f). Im Folgenden sollen Hauptkenntnisse der

qualitativen Untersuchung eines achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Weiterbildungsprogramms für Lehrkräfte in Schulen im Rheinland dargestellt werden. Hauptschwerpunkt war dabei erstmalig die Stärkung von suchtpreventiven Lebenskompetenzen bei den Lehrenden selbst, damit sie diese dann mittels einer bewusst achtsamkeits- und mitgeföhlsstärkenden Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung auch bei den Lernenden fördern können.

2 Theoretischer Hintergrund und Studienhypothesen

Die aufgrund der covidbedingten Einschränkungen in den Jahren 2020 und 2021 im Wesentlichen digitalisierte Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte bildet das Herzstück des vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) geförderten dreijährigen Modellprojektes „AmSel-Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprevention in der Schule“. Bei ihrer Konzeptionierung und Umsetzung wurden Erkenntnisse und Erfahrungen der beiden Projektpartner, der Fachstelle für Suchtprevention „update“ von Caritas/Diakonie in Bonn sowie der AG „Prävention und globale Gesundheit“ der Evang. Kliniken Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen integriert. „Update“ praktiziert Suchtprevention in Anlehnung an die Ottawa-Charta der WHO, indem es Menschen darin unterstützt, im Umgang mit riskanten Substanzen und Verhaltensweisen ein gesundes Maß an Selbstbestimmung zu entwickeln (Kaba-Schönstein, 2018). Dabei steht die Förderung der Lebenskompetenz im Vordergrund und zielt auf die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit, einer aktiven Lebensgestaltung und der Bewältigung von altersgemäßen Entwicklungsaufgaben. Die AG „Prävention und globale Gesundheit“ vertritt Methoden der salutogenetischen Ressourcenstärkung im Sinne eines alltagstauglichen und möglichst nachhaltigen Lebensstils, der gesundheitsfördernde Stressregulation, Ernährung, Bewegung, Kommunikation, Beziehungs- und Kulturgestaltung fördert. Beide Kooperationspartner finden wichtige Aspekte ihrer Arbeit in den Kern-Lebenskompetenzen wieder, wie sie die WHO mit ihren „core life-skills“ definiert (Hallmann, 2020):

1. Selbstwahrnehmung
2. Empathie
3. kreatives Denken
4. kritisches Denken
5. die Fähigkeit, konstruktive Entscheidungen zu treffen
6. Problemlösungsfertigkeit
7. kommunikative Kompetenz
8. interpersonale Beziehungsfertigkeiten
9. Geföhlsbewältigung
10. Stressbewältigung

Insbesondere erschienen uns davon Stressbewältigung, emotionale Regulations-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, Selbstwahrnehmung und Empathie sowie die Fähigkeit, im Alltag Entscheidungen zu treffen, welche der Regeneration und Stärkung der Gesundheitsressourcen dienen, als relevante Bildungsziele für die AmSel-Weiterbildung. Umfangreiche Forschungsergebnisse zu den Wirkeffekten von achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Schulprogrammen zeigen zudem, dass sie zur Förderung genau dieser Lebenskompetenzen prädestiniert sind. Relevante Auswirkungen solcher Programme auf Aspekte der Lebenskompetenz speziell bei Lehrenden und Lernenden sind beispielsweise dokumentiert für:

- eine Stärkung von Konzentration, Arbeitsgedächtnis, logischem Denken, Problemlösungsfähigkeit, geistiger Flexibilität (Flook et al., 2010)
- weniger Aggressivität (Singh et al., 2013)
- erhöhte Resilienz (Zenner et al., 2014)
- Stressreduktion und größere Impulskontrolle (van de Weijer-Bergsma et al., 2014)
- erhöhte Selbstregulationsfähigkeiten/Impulskontrolle (Goldberg et al., 2022)
- gestärkte Selbstregulation und prosoziales Verhalten (Flook et al., 2015)
- verbesserte Regulationsfähigkeit durch Wahrnehmung von eigenen psychischen Zuständen (Mendelson, 2010)

Im Kontext der achtsamkeitsbasierten Behandlung von Abhängigkeitserkrankungen konnte zudem eine Zunahme körperlicher Regulationsfähigkeiten bei gleichzeitiger Abnahme von Drogenkonsum nachgewiesen werden (Price & Crowell, 2016; Ludwig et al., 2020). Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass Abstinenz von süchtigen Verhaltensweisen durch präfrontal vermittelte exekutive Kontrolle und Selbst-Regulation von Geföhlen, Gedanken und Verhalten gefördert wird (z. B. Garavan et al., 2013). Defizite in der Emotionsregulation werden seit einigen Jahren sogar als globaler Risikofaktor für substanzbezogene Störungen sowie für ein großes Spektrum weiterer psychischer Störungen identifiziert (Shadur & Lejuez, 2015, 354). Gleichzeitig mehren sich die Hinweise auf eine Stärkung suchtätiologisch relevanter exekutiver und sozioemotionaler Kompetenzen vor allem durch früh und präventiv vermittelte Achtsamkeit (Arnaud & Thomasius, 2021, 284).

Die Studienhypothesen für die erwarteten Wirkungen der AmSel-Intervention lauteten daher:

1. Durch eine achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Weiterbildung stärken Lehrkräfte ihre eigene Lebenskompetenz und damit ihre suchtpräventiven Ressourcen.
2. Die damit einhergehenden veränderten Aspekte ihrer Persönlichkeit, ihrer Beziehungsgestaltung und ihres Unterrichtens stärken mittelbar auch die potenziell suchtpräventiv wirkende Lebenskompetenz der Lernenden.

3 Die AmSel-Weiterbildung

Obwohl neurobiologische und klinische Studien den Nutzen achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierter Methoden für die Stärkung exekutiver Regulationsfähigkeiten und Beziehungskompetenzen belegen, finden diese bislang noch wenig Eingang in suchtpreventive Interventionen und Programme (Arnaud & Thomasius, 2021). Das Projekt AmSel leistet hier Pionierarbeit. Aufbauend auf dem eintägigen Präventionsangebot „Achtsamkeit macht Schule“ der Fachstelle für Suchtprevention „update“ in Bonn und der sechsmonatigen Weiterbildung „GAMMA“ (Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgeföhlm im Schulalltag) der AG „Prävention und globale Gesundheit“ wurde in Kooperation der beiden Akteure das Projekt „AmSel“ und das darin eingebettete Weiterbildungs-Curriculum für Lehrkräfte erarbeitet. Zusätzlich zu Inhalten von „Achtsamkeit macht Schule“ und „GAMMA“ wurden noch Inhalte zu den Grundlagen der Suchtprevention und zum traumasensitiven Unterrichten von Achtsamkeit integriert. Die Weiterbildung besteht aus vier Modulen á 12 Stunden über jeweils anderthalb Tage. Diese Module wurden in den Jahren 2020, 2021 und 2022 jeweils im Zeitraum von März bis November unterrichtet, zwei vor und zwei nach den Sommerferien. In den Pandemie Jahren 2020 und 2021 fanden die Modultreffen im virtuellen Zoomraum statt. Zwischen den Modulen erhielten die Teilnehmenden über die Online-Plattform Moodle Anregungen zur eigenständigen Weiterarbeit sowie für die Planung und Umsetzung der Implementierung der erlernten Methoden in den Schulalltag.

Inhaltlich integriert die AmSel-Weiterbildung erfahrungsbasierte Methoden zur Förderung von achtsamem Körperbewusstsein, zur selbstmitfühlenden Spannungs- und Emotionsregulation sowie zur bewusst empathischen Kommunikationsgestaltung mit psychoedukativen Lerneinheiten zum Zusammenspiel von Körper und Geist und zur Stärkung der Selbstregulation. Einladungen zur gemeinsamen meditativen Stille sind wesentlicher Bestandteil der Module. Außerdem wurde die altersangemessene und traumasensitive Vermittlung von achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Übungen vermittelt und deren Integration in den Schulalltag flankierend begleitet. Die erfahrenen Trainerinnen und Trainer legten viel Wert auf ein sicheres, vertrauensvolles, freundliches und partizipatives Miteinander.

Zielgruppe im ersten Projektjahr waren Lehrkräfte aus drei Bonner Schulen sowie Mitarbeitende der Fachstellen für Suchtprevention in Troisdorf und Köln. Letztere übernahmen dann ab dem zweiten Projektjahr die Vermittlung suchtpreventionsspezifischer Inhalte in der AmSel-Weiterbildung an ihren Standorten. Das heißt, nach der Durchführung der AmSel-Weiterbildung in Bonn wurde sie im Jahr zwei und drei des Projekts parallel in Bonn, Köln und Troisdorf mit Teilnehmenden aus jeweils drei bis vier Schulen pro Standort durchgeführt. Trainerinnen und Trainer in der Weiterbildung waren vom deutschen MBSR/MBCT Verband

zertifizierte Achtsamkeitslehrerinnen und -lehrer sowie erfahrene Fachkräfte der Suchtprävention. Zielgruppen waren Schulleiterinnen und -leiter, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter sowie pädagogische Fachkräfte. Pro Schule wurden jeweils etwa fünf Personen weitergebildet, die gemeinsam in ihren Schulen als „AmSel-Team“ agierten.

Ziel war die Weiterbildung und Begleitung der Lehrkräfte in einem didaktischen Dreischritt aus:

1. Verkörpern: bewusst Achtsamkeit und (Selbst)Mitgefühl leben und verkörpern,
2. Beziehen: achtsam und (selbst)mitfühlend Beziehungen und Unterricht gestalten,
3. Lehren: Methoden zur Förderung von Achtsamkeit und (Selbst)Mitgefühl unterrichten.

Die Basis für dieses Vorgehen war das Vertrauen, dass die Persönlichkeit von Lehrkräften und ihre Beziehungsgestaltung wichtige Wirkfaktoren in Bildungsprozessen darstellen. Damit steht das Projekt in der Tradition der Humanistischen Pädagogik, der die Bildung der Persönlichkeit ein zentrales Anliegen ist (Graf & Iwers, 2019). In ihrer historischen Analyse der Entwicklung von Konzepten zu Haltung und Persönlichkeit bei Lehrkräften beschreiben Fiegert und Solzbacher (2014), wie in der internationalen Bildungswissenschaft seit dem Jahr 2000 *„nach Jahren eines eher technokratischen Berufsverständnisses ... die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit erneut in den Blick“* kam:

„Unter dem Motto 'Bildung braucht Beziehung' kehrt das Interesse an der Lehrerhaltung... vehement zurück, vor allem beeinflusst durch Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung, die mittlerweile belegen kann, dass die immer wieder betonte wertschätzende, empathische und authentische Haltung der Lehrkraft das Lernen der Schüler fördert“ (38f).

Mit dem Projekt AmSel knüpfen wir ausdrücklich an diese humanistische Kultur der Persönlichkeitsbildung und der bewussten Beziehungsgestaltung an und tragen zu ihrer Weiterentwicklung bei.

Im Folgenden sollen zuerst die Erhebungsmethoden und dann die Ergebnisse der Projektevaluation dargestellt werden, die für die Persönlichkeitsbildung der Lehrkräfte, die daran teilgenommen haben, und mittelbar auch die ihrer Schülerinnen und Schüler relevant erscheinen.

4 Die Evaluationsmethoden

Parallel zur Weiterbildung und der Umsetzung in den bis Ende des Jahres 2021 12 und bis Projektende 21 Schulen, wird die Weiterbildung prozessbegleitend evaluiert. Im ersten Projektjahr wurden dazu in einem dialogischen Prozess bei den Teil-

nehmenden (N=18) Daten zur Prozessqualität und zur Ergebnissicherung erhoben. Dazu wurden zu drei Zeitpunkten vor Beginn (T1), während (T2) und nach Abschluss (T3) der Weiterbildung Angaben zu Erwartungen und Wünschen der Teilnehmenden sowie zur Beurteilung der Feasibility, Akzeptanz und der Effekte in Form von erfahrungsbasierten Selbstaussagen der Teilnehmenden erhoben. Diese Erhebungen wurden in Form von phänomenologischen Tiefeninterviews durchgeführt. Diese im Format der in der AG „Prävention und globale Gesundheit“ entwickelten als verkörpert phänomenologische Gespräche geführten Interviews dauerten ca. eine Stunde und wurden per Videotelefonat durchgeführt (Altner, 2023). Im zweiten Projektjahr wurden die Teilnehmenden an den drei Weiterbildungen in Bonn, Köln und Troisdorf im letzten Modul zu Abschlussgesprächen eingeladen. Diese wurden dann telefonisch geführt und dauerten zwischen 30 und 40 Minuten. Aus den Aufzeichnungen aller Gespräche wurden relevante Passagen transkribiert. Anschließend wurden inhaltsanalytisch Themencluster gebildet, zu übergeordneten Themenausagen zusammengefasst und dazu repräsentative O-Ton-Aussagen vermerkt. Im gesamten Evaluationsprozess wurden dabei die geltenden forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien eingehalten. Um die Personenrechte zu wahren, verzichten wir nachfolgend bei den Gesprächszitaten auf Identifikationskürzel.

5 Ergebnisse der Evaluation

5.1 Teilnehmende und Interviews

In Jahr eins und zwei des dreijährigen AmSel Projekts begannen insgesamt 59 Lehrkräfte die Weiterbildung, 53 (davon 9 Männer) beendeten sie. Dabei handelte es sich um pädagogische Fachkräfte aus Grund-, Haupt- und Förderschulen, aus Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien in Bonn, Köln und im Rhein/Sieg-Kreis. Im ersten Jahr nahmen zudem, wie oben beschrieben, auch fünf Fachkräfte für Suchtberatung teil, die dann im zweiten und dritten Jahr in Köln und Troisdorf mit in der Weiterbildung unterrichteten. Im Jahr eins brachen zwei Teilnehmerinnen die Weiterbildung aus gesundheitlichen und eine aus beruflichen Gründen ab, im zweiten Jahr wurde eine Teilnehmende aus gruppenspezifischen Gründen von den Dozentinnen und Dozenten gebeten, die Weiterbildung vorzeitig zu verlassen und zwei Teilnehmende gingen während der Weiterbildung in Mutterschutz. Im ersten Jahr wurden 38 Interviews mit 17 Teilnehmenden geführt. Nach dem zweiten Jahr wurden weitere sechs Interviews zu den Erfahrungen in der Weiterbildung geführt. Im zweiten Jahr war die Bereitschaft zur Beteiligung an den Interviews deutlich geringer als im ersten. Als Gründe wurden angegeben, dass durch die vielen Monate der Corona-Einschränkungen die Arbeitsbelastung und das Erschöpfungsniveau bei den Teilnehmenden extrem hoch

gewesen seien. Viele der Teilnehmenden lasen oder beantworteten daher keine beruflichen Mails mehr, die unser einzig möglicher Weg waren, mit ihnen zu kommunizieren. Basis für die Darstellung der Ergebnisse der Weiterbildung sind demnach die bis zum Zeitpunkt dieser Auswertung geführten 44 Interviews, wovon 22 Abschlussgespräche waren. Die bis Mai 2022 abgeschlossenen Auswertungen ergaben dabei Folgendes:

5.2 Erwartungen und Wünsche an die Weiterbildung

Erwartungen & Wünsche vorab: Die Teilnehmenden wünschen sich von der Weiterbildung in erster Linie eine Verbesserung in ihrem Umgang mit Stress sowie mehr Selbstfürsorge. Fast alle Befragten wünschen sich ein Vorbeugen eines erstmaligen oder erneuten Burnouts. Eine Verbesserung in ihrer Selbst- und Emotionsregulation ebenso wie eine Verbesserung in den Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern, dem Kollegium sowie den Eltern wünschte sich der Großteil. In den Interviews zeigt sich insbesondere der Wunsch, Achtsamkeit als Ressource im Alltag nutzen zu können. Authentische Selbstfürsorge und Selbstfreundlichkeit für die Teilnehmenden selbst wurden als Ziele genannt sowie der Wunsch, verstärkt auch entsprechende Angebote für die Lernenden in das Repertoire des pädagogischen Handelns aufzunehmen.

5.3 Feasibility, Online-Format und erreichte Schülerinnen und Schüler

Trotz der Covid-19-bedingten Auflagen und Einschränkungen ist es gelungen, eine von den Teilnehmenden akzeptierte und als wertvoll eingeschätzte Weiterbildung zu konzipieren und weitestgehend virtualisiert umzusetzen. Einzelne Teilnehmende äußerten sich jedoch überrascht und reserviert bezüglich der persönlichen Ebene der Weiterbildung. Sie hatten erwartet, Inhalte kognitiv vermittelt zu bekommen. Die Einladungen zu Körperübungen, gemeinsamer Stille und Präsenz, zu Selbstreflexion, vertrauensvollem Austausch und dem Experimentieren damit im Schulalltag ging ihnen persönlich unerwartet nahe. Der Einladungscharakter der Weiterbildung und die Freiwilligkeit ermöglichte jedoch allen Teilnehmenden, ein für sie stimmiges Maß auf dem Kontinuum von Nähe und Distanz zu finden. Mehrere Lehrkräfte betonten, wie dankbar sie waren für die explizit immer wieder von den Trainerinnen und Trainern glaubhaft eingeladene Freiwilligkeit und Offenheit für persönliche Anpassungen der vorgeschlagenen Übungen. Beides erlebten sie als Möglichkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung.

Aus den Feedbacks zum Online-Format der Weiterbildung wird deutlich, welche Vor- und Nachteile die Teilnehmenden erlebten. Zu den Vorteilen zählen:

- weniger zeitaufwändig, weil keine An- und Abfahrtswege (von Vorteil v. a. in den dunklen Jahreszeiten)
- Keine Organisation für die Räumlichkeiten notwendig. Gerade jetzt zu Corona haben wir festgestellt, dass das mit den Räumlichkeiten gar nicht so einfach ist.

- weniger Organisation für zu Hause notwendig (z. B. für Kind, Hund... usw.)
- hohe Erreichbarkeit
- Für die Achtsamkeitsübungen im eigenen Zuhause zu sein, wurde als Vorteil empfunden.

Zu den genannten Schwierigkeiten und Herausforderungen im Vergleich zu Präsenz-Veranstaltungen wurden von den Teilnehmenden diese genannt:

- Der informelle Austausch z. B. in den Pausen fällt weg.
- Man lernt sich nicht „persönlich“ kennen.
- Das gemeinsame Erleben geht ein bisschen verloren, weil jeder hinter seinem Bildschirm verschwindet.
- Technikprobleme hin und wieder, wobei das mit jedem Modul weniger mühsam erlebt wurde.
- Manche Teilnehmenden äußern, dass sie das lange Schauen auf den Bildschirm ermüdend fanden.

Eine der mitunterrichtenden Fachkräfte sagte dazu:

Ich weiß, dass im letzten Jahr die Teilnehmenden sehr gerne die Module eher in Präsenz gehabt hätten. Dieses Jahr habe ich das Gefühl, dass sich alle an dieses Online-Format gewöhnt haben. Evtl. sind sie auch etwas bequem geworden. Es gibt bei uns die Rückmeldung, dass online für alle gut funktioniert. Meiner Meinung nach kann man v. a. einen Großteil der Suchtpräventionsinhalte online vermitteln. Ich glaube, ein Mix aus Präsenz- und Online-Format wäre perfekt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Online-Format, sowohl Vor- als auch Nachteile aufweist. Es wurde von den Teilnehmenden gut angenommen und auch die anfänglich skeptischen Lehrkräfte konnten sich darauf einlassen.

Bei der Schätzung der Anzahl der erreichten Schülerinnen und Schüler nehmen wir an, dass jede/r Teilnehmende pro Jahr mindestens zwei Klassen à 25 und somit etwa 50 Kinder erreicht. Das heißt, im ersten Projektjahr erreichten die 12 teilnehmenden Lehrkräfte ca. 600 und im zweiten Jahr weitere 600 Kinder. Im zweiten Projektjahr kamen weitere 36 Lehrkräfte dazu, die im Jahr der Weiterbildung ca. 1800 Kinder erreichen. Insgesamt können wir für die ersten beiden Projektjahre damit von ca. 3000 erreichten Schülerinnen und Schülern ausgehen. Durch die Etablierung schulinterner AmSel-Teams soll darüber hinaus die Wahrscheinlichkeit für eine dauerhafte und nachhaltig Wirksamkeit des Projekts erhöht werden.

5.4 Erfahrungen der Teilnehmenden während und nach der Weiterbildung

5.4.1 Freundlichkeit

In den Interviews zu ihrem Erleben in der Weiterbildung drückten die Teilnehmenden immer wieder aus, wie sehr sie das freundliche Arbeitsklima schätzten. Das Vertrauen und die Verbundenheit in der Weiterbildungsgruppe wurden dabei

als besonders berührend hervorgehoben. So beschreibt eine Pädagogin diese für sie wichtigen Aspekte:

Es war so schön zu erleben, wie wertschätzend man von allen aufgenommen wurde und wie sich – trotz der Distanz und des späteren Einstiegs – eine Verbundenheit entwickelt hat und dass unser gemeinsamer Raum so erfüllt war von so viel Freundlichkeit, aufrichtigem Interesse und Wertschätzung und Inspiration – das tat so gut!

5.4.2 Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge

Diese Verbundenheit und Unterstützung wurde auch als ein zentraler Bestandteil der Zusammenarbeit in den AmSel Schul-Teams beschrieben. Der Einladungscharakter der Weiterbildung und die von den Trainerinnen und Trainern verkörperte und durch die Achtsamkeits- und Mitgeföhlübungen vermittelte (Selbst) Freundlichkeit und Fürsorge wurden dabei als besonders hilfreich eingeschätzt. Einzelne Teilnehmende berichten, dass diese vertrauensvolle Atmosphäre sowie der explizite Einladungscharakter während der Weiterbildung die Entwicklung ihrer Haltung im Bezug zu sich selbst unterstützt hat. So sagt eine Teilnehmende stellvertretend für viele:

Auf einen Aspekt möchte ich noch einmal besonders eingehen: die Selbstfreundlichkeit und Selbstfürsorge. Dies hat mich besonders angesprochen und berührt, denn das ist auf jeden Fall etwas, das ich in den letzten Jahren – also besonders seit meinem Berufseinstieg – vernachlässigt habe.

Die Einübung einer freundlich mitfühlenden Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge im Schulalltag während der oft als sehr herausfordernd erlebten Corona-Jahre ermöglichte den Lehrkräften, die sich darauf einließen, die Stärkung ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Eine Teilnehmerin beschreibt das so:

Was ich auch bemerke und wofür ich sehr dankbar bin, ist, dass ich deutlicher auf Signale meines Körpers höre. Bei viel Stress kommt es manchmal zu unangenehmen Ohrgeräuschen. Früher habe ich auch in solchen Situationen weitergearbeitet und hatte wirklich Glück, dass diese Geräusche dann wieder verschwunden sind. Mittlerweile bin ich viel sensibler für solche Signale und vor ein paar Monaten, als es wieder einmal zu einer derartigen Situation gekommen ist, habe ich – ungeachtet der Tatsache, dass meine To-do-Liste noch sehr lang für diesen Tag war – nach dem bewussten Wahrnehmen dieses Geräuschs – aufgehört zu arbeiten und stattdessen den Bodyscan praktiziert und auch danach den weiteren Abend nur mit Dingen gestaltet, die mir guttun. Daher hat es mir sehr gefallen, dass das Fragen nach dem, was jeder/jedem von uns gut tut, was seine/ihre ganz eigenen kleinen Alltagsinseln sind, auch so viel Raum in der Fortbildung hatte und dass wir durch unsere „Hausaufgaben“ hierzu experimentieren und erleben konnten, wie das bewusste Praktizieren von vermeintlich ganz kleinen Dingen schon einen Unterschied machen und helfen kann, mit einer stressigen Situation zurecht zu kommen und/oder schon einfach ganz anders in den Tag zu starten und ihn zu beenden und somit jeden Tag eine „Verabredung mit mir selbst“ zu haben.

5.4.3 Präsenz und Zuwendung erst zum Selbst und dann zu den Lernenden

Aus der Praxis der alltäglichen achtsamen Präsenz mit den Wahrnehmungen aus dem eigenen Innern im Sinne einer selbstmitfühlenden Fürsorge entstehen dann für die Teilnehmenden auch Auswirkungen auf die Lernenden und Kollegen. Dazu sagt eine Teilnehmerin:

Das ist mir durch die AMSEL-Fortbildung noch einmal ganz wichtig geworden: Wie unendlich wertvoll es ist, sich wirklich jeden Tag Zeit für sich zu nehmen (ganz egal, wie knapp die Zeit ist und wie viel eigentlich noch getan und geleistet werden muss), liebevoll und fürsorglich sich selbst gegenüber zu sein! Ich glaube, dadurch verändert sich etwas in uns selbst und das hat auch eine Ausstrahlung auf unsere Schülerinnen und Kolleginnen, eine Ausstrahlung, die einlädt, sich selbst auf diesen Weg zu machen und zu erkennen, was uns durch einen achtsamen Blick auf uns selbst, die anderen und die Welt geschenkt wird.

5.4.4 Bewusst freundlich zugewandte Beziehungsgestaltung

Die Kultivierung dieses freundlichen und mitfühlend fürsorglichen Blicks wirkt sich natürlich auch auf die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler aus und auf die Gestaltung der Beziehung zu ihnen im Schulalltag. Eine Teilnehmerin beschreibt das so:

Sowohl in Klasse 6 als auch in Klasse 7 ist mir bewusst geworden, wie groß das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach solchen Auszeiten und „Alltagsinseln“ während des Schulalltags ist und auch ihr Bedürfnis, ihre Erfahrungen zu teilen und mit anderen darüber ins Gespräch zu kommen und daher beschäftigt mich die Frage, wie ich dies im Rahmen von schulischen Zeitfenstern und Gegebenheiten ermöglichen kann. Auch haben mich die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler noch einmal mehr für die Anforderungen sensibilisiert, mit denen sie tagtäglich konfrontiert sind und dass ich – obwohl mir das immer schon ein Anliegen ist – noch mehr darauf achte, wie es ihnen geht und sie gerade „hier sind“.

Eine andere Teilnehmerin bemerkt, dass ihr die in der Weiterbildung erlernten Strategien der Selbstwahrnehmung und Selbstregulation es v. a. in Stresssituationen ermöglichen, offen für die Stimmung und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen zu bleiben:

Es war mir immer wichtig, wahrzunehmen, wie es meinen Schülerinnen und Schülern geht, wie sie „gerade hier sind“, welche Stimmung und Atmosphäre in einer Klasse vorliegt. Durch die Fortbildung ist mir noch einmal bewusster geworden, wie wichtig es ist, dies wirklich wahrzunehmen und dass das Wahrnehmen ganz wesentlich davon abhängt, in welcher eigenen Verfassung ich selbst gerade „hier bin“. Dies gilt besonders für Situationen, in denen man gestresst aus einer Stunde in die nächste geht – hier ist es so wichtig, nochmal kurz innezuhalten, wahrzunehmen, zu atmen und sich nochmal neu zu verankern. Und sich diese Momente wirklich bewusst zu nehmen, ist mir noch einmal ganz besonders wichtig geworden, denn mein eigenes Wahrnehmen und Präsent-Sein ist ganz zentral für das Wahrnehmen der Emotionen meiner Schülerinnen und Schüler. Hier komme ich noch einmal zu dem Aspekt, den ich im oberen Abschnitt

schon angesprochen habe: dass es in der Schule Raum geben darf und soll für das, was guttut und dass Schule nämlich so viel mehr ist als Wissensvermittlung und Leistungsbeurteilung. Dieser ganzheitliche Blick auf unsere Schülerinnen und Schüler ist so wichtig und kommt leider oft zu kurz, daher ist das so gut und wichtig, dass mit der Fortbildung genau das ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

Eine weitere Teilnehmerin beschreibt, wie sie weniger bzw. nicht nur durch ihr Tun auf die Lernenden wirkt, sondern vor allem durch ihre innere Haltung:

Ich nehme die Kinder sehr genau wahr und spüre, was sie brauchen. Ich bin ja auch Ersthelferin und wenn ein Kind sich verletzt, dann lad ich es ein, bevor ich irgendwas mache, mit mir drei tiefe Atemzüge zu nehmen. Dann beruhigen sie sich und es geht viel besser. Das üben wir, und unsere Viertklässler sind schon in der Lage, sich zu spüren, sich wahrzunehmen und zu äußern, wie es ihnen geht. Ich merke auch, dadurch dass ich ruhig bin und mich spüre, dass sich das schon auf die Kinder überträgt.

5.4.5 Achtsamkeits- und Mitgefühlsübungen im Unterricht und Schulalltag

Alle befragten Lehrkräfte berichten, dass sie immer wieder Momente des Innehaltens in ihren Unterricht bzw. in den Schulalltag einbauen. Die meisten von ihnen leiten dann für die Schülerinnen und Schüler Präsenz- und Mitgefühlsübungen an. Für Einige war dabei die erstmalige Umsetzung von Übungen mit den Kindern durchaus mit Unsicherheit und Mut verbunden. Ein Teilnehmer schildert das so:

Ich muss gestehen, dass ich widersprüchliche Gedanken und Gefühle vor dem Beginn des Praktizierens der Achtsamkeitsübungen mit den Schülerinnen und Schülern hatte. Zum einen war da große Vorfreude und positive Aufregung und ein endlich Teilen-Können dessen, was für mich selbst so ein Geschenk ist und guttut. Andererseits waren da auch Fragen wie: Was, wenn die Schülerinnen und Schüler kein Interesse daran haben; sie die Einladung, diese Übungen auszuprobieren irritiert, weil sie so etwas im schulischen Kontext (...) noch nicht kennen? Was ich dann erleben durfte, lässt mich immer noch staunen.

Es war sehr berührend zu sehen, wie die Schülerinnen und Schüler sich auf die Übung eingelassen haben! Als ich im Anschluss daran gefragt habe, ob jemand etwas teilen möchte, war ich sehr überrascht, wie viele Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis hatten, etwas zu sagen und es hat mich sehr berührt und begeistert, dass sie sich so wohlgefühlt haben, um ihre persönlichen Eindrücke mit der Klasse zu teilen.

Andere Teilnehmende berichten ebenfalls davon, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Innehalten sehr genießen und bewusst danach fragen. O-Töne dazu sind z. B.:

- Die Schülerinnen und Schüler genießen die Stille und verlangen nach Ruhe, wenn es laut wird.
- Bisher habe ich in etlichen Religionsstunden eine Achtsamkeitsübung an den Anfang gestellt. Mein 6er Kurs fordert dies richtig ein.
- Die Schülerinnen und Schüler sind sehr offen und das Klassenklima hat sich verbessert.
- Es gab spontanes Klatschen nach einer Übung!
- Ich bekomme sehr positive Rückmeldungen mit Daumen hoch seitens der Schülerinnen und Schüler.

Eine Erzieherin beschreibt ihre Erfahrungen mit der Vermittlung von atemfokussierten Präsenzübungen in der Nachmittagsbetreuung:

Jetzt mit Corona haben wir sehr feste Pausenzeiten auf dem Hof. Und wenn dann fünf nach zwei die Hausaufgaben fertig sind, dann kann ich die Uhr danach stellen, da sitzen zwei, drei Jungs schon auf der Fensterbank und schauen sehnsüchtig nach draußen, weil sie gleich raus dürfen. Ich setz mich dann manchmal zu ihnen und wir nehmen ganz bewusst ein paar tiefe Atemzüge. Sie genießen das dann auch und werden gar nicht rapelig. Einer von den Jungs leckt sich immer so um den Mund, dass er da schon ganz viel Ausschlag hatte. Seit wir das machen mit dem Atmen, ist das deutlich weniger geworden in den letzten Wochen. Und der hat das wirklich seit Jahren. Ich hab´ ihn auch mal drauf angesprochen und er sagt, „ja stimmt, und das Atmen ist einfach schön ... (Pause) ... Das macht schon Spaß!“

5.5 Feedback der Schülerinnen und Schüler

Eine Teilnehmerin teilte uns die folgenden Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler aus ihrer 6. und 7. Klasse mit, die sie nach einer Übung teilten, welche sie zur bewussten Vergegenwärtigung angenehmer Erfahrungen einlud:

- Das hat so gutgetan. Ich konnte richtig entspannen.
- Ich habe gemerkt, wie gestresst ich bin und wie voll mein Schultag ist. So ein richtiges Hamsterrad.
- Ich habe über Sachen nachgedacht, über die ich sonst nicht nachdenke. Das war so schön, mal nur an was Schönes zu denken.
- Das war so schön, wie in einem Traumpalast.
- Das hat so gutgetan, nur an was Schönes zu denken, das mach ich viel zu selten. Oft ist das eher so, dass man sich kritisiert und unzufrieden ist.
- Das hat gutgetan. Und ich merke jetzt erst, wie müde ich eigentlich bin.
- Ich fühle mich jetzt echt entspannt. Können wir das bitte immer donnerstags machen?
- Ich mag es sehr gern, mir selber meine eigenen Antworten zu geben.
- Das war so schön. Sowas sollte es mehr in der Schule geben.

Dieselbe Teilnehmerin teilte auch die folgenden Aussagen ihrer Schülerinnen und Schüler nach der Mitgefühlübung „Gute Wünsche schicken“¹ mit:

- Ich habe an jemanden gedacht, mit dem ich Streit hatte. Das war erstmal komisch, ihm etwas Schönes zu wünschen.
- Das war schön, Wünsche zu schicken.
- Ich habe mir das für die Person gewünscht, was ich mir auch für mich wünsche.
- Es war gar nicht so leicht, sich auf diese Wünsche zu konzentrieren.

Es gab mehrere Aussagen dazu, dass es gar nicht so leicht sei, jemandem, über den man sich noch vor kurzem geärgert hat, nun ganz bewusst gute Wünsche zu schicken. Und obwohl das einige als herausfordernd beschrieben haben, wurde in dem sich daraus entwickelnden Gespräch deutlich, dass viele diese Art Pers-

1 aus Nils Altner: Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule. Hannover 2019, S. 79.

pektivwechsel beschäftigt und z. T. auch etwas an der Sicht auf die Person, an die gedacht wurde, verändert hat.

5.6 Feedback der Lehrkräfte zur Umsetzung von Achtsamkeits- und Mitgefühlübungen mit den Lernenden

Exemplarisch auch für andere drückt diese Kollegin ihre Eindrücke vom Erleben der Schülerinnen und Schüler so aus:

Es war und ist ein solches Geschenk, mit den Schülerinnen und Schülern solche Momente erleben zu dürfen und sich mit ihnen darüber auszutauschen. Der Einstieg in und die Durchführung dieser Übung haben sich so organisch und natürlich, so richtig angefühlt! Zu erleben, dass die Schülerinnen und Schüler sich so wohl fühlen, sich angenommen und wertgeschätzt wissen und voller Vertrauen das Erfahrene teilen möchten, gehört zu den schönsten Erfahrungen, die ich als Lehrerin machen durfte!

6 Die Relevanz für die Suchtprävention

Im Gespräch zieht eine Pädagogin (S) Parallelen zwischen potenziell suchtpreventiven Aspekten der (selbst)mitfühlenden Präsenz- und Achtsamkeitspraxis für die Kinder und für sich selbst:

- S: Es hat 'ne Weile gedauert, bis ich verstanden habe, was Achtsamkeit mit Suchtprävention zu tun hat. Es ist ja auch für meine Viertklässler sehr interessant zu sehen, was im Gehirn passiert. Das motiviert sie dann ja auch innezuhalten, 'nen tiefen Atemzug zu nehmen und bewusst zu entscheiden, was sie tun wollen. Dann können sie sich auch irgendwann bewusst entscheiden, nicht zu rauchen oder nicht zu trinken. Da denke ich im Moment viel drüber nach.
- A: Du sagst, es hat für Dich eine Weile gedauert zu verstehen, was Achtsamkeit, Mitgefühl und Selbstmitgefühl mit Suchtprävention zu tun haben. Was ist für Dich da das zentrale Element? Kannst Du das beschreiben, gar nicht so sehr vom Konzept her, sondern wie es für Dich gewirkt hat?
- S: Zentral ist für mich, dass ich Strategien entwickel', die mir guttun, ein Spaziergang an der frischen Luft oder ein Telefonat mit meiner Freundin. Und wenn es mir mal nicht gut geht, kann ich das dann umsetzen, statt 'ne Tüte Chips zu essen. Alkohol ist es bei mir nicht so. Ich kann dann ganz bewusst zu mir sagen, nö, die Tüte Chips ess' ich jetzt nicht, sondern ich ruf meine Freundin an. Ich kann mich jetzt genau wahrnehmen und merken, wann es soweit ist. Die Tüte Chips zu greifen, geschieht ja eher unbewusst. Das ist für mich der Punkt, dass ich mich selber kennenlernen... Was beflügelt mich und was ankert mich auch? Ich weiß dann auch, wenn ich es brauche, dass meine Familie und meine Freunde mich ankern. Spaziergehen' kann mich beflügeln, weil's mir guttut.

Hier wird das Thema der bewussten Entscheidungen relevant, das die WHO, wie oben zitiert, zu den Lebenskompetenzen zählt. S beschreibt dabei sehr genau, wie ein achtsames und mitfühlendes Präsentsein mit sich, sie beim Treffen ressourcen-

stärkender Entscheidungen unterstützt. Eine mit Themen der Suchtprävention schon erfahrene Kollegin fasst ihr Fazit der Zusammenhänge zwischen achtsam mitfühlender Persönlichkeitsentwicklung und der Stärkung suchtpreventiver Eigenschaften und Fähigkeiten so zusammen:

Je zufriedener die Kinder mit sich sind, je mehr die das Gefühl haben, sie sind okay, sie sind so angenommen mit ihren Stärken, mit ihren Schwächen, desto weniger wird sich ja das Suchtpotenzial entwickeln. Wir können davon ausgehen, dass Sucht eine Form von Realitätsflucht und Ersatzbefriedigung für irgendetwas ist, was sie nicht entwickeln konnten. Und das schien mir jetzt auch irgendwie so auf, dass ich so das Gefühl habe, dass genau diese Verbundenheit, achtsam mit sich selbst und auch gerade diese Suchtentstehung ganz viel damit zu tun hat, also dass dann ganz häufig diese Verbundenheit mit sich selbst fehlt und dieses „Was möchte ich? Was ist für mich gut?“ ... Dass wir genau das mit den Schülerinnen versuchen zu bearbeiten und gar nicht mehr diese Suchtmittel an sich, sondern eigentlich das Hauptaugenmerk wirklich darauf liegt: Was brauche ich? Ja, ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung eigentlich mehr da im Mittelpunkt steht. Und dass wir dahingehend auch in der Suchtprävention immer mehr arbeiten.

7 Verstetigung und Erweiterung

Alle Teilnehmenden wünschten sich, im Anschluss an die Weiterbildung auch weiterhin Achtsamkeits- und Mitgefühlsübungen in ihre Arbeit zu integrieren. Jedes AmSel Schul-Team hat dafür bereits konkrete Pläne entwickelt sowie erste Schritte zur Integration der Fortbildungsinhalte in die Schule unternommen. So hat das AmSel Team einer Förderschule eine Fachkonferenz für Achtsamkeit und Selbstmitgefühl gegründet. Das Team in einem Gymnasium bietet eine AmSel AG an. Eine Grundschule hat für jede Klasse eine Achtsamkeitskiste angeschafft, in der Material für Übungen zur Verfügung stehen. Außerdem fanden Präsentationen der AmSel Teams für ihre Kollegien statt, um sie in die Integration der Fortbildungsinhalte in den Schulalltag mit einzubeziehen.

8 Diskussion der Ergebnisse: Menschlich nahe Beziehungen nähren Lebenskompetenz

Die in den 44 verkörpert phänomenologisch geführten Interviews geäußerten Erfahrungen und Einsichten deuten für uns in ihrer Summe darauf hin, dass die achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte AmSel-Weiterbildung Lehrkräfte dazu anregt, Persönlichkeitsaspekte und Fähigkeiten zu entwickeln. Diese wirken dann in ihrer Arbeit in der Schule auch auf die Schülerinnen und Schüler. Zu diesen Persönlichkeitseigenschaften gehören: Freundlichkeit und (Selbst)-Fürsorge,

immer wieder präsent da Sein und Zuwenden der Aufmerksamkeit zum Selbst und zu den Lernenden. Dem technokratischen Bildungsverständnis scheint das vielleicht nebensächlich oder allenfalls „nice to have“, aber kritische Analysten gesellschaftlicher Phänomene wie T. W. Adorno (1966/2012, 133) beschreiben die kalte „*Indifferenz gegen das Schicksal der anderen*“ als eine Hauptursache und Begleiterscheinung der Kultur der Unmenschlichkeit, die letztlich zu kollektiven Grausamkeiten wie Auschwitz geführt hat. Auch für Joseph Beuys' erweiterten Kunstbegriff ist das „Wärmeprinzip“ zentral. So intendiert er nach eigener Aussage mit seinen Kunstwerken die Konzentration einer verbindenden „Wärmeenergie, die den Betrachter miteinschließt“ und hilft, seine menschliche Isolation zu überwinden (Oman et al., 1998, 76).

Wenn im gemeinsamen Beziehungsraum des menschlich warmen Bezogen- und Verbundenseins Lehrkräfte Achtsamkeit und Mitgefühl verkörpern, dann, so berichten die Teilnehmenden an unseren Interviews, gehen Schülerinnen, Schüler und auch dafür offene Kolleginnen und Kollegen gerne in Resonanz mit diesen Qualitäten. Achtsam und mitfühlend-warmes Verbundensein wirkt demnach „ansteckend“. Andererseits fördern gestresste Lehrkräfte auch messbare Stressparameter bei ihren Schülerinnen und Schülern. Solche und ähnliche Übertragungsphänomene beobachten z. B. Oberle und Schonert-Reichl (2016), Singh et al. (2013) und Rosa et al. (2018).

Lehrkräfte wirken nicht nur durch ihr Handeln auf die Kinder, sondern v. a. auch durch ihre Haltung und ihr Sein. Wenn sie aus einer verkörpert achtsamen Haltung und mitfühlenden Präsenz heraus Übungen anleiten, die die Kinder einladen, selbst auch präsent, achtsam und mitfühlend zu sein, dann, so berichten uns die Befragten, lassen diese sich oft sehr gern darauf ein, machen wohlthuende Erfahrungen und teilen sich im Anschluss daran offenherzig und vertrauensvoll mit. Hier finden dann zuweilen Begegnungen jenseits der Bewertungshierarchie statt, die Lehrkräfte als zutiefst beglückend und nährend beschreiben.

In unseren Interviews stellen einzelne Befragte zudem Verbindungen zwischen der Kultivierung eines freundlichen, bewussten und fürsorglichen Selbstbezugs und der Bildung von Lebenskompetenzen her, die suchtpreventiv bei ihnen selbst und auch bei den Schülerinnen und Schülern wirken. Dabei stehen interessanterweise weniger „kalte“ funktionale Aspekte wie Selbstbeherrschung oder Selbstdisziplinierung im Vordergrund, sondern eher „warme“ beziehungsrelevante Qualitäten wie das sich selbst gut Kennen, das wohlwollende Wachsein für eigene förderliche und für schädigende Handlungsimpulse sowie die freundliche, bestimmte und zuweilen auch humorvolle Entscheidungsfähigkeit für die (selbst)fürsorglichen Handlungen. Es sind genau diese Fähigkeiten, die Ludwig et al. (2020) als Kompetenzen einer „gewaltfreien Selbstregulation“ (self-regulation without force) beschreiben. Von den eingangs genannten Lebenskompetenzen, die die WHO

„core life skills“ nennt, finden wir hier deutliche Hinweise auf eine Stärkung der „Fähigkeit, konstruktive Entscheidungen zu treffen“. Der ehemalige und langjährige Leiter der ginko Stiftung für Prävention, Jürgen Hallmann (2020), bemerkt zur Bildung von Lebenskompetenz:

Die Fertigkeiten, die unter dem Konstrukt Lebenskompetenz subsumiert werden, lassen sich aufgrund ihrer Komplexität allerdings nicht direkt, sondern nur über einen indirekten Weg aufbauen. Dementsprechend können Bewältigungsstrategien mit dem Ziel des Kompetenzaufbaus nicht abstrakt vermittelt werden, sondern sind an die Vermittlung konkreter Inhalte gebunden.

9 Fazit und Ausblick

Die Evaluation der Wirkungen der AmSel-Weiterbildung liefert unseres Erachtens substanzielle Hinweise darauf, dass in Übereinstimmung mit den Forschungshypothesen

1. durch eine achtsamkeits- und mitgefühlsbasierte Weiterbildung Lehrkräfte ihre eigene Lebenskompetenz und damit ihre suchtpräventiven Ressourcen stärken und
2. die damit einhergehenden veränderten Aspekte ihrer Persönlichkeit, ihrer Beziehungsgestaltung und ihres Unterrichtens mittelbar auch die potenziell suchtpräventiv wirkende Lebenskompetenz der Lernenden fördern.

Die AmSel-Weiterbildung erscheint uns auch mit ihrer im Wesentlichen webbasierten Vermittlung von Kenntnissen zur Suchtprävention in Kombination mit Erfahrungen von Freiwilligkeit, Freundlichkeit, Mitgestaltung, Verbundensein und wohlthuender Stille sowie mit dem konkret geübten Aufbau von Fähigkeiten des präsent, achtsam, mitfühlend und fürsorglich Seins und Unterrichtens als ein gangbarer Weg für die freiwillige Persönlichkeitsbildung und Lebenskompetenzstärkung von daran interessierten Lehrkräften. Die Voraussetzung von Interesse und Freiwilligkeit lassen sich als Limitierungen des Projekts interpretieren, aber auch als Qualitätsmerkmale eines partizipativ mitbestimmten und damit potenziell demokratiefördernden Verständnisses von Bildung. Einige der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer betonten explizit ihre Dankbarkeit für die Einladungen zum Mitgestalten und Erlangen eigener Erkenntnisse. Diese Aspekte von Freiheit, Partizipation und Co-Kreation werden aktuell in einem vom NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft geförderten Nachfolgeprojekt zur Förderung von verkörperter Demokratiebildung untersucht. In einem über den dreijährigen Zeitraum des AmSel-Projekts hinausreichenden Bildungs- und Evaluationsprozess wäre es sehr erstrebenswert, die Weiterbildung auch überregional interessierten Kollegien anbieten und ihre

Teilnahme finanzieren zu können. Außerdem wäre es sinnvoll, weitere aufrechterhaltende Verstetigungsformate zu erproben sowie Langzeitwirkungen v. a. auf das Konsumverhalten der Lehrenden und Lernenden zu untersuchen. Ein Schwerpunkt könnte dabei der bewusste, selbstbestimmte und pro-demokratische Umgang mit den potenziell suchtfördernden und antidemokratischen Aspekten digitalisierter Angebote sein.

Funding und Dank

Jasmin Friedrichs Arbeit in diesem Projekt wurde vom NRW-Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales gefördert. Nils Altner bedankt sich für die Förderung seiner Arbeit durch das *ave-institut.de*, die Erich-Rothenfuß-Stiftung und aktuell beim NRW-Ministerium für Kultur und Wissenschaft im Kontext des Projekts „Demokratiefähigkeit bilden“. Teile dieses Textes wurden bereits in englischer Sprache unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht als: Altner N., Friedrich J. (2022). „One of the most precious experiences I have had as a teacher!“ Embodied mindfulness and compassion nurture addiction-preventive and pro-democratic life skills and relationships between teachers and students, a phenomenological exploration. *OBM integrative and complementary medicine*, 7(4).19. <https://doi:10.21926/obm.icm.2204049>.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966/2012). Erziehung nach Auschwitz. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften, 125–135.
- Altner N. (2023). „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.“ Ergebnisse aus phänomenologischen Tiefeninterviews mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In R. Albrecht & M. Sandbothe (Hrsg.) *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Buchreihe Achtsamkeit-Bildung-Medien, transcript.
- Arnaud, N. & Thomasius, R. (2021). Achtsamkeitsorientierte Suchtprävention und -therapie bei Kindern und Jugendlichen: Einschätzungen aus dem IMAC-Mind Verbund. *SUCHT*, 67(6), 283–286. Hogrefe.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schweer & C. Solzbacher (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn Klinkhardt, 17–46.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasar, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Dev Psychol*, 51(1), 44–51.
- Garavan, H., Brennan, K. L., Hester, R. & Whelan, R. (2013). The neurobiology of successful abstinence. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(4), 668–674. doi: 10.1016/j.conb.2013.01.029

- Goldberg, S. B., Riordan, K. M., Sun, S. & Davidson, R. J. (2022). The Empirical Status of Mindfulness-Based Interventions: A Systematic Review of 44 Meta-Analyses of Randomized Controlled Trials. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science* 17, 1, 108–30.
- Graf, U. & Iwers, T. (Hrsg.) (2019). *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Hallmann, J. (2020). Lebenskompetenzen und Kompetenzförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. doi: 10.17623/BZGA:Q4-i070-2.0
- Kaba-Schönstein, L. (2018). Gesundheitsförderung 1: Grundlagen. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. doi: 10.17623/BZGA:Q4-i033-1.0
- Ludwig, V., Brown, K. & Brewer, J. (2020). Self-regulation without force. *Perspectives on Psychological Science*, 15 (6): 1382–1399. doi: 10.1177/1745691620931460.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B. & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (7), 985–994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x
- Oberle, E. & K. A. Schonert-Reichl (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Soc Sci Med* 159: 30–37.
- Oman, H., Beckmann, L. & Beuys, J. (1998). *Joseph Beuys: die Kunst auf dem Weg zum Leben*. München: Heyne.
- Price, C. J. & Crowell, S. E. (2016). Respiratory sinus arrhythmia as a potential measure in substance use treatment–outcome studies. *Addiction*, 111 (4), 615–625. doi: 10.1111/add.13232
- Rosa, H., Buhren, C. G. & Endres, W. (2018). *Resonanzpädagogik & Schulleitung: Neue Impulse für die Schulentwicklung*. Weinheim Beltz.
- Shadur, J. M. & Lejuez, C. W. (2015). Adolescence substance use and comorbid psychopathology: Emotion Regulation deficits as a transdiagnostic risk factor. *Current Addict Reports*, 2 (4), 354–363.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T. & Singh, J. (2013). Mindfulness Training for Teachers Changes the Behavior of Their Preschool Students. *Research in Human Development*, 10 (3), 211–233.
- Ständige Wissenschaftskommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J. & Bögels, S. M. (2014). The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children. *Mindfulness*, 5 (3), 238–248.
- Weber, M. (1905/2007). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Repr. Wort-Schatze. Erfstadt: Erfstadt: Area Verl.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol* 5, 603.

Autor:innen

Nils Altner, Dr. phil., Gast-Professor für professionelle Selbstsorge an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Senior Researcher an den Kliniken Essen-Mitte, Stellv. Vorsitzender der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, forscht und lehrt zu achtsamer Selbstsorge, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiefähigkeit.

Jasmin Friedrich, Dipl. Soz.-Päd. und Kunstpädagogin, arbeitet bei der update Fachstelle für Suchtprävention von Caritas/Diakonie in Bonn und war Initiatorin des Projekts AmSel/Achtsamkeits- und mitgeföhlshasierte Suchtprävention in der Schule.

Teil III:
Persönlichkeitsbildung
in Zeiten von Digitalisierung –
Projekte in allgemeinen und
professionalisierungsbezogenen
Bildungsinstitutionen

Nikola Dicke

„Roots and Wings“ – Projektarbeit im Kunstunterricht zur ästhetischen Persönlichkeitsbildung in der Postdigitalität

Abstract

Ressourcenorientierte Erziehung, die Kindern und Jugendliche nach einem berühmten Aphorismus ‚Wurzeln und Flügel‘ verleiht, nimmt statt der Defizite die Ressourcen in den Blick, um Kinder und Jugendliche zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern. Potential- und Ressourcenorientierung in der Schule benötigen eine inklusive Didaktik, die die Individualität aller Schülerinnen und Schüler akzeptiert, adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht realisiert und Gemeinsamkeiten durch Kollaboration und Kooperation herstellt. Wie dem Anspruch auf Persönlichkeitsbildung fachdidaktisch begegnet werden kann, soll in diesem Beitrag anhand eines Beispiels einer Projektarbeit im Kunstunterricht der Sekundarstufe 1 nachgegangen werden. Im Mittelpunkt des Projekts „Roots and Wings – Kinder finden in sich eine grenzenlose Welt und schaffen sich ihr eigenes Paradies“ stand folgende Aufgabe: „Stelle Dir vor, dass das Leben auf der Erde ein Paradies ist. Wie lebst du dann? Wie sieht dein Umfeld aus? Was gibt dir Sicherheit? Was inspiriert dich?“ Mit ihr setzten sich die Jugendlichen zuerst zeichnerisch in Einzelarbeit auseinander und bauten kollaborativ 3D-Szenarien aus Abfallmaterial, in denen sie Stop-Motion-Animationen¹ entwickelten. Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der kurzen Videostatements der Kollektive ergab, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Lernfortschritte und der Entfaltung individueller Potentiale bewusst waren. Kunstunterricht kann durch eigenständige Projektarbeit im Kollektiv wichtige Ressourcen bereitstellen, die für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung grundlegend sind.

Schlüsselbegriffe: Ressourcenorientierung, Diversitätsorientierung, Inklusion, ästhetische Bildung, Kunstunterricht

1 Bei einer Stop-Motion-Animation werden Einzelbilder von unbewegten Szenen so hintereinander gesetzt, dass die Illusion einer Bewegung entsteht.

1 Persönlichkeit bilden im Fachunterricht?

Der Psychologe Jens Asendorpf definiert Persönlichkeit als die Gesamtheit aller „individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens, in denen sich jemand von Gleichaltrigen derselben Kultur unterscheidet“ (Asendorpf, 2018, 8). Zu diesen Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens gehören das Temperament, das Selbstbild und der Selbstwert, aber auch Fähigkeiten und Einstellungen, die mittelfristig stabil sind, sich aber dynamisch in Interaktion mit der sozialen Umwelt verändern. Dieses Konzept der Persönlichkeit impliziert eine duale Betrachtungsweise, die einerseits die Struktur aus Eigenschaften erfasst.² Andererseits beinhaltet diese Sicht die prozessuale Komponente der Veränderung „der Persönlichkeit als Gesamtsystem über den gesamten Lebensverlauf“ (Rudi, 2021, 47). Der Einfluss der Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung hängt immer mit der schon vorhandenen Persönlichkeit eines Menschen zusammen, der Lerngelegenheiten je nach Fähigkeiten selbst erzeugt oder von seiner Umwelt bereitgestellt bekommt (Plath & Hasselhorn, 2012, 141f; Hannover & Greve, 2018, 564). Ein Kind wird demnach nicht nur durch den Erziehungsstil seiner Eltern geprägt, sondern diese wählen ihren Erziehungsstil abhängig von der Persönlichkeit des Kindes, sodass sich Erziehungsstil der Eltern und Persönlichkeit des Kindes wechselseitig beeinflussen (Asendorpf, 2018, 266). So kam eine Forschergruppe um die in den Niederlanden lehrende Psychologin Catrin Finkenauer zu dem Ergebnis, dass ein adaptives Erziehungsverhalten der Eltern die Kinder befähigen kann, ein glückliches und gesundes Leben zu führen. Ein solches adaptives Erziehungsverhalten ist geprägt von Akzeptanz und Unterstützung, konstruktivem Feedback, konsequenten Regeln, der Überwachung von und dem Wissen um die Aktivitäten der Kinder und verzichtet auf restriktive oder manipulative Kontrolle und Bestrafung (Finkenauer et al., 2005, 58 und 67). Eine Erziehung, die geprägt ist von Autonomieförderung bei gleichzeitiger familiärer Verbundenheit, ist am besten geeignet, Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (Ryan & Lynch, 1989, 355; Klemenz, 2007, 105). Eine ressourcenorientierte Erziehung, die Kindern und Jugendlichen nach einem berühmten Aphorismus ‚Flügel und Wurzeln‘ gibt³, nimmt statt der Defizite die personalen Ressourcen in den Blick, um Kinder und Jugendliche zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern (Kiso et al., 2014, 3f), wo sie im Zusammenhang mit inklusiver und diversitätsorientierter Bildung als Gegenmodell zur Defizitorientierung etabliert wird (ebd., 20). Gerade ein schul- statt

2 Als prominentestes strukturelles Eigenschaften-Modell gelten die auf Sprach- und Faktorenanalyse gründenden Big Five, die die traits Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Neurotizismus umfassen (Asendorpf, 2018, 25ff).

3 Das Zitat „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel“ wird fälschlicherweise Goethe zugesprochen (Krieghofer, 2017, o. P.).

sonderpädagogischer Fokus auf Inklusion erlaubt es, auf Vielfalt proaktiv potentialorientiert einzugehen (Veber, 2015). Potential- und Ressourcenorientierung in der Schule benötigen eine inklusive Didaktik, die die Individualität aller Schülerinnen und Schüler akzeptiert, adaptiven und binnendifferenzierten Unterricht realisiert und Gemeinsamkeiten durch Kollaboration und Kooperation herstellt (Kullmann et al., 2014, 91). Angebote zur Persönlichkeitsbildung in der Schule sollten nicht in einem „Outsourcen [...] aus dem Fachunterricht im Sinne einer Verlagerung an einen spezifischen Zwischenraum“ (Budde & Weuster, 2018, 344) geschehen. Diese Praxis wäre „eine pädagogisch problematische Ausgliederung der Erziehungsaufgabe aus dem Unterricht“ (Leser, 2018, 76) und würde einer inklusiven Bildung, die dem „Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Kullmann et al., 2014, 93) mit all ihren Interessen, Fähigkeiten und Begabungen dienen soll, nicht gerecht. Wie dem Anspruch auf Persönlichkeitsbildung fachdidaktisch begegnet werden kann, soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem Kunstunterricht der Sekundarstufe 1 nachgegangen werden.

2 „Roots and Wings“ – Projektarbeit im Kunstunterricht

2020 habe ich gemeinsam mit der niederländischen Künstlerin und Kunstpädagogin Linda ten Dam das Projekt „Roots and Wings – Kinder finden in sich eine grenzenlose Welt und schaffen sich ihr eigenes Paradies“ für das deutsch-niederländische Kulturprogramm der Euregio „taNDem – Kunstverbindung“ entwickelt (Dicke & ten Dam, 2021), das wir seitdem in verschiedenen Klassen durchgeführt haben. Zehn- bis elfjährige Schülerinnen und Schüler der Group 7 einer niederländischen Basisschool nahmen in ihrem vorletzten Jahr vor dem Wechsel auf die weiterführende Schule ebenso teil wie Gleichaltrige einer fünften Klasse eines deutschen Gymnasiums in Niedersachsen. Aufgrund der Pandemie konnte hier jedoch keine wissenschaftliche Auswertung erfolgen. Die 13–14jährigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines weiteren niedersächsischen Gymnasiums im letzten Durchgang wurden in der Projektdurchführung videographisch und beobachtend begleitet und gebeten, zum Abschluss des Projekts Videostatements anzufertigen, in denen sie ihren Lern- und Arbeitsprozess reflektierten. Diese Videostatements wurden in einer qualitativen, inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022, 104ff).

Am Beginn und im Mittelpunkt des Projekts stand folgende Aufgabe:

„Stelle Dir vor, dass das Leben auf der Erde ein Paradies ist. Wie lebst du dann? Wie sieht dein Umfeld aus? Was gibt dir Sicherheit? Was inspiriert dich?“ Mit dieser Aufgabe setzten sich die Jugendlichen zuerst zeichnerisch in Einzelarbeit auseinander (Abb. 1) und tauschten sich im zweiten Schritt zu den entstandenen Zeichnungen aus.

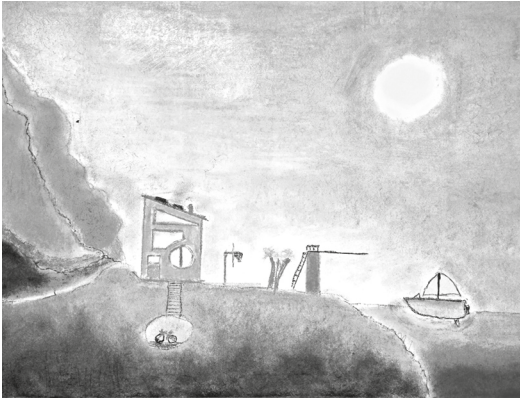


Abb. 1: Zeichnung eines Schülers zu „Roots and Wings“, 2020 (Fotografie: N. Dicke)



Abb. 2: Schülerinnen und Schüler generieren aus ihren 3D-Objekten per Tablet eine Stop-Motion-Animation, 2022 (Fotografie: N. Dicke)

Auf dieser Basis bauten sie kollaborativ in Zweier- oder Dreiergruppen 3D-Szenarien aus Abfallmaterial, in denen sie Stop-Motion-Animationen entwickelten und mit unterschiedlichen Apps für digitale mobile Geräte umsetzten (Abb. 2). Inspiration und Sicherheit wurden im Gestaltungsprozess implizit erlebbar, denn die Schülerinnen und Schüler gaben sich mit ihren verschiedenen Ideen gegenseitig Inspiration und zogen diese auch aus dem spielerischen Erproben des Materials und der digitalen Werkzeuge. Sie halfen sich innerhalb der Gruppen gegenseitig bei Problemen und fingen auch krankheitsbedingte Ausfälle engagiert auf, wie sie in ihren Videostatements betonen (Dicke, 2023, 198). Fragen nach Flügeln und Wurzeln, Anforderungen, Eigenheiten und Interaktivität von Materialien (mate-

rial agency) und Sinn-Ko-Konstruktion (Dicke, 2021, 267 und 302) thematisieren wir explizit gemeinsam im laufenden Gestaltungsprozess in Videotutorials⁴, individuellen Email-Rückmeldungen und im persönlichen Gespräch.

Ursprünglich war geplant, dass eine niederländische und eine deutsche Klasse mit Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 13 Jahren parallel und gemeinsam mithilfe von digitalen Tools zum kollaborativen Arbeiten und in gegenseitigen Besuchen das Projekt durchführen. Bei Projektstart im Frühjahr 2020 war dann aber eine Neukonzeption für die verschiedenen pandemiebedingten Unterrichtsszenarien an den niedersächsischen Schulen nötig. Entsprechend unseres Kernanliegens, Inspirations- und Sicherheitserfahrungen im Projekt nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern praktisch erfahrbar zu machen, ermöglichten wir den Jugendlichen, in den unterschiedlichen Lernsettings ihren Bedürfnissen nach Kompetenzerleben, Eingebundensein und Autonomie nachzukommen (Ryan & Deci, 2000, 68). Im Distanzunterricht versorgten wir die Schülerinnen und Schüler zuhause mit Materialboxen und persönlichen Briefen, sodass die Lernenden eigenständig – unterstützt durch Videotutorials und die Kommunikation über digitale Plattformen – arbeiten konnten. Auch im Wechselunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler wochenweise zuhause oder in der Schule agierten, kamen die Materialboxen, die von uns erstellten und viele weitere Tutorials zu Stop-Motion-Animation und die digitalen Plattformen zum Einsatz und zeigten auch im Präsenzunterricht ihren Nutzen für das selbstständige Arbeiten im eigenen Tempo. Im Rahmen der Sonder- und Aktionsprogramme für die allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen zur „Bewältigung der Auswirkungen der Corona-Pandemie“ (NKM, 2021, 1) führten wir das Projekt im Frühjahr 2022 zum insgesamt sechsten Mal durch, um Jugendlichen die Möglichkeit zur „gesellschaftlichen Beteiligung [...] und zur Stärkung der Persönlichkeit“ (ebd., 1f) anzubieten. Diese Möglichkeit nutzten die Jugendlichen, forderten für die Gruppenarbeitsphase die Autonomie, die ihnen im Lockdown zugemutet wurde, explizit ein und entschieden nach Absprache selbst, ob sie bestimmte Prozessschritte lieber zuhause oder in der Schule umsetzen wollten.

Potentialfaltung und Kompetenzentwicklung

Die qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung der kurzen Videostatements der Kollektive ergab, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Lernfortschritte bewusst waren und einen Zuwachs in vielfältigen Kompetenzbereichen benannten. Dies sind die Prozess- und Selbstorganisation im Kollektiv, das Identifizieren individueller Stärken, die beim Aufteilen der verschiedenen Arbeiten ressourcenorientiert berücksichtigt werden, das Aushandeln verschiedener Vorstellungen und das Integrieren dieser Bandbreite von Ideen in ein Ergebnis, das kreative Denken,

⁴ Beispiel für ein Videotutorial, das Anregungen zum Experimentieren mit Material gibt: <https://vimeo.com/431222054> (29/01/2023)

die Erweiterung der Medien- und Materialkompetenz, die Selbstwirksamkeit, das Bewusstsein für Nachhaltigkeit, die Kompetenz zum Transfer von Lösungen auf andere Felder, die Freude an der Vielfalt der Lösungen und der Präsentation von diversen persönlichen Themen. Die in Zeichnungen und Stop-Motion-Animationen als Paradiesorte behandelten Motive reichten von sportlichen oder musikalischen Hobbys über Erlebnisse mit Familienangehörigen oder Peers in einer als ideal empfundenen Natur bis hin zu Actionszenen, die Lieblingsfilme und -games zitieren, mit denen die Jugendlichen viel und gerne Zeit verbringen (Schulte, 2022, 51f) – sowohl alleine als auch mit Freundinnen und Freunden (Abb. 3 und 4).

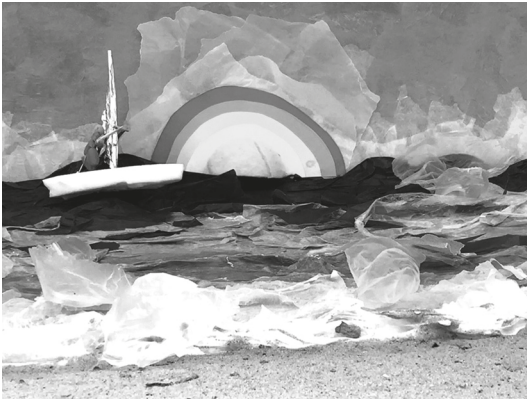


Abb. 3: Filmstill aus Stop-Motion-Animationen zu „Roots and Wings“, 2022 (Fotografie: N. Dicke)

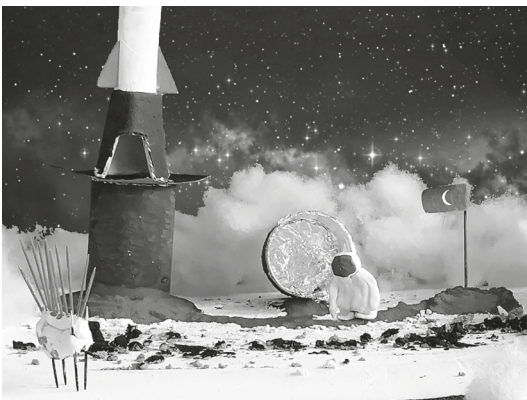


Abb. 4: Filmstill aus Stop-Motion-Animationen zu „Roots and Wings“, 2022 (Fotografie: N. Dicke)

Die Jugendlichen schätzten die Aufgabenstellung, die im Vergleich zu den ihnen sonst aus dem Unterricht bekannten Arbeitsaufträgen sehr offen formuliert waren und ihnen die Umsetzung von persönlich bedeutsamen Themen ermöglichten. Einigen Jugendlichen war der Kontext des Paradiesortes jedoch noch zu eng und sie wünschten sich größere Freiheit in der Themenwahl.

Persönlichkeitsbildung und schulische Bewertung

Dass die Logik des Schulischen auf Persönlichkeitsbildung übertragen wird, Schülerinnen und Schüler als Personen ins Zentrum von schulischen Lern- und damit auch Bewertungsprozessen geraten, kritisieren Jürgen Budde und Nora Weuster zurecht (Budde & Weuster, 2016, o. P.). Im Kunstunterricht steht gerade nicht die Person selbst, sondern stehen künstlerische Verfahren, Techniken und Strategien als Gegenstände im Mittelpunkt, mithilfe derer persönlich relevante Themen bearbeitet und Erfahrungen von Ambiguität und dem Umgang mit Hindernissen gemacht werden können. Bei einer Leistungsbewertung in einer komplexen Projektarbeit werden nicht die persönlichen Themen beurteilt, sondern die auf die Arbeits- und Planungsprozesse und die Beherrschung der Verfahren, Techniken und Strategien bezogenen Kompetenzen. „In der Bewertung sollte der Prozess im Vordergrund stehen, der die Besonderheiten des Ästhetischen mit seinen nicht normierbaren Lösungswegen berücksichtigt und damit genügend Raum der Würdigung ungewohnter, überraschender Resultate lässt“ (Kirchner & Kirschenmann, 2020, 196). Die Bewertungskriterien werden transparent gemacht und am besten in Absprache mit den Jugendlichen und ihren bisherigen Einsichten aus dem Kunstunterricht entwickelt. So erhalten die Schülerinnen und Schüler formatives Feedback, um ihr Lernen zu fördern (Sliwka, 2018, 72f). Die Zentrierung auf eine Ziffernnote wird damit überwunden und eine „diskursive, dialogische Bewertungskultur [tritt] in den Vordergrund“ (Kirchner & Kirschenmann, 2020, 196). Ohnehin sind nicht alle Bildungsleistungen des Faches Kunst unmittelbar bewertbar, wie das Niedersächsische Kerncurriculum für die gymnasialen Stufen 5 bis 10 vor allem mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung zu bedenken gibt:

„Hier zu nennen wäre die Fähigkeit, affektiv und unvoreingenommen auf Situationen zu reagieren oder Verhältnisse und Situationen nicht widerspruchlos hinzunehmen, ferner sich als autonome Persönlichkeit kulturell und sozial orientieren zu können und dabei auch empathisches Verhalten zu zeigen. Nicht zuletzt fördert das Fach Kunst durch ein Verweilen in gestalterischen oder rezeptiven Tätigkeiten eine Wertschätzung von Prozessen. [...] Diese Momente eröffnen auch Zugänge zu Selbsterfüllung und Zufriedenheit, die als wichtige Erfahrungen der Selbstvergewisserung, der Stärkung des Selbst und der Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit zuträglich sind“ (NKM, 2016, 6).

Nach Aussage der Verantwortlichen für die Festlegung von Bildungsstandards ist das Fach Kunst als Bestandteil der ästhetischen und allgemeinen Bildung unverzichtbar und erfüllt neben den fachlichen Qualifikationen in den Bereichen

Gestaltung, Kultur und Medien eine wichtige Funktion für die Persönlichkeitsbildung. Eine Begründung für die faktische Marginalisierung des Fachs Kunst im Fächerkanon ist hier nicht zu erkennen.⁵

3 Ästhetische Bildung als Persönlichkeitsbildung

In der Kunstpädagogik, aber auch der Frühpädagogik und den Bildungswissenschaften besteht ein Konsens darüber, dass ästhetische Bildung die Grundlage jeglicher Bildung ist, da die Welt zuallererst über die Sinne wahrgenommen und verarbeitet wird (z. B. Schäfer, 1999, 25). Sinne bilden sich dabei in Abhängigkeit von Entwicklungsmöglichkeiten aus, sodass es wichtig ist, Kindern, aber auch Jugendlichen möglichst vielfältige Erfahrungsangebote zu geben, z. B. in Werkstätten oder künstlerischen Forschungsprojekten. Gerade das freie Basteln mit nur minimalen Vorgaben bezeichnet der Frühpädagoge Gerd Schäfer als „eine Form des Denkens mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung“ (Schäfer, 1993, 136). Es eröffnet nicht-propositionale Bildungsräume und eine „mediale Reflexivität“ (Bader, 2019, 365). Kognitive Prozesse und Denken sind nicht nur laut Gerd Schäfer, sondern auch für prominente Vertreter der Kognitionswissenschaften keine reinen Gehirnaktivitäten und operieren nicht ausschließlich mit propositionalen Begriffen, sondern „thinking is interaction of brain and body with the world. Those interactions are not evidence of, or reflections of, underlying thought processes. They are instead the thinking processes themselves“ (Hutchins, 2008, 2011).

Das Projekt „Roots and Wings“ fordert und fördert diese „praktische Intelligenz“ (Kirchner, 2013, 16) und „distributed cognition“ (Hutchins, 2020, 376), die gemeinsame Sinnerzeugung in der Interaktion von Köpfen, Körpern und Objekten. Dabei weiten sich die Interaktionen mit analog anwesenden Personen und taktilem Material aus auf digitale Produktionsweisen, Handlungs- und Kommunikationsstrategien, wie es auch in der außerschulischen postdigitalen Lebenswelt der Jugendlichen der Fall ist (Negroponte, 1998; Kolb & Schütze, 2020, 267). Die postdigitalen Transformationen von ehemals rein analogen Aktivitäten betreffen sowohl die Artikulations- und Erfahrungsformen (z. B. Videotutorials statt persönlicher Instruktion) als auch die Kommunikations- und Inszenierungsformen

5 Eine vertiefte Untersuchung des Projekts fand aufgrund der Datenlage und Zugänglichkeit nur für die siebten Klassen des niedersächsischen Gymnasiums statt. Darum beschränkt sich die Darstellung auf das niedersächsische Curriculum. Wortgleiche oder ähnliche Aussagen machen jedoch z. B. auch die Bildungspläne für Baden-Württemberg (MKBW, 2016, 3ff) oder Nordrhein-Westfalen (MSBNRW, 2019, 10). Die Kernziele für das Fach Kunst für die niederländische Basisschool sind pointiert formuliert und gehen auf den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung nicht ein (SLO, 2020, 23f). Ein umfassender Vergleich aller bundesweiten und niederländischen Curricula kann an dieser Stelle nicht geliefert werden.

(Stop-Motion-Animation und Videostatement statt z. B. Comic und schriftlicher Reflexion), die außerschulisch häufig „Zweck- und Motivationsmoment [...] für kreative Tätigkeiten“ (Jörissen et al., 2020, 72) sind.

Kunstunterricht soll Kindern und Jugendlichen Zugang zu ihrer aktuellen Welt ermöglichen: „Es gilt, der Gegenwart und ihren Bedingungen (aber ganz sicher auch der Zukunft) fragend zu begegnen und die Verhältnisse so auszuloten, dass sie gestaltbar werden“ (Kolb & Schütze, 2020, 266). Dazu bedarf es dringend auch der Ausbildung einer ästhetischen und medialen Urteilskompetenz (Peez, 2013, 79), die dennoch die Heterogenität unterschiedlicher Welten gelten lässt (NMK, 2016, 6). Vielfach wird die ästhetische Bildung als Grundlage nicht nur von Persönlichkeitsbildung, sondern auch für die Identitätsfindung herausgestellt. Der Begriff der Identität bezieht sich „teilweise auf die Persönlichkeit des Individuums [...], geh[t] aber weit darüber hinaus“ (Hannover & Greve, 2018, 560) und umfasst außerdem Gruppenzugehörigkeit, Zukunftsziele und andere stark veränderliche Aspekte. Während in der Vergangenheit die Identitätskonstruktion von Kontinuität und Kohärenz geprägt und vor allem in der Phase der Adoleszenz angesiedelt war, ist sie heute ein lebenslanger Prozess, der von „Kontingenz, Diskontinuität, Fragmentierung“ (Keupp, 2008, 295) geprägt ist. Der Begriff der Patchwork-Identität, den der Sozialpsychologe Heiner Keupp mit seinem Team geprägt hat, lenkt das Augenmerk daher auch nicht auf das Ergebnis dieses Patchworks, sondern vielmehr „auf die aktive und oft sehr kreative Eigenleistung der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität“ (ebd., 296), die noch immer die Konstruktion von Lebenskohärenz zum Ziel hat. Die für den Konstruktionsprozess nötigen Ressourcen umfassen personale Ressourcen wie Intelligenz, Kreativität oder Selbstmotivation und soziale oder Umwelt-Ressourcen wie familiäre Unterstützung oder eine anregende Umgebung. Die Person selbst hat Anteil daran, dass sie nötige Umweltressourcen bekommt, denn sie kann sich z. B. selbst Beziehungen zu bereichernden Peers suchen (Kiso u. a. 2014, 6).

4 Ressourcenorientierte ästhetische Bildung für das 21. Jahrhundert

Der Kunstunterricht im Allgemeinen und das Projekt „Roots and Wings“ im Besonderen kreieren „Ankerplätze für die Identitätsbildung“ (Kirchner & Kirschenmann, 2020, 21), indem Erfahrungen der Zugehörigkeit und Anerkennung, der Autonomie und Kompetenz ermöglicht werden. Damit werden wichtige Ressourcen bereitgestellt, die für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung grundlegend sind (Keupp, 2008, 302). In der eigenständigen Projektarbeit im Kollektiv, die zwar mit zusätzlichem, außerschulischem Personal, aber im regulären Fachun-

terrichtet stattfind,⁶ konnte der zentrale Aspekt der Persönlichkeitsbildung umgesetzt werden, den Budde und Weuster als kritisch-reflexive Relativierungsprozesse zwischen Selbst- und Sozialkonzept definieren, „welche das Ziel verfolgen, beide Konzepte in ein Verhältnis zu setzen, sodass sich das Individuum über den intersubjektiven Erfahrungsraum in seiner Individualität erleben, einbringen und entwickeln kann“ (Budde & Weuster, 2016, o. P.).

Selbst- und Sozialkompetenzen sind inzwischen nicht mehr nur pädagogisch-normative, sondern auch gesellschaftlich-funktionale Ziele von Schule. Die Partnership for 21st Century Learning, ein Zusammenschluss von amerikanischen Fachleuten aus Bildung, Wirtschaft und Politik, die sich seit 2002 für eine zukunftsfähige Bildung einsetzen, hat den Rahmenplan für das Lernen im 21. Jahrhundert formuliert, der in vielfältiger Weise auch in hiesige Bildungspläne und -konzepte einfließt (z. B. Sliwka, 2018, 21). Neben Schlüsselfächern⁷ und -zusammenhängen, den vier Kernkompetenzen (4Ks: kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität) und dem funktionalen und kritischen Umgang mit Information, Medien und Technologie umfasst dieser Rahmenplan auch personale und Berufskompetenzen wie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Initiative und Selbststeuerung (Battelle for Kids, 2019, 6). Dennoch bleibt ein „Widerspruch zwischen einer pädagogisch-normativen und einer gesellschaftlich-funktionalen Handlungslogik“ (Leser, 2018, 82), der niemals ganz aufgelöst werden kann. Die Entgrenzung zwischen der Privatheit der Lernenden und der Klassen- bzw. Schulöffentlichkeit, der sich die Lernenden nicht freiwillig aussetzen und damit nicht entziehen können und die damit die Machtverhältnisse zu ihren Ungunsten verschiebt (Budde & Weuster, 2018, 361f), könnte als Vorbereitung auf eine Berufswelt verstanden werden, die ebenso entgrenzt ist und den allzeit flexiblen Menschen fordert (Keupp, 2008, 299).

Für den Kunstunterricht müssen darum ebenso wie für Kunst generell die „Momente des Subversiven“ (Blohm 2009, o. P.) stark gemacht werden, die den Menschen einer Steigerung der Leistungseffektivität und -effizienz entziehen. Dafür fordert der Kunstpädagoge Manfred Blohm eine Neukonzeption des Kompetenzbegriffs weg von vorhersehbaren und überprüfbaren Ergebnissen hin zu Subjektorientierung und Ganzheitlichkeit. Ein solcher Kompetenzbegriff,

„der nicht nur die Grenzen der Institution Schule, sondern auch den Aspekt der Verwertbarkeit für spätere berufliche Tätigkeiten überschreitet, könnte [...] Formen innovativen Kunstunterrichts einen neuen Stellenwert im Rahmen des Fächerkanons der Schulen zuweisen“ (ebd.).

6 So konnte außerdem der Material- und Beratungseinsatz gegenüber dem Fachunterricht vervielfältigt werden. Eine Lehrkraft alleine könnte ein solch material- und werkzeugintensives Projekt im Alltag nicht ohne weiteres bewältigen.

7 Die Künste werden als eines von neun Schlüsselfächern genannt, die alle an interdisziplinären Zukunftsthemen arbeiten sollen (Battelle for Kids, 2019, 3).

Die Förderung und Nachfrage für das Projekt „Roots and Wings“ durch Schulleitungen und -verwaltung weist in die Richtung einer solchen Anerkennung ästhetischer Bildung. Die Unverfügbarkeit des Menschen für jegliche Art von Maßnahmen zur ästhetischen und persönlichen Bildung muss jedoch immer die Maßgabe pädagogischen Handelns bleiben:

„Eine umfassende, allseitige Stärkung der Person kann durch Schule und Unterricht [...] nicht...] bewirkt, also hergestellt werden. Vielmehr kann sie – im Wissen um [...] die pädagogische Paradoxie der Aufforderung zur Selbsttätigkeit [...] – nur befördert und angeregt werden; im Übrigen aber ist sie etwas, was das Subjekt mit sich selbst macht“ (Idel, 2018, 35).

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2018). *Persönlichkeit: Was uns ausmacht und warum*. Wiesbaden: Springer.
- Bader, N. (2019). *Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht*. München: kopaed.
- Battelle for Kids (2019). *Framework for 21st Century Learning. Definitions*.
Abgerufen von https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf
- Blohm, M. (2009). Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. *Kunstportal. Didaktisches Forum*.
Abgerufen von <https://www.kunstlinks.de/material/peez/2009-07-blohm.pdf>
- Budde, J. & Weuster, N. (2016). Persönlichkeitsbildung in der Schule. Potential oder Problemfall? *Schulpädagogik heute*, 7 (13), 78–92. doi: 10.2307/j.ctvss3x3p.8
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Dicke, N. (2023). Making, Gaming, Storytelling. Schüler:innenorientierung und Reflexivität in der schulischen Kunstpädagogik in und nach der Pandemie. In M. Fritzsche (Hrsg.), *Kunstpädagogik nach der Pandemie. Befunde und Spekulationen* (S. 193–202). München: kopaed.
- Dicke, N. (2021). *Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption*. München: kopaed.
- Dicke, N. & ten Dam, L. (2021). Roots and Wings. Paradiesische Visionen der Jugendlichen. *tandem*.
Abgerufen von https://tandemkunst.eu/portfolio_page/roots-and-wings/
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 58–69. doi: 10.1080/01650250444000333
- Hannover, B. & Greve, W. (2018). Selbst und Persönlichkeit. In U. Lindenberger & W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8. Aufl.). S. 559–577. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hutchins, E. (2008). The role of cultural practices in the emergence of modern human intelligence. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 363, 2011–2019.
- Hutchins, E. (2020). The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction. In N. J. Enfield & S. Levinson (Hrsg.), *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction* (S. 375–398). London: Routledge.
- Idel, T.-S. (2018). Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in der Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer.
- Jörissen, B., Schröder, M. K. & Carnap, A. (2020). Postdigitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* (S. 61–77). Münster: Waxmann.

- Keupp, H. (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7, 291–308.
doi: 10.1007/s11620-008-0026-5
- Kirchner, C. (2013). *Kunstunterricht in der Grundschule – Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2020). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung* (3. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Kiso, C., Lotze, M. & Behrensen, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa und Grundschule*. Osnabrück: nifbe.
- Klemenz, B. (2007). *Ressourcenorientierte Erziehung*. Tübingen: dgvt.
- Kolb, G. & Schütze, K. (2020). Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld. In J. Eschment, H. Neumann, A. Rodonò & T. Meyer (Hrsg.), *Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und Digitalisation* (S. 261–272). München: kopaed.
- Kriegshofer, G. (2017). *Zitateforschung*.
Abgerufen von <https://falschzitate.blogspot.com/2017/05/zwei-dinge-sollten-kinder-von-ihren.html>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Münster: Waxmann.
- Leser, C. (2018). Demokratische Erziehung im Kontext pädagogischer Antinomien. Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht. In J. Budde & N. Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 75–91). Wiesbaden: Springer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKBW] (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums. Bildende Kunst*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
Abgerufen von <https://www.bildungsplaene-bw.de/;Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/BK>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSBNRW] (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Kunst*.
Abgerufen von <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-aufsteigend-ab-2019-20/index.html>
- Negroponte, N. (1998). Beyond Digital. In *Wired*.
Abgerufen von <https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/>
- Niedersächsisches Kultusministerium [NKM] (2016). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10. Kunst*. Hannover: Unidruck.
- Niedersächsisches Kultusministerium [NKM] (2021). *Hinweise zum Sonderbudget und zu weiteren abrufbaren Programmen und Angeboten im Rahmen des Aktionsprogramms „Startklar in die Zukunft“ für alle allgemeinbildenden Schulen sowie Landesbildungszentren*.
Abgerufen von <https://bildungsportal-niedersachsen.de/aktionsprogramm-startklar-fuer-die-zukunft/hinweise-zum-sonderbudget-u-programmen-es-aktionsprogramms-fuer-allgemein-bildende-schulen>
- Paulick, C. (2019). Ressourcenorientierung. *socialnet Lexikon*.
Abgerufen von <https://www.socialnet.de/lexikon/894>
- Peez, G. (2013). Beurteilen als kulturelle Sinnpraxis. Ästhetische Urteilsbildung als Kompetenz im Kontext. In S. Engels, R. Preuss & A. Schnurr (Hrsg.), *Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Wissenschaftsverständnis* (S. 79–91). München: kopaed.
- Plath, I. & Hasselhorn, M. (2012). Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 140–146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudi, H. (2021). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz. Theoretische Herleitung und empirische Analyse des tänzerischen Selbstkonzepts bei Kindern*. Wiesbaden: Springer.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, 60(2), 340–356.
doi: 10.2307/1130981
- Schäfer, G. E. (1993). Universen des Bastelns – Gebastelte Universen. In L. Duncker, F. Maurer & G. E. Schäfer (Hrsg.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt* (2. Aufl.). S. 135–161. Langenau: Vaas.
- Schulte, E. (2022). *Mein Paradiesort auf Erden – eine Analyse der Darstellung von Ressourcen in Jugendzeichnungen*. (Nicht veröffentlichte Bachelorarbeit im Institut für Kunst/Kunstpädagogik) Universität Osnabrück.
- Sliwka, A. (2018). *Pädagogik der Jugendphase. Wie Jugendliche engagiert lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stichting Leerplanontwikkeling [SLO] (2020). *Kerdoelen primair onderwijs 2006*.
Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/297183274_Potenzialorientierung_-_Weg_und_Ziel_Inklusiver_Bildung
- Veber, M. (2015). Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 1–21.
Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/297183274_Potenzialorientierung_-_Weg_und_Ziel_Inklusiver_Bildung

Autorin

Nikola Dicke, Dr., Lektorin für Kunstpädagogik am Institut für Filmwissenschaft, Kunstwissenschaft, Kunstpädagogik der Universität Bremen; freischaffende Künstlerin. Arbeitsbereiche: partizipative Kunst, kollaborative ästhetische Strategien, empirische Ästhetik, ästhetische Bildung.

Doris Meißner

Achtsamkeit in der Lehrkräftebildung: Das Potenzial eines Online-Achtsamkeitstrainings für die Persönlichkeitsentwicklung

Abstract

Der vorliegende Artikel skizziert den Aufbau eines online angeleiteten Achtsamkeitstrainings für Lehramtsstudierende und zeigt den Beitrag dieser Lehrveranstaltung als einen Weg zur Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern auf.

In diesem Training an der Leibniz Universität Hannover (LUH) konnten Lehramtsstudierende eine achtsame, ressourcenorientierte Haltung im Umgang mit Stress entwickeln. Durch verschiedene Achtsamkeitsübungen lernten die Teilnehmenden, automatisierte Handlungen und Denkschemata zu erkennen. Sie konnten dadurch einen neuen Umgang mit eigenen Stressoren finden. Damit kultivierten sie eine Basis für eine gute Beziehungsgestaltung im Klassenraum.

Der Beitrag greift begünstigende Faktoren für den Lernerfolg in dieser Online-Lehrveranstaltung aus den Ergebnissen qualitativer Analysen heraus. Näher betrachtet wird dabei ein im Training eingesetztes Dialogformat aus dem Achtsamkeitsansatz. Dieses Format wird hinsichtlich seines Potenzials zur Förderung von Kommunikationskompetenz¹ als Teil der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit, Online-Achtsamkeitstraining, Einsichtsdialog, Kommunikationskompetenz, Persönlichkeitsentwicklung

1 Einleitung

Angehende Lehrerinnen und Lehrer sind im Schulalltag vielfältigen Anforderungen ausgesetzt. Steigende Anforderungen wie Arbeitsdichte, Zeitdruck, technologischer Wandel sind schon hinreichend bekannt. Dazu kommen häufig Verhaltensproble-

1 Kommunikationskompetenz umfasst neben sprachlichen Fähigkeiten auch eine Diskurs-, Dialog- und strategische Kommunikationsfähigkeit, um in unterschiedlichen Kontexten und Situationen situativ angemessen erfolgreich kommunikativ handlungsfähig zu sein (Ehlers, 2020, 100).

me von Schülern und Schülerinnen und fehlende Unterstützung seitens der Eltern als Herausforderungen, die auf die Gesundheit Einfluss nehmen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Pfaff, Busam & Sonntag, 2021; Resilire, 2017). Seit der Coronakrise verschärfen sich diese Anforderungslagen in Schulen weiter.

Studierende sind in ihrem Studienalltag ebenfalls vielfältigen Anforderungen ausgesetzt wie z. B. einer hohen Prüfungsdichte, großer Arbeitsbelastung, dem Zeitdruck und der nur mühsam möglichen Vereinbarkeit von Studium und Familie. Studien belegen psychische Belastungen von Studierenden bereits vor der Pandemie zum Beispiel durch die Zunahme psychischer Erkrankungen im Studium, stressbedingter, emotionaler Erschöpfung und fehlender Strategien im Umgang mit Stress (Krautz, 2019; Grützmacher, Gusy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018). Auch hier hat die Corona-Pandemie diese Situation zusätzlich verschärft (Besa, Kochskämper, Lips, Schröder & Thomas, 2021).

Es ist dringend angebracht, systematische, mehrsemestrige Angebote im Lehramtsstudium für die Entwicklung psychischer Gesundheitserhaltung zu schaffen, die eine frühzeitige Auseinandersetzung mit gesunderhaltenden Stressbewältigungsstrategien ermöglichen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013).

Das Onlinetraining² zielt auf eine Förderung von psychischer Widerstandsfähigkeit („Resilienz“) und Ressourcen der Studierenden vor allem durch die Entwicklung einer achtsamen Haltung und Wahrnehmung. Achtsamkeit³ wird dabei verstanden als eine Haltung, die dem Menschen hilft, sich auf den gegenwärtigen Augenblick vorurteilsfrei einzulassen und auch in schwierigen Situationen im Hochschul- und Schulalltag situationsadäquat und authentisch handeln zu können (Heidenreich & Michalak, 2011). Der Umgang mit und die Bewältigung von Anforderungen im Studium und Beruf hängt im Wesentlichen auch von den individuellen personalen Widerstandsressourcen und der Haltung einer Person gegenüber beruflichen und alltäglichen Konflikten ab.

2 Die Trainings wurden im Wintersemester 2017/18 bis einschließlich Sommersemester 2019 angeboten. Das Ziel der Trainings war, eine ressourcenorientierte Haltung im Umgang mit Stress zu entwickeln. Für das Onlinetraining wurde Adobe Connect verwendet, da es eine Kommunikation über Audio, Video und Chat in Echtzeit ermöglicht. Die Teilnehmenden befanden sich in unterschiedlichen Semestern in Bachelor- und Master-Studiengängen. Einzelne Teilnehmende waren zum Zeitpunkt des Trainings bereits praktisch in Schulen tätig und konnten das Erlernte im Schulalltag erproben und ihre Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden des Onlinetrainings teilen.

3 „Achtsamkeit beinhaltet, auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu beurteilen“ (Kabat-Zinn, 2007, 18). Achtsamkeit integriert insofern drei Momente: (1.) eine aktuelle Situation – im Hier und Jetzt (2.) bewusst und aufmerksam, dabei mit allen Sinnen (3.) neutral und ohne Wertung wahrzunehmen. Die Achtsamkeitspraxis ermöglicht eine Distanzierung von gewohnten und automatisierten Reaktionen und Bewertungsmustern (Kaltwasser, 2010). In klassischen Achtsamkeitsübungen trainieren die Teilnehmenden ihre Atem- und Körperwahrnehmung, sie führen Meditationen zur Beobachtung ihrer Gedanken und Gefühle durch und üben, die Welt mit allen Sinnen wahrzunehmen.

Die Auseinandersetzung mit der individuellen Stressbewältigungsstrategie ist entscheidend für die eigene Gesundheit und das Wohlbefinden, aber auch für den Studienerfolg (Hofmann, Müller-Hotop, Högl, Datzer & Razinkas, 2021) sowie für eine gute Vorbereitung auf den Lehrberuf (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Das Angebot war für Lehramtsstudierende so konzipiert, dass sich die Zielgruppe zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in kleinen Gruppen zu Entlastungsstrategien in dem zukünftigen beruflichen Umfeld Schule austauschen konnten.

Im Weiteren werden zunächst der Aufbau der Lehrveranstaltung und die Evaluationsergebnisse kurz dargestellt. Daran anschließend wird der Fokus auf ein im Training eingesetztes Kommunikationsformat gelegt und mit seinem Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung beschrieben.

2 Online-Seminar: Förderung von Achtsamkeits- und Kommunikationskompetenz

Das Achtsamkeitstraining an der LUH umfasste acht Online-Seminareinheiten sowie zwei Präsenzeinheiten zu Beginn und zum Abschluss der Veranstaltung. Alle Einheiten umfassten jeweils 1,5 Stunden, in denen die Phasen der Vermittlung, der Aktivierung und der Betreuung eng miteinander gekoppelt wurden⁴.

In Micro-Einheiten von ca. zehn Minuten erfolgte zunächst eine thematische Einführung. Mit dem Ansatz des Micro-Learnings⁵ wurden unterschiedliche mediale Formate berücksichtigt und eine lernförderliche Struktur mit passenden Micro-Einheiten erstellt. Anschließend konnten die Studierenden mit Fragen und Anmerkungen darauf Bezug nehmen. Im nächsten Schritt wurden die Teilnehmenden in Übungen und Meditationen aktiv. In der anschließenden Reflexionsphase erfolgte ein strukturierter Einsichtsdialog⁶ zwischen zwei bis drei Studierenden in virtuellen Arbeitsgruppenräumen, um den Austausch über Erfahrungen für das Erlernen einer achtsamen Haltung zu unterstützen.

An jeden Seminartermin schlossen sich für das Selbststudium Wochenaufgaben zur Identifikation von Stressoren und Stressreaktionen, zur Selbsterforschung eigener Ressourcen und gewohnter Denkmuster sowie zur Integration der Achtsamkeitsübungen in den Alltag an.

Nach dem vierten Termin begannen zusätzlich die Vorbereitungen von Mini-Online-Seminaren durch jeweils zwei bis drei Teilnehmende. Dazu erlernten die Teilnehmenden

4 zur detaillierten Darstellung des Trainings s. Meißner (2019).

5 Micro-Learning bezeichnet die Aneignung von Lerninhalten in kurzen, thematisch fokussierten Lerneinheiten.

6 Der strukturierte Einsichtsdialog bezeichnet eine Gesprächsform, in der die Studierenden versuchen, achtsam und strukturiert zu kommunizieren. Dabei sind eine vorurteilsfreie innere Haltung, reflektiertes Erzählen, aufmerksames Zuhören und Wahrnehmen von Bedeutung. „Der Einsichtsdialog verbindet die Haltung der Meditation mit dialogischem Austausch“ (Aichinger, 2018, 4).

den die Funktionalitäten und die Bedienung des Online-Seminar-Raums; sie entwickelten in kleinen Teams eine 30-minütige Seminareinheit zu achtsamer Praxis für den Schulalltag und leiteten die anderen Teilnehmenden in Übungen an. Im Anschluss erhielten die Teams ein Feedback von den übrigen Teilnehmenden und von der Leitung.

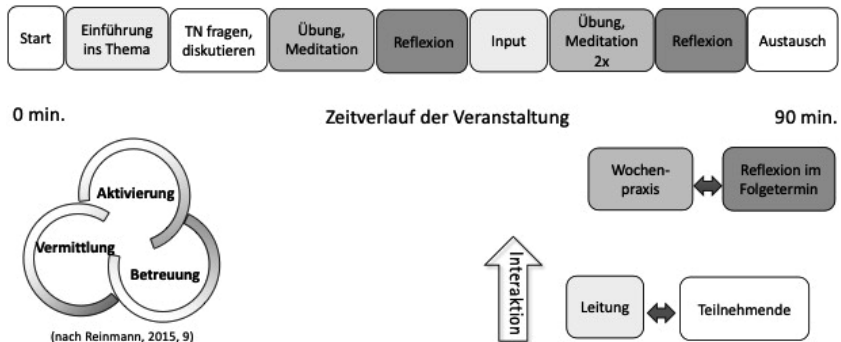


Abb.1: Mikroperspektive einer Online-Seminareinheit (Meißner, 2019)

Erfahrungen: Auszüge aus qualitativen Evaluationsergebnissen

In den offenen Anmerkungen der schriftlichen Veranstaltungsevaluation hoben die Teilnehmenden folgende Merkmale des Online-Trainings positiv hervor:

- intensive Auseinandersetzung mit eigenen Denkschemata und eigenem Stressmanagement mithilfe von Übungen und Reflexionsphasen
- Reflexionsanreize durch die Wochenaufgaben wie Tagebuchführen zur Differenzierung der Wahrnehmung von Situationen nach kognitiven und affektiven Bewertungsmustern
- den Wechsel zwischen Eigenreflexion und Austausch in der Gruppe
- stärkere Fokussierung und erhöhte Aufmerksamkeit im Online-Seminar im Vergleich zur klassischen Präsenzveranstaltung.

Neun Monate nach dem Trainingsabschluss wurden mit zwei Teilnehmerinnen aus verschiedenen Seminargruppen offene Interviews zum Thema „Online-Seminar als Lernort für eine achtsame Haltung als Ressource für den Schulunterricht“ geführt. Aus diesen Interviews wurden zentrale Aussagen extrahiert und den Befragten in einem weiteren Gespräch vorgelegt. In einem moderierten Prozess ordneten diese ihre Aussagen in einem Strukturlegebild⁷ graphisch an (Meißner, 2019).

⁷ In dieser qualitativen Untersuchung der Strukturlegetechnik werden Informationen über Haltungen, Einstellungen und Verhalten der Teilnehmenden erfragt, die auf eine nachhaltige Veränderung seit dem Onlinetraining deuten. Damit lässt sich auf das Handeln im Unterricht und auf den Umgang mit Schülerinnen und Schüler schließen. Die Interviewaussagen werden im weiteren Prozess zu Strukturlegebildern graphisch angeordnet (Kindermann & Riegel, 2016; auch Meißner, 2019).

Beide Interviewpartnerinnen beschreiben in ihren Strukturbildern das Online-training als störungsfreien Raum, in dem selbstbestimmtes Lernen unterstützt wurde. In der Veranstaltung war es nach ihrer Einschätzung möglich, „sehr konzentriert beim Thema und Übungen zu sein“ und „gut mit sich sowie im Kontakt und Austausch mit der Gruppe und Leitung zu sein“.

Den Ergebnissen der Interviews zufolge praktizieren die Teilnehmenden die gelernten Übungen aus dem Onlinetraining weiterhin regelmäßig (Atembeobachtung; Meditation; Wahrnehmen von Stressreaktionen, Gefühlen und Gedanken; neutrales Beobachten des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern).

Eine weitere Teilnehmerin wurde knapp zwei Jahre nach Trainingsabschluss während ihrer Referendariatszeit nach der Bedeutung des Achtsamkeitstrainings für ihren beruflichen Alltag befragt (Ende des Online-Achtsamkeitstrainings 1/2020). Auf die Frage, was aus dem Online-Achtsamkeitstraining im Referendariat bedeutsam war, antwortete sie:

„Das Bild zur Reiz–Reaktion–Unterbrechung durch Achtsamkeit aus der Online Fortbildung ist mir gut in Erinnerung geblieben. Und die Möglichkeit dieses Innehalten üben zu können. Es war sehr gut, dieses Angebot noch vor dem Referendariat zu nutzen, da es in einer Phase des Lebens – im Studium – stattfand, wo ich Zeit hatte es aufnehmen, üben und integrieren zu können. Und sich dann daran zu erinnern und nicht erst in den stressigen Situationen des Referendariats zu beginnen, sich über das eigene Stressverhalten Gedanken zu machen. Ich stehe kurz vor meinen Abschlussprüfungen und nehme im Alltag oft wahr, wenn ich weniger in meiner Kraft bin, es nicht mehr schaffe, eine Pause zwischen Reiz und Reaktion zu setzen. (...) Leider gab es im Studium kaum systematische Angebote zum Bereich der personalen Kompetenzen als Lehrkraft. Zum Glück habe ich gestöbert.“

Die Untersuchungen deuten darauf hin, dass eine achtsame Haltung im vorgestellten Online-Seminar gut erlernbar und nachhaltig verankerbar war.

Wesentlich ist dabei vermutlich auch das didaktische Design des Online-Formats, welches Beteiligung, Selbstbestimmung (Lerntempo, Raum für mich und Austausch in der Gruppe) und Reflexion ermöglicht. Dafür wurden verschiedene Formate ausgewählt, um Austausch und Reflexion im Onlinetraining zu begünstigen. Im Weiteren wird die Herangehensweise des „Dyadendialogs“ als ein Format zur Förderung von achtsamer Kommunikation und Reflexion unter Teilnehmenden herausgegriffen und näher beschrieben. Dabei wird das Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung mit in Betracht gezogen.

In einem Einsichtsdialog⁸ (auch Dyade)⁹ üben die beteiligten Personen, sich gegenseitig wertschätzend, mit ganzer Aufmerksamkeit bewusst zuzuhören und erzählen

8 Gregory Kramer hat den Einsichtsdialog entwickelt und lehrt ihn seit 1995 in den USA, Asien, Europa sowie in Australien. In Kooperation mit dem Center for Mindfulness wird der Einsichtsdialog auch als Bestandteil innerhalb des Programms „Stressbewältigung durch Achtsamkeit“ eingesetzt (Kramer, 2009).

9 Die Begriffe Dyade, Einsichtsdialog und Dyadendialog werden gleichwertig verwendet.

zu lassen. Die Teilnehmenden erproben das introspektive Erzählen und das achtsame Zuhören in der Dyade als strukturiertem Austauschformat (bei anschließendem Rollentausch und abschließender gemeinsamer Reflexion); dazu werden virtuelle Arbeitsgruppenräume genutzt. Durch klare Strukturierung mit den Phasen des Erzählens, Zuhörens und Innehaltens nehmen die Teilnehmenden ihre Reaktivität in der üblichen Interaktion bewusst wahr und üben, diesen Impulsen nicht nachzugehen. Dialog und meditative Haltung werden miteinander verbunden. Diese Dialogform findet in einem wohlwollenden Rahmen statt, in dem keine Wertungen und Vergleiche geäußert werden und Erzählerinnen und Erzähler in Ich-Aussagen sprechen. Sechs Leitlinien zum „Innehalten“, „Entspannen“, „Sich öffnen“, „Dem Entstehen vertrauen“, „Tiefzuhören“, „Die Wahrheit sagen“ (Aichinger, 2018, 4)¹⁰ rahmen die Praxis des Einsichtsdialogs.

Ratschläge und Empfehlungen von Zuhörenden beeinflussen in alltäglichen Gesprächssituationen nicht selten die Gesprächsverläufe und unterbrechen Erzählstränge. Schnelle Wechsel zwischen erzählender und zuhörender Person können Menschen aus ihren Erzählungen herausführen. Die Dyade als Einsichtsdialog hingegen gibt der jeweiligen Person genügend Zeit, um sich mit sich selbst zu verbinden und eigene Gedanken zu einer Frage zu teilen. Es ist auch Zeit, um weitere Gedanken und Gefühle aus dem inneren Erleben auszudrücken oder zu pausieren. In dieser konzentrierten meditativen Haltung begegnen sich die Dyadenpartnerinnen und -partner sowohl gegenseitig als auch sich selbst gegenüber mit achtsamer Neugierde und Offenheit. Die anschließende Abbildung verdeutlicht das Vorgehen eines Dyadendialogs.



design by canva; ideas Doris Meißner

Achtsamer Austausch zu zweit = Dyade als Einsichtsdialog

1. Person A erzählt und Person B hört zu (3 Minuten).
Wechsel und Innehalten in Stille (1 Minute)
2. Person B erzählt und Person A hört zu (3 Minuten).
Wechsel und Innehalten in Stille (1 Minute)
3. freier Austausch über das Erleben der Dyade (3 Minuten)

Abb.2: Ablauf einer Dyade

10 „Leitlinien zum Einsichtsdialog: (1) Innehalten – in der Bewegung des Geistes „anhalten“, entspricht der Praxis von Achtsamkeit (2) Entspannen – kann mit dem Anliegen der inneren Sammlung verbunden werden (3) Sich öffnen – bezieht sich sowohl auf die Vorgänge im eigenen Inneren wie auf die Person, mit der die Übung praktiziert wird (4) Dem Entstehen vertrauen – fokussiert auf die Vergänglichkeit aller Phänomene, die auftauchen, andauern und wieder verschwinden (5) Tief zuhören – meint eine Haltung des Lauschens auf das, was das Gegenüber ausdrückt. Ein Hinhören auf die Worte, aber auch auf die Stille dazwischen, die Gestik, die Mimik ... (6) Die Wahrheit sagen – meint die subjektive, eigene Wahrheit, die sich im Augenblick zeigt“ (Aichinger, 2018, 4).

Impulsfragen für Dyaden

In der beschriebenen Veranstaltung wurden Fragen für die Dyade ausgesucht, die entlang des Seminarthemas Stressbewältigung und Achtsamkeit als Ressource für den Beruf als Lehrkraft geeignet sind. Dabei wurde betont, dass die Teilnehmenden nur das teilen, was sie wirklich teilen möchten. Das unterstreicht den vertrauten Rahmen dieses Ansatzes. Einzelne Fragen für bestimmte Einsatzbereiche der Reflexion waren zum Beispiel:

Erfahrungsaustausch in Bezug auf bestimmte Übungen

- Wie ist es mir mit der Übung ergangen?
- Was habe ich erlebt und bemerkt in Bezug auf Gedanken und Gefühle, Körperempfinden?
- Welche verschiedenen Perspektiven haben Teilnehmende in den Übungen?

Stressoren identifizieren

- Welche schwierigen Gedanken gehen dir am häufigsten durch den Kopf?

Ressourcen identifizieren

- Welche Aktivitäten spenden mir Kraft im Alltag?
- Welche günstigen Umstände habe ich in meinem Leben?

Ideen generieren

- Was unterstützt dich, Achtsamkeit im Alltag zu praktizieren?
- Welche Bedeutung hat eine achtsame Haltung für den Beruf als Lehrkraft?

Die Wirkung der Dialogform und achtsamen Kommunikation miteinander wurde von den Teilnehmenden in der Evaluation so beschrieben, dass sie „im Austausch gut mit sich und mit den anderen in der Gruppe“ sein konnten. Das Onlineformat wurde als „heimeliger Webinarort“ beschrieben, der genügend Raum eröffnete für „(...) Reflexion (.), kommunikative Phasen mit Seminarcharakter und (...) Raum, den ich für mich brauchte. (...) Im Webinar (war ich) viel mehr bei den Dingen und bei dem Seminar und weniger schnell abgelenkt, nicht abwesend ... Nichts anderes dabei gemacht (...)“ (Meißner, 2019).

Achtsamkeit als Beitrag zur Förderung von Kommunikationskompetenz

Die Dyadenübung schult die Aufmerksamkeit den eigenen Gedanken und Gefühlen gegenüber. Seiner Gesprächspartnerin, seinem Gesprächspartner mit ganzer Präsenz zuzuhören, sich dabei in einer offenen annehmenden Haltung zu üben und mögliche eigene Denkschemata und Interpretationen zu entdecken, fördert die Kommunikationsfähigkeit und stärkt die zwischenmenschliche Beziehung (Ostermaier, 2019). „Die Studierenden stellen fest, dass es interessant sein kann, einer anderen Person zuzuhören. Sie sind überrascht, zu welchen Einsichten sie selbst kommen. Sie freuen sich über die Nähe, über die Energie, die in einem Raum entsteht“ (Ostermaier, 2019, 63).

Die Art, wie wir einander zuhören, hat Wirkung auf unser Wohl und unsere Verbindung zu anderen (Nichols, 2019) und fördert das Vertrauen in die eigenen Gedanken und Gefühle. Die Dyade verfeinert den Innenblick, fördert den Ausdruck dafür und stärkt das zwischenmenschliche Teilen und einander Verstehen.

3 Fazit und Ausblick

Ein Ziel des vorliegenden Beitrages war es, die begünstigenden Faktoren und Formate des beschriebenen Online-Achtsamkeitstrainings für die Persönlichkeitsentwicklung von Lehramtsstudierenden in den Blick zu nehmen.

Die Teilnehmenden bewerteten die Reflexionsanreize und den Wechsel zwischen Eigenreflexion und Austausch in der Gruppe als sehr erkenntnisreich. Das Format des „Dyadendialogs“ zur Vertiefung von Reflexion, Austausch und Aktivierung von Studierenden wurde erfolgreich in der Veranstaltung eingesetzt. Damit wurden eine achtsame, mitfühlende Kommunikation sowie eine fürsorgliche Haltung sich selbst und anderen Menschen gegenüber als Teil der Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Die Teilnehmenden betonten in der Veranstaltungsevaluation sogar die stärkere Konzentration im Online-Seminar im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen¹¹. Studierende konnten in dem Onlinetraining eine achtsame Haltung erlernen und diese nachhaltig in ihrem Alltag und späteren Schulalltag integrieren sowie ihre Dialogfähigkeit reflektieren und weiterentwickeln.

Die Dyade kann auch im Schulkontext den Austausch unter Schülerinnen und Schülern verbessern und eine achtsame Kommunikationskultur entstehen lassen, indem sie einen vertrauten Raum für Zuhören und Erzählen eröffnet. Sie kann verschiedenartig eingesetzt werden, um Erfahrungen zu teilen, Vorwissen zu aktivieren oder Ideen zu generieren¹². Die Dyade gibt dabei auch zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, in vertrautem Rahmen eigene Gedanken entwickeln und äußern zu können. Ein mitfühlendes Miteinander und ein achtsamer Austausch können durch solche Formate unterstützt werden. Dafür benötigen Lehrpersonen Erfahrungen mit dieser Gesprächsform. Die Übung einer achtsamen Haltung und Kommunikation sollte daher bereits frühzeitig in ihrer Ausbildung beginnen.

Für eine *achtsame und mitfühlende Kommunikationskultur* in der Schule braucht es Zeit dafür, dass Lehrkräfte eine entsprechende Haltung als Teil ihrer Persön-

11 Das Format des Online-Trainings wurde von allen Teilnehmenden als sehr gut geeignet für den Lehrinhalt bewertet. Alle Teilnehmenden bevorzugten nach ihrer Erfahrung damit das Online-Training gegenüber einer Präsenzveranstaltung und würden dieses Online-Format ausnahmslos weiterempfehlen. Zudem betonten sie den guten Austausch mit der Gruppe sowie mit der Leitung, die Reflexionsphasen und kommunikativen Phasen (Meißner, 2019).

12 Prof. Hubert Ostermaier zeigt in seinem Artikel „Mit Dyaden zu einer achtsamen Lehr- und Lernkultur“ verschiedene Einsatzfelder für Schulungen, Lernzielkontrollen und Erarbeitung von Lehrinhalten auf (Ostermaier, 2019).

lichkeitsentwicklung annehmen können. Erst mit einer verinnerlichten Haltung können sie sich im Schulalltag leichter Zeit zum Zuhören nehmen, sowohl für ihre Schülerinnen und Schüler als auch für ihre Kolleginnen und Kollegen. Über diesen Weg kann Verständnis für andere Perspektiven entstehen. Daraus ergibt sich ein wesentlicher Beitrag zur Förderung der Kommunikationskompetenz von Persönlichkeiten zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer.

Ausblick: Förderung von Nachhaltigkeitskompetenz

Achtsamkeit als Kompetenz zu fördern bedeutet Schlüsselkompetenzen zu fördern, um global gesetzte Nachhaltigkeitsziele zu erreichen (Rieckmann, 2018). Das dritte United Nation Sustainable Development Goal (SDG) zielt auf die Förderung von „Good Health and Well-Being“ (UN, 2022). Die United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) definiert „Selbst-Aufmerksamkeit“¹³ als eine *Kernkompetenz für Nachhaltigkeit* („Cross-cutting key competencies for achieving all SDGs“), um handlungsfähig agieren und einen guten Umgang mit Gefühlen und Bedürfnissen finden zu können. Das ist ein wesentlicher Beitrag, den Achtsamkeitsprogramme nachweislich unterstützen. Mit einer achtsamen Haltung eröffnet sich die Fähigkeit, sich selbst und andere Menschen in den verschiedenartigen Perspektiven wahrnehmen zu können. Diese Perspektiven- und Verständniserweiterung ist grundlegend dafür, miteinander im Gespräch zu bleiben und gemeinsam trotz Komplexität eine zukunftsfähige Welt zu gestalten.

Literatur

- Aichinger, R. (2018). Sprechen und Zuhören als kontemplative Praxis. In Wiener Symposium Pädagogik der Achtsamkeit an der Universität Wien. *Urban Care, Verein zur Förderung der Achtsamkeit*. S. 4f.
- Besa, K. S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Ehlers, U.D. (2020). Future Skills. *Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung/DZHW, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*. Abgerufen von <https://www.tk.de/resource/blob/2050660/8bd39eab37ee133a2ec47e55e544abe7/gesundheitsstudierender-in-deutschland-2017-studienband-data.pdf>
- Heidenreich, T. & Michalak, J. (2011). Achtsamkeit und Akzeptanz. In M. Linden, M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag 2011.
- Hofmann, Y.E., Müller-Hotop, R., Högl, M., Datzler, D. & Razinskas, S. (2021). *Resilienzpotenzial entfalten: Wie sich resilientes Verhalten im Hochschulkontext unterstützen lässt*. München: IHF. Abgerufen von https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/IHF/Projektseiten/REST%40MINT/Resilienzpotenzial_entfalten_ReST%40MINT_01_2021.pdf
- Kabat-Zinn, J. (2007). *Im Alltag Rube finden*. Frankfurt/M.: Fischer.

13 “Self-awareness competency: the ability to reflect on one’s own role in the local community and (global) society; to continually evaluate and further motivate one’s actions; and to deal with one’s feelings and desires” (UNESCO, 2017).

- Kabat-Zinn, J. (2011). *Gesund durch Meditation: Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR*. O. W. Barth Verlag Kaltwasser, V. (2010). *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kindermann, K. & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (2), S. 34.
- Kramer, G. (2009). *Einsichts-Dialog. Weisheit und Mitleid durch Meditation im Dialog – eine buddhistische Praxis*. Freiamt im Schwarzwald: Abor-Verlag.
- Krautz, B. (2019). HS München: Achtsamkeit an Universitäten und Hochschulen – Frühzeitiger Zugang zu Stressregulation und Persönlichkeitsentwicklung. In Y.-S. Chang-Gusko, J. Hee-Husain, M. Cassens & C. Metorff (Hrsg.): *Achtsamkeit in Arbeitswelten Für eine Kultur des Bewusstseins in Unternehmen und Organisationen*. S. 175–194.
- Meißner, D. (2019). Achtsamkeit in der Hochschullehre. Das Webinar als wirksamer Lehr- und Lernort. Eine qualitative Untersuchung eines Online-Achtsamkeitstrainings für Lehramtsstudierende zur Förderung von Resilienz im späteren Schulalltag. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. GMW Proceedings 2019*, Bd. 75, (S. 209–220). Münster/New York: Waxmann.
Abgerufen von <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4006Volltext.pdf&typ=zusatztext>
- Nichols, M. P. (2019). *Die Macht des Zuhörens. Wie man richtiges Zuhören lernt und Beziehungen stärkt*. Kander: Unimedica Verlag.
- Ostermaier, H. (2019). *Mit Dyaden zu einer achtsamen Lehr- und Lernkultur. Eine besondere Art Gesprächsführung zu trainieren*. In DUZ 5/2019. S. 60–63.
- Pfaff, M., Busam, B. & Sonntag, K. (2021). *Auswirkungen des digitalen und demografischen Wandels auf den Öffentlichen Dienst. Aktuelle Herausforderungen des Personal- und Gesundheitsmanagements. Ein Literaturreview*.
Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/365184356_Auswirkungen_des_digitalen_und_demografischen_Wandels_auf_den_Öffentlichen_Dienst_Aktuelle_Herausforderungen_des_Personal_und_Gesundheitsmanagements_-_Ein_Literaturreview
- Reinmann, G. (2015). *Studententext Didaktisches Design*. Universität Hamburg.
- Resilire (2017). *Altersübergreifendes Resilienz-Management. BMBF gefördertes Verbundprojekt*.
Abgerufen von <https://www.resilire.de/ziele.php>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP*, 2018 (02), 4–10. doi: 10.31244/zep.2018.02.02
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (2. Aufl.). Springer VS., S. 81–97.
- United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
Abgerufen von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- United Nations (UN) (2022). *Department of Economic and Social Affairs. Sustainable Development*.
Abgerufen von <https://sdgs.un.org/goals/goal3>

Autorin

Doris Meißner, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, Dipl.-Oecothrophologin (FH), Teamkoordinatorin der Mediendidaktischen Beratung der E-Learning Service-Abteilung in der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Leibniz Universität Hannover; MBRS-/Achtsamkeitslehrerin, Systemische Beraterin, Yogalehrerin; seit 2016 Lehre und Unterricht an Hochschulen und Schulen zur Förderung von Gesundheit durch Achtsamkeitskompetenz.

Yvette Völschow und Julia-Nadine Warrelmann

Zwischen Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung: Optionen und Grenzen elektronischer Portfolioarbeit zur Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium

Abstract

Der Konzeptbeitrag befasst sich mit der Reflexionsunterstützung im Lehramtsstudium unter besonderer Fokussierung elektronischer Portfolioarbeit. Dabei wird u. a. verdeutlicht, warum Reflexion grundlegend für den persönlichkeitsbildenden Anteil des Professionalisierungsprozesses ist (Schön, 1983). Gerade mit Blick auf die verstärkten Digitalisierungsforderungen im Studium ist dabei auch die digital unterstützte Reflexionsanregung zu thematisieren. Im Rahmen von zwei BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung Projekten wurde an der Universität Vechta seit 2016 ein digitales Portfolio-Tool entwickelt, das aktuell implementiert und evaluiert wird. Das Tool verfolgt insbesondere das Ziel der Reflexion eigener Lern- und Entwicklungsprozesse und dient damit dem Professionalisierungsprozess (Bauer, 2012). In diesem Beitrag wird nach einer theoriegeleiteten Betrachtung digitaler Reflexionsförderung zur Unterstützung professionsbezogener Persönlichkeitsbildung auf die Methode Portfolioarbeit (u. a. Bräuer, 2014) eingegangen. Abschließend werden Gelingensbedingungen und Grenzen reflexionsfördernder elektronischer Portfolioarbeit zur Unterstützung der Persönlichkeitsbildung angehender Lehrkräfte verdeutlicht.

Schlüsselbegriffe: elektronisches Portfolio, Reflexionsunterstützung, Professionalisierung, Praxisreflexion, reflexive Lehrkräftebildung

1 Professionelles Selbst und Lehrkräftepersönlichkeit

Bei aller Definitionsproblematik von Persönlichkeit scheint es vor allem so etwas wie die Lehrkräftepersönlichkeit, die für den Lehramtsberuf bedeutsam ist, zu geben. So führen u. a. beruferfahrene und -zufriedene Lehrkräfte ihren Berufserfolg auf ihre eigene Persönlichkeit zurück (Rothland, 2021, 188f). Die *eine* Lehrkräf-

tepersönlichkeit gibt es dabei nicht. Außer fach- und schulformspezifischen sind vor allem individuelle, persönlichkeitsrelevante Ausprägungen ausschlaggebend. Berliner (2001, 465) listet als hilfreiche Elemente der Lehrer- und Lehrerinnenpersönlichkeit u. a. Merkmale der Differentiellen Psychologie wie Umgänglichkeit, Überzeugungskraft, Vertrauenswürdigkeit und die Fähigkeit, mehr als eine Sache gleichzeitig zu tun, auf. Eine aktuellere Zusammenstellung umfasst sogar 92 relevante Attribute der Lehrer- und Lehrerinnenpersönlichkeit (Haag & Streber, 2020, 165f). Eine zentrale Frage für die Lehrkräftebildung ist dabei, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale veränderbar sind. Hier scheinen sich die beiden gegenläufigen Thesen – (1) Lehrkräftemerkmale sind durch Lehrkräftebildung positiv zu beeinflussen oder (2) Lehrkräftemerkmale sind feste Persönlichkeitsmerkmale und daher weitgehend stabil, wenn nicht gar genetisch determiniert (Cramer, 2012, 216f) – zu behaupten.

Aus der für diesen Beitrag fokussierten humanistischen Perspektive gibt es keine starren Persönlichkeitsmerkmale, sondern ist für den Menschen lebenslang Veränderung auch im Sinne von Wachstum möglich (Rogers, 1942). Auch aus damit verträglicher kognitivistisch-konstruktivistischer Sicht wird davon ausgegangen, dass menschliches Verhalten zumindest ausgleichbar bzw. veränderbar ist. Da schließt auch das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) an, das anthropologische Grundannahmen von Rationalität, Reflexivität, Kommunikationsfähigkeit und Autonomie herausarbeitete, die als wachstums- bzw. veränderungsfähig angesehen werden. Veränderungen werden dem FST nach u. a. über die Aufdeckung handlungsleitender Subjektiver Theorien begünstigt (Schlee, 2012, 33; auch Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, 242). Auch nach Bauer kann das professionelle Selbst einer jeden Lehrkraft „aktiv gestaltet und durch Lernprozesse positiv beeinflusst werden“ (2012, 33). So können Kompetenzen und Handlungsrepertoires für pädagogische Handlungssituationen ausgebaut und bei Übereinstimmung von Werten, Zielen, Überzeugungen und Selbstkonzepten kohärent zusammengebracht werden (Bauer, 2012, 33f). Dazu sei es nötig, dass Lücken im professionellen Selbst erkannt und als bearbeitbar erlebt werden (Bauer, 1998, 355). Die lebenslange Reflexion von Verbesserungspotenzialen des professionellen Selbst ist demnach zu fördern. Reflexion ist dabei ein Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit (Frey, Kriesche, Protzel, Döring-Seipel & Nitsche, 2019) und auch Voraussetzung für Selbstlernkompetenzen und Professionalisierung (Klampfer, 2013, 45). Als Schlüsselkompetenz in der Lehrprofession (Falke & Zschweigert, 2014, 274) und im Professionalisierungsprozess wird Reflexionsfähigkeit für professionelles Handeln von Lehrkräften nicht zuletzt auch deshalb als wichtig erachtet (KMK, 2019, 4). Mit Blick auf die in diesem Beitrag thematisierte, durch elektronische Portfolios (ePortfolio) begleitete Reflexion ist zudem nennenswert, dass die Digitalstrategie der Kultusministerkonferenz betont, dass „Lernen im Kontext der zunehmenden

Digitalisierung und das kritische Reflektieren [...] [künftig] integrale Bestandteile dieses Bildungsauftrages sein“ (KMK, 2016, 2) werden.

2 Reflexionsfördernde Portfolioarbeit in der Lehrkräftebildung

Die Wurzeln des Portfoliokonzepts liegen im 15./16. Jahrhundert. Portfolios dokumentierten als transportierbare Blattsammlungen¹ Proben künstlerischer Arbeiten, um sich potentiellen Käufern bzw. Käuferinnen und Akademien zu präsentieren. Schon damals sollte so auch die Weiterentwicklung und der Arbeitsstil der Person deutlich werden. In der Bildungslandschaft sind Portfolios seit der Reformpädagogik unter verschiedenen Begriffen wie Belegheft, Arbeitsmappe, Jahresarbeit etc. ein Thema. Sie sollen: 1) ein umfassendes Bild der Kompetenzen abbilden, 2) Lernwege reflektieren und 3) Fortschritte und Entwicklung dokumentieren helfen. Heute werden sie auch als Brücken- bzw. Klammerelement der Funktionen Lehr-Lerninstrument, Reflexionshilfe und Prüfungsleistung (Häcker, 2006) genutzt. Bei einem Fokus auf Lernen und Reflektieren kann v. a. die Bearbeitung und Reflexion von praktischen Erfahrungen das volle Potenzial der Portfoliomethode ausschöpfen helfen. Das gilt u. a., da Lernende im eigenen Tempo und – so im Fall des hier betrachteten ePortfolios – mit eigens gewählten Gestaltungsoptionen arbeiten können. Unerlässlich ist dabei aber eine präzise Zielformulierung. Lehrende und Lernende sollten dem Portfolio dabei aber auch nicht zuviel auf einmal abverlangen.

Auch Garner (2006) beschreibt das Ziel des Portfolios v. a. in der Reflexion eigener Lern- und Entwicklungsprozesse. Weiterhin wird die Bedeutung des Portfolios als Methode zur Professionalisierung von Lehrkräften angesichts wachsender Heterogenität in Lehr-Lern-Kontexten betont (Hofmann, Wolf, Klaß, Grassmé & Gläser-Zikuda, 2016):

„Portfolios regen den Lernenden an, Lernergebnisse zu sammeln und (im Idealfall) zueinander in Beziehung zu setzen, gemachte Erfahrungen zu reflektieren und wenn möglich Prozesse des eigenen Lernens auf diesem Wege für sich selbst und andere verständlich zu machen“ (Reinmann, 2011, 34f).

Insgesamt kann Portfolioarbeit die Reflexivität bei angehenden Lehrkräften steigern (Bräuer, 2014) – auch wenn Feder und Cramer dem Portfolio jenseits von Reflexion wenig Effekte beimessen (2019). Inhaltlich weist Portfolioarbeit jedoch eine besondere Eignung für die reflektierende Bearbeitung pädagogischer Praxiserfahrungen auf, bei denen die Studierenden als Experte bzw. Expertin ihrer

1 portare: tragen; foglio: Blatt

selbst inkl. des inzwischen im Studium erfahrenen Wissens und Könnens gefragt sind. So bietet sich z. B. eine transparente Abbildung von Lernprozessen im Rahmen der Praxisphase an. Weniger geeignet ist Portfolioarbeit für Inhalte, die Lehrende als Fachexperten bzw. -expertinnen und ein hohes Maß an didaktischer Reduktion erfordern (z. B. Statistik). Hier kann ein Portfolio eher als Tool der Dokumentation dienen.

Qualitative Befunde zum Portfolioeinsatz in der Lehrkräftebildung ergaben zudem positive Effekte einer Portfolio-Nutzung für die pädagogische und vor allem reflexive Praxis von Lehrkräften mit Blick auf selbstevaluative Kompetenzen, die Entwicklung von Verantwortung für den eigenen Lernprozess, reflexives Lernen und die Veränderung in der Wahrnehmung des eigenen Denkens. Zudem werden hierüber die Fähigkeiten zu Unterrichtsplanung, Präsentationen und den Umgang mit Schüler- und Schülerinnenverhalten, die Realisierung subjektiver Grenzen als Lehrperson sowie Kritikfähigkeit und informelle Lernprozesse angeregt (Klenowski, 2000, 228–231).

Wichtig für die hochschuldidaktisch fundierte Reflexionsanregung mittels Portfolioarbeit zu wissen ist, dass eine gelingende Reflexion eine gewisse Tiefe voraussetzt. Tiefel bietet für eine Überprüfung das *Modell der Professionellen Reflexion* (2004, 237) an, mittels dessen Reflexion als Schlüsselkategorie für professionelles Handeln zumindest für beratende Aufgaben herausgearbeitet wurde (108). Differenziert wird im Modell in 1) Reflexionsauslöser, 2) Reflexionsfokus und 3) Reflexionswissen. Die Reflexion selbst wird in stabilisierende, entwicklungsfördernde, balancierende Reflexion sowie in Metareflexion unterschieden. Bellin-Mularski hat weiterhin betont, dass Reflexionsaufgaben und Orientierungsfragen die Reflexion vertiefen (2016, 133). Jahncke und Berding sehen ein Portfolio außer durch Leitfragen auch durch – z. B. von Mentoren oder Mentorinnen begleitete – Feedbackgespräche, zur Steigerung von professioneller Reflexionskompetenz als hilfreich an (2019, 17). Zu bedenken ist zudem, dass eine Reflexion ohne Fremdrelexion auch negative Erfahrungen vertiefen kann (Kricke, 2016, 170), wenn diese immer wieder auf dieselbe einseitige Weise betrachtet werden, ohne die Perspektive darauf auch zu verändern.

Eine wichtige Reflexionsunterstützung ist in jedem Fall ein regelmäßiges wertschätzendes, kritisch-konstruktives Feedback von außen, das dem Portfolio v. a. eine formative, prozessorientierte Stärke gibt (Himpsl-Gutermann, 2011, 44).

Für die analytische Betrachtung – und ggf. eine Notenbewertung – der Reflexionstiefe bietet sich zudem z. B. das Modell nach Hatton und Smith (1995) an, das in folgende vier Stufen der Reflexion, über die die Komplexität der damit verbundenen Argumentation innerhalb der kognitiven Konstrukte zunimmt, differenziert: (1) „descriptive writing“, (2) „descriptive reflection“, (3) „dialogic reflection“ und (4) „critical discourse“ (Hatton & Smith, 1995, 40).

3 Gelingensbedingungen und Grenzen von ePortfolioarbeit

Ein digitales Portfolio zeichnet sich im Vergleich zum Papierportfolio durch die „Merkmale der ‚Multimedialität‘, ‚Interaktivität‘ und ‚Konnektivität‘ aus“ (Brück-Hübner, 2020, 103). Ein großer Vorteil zeigt sich in der zeit- und ortsunabhängigen Nutzung des Tools, das zudem umfangreiche Speichermöglichkeiten nutzen kann.

An der Universität Vechta ist das ePortfolio technisch im sowieso hier etablierten Lern-Management-System (LMS) Stud.IP verankert. So besteht für die Nutzenden eine prinzipiell vertraute Oberfläche und damit eine geringere Nutzungsschwelle. Sie müssen sich nicht in ein weiteres technisches Tool bzw. eine weitere technische Oberfläche einarbeiten und es muss – bei ohnehin nahezu täglicher Nutzung des LMS – kein weiteres Login und keine neue URL herangezogen werden. Auch für die Administration ergeben sich hieraus Vorteile. Die benötigten Nutzenden- und Lehrveranstaltungsdaten sind bereits im System angelegt und die etablierte IT-Administration der Universität kümmert sich standardmäßig um die LMS-Belange.

Damit die ePortfolioarbeit gelingt, sind jedoch – neben den grundlegenden technischen Bedingungen – weitere Aspekte zu beachten. Der Ausgangspunkt muss – wie beim nicht-digitalen Portfolio auch – immer eine geklärte und transparent kommunizierte didaktische Zielsetzung sein. Zudem sollten Lehrende als auch Lernende eine sowohl technische als methodische Einführung zu ePortfolios erhalten (Mayrberger, 2011a, 254f). Weiterhin ist auch für die ePortfolioarbeit eine anfängliche Begleitung hilfreich (Valdorf, Werfel & Streblov, 2016), um eine spätere sichere, eigenständige, eigenverantwortliche und kritische Arbeitsweise (Mayrberger, 2011a, 254f) zu unterstützen. Dabei verbessert auch hier eine an den Lernenden orientierte didaktische Herangehensweise die Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen (Muckel, Heidkamp & Brunner, 2012). Besonders wirksam für eine Verbesserung studentischer Reflexionskompetenz, die auch die Herausbildung einer tragfähigen Lehrkräftepersönlichkeit untermauert, zeigt sich die Begleitung von schulpraktischen Erfahrungen mittels digitaler Portfolioarbeit oder aber klassischer Portfolioarbeit in der Papierversion (Leonhard & Rihm, 2011, 251ff). „Insbesondere die Reflexion von Praxiserfahrungen scheint eine geeignete Möglichkeit, Reflexionskompetenz zu fördern und die Verzahnung von Theorie und Praxis zu garantieren“ (Stender, 2015, 3).

ePortfolioarbeit kann hierfür als Kommunikationsverstärker fungieren. Sie kann den Kompetenzerwerbsverlauf und den Aktivitätsverlauf leichter abbildbar machen und Selbständigkeit, Selbstdisziplinierung und Eigenverantwortlichkeit Studierender z. B. durch Eigeninitiative bei der Bitte um zusätzliches digitales Feedback fördern (Mayrberger, 2011b, 35). Der Wirkungsgrad von ePortfolios wird aber auch durch überzeugende Implementierungsimpulse auf der Institutionsebene

ne, durch die Reflexionskompetenz auf der Studierendenebene und die spezifische Aufgabendidaktik zur Anleitung reflexiver Praxis auf Lehrendenebene beeinflusst (Bräuer & Keller, 2013, 265). Mögliche Grenzen für die Unterstützung digitaler Reflexionsanregung liegen in evtl. nicht umgesetzter Übersichtlichkeit, Funktionalität und technischer Sicherheit (Völschow, Israel & Warrelmann, 2019).

Zudem sollte eine sinnvolle Aufgabenauswahl, idealerweise mit überzeugenden Reflexionsanregungen, erfolgen (siehe auch Tabelle 1). Wie erwähnt, muss Reflexion nicht zuletzt auch gelernt, angeleitet, unterstützt und begleitet werden. Das stellt einen anspruchsvollen Prozess dar (Slepcevic-Zach, Gössler & Stock, 2015, 28) und macht die Portfolioarbeit zu einer ressourcenintensiven Methode mit zusätzlichem Aufwand für Lehrende, z. B. wenn weiterführende Reflexionen (Zwischen-)Feedback erfordern. Eine solide Lösung für Feedbacks liegt in der Bildung von Studierendentandems oder Tutoren bzw. Tutorinnen, die als Peer-Coaches (Bruns, Warrelmann & Völschow, 2019) fungieren und die Feedbackschleife begrenzt begleiten – auch um nicht endlos zu reflektieren (Slepcevic-Zach et al. 2015, 29ff).

Eine persönlichkeitsfördernde ePortfolioarbeit für angehende Lehrkräfte sollte idealerweise über den gesamten Ausbildungsweg hinweg praktisch umgesetzt werden. An der Universität Vechta wird sich daher am folgenden Ablauf für die Platzierung bestimmter Reflexionsthemen bzw. -anlässe orientiert:

Reflexionszeitpunkt	Reflexionsanlass	Reflexionsfragestellung
vor Studiumsbeginn	Berufswahlüberprüfung I	Will und sollte ich überhaupt Lehrkraft werden? (z. B. per Online Self Assessment des Projekts ViBes ¹)
1. Semester	Berufswahlüberprüfung II	(Warum) möchte ich diesen Beruf ergreifen? Welche Stärken bringe ich hierfür bereits mit?
Orientierungspraktikum, 2.-3. Semester	1. Praxisreflexion	Welche Erkenntnisse ziehe ich aus dem Praktikum für mein weiteres Studium, meine Persönlichkeitsentwicklung und mein späteres Berufsleben?
Allgemeines Schulpraktikum, 4. Semester	2. Praxisreflexion	Welche berufsbezogenen Kompetenzen und Persönlichkeitsaspekte weise ich bereits auf und welche möchte ich noch ausbauen?
Ende 6. Semester	B.A. Abschluss mit Entscheidung M.Ed./Fachmaster/Berufseinstieg	Welchen Berufsweg schlage ich tatsächlich in Zukunft ein und warum?

1 „Virtuell begleitetes Selbststudium im erweiterten Bildungsraum“ an der Universität Vechta, ein von 2021–2024 durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördertes Projekt.

Reflexionszeitpunkt	Reflexionsanlass	Reflexionsfragestellung
7. Semester	Lernprozessbegleitung zu selbstgewählten Schwerpunkten wie Inklusion, Distanzlernen, Class-Room-Management	Welche Kompetenzen weise ich bzgl. des Umgangs mit Schülern bzw. Schülerinnen mit Inklusionsbedarf auf?
Praxisphase, 8. Semester	3. Praxisreflexion mit Unterrichtsreflexionen, Abgleich Berufsbild/Realität	Welches berufliche Rollenverständnis habe ich von mir? Wie kann ich bestimmte meiner Persönlichkeitsanteile für meinen Beruf gewinnbringend nutzen?
Vorbereitungsdienst	Rollenwechsel vom Lernenden zur Lehrkraft	Welche berufsbezogenen Überzeugungen vertritt ich?
Berufsleben	Reflexionsanlässe können situationsnah per (kollegialer) Beratung, Supervision, Coaching oder anderer Fortbildungen begleitend über digital unterstützte Reflexion bearbeitet werden	Wie erhalte ich langfristig eine gesunde, zufriedene, erfolgreiche Lehrkräftepersönlichkeit? Welche Persönlichkeitsaspekte möchte ich noch ausbauen oder entwickeln?

Abb. 1: Idealvorstellung persönlichkeitsfördernder ePortfolioarbeit im Lehramtsstudium.

Davon ausgehend, dass im Studium nicht alles erlernbar ist, was eine gute Lehrkraft ausmacht (Rothland, 2021), wird Reflexion also zu bestimmten Themen und Anlässen gezielt platziert. Wesentliche Bedingung für einen langfristigen Effekt dürfte dabei die institutionelle Verankerung von reflexions- und persönlichkeitsbildender Portfolioarbeit sein, die nicht nur das Studium, sondern auch den Vorbereitungsdienst sowie bestenfalls auch berufsbegleitende Fortbildungsangebote einbezieht.

Literatur

- Bauer, K. (2012). Erlebte pädagogische Wirksamkeit. Wenn das professionelle Selbst sich seiner Effektivität erfreut. In K. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 31–54). Münster: Waxmann.
- Bauer, K. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 343–359.
- Bellin-Mularski, N. (2016). Das (E-)Portfolio im Praxissemester: Dokumentations- oder Reflexionsinstrument. In W. Pfau, C. Baetge, S. Bedenlier, C. Kramer & J. Stöter (Hrsg.), *Teaching Trends 2016. Digitalisierung in der Hochschule: Mehr Vielfalt in der Lehre* (S. 131–142). Münster, New York: Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482. doi: 10.1016/S08830355(02)00004-6
- Bräuer, G. (2014). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*, Opladen & Toronto: Budrich.
- Bräuer, G. & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 265–275), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brück-Hübner, A. (2020). *ePortfolio und neue Lernkultur. Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule*. Hohengehren: Schneider.

- Bruns, W., Warrelmann, J. & Völschow, Y. (2019). Vom Studierendencoaching zum Schüler- und Schülerinnencoaching auf der Grundlage des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST). In U. Graf & T. Iwers (Hrsg.), *BEZIEHUNGEN BILDEN – Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 67–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Falke, B. & Zschweigert, H. (2014). Das (Jenaer) Praxissemester: Herausforderungen und Chancen für die zweite Phase der Lehrerbildung. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 268–279), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1225–1245.
- Frey, A., Kriesche, J., Protzel, M., Döring-Seipel, E. & Nitsche, K. (2019). Kompetenzen stärken und Reflexion anregen. Beispiele für gelungene Maßnahmen zur Professionalisierung und Transfersicherung im Rahmen der Lehrer(innen)bildung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Aktuelle Beiträge zur Grundschulpädagogik. Wissenschafts-Praxis-Transfer* (S. 59–70), Wiesbaden: Springer.
- Garner, B. (2006). Portfolios: Portraits guten Unterrichtens. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Portfolio Handbuch. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 249–254). Seelze: Kallmeyer.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept. In I. Brunner & F. Winter (Hrsg.), *Das Portfolio Handbuch. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33–39). Seelze: Kallmeyer.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit. Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33–49.
- Himpl-Gutermann, K. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54), Wiesbaden: VS Verlag.
- Hofmann, F., Wolf, N., Klauf, S., Grassmé, I. & Gläser-Zikuda, M. (2016). Portfolios in der LehrerInnenbildung. Ein aktueller Überblick zur empirischen Befundlage. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 23–39), Münster, New York: Waxmann.
- Jahncke, H. & Berding, F. (2019). (Selbst-)Reflexion. Wie lässt sich (Selbst-)Reflexion anleiten? Erste methodische Überlegungen. *Bildung und Beruf* 2, 12–17.
- Klampfer, A. (2013). *E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende*. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios. Promoting Teaching. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 7 (2), 215–236. doi: 10.1080/713613329
- Kricke, M. (2016). „Aufdecken eigener biographischer Karten“. Chancen von (E-)Portfolioarbeit im Kontext einer inklusiven internationalen LehrerInnenbildung. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 164–177). Münster, New York: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

- KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 240–270.
- Mayrberger, K. (2011b). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayrberger, K. (2011a). Lernen und Prüfen mit E-Portfolios – eine explorative Studie zur Perspektive der Studierenden auf die Ambivalenz von Selbst- und Fremdkontrolle, In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe, (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 251–280). Wiesbaden: VS Verlag.
- Muckel, P., Heidkamp, B. & Brunner, S. (2012). Learning Scenarios with Integrated ePortfolios. EPortfolios are nice to have but do cause inconvenience. In S. Ravet (Hrsg.), *ePIC – ePortfolio and Identity Conference-Proceedings 2012* (S. 238–244), Poitiers: Adpios.
- Reinmann, G. (2011). Perspektiven. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle. Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen* (S. 31–54). Wiesbaden: VS,
- Rogers, C. (1942). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die deutsche Schule*, 113, 2, 188–198. doi: 10.25656/01:22238
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Slepcevic-Zach, P., Gössler, T. & Stock, M. (2015). Theoretische Rahmung des eKEP. In P. Slepcevic-Zach, E. Riebenbauer, K. Fernandez & M. Stock (Hrsg.), *eKEP – ein Instrument zur Reflexion und Selbstreflexion. Umsetzung des elektronischen Kompetenzentwicklungsportfolios in der Hochschullehre und seine Begleitforschung* (S. 11–37). Graz: Leykam Verlag.
- Stender, J. (2015). *Die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Zuge der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen*. (Schriftliche Hausarbeit Erziehungswissenschaft Universität Paderborn). Abgerufen von <https://d-nb.info/1104740699/34>
- Tiefel, S. (2004). *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*. Wiesbaden: VS.
- Valdorf, N., Werfel, A. & Streblov, L. (2016). Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender. Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul. In M. Boos, A. Krämer & M. Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 40–53). Münster, New York: Waxmann.
- Völschow, Y., Israel, S. & Warrelmann, J. (2019). Das elektronische Kompetenzentwicklungsportfolio. Ein Instrument zur Reflexionsförderung im Lehramt. In N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), *Lehrberuf: Vorbereitung, Berufseinstieg, Perspektiven. Beiträge aus der Professionsforschung* (S. 61–70). Bern: hep.

Autorinnen

Yvette Völschow, Dr., Professorin für Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta. Schwerpunkte: Beratungswissenschaften und Kriminologie, Leiterin der Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung der Universität Vechta.

Julia-Nadine Warrelmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BRIDGES – Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten, Baustein 3: „ePortfolio“, an der Universität Vechta. Arbeitsbereiche: eLearning, Beratungswissenschaften, Friedens- und Konfliktforschung.

Ulrike Graf und Johanna Pohlmann

Lassen sich Selbst-Reflexion und Selbst-Mitgefühl in diversen – analogen, hybriden, digitalen – Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken? Interview mit Johanna Pohlmann, geführt von Ulrike Graf

Abstract

Im folgenden Interview stellt Johanna Pohlmann ihre Arbeit als Lehrkraft zum Thema Achtsamkeit vor. Im Fokus stehen Fragen danach, wie ganzheitliche Themen, die nicht nur von Theorievermittlung leben, sondern mit der Anleitung einer reflektierten Praxis einhergehen, in Schule als einem allgemeinen Qualifikationskontext angeboten und verankert werden können. Zahlreiche Beispiele methodischer Zugänge werden in einem lebendigen Einblick in eine achtsamkeitsbasierte und verbundenhitsorientierte Unterrichtspraxis vorgestellt. Dabei kommen vor allem Erfahrungen aus den Zeiten der pandemiebedingten digitalen Lehre zur Sprache, verbunden mit Impulsen, die daraus für die analoge Lehre hervorgingen. Leitidee von Johanna Pohlmanns didaktischen Ansätzen ist dabei die Haltung und gelebte Praxis geteilter Menschlichkeit.

Schlüsselbegriffe: Achtsamkeit in der Schule, Selbstreflexion, Selbstmitgefühl, geteilte Mitmenschlichkeit, digitale Lehre

1 Einstieg

Frau Pohlmann, Sie haben mit Schülerinnen und Schülern Ihres Psychologie-Kurses an unserer Tagung teilgenommen. Deshalb zuerst die Frage: Wie kommen Sie als Psychologielehrkraft zum Thema Achtsamkeit und was hat dazu geführt, dass Sie das Thema in einem Psychologie-Kurs in der gymnasialen Oberstufe verankert haben?

Ich bin in meiner ursprünglichen Ausbildung Körper-Psychotherapeutin und habe deshalb schon seit vielen Jahren mit Achtsamkeit zu tun gehabt, wobei das

in meinen Arbeitskontexten oft gar nicht so genannt wurde, sondern Meditation oder Gewahrsein. Den Begriff Achtsamkeit habe ich wohl zum ersten Mal auf einer Achtsamkeitstagung in Wien 2012, u. a. mit Kabat-Zinn, gehört. Dort wurden Ausbildungsprogramme zur Achtsamkeit für die Schule und damit für Pädagoginnen und Pädagogen in Aussicht gestellt. Ich habe zu dieser Zeit schon in der Schule gearbeitet. Deshalb hat mich die Aussicht auf Ausbildungsprogramme zur Achtsamkeit sehr begeistert. Ich wollte die Möglichkeit nutzen, Themen wie Meditation, Gewahrsein und Achtsamkeit miteinander zu verknüpfen und in die Schule zu bringen. Vera Kaltwasser, zu der ich Kontakt aufnahm, hat mich dann auf einen Kurs in Hamburg verwiesen, wo ich arbeite. So begann mein Weg zur Achtsamkeit. Ich habe mich dann an das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg gewandt. Nach meiner Ausbildung dort habe ich begonnen, Achtsamkeit in meinen Unterricht zu implementieren, eben auch im Psychologie-Unterricht. Ich fand viele Berührungspunkte, die Themen – auch vom Curriculum her – miteinander zu verbinden. Die Schülerinnen und Schüler waren sehr begeistert, sodass ich eine ganze Reihe von Abitur-Themen zum Thema Achtsamkeit abnehmen konnte. Ja, so ist der Zusammenhang.

2 Achtsamkeit in der Sekundarstufe – didaktische Überlegungen

Sie sind Lehrkraft für Deutsch, Philosophie, Psychologie und Theater, darüber hinaus Körperpsychotherapeutin. Nun hat das Thema Achtsamkeit ja verschiedene Ebenen: Es ist ein Thema, das theoretisch bearbeitet ist, über das man also etwas wissen kann. Zugleich lebt es aber auch von einer Übungspraxis. Welches didaktische Konzept, oder auch gerne Mehrzahl natürlich, hat Sie bei Ihrem Unterricht zur Achtsamkeit oder mit Achtsamkeit gelehrt? Vielleicht gibt es auch Unterschiede in den Fächern?

Ich bleibe erstmal beim Psychologie-Unterricht. Dort gab es Berührungspunkte zum Thema Emotionale Intelligenz. Zu diesem Thema hatte ich ein Seminar-Profil für die Schule entwickelt: „Body and Mind“. Dazu gehören Selbstwahrnehmungskonzepte. Dann haben wir Paradigmen, also verschiedene theoretische Konzepte von Lernen und Entwicklung, auch im Bereich der Psychologie. Auf jeden Fall unterrichten wir auch hier in Hamburg Paradigmen, darunter fallen z. B. der Kognitivismus oder die Humanistische Psychologie. Diese Paradigmen bilden einen theoretischen Hintergrund, von dem zu praktischen Übungen überleitet werden kann.

Der *Kognitivismus* als ein Teilbereich der Psychologie fokussiert die Informationsverarbeitung des Menschen als lernender Person. Menschliches Verhalten wird demnach, anders als im Behaviorismus durch Umwelteinflüsse, aufgrund kognitiver Prozesse erklärt (Stangl, 2023).

Die *Humanistische Psychologie* hat sich in ihrer Entstehungszeit als „dritte Kraft“ in der Psychologie verstanden. Zwischen der Psychoanalyse und ihrem tiefenpsychologisch bestimmten Menschenbild einerseits und verhaltenstherapeutischen Ansätzen andererseits, die behavioristisch orientiert und eher einem mechanistischen Reiz-Reaktionsverständnis verschrieben waren, vertritt die Humanistische Psychologie folgende anthropologische Perspektive: Der Mensch wird als Person in ihrer Ganzheit und ihren jeweiligen sozialen und ökologischen Kontexten verstanden und adressiert. Diese Position teilen die verschiedenen Bezugstheorien und -konzepte, auf der die Humanistische Psychologie fußt, in ihren jeweiligen Spezifikationen, u. a. die Gestalttherapie nach Laura Perls (1978) und Fritz S. Perls. et al. (1988), die klientenzentrierte Psychotherapie nach Rogers (1986, 1994), das Psychodrama (Moreno, 2001) und die Themenzentrierte Interaktion (Cohn, 2009). Gemeinsam ist den genannten Ansätzen ihr Entstehungskontext. Sie verdanken sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern meist jüdischer Herkunft, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Emigration gezwungen waren. Ihren europäischen philosophischen, psychologischen und soziologischen Traditionen weiterhin verbunden, setzen sie sich in ihren theoretischen Arbeiten auch für den Aufbau einer aufgeklärten demokratischen Gesellschaft ein (Iwers et al., 2019, 6).

Hier in Hamburg haben wir in den letzten Jahren Abitur-Themen gehabt, die auch als Theoriebasis geeignet waren, etwa Wahrnehmungspsychologie und Stress. Zwei Themen, die wir angeboten haben, waren: Was ist Stress? Welche präventiven Möglichkeiten gibt es? Neben weiteren Ansätzen wie Autogenem Training gab es zahlreiche Möglichkeiten, im Bereich Achtsamkeit zu sichten und zu erproben: Was bewirkt sie? Was sagen Studien? Wie erlebt Ihr es selbst in der Praxis?

Ich habe eigentlich immer eine Kombination von kleineren Theorieeinheiten und praktischen Übungen angeboten, um das eigene Erleben zu reflektieren: Kann ich nachvollziehen, was in der Literatur beschrieben ist, oder nicht? Vor allem beim Thema Entwicklungspsychologie haben sich die Schülerinnen und Schüler gewünscht zu reflektieren: Welche Auswirkungen haben eigentlich das Homeoffice und die zunehmende Digitalisierung auf Jugendliche ihres Alters? Was kann präventiv unternommen werden?

Wichtig war mir bei den praktischen Übungen immer, dass sie freiwillig sind – wie jetzt auch im aktuellen Psychologieunterricht in der Oberstufe.

Andere Erfahrungen konnte ich in der Sekundarstufe I in der 5. und 6. Klasse erleben, während wir die Achtsamkeits-App „7 Mind“¹ erproben durften. Davon waren sie total begeistert. Meditationsübungen mochten sie überhaupt nicht. Da kam dann gleich: „Och, das macht meine Mutter beim Yoga!“ Damit war das Thema erledigt. So eine App aber und die Möglichkeit, zu malen oder etwas aufzuschreiben, also eben nicht in einer klassischen Haltung zu sitzen, sondern irgendwie ruhig zu werden und die Aufmerksamkeit allmählich nach innen zu lenken, aber auch sofort Ausdrucksmöglichkeiten zu haben, das kam ihnen sehr entgegen. In der Altersstufe fand ich diese Form angemessener. Die Gespräche

1 „7 Mind“ ist eine Meditation-App: <https://www.7mind.de> (2022 12 20).

hinterher waren unglaublich. Dadurch, dass man so etwas wie ein drittes Objekt hatte, also diese App, waren die Übungen nicht mehr so auf mich als Lehrkraft bezogen. Denn was die Schülerinnen und Schüler abschreckte, war, dass die Lehrerin plötzlich etwas über ihr Innenleben wissen könnte. Bei „7 Mind“ konnten sie einfach mitmachen, begrenzt natürlich, aber ich war nur ein Teil vom Geschehen, was ich aus didaktischer Sicht für die Jüngeren angemessener empfand.

Sie sprachen jetzt von Klasse 5 bis 7. Haben Sie auch Erfahrungen in den höheren Klassen der Mittelstufe, also bis Klasse 10? Denn in den fortgeschrittenen Jahren der Pubertät zeigen sich noch einmal andere Dynamiken.

Bei den Älteren, da hatte ich in dieser Zeit auch öfter Religion unterrichtet. Die Älteren, die in die Pubertät kommen oder mittendrin sind, wollen Angebote, wie ich sie bisher berichtet habe, gar nicht mehr. Was aber möglich ist: Über Bilder zu arbeiten, über Verdichtungen, wie Gedichte, auch in Stimmungsbilder hineinzugehen oder zu fragen, welche Musikstücke sie mögen. Meine Erfahrung ist, dass sie sich unmittelbaren Zugängen eher verschließen. Man braucht etwas Konkretes, worüber die Schülerinnen und Schüler dann sprechen oder sich ausdrücken können. Was ich in dieser Altersstufe aber auch gemacht habe, ist der achtsame Dialog. Das ging gut, sehr gut – übrigens in der Unter- und Mittelstufe. In der Oberstufe konnte ich eben mit dem Inquiry-Ansatz und Body Scan arbeiten, weil die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter reflektierter sind.

Der *achtsame Dialog* vollzieht sich entlang einiger Grundregeln: Eine Person stellt der anderen eine Frage (Schülerinnen und Schüler untereinander oder die Frage geht von einer Lehrperson aus), die antwortende Person spricht dann so nahe an ihrem Erleben, wie es ihr möglich ist, d. h. sie versucht, sich von Meinungen, Konzepten oder Hörensagen abinent zu halten. Die zuhörende Person ist bemüht, mit ganzer Aufmerksamkeit zuzuhören. Sie unterbricht die sprechende Person nicht, verzichtet auch weitestgehend auf mimische und gestische Kommentare und hält sich auch abinent von ihren inneren Kommentaren. Nach einer vereinbarten Zeitspanne wechseln beide ihre Rollen (Kramer, 2009).

Im Gesprächsformat der *Inquiry* fragt der oder die Kursleitende die Teilnehmenden nach den Erfahrungen, die sie z. B. während einer Meditation gemacht haben. Dabei fokussieren die Fragen das direkt-sinnliche Erleben (Altner & Adler, 2021).

Zur Arbeit mit etwas Konkretem, Gegenständlichem sage ich oft, die Schülerinnen und Schüler brauchen eine Art Projektionsfläche, auf der sie in gewisser Distanz zu sich über Eigenes sprechen können.

3 ... und weitere Methoden

Wir haben gerade didaktische Zugänge thematisiert, da bleibt es nicht aus, dass auch schon konkrete Methoden benannt werden. Ich möchte das Thema noch etwas vertiefen. Ihren Beitrag auf der Tagung, die diesem Band zugrunde liegt, haben Sie fol-

gendermaßen betitelt: „Wie lassen sich Selbstreflexion und Mitgefühl in diversen, also analogen, digitalen und hybriden Lern- und Beziehungsräumen entwickeln und stärken?“ Können Sie einige inhaltliche und methodische Elemente Ihres Unterrichts zum Thema „Selbstreflexion und Selbstmitgefühl“ beschreiben?

Beim Thema Selbstreflexion haben wir mit einem Body Scan und der Auswertung, wie man die Wahrnehmungen des eigenen Körpers markieren kann, angefangen.

Body Scan ist eine Übung, bei der eine Person ihren ganzen Körper von Fuß bis Kopf spürt und ihre Empfindungen achtsam und wertschätzend wahrnimmt.²

Zuerst habe ich erst einmal überhaupt mit dem Thema Emotionen gearbeitet. Dann haben wir uns auf *eine* Emotion, die Freude, konzentriert und das „Zürcher Ressourcen-Modell“ eingesetzt.

Das *Zürcher Ressourcenmodell* ist ein ressourcenorientiertes Selbstmanagement Training, das an der Universität Zürich entwickelt wurde (Storch, Krause & Weber, 2022).³

Das war eine längere Einheit. Die Schülerinnen und Schüler haben mir bis zum Abitur rückgemeldet, dass sie den Body Scan als Ressource nutzen konnten. Damit stand ihnen ja ein Zugang zu ihrer Körperwahrnehmung zur Verfügung – verbunden mit Möglichkeiten, diese zu visualisieren, darüber zu sprechen und zu reflektieren, und ebenso ein Weg, sich zu distanzieren, etwa bei unangenehmen Emotionen. Auch zu entscheiden: Wohin schaue ich? Zu realisieren, dass es eine Instanz in uns gibt, einem inneren Beobachter oder einer inneren Beobachterin vergleichbar, eine Instanz, die uns ermöglicht, eine Wahl zu haben, was wir wahrnehmen wollen. Also, ich habe jetzt nicht reflektiert, ob oder inwiefern es Willensfreiheit überhaupt gibt. Vielmehr bin ich davon ausgegangen, dass die Freiheit existiert, Aufmerksamkeit zu lenken und dadurch ein Stück Entscheidungsfreiheit zu haben.

Damit komme ich jetzt zur Digitalisierung und dem hybriden Unterricht. Gerade im Homeoffice konnten die Schülerinnen und Schüler die genannten Methoden für sich selbst nutzen. Sie waren nicht mehr von mir oder einer Atmosphäre, die ich im Unterricht herstellen kann oder auch nicht, abhängig, sondern konnten ihre Selbstreflexionen eigenständig gestalten. Das kam auch ihren Autonomie-Wünschen entgegen.

Was sie dann machen sollten und mussten, das ich auch bewertet habe, nicht inhaltlich, aber den Prozess, sind Tagebücher, deren Einträge z. T. auch mit konkreten Fragen angeregt wurden. Gleichwohl dient das Tagebuch tatsächlich zur täglichen Selbstreflexion des Body Scans: „Wie habe ich mich auf einer Skala von 0 bis 10 von morgens bis abends erlebt? Gab es spezielle Auslöser z. B. für Gedankenpira-

2 Eine Anleitung findet sich z. B. auf den Seiten der Technikerkrankenkasse:
<https://www.tk.de/techniker/magazin/life-balance/aktiv-entspannen/body-scan-download-2007110?tkcm=ab> (2023 01 03).

3 siehe auch <https://zrm.ch> (2023 01 03).

len im kognitiven Bereich oder emotionalen Bereich? Wie haben diese sich auf die Stimmung ausgewirkt?“ Es war total spannend, nach einer Woche oder nach einem Monat – es war ein längeres Projekt – zusammen zu reflektieren: „Was hat sich verändert?“ Also z. B. Unterschiede zu erkennen wie: „Oh, ich habe gemerkt, ich erlebe überhaupt gar keinen Stress, keinen Druck, sobald das Wochenende beginnt“ oder „Wenn ich Sonntagabend an den Montag denke, geht das schon los, obwohl noch gar nichts passiert ist“. Den Schülerinnen und Schülern sind diese Befindlichkeiten und ihr Bezug zu ihren eigenen Gedanken selbst aufgefallen. Oder es gab familiäre Ereignisse, die dem Befinden zugrunde lagen. Auch der Lockdown, niemanden mehr treffen zu dürfen, löste Fragen aus: „Was hat das mit mir gemacht?“ Die Schülerinnen und Schüler konnten dies anhand von geführten Tabellen oder anderen Body Scan-Aufzeichnungen selbst kontrollieren. Soweit zur Selbstreflexion.

Zum Selbstmitgefühl habe ich dieses Mantra, worin es darum geht, Mitgefühl mit meinem Haustier zu haben, mit meinen besten Freunden, mit meinem Nachbarn, mit denen, die um uns herum sind, mit dem Busfahrer, mit der Person, mit der ich vielleicht auch Streit habe, eingesetzt. Es mündet in die Frage: Geht mein Mitgefühl auch bis zum ärgsten Feind? An welcher Stelle sage ich: Das ist vielleicht irgendwann anzustreben, aber jetzt hört mein Mitgefühl auf. Die gleichen Fragen mit dieser Steigerung werden dann auch im Sinn des Selbstmitgefühls an die Person selbst gerichtet. Diese Mantra-Übung haben wir immer mal wieder gemacht. Ziemlich schnell habe ich sie an die Schülerinnen und Schüler abgegeben. Das war wirklich der Renner! Da war eine Person, die einen starken Bezug dazu hatte, sie stammte aus Südamerika, wo sie traumatische Familiengeschichten erlebt hatte. Sie war ein sehr emotionales Mädchen und so ein warmer Pool in der Gruppe, also auch akzeptiert von allen. Dieses Mädchen hat damit begonnen, sich von ihrer Fixierung auf die Opfer- und Täterrollen zu lösen und sich dem eigenen Erleben und Empfinden zuzuwenden. Das war versöhnlich und tröstlich. Die Gruppe hat sich daraufhin gewünscht, ihre Meditation immer wieder zu hören. Es war wie Balsam in der Runde.

Ich glaube, bei einem solchen Thema kann es schnell schmalzig werden oder wie nach einer Großmutter klingen, die immer wieder sagt: „Liebe Dich und Deinen Nächsten!“ Eine solche Dynamik wäre mir unangenehm. Also, ich habe ihnen das Selbstmitgefühl-Mantra vorgestellt und auch gesagt, wo meine Schwierigkeiten liegen, Frieden zu schließen. Also, ich habe auch erstmal von mir selbst erzählt, mich offenbart, welchen Gewinn ich davon habe, und dann angeboten, es einfach auszuprobieren. Dafür bieten sich zunächst kleine Gruppen an. Ich wollte nicht mit einem moralischen Zeigefinger dastehen und sagen: „So, jetzt aber. Das ist das oberste Ziel!“, weil es ja auch nicht heißt, sich nicht abgrenzen zu dürfen oder sich nicht zu distanzieren oder Aggressionen empfinden zu dürfen. Es war gut, sozusagen die Regie in diesem Fall an die Schülerinnen und Schüler abzugeben und sie auch selbst praktizieren zu lassen.

4 Über Freiwilligkeit und Grenzen

Darf ich mal kurz eine Nachfrage stellen. Sie sprachen von der Freiwilligkeit dieser Übungen. Gab es Momente, in denen Personen Übungen unterbrochen oder sie auch gänzlich abgebrochen haben? Was haben Sie dann gemacht bzw. diesen Personen angeboten?

In der eben beschriebenen Gruppe gab es das nicht. Aber sonst kam es schon vor, dass ein Schüler in meinem Kurs sitzt, z. B. in Jahrgang 11. Er ist nach der Stunde zu mir gekommen und hat gesagt: Er könne das nicht machen. Er würde wahn-sinnig und höre ganz viele Geräusche. Ich habe mich bei ihm bedankt und gesagt: „Wie wäre es, wenn Du einfach Kopfhörer aufsetzt, in der Zeit ein Lied hörst und dann entscheidest: Was will ich hören? Was will ich nicht hören?“ Oft gab es solche Rückmeldungen noch nicht. Bisher aber gab es dafür auch immer eine Lösung. Also eben: etwas anderes anzubieten. Unterrichtsfrei ist dann jedenfalls nicht.

5 Schule – ein heilsamer Ort?

Sie fordern, dass Schule ein heilsamer und entwicklungsförderlicher Ort sein soll. „Entwicklungsförderlich“ ist in schulpädagogischen Zusammenhängen ein sehr vertrauter Begriff, „heilsam“ hingegen noch nicht so häufig als gängige Vokabel in schulischen Kontexten zu finden. Nun brauchen neue Themen im Unterricht immer Begründungen. Zwei Teilfragen dazu: Welche Bedarfe nach Heilung erleben Sie, die in Schule und Unterricht eine Rolle spielen können? Auf welche theoretischen Grundlagen bauen Sie Ihre Arbeit zu Schule als heilsamem Ort auf?

Das ist eine spannende Frage. Ich habe ja gesagt, ich bin im Erstberuf Körperpsychotherapeutin und habe in dem Kontext mal einen Vortrag auf einer Tagung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft über die Schule als traumatisierenden Ort gehalten, der echt gut besucht war. Es wurden Workshops dazu angeboten, welche Wunden die Teilnehmenden schon davongetragen hatten. Da fällt einem ja sofort ganz viel ein. Und damals war das so ein Wunsch von mir, dass ich das eigentlich in die andere Richtung bringen müsste. Dass Schule eigentlich ein Ort sein sollte, der Heilung ermöglicht, jedenfalls auch. Es geht darum: Wo haben Schülerinnen und Schüler schon Demütigungen erlebt? Ich habe gerade erstmals einen Transschüler in meiner Klasse, der mir gesagt hat, in dem Moment, in dem er das in der Schule bekannt hat oder damit nach außen getreten ist, begann das Mobbing. Er hat die Schule gewechselt. Ich bin jetzt die Klassenlehrerin und habe darüber ein Gespräch geführt: Wie wollen wir damit umgehen? Dabei habe ich so Momente erlebt, dass bei Wunden, die Schule oder auch die Gesellschaft schlägt, die Möglichkeit besteht, auch heilsam zu wirken, z. B. zu reflektieren und einen sicheren Ort zu schaffen. Die Bedeutung eines sicheren Ortes kennen wir ja auch aus der Therapie.

Früher habe ich immer gedacht, Schule als sicherer Ort wäre unmöglich, weil es Noten gibt. Das sehe ich inzwischen anders. Die Noten an sich sind nicht das Problematische an Schule, sondern eher die Transparenz oder die Vermittlung oder Relativierung von Noten. Dazu braucht man ein Maß an Reflexion und auch Selbstliebe, was wiederum mehr ist als Respekt. Respekt ist ja überall in der Schule akzeptiert, würdevoll miteinander umzugehen eben, etwa auch mit unterstützenden Maßnahmen wie Streitschlichter-Ausbildungen. Das alles haben wir an unserer Schule. Aber dieser nächste Schritt ins Emotionale, was im weitesten Sinne mit Nächstenliebe zu tun hat, das finde ich, ist ein großes Tabu. Es ist natürlich auch ein berechtigtes Tabu, wann immer es um jede Form von emotionalem oder sexuellem Missbrauch gegangen ist und geht. Es ist schon eine Gratwanderung, denn als Lehrkraft ist man in einer anderen Rolle als beispielsweise in einer Selbsterfahrungsgruppe. Aber die Möglichkeit, einen Raum zu kreieren, zu eröffnen und zu „halten“, in dem die Schülerinnen und Schüler mehr voneinander erfahren, als dass sie nur Arbeitskolleginnen und -kollegen bei diesem Training für Selbstfürsorge sind, das ist möglich. Da geht es um geteilte Mitmenschlichkeit. Ich erlebe die Schülerinnen und Schüler sehr, sehr offen und dankbar, wenn entsprechende Räume kriert werden. Diese Räume können, im Sinn von Zeiträumen, auch kurz sein. Es braucht nicht lange dazu, bewusst als Menschen und nicht nur als kognitiv Lernende anwesend zu sein, wodurch wiederum das Lernen anders eingebettet wird. Dies wäre aus meiner Sicht insgesamt für die Schule erstrebenswert.

6 Zwischen den Welten: Achtsamkeit in analogen und digitalen Formaten

Ich komme jetzt gerne auf die Formate zu sprechen, in denen Sie Ihre Themen durch die Corona- und Lockdown-Zeit hindurch unterrichtet haben, worauf Sie vorhin schon kurz zu sprechen kamen. Sie haben mit den Themen Selbstreflexion und Selbstmitgefühl Erfahrungen in den verschiedenen Unterrichtsformen – analog, hybrid, digital – gemacht. Welche Erfahrungen sind das? Wie würden Sie diese resümieren oder differenzieren? Folgende Aspekte habe ich eben schon gehört: „An die Schülerinnen und Schüler abgeben“, so dass sie ihre Übungen vor allem in der Lockdown-Zeit selbst machen und ihre Wahrnehmungen einordnen konnten.

Das digitale Format kennen viele ja inzwischen. Am Anfang war es ungewohnt, einen digitalen Raum herzustellen, erst einmal überhaupt diese Distanz wahrzunehmen: Selbst leibhaftig in einem eigenen Raum irgendwo zu sitzen und einander in einem gemeinsamen digitalen Raum zu begegnen. Wie mache ich das eigentlich? Geht das, geht das nicht? Welche Chancen bietet das auch? Vielleicht auch mal etwas irgendwo hineinzuschreiben, nichts zu sagen oder das Bild auszumachen und zu sagen: „Ich bin jetzt nicht sichtbar.“ Viel an Vertrauen und Autonomie wurde

dabei aufgebaut. Ja, Vertrauen für mich als Lehrerin in den digitalen Räumen. Denn ich hatte natürlich die Möglichkeit, immer mal von einem in den anderen Breakout-Raum zu wechseln oder, wenn jemand nicht in die kleine Gruppe wollte, im Hauptraum zu bleiben. Die Schülerinnen und Schüler haben auch gesehen, wenn ich ihren Raum betrete. Dabei habe ich ein Stück Kontrolle abgegeben, es ging um Vertrauensbildung. Das hat mir eigentlich gut gefallen. Es ist schade, dass wir das gar nicht mehr nutzen, diese Möglichkeiten gar nicht mehr nutzen.

Eine Nachfrage: Welche Erfahrungen haben Sie in digitalen und hybriden Formaten gemacht, die sich auf Ihre analoge Lehre ausgewirkt haben? Haben Sie etwas mit hinübergenommen, verändert, adaptiert?

Also, ich gehöre jetzt nicht zu den Lehrkräften, die morgens ihren Laptop aufklappen und die Präsentation zeigen. Das mache ich nicht. Ausprobiert habe ich es mal. Aber wenn ich mit den Schülerinnen und Schülern leibhaftig zusammen bin, dann genieße ich es, nichts dazwischenzuschalten. Ich habe aber eine deutlich jüngere Kollegin, die macht in der Pause eine digitale Stimmungsabfrage. Manche finden das toll, andere sehr künstlich und sie wissen dann gar nicht, was mit ihren Eintragungen passiert. Dass die Lehrerin dann weiß, in welcher Verfassung man ist, kann einerseits verunsichern, aber genauso gut Sicherheit vermitteln.

Vielleicht können wir den Gedanken noch einmal aufnehmen. Sie sagten, eigentlich nutzen wir die Potenziale des Digitalen zu wenig. Eben sprachen Sie davon, in einer Breakout-Session Vertrauen abzugeben, was auch in analogen Räumen üblich ist, wenn verschiedene Gruppenräume zur Verfügung stehen. Aber wie sieht es mit dem Arrangement im gleichen Raum aus? Gibt es da etwas, das Sie etwas aus dem Digitalen ins Analoge mitgenommen haben?

Ja, Folgendes praktiziere ich vermehrt: Hätte ich früher mehr darauf geachtet, dass Unterricht im Klassenraum stattfindet, gebe ich jetzt eine Fragestellung und die Zeit vor, die dafür vorgesehen ist, und überlasse es den Schülerinnen und Schülern, wohin sie gehen. Das ist neu. Es könnte damit zusammenhängen, dass ich mehr die Haltung habe: Die Schülerinnen und Schülern sind für ihren Prozess selbst verantwortlich. Wenn sie Fragen haben, wissen sie, wo ich bin. Zudem bin ich nicht unbedingt immer dafür zuständig heranzugehen, nachzuzugucken und nachzufragen, um herauszufinden, in welcher Gruppe vielleicht Bedarf ist. Also, das mache ich manchmal oder wenn ich Gruppen noch nicht kenne. Aber sie sollen zunehmend selbstverantwortlich handeln. Das könnte wirklich mit der Erfahrung digitaler Formate zusammenhängen.

7 Ganzheitliche Angebote und Leistungsbeurteilung?

Ob analog, digital oder hybrid, Achtsamkeit ist immer mit Übungspraxis verbunden, jedenfalls im konzeptionellen Verständnis. Sie haben schon vertiefte Einblicke in Ihre

Arbeit mit kontemplativen Elementen gegeben. Ein Aspekt unterscheidet Schule von anderen Übungskontexten: die Leistungsbeurteilung. Wie integrieren Sie die ganzheitlichen Angebote in einem Kontext, der mit Leistungsbeurteilung verbunden ist? Welche Auswirkungen hat diese Kopplung von ganzheitlichen Übungen und Benotungsrahmen etwa für den Beziehungsaspekt – auch bzw. obwohl Sie, wie vorhin angesprochen, für Transparenz im Umgang mit Noten plädieren und dafür, einen Umgang mit Noten zu vermitteln, gar von deren Relativierung sprachen. Aber wie ist das mit dem Beziehungsaspekt? Die Lehrkraft bleibt diejenige Person, die beurteilt.

Ich mache transparent, was ich benote. Jetzt machen wir beispielsweise eine Einheit zu den Paradigmen von Lernen und Entwicklung. Dazu wird hinterher ein Test über diese Lehreinheit geschrieben. Eine reine Lehreinheit kann ich beurteilen. Dass der Test benotet wird, ist vorher geklärt.

Danke. Das ist der rein kognitive Bereich. Ich hatte es eben so verstanden, dass Sie auch manche Anteile von eher ganzheitlichen Angeboten beurteilen, natürlich nicht die Inhalte. Habe ich das richtig verstanden?

Ja, vielleicht als ich gesagt habe, die Schülerinnen und Schüler müssen so etwas wie ein Tagebuch führen, das sie abgeben. Die Tagebücher wurden zu zweit geführt. In diesem Tagebuch finden sich die Mitschriften, die Übungen sind hinten angehängt, die Zeichnungen werden ebenfalls integriert. Bei dem ganz persönlichen Teil habe ich vorher gefragt: Wenn Du nicht möchtest, dass ich deinen persönlichen Teil lese, will ich nur sehen, ob Du jeden Tag etwas gearbeitet hast. Ich lese dann nicht den Inhalt, den die Schülerinnen und Schüler auch herausnehmen können, um zu differenzieren, was öffentlich und was privat ist. Ich kann ja sagen: Da gibt es einen Teil, den bewerte ich in der Schule. Da geht es wieder um Formales, die üblichen Kriterien. Und bei den persönlicheren Teilen beurteile ich die Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Das ist sozusagen das Minimum.

8 Reflexion einer geteilten Aktualität?

Die Reflexionen, die in Ihrem Unterricht eine große Rolle spielen, waren durch die Pandemiezeit neu gerahmt. Denn in ihrem Projekt haben Sie aktuelle und für uns alle neue Erfahrungen aus noch anhaltenden Corona-bedingten Maßnahmen reflektiert. Welche Rolle spielte die Tatsache, dass diese Maßnahmen noch griffen, die zeitliche Distanz also noch nicht gegeben war – im Unterschied zu Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann, weil sie vorbei sind oder zumindest zeitlich länger zurückliegen. Hat die Nähe zum Geschehen einen Unterschied gemacht?

Also, für mich einen ganz großen Unterschied. Die Reflexion der jüngsten Zeit hat mich einerseits den Schülerinnen und Schüler nähergebracht. Wir teilten eine

neue, unbekannte Erfahrung, die mit Unsicherheit verbunden war, in der wir uns nicht genau auskannten und auch nicht genau wussten, wohin sie führen würde. Also, da ist ganz viel Nähe entstanden. Und es ergaben sich auch viele Fragezeichen: Welche Rolle habe ich als Lehrperson denn jetzt eigentlich? Kann ich den Schülerinnen und Schülern überhaupt etwas vermitteln? Also auch eine Verunsicherung in mir. Dann fand ich super spannend, dass wir uns auf diesen gemeinsamen Prozess eingelassen haben. Es kam mir vor wie Feldforschung! Also konnte ich unsere Reflexionsthemen auch wieder mit Themen aus der Psychologie verbinden, z. B.: Was bedeutet es eigentlich, so aktuell an einem Prozess teilzunehmen, noch nicht genau wissend, wie es weitergeht? Da habe ich natürlich, anders als die Schülerinnen und Schüler, die Möglichkeit, eine Außenperspektive einzunehmen und meine vertraute und gesicherte Lehrerinnen-Rolle zu übernehmen. Aber es gab auch folgenden Anteil von: „Hier sitzen wir alle in einem Boot.“ Das bedeutete mehr Nähe. Nicht zu vergessen: Die Schülerinnen und Schüler waren mir in manchem auch voraus, wenn es um Technik ging. Eindeutig!

Es tauchte auch mal folgende Frage auf, als es um die Bewertung ging: Da gab es einen Schüler, der hat sich mächtig ins Zeug gelegt. Er hat immer nach Ersatz-Adaptern und ich weiß nicht, nach was allem, gefragt. Und ich war nicht vorbereitet, sodass ich ihm nicht helfen konnte. Da habe ich dann mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, dass ich für den Einsatz dieses Mitschülers eine Note geben will. Dass er quasi eine Qualität gezeigt hat, die jetzt zwar nicht zum Fach gehört, die aber überhaupt erst ermöglicht hat, dass Unterricht dann manchmal stattfinden konnte. Alle haben das sofort eingesehen. Das hat mir richtig gefallen, so kreativ zu werden und auch Leistungen zu sehen, die sonst gar nicht berücksichtigt würden, die aber da sind. Dass ich selbst gelernt habe, war auch ein Aspekt, in dem ich mich sehr leichttat, denn die Schülerinnen und Schüler sind mir voraus und ich konnte jede Woche etwas Neues dazulernen.

9 Evaluation

Ich möchte noch einmal auf Ihren Oberstufenkurs in Psychologie zurückkommen, mit dem Sie Ihren Beitrag auf unserer Tagung gemeinsam gestaltet haben. Diesen Kurs haben Sie mit den Schülerinnen und Schülern evaluiert. Ich erinnere mich, dass z. B. eine Schülerin daraus zitierte: „Boa, wir haben da festgestellt, wir haben so viel gelernt und tatsächlich geleistet in dieser Pandemie.“ Können Sie weitere wesentliche Erkenntnisse aus dieser Evaluation skizzieren?

Ja, ein ganz starkes Feedback der Schülerinnen und Schülern war, dass sie eben für ihr Leben gelernt haben, dass sie einen persönlichen Bezug zu dem hatten, was sie gelernt haben. Die Arbeiten im Abitur waren genauso gut oder schlecht wie in

anderen Jahrgängen. Da hat es jetzt keinen Unterschied gemacht. Aber in der Sinnhaftigkeit dessen, was sie getan haben, glaube ich schon. Ich treffe ja auch manchmal einige von ihnen hier im „Dorf“⁴ sozusagen und frage mal nach. Sie vergessen nicht, dass unsere gemeinsame Arbeit ihnen wie eine geschlossene Gestalt vorkam, also wie ein abgeschlossener Prozess, bei dem die Erfahrungen reflektiert und persönlich integriert sind, was sie als Gruppe auch nochmal zusammengebracht hat.

Ich will aber auch auf diese Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu Ihrer Tagung, auf der ich meinen Beitrag mit den Schülerinnen und Schülern angeboten habe, zu sprechen kommen. Sehr beeindruckend war für mich, dass sie gesagt haben: „Wir wussten gar nicht, dass sich die Leute in der Uni für uns interessieren.“ Das ist mir ganz wichtig, weil sie das so bewegt hat, dass da die Welt auf sie wartet, wenn ich das mal so in meine Sprache übersetze, dass sie nicht immer was tun müssen, dass sie irgendwo hinkommen oder irgendeinen Platz bekommen oder einen Notenschnitt erreichen müssen, sondern dass es da auch Menschen gibt, die sie wollen oder erwarten. Das fand ich ganz toll.

10 Resümee

Kommen wir zu zwei Schlussfragen, zunächst eine bilanzierende Frage: Welches Resümee ziehen Sie aus Ihrem Projekt oder auch weiteren, die Sie seither durchgeführt haben?

Oh, da fallen mir ganz viele Sachen ein. Ich habe z. B. so eine kleine Abschlussarbeit gemacht, „Body and Mind“ heißt sie und liegt als Dokumentationsmappe des Projekts vor. Es gibt ein Inhaltsverzeichnis zum Embodiment, eine Schülerin hat sich den Emotional Freedom Techniques gewidmet, es findet sich das Zürcher Ressourcen-Modell, etwas zur Prüfungsprävention und dann folgen ganz viele Übungen.

Mit *Embodiment* wird eine in der Psychologie und den Kognitionswissenschaften thematisierte Perspektive auf die Zusammenhänge von psychischen und körperlichen Prozessen bezeichnet. Der Focus im Embodiment liegt auf den Wechselwirkungen zwischen Körper und Geist und den jeweiligen Umwelten (Tschacher & Bannwart, 2021, 74f).

Emotional Freedom Techniques, EFT, bezeichnet eine Methode der Klopfakupressur bestimmter Punkte des Körpers, worüber Energieblockaden gelöst werden sollen, die – so die zugrunde liegende Auffassung – Ursache für belastende Emotionen und damit psychische Probleme sein können (EFT-Institut, 2023)⁴.

Es war quasi unser Abschiedsgeschenk, am Ende nochmal alles zusammenzustellen, als ein direktes Ergebnis aus diesem Projekt. Davon hat jeder und jede ein Exemplar bekommen.

⁴ Das EFT-Institut verweist auf eine Fülle wissenschaftlicher Studien zur EFT-Methode und ihrer Wirksamkeit, [https://www.eft-berlin.de/alles-ueber-eft/wissenschaftliche-studien/\(2023 01 04\)](https://www.eft-berlin.de/alles-ueber-eft/wissenschaftliche-studien/(2023 01 04)).

Ich habe auch einen Kurs in einer anderen Schule mit zehn jungen Frauen, die alle keine Prüfungen in Psychologie machen werden. Als ich ihnen von dem Projekt erzählte, wollten sie auch gerne alle diese Sachen kennenlernen. Mein Mut, mich zu trauen zu sagen, muss ich das Curriculum jetzt erfüllen oder wo gibt es Freiräume, der ist gewachsen. Er hat zugenommen, weil ich gemerkt habe, wie wertvoll die Angebote für die Schüler und Schülerinnen sind.

Jetzt, zu Schuljahresbeginn 2022, habe ich mit allen Schülerinnen und Schülern aus dem Jahrgang 13, die das Fach Psychologie im Abitur wählen, erstmal einen Teil vom Zürcher Ressourcen-Modell gemacht, damit sie eine positive Ressource haben, auf die sie zugreifen können. Es gibt jetzt verschiedene Bereiche, in denen ich mich selbst ermutigt fühle, weiterzumachen. Ich bin künftig ja auch mehr in der Lehrkräftebildung tätig und biete Achtsamkeitsgruppen für Pädagoginnen und Pädagogen an, die mit entsprechenden Themen in ihrem Unterricht beginnen wollen.

In der Ausbildung zu den ganzheitlichen Themen, meinen Sie?

Ja, genau, zu schauen, wie man solche Themen in verschiedene Unterrichte einbringt. Da ist ein Mathematiklehrer, der jetzt entsprechende Angebote in den Matheunterricht einbindet. Für mich bedeutet das in erster Linie: Den Schülerinnen und Schülern als Menschen zu begegnen und dann kommt der Unterricht. Das trägt den Unterricht, was ja eigentlich nichts Neues ist. Aber ich finde die Auseinandersetzung mit der Achtsamkeit bringt nochmal ins Bewusstsein, wie wichtig es ist, sich bewusst zu sein: Wir begegnen uns als Menschen. Es geht um Möglichkeiten, diesen Gedanken, diese Haltung vielleicht wieder zu aktivieren. Ein Kollege sagte neulich nach einer Stunde: „Ah, jetzt habe ich wieder dieses Gefühl in mir, warum ich Lehrer geworden bin, und wir sind ja doch alle in einem Boot.“ Also, allein nur von dem Bild her war es so, dass ich für mich dachte: „Ja genau, da ist etwas Tragendes und das würde ich jetzt mal geteilte Mitmenschlichkeit nennen, warum wir überhaupt hier zusammen sind. Das gilt ja für die Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern, Schülerinnen und Schüler, eigentlich für alle.“

11 Ausblick

Nach dem Resümee kommt natürlich immer der Blick in die Zukunft. Wenn Sie Ihre Vision fortschreiben und uns kurz daran teilhaben lassen wollen: Sollte Achtsamkeit im schulischen Kontext verankert werden? Und wenn ja, welche Überlegungen würden Sie Kolleginnen und Kollegen mitgeben, die sich für das Thema interessieren?

Natürlich klar, Achtsamkeit sollte verankert werden. Auch dass es um die eigene Praxis geht, um dann die Impulse auch weitergeben zu können, was, das weiß ich, in Kollegien auch etwas umstritten ist. Einige sagen: „Nein, da holen wir uns dann

lieber einen Referenten für Stress. Von ihm bekommen wir dann Arbeitsblätter für die Schülerinnen und Schüler.“ Damit hadere ich immer, bin aber jetzt auch gelassener geworden, sodass ich denke: „Okay, für manche ist das vielleicht der erste Impuls, dass die Schülerinnen und Schüler etwas machen, und dann liest man selbst vielleicht auch die Arbeitsblätter oder bemerkt eine Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern und bekommt darüber einen Impuls“. Aber eigentlich, denke ich, sollte man immer bei sich selbst anfangen, bestenfalls schon während der pädagogischen Grundausbildung.

Literatur

- Altner, N. & Adler, B. (2021). *Being Really Present as a Teacher. Mindful Presence and Embodied Phenomenological Dialogues promote intra- and interpersonal Development as well as Cultural Changes in an Education for the Common Ground*. In T. Iwers & C. Roloff (Hrsg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis* (S. 169–184). Wiesbaden: Springer Nature.
- Cohn, R. (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (16. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- EFT-Institut Berlin (04.01.2023). *Alles über EFT*.
Abgerufen von <https://www.eft-berlin.de/alles-ueber-eft>
- Iwers, I., Graf, U., Bürmann, J. & Dauber, H. (2019). Vorwort der Reihenherausgeberinnen und Reihenherausgeber zu Konzeption und Neuorientierung der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie. In U. Graf & I. Iwers (Hrsg.), *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 5–15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, G. (2009). *Einsichtsdialog*. Freiburg: Arbor.
- Moreno, J. L. (2001). *Psychodrama und Soziometrie. Essentielle Schriften* (2. Aufl.). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F. & Goodman, P. (1988). *Gestalttherapie. Wiederbelebung des Selbst* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Perls, L. (1978). *Begriffe und Fehlbegriffe der Gestalttherapie. Z.f. Integrative Therapie*, 3, 208–214.
- Rogers, C. R. (1986). *Die Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Rogers, C. R. (1994). Klientenzentrierte Psychotherapie. In R. J. Corsini (Hrsg.), *Handbuch der Psychotherapie*. (1. Bd., 4. Aufl.) S. 471–512. Weinheim: Beltz.
- Stangl, W. (2023). Kognitivismus. *Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*.
Abgerufen von <https://lexikon.stangl.eu/187/kognitivismus>
- Storch, M., Krause, F. & Weber, J. (2022). *Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. (7. Aufl.) Bern: Hogrefe.
- Tschacher, W. & Bannwart, B. (2021). Embodiment und Wirkfaktoren in Therapie, Beratung und Coaching. In *Organisationsberat Superv Coach* (2021) 28:73–84. doi: 10.1007/s11613-021-00690-y

Autorinnen

Ulrike Graf, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Vorsitzende der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsbereiche: Resilienz, Well-Being, Humanistische Pädagogik.

Johanna Pohlmann, bis 2023 Studienrätin an der Stadtteilschule Walddörfer in Hamburg für die Fächer Deutsch, Philosophie, Psychologie, Theater; ausgebildete Körperpsychotherapeutin, Heilpraktikerin für Psychotherapie, zertifizierte Achtsamkeitstrainerin und Schülercoach.

Sabine Hafner

Sportlehramtsstudierende joggen gegen den Corona-Blues! Effekte auf das körperliche und psychosoziale Befinden in Zeiten von Digitalisierung

Abstract

Im Frühjahr 2020 kam es zum ersten Lockdown in der Corona-Pandemie, demzufolge an Hochschulen vollständig auf digitale Lehre umgestellt wurde. In der Ausbildung von Sportlehrkräften war in den Umstellungsformaten curricular verankerte Fachpraxis zu berücksichtigen. Entsprechend wurde ein Online-Bewegungsformat entworfen, das 21 Sportlehramtsstudierende zu einer vierwöchigen Lauf-Aktivität aufforderte. Der Schwerpunkt der forschungsbezogenen Analyse lag auf der Prüfung des Einflusses der Maßnahme auf die Persönlichkeit der Teilnehmenden. *Erstens* war von Interesse, ob durch die Laufintervention das *Befinden* stabilisiert oder verbessert werden konnte. Es wurde das *körperliche*, *psychische* und *soziale Befinden* fokussiert. *Zweitens* wurden interaktive Zusammenhänge von Sport und Digitalisierung vor dem Hintergrund eines mit *digitaler Lehre* intensivierten Studienalltags analysiert. Zur Exploration wurden Daten aus kriteriengeleiteten Dokumentationen zur Laufintervention mit Antworten aus einer qualitativen Online-Befragung zusammengeführt. Für die empirische Analyse wurden beide Erhebungstechniken kombiniert, indem das überwiegend qualitative Material (qualitative Inhaltsanalyse; Mayring, 2015) mithilfe quantifizierbarer Häufigkeiten (SPSS) interpretiert wurde.

Bei den Befragten hat das Joggen das körperliche und das psychische Befinden positiv beeinflusst. Auch kann Sport soziale Entbehrungen über einen gewissen Zeitraum abmildern, das Risiko der Vereinsamung bleibt auf Dauer bestehen. Positive Wirkungen auf die Persönlichkeit werden im Wechselverhältnis zwischen Laufen ohne Hilfsmittel und der daraus resultierenden besseren Körperwahrnehmung erkannt. Allerdings reagiert die Mehrheit der Teilnehmenden trotz reflexiv positiv konnotierter Körpererlebnisse nicht mit einem dauerhaften Verzicht auf digitale Technologien. Reduziert die intensivierte digitale Lehre körperliche Aktivitäten, so wirkt sich dies negativ auf das physische und psychische Befinden aus. *Vice versa* können sich intensivierte Sportaktivitäten positiv auf das Lernverhalten in digital gesteuerten Theoriefächern auswirken.

Explizite Handlungsempfehlungen wurden aus sportpädagogischer Sicht auf bevorstehende Herausforderungen und mit Verweisen auf Persönlichkeitsbildung transferiert.

Schlüsselbegriffe: Sport, Laufen, Corona-Pandemie, Digitalisierung, Persönlichkeit

1 Einleitung

Sportpädagogik hat einen *Doppelauftrag* zu erfüllen und über sportliche Aktivitäten einerseits objektiv auf Inhalte bezogene Teilhabe zu bewirken und andererseits subjektiv Persönlichkeit zu bilden (Balz & Neumann, 2004). Auf der Seite der Persönlichkeitsbildung nimmt Sport damit einen Geltungsbereich ein, in dem sich Individuen gesund, zufrieden und sozial entwickeln, ihre Selbsteinschätzung und Selbstverantwortung erkennen oder Selbstvertrauen aufbauen können (Balz, 2017; Balz & Neumann, 2015; Sygusch, Guardiera & Reimers, 2022). Der Sport stellt über Individuation und Sozialisation ein weitreichendes Lern- und Entwicklungsfeld zur Selbstbestimmung und sozialen Einbindung dar, wenngleich nach Gerlach der „Fokus detaillierter auf die Qualität der einzelnen sportlichen Settings, deren soziale Strukturen und spezifische Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung zu richten“ (2008, 8) ist.

In der *Sportpsychologie* wird seit mehr als einem halben Jahrhundert versucht, die Forderung nach Persönlichkeitsentwicklung durch Sport empirisch zu belegen. Kausale Zusammenhänge zwischen sportlicher Aktivität und Persönlichkeitsbildung können dabei nicht nachgewiesen werden. Gründe liegen zum einen in der begrifflichen Ungenauigkeit von Sport und von Persönlichkeit und zum anderen an forschungsmethodischen Unzulänglichkeiten (Conzelmann & Schmidt, 2020).

Dessen ungeachtet verweist die *Sportpädagogik* auf persönlichkeitsbildende Potentiale, wenn der Körper beim Vermitteln von Bewegung und Sport in den Mittelpunkt sinnlichen Handelns rückt (Winkelmann, 2020). Sportaktive Menschen berichten von positiven Wirkungserfahrungen und können Bedingungen, unter denen, und Mittel, mit denen diese gemacht werden, benennen. Solche subjektiven Berichte liefern der Sportpädagogik Anhaltspunkte für Prozesse der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung und es können Potentiale entdeckt werden, an denen sich Persönlichkeit durch Bewegung und Sport bildet.

Ausgangspunkt für die Untersuchung von Effekten auf Persönlichkeit bot der Lockdown in der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020, in dessen Folge es zur Umstellung auf digitale Hochschullehre kam. Mit den Maßnahmen gegen die Weiterverbreitung des Corona-Virus waren sportliche Routinehandlungen nur eingeschränkt möglich. Ein bewegungsaktiver Lebensstil war erschwert, was Verunsicherung von sportlichen Persönlichkeiten mit sich brachte. Für diese Situati-

on wurde ein Bewegungsformat entworfen, das Sportlehramtsstudierende zu einer vierwöchigen Lauf-Aktivität aufforderte.

Es wurde geprüft, ob das *Befinden* in der mit Einschränkungen beladenen Pandemiesituation durch die Laufintervention bedeutungstiftend beeinflusst werden konnte. Es wurde das *körperliche, psychische* und *soziale Befinden* fokussiert.

Koller verweist im bildungstheoretischen Zusammenhang darauf, dass die Veränderung grundlegender „Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse“ (2012, 71) zwar zu Verunsicherung führt, aber auch Lern- und Bildungsprozesse bereitstellt. Die Einschränkung der Bewegungsroutinen kann, auch wenn diese als krisenhaft erlebt werden, Bewältigungsstrategien hervorrufen und zu grundlegenden Veränderungen im Bewegungsverhalten führen. Im Zusammenhang sollte rekonstruiert werden, ob sich Verunsicherung zeigte und ob diese eine besondere Rolle bei der Veränderung von Bewegungsaktivitäten spielte.

Längst vor der Corona-Pandemie war auf die Folgen von Bewegungsmangel hingewiesen worden: etwa verminderte Fitness, Risiko für Adipositas, erhöhtes Risiko für kardiovaskuläre, psychische und Stoffwechselerkrankungen (Bucksch & Dreger, 2014; Bucksch et al., 2020; Bucksch & Schlicht, 2014; Vondung & Bucksch, 2019). Durch das Aussetzen hochschulischer Bewegungspräsenzzeiten und den temporären Stillstand vereinsportlicher Angebote bewirkten die Corona-Maßnahmen in nahezu allen sportlichen Handlungsfeldern Einschränkungen für Sportlehramtsstudierende (Kauer-Berk et al., 2020). Das gewohnte physische und psychische Wirkungsspektrum von Sport war nur noch schwer abrufbar. Auch das durch Team sport hervorgerufene soziale Potential konnte sich nicht mehr entfalten. Kontrolle, Anerkennung und Strukturen waren vorübergehend ausgesetzt und die grundlegende bewegungsbezogene „Bildung eines Selbst und das Einnehmen einer bestimmten (Subjekt-)Position im sozialen Raum“ (Buschmann & Sulmowski, 2019, 289) waren möglicherweise irritiert. Die Intervention sollte das Entgleiten positiver körperlicher Effekte (Stockwell et al., 2021) abwenden.

Auch unabhängig von der Corona-Pandemie beeinflussen digitale Transformationsprozesse das Bewegungslernen (Hajok, 2018; Manz, Schlack, Poethko-Müller, Mensink, Finger & Lampert, 2014). Forschung zum Einfluss technologisch unterstützter Bewegungsaktivitäten auf Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung existiert jedoch kaum (Greve et al., 2020).

Außerdem spielten die Wirkungen *Digitaler Lehre* mit der damit einhergehenden Immobilität eine entscheidende Rolle für die Untersuchung. Es wurde nach interaktiven Zusammenhängen von Sport auf Persönlichkeit in einem mit digitaler Lehre intensivierten Studienalltag gesucht und Fragen nach den Auswirkungen auf das Sportverhalten und umgekehrt zum Einfluss des Sportverhaltens auf das Lernen während der Online-Lehre wurden gestellt. Es ist anzunehmen, dass sich Mobilität durch verstärkte digitale Lehre reduziert, Sitzzeiten anwachsen und gesundheitliche Risiken steigen. Anrich zeigte, dass sedentäres Verhalten das physi-

sche und psychische Befinden negativ beeinflusst und zu eingeschränkter Lernmotivation und verminderter Konzentration führt (2003).

Für einen gelingenden Umzug von Sportstätten auf Lernplattformen und Video-konferenzportale lagen daher für das Online-Sommersemester 2020 noch keine didaktischen Handlungsempfehlungen vor.

2 Hauptteil

2.1 Intervention

Halb so viele männliche (7) wie weibliche (14) Teilnehmende bilden die Stichprobe aus insgesamt 21 Sportlehramtsstudierenden im Alter von durchschnittlich 23,8 Jahren. Die allermeisten Teilnehmenden studierten zum Interventionszeitpunkt Sport im 6. Semester (76%) und hatten ihren Studienabschluss im Bachelor of Education unmittelbar vor sich. Zwei Drittel der Teilnehmenden studierte das Fach Sport für das Lehramt an Sekundarschulen, fast ein Drittel bereitete sich auf das Primarschullehramt und eine Studentin auf das Lehramt an Sonderschulen vor.

Um Aspekte der Selbstwahrnehmung im relevanten Kontext besser untersuchen zu können, wurden die Teilnehmenden angewiesen, ohne Beratung und ohne technische Hilfsmittel, wie Literatur, Lauf-App, Partnerhilfe oder Fitnessarmband, circa 90 Minuten pro Woche zu joggen. Sie sollten von Ihrer Wohnung aus starten, alleine, mit vorhandenem oder organisiertem Equipment laufen und auf Einhaltung der geltenden Corona-Auflagen achten. Die Teilnehmenden waren angehalten, ihre Leistungsfähigkeit schrittweise zu steigern, indem sie entweder den *Belastungsumfang* verlängerten oder die *Belastungsintensität* erhöhten. Für die Beantwortung der Forschungsfragen waren die Leistungsergebnisse unbedeutend. Vielmehr sollte das Ansteuern von Leistungssteigerungen Erfolgserlebnisse befördern und Anreize für eine regelmäßige Durchführung setzen.

2.2 Methode

Die Teilnehmenden haben ihre in den Kalenderwochen 17 bis 20 gemachten Lauferfahrungen in vorgefertigte Tabellen mit den Rubriken Kalenderwoche, Datum, Belastungsdauer, Belastungsstrecke, Befinden vor, während und nach dem Laufen und Probleme sowie Problemlösungen in freien Formulierungen eingetragen. Aus den Protokollen und zusammen mit dem theoretischen Hintergrund konnten *deduktiv* die Oberkategorien *Befinden* und *digitale Lehre* erschlossen werden. Nach einem Abstand von zwei Monaten zur Laufintervention beantworteten die Teilnehmenden in den Kalenderwochen 28 bis 29 in einer internetbasierten Befragung über die Lernplattform Stud.IP (Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre) Fragen zu relevantem Erinnern. Um die Qualität unterschiedlicher Voraussetzungen zum Umgang mit der neuen Situation in der Pandemie zu prüfen und dabei Bewegungs-

biographien aufzugreifen, wurde für die fragenbezogene Analyse ein überwiegend offenes Vorgehen gewählt. Der Erhebungstechnik Leitfaden-Fragebogen wurde ein Vorzug vor Leitfadeninterviews gegeben. Dadurch war der in der qualitativen Forschung übliche diskursive Austausch zwar unterbunden, das Verfahren ermöglichte aber, dass die Befragten innerhalb einer Frist von zwei Wochen über den Zeitpunkt der Beantwortung selbst entscheiden konnten. Die veranlagte Zeit zum Nachdenken erhöhte die Aussicht auf eine reflektierte Sorgfalt bei der Beantwortung der Fragen.

Fragestellungen – Material erstellen	
KW 17–KW 20: Lauf-Intervention und Dokumentation	KW 28 & KW 29: offener Fragebogen
quantitativ-deskriptiv	
Häufigkeiten	Häufigkeiten
qualitative Inhaltsanalyse: Kategoriensystem & Kategoriensystem erproben (Pilot)	
Oberkategorien deduktiv	Subsumption: Unterkategorien (induktiv)
Kodierung (Vergleich: eine Person – verschiedene Zeitpunkte)	
Aufbereiten & Interpretation	
Ergebnisdarstellung	
Integration quantitativ und qualitativ erfasster Ergebnisse	

Abb. 1: Forschungsmethode: Ablaufmodell

Die Antworten aus den offenen Fragen wurden mit der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse strukturiert und kategorienorientiert dargestellt. Aus im Kontext auffälligen und voneinander abgrenzbaren Codes wurden *induktiv* mit dem Verfahren der *Subsumption* (Mayring, 2015) Unterkategorien erschlossen. Diese wurden zusammen mit den quantifizierbaren Variablen interpretiert. Die Ergebnisse wurden schließlich an den Fragestellungen rücküberprüft (Kuckartz, 2018; Mayring, 2015; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008).

Mit diesem Verfahren konnten qualitative zusammen mit quantitativen Analysen (SPSS) narrativ und mit der Nennung von Häufigkeiten dargestellt werden. Dabei flossen die direkten Eindrücke aus den Laufeinheiten, dargestellt in den Dokumentationen, ebenso in die Interpretationen mit ein wie die bleibenden Erinnerungen aus der retrospektiv durchgeführten Online-Leitfadenbefragung. Anhand von Einzelbeispielen wurden zu den Oberkategorien *Befinden* und *Digitale Lehre* im Laufe der Forschungsstätigkeit auch Antworten zu den induktiv erschlossenen Fragestellungen in *Unterkategorien* gegeben.

Die Forschungsergebnisse sind vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen und einer geringen Population zu betrachten und gelten als nicht repräsentativ für die Gesamtheit aus Sportlehramtsstudierenden. Häufigkeiten werden nur zur bes-

seren Einordnung der Ergebnisse innerhalb der Studie aufgeführt. Die einzelnen Aussagen verweisen auf Muster und Strukturen und damit reflexiv auch auf Zusammenhänge (Wöhler, Wintersteller, Schneider, Harrasser & Arztmann, 2016).

2.3 Ergebnisse zum Befinden

Laufaufgabe: Befinden/gesamt					
		Häufigkeit	Prozent	gültige Prozente	kumulierte Prozente
gültig	1 trifft voll zu	4	19,0	19,0	19,0
	2	7	33,3	33,3	52,4
	3	6	28,6	28,6	81,0
	4	4	19,0	19,0	100,0
	Gesamt	21	100,0	100,0	

Abb. 2: Auswirkung der Laufaufgabe auf das Befinden

Die Teilnehmenden brachten damit zum Ausdruck, dass sich die Laufaufgabe positiv auf ihr Gesamtbefinden ausgewirkt hat. Auf einer Skala von eins bis zehn wurde ausschließlich die Top-Box bedient, also der positive Bereich. Niemand hatte sein generelles Befinden in der Bottom-Box mit der Ziffer fünf oder schlechter bewertet.

Unterkategorien: Konnte das körperliche, psychische und soziale Befinden gesteigert werden?

In der Unterkategorie *körperliches* Befinden brachten die Teilnehmenden Wohlbefinden zum Ausdruck: „*Ich mochte es, sportlich in den Tag zu starten*“ (21M). „*Durch die Laufaufgabe fühlte ich mich gesünder, selbst wenn das Laufen nicht immer positiv in diesem Moment war, war das Gefühl danach umso besser*“ (14W). „*Ich hatte vorher die Einstellung: Ich hasse Joggen, es ist langweilig und meine Gelenke tun mir danach weh. Jetzt wurde ich etwas animiert und ich habe Spaß daran gefunden*“ (1W). Bei den Reaktionen hinsichtlich des körperlichen Wohlbefindens wurden verbesserte Leistungsfähigkeit, Entspannungsfähigkeit, Wachheit, Agilität, Schlaf-fähigkeit, Kreislaufstabilität, Vitalität, Energie oder Fitness genannt.

Das *psychische* Befinden konnte ebenfalls positiv konnotiert werden. Selbstwert, Ausgeglichenheit, Stolz, Erfolg, Zufriedenheit oder Glück im emotionalen Bereich und Wachheit oder erhöhte Konzentration im kognitiven Bereich wurden, je nach Einzelfall, gesteigert: „*Ich konnte Aufgaben danach besser erledigen. Und ich fühlte mich erholt*“ (20M). „*Joggen ist nicht mein Lieblingssport. Ich gebe aber trotzdem regelmäßig joggen, um meinen Kopf frei zu bekommen*“ (14W). Einige Teilnehmende haben ihr ambivalentes Verhältnis zum ausdauernden Laufen reflektiert. „*Ich bin kein Freund des Laufens, jedoch mag ich das Erfolgserlebnis nach dem Lauf*“ (19M). Genannt wurde auch die Wirkung zum „*Abschalten*“ (20M) und zum „*angemes-*

senen *Bewegungsausgleich*“ (10W). Eine Teilnehmerin wertete die Laufaufgabe als wichtige emotionale Stütze zur Bewältigung schwieriger Corona-Situationen: *„Ich habe durch diese Aufgabe wieder einen neuen Zugang zum Sport gefunden und mein Selbstwertgefühl ist sehr gestiegen. Danke für diese Aufgabe“* (1W).

Angesichts der Kontaktbeschränkungen in der Untersuchungszeit sollte die Aufgabe explizit individuell ausgeführt werden. Damit waren für *soziales* Wohlbefinden weniger Voraussetzungen gegeben. Insbesondere Teamsportlerinnen und Teamsportler hätten sich zum Bewegen *„einen Partnerin/eine Partnerin gewünscht“*⁵ (11W). *„Ich brauche eine Mannschaft, eine Klasse, die mich motiviert. Ich belüge mich gerne selbst, um mir ein besseres Gefühl zu geben“* (W1). Doch wurde die Laufaufgabe auch als *sozial* bedeutsam erlebt und damit ein unerwartetes Phänomen zum sozialen Einfluss in den Fokus gerückt. *„Es war schön, in einer Zeit, in der man niemanden getroffen hat, wenigstens beim Joggen Leuten zu begegnen“* (14W). Eine Kandidatin hatte sich als sozial verträglicher wahrgenommen und bemerkte, *„dass ich viel optimistischer war, als ich die Lernaufgabe ausführte, und ein gutes Selbstwertgefühl hatte. Das hatte dann Auswirkungen auf meinen Freund, Freunde und die Familie. Ebenfalls hat man Komplimente und Zuspruch für die Leistungen vom Laufen bekommen und das war auch ein sehr schönes und bestätigendes Gefühl“* (1W). Die Laufaufgabe sprach zudem Verantwortung für das Gemeinwohl an. *„Es fiel mir leicht, beim Laufen auf Andere (Radfahrer, Spaziergänger) Rücksicht zu nehmen, ich konnte die Abstandsregeln ohne Probleme einhalten, ich hatte das Wohlergehen der Anderen im Blick“* (9M).

Unterkategorie: Sind sportliche Aktivitäten eingebrochen?

Die Studierenden zeigten vor dem Hintergrund der eingeschränkten Bedingungen eine auffällig hohe Bereitschaft an, Bewegungsstrategien kurzzeitig zu verändern und Bewegungsaktivitäten zu modifizieren. Mit der Pandemie gerieten veränderte Alltagsbedingungen erst ins Bewusstsein und es wurde bemerkt, *„wann man Sport macht und wann man mal wieder bequem auf der Couch liegt“* (14W). In Einzelfällen spielte die durch die Corona-Pandemie irritierte Bewegungsroutine damit eine vorteilhafte Rolle beim Überdenken von Bewegungsaktivitäten. *„Ich konnte zu Beginn der Pandemie nicht ins Leichtathletik-Training gehen, sodass ich Zuhause auf andere Bewegungsmöglichkeiten umgestiegen bin (Joggen, Krafttraining mit dem eigenen Körpergewicht), was aber nicht dem gewohnten Umfang entsprochen hat. Außerdem bin ich weniger mit dem Fahrrad gefahren, da ich keine Termine mehr außerhalb hatte“* (16W). Bezüglich des Ausfalls von Vereinsaktivitäten nannten die Teilnehmenden die Sportarten Fußball, Handball, Volleyball, Tennis, Leichtathletik, Schwimmen, Tischtennis und Karate und Aktivitäten in Fitnessstudios.

Unterkategorie: Wurde der Ausfall von sportlichen Aktivitäten kompensiert?

Bewegungstransformationen wurden bei der Nennung von Ausgleichsverhalten konkretisiert: *„Den Bewegungsrückgang kompensierte ich durch einen erhöhten Sportumfang“*

5 Die gendersensible Schreibweise im Zitat ist der des Gesamtartikels angepasst.

(12W). Auch wurde diesbezüglich angeführt, *„dass ich durch die Corona-Situation Zeit für den Sport habe, den ich gerne privat ausübe. Das habe ich sonst durch das Sportstudium nicht“* (7W). Laufen, Gymnastik, Spitzensport im Verein, Stand-Up-Paddling, Krafttraining, HIIT (High-Intensity-Interval-Training), Segeln, Tennis, Yoga, Leichtathletik, Fahrradfahren, Karate, Tischtennis, Workout und Schwimmen wurden als coronagängige sportliche Aktivitäten herausgestellt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt war die Zahl der Neuinfektionen gesunken. Die Einzelfallanalyse ergab, dass trotz des erneuten Bewegungsspielraums Umfang und Intensität entweder gestiegen waren, *„mein heutiges Bewegungsverhalten hat sich nun verändert, da neben dem Joggen auch wieder andere sportliche Betätigung stattfinden (Fußball, Tennis, Schwimmen)“* (20M), unverändert blieben, *„ich bewege mich täglich“* (15W), oder sogar gesunken waren. *„Im Untersuchungszeitraum war ich durch die bestehenden Kontaktbeschränkungen noch motivierter, zusätzlich Yoga und Workouteinheiten durchzuführen“* (11W). Auch Laufaktivitäten wurden ohne Interventionsdruck weitergeführt, Belastungsreize konnten unverändert beibehalten oder durch andere sportliche Ausdaueraktivitäten, *„die mir gefallen und die ich regelmäßig mache und machen möchte“* (10W), ergänzt werden. Die Einzelfallanalysen zeigen auch hier, angeregt durch die Corona-Pandemie, das Überdenken persönlichkeitsbezogener Gewohnheiten auf.

2.4 Ergebnisse zur Digitalisierung

Unterkategorie: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Laufverhalten und digitalen Hilfsmitteln?

Bei sportlichen Laufaktivitäten digitale Beratungen (Apps, Tutorials, Internetrecherche) hinzuzuziehen, erscheint als situierte Praxis. In der recherche- und medienfreien Bewältigung der *Laufaufgabe* sah man dennoch *„keine Herausforderung, da ich auf meinen Körper gehört habe und meine bisherigen Erkenntnisse nutzen konnte“* (2W). Während der Intervention fühlten Studierende sich in ihren intuitiven körper- und erfahrungsbetonten Bewegungsaktivitäten bestätigt, *„da stets mein Körper und mein inneres Wohlempfinden die richtigen Ratgeber für mich sind“* (20M). Die Aufgabe war *„sehr hilfreich, um mich selbst besser kennen zu lernen“* (13W), sie war eine *„interessante Möglichkeit, mein bisheriges Wissen in meinem eigenen ‚Trainingsplan‘ umzusetzen“* (17W) und *„ich [bin] dadurch von dem stark kontrollierten Laufen mit einer Stoppuhr hin zum freien, nach meinem Körpergefühl ausgerichteten Laufen gekommen“* (10W). Mit Verzicht auf digitale Medien gingen Vorzüge einher, die dankbar honoriert wurden. *„Dadurch hat sich für mich ein neues Laufgefühl entwickelt. Des Weiteren hat sich durch die Laufaufgabe mein Körperbewusstsein verstärkt“* (12W) und *„ich war dankbar, dass ich ohne mein Handy und alleine joggen gegangen bin, dadurch lernt man ganz neue Dinge kennen. Zum Beispiel nimmt man die Umwelt viel bewusster wahr und man lässt sich durch die ‚mitlaufende Uhr‘ nicht aus der Ruhe bringen und läuft in seinem Tempo, wie es in diesem Moment am besten passt“* (14W).

Acht Wochen nach der Intervention tauchten alte Muster auf. „Mit digitaler Unterstützung habe ich eine stetige Kontrolle meiner aktuell erbrachten Leistung und kann mich somit gut regulieren“ (19M). Auch wurde mithilfe von Musik, „die mich während des Laufens sehr pusht“ (1W), die Lauflistung aktiviert. In nur wenigen Fällen ließen sich die Teilnehmenden von der in der digitalen Abstinenz positiv gemachten Erfahrung nachhaltig beeinflussen und gingen „häufiger ohne Musik und Laufuhr laufen“ (12W). Trotz der Rückmeldung der allermeisten Teilnehmenden, dass Laufen ohne digitale Medien für Bewegungsausgleich und eine angemessene Frischluftzufuhr sorgt, die sportlichen Leistungsambitionen stillt und Selbstvertrauen sowie Belastungsfähigkeit stärkt, führen diese positiven Wirkungen nicht zu veränderten Bewegungsgewohnheiten.

Unterkategorie: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Sportverhalten und digitaler Lehre?

Der Rückgang von Sportaktivitäten wurde durch „die digitale Hochschullehre und lange Zeit keine Praxisseminare“ (9M) begründet. „Vor Corona bin ich von Montag bis Donnerstag mit dem Fahrrad 6 km zur Uni hin- und 6 km zurückgefahren, aufgrund der veränderten digitalen Hochschullehre zu Hause mache ich das nicht mehr“ (16W). Eingewöhnung in die neue Lernsituation wurde sich eingestanden, bei der man für sportliche Aktivitäten „erst einmal Zeiten finden musste, bei der keiner dazwischen grätscht“ (19M). In dieser Sichtweise wurden Schwierigkeiten hinsichtlich des selbst zu regulierenden Zeitmanagements beklagt und mit dem Wegfall von eingeübten Verbindlichkeiten aus dem normierten Sport begründet. Vice versa wirkte sich Sport positiv auf das neue Online-Lernverhalten aus und der empfohlene Verzicht auf digitale Unterstützung beim Laufen wurde mit „willkommener Abwechslung zur enormen medien- und recherchelastigen Arbeit in anderen Seminaren“ (4M), mit „Abschalten vom Lernen“ (20M) oder „Ausgleich zu meinem sonst so stressigen Alltag“ (18W) goutiert.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt waren die Kontaktbeschränkungen gelockert. Das führte dazu, dass sich das Sportverhalten der Sportstudierenden normalisierte. Sportliche Betätigungen fanden wieder mehrheitlich in Institutionen „und nahezu jede Woche in gleicher Abfolge nach Plan mit festen Trainingszeiten“ (4M) statt. Präsenz wurde für Veranstaltungen mit notwendiger Fachpraxis ermöglicht. Das wurde wertgeschätzt, „sonst würden viele den Überblick verlieren und Bewegungen versäumen oder ganz weglassen“ (19M). Die Analyse deutet in diesem Punkt darauf hin, dass der Sport für einen angemessenen Bewegungsausgleich zum digitalen Lernen sorgen kann, der scheinbar dann intensiver wahrgenommen wird, wenn die Bewegungszeit analog stattfindet.

3 Fazit und Transfer

Persönlichkeitsbildung durch Sportvermittlung ist empirisch nur begrenzt begründbar. Sportpsychologisch orientiert sich die spezifische Persönlichkeitsbildung an individuell angepassten Inszenierungen sportlicher Aktivitäten. Im Zusammenspiel mit anderen Einflussfaktoren kann Sport einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten (Conzelmann, Schmidt & Valkonover, 2011).

Im Rückgriff auf die subjektiven, aus Einzelfällen gewonnenen Betrachtungen, ist mit dieser Studie expliziert, dass Joggen das *Befinden* in der durch Einschränkungen belasteten Situation, auch von weniger laufaffinen Studierenden, positiv beeinflussen konnte. Das Joggen eignet sich für sportlich aktive junge Menschen als eine Sportaktivität, die das Befinden unter Pandemiebedingungen positiv fördert. Es kann die Empfehlung für diese Population ausgesprochen werden, körperlichen und psychischen Herausforderungen strategisch mit Laufen zu begegnen. Die Resultate stehen in einem Zusammenhang zum gewohnten, sportlich aktiven Lebensstil von Sportlehramtsstudierenden, der sie mit einem Pandemie-Bewältigungsvorschuss ausstattet. Die Studienteilnehmenden konnten die positiven Effekte von Sport auf ihre Persönlichkeit nur aufgrund des Vorsprungs generieren, der dem Sport im Alltag einen hohen Stellenwert beimisst. Für eine Population, der Bewegungsroutinen fehlen, ist zu vermuten, dass sich positive Effekte für eine ausbalancierte Persönlichkeit durch Sport kaum entwickeln können.

Im Hinblick auf eine differenzierte Bewertung ist zu beachten, dass das Joggen soziale Entbehrungen über einen gewissen Zeitraum zwar abmildern konnte, Aussagen aus der zweiten Erhebungsphase allerdings auch bekräftigten, dass das Risiko der sozialen Vereinsamung bestehen blieb. Begrenzungen wurden vornehmlich mit fehlenden Sportpartnerinnen und Sportpartnern diskutiert. Sport mit Anderen blieb ein beliebtes Bewegungsmotiv (Schmitz & Burrmann, 2020).

Die Gewohnheit der Teilnehmenden, sich regelmäßig zu bewegen, konnte im ersten Lockdown noch dazu genutzt werden, aktiv zu bleiben und Aktivitäten situationsangemessen zu modifizieren. Verunsicherungen des Bewegungsverhaltens stellten sich zu diesem Zeitpunkt nicht dar.

Im Hinblick auf sportliche Aktivitäten scheint die Selbstwirksamkeitsfähigkeit bei den Beteiligten ausreichend gut ausgeprägt zu sein, um der schwierigen Pandemiesituation zu begegnen. Auch war auffällig, dass, je breiter die Aktivitäten aufgestellt waren, Sportstudierende ihren Vorschuss umso besser einlösen konnten. Dabei zeigten sich allerdings große Unterschiede und es wurden verschiedene Schwierigkeiten benannt, auf sportliche Herausforderungen extemporierend und mehrperspektivisch antworten zu können. Die Ergebnisse liefern damit Indizien dafür, dass es empfehlenswert ist, das Sportlehramtsstudium in eine Richtung zu entwickeln, in der Selbstregulation sportdidaktisch anregend begleitet wird (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster, 2020).

Aussagen zum Körpererleben beim Verzicht auf digital unterstütztes Laufen, etwa mit Tracking-Apps, bringen Widersprüche hervor. Zwar werden positive Wirkungen auf die Persönlichkeit im Wechselverhältnis zwischen Laufen ohne Hilfsmittel und der daraus resultierenden besseren Körperwahrnehmung erkannt. Allerdings reagiert die Mehrheit der Teilnehmenden, trotz reflexiv positiv konnotierter Körpererlebnisse, nicht mit einem dauerhaften Verzicht auf digitale Technologien. Gewonnene kognitive Erkenntnisse wären über didaktisch angeregte Bewegungserfahrung zu verstetigen, damit die Studierenden Strategien zum langfristigen Verzicht auf technische Unterstützung beim Joggen entwickeln können.

Das mit der Reduktion sportlicher Aktivitäten einhergehende physische und psychische Unwohlsein wurde ursächlich mit der Umstellung auf digitale Lehre in Verbindung gebracht. Probleme eines sitzenden Alltags als Folge der *digitalen Lehre* wurden erkannt und Einschränkungen konnten größtenteils kompensiert werden. Bewegungszeit wurde als effizientes Gegengewicht zum hohen digitalisierten Studienangebot erlebt. Um der Gefahr überbordender digitaler Angebote zu begegnen, ist die Empfehlung auszusprechen, auf eine digitalisierte Bewegungspraxis und Bewegungsdidaktik, zumindest in Zeiten mit digitaler Lerndichte, zu verzichten.

Zunehmende digitale Lehre muss vor diesem Hintergrund kritisch gesehen werden. Potentiale zum Erlangen eines guten körperlichen Allgemeinzustands, einer besseren Mobilität, einer verbesserten Soziallage, eines besseren Körperbewusstseins und einer besseren Lernfähigkeit konnten gerade dadurch freigelegt werden, dass den überbordenden digitalen Verpflichtungen ein technologiefreier Bewegungsraum entgegengesetzt wurde. Aus domänenspezifischer Verantwortung sind Formate zu diskutieren, die Mobilität ermöglichen, gesundheitliche Selbstfürsorge stärken und sozialen Austausch in gemeinsamer, kommunikativer und diskursiver Lernform gewährleisten. Dafür wären Begrenzungen digitaler Angebote eine zwingende Voraussetzung.

Literatur

- Anrich, C. (2003). *Bewegte Schule. Bewegtes Lernen*. Band 3. Bewegung – ein Prinzip lebendigen Fachunterrichts. Leipzig: Klett.
- Balz, E. (2017). Perspektivwechsel als Bildungsmomente. *sportunterricht*, 66(3), 66–70.
- Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.) (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *sportpädagogik*, 39(3+4), 2–7.
- Bucksch, J. & Dreger, S. (2014). Sitzendes Verhalten als Risikofaktor im Kindes- und Jugendalter. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1, 39–46.
- Bucksch, J. & Schlicht, W. (2014). Sitzende Lebensweise als ein gesundheitlich riskantes Verhalten. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 65(1), 15–21.
- Bucksch, J., Schneider, K., Häußler, A., Finne, E., Schmidt, K., Dadacynski, K. & Sudeck, G. (2020). Physical activity and dietary habits of older children and adolescents in Germany – Cross-sectional results of the 2017/18 HBSC study and trends. *Journal of Health Monitoring*, 5, 21–36.

- Buschmann, N. & Sulmowski, J. (2018). Von „Verantwortung“ zu „doing Verantwortung“. Subjektivierungstheoretische Aspekte nachhaltigkeitsbezogener Responsibilisierung. In A. Henkel, N. Lütcke, N. Buschmann & L. Hochmann (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung* (S. 281–296). Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839440667-016
- Conzelmann, A. & Schmidt, M. (2020). Persönlichkeitsentwicklung durch Sport. In J. Schüler, M. Wegner & H. Plessner (Hrsg.), *Sportpsychologie* (337–354). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-56802-6_14
- Conzelmann, A., Schmidt, M. & Valkonover, S. (2011). *Persönlichkeitsentwicklung durch Schulsport*. Bern: Hans Huber.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona Pandemie, DDS Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* (136–152). Münster, New York: Waxmann.
- Gerlach, E. (2008). Sport, Persönlichkeit und Selbstkonzept. *sportunterricht*, 57(1), 5–10.
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler-Diesener, A., Krieger, C. & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht der Grundschule – Ein Update für die Sportdidaktik?! In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen*. München: kopäd.
- Hajak, D. (2018). Der veränderte Medienumgang Jugendlicher. Tendenzen aus 20 Jahren JIM-Studie. *Jugend Medien Schutz-Report*, 41 (6), 4–6.
- Kauer-Berk, O., Burrmann, U., Derecik, A., Gieß-Stüber, P., Kuhlmann, D., Neuber, N., ... , Sygusch, R. (2020). Das Virus, der Sport und die Herausforderungen. *Forum Kind Jugend Sport I*, S. 100–109.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 57(7), 840–848.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.) (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Neumann, P. & E. Balz (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht*. Orientierungen und Beispiele. Band 1. Schorndorf: Hofmann.
- Schmitz, J. & Burrmann, U. (2020). Zur Bedeutung von Peerbeziehungen in der Schulklasse für das Wohlbefinden und die Partizipation im Sportunterricht. *sportunterricht*, 69(6), 244–249.
- Stockwell, S., Trott, M., Tully, M., Shin, J., Barnett, Y., Butler, L., ... Smith, L. (2021). Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the COVID-19 pandemic lockdown: a systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 7(1):e000960
- Sygusch, R., Guardiera, P. & Reimers A. K. (2022). Bildungsthemen. In E. Balz, S. Reuter, V. Scheid & R. Sygusch. Eine Grundlegung. *Sportpädagogik* (S. 48–59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Vondung, C. & Bucksch, J. (2019). Sedentäres Verhalten reduzieren – eine neue und eigenständige Perspektive in der Bewegungsförderung. *B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 35(6), 295–301.
- Wöhler, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arzmann, D. (2016). *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien: Science Communications Research e. V.

Autorin

Sabine Hafner, Dr., Vertretungsprofessorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik und Leitung des Arbeitsbereichs Sport und Erziehung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (01.04.2022–30.09.2023); Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Abu-El-Ouf, Sarah, M. Ed., Sonderpädagogin für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Hamburg.

Altner, Nils, Dr. phil., Gast-Professor für professionelle Selbstsorge an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Senior Researcher an den Kliniken Essen-Mitte, Stellv. Vorsitzender der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, forscht und lehrt zu achtsamer Selbstsorge, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiefähigkeit.

Bauer, Karl-Oswald, Dr., Professor i. R. für Empirische Bildungsforschung an der Universität Vechta. Arbeitsbereiche: professionelles Selbst, Evaluation, Schulentwicklung.

Bleckmann, Paula, Dr., Professorin für Medienpädagogik an der Alanus Hochschule Alterf; 1. Vorsitzende von MEDIA PROTECT e. V., Mitgründerin des Präventionsprogramms ECHT DABEI. Arbeitsbereiche: Medienerziehung und Reformpädagogik, Mediensuchtprävention, Analog-Digidaktik, Digitale Bildungspolitik und Technikfolgenabschätzung.

Busch, Ingrid, M.Sc., Dozentin für Sprachdidaktik an der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen der Pädagogischen Hochschule FHNW/Fachhochschule Nordwestschweiz; Co-Leitung der Arbeitsgruppe Achtsamkeit in Schule und Bildung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Arbeitsbereiche: Fachdidaktik Deutsch, Aufmerksamkeit, Selbstregulation.

Dicke, Nikola, Dr., Lektorin für Kunstpädagogik am Institut für Filmwissenschaft, Kunstwissenschaft, Kunstpädagogik der Universität Bremen; freischaffende Künstlerin. Arbeitsbereiche: partizipative Kunst, kollaborative ästhetische Strategien, empirische Ästhetik, ästhetische Bildung.

Friedrich, Jasmin, Dipl. Soz.-Päd. und Kunstpädagogin, arbeitet bei der update Fachstelle für Suchtprävention von Caritas/Diakonie in Bonn und war Initiatorin des Projekts AmSel/Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Suchtprävention in der Schule.

Graf, Ulrike, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Vorsitzende der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsbereiche: Resilienz, Well-Being, Humanistische Pädagogik.

Gruber, Andreas, BA Bildungswissenschaft/Universität Wien, Sozialpädagoge, Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einem Krisenzentrum der Stadt Wien.

Hafner, Sabine, Dr., Vertretungsprofessorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik und Leitung des Arbeitsbereichs Sport und Erziehung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (01.04.2022–30.09.2023); Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Iwers, Telse, Dr., Professorin, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, wiss. Leiterin des Zentrums für Interdisziplinäre Studienangebote der Universität Hamburg. Arbeitsbereiche: Pädagogische Psychologie, Achtsamkeit und Introvision in der Pädagogik, migrationsbedingte Inklusion, Rassismuskritik und Internationalisierung der Lehrerbildung.

Lipkina, Julia, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe. Arbeitsbereiche: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Identitätsentwicklung Jugendlicher in schulischen und außerschulischen Kontexten, Konstruktion von Differenz und soziale Ungleichheit.

Meißner, Doris, Dipl.-Sozialwissenschaftlerin, Dipl.-Oecothrophologin (FH), Teamkoordinatorin der Mediendidaktischen Beratung der E-Learning Service-Abteilung in der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Leibniz Universität Hannover; MBRS-/Achtsamkeitslehrerin, Systemische Beraterin, Yogalehrerin; seit 2016 Lehre und Unterricht an Hochschulen und Schulen zur Förderung von Gesundheit durch Achtsamkeitskompetenz.

Pohlmann, Johanna, bis 2023 Studienrätin an der Stadtteilschule Walddörfer in Hamburg für die Fächer Deutsch, Philosophie, Psychologie, Theater; ausgebildete Körperpsychotherapeutin, Heilpraktikerin für Psychotherapie, zertifizierte Achtsamkeitstrainerin und Schülercoach.

Reisenhofer, Christin, Mag. phil., BA MA, Universitätsassistentin (prae doc) im Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Schwerpunkte: Frühe Kindheit, Young Child Observation als Forschungsmethode, Game Studies aus bildungswissenschaftlicher und psychoanalytischer Perspektive; psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberaterin i. A. u. S. (APP Wien) und Kinderbeistand bei Gerichtsverfahren.

Staudinger, Katja, Dr., Dozentin/Akademische Rätin für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Schatzmeisterin der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Arbeitsbereiche: Humanistische Pädagogik, Schulpädagogik.

Streit, Benjamin, Dipl.-Phys., M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Alanus Hochschule Alter, Lehrbeauftragter im Fachbereich Medizinökonomie und Gesundheit an der Rheinischen Fachhochschule Köln, freiberuflicher Autor und Lektor für den Dr. Josef Raabe Verlag. Arbeitsbereiche: Medienpädagogik an reformpädagogischen Bildungseinrichtungen, Mathematik, Physik.

Vogel, Thomas, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Schul- und Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Mitglied im Direktorium des Heidelberger Zentrums Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Arbeitsschwerpunkte: philosophische und bildungstheoretische Fragestellungen, insbesondere im Kontext der gesellschaftlichen Naturkrise; Philosophie der Mäßigung; Naturbildung im Beruf.

Völschow, Yvette, Dr., Professorin für Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Universität Vechta. Schwerpunkte: Beratungswissenschaften und Kriminologie, Leiterin der Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung der Universität Vechta.

Warrelmann, Julia-Nadine, wissenschaftliche Mitarbeiterin im BRIDGES – Brücken bauen, Zusammenarbeit initiieren und gestalten, Baustein 3: „ePortfolio“, an der Universität Vechta. Arbeitsbereiche: eLearning, Beratungswissenschaften, Friedens- und Konfliktforschung.

Weghaupt, Dominik, Mag., wissenschaftlicher Mitarbeiter Universität Wien. Arbeitsbereiche: Achtsamkeit, Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Yilmaz, Sezen Merve, M.Ed., war zum Zeitpunkt ihrer Autorenschaft wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte waren: subjektive Theorien, Migration, postkoloniale Theorien, inter- und transkulturelle Kompetenz.

Die Artikel in diesem neuen Band der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie leuchten in humanistisch-pädagogisch begründeter Ressourcenorientierung Möglichkeiten und Chancen im Verhältnis von Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung aus.

In theoretischen, empirischen, konzeptionellen und praxisbezogenen Perspektiven werden dabei Spannungslagen sowie Begrenzungen entlang von Themen wie dem Innovationspotenzial für die Gestaltung des eigenen Lebens und professioneller pädagogischer Räume oder Dynamiken verselbstständigter Algorithmen reflektiert. Dass diese Aspekte nur mit Sinn- und Wertreflexionen bezüglich Autonomie, Interaktionsgestaltung, Gerechtigkeit und Demokratie diskutiert werden können, greifen die Beiträge ebenfalls auf.

Die Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie wird herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf.

Die Herausgeber:innen

Ulrike Graf, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Telse Iwers, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie an der Universität Hamburg.

Altner, Nils, Dr., ist Gast-Professor für professionelle Selbstsorge an der Alice Salomon Hochschule Berlin und Senior Researcher an den Kliniken Essen-Mitte.

Staudinger, Katja, Dr., ist Akademische Rätin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Ulrike Graf, Nils Altner und Katja Staudinger sind Vorstandsmitglieder der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Sektion 13 der DGfE.

978-3-7815-2619-8



9 783781 526198