Beiträge zur Pädagogik 13

Natalie Banek | Ariane Steuber | Julia Gillen [Hrsg.]

Futures Literacy

Zukunftsgestaltungskompetenzen für die berufliche Lehrkräftebildung

ACADEMIA

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Beiträge zur Pädagogik 13

Natalie Banek | Ariane Steuber | Julia Gillen [Hrsg.]

Futures Literacy

Zukunftsgestaltungskompetenzen
für die berufliche Lehrkräftebildung

ACADEMIA

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2006 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

© Titelillustration: Martin Stratmann

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

1. Auflage 2023

© Die Autor:innen

Publiziert von
Academia – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-98572-091-0
ISBN (ePDF): 978-3-98572-092-7

DOI: https://doi.org/10.5771/9783985720927

Onlineversion
Nomos eLibrary

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Inhaltsverzeichnis

Natalie Banek, Ariane Steuber, Julia Gillen
Einleitung 9

I Die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft

Julia Gillen
Teacher Training for the Future – bildungspolitische und hochschuldidaktische Diskussionsstränge 21

Natalie Banek, Tobias Key, Janine Michele, Stefan Nagel, Johannes Schäfers, Jana Wende, Fritz Wilhelms
Digitalisierte Lern- und Arbeitswelten – Individualisierte und flexibilisierte Lehr-Lernstrukturen in der beruflichen Lehrkräftebildung zur Förderung von Futures Literacy 37

II Theoretische Zugänge zu Futures Literacy

Ariane Steuber
Futures Literacy – pädagogische Kernideen und zentrale Kompetenzdimensionen 63

Janine Michele
Gesundheitskompetenzförderliche Rahmenbedingungen in berufsbildenden Kontexten ganzheitlich denken 87

Johannes Schäfers
Zur aktuellen und zukünftigen Bedeutung von Medienkompetenzmodellen in der beruflichen Lehrkräftebildung 109

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III Praxisorientierte und fachdidaktische Perspektiven auf Futures Literacy

III.I Berufsschulischer Kontext 129

Jana Wende
Der Blick zurück für die Gestaltung der Zukunft: Potentiale, Herausforderungen und Förderung berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung 131

Natalie Banek
Zukunft HSP-freundlich gestalten: Die Selbsterkenntnis der Hochsensibilität und ihre Auswirkung auf die Ausbildung von Futures Literacy im Schulkontext 155

Johanna Backhaus, Sabine Struckmeier
Nachhaltigkeit als Querschnittsthema in der Lehrkräftebildung für das Berufsfeld Ernährung 173

III.II Betrieblicher Kontext 195

Shana Rühling
Geteilte Arbeit als Gestaltungsauftrag für die betriebliche Bildungsarbeit 197

Manuel King, Sylvia W. Schweigler
Gestaltungansätze zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse auf Basis einer formativ qualitativen Befragung 221

Sandra Heiligmann
Berufsorientierung in Betriebspraktika gezielt unterstützen 245

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

IV Schlussbetrachtung

Julia Gillen, Ariane Steuber, Natalie Banek
Die Bedeutung von Futures Literacy für die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft. Ein Interview mit Prof.in Dr.in Julia Gillen 269

Die Autor:innen 283

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Einleitung

Natalie Banek, Ariane Steuber, Julia Gillen

Die berufliche Lehrkräftebildung steht im Rahmen aktueller gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und dynamischer Prozesse diversen Herausforderungen gegenüber. Als gesellschaftlich relevante Phänomene lassen sich z. B. globale Megatrends wie „Digitalisierung, Internationalisierung, Individualisierung und demografischer Wandel" (Kauffeld/Albrecht 2021, 4) anführen, außerdem „globale Wirtschafts- und Finanzverflechtungen, Migration oder Klimawandel" (Schüller/Busch/Hindinger 2019, 15). Auch „Krieg, drohende Energieengpässe und das Erstarken demokratiefeindlicher Strömungen in mehreren europäischen Ländern" (Freie Universität Berlin o. J.) sind als gesellschaftliche Problemlagen zu nennen. Weitere Herausforderungen, von denen die berufliche Lehrkräftebildung aktuell betroffen ist, sind der Lehrkräftemangel v. a. in den gewerblich-technischen Fächern, der nicht durch grundständig ausgebildete Lehrkräfte gedeckt werden kann und ein eher geringes gesellschaftliches Ansehen des Lehrer:innenberufs an berufsbildenden Schulen bei einem gleichzeitig hohen Anforderungsprofil. Hinzu kommen die geringe Attraktivität des Lehrberufs in gewerblich-technischen Fachrichtungen aufgrund besserer Alternativen auf dem Arbeitsmarkt, die unzureichende Ausstattung der Fachdidaktiken an den Hochschulen und eine Entwertung des Lehramtsstudiums durch Maßnahmen für Seiten- bzw. Quereinsteiger:innen (BMBF 2021; Monitor Lehrerbildung 2017).

Darüber hinaus sind wissenschaftliche und berufspraktische Bedingungen im Bereich der beruflichen Lehrkräftebildung stetigen Wandlungsprozessen unterworfen (Dannemann et al. 2019a, 4). Aktuell lassen sich u. a. die zunehmende Digitalisierung und der Umgang mit der Heterogenität der Lernenden sowohl in Schule als auch Betrieb als pädagogische Herausforderungen anführen. Aus diesen Anforderungen resultiert eine stetig wachsende Anzahl unterschiedlichster Querschnittsthemen, auf die u. a. in den berufsschulischen Rahmenlehrplänen verwiesen wird. Zudem sind „offene und hochgradig komplexe Situationen, die von den Lehrenden zu gestalten sind" (ebd.) ein wesentliches Kennzeichen des pädagogischen Alltags von Berufsschullehrkräften und auch von ausbildendem Personal

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

in betrieblichen Kontexten. Professionelles Handeln von Lehrkräften und Ausbildenden muss demnach im Hinblick auf die sich beständig verändernden Rahmenbedingungen angepasst werden (ebd.).

Die hier benannten Problemfelder verlangen von allen Individuen in der Gesellschaft „neue Kompetenzen, sogenannte Future-Skills" (Suessenbach et al. 2021, 2). Den Bildungsinstitutionen kommt in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle zu, Lernenden Möglichkeiten zur Entwicklung von Zukunftsgestaltungskompetenzen adressat:innengerecht bereitzustellen. Im Rahmen eines Lehramtsstudiums ist es z. B. erforderlich, auf die oben angeführten und andere Veränderungsdynamiken systematisch vorzubereiten (LUH 2023). Über den Erwerb von fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen hinaus soll ein Lehramtsstudium die Studierenden in die Lage versetzen, „ihre eigene Rolle und ihre Entscheidungen kritisch auf zugrundeliegende systematische und strukturelle Bedingungen, ihre Bedeutung und Angemessenheit hin zu hinterfragen" (Dannemann et al. 2019a, 4). Einen Ansatz zur Förderung solcher zukunftsbezogenen Kompetenzen im beruflichen Lehramtsstudium bietet das Projekt *Leibniz works 4.0*, dessen Ziele und Inhalte im Folgenden genauer beschrieben werden.

1 Hintergrund: Das Projekt Leibniz works 4.0

Das Projekt *Leibniz works 4.0: Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* (kurz: *Leibniz works 4.0*) wurde im Rahmen einer zusätzlichen Förderrunde der Bund-Länder-Initiative Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) im Zeitraum von März 2020 bis Dezember 2023 an der Leibniz Universität Hannover (LUH) gefördert. Inhaltliche Schwerpunkte der zusätzlichen Förderrunde waren die Themen *Digitalisierung in der Lehrkräftebildung* und *Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen* (LUH 2023). Das Projekt hat es sich zum Ziel gesetzt, die Ausbildung von Reflektierter Handlungsfähigkeit in berufsbildenden Kontexten zu fördern (ebd.). Im Vergleich mit anderen Lehrämtern, z. B. dem Lehramt an Gymnasien und dem Lehramt für Sonderpädagogik, besteht in der beruflichen Lehrkräftebildung eine spezifische Bedarfslage. Diese resultiert zum einen aus berufsbiographischen Besonderheiten der Studierendenklientel und zum anderen aus den durch die zunehmende Digitalisierung bedingten Anforderungen an die pädagogische Arbeit in den verschiedenen Kontexten

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

der beruflichen Bildung, d. h. Schulen, Betrieben und Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung (vgl. Gillen et al. 2021, 3ff.; siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Zentrale Inhalte und institutioneller Rahmen des Projektes Leibniz works 4.0, illustriert von Paula Föhr (LUH 2023)

Dabei bildet das Projekt *Leibniz works 4.0* ein *Zukunftsprojekt* für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (LbS) an der LUH und fokussiert die oben angesprochene spezifische Bedarfslage in der beruflichen Lehrkräftebildung. Zur Vorbereitung auf diese besondere Bedarfslage im LbS-Studium ist es das fachbereichsübergreifende Ziel des Projekts, eine digital gestützte Hochschullehre durch das Lernmanagementsystem ILIAS zu realisieren. Dafür wurde zum Sommersemester 2021 die zentrale *Plattform für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (plabs)* im Rahmen des Lernmanagementsystems LUH-ILIAS eingerichtet und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt. *Plabs* hat es zum Ziel, die Studierbarkeit für LbS-Studierende zu verbessern, z. B. durch die Flexibilisierung der Präsenzlehre mithilfe von E-Learning-Formaten wie dem Blended Learning oder die zentrale Ausrichtung und Orientierung an den Lernbedarfen der Studierenden u. a. durch einen selbstständigen Lernzyklus. Zudem fördert die Lernplattform als didaktischer und fachwissenschaftlicher Lerngegenstand die digitalen Kompetenzen der angehenden Lehrer:innen des Lehramts an berufsbildenden Schulen (vgl. BMBF i. E.). Für weitergehende Informationen zum

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

Projekt und zu den Ergebnissen siehe den Beitrag von Natalie Banek et al. in diesem Band.

Den theoretischen Rahmen für das Projekt Leibniz works 4.0 bilden die nachfolgend kurz umrissenen Ansätze, die an anderer Stelle ausführlich betrachtet werden. Leibniz works 4.0 zielt als *Zukunftsprojekt* auf die Ausbildung von *Reflektierter Handlungsfähigkeit* in berufsbildenden Kontexten. Das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit (siehe den Beitrag von Julia Gillen in diesem Band) wurde im Jahr 2015 in der ersten Förderphase der QLB im Rahmen des Projektes *Leibniz-Prinzip – theoria cum praxi* an der LUH etabliert. Es handelt sich dabei um ein Leitbild für die Entwicklung des Professionsverständnisses in der Lehrkräftebildung (Dannemann et al. 2019b, 15). Anknüpfend an das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit wurde das weiterführende Konzept *Futures Literacy* der UNESCO (2021) als Rahmenthema für diesen Sammelband gewählt, um nach dem Abschluss der QLB-Projekte an der LUH einen Ausblick auf die Zukunft der Lehrkräftebildung zu geben und um konkrete Zukunftsgestaltungsmöglichkeiten zum einen in berufsschulischen und betrieblichen Kontexten und zum anderen im hochschulischen Bereich aufzuzeigen. Futures Literacy bezeichnet die Fähigkeit, mögliche Zukünfte zu explorieren, vorzubereiten und zu ermöglichen (vgl. UNESCO 2021). Die mit dem Konzept Futures Literacy verbundenen Kompetenzen, verstanden als Fähigkeiten, die sich bereits jetzt und mit Blick auf die Zukunft als erstrebenswerte Kernkompetenzen in der beruflichen Lehrkräftebildung abzeichnen, werden in den Beiträgen in diesem Band aus interdisziplinären Perspektiven betrachtet, um theoretische Zugänge für die berufliche Bildung zu eröffnen und Anregungen für die pädagogische Praxis in berufsbildenden Kontexten zu geben.

Die in diesem Band versammelten Beiträge konkretisieren das bislang eher vage Konzept aus einer vorrangig berufspädagogischen Perspektive. Angesichts der oben angesprochenen Dynamik zahlreicher gesellschaftlicher Wandlungsprozesse stellen diese Konkretisierungen jedoch eine Art ‚Momentaufnahme' der jeweiligen pädagogischen Ansätze dar, die – gemäß dem Konzept Futures Literacy – in permanenten Reflexions- und Aushandlungsprozessen mit den beteiligten Akteur:innen weiterzuentwickeln sind.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2 Die Beiträge in diesem Band

Der Sammelband ist in drei inhaltliche Abschnitte untergliedert. In den Beiträgen im *ersten Teil* werden zum einen Leitideen für die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft skizziert und zur Diskussion gestellt. Zum anderen werden ausgewählte Ergebnisse des Projektes *Leibniz works 4.0* vorgestellt, in dessen Rahmen der vorliegende Sammelband entstanden ist. In den theoriebezogenen Beiträgen im *zweiten Teil* wird zunächst ein grundlegender Zugang zu dem Konzept Futures Literacy eröffnet. Zudem werden die mit dem Konzept angesprochenen Zukunftsgestaltungskompetenzen aus fachspezifischen Perspektiven betrachtet. In den vorrangig praxisbezogenen und fachdidaktisch ausgerichteten Beiträgen im *dritten Teil* des Sammelbands liegt der Fokus auf der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften und dem ausbildenden Personal in Berufsschule und Betrieb. Die dem berufsschulischen Kontext zugeordneten Beiträge nehmen interdisziplinäre Themen der beruflichen Lehrkräftebildung in den Blick. Die auf den betrieblichen Kontext bezogenen Beiträge befassen sich mit den zukunftsweisenden Themen der Gestaltung von Arbeit und der Berufsorientierung. Im Folgenden wird ein inhaltlicher Überblick über die Beträge in diesem Band gegeben.

2.1 Die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft

Julia Gillen thematisiert in ihrem Beitrag die (berufliche) Lehrkräftebildung der Zukunft. Hierfür führt sie bildungspolitische und hochschuldidaktische Diskussionsstränge im Kontext von Futures Literacy zusammen.

Die Autor:innen *Natalie Banek, Tobias Key, Janine Michele, Stefan Nagel, Johannes Schäfers, Jana Wende und Fritz Wilhelms* beschäftigen sich in ihrem Evaluationsbeitrag mit den Ergebnissen aus dem Projekt *Leibniz works 4.0*. Der thematische Fokus liegt auf Individualisierung und Flexibilisierung im Lehramt für berufliche Schulen.

2.2 Theoretische Zugänge zu Futures Literacy

Ariane Steuber betrachtet in ihrem Beitrag das Konzept Futures Literacy aus einer pädagogischen Perspektive und führt grundlegend in die Thematik der Zukunftsgestaltungskompetenzen ein, indem sie die mit Futures Li-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

teracy verbundenen pädagogischen Kernideen und zentralen Kompetenzdimensionen betrachtet.

Der Beitrag von *Janine Michele* befasst sich mit dem Thema der gesundheitskompetenzförderlichen Rahmenbedingungen in berufsbildenden Kontexten. Aus einer systemischen Perspektive werden – ausgehend von der Mesoebene – die erforderlichen Voraussetzungen für die Entwicklung von individueller Gesundheitskompetenz betrachtet. Die Autorin bezieht sich dabei sowohl auf die Gesundheitskompetenz(-förderung) von Schüler:innen als auch auf die Gesundheitskompetenz von pädagogischem Personal.

Johannes Schäfers setzt sich in seinem Beitrag mit der Förderung von Medienkompetenz als Querschnittsthema in der beruflichen Bildung auseinander. Hierfür erörtert er die Bedeutung von Medienkompetenzmodellen in der Lehrkräftebildung(-sforschung) und legt deren Bedeutung für eine medienpädagogische Auslegung im Einklang mit Futures Literacy dar.

2.3 Praxisorientierte und fachdidaktische Perspektiven auf Futures Literacy

2.3.1 Berufsschulischer Kontext

Der Beitrag von *Jana Wende* befasst sich mit den Potentialen und der Förderung von berufsbiographischer Reflexion in der Lehrkräftebildung. Ein weiterer Fokus liegt auf der Anregung und Entwicklung einer pädagogischen Identität und eines entsprechenden Habitus in der Lehrkräftebildung.

Natalie Banek setzt sich in ihrem Beitrag damit auseinander, wie Hochsensibilität und deren Selbsterkenntnis die Berufsorientierung und -wahl junger Menschen beeinflussen. Dabei beleuchtet sie sowohl den Einfluss der Hochsensibilität auf die Schüler:innen als auch auf die Implikationen, die sich daraus für die beruflichen Lehrkräfte und ihren Unterricht ergeben.

Der Beitrag von *Johanna Backhaus (geb. Kirchhof)* und *Sabine Struckmeier* befasst sich mit Nachhaltigkeit als Querschnittsthema in der beruflichen Lehrkräftebildung. Der Fokus des Artikels liegt auf dem Bedeutungszuwachs des Themas Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung. Dies wurde u. a. durch die Neuordnung der Rahmenlehrpläne für die gastronomischen Berufe umgesetzt. Es wird zudem eine fachdidaktische Seminarkonzeption vorgestellt.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.3.2 Betrieblicher Kontext

Shana Rühling beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage nach einer kompetenzförderlichen und geschlechtergerechten Gestaltung von Arbeit. Auf der Grundlage einer Interviewstudie wird diskutiert, wie weibliche Führungskräfte durch ihre Arbeit die Zukunft (mit-)gestalten können und welcher Gestaltungsauftrag der betrieblichen Bildungsarbeit vor diesem Hintergrund beigemessen werden kann.

Sylvia Schweigler und *Manuel King* stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer formativ qualitativen Befragung zur Implementierung einer neuen Lernumgebung in der Form einer ‚Learning-Experience-Plattform' (LXP) in einem deutschen Großunternehmen dar. Darauf aufbauend wird aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, um selbstgesteuertes Lernen im Betrieb – auch über eine LXP hinaus – zu ermöglichen. Dazu werden den empirischen Daten lerntheoretische Ansätze und Erkenntnisse gegenübergestellt und praktische Gestaltungsimplikationen für das betriebliche Lernen abgeleitet.

Der Beitrag von *Sandra Heiligmann* thematisiert Berufsorientierung in Schüler:innenbetriebspraktika am Beispiel der Pflegeberufe aus betrieblicher Perspektive. Der Fokus liegt auf der Nachwuchsgewinnung sowie zielgruppenspezifischen Lernangeboten und Kommunikation. Vorgestellt wird ein Konzept zur Ausgestaltung und Betreuung von Schülerbetriebspraktika in der Pflege.

In der Schlussbetrachtung werden in einem *Interview mit Prof.^{in} Dr.^{in} Julia Gillen* die zentralen in diesem Band betrachteten Diskurslinien noch einmal aufgegriffen. Zudem wird ein struktureller Blick auf die Zukunft der beruflichen Lehrkräftebildung an der LUH und die Hochschulentwicklung in Studium und Lehre gegeben.

Dieser Sammelband ist im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes *Leibniz works 4.0* entstanden, das an der Leibniz School of Education (LSE) der LUH verortet ist. Ein Teil der Beiträge in diesem Band ist im Rahmen laufender Dissertationen entstanden. Zu den Autor:innen zählen Projektmitarbeitende, Mitarbeitende des Teams Berufliches Lehramt am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der LUH sowie externe Doktorand:innen.

Zum Abschluss bedanken wir uns bei allen beteiligten Autor:innen und beim BMBF, das diese Publikation im Rahmen des Projektes *Leibniz works*

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

4.0 fördert. Bei Frau Dr. Myriam Bittner vom Nomos Verlag bedanken wir uns für die freundliche und unkomplizierte Zusammenarbeit.

Die Herausgeber:innen: Natalie Banek, Ariane Steuber und Julia Gillen

Hannover, im August 2023

Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2021): Perspektiven zur beruflichen Lehrkräftebildung. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31683_Perspektiven_zur_beruflichen_Lehrerkraeftebildung.html (28.06.2023).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (erscheint 2024): Programmabschlussbroschüre Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Online: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/aktuelles/publikationen-der-programmbegleitung/publikationen-der-programmbegleitung_node.html (13.08.2023).

Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./v. Roux, Y. (Dannemann et al.) (2019a): Reflektierte Handlungsfähigkeit als Leitbild. – Konzepte und Projekte für die Lehrer*innenbildung. Ein Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 4-9.

Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./Oldenburg, M./v. Roux, Y./Sterzik, L. (Dannemann et al.) (2019b): Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./v. Roux, Y. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 15-36.

Freie Universität Berlin (o. J.): Jahresthema 2022/23: Future Skills – Kompetenzen für den Umgang mit einer ungewissen Zukunft in einer digitalen Welt. Online: https://www.fu-berlin.de/sites/dse/ueber-uns/jahresthema/jahresthema_22_23/index.html (05.08.2023).

Gillen, J./Michele, M./Schäfers, J./ Steuber, A./Wende, J. (2021): Digitalisierung als Chance für eine diversitätssensible Hochschullehre im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/gillen_etal_bwpat40.pdf (14.02.2023).

Kauffeld, S./Albrecht, A. (2021): „Kompetenzen und ihre Entwicklung in der Arbeitswelt von Morgen: branchenunabhängig, individualisiert, verbunden, digitalisiert?“ In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), volume 52, 1-6. DOI: https://doi.org/10.1007/s11612-021-00564-y

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

LUH (Leibniz Universität Hannover) (2023): Leibniz works 4.0. Online: https://www.lse.uni-hannover.de/de/lse/projekte/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/leibnizworks40 (07.02.2023).

Monitor Lehrerbildung (2017): Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt »Monitor Lehrerbildung«. Online: https://www.stifterverband.org/monitor-lehrerbildung-gewerblich-technische-faecher-berufsschulen (28.06.2023).

Schüller, K./Busch, P./Hindinger C. (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. Hochschulforum Digitalisierung Nr. 47/August 2019. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf (05.08.2023).

Suessenbach, F./Winde, M./Klier, J./Kirchherr, J. (2021): Diskussionspapier Nr. 3. Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Stifterverband Bildung. Wissenschaft. Innovation. Online: https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021 (20.02.2023).

UNESCO (2021): Futures Literacy. An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (07.02.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

I Die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Teacher Training for the Future – bildungspolitische und hochschuldidaktische Diskussionsstränge

Julia Gillen

Abstract

Wie lässt sich aus positiven Ansätzen in Schule und Lehrkräftebildung und einem der Zukunft zugewandten Ideengerüst eine Lehrkräftebildung für die künftigen Generationen skizzieren? Der vorliegende Beitrag fokussiert angesichts der aktuellen bildungspolitischen und hochschuldidaktischen Herausforderungen das Konzept der Futures Literacy und das der Lernenden-zentrierten Designs für die hochschulische Lehre und entwirft daraus Ideen für die Weiterentwicklung der (beruflichen) Lehrkräftebildung.

Schlüsselwörter: Futures Literacy, Hochschuldidaktik, Lehrkräftebildung, selbstgesteuertes Lernen

1 Intro

In der Berichterstattung zum Bildungsgipfel im März 2023 in Berlin war man sich einig: Das Bildungswesen in Deutschland steht vor enormen Herausforderungen. Ob Lehren und Lernen unter pandemischen Bedingungen, ob digitale Transformation der Bildungsinstitutionen oder Schule im Kontext von Flucht und Migration: Die Ereignisse der letzten Jahre haben allen engagierten Akteur:innen eindrücklich vor Augen geführt, wie groß der Bedarf ist, das Bildungswesen auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Umsetzung von innovativen Ansätzen und Konzepten zukunftsfähig aufzustellen und Veränderungen voranzubringen.

Zugegen waren die gesamte Liga der politischen Entscheider:innen in der Bildungswelt ebenso wie die wissenschaftliche Forschungscommunity – ob qualitativ oder quantitativ ausgerichtet – zudem die Vertretung des Bildungsmonitorings wie der Bildungspraxis. Aber all diese Expertise vermochte es nicht, die für das deutsche Bildungssystem diagnostizierte Bildungsmisere abzuwenden oder auch nur konzeptionell eine Umsteue-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

rung anzubahnen. Zu komplex sind die Problemlagen, zu komplex das Räderwerk, an dem gedreht werden muss, als dass man mit einem Gipfel diese Umsteuerung erreichen könnte. Was aber sicherlich erreicht wurde, ist die Wahrnehmung der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit auf diese komplexen Problemlagen zu lenken.

Der vorliegende Beitrag ist als *Diskussionsbeitrag* in einer Debatte zu verstehen, in der viel zu oft die Defizite des Bildungssystems analysiert und benannt werden und viel zu selten die zahlreichen guten Ansätze im Fokus stehen. Er ist ein positiver Spot in einer negativ aufgeladenen Diskussion. Weil klar sein sollte, dass ein Umsteuern die Orientierung an guten Beispielen und dem, was funktioniert, viel mehr erforderlich macht als das Perpetuieren schlechter Nachrichten. In diesem Sinne wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie sich – auf bildungspolitischer und auf hochschuldidaktischer Ebene – aus positiven Ansätzen und einem der Zukunft zugewandten Ideengerüst eine Lehrkräftebildung für die künftigen Generationen skizzieren lässt.

2 Wir wissen, wie gute Schule aussieht

Jedes Jahr bewerben sich zahlreiche Schulen in Deutschland für den renommierten deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung, und jedes Jahr wählt die hochkarätige Jury erneut eindrucksvolle Beispiele aus. Auch in Niedersachsen gibt es inzwischen 13 auf diese Weise ausgezeichnete Schulen, die in den sechs ausgeschriebenen Qualitätsbereichen überzeugen: Sechs Gesamtschulen, vier Grundschulen, zwei Berufsbildende Schulen, eine Förderschule und ein Gymnasium dürfen z. T. seit 2006 den Titel *Preisträger des deutschen Schulpreises* führen. Fünf davon waren in ihrem Preisträgerjahr sogar als Hauptpreisträger gekürt. Damit ist Niedersachsen das Bundesland, welches nach Nordrhein-Westfalen die meisten erfolgreich gekürten Schulen hat.

Die Qualitätsbereiche, auf die die Jury auf der Grundlage von Bewerbungsunterlagen, Hospitationen und Interviews ihre Entscheidung trifft, sind konkret:

– „Leistung: Der Deutsche Schulpreis sucht … Schulen, die gemessen an ihrer Ausgangslage besondere Schülerleistungen in den Kernfächern (Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

- Umgang mit Vielfalt: Der Deutsche Schulpreis sucht … Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familien, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen; Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.
- Unterrichtsqualität: Der Deutsche Schulpreis sucht … Schulen, die dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen; Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen; Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern mithilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.
- Verantwortung: Der Deutsche Schulpreis sucht … Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und sorgsamer Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht werden; Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fördern und umsetzen.
- Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner: Der Deutsche Schulpreis sucht … Schulen mit einem guten Klima und einem anregungsreichen Schulleben; Schulen, in die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern gern gehen; Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.
- Schule als lernende Institution: Der Deutsche Schulpreis sucht … Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrkräfte planvoll fördern; Schulen, die in der Bewältigung von administrativen Vorgaben, der kreativen Anpassung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens und der schulischen Ergebnisse eigene Aufgaben für sich erkennen, die sie selbständig und nachhaltig bearbeiten." (Der Deutsche Schulpreis 2023)

Was sich hier zeigen lässt: Niedersachsen verfügt damit über 13 sehr eindrucksvolle Beispiele guter Schule, gelungener Schulkultur, gelungener Schulstrategie und gelungener Umsetzung pädagogischer Konzepte in die

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

schulische Wirklichkeit. Was aber an diesen Zahlen noch nicht deutlich wird, sind die zahlreichen Schulen aller Schulformen in Niedersachsen, die sich ebenfalls auf den Weg gemacht haben, zwar nicht in die Endrunde des deutschen Schulpreises gekommen sind, aber ebenfalls als eindrucksvolle Beispiele guter Schule und gelungener Schulkultur gelten können. Auf sie scheint zuzutreffen, was Schleicher so treffend formuliert:

> „Einer der wichtigen Bereiche der wissenschaftlichen Erforschung des menschlichen Lernens ist das Zusammenspiel von kognitiver Entwicklung, Leistungsmotivation, Wachstumsmentalität und Wohlbefinden. Wohlbefinden wird heute als Gestaltung der sozialen und emotionalen Bedingungen für effektives und nachhaltiges Lernen angesehen. Wenn das soziale und psychologische Klima nicht optimal ist, leidet das Lernen." (Goddard et al. 2021, 12)

Aber warum schaffen diese Schulen es, eine positive Lernkultur auszubringen und warum gelingt es in so vielen Schulen eben nicht, so dass wieder und wieder die beim Bildungsgipfel 2023 genannte Bildungsmisere fortgeführt wird? Und was ist eigentlich zur Umsteuerung notwendig?

3 Bildungsmonitoring als Ansatzpunkt politischer Umsteuerung

„Wir werden die Qualitätsentwicklung an Schule durch die Weiterentwicklung und Stärkung von externen und internen Qualitätsentwicklungsinstrumenten unterstützen" (SPD-Landesverband Niedersachsen et al. 2022, 62). Mit dieser Ankündigung trifft die Niedersächsische Landesregierung einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Frage der Umsteuerung und nimmt sich damit eines spezifischen Problems in Niedersachsen an. Niedersachsen verfügt weder über ein eigenes Bildungsmonitoring noch über einen Sozialindex.

Das Land nimmt zwar an bundesweiten Schulleistungsvergleichen (wie den IQB-Bildungstrends) teil, hat aber kein landesweites Bildungsmonitoring-System und beteiligt sich als einziges Bundesland nicht an den VERgleichsArbeiten (VERA). Ausgehend davon können weder die Qualität einzelner Schulen oder Schulstufen, noch die Effekte von Reformen und Maßnahmen systematisch überprüft und erforscht werden. Dies gilt auch für die benannten Schulen in Niedersachsen, die mit dem renommierten Deutschen Schulpreis ausgezeichnet sind.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ohne Bildungsmonitoring kann auch kein forschungsbasierter Sozialindex aufgestellt werden, so dass auch keine sozialindexgesteuerte Ressourcenverteilung erfolgen kann. Für das eklatante Ausmaß an Bildungsungleichheit und damit unser größtes Problem im Bildungsbereich fehlt daher jegliche Datengrundlage.

Vor diesem Hintergrund und der spezifisch in Niedersachsen bestehenden Problematik, muss der Empirischen Bildungsforschung eine zunehmende Bedeutung beigemessen werden. Sie ist der wissenschaftliche Kontext, der sich dezidiert problemorientiert und interdisziplinär ausgerichtet jenen Fragen annimmt, die sich in der Bildungsrealität unserer Gesellschaft stellen. Sie trägt damit dazu bei, den Diskurs zur Qualität von Bildung auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse zu versachlichen und greift, sich verantwortungsvoll im gesellschaftlichen Diskurs positionierend, virulente Themen gezielt auf. Dazu gehört einerseits das Generieren von Daten und Zusammenhängen sowie ein konsequentes Bildungsmonitoring, und dazu gehört andererseits die Bearbeitung der Frage, wie das wissenschaftliche Wissen der (Empirischen) Bildungsforschung für eine innovative, zukunftsgerichtete Schul- und Bildungspolitik fruchtbar werden kann und Bildungsrealitäten damit nachhaltig verändert werden können. Die Forschung zur evidenzorientierten Bildungspraxis zeigt eindrücklich auf, wie anspruchsvoll die Integration möglicherweise inkohärenter Wissensbestände für Akteur:innen in der Bildungspraxis ist und wie groß der Bedarf an Erkenntnissen zu Gelingensbedingungen multidirektionaler Transferprozesse ist.

Das oben benannte Umsteuern durch eine Orientierung an guten Beispielen würde also auf bildungspolitischer und bildungswissenschaftlicher Ebene die Gründung einer landesweiten Netzwerkstruktur oder Institution für Empirische Bildungsforschung nahelegen, wie sie in anderen Bundesländern schon existiert. Eine solche Struktur kann geeignete Indizes entwickeln und auf der Grundlage eines stabilen Monitorings Effekte von Maßnahmen im Bildungsbereich systematisch empirisch beforschen und die Bildungspolitik beraten. Innovativ wäre es darüber hinaus, in dieser Struktur auch einen Fokus auf die Schnittstellenproblematik (von den Daten zu den Taten) zu implementieren und die Erarbeitung wirkungsvoller Konzepte in der Bildungspraxis voranzubringen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

4 Futures Literacy als Ansatzpunkt zur Ausrichtung von hochschulischen Curricula in der Lehrkräftebildung

Ein weiterer Ansatzpunkt in der Frage, was tatsächlich nötig ist, um eine breite Umsteuerung zu bewirken, liegt sicherlich in den Bildungs- und Kompetenzzielen der Lehrkräftebildung in allen drei Phasen.

Hier gilt es an deutschen Einrichtungen der Lehrkräftebildung, ob Hochschulen, Studienseminaren oder Landesinstituten, als erste wesentliche Setzung, dass die *KMK-Standards für die Lehrerbildung* (vgl. KMK 2019) verfolgt werden und damit der „Vierklang" aus Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren als wesentliche Kompetenzbereiche im Feld der Bildungswissenschaften gefördert wird.

Über diese bundesweit geltenden Standards hinaus wurde an der Leibniz Universität Hannover (LUH) im Kontext der BMBF-Projekte in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung seit 2015 kontinuierlich das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit[1] für alle lehrkräftebildenden Studiengänge ausdifferenziert. Dieses Leitbild fokussiert eine übergeordnete Zielidee für die Studiengänge, ihre Module und Lehrveranstaltungen in der Lehrkräftebildung an der LUH.

Sie wurde zuerst im Rahmen des Projektes *Leibniz-Prinzip – theoria cum praxi* in der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Jahr 2015 eingebracht, ist als Leitbild für die Entwicklung des Professionsverständnisses in der Lehrkräftebildung (Dannemann et al. 2019b, 15) zu verstehen und adressiert sowohl normative als auch kompetenztheoretische Ziele der Lehrkräftebildung an der LUH (Dannemann et al. 2019a, 4). Struktur- und kompetenztheoretische Ansätze werden dabei „als Ergänzungen angesehen, um komplexe Unterrichtssituationen vor dem Hintergrund theoretischer Perspektiven erschließen zu können" (Dannemann et al. 2019b, 15). Als verbindender Rahmen dieser beiden Ansätze dient der berufsbiographische Ansatz[2] nach Terhart (2011) (ebd.). Mit diesen theoretischen Ansätzen stellt das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit (angehenden) Lehrkräften einen Handlungsrahmen für die Bewäl-

1 In der ersten Förderphase war die Kernidee der Reflektierten Handlungsfähigkeit Leitbild und Zielperspektive für die vier Maßnahmen des Projektes *Leibniz-Prinzip – theoria cum praxi*: M 1: Lehrer:in werden von Anfang an, M 2: Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule, M 3: Didaktisch strukturierte Fachwissenschaft, M 4: Virtuelle Hospitation (Dannemann et al. 2019a, 5f.).

2 Siehe den Beitrag von Jana Wende in diesem Band.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tigung zukünftiger professioneller Anforderungen zur Verfügung (vgl. Dannemann et al. 2019b, 15).

Namenspatron für die Leitidee des geförderten Projektes *Leibniz-Prinzip – theoria cum praxi* war Gottfried Wilhelm Leibniz (Antoine 2019, 10), da seine Perspektive auf Wissenschaft und ihre Anwendung einen für die Lehrkräftebildung sinnvollen Ansatz bot. Leibniz ging es „nie um ‚totes Wissen', – immer galt es, ‚theoria cum praxi' zu betreiben, anwendungsbezogene Wissenschaft zum Wohle der Allgemeinheit, des ‚commune bonum'" (ebd., 10f.). Darüber hinaus stand für Leibniz „die ‚Lern'-Gemeinschaft an zentraler Stelle, um Erkenntnisse zu finden und in der Diskussion zu überprüfen – in einer Haltung der Vorurteilslosigkeit verbunden mit Respekt gegenüber anderen Meinungen und Kulturen" (ebd., 12). Seine universale Haltung, die die Welt als eine ‚Einheit in der Vielheit' begreift und ein gemeinschaftliches Handeln in der und für die Öffentlichkeit einfordert, kann heute – so Antoine (vgl. 2019, 12) – im Zeitalter der Globalisierung, Diversität und Unbestimmtheit vorbildhaft auf Lernende wirken.

Zu den drei charakteristischen Merkmalen für das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit zählen in Folge dessen (1) praxisbezogene Theoriebildung, (2) kooperative Professionalisierung und (3) die Fähigkeit zur Reflexivität (Dannemann et al. 2019b, 15; Gillen 2015, 15). An diesem Leitbild und seinen Merkmalen wurden die Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der ersten und zweiten Förderphase ausgerichtet und entsprechend konturierte Maßnahmen in verschiedenen Fächern realisiert.

Nun stehen Hochschulen innerhalb ihres Bildungsauftrags in der Verantwortung, Studierende als verantwortungsbewusst Gestaltende zur Bewältigung sozialer, ökologischer und ökonomischer Herausforderungen auszubilden. Diese übergreifende Verantwortung für alle Studiengänge und Disziplinen kann und muss auch für die lehrkräftebildenden Studiengänge in den Blick genommen werden, so dass ergänzend zum oben konturierten Leitbild die pädagogische Kernidee der Futures Literacy fruchtbar erscheint.

Der Begriff der Futures Literacy geht auf eine Festlegung der UNESCO zurück, die darunter eine zentrale Kompetenz des 21. Jahrhunderts versteht (UNESCO 2021). Konkret beschreiben Miller, als Head of Futures Literacy der UNESCO, und Sandford: „Futures Literacy (FL) is a human capability, similar to the currently much more familiar form of 'literacy', the ability to read and write. FL is a skill, and like all skills it must be learned." (Miller/Sandford 2018, 1). Sie fassen eine Futures Literate als Person, die gelernt

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

hat, die Zukunft bewusst und gezielt aus unterschiedlichen Gründen und je nach Kontext auf unterschiedliche Weise „zu nutzen".

Dieser Begriffsfassung scheint eine besondere Idee inhärent, die es zunächst klar zu markieren gilt: Mit der Idee der Nutzbarmachung von Zukunft gehen Miller und Sandford deutlich über die Perspektive hinaus, die gemeinhin den Begriffsauffassungen von Zukunftskompetenz, Zukunftsfähigkeit oder Future Skills zugrunde liegt. So wird z. B. in der Diskussion um Future Skills in der Hochschulbildung, prominent vertreten und geführt durch Ehlers (vgl. 2020), grundsätzlich von einer Liste von Fähigkeiten ausgegangen, die Hochschulen zugrunde legen können, um dann die Lernenden „in zukunftsfester Weise garantiert und sicher für alle Eventualitäten" (Ehlers 2020, VIII) vorzubereiten und dafür die nötigen Gestaltungkompetenzen für die Herausforderungen von morgen zu fördern. Der Idee der Future Skills liegt also eine prospektive, vorbereitende Perspektive zugrunde, auf all das, was kommen wird. Damit liegt der Fokus der Förderung von Futures Literacy auf der Vorbereitung auf etwas.

Demgegenüber wird die Zukunft in der Idee der Futures Literacy zunächst instrumentalisiert und antizipatorisch in das aktuelle Handeln integriert, wodurch die Zukunft selbst handlungsleitend in der Gegenwart wirkt, indem sie die Fähigkeit umfasst, konkrete Vorstellungen, positive Bilder und kreative Lösungen mitverantwortlich zu entwickeln. Sie umfasst darüber hinaus die Wahrnehmung und das Denkbarmachen optionaler Zukünfte, die Akzeptanz von Komplexität und ein neues Verständnis von Handlungsfähigkeit (vgl. Sippl 2022, 188). Wenn man die Fähigkeit zur „Nutzung der Zukunft" (Miller nach Buchholtz/Pachmayr/Reez 2017) auf diese instrumentelle Weise konzeptualisiert, wird die Perspektive der „antizipatorischen Systeme und Prozesse" bedient, was für die Frage der Förderung von Futures Literacy später wesentlich wird:

> „Ein antizipatorisches System ist ein System, das ein prädiktives Modell seiner selbst und/oder seiner Umwelt enthält, das es ihm erlaubt, seinen Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt in Übereinstimmung mit den Vorhersagen des Modells für einen späteren Zeitpunkt zu ändern." (Rosen 1985, 339)

Die weitere Ausdifferenzierung der Futures Literacy erfolgt bei der UNESCO durch zehn Facetten, die auf der operativen Handlungsebene verortet werden und skizzieren, wie sich Futures Literates konkret verhalten:

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1. „*Innovation* erleichtert es, innovativ zu sein und von Innovationen zu profitieren.
2. *Entdeckung* macht es einfacher, Neues, auch Schockierendes und Überraschungen zu erkennen und zu verstehen.
3. *Auswahlmöglichkeiten* zu identifizieren, erleichtert die Zusammenstellung von Lösungswegen, die vielfältiger sind.
4. Durch *Führungsqualitäten* werden Initiative und Experimentierfreude in der gesamten Gemeinschaft verbreitet.
5. Die FL-Strategie macht es einfacher, wirklich klare *strategische Alternativen* zu erkennen.
6. Durch *Beweglichkeit* wird die Geschwindigkeit erhöht, mit der Veränderungen wahrgenommen und Entscheidungen getroffen werden.
7. *Zuversicht* erleichtert den Wandel, weil es ihn verständlicher macht.
8. *Erkennen von Verwirklichungschancen* befähigt zu Erkundungen und Erfindungen, die sich Ungewissheit und Komplexität zunutze machen.
9. Das *FL-Wissen* umfasst mehrere Möglichkeiten, die Welt um uns herum zu kennen.
10. Durch *Widerstandsfähigkeit* wird der Umgang mit Risiken und Ungewissheit erleichtert." (UNESCO, 2019 nach Allabauer 2022; Herv. i. O.)

Die UNESCO konturiert damit sehr konkret eine Kollektion an Verhaltensweisen und zum Teil auch Kompetenzen, die in Bildungsinstitutionen gefördert und ausgebildet werden können. Das Charakteristische an diesen Verhaltensweisen ist, dass sie eine Abkehr von rezepthaften Routinen bedeuten und eine Hinwendung zu resilienten und flexiblen Gestaltungskompetenzen. Mittels der pädagogischen Kernidee der Futures Literacy lässt sich also das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit auf der Verhaltensebene ergänzen, so dass Studiengänge die Förderung dieser zehn Facetten aufnehmen können.

Für die beruflichen Lehrer:innenbildung an der LUH hieße dies konkret, dass die Modulkataloge und Curricula sowie die konkreten Lehrveranstaltungen in ihrer inhaltlichen und methodisch-didaktischen Anlage darauf ausgerichtet werden, diese Facetten mit zu befördern.

5 Learning in the Driver-Seat als didaktischer Ansatzpunkt

Mit der Ausrichtung von Curricula und konkreten Lehrveranstaltungen auf die pädagogische Kernidee der Futures Literacy wird die Frage berührt, wie Futures Literacy gefördert werden kann und wie dazu ein hochschuldidak-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tisches Mindset aussehen kann, in dem rezepthafte Routinen vermieden und resiliente, flexible Gestaltungskompetenzen entwickelt werden? Didaktisch lohnt sich hier ein Blick in die erziehungswissenschaftlich gängige Unterscheidung zwischen Instruktion und Konstruktion in Lehrprozessen und ihrem Verhältnis zueinander (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 624ff.) sowie auf den Begriff des selbstgesteuerten Lernens.

Als Instruktion wird die Handlung der Lehrperson im Lernprozess im Sinne von Anleiten, Darbieten, Erklären sowie Unterstützen und Beraten verstanden. Dabei kann ein situativer Wechsel zwischen reaktiver und aktiver Position der Lehrperson erfolgen. Als Konstruktion wird demgegenüber die Lernhandlung der Lernenden verstanden, die nach Reinmann-Rothmeier und Mandl (vgl. 2001, 626) fünf Prozessmerkmale umfasst. Demnach wird Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess verstanden. Diese Merkmale folgen einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung von Lernen und werden wie folgt zusammengefasst:

1. „Lernen ist ein aktiver Prozess: Effektives Lernen ist nur über die aktive Beteiligung der Lernenden möglich. Dazu gehört, dass sie zum Lernen motiviert werden und für die Lernaufgabe ein zumindest situatives Interesse entwickeln.
2. Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess: der Lernende ist selbst für die Steuerungs- und Kontrollprozesse verantwortlich. Auch wenn das Ausmaß eigener Steuerung und Kontrolle je nach Lernsituation variiert, ist Lernen ohne jegliche Selbststeuerung kaum denkbar.
3. Lernen ist ein konstruktiver Prozess: jedes Lernen baut auf bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf. Ohne hinreichenden Erfahrungs- und Wissenshintergrund und ohne eigene ‚Aufbauleistung' finden keine kognitiven Prozesse statt, die eine dauerhafte Veränderung des Wissens und Könnens bewirken.
4. Lernen ist ein situativer Prozess: Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten. Sie liefern einen Interpretationshintergrund für die Bewertung der Lerninhalte und ermöglichen oder begrenzen die konkreten Lernerfahrungen.
5. Lernen ist ein sozialer Prozess: [...] Lernen [...] wird auf unterschiedlichen Ebenen durch soziale Komponenten beeinflusst. Zum einen ist der Lernende stets soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt, zum anderen ist Lernen fast immer in ein interaktives Geschehen integriert." (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 626).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ein in späteren Darstellungen hinzugekommenes sechstes Prozessmerkmal bezieht sich auf den Aspekt der Emotion. Es beschreibt den Einfluss leistungsbezogener und sozialer Emotionen auf Lernen und Motivation (Reinmann/Mandl 2006) und bezieht sich darauf, dass positive Emotionen für Lernprozesse förderlich wirken können (Wild/Hofer/Pekrun 2006).

Ausgehend von der Begriffsfassung von Instruktion und Konstruktion und ihrer Unterscheidung sind zwei wesentliche Aspekte hervorzuheben. Zum einen die Bedeutung von situativ angemessener Instruktion durch Lehrpersonen als Voraussetzung für Konstruktion durch die Lernenden: „Im Konstruktivismus wird Lernen als eine persönliche Konstruktion von Bedeutung interpretiert, die allerdings nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zu deren Erwerb kann jedoch auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden." (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, 626). Dies macht deutlich, dass Lehrpersonen und ihre inhaltliche oder methodisch-prozessuale Unterstützung im Lernprozess in dieser Perspektive nicht obsolet werden, sondern als wesentliche Elemente auch in selbstgesteuerten Lernprozessen von Studierenden gelten können.

Zum anderen zeigen die ersten drei der oben aufgeführten Prozessmerkmale, dass Lernen als eigenständige und aktive Handlung begriffen wird, die von den Lernenden selbst ausgeht und ausgehen muss und nicht von außen hergestellt werden kann. Diese Prozessmerkmale nehmen also die Lernenden, ihr Handeln und ihre eigene Verantwortung für das Lernen in den Blick und legen damit einen für hochschulische Lernprozesse wesentlichen Fokus. Die Verantwortung für das eigene Lernhandeln wird im Begriff des selbstgesteuerten Lernens oben am deutlichsten gefasst. Reinmann-Rothmeier/Mandl betonen dazu:

> „Die selbst gesteuerte Auseinandersetzung mit komplexen domainspezifischen Inhalten ist im Bereich des akademischen Lernens an Hochschulen eine Selbstverständlichkeit: Ohne die Fähigkeit und Bereitschaft zum selbstständigen und eigenverantwortlich lernen ist die Absolvierung eines anspruchsvollen Studiums kaum möglich." (2001, 641)

Doch wie lässt sich selbstgesteuertes Lernen im Studium und in hochschulischen Lehrveranstaltungen konkret fördern, wenn es für das gesamte Studium und für die Förderung von Futures Literacy eine so grundlegende Bedeutung hat? In diesem Kontext wird an US-amerikanischen Universitäten inzwischen sehr deutlich zwischen einem traditionellen „Teacher-centered Design" für hochschulische Lehrveranstaltungen und einem „Stu-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

dent-centered Design“ unterschieden (vgl. Stanford University 2023). Die Unterscheidung wurde eingeführt von Huba und Freed (vgl. 2000), die die klassische Vorlesungsmethode an Hochschulen kritisieren und für einen Lehransatz plädieren, der konsequent aus der Perspektive der Lernenden konzipiert ist. Dem Lehrenden-zentrierten Design – so die Beobachtung – liegen in der Regel die folgenden Grundfragen aus Perspektive der Lehrenden zugrunde:

1.) Inhalt – Was weiß ich, was in diesem Bereich wichtig ist?
2.) Lernaktivität – Wie kann ich all diese Inhalte organisieren?
3.) Bewertung – Wie kann ich testen, was ich gelehrt habe?
4.) Lernziel – Was habe ich ihnen in dieser Einheit beigebracht?
5.) Lernziel – Was habe ich ihnen in diesem Kurs beigebracht?

Anhand dieser Grundfragen und Orientierungen werden Lehrveranstaltungen aus der Perspektive der Lehrenden angelegt und durchgeführt und dazu Lernende in eine eher passive Rolle gebracht. Dies folgt der Grundidee, dass Wissen von den Dozierenden an die Studierenden weitergegeben wird und Studierende dies eher passiv erhalten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Erwerb von Wissen außerhalb des Kontexts, in dem dieses Wissen verwendet wird. Die Rolle der Dozierenden besteht darin, Informationsgebende und Bewertende zu sein. Damit sind Lehre und Prüfung voneinander getrennt angelegt und die Beurteilung dient der finalen Einschätzung des Lernergebnisses. In der Regel liegt der Fokus auf einer einzelnen Disziplin.

In Lernenden-zentrierten Formaten werden demgegenüber Lernende im Sinne selbstgesteuerten Lernens als zentrale Akteur:innen des Lernens begriffen und daran wird auch die Gestaltung der Lernformate orientiert, so dass andere Grundfragen entstehen:

1.) Lernziel – Was werden die Studierenden am Ende des Kurses können?
2.) Lernziel – Was werden die Studierenden am Ende der Kurseinheit können?
3.) Beurteilung – Wie erfahren wir, ob die Studierenden Fortschritte machen?
4.) Lernaktivität – Was müssen die Studierenden üben, um Fortschritte zu machen?
5.) Inhalt – Was benötigen die Studierenden von der bzw. dem Dozierenden, um Fortschritte zu erzielen?

Durch diese Grundfragen und Orientierungen wird Studierenden eine größere Freiheit und Verantwortung bei der Art und Weise zugemessen, wie

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

sie die Lernziele einer Lehrveranstaltung erreichen. Durch die Bereitstellung von lernförderlichen Rahmenbedingungen einerseits und der Ermöglichung einer aktiven Rolle der Lernenden bei der Entscheidung, Planung und Erstellung von Kursinhalten andererseits wird davon ausgegangen, dass die Studierenden eine höhere Motivation und ein größeres Engagement entwickeln.

> „This high degree of autonomy over the learning process is meant to foster not only higher student motivation and engagement but also self-initiated action and inquiry. Thus, this teaching tip provides examples and suggestions for how to shift common course assignments and activities toward a more learner-driven approach." (Tess-Navarro 2023)

Konkret bauen Studierende Wissen auf, indem sie Informationen sammeln, synthetisieren und diese mit den allgemeinen Fähigkeiten des Forschens, der Kommunikation, des kritischen Denkens, der Problemlösung usw. kombinieren. Damit werden die Studierenden aktiv eingebunden und erhalten Verantwortung, der sie auch gerecht werden müssen. Die Rolle der Dozierenden besteht darin, Studierende im Lernprozess zu unterstützen. Lehre und Prüfungen sind dazu miteinander verknüpft, weil die Beurteilung der Förderung und Diagnose des Lernens dient. Dazu wird in der Regel ein interdisziplinärer Ansatz verwendet, und die Lernkultur ist kooperativ, kollaborativ und unterstützend. In Folge dessen lernen Dozierende und Studierende gemeinsam.

Für die oben formulierte Frage, wie ein hochschuldidaktisches Mindset aussehen kann, in dem rezepthafte Routinen vermieden und resiliente, flexible Gestaltungskompetenzen entwickelt werden, scheint der Ansatz des Lernenden-zentrierten Designs für hochschulische Lehrveranstaltungen eine sehr geeignete Perspektive zu bieten. Dies zeigt auch eine Metaanalyse aus 42 quantitativen Studien, deren Ziel es war, die Wirkung einer Lerner:innen-zentrierten Lehre auf die akademischen Leistungen von Studierenden über einen Zeitraum zu bestimmen (vgl. Li/Ding/Zhang 2021). Anschlussfähig ist diese Perspektive an das im deutschsprachigen Raum gängige Konzept der Handlungsorientierung, das besonders in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle einnimmt.

Für die berufliche Lehrkräftebildung an der LUH lässt sich ausgehend davon schlussfolgern, dass über die inhaltliche Ausrichtung an Futures Literacy von Modulkatalogen, Curricula und Lehrveranstaltungen hinaus auch die didaktische Anlage von Lehrveranstaltungen auf die Förderung

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

einer flexiblen, resilienten Gestaltungskompetenz ausgerichtet sein sollte und dafür ein Lernenden-zentriertes Design richtungsweisend erscheint.

Hinsichtlich der Frage, welche Methoden sich konkret für die Förderung von Futures Literacy anbieten, lassen sich im Wesentlichen offene und gestaltungsorientierte Methoden wie Projektlernen, problem-based Learning oder challenge-based Learning nennen. Diesen Methoden ist inhärent, dass sie authentische Lernerfahrungen ermöglichen und den Studierenden, Konzepte und Beziehungen in Kontexten zu erforschen, zu diskutieren und sinnvoll zu konstruieren, die reale Herausforderungen und Projekte beinhalten. Konkret an Zukunftsgestaltung orientiert ist die Szenario-Methode, die dazu dient, Zukunftsszenarien zu generieren und aus diesen Handlungsempfehlungen für die Gegenwart zu formulieren. Diese Methode nimmt damit die antizipatorische Idee der Futures Literacy sehr konkret auf.

6 Fazit

Wie eingangs formuliert, ist der vorliegende Beitrag als Diskussionsbeitrag in einer Debatte zu verstehen, in der viel zu selten die vielen guten Ansätze von Bildung im Fokus stehen. Dazu wurde der Frage nachgegangen, wie sich auf bildungspolitischer und auf hochschuldidaktischer Ebene aus positiven Ansätzen und einem der Zukunft zugewandten Ideengerüst eine Lehrkräftebildung für die künftigen Generationen skizzieren lässt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sehr eindeutige und positive Ansätze für gelungene Schulkultur in Deutschland gibt und diese Beispiele über den deutschen Schulpreis zunehmend an Aufmerksamkeit gewinnen. Um eine breite Umsteuerung in den Schulen zu bewirken, sind über diese Beispiele guter Schule hinaus die Bildungs- und Kompetenzziele der Lehrkräftebildung in allen drei Phasen von zentraler Bedeutung. Hier stellt das Konzept der Futures Literacy einen vielversprechenden Ansatzpunkt zur Ausrichtung von hochschulischen Curricula in der Lehrkräftebildung dar. Dieses Konzept didaktisch und methodisch in der Lehrkräftebildung an Hochschulen zu realisieren, legt eine inhaltliche Neuausrichtung von Modulkatalogen und Curricula nahe. Es legt aber auch eine Weiterentwicklung von hochschuldidaktischen Mindsets nahe, die sich konsequent an Lernenden-zentrierten Designs orientieren und dabei die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion realisieren.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:14
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

In der Berichterstattung zum Bildungsgipfel 2033 könnte man sich dann darin einig sein: Das Bildungswesen in Deutschland hat enorme Herausforderungen bewältigt und positive Schulentwicklungen über Lehrkräftebildung ermöglicht.

Literatur

Allabauer, K. (2022): Futures Literacy aus dem Blickwinkel der Pädagogik. DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a208

Antoine, A. (2019): Leibniz – Prinzipien und Wirkungsweisen eines Universalgenies. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./v. Roux, Y. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 10-14.

Buchholtz, J./Pachmayr, K./Reez, N. (2017): „Zukunft benutzen" UNESCO-Experte Riel Miller über Strategische Vorausschau. Online: https://www.baks.bund.de/de/aktuelles/zukunft-benutzen-unesco-experte-riel-miller-ueber-strategische-vorausschau (17.08.2023).

Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./v. Roux, Y. (Dannemann et al.) (2019a): Reflektierte Handlungsfähigkeit als Leitbild. – Konzepte und Projekte für die Lehrer*innenbildung. Ein Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 4-9.

Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./Oldenburg, M./v. Roux, Y./Sterzik, L. (Dannemann et al.) (2019b): Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./v. Roux, Y. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 15-36.

Der Deutsche Schulpreis (2023): Die Qualitätsbereiche. Online: https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2019-04/Plakat_DSP_Qualitaetsbereiche_final.pdf (18.07.2023).

Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer (Zukunft der Hochschulbildung - Future Higher Education). Online: https://www.springer.com/gp/book/9783658292966 (22.07.2023).

Gillen, J. (2015): Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. Ein Leitbild für die Vielfalt. In: Unimagazin. Forschungsmagazin der Leibniz Universität Hannover. Ausgabe 03/04 (2015), 14-17. Online: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/alumni/unimagazin/2015_lehrer/unimagazin_15_3-4_netz.pdf (07.02.2023).

Goddard, C./Chung, C./Keiffanheim, E./Temperley, J. (2021): A new education story – Three drivers to transform education systems. Online: https://neweducationstory.big-change.org (22.08.2023).

Huba, M./Freed, J. (2000): Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning. University of Connecticut.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (17.07.2023).

Li, Y./Ding, G./Zhang, C. (2021): Effects of learner-centred education on academic achievement: a meta-analysis, Educational Studies. DOI: https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940874

Miller, R./Sandford, R. (2018): Futures Literacy: The Capacity to Diversify Conscious Human Anticipation. Online: https://www.researchgate.net/profile/Riel-Miller/publication/339129668_Futures_Literacy_The_Capacity_to_Diversify_Conscious_Human_Anticipation/links/5e3eeb1b299bf1cdb918ebb5/Futures-Literacy-The-Capacity-to-Diversify-Conscious-Human-Anticipation.pdf (17.08.2023).

Reinmann, G./Mandl, H. (2006); Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim, 613-658.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim, 601-646.

Rosen, R. (1985): Anticipatory Systems: Philosophical, Mathematical & Methodological Foundations. Pergamon Press. (2. Auflage 2012).

Sippl, C. (2022): Zukunft lernen und lehren: Ein Blick voraus auf Futures Literacy. DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a206

SPD-Landesverband Niedersachsen/Bündnis 90/Die Grünen/Landesverband Niedersachsen (2022): Sicher in Zeiten des Wandels. Niedersachsen zukunftsfest und solidarisch gestalten. Koalitionsvertrag zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Niedersachsen 2022 – 2027. Hannover. Online: https://www.spdnds.de/wp-content/uploads/sites/77/2022/11/Koalitionsvertrag_2022_2027_Web-1.pdf (22.08.2023).

Stanford University (2023): Teacher-centered vs. Student-centered course design. Online: https://teachingcommons.stanford.edu/teaching-guides/foundations-course-design/theory-practice/teacher-centered-vs-student-centered#:~:text=Student%2Dcentered%20mindsets%20view%20the,as%20passive%20and%20uniform%20vessels (17.08.2023).

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim, 202-224.

Tess-Navarro, J. (2021): Learner-Centered vs. Learner-Driven Designs. Online: https://oakland.edu/cetl/teaching-resources/teaching-tips/2021/Learner-Driven-Design (17.08.2023).

UNESCO (2021): Futures Literacy. An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (17.08.2023).

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lerners. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 203-267.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Digitalisierte Lern- und Arbeitswelten – Individualisierte und flexibilisierte Lehr-Lernstrukturen in der beruflichen Lehrkräftebildung zur Förderung von Futures Literacy

Natalie Banek, Tobias Key, Janine Michele, Stefan Nagel, Johannes Schäfers, Jana Wende, Fritz Wilhelms

Abstract

Im Rahmen des Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse des Projektes *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* dargestellt, welches von März 2020 bis Dezember 2023 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Im Beitrag wird der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern individualisierte und flexibilisierte Lehr-Lernstrukturen dazu beitragen können, die Futures Literacy der Lehrkräfte für berufsbildende Schulen zu fördern. Dazu wird zuerst die Ausgangslage der zunehmenden Digitalisierung und des Lehrkräftemangels als Herausforderung der beruflichen Bildung dargelegt, welche die Grundlage der Projektziele bildet. Mit einem Blick auf die heterogene Studierendengruppe des Lehramts an berufsbildenden Schulen (LbS) werden anschließend ausgewählte Projektergebnisse, insbesondere die Lernplattform „Plattform für das Lehramt an berufsbildenden Schulen" (plabs), und die dazugehörigen Evaluationsergebnisse aus den Jahren 2020, 2021 und 2023 vorgestellt. In der abschließenden Diskussion widmet sich der Beitrag den flexibilisierten Studienstrukturen durch Digitalisierung, der Selbstorganisationsdisposition und Innovationskompetenz der (angehenden) Lehrpersonen des LbS als Zukunftsgestaltungskompetenzen und schließt mit den Limitationen und einem Ausblick auf zukünftige Entwicklungen ab.

Schlüsselwörter: Digitalisierung, Flexibilisierung, Heterogenität von Studierendengruppen, Lehrkräftebildung, Lernplattform

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1 Digitalisierung und Lehrkräftemangel als Herausforderungen der beruflichen Bildung

Sowohl die Vielzahl digitaler Medien und Werkzeuge als auch die diversifizierten und jederzeit verfügbaren Kommunikations- und Informationskanäle schaffen neue medial-vernetze Realitäten in unserer informatisierten Wissensgesellschaft. Sie erwachsen aus immer kürzer werdenden technologisch-getriebenen Innovationszyklen und lassen die Lebens-, Lern- und Arbeitswelten zunehmend komplexer erscheinen. Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in digital geprägten Problem- und Handlungssituationen sachgerecht, verantwortungsvoll und individuell verhalten zu können, wird somit zu einem zentralen Erfordernis für die erfolgreiche Mitgestaltung der Arbeitswelt, der Gesellschaft und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Damit dies gelingt, sind neu ausgerichtete Bildungsprozesse zur Förderung einer berufsbezogenen und berufsübergreifenden Handlungsfähigkeit erforderlich, welche die Anforderungen eines digital-vernetzten Zeitalters angemessen aufgreifen. Durch die engen Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen dem Bildungs- und Wirtschaftssystem nehmen Lehrkräfte für berufsbildende Schulen in diesem Transformationsprozess eine zentrale Schlüsselfunktion ein.

Lehrpersonen für berufsbildende Schulen sind gemäß der Kultusministerkonferenz-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* (vgl. KMK 2016) für eine Kompetenzentwicklung der Lernenden verantwortlich, die das berufsfachliche und arbeitsorganisatorische Handeln in digitalen Arbeits- und Geschäftsprozessen ebenso ermöglicht wie die Reflexion der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen einer voranschreitenden Digitalisierung (vgl. ebd., 9ff.). Dafür ist eine Curriculum- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben, welche die Veränderungen der jetzigen und zukünftigen Arbeitswelt der Lernenden unter Berücksichtigung anerkannter berufspädagogisch-didaktischer Prinzipien angemessen aufgreift. Berufswissenschaftliche Untersuchungen zu den Anforderungen einer digitalisierten Arbeitswelt in der Metall- und Elektroindustrie legen die Notwendigkeit einer darauf ausgerichteten Kompetenzentwicklung im Rahmen handlungs- und arbeitsprozessorientierter Berufsbildungsprozesse nahe (vgl. Becker et al. 2022, 58; Spöttl et al. 2016, 5ff.). Lehrkräfte sind darüber hinaus nicht nur mit dem Anspruch konfrontiert, die digitalen Arbeits- und Geschäftsprozesse aus der *beruflichen Praxis der angehenden Fachkräfte* berufsfachlich zu durchdringen und durch didaktisches Handeln zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Es besteht darüber hinaus die Forderung, dass digitale

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Medien, Werkzeuge und Strukturen zugleich in der *Unterrichtspraxis der Lehrkräfte* zum Tragen kommen, denn sowohl für die fachspezifische als auch die fachübergreifende Kompetenzentwicklung birgt der Einsatz von digitalen Medien in Bildungsprozessen ein hohes Lernpotenzial (vgl. Eickelmann/Drossel 2020, 349). Aber auch in der *Schulpraxis der Lehrkräfte*, verstanden als der administrative und organisatorisch-institutionelle Aufgabenbereich der Lehrpersonen, entstehen mit der Umsetzung von Digitalisierungsmaßnahmen im Rahmen der Schulentwicklung neue Anforderungen in der Arbeitswelt der Lehrkräfte.

Um ein derartig qualitativ und quantitativ erweitertes Kompetenzprofil bei angehenden Lehrpersonen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung anzulegen, ergeben sich für die Herstellung des Gegenstands- und Praxisbezugs in der Lehrkräftebildung weitreichende Entwicklungsbedarfe für die Lehrkräfteprofessionalisierung und die dazugehörigen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften (vgl. KMK 2019, 6; Becker 2021, 19). Unter Berücksichtigung der genannten Anforderungen und in Anlehnung an die geltenden Standards der Lehrerbildung (vgl. KMK 2022a, 3ff.) sind angehende Lehrkräfte für berufsbildende Schulen im Zuge der Digitalisierung demzufolge in die Lage zu versetzen zu:

- *Unterrichten*: Lehrkräfte gestalten fach- und sachgerechte Lernsituationen unter Berücksichtigung der digitalen Arbeits- und Geschäftsprozesse der angehenden Fachkräfte in einer vernetzten Arbeitswelt. Sie planen und führen Unterricht unter Einsatz digitaler Medien, Werkzeuge und Strukturen durch;
- *Erziehen*: Lehrkräfte berücksichtigen für die individuelle Entwicklung der Lernenden die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen sowie den unterschiedlichen Zugang zu digitalen Medien. Sie vermitteln integrativ Aspekte der Medienethik und der Medienerziehung für ein selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln der Lernenden sowie dem wertschätzenden Umgang miteinander, auch in virtuellen Realitäten;
- *Beurteilen*: Lehrkräfte diagnostizieren die Lernprozesse der Lernenden und erfassen die Leistungs- und Kompetenzentwicklung unter Einsatz digitaler Werkzeuge und Prüfungsformate;
- *Innovieren*: Lehrkräfte beteiligen sich an einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung, in der die Anforderungen des digitalen Zeitalters als Innovationstreiberinnen begriffen werden. Eigene Kompetenzen werden selbstreflexiv weiterentwickelt, um die Unterrichts- und Schulquali-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tät in einer sich stetig wandelnden und zunehmend vernetzten Lebens- und Arbeitswelt sicherzustellen.

Digitalisierung ist nicht nur inhaltlich sowie didaktisch-methodisch zum Gegenstand der beruflichen Lehrer:innenbildung zu machen, sondern zugleich als Werkzeug zu begreifen, um neue Lehr- und Prüfungsformate strukturell zu implementieren und die Schulentwicklung voranzutreiben. Die dafür erforderliche Digitalisierungskompetenz beschränkt sich dabei nicht nur auf eine verkürzte Medienkompetenz, sondern ist, wie skizziert, deutlich weitreichender und somit als eine zentrale Zukunftsgestaltungskompetenz (engl. Futures Literacy; vgl. UNESCO 2021) von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen zu begreifen.

Der zu Recht hohe Anspruch an die Qualitätsstandards der Lehrkräftebildung auf der Bedarfsseite des Berufsbildungssystems steht geradezu konträr dem bestehenden Angebot zur Deckung der notwendigen Versorgung der berufsbildenden Schulen mit Lehrkräften gegenüber: Knapp die Hälfte der Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen ist über 50 Jahre alt. Bis zum Jahr 2030 wird ebenfalls etwa die Hälfte der ca. 125.000 beschäftigten Lehrkräfte altersbedingt in den Ruhestand eintreten (vgl. Klemm 2018, 8). Gleichzeitig wird der Neueinstellungsbedarf zwischen den Jahren 2025 bis 2030 rechnerisch auf jährlich 4.800 Stellen prognostiziert. In der nächsten Fünfjahresperiode wird dieser sogar auf 6.100 Lehrkräftestellen anwachsen (vgl. ebd., 21). Im Verhältnis dazu liegt der durchschnittlich kalkulierte Anteil an Neubewerber:innen in dem gleichen Zeitraum bei etwa 2.730 Personen pro Jahr (vgl. KMK 2022b, 24). Der Bedarf an Absolvierenden der Lehrkräfteausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen wird in den nächsten Jahren demzufolge nicht nur unzureichend gedeckt, sondern der Mangel an Lehrkräften wird sich zukünftig ausweiten. Dies gefährdet die Sicherstellung einer hohen Schul- und Unterrichtsqualität, verringert die Chancen der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt und schadet auf makroökonomischer Ebene der wirtschaftlichen Stabilität. Zur Begegnung der Problematik werden Maßnahmen diskutiert, die von der Anpassung des Ruhestandeintritts, der Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung oder der Einschränkung der Teilzeitbeschäftigung (vgl. SWK 2023, 4) über die Steigerung der Attraktivität des Lehrberufs (vgl. Schwägerl et al. 2023, 1) bis hin zur verbesserten Studierbarkeit des Studiums reichen.

Digitalisierung kann zur Förderung einer Digitalkompetenz bei den Studierenden beitragen und zugleich als Hebel für eine verbesserte Studier-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

barkeit eines Studiums dienen, das insbesondere von Studierenden mit heterogenen Berufsbiographien gewählt wird.

2 Die Studierendengruppe des Lehramts an berufsbildenden Schulen

Aufgrund der soziodemographischen und strukturellen Anforderungen lassen sich also Kompetenzen ableiten, die auch in universitären Lehr-Lernveranstaltungen verstärkt gefördert werden sollen. Im Kontext von Zukunftsgestaltungskompetenzen umfasst dies angesichts von Digitalisierung, Arbeit und Industrie 4.0 sowie der Flexibilisierung von Arbeit auch die digitalen und medialen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften (vgl. KMK 2022a, 5). Sowohl strukturelle als auch curriculare Ansätze lassen sich dabei jedoch ausschließlich dann sinnvoll aufbereiten, wenn die Bedarfe, Herausforderungen und Potenziale der Adressat:innen eingebunden werden (vgl. Gillen et al. 2021, 3). Nur auf diesem Weg lassen sich personalisierte Lernwege erschließen und individuelle Förderwege gestalten (vgl. Geisler/Niethammer 2019, 130).

Im vorliegenden Fall handelt es sich um die Studierendengruppe des Lehramts an berufsbildenden Schulen (LbS). Diese soll im Folgenden genauer skizziert werden. Ein Leitgedanke in der Gestaltung zielt dabei darauf ab, dass „[...] nicht die Individuen in die Systeme zu integrieren sind, sondern die Systeme den Lernmöglichkeiten und Potenzialen der Individuen anzupassen sind“ (Niethammer/Friese 2017, 4). Um diesem Transformationsprozess gerecht zu werden, müssen die Adressat:innen selbst als Ausgangspunkt zur Gestaltung von Studienstrukturierung und Lehr-Lernveranstaltungen in den Blick genommen werden. Dabei zeigt sich, dass die Heterogenität der Gruppe der LbS-Studierenden als Potenzial und gleichzeitig als Herausforderung für die Lehr-Lernstrukturgestaltung zu betrachten ist. Insbesondere bei den LbS-Studierenden wird dies deutlich, da es sich bei ihnen um eine überdurchschnittlich diverse Lerngruppe handelt (vgl. Gillen et al. 2021, 3ff.). Dies betrifft neben der Altersverteilung, dem familiären Hintergrund und dem sozioökonomischen Status vor allem auch die eigene Berufsbiographie. In einer differenzierten Betrachtung zeigt sich dabei, dass es sich bei LbS-Studierenden vermehrt um Bildungsaufsteiger:innen handelt, die im familiären Umfeld oftmals keine Berührungspunkte zu hochschulischen Kontexten hatten (vgl. Brutzer/Stärk/Bruck 2022, 176). Dies geht häufig damit einher, dass der Weg an die Hochschule nicht unmittelbar nach dem Durchlaufen der gymnasialen Oberstufe eingeschlagen wird.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Stattdessen verfügen die meisten Studierenden schon bei Studienbeginn über Berufserfahrung und haben ihre Hochschulzugangsberechtigung über die Fachhochschulreife oder die fachgebundene Hochschulreife erworben (vgl. ebd., 4). Aus diesem Grund ist das Durchschnittsalter der Zielgruppe zum Zeitpunkt des Studienbeginns mit 22 Jahren überdurchschnittlich hoch und liegt z. B. drei Jahre über dem Median des fächerübergreifenden Bachelors Lehramt für Gymnasien (vgl. Wyrwal/Zinn 2018, 16). Aufgrund der Möglichkeit, stets auf die berufliche Vorqualifizierung zurückgreifen zu können, ergibt sich für die Studierenden zudem eine „Fallback-Option" (Krings/Brodführer/Landmann 2018, 115ff.), wodurch die Hemmschwelle für einen Studienabbruch herabgesetzt wird. Insbesondere in den Mangelfachrichtungen wie z. B. den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen kommt dabei hinzu, dass die Studierenden begehrte Fachkräfte darstellen und auf dem Arbeitsmarkt dementsprechend gefragt sind. Weitere Faktoren, die sowohl den Studienabbruch als auch eine überdurchschnittliche Studiendauer begünstigen, liegen in der Notwendigkeit zur eigenständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und der Erfüllung von Care-Aufgaben (vgl. Gillen et al. 2021, 5).

Durch dieses breite Spektrum an Wissens- und Kompetenzbeständen sowie zeitlichen und monetären Ressourcen und Mehrfachbelastungen ergeben sich Anforderungen an die Gestaltung von Studienstrukturen, die sowohl die organisationale als auch die inhaltlich-curriculare Ebene betreffen. Vor dem Hintergrund der Ausbildung von Zukunftsgestaltungskompetenzen gilt es dabei zu berücksichtigen, inwieweit die angehenden Lehrkräfte dazu befähigt werden können, ihre eigene Lebensrealität aktiv mitzugestalten und auch eigene Vorerfahrungen konstruktiv einzubinden (vgl. Karlsen 2021, 2). Im Fall der Leibniz Universität Hannover (LUH) wird dabei die Fähigkeit zum Lehrkräftehandeln als berufsbiographisch angelegte Schlüsselkompetenz betont, wobei die Förderung *Reflektierter Handlungsfähigkeit* entlang der geltenden Standards der Lehrerbildung (vgl. KMK 2022a, 3ff.) als Leitbild dient (siehe den Beitrag von Julia Gillen in diesem Band).

In der Konsequenz ergibt sich somit der Bedarf nach einer individualisierbaren und flexibilisierten Studieninfrastruktur, die eine eigenständige Organisation und Zeiteinteilung ermöglicht. Dies beinhaltet auch die Anpassung von Seminarstrukturen und -inhalten, wobei der Einbezug von digitalen und hybriden Strukturen einen gesonderten Stellenwert einnimmt. Vor diesem Hintergrund gilt es insbesondere auch die digitalen und Medienkompetenzen als Zukunftsgestaltungskompetenzen im Rahmen von Studienstrukturen mitzudenken, um die Studierenden zur entsprechenden

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Nutzung zu befähigen und sie für die Anforderungen ihres zukünftigen Arbeitsumfelds zu stärken. Für eine adressat:innengerechte Konzeption von Studienstrukturen und Lehrveranstaltungen ist es also sinnvoll, die berufsbiographischen Voraussetzungen der Studierenden zu kennen und konstruktiv einzubinden. Dabei kann die Digitalisierung und hybride Verzahnung von Lern- und Arbeitswelten helfen, auf die heterogenen Bedarfe der Studierendenklientel einzugehen.

3 Ziele des Projekts Leibniz works 4.0

Mit dem BMBF-geförderten Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* an der LUH wurden strukturelle und inhaltlich-curriculare Maßnahmen mit dem Ziel erarbeitet, den zuvor skizzierten Anspruch an die Lehrkräftebildung im Kontext des digitalen Wandels einzulösen und zugleich durch Öffnungs-, Standardisierungs- und Flexibilisierungsprozesse die Studierbarkeit und Attraktivität des Studiums zu erhöhen. Insbesondere für die Förderung einer umfassenden Digitalkompetenz der Studierenden wurde die fachrichtungsübergreifende Lernplattform *Plattform für das Lehramt an berufsbildenden Schulen* (plabs) entwickelt und implementiert. Sie ermöglicht den Einsatz digitalgestützter Lehr-Lernformate[1] in der Hochschullehre, die zahlreiche Vorteile für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit sich bringen (vgl. Petko 2014, 99ff.). Studieninhalte aus den verschiedenen Studiengängen, beruflichen Fachrichtungen und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) werden in standardisierten Strukturen den Studierenden orts- und zeitunabhängig zugänglich gemacht. Auf struktureller Ebene zeichnet sich dies konkret durch drei wesentliche Merkmale aus:

1. *Offene Zugänge* ermöglichen es breit gefächerten Zielgruppen, ein Studium des LbS an der LUH zu absolvieren. Fachrichtungsübergreifende offene und digital-gestützte Angebote sollen dazu führen, die Qualität des Studiums zu erhöhen und die Vernetzung über die Fachrichtungen und Institute hinaus zu fördern. Auf der Plattform sollen Synergieeffekte genutzt werden und Querschnittsthemen, z. B. wissenschaftliches Arbeiten, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, etc., in offenen Kursen für alle Fachrichtungen angeboten werden. Darüber hinaus soll ein Bereich für

1 Kombination von unterschiedlichen Methoden und Medien, etwa aus Präsenzlehre und E-Learning (vgl. KMK 2022c, 2).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Open Educational Resources (OER) dazu genutzt werden, um digitale Inhalte, z. B. Erklärvideos, Bilder, Dokumente, etc., mit weiteren Akteur:innen des beruflichen Lehramtes auszutauschen und zu gestalten. Spezielle Studienangebote, die für alle Fachrichtungen zur Verfügung gestellt werden sowie offene Austausch- und Beratungsformate sollen der besonderen Bedarfslage der Studierenden entgegenkommen und den Austausch mit Akteur:innen des beruflichen Lehramtes ermöglichen. Die offenen Zugriffe auf Lern- und Informationsmaterialien sollen nicht zuletzt Lehramtsinteressierten, Lehramtsstudierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sowie Lehrkräften im Beruf einen übergreifenden Austausch ermöglichen.

2. *Standardisierte Studienangebote und Inhalte* auf plabs sorgen für eine LUH-weite Qualitätssicherung und sollen die Usability (Gebrauchstauglichkeit) der Plattform erhöhen. Hierzu werden übergeordnete Inhalte standardisiert und in ähnlichen Layouts dargestellt. Ein Corporate Design auf den oberen Strukturseiten der Plattform soll einen Wiedererkennungs- und Identifikationswert schaffen. Semesterübergreifende Lehr-Lernmaterialien von Querschnittsthemen sollen ständig verfügbar gemacht und von Studierenden aller Fachrichtungen genutzt werden. Mit gleichen Strukturen innerhalb der verschiedenen Fachbereiche soll es den Lehramtsstudierenden sowie den Lehrenden der LUH ermöglicht werden, sich besser zu orientieren, da sie neben Lerninhalten ihrer beruflichen Fachrichtung auf der gleichen Lernplattform u. a. auch auf Lerninhalte des Professionalisierungsbereichs der BWP zugreifen können und ein Wechsel der Plattform zwischen den Fachrichtungen nicht notwendig ist.
3. *Zeitlich und örtlich flexible Studienstrukturen* sollen sowohl die allgemeine als auch die berufsbegleitende Studierbarkeit innerhalb der bestehenden Studiengänge verbessern. Erreicht werden soll dies durch eine dynamische Verbindung von Präsenzlehre und E-Learning-Angeboten. Die digitalisierten Angebote sollen hierfür adressat:innenengerecht differenziert, technisch standardisiert und organisatorisch geöffnet werden. Dies soll dazu führen, dass das Studium insgesamt flexibler und besser mit Arbeit und Freizeit im Sinne einer Work-Learn-Life-Balance (vgl. Antoni et al. 2014, 18) aufseiten der Studierenden zu vereinbaren ist.

Auf inhaltlich-curricularer Ebene soll den Herausforderungen der sich ändernden Arbeitswelt 4.0 durch innovative Lehr-Lernszenarien mit Bezug zum Arbeitsfeld von Berufsschullehrkräften begegnet werden. Hierbei bie-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ten digitalisierte Lehr- und Lernformate, Lernmanagementsysteme, Erklärvideos oder der Einsatz von virtueller oder augmentierter Realität große didaktische Potenziale. Durch die Erschließung neuer fachbezogener Studieninhalte in den Themenfeldern Handwerk und Industrie 4.0, der dazugehörigen Erstellung digitaler Medien, bei der die Studierenden zum Teil aktiv mitwirken, und dem durchgängigen Einsatz der digitalen Arbeits- und Lernplattform werden die Studierenden mit den veränderten Anforderungen aus der Berufspraxis der Auszubildenden und der Lehrkräfte im Rahmen der eigenen universitären Lernprozesse konfrontiert. Zum anderen durchdringen die zunehmende Digitalisierung und Automatisierung der Arbeitswelt (Industrie und Handwerk 4.0) einen Großteil der Aufgabenstellungen in den auszubildenden Berufen und verändern die Arbeits- und Geschäftsprozesse und das dafür notwendige Prozesswissen fundamental (vgl. Mersch 2016, 12; Spöttl/Windelband 2019, 13ff.). Diese tiefgreifende Transformation der Arbeitswelt bleibt nicht ohne Rückwirkungen auf die Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen (vgl. Hartmann 2017, 30ff.). Für die Universitäten bedeutet dies, dass technische und dienstleistungsorientierte Studieninhalte sowohl in den Fachwissenschaften als auch in den Fachdidaktiken systematisch aktualisiert werden müssen. Durch die steigende Zahl an Ausbildungsberufen und damit einhergehenden Spezialisierungsanforderungen ergibt sich zudem der Bedarf, das Lehrangebot in den beruflichen Fachrichtungen inhaltlich stärker zu differenzieren. Auch dafür werden im Rahmen des Projektes geeignete Lehrinhalte und Lehrmaterialien entwickelt.

In welchem Maße das vorgestellte Projekt die Ziele erreicht hat und in welchen Bereichen Anpassungen und Verbesserungen nötig sind bzw. über das Projekt hinaus verfolgt werden müssen, wird im Folgenden unter anderem anhand der Ergebnisse von drei Evaluationen dargestellt, welche parallel zum Projekt durchgeführt wurden.

4 Darstellung ausgewählter Projekt- und Evaluationsergebnisse

Für eine Überprüfung der Projektziele wurden insgesamt drei anonymisierte Evaluationen mit den Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen in den Jahren 2020 (n=62), 2021 (n=94) und 2023 (n=110)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

mit LimeSurvey[2] durchgeführt. Auf die jeweiligen Evaluationen wurde per zentral versendeter E-Mail und in verschiedenen Lehrveranstaltungen aufmerksam gemacht. Die Ergebnisse aus diesen Evaluationen dienen als Orientierung für zukünftige Vorhaben mit dem Bestreben, die digital-gestützte Lehre im Bereich des beruflichen Lehramts an der LUH weiterzuentwickeln und über das Projekt hinweg zu verbessern. Zusätzlich zu den Erhebungen wurden Zugriffszahlen der jeweiligen Seiten der Lernplattform festgehalten.

4.1 Offene Zugänge für Nutzende

Das Projektziel der offenen Zugänge für Nutzende lässt sich zum einen aus der LUH-internen Perspektive und somit aus Sicht der Studierenden und Lehrenden sowie zum anderen aus der LUH-externen Perspektive mit implizierten Nutzungsmöglichkeiten der Lernplattform und Angeboten für interessierte Empfänger:innen, angehende Lehrkräfte sowie Lehrkräfte der dritten Phase betrachten. Dabei stehen den Angehörigen der LUH im Unterbereich *Studium & Lehre* z. B. die Lehrangebote der einzelnen beruflichen Fachrichtungen sowie des Professionalisierungsbereichs der BWP als auch Informationsmaterialien und -veranstaltungen zur Verfügung. Letztgenannte Materialien wie auch die OER und die verschiedenen Veranstaltungen innerhalb des Projekts wie z. B. die Leibniz Talks können von allen interessierten Teilnehmenden eingesehen werden. Dies lässt sich anhand des breiten Spektrums an Zielgruppen sowie den Zugriffszahlen widerspiegeln. Demnach stiegen die Zahlen der registrierten und anonymen Zugriffe in den letzten Semestern immer weiter an, wie in Abbildung 1 zu sehen ist.

2 Webbasierte Software für die Unterstützung, Gestaltung und Durchführung von Online-Befragungen

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

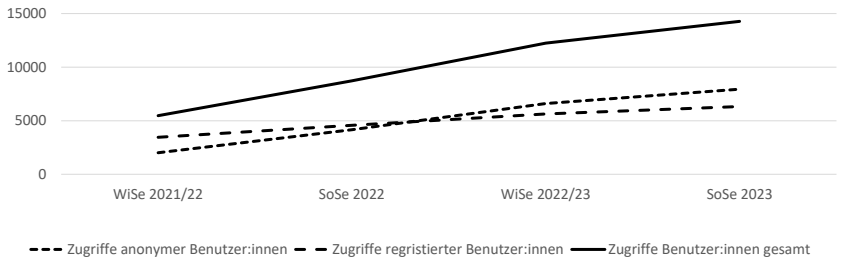

Abbildung 1: Zugriffszahlen der Lernplattform plabs, Stand: 30.05.2023 (eigene Darstellung)

Dabei nutzen, laut der Evaluation von 2023, die Studierenden wie auch die Lehrenden an der LUH plabs insbesondere zur verstärkten Lehrveranstaltungsbegleitung sowie Prüfungsvorbereitung. Zudem lässt sich festhalten, dass die Lernplattform ebenfalls außerhalb der LUH auf Interesse stößt: Durch das Zusammenfassen der jeweiligen Zugriffszahlen je Semester lässt sich feststellen, dass die Zugriffe auf plabs von April 2021 mit rund knapp 5.500 Zugriffen bis Ende Mai 2023 auf mehr als 14.000 Zugriffe kontinuierlich anstiegen.

4.2 Standardisiertes Corporate Design

Einheitliche Gestaltungsmerkmale und Aufbaumuster unterstützen ein standardisiertes Corporate Design und kommen auf den ersten zwei Hierarchieebenen der Plattform zur Anwendung. Neben einem ähnlich aufgebauten Kacheldesign[3] für weiterführende Inhalte wird plattformübergreifend ein einheitliches Farbschema genutzt. Direktverlinkungen zu häufig genutzten Inhalten wurden zudem zentral platziert.

Die Abbildung 2 zeigt die Plattform-Unterbereiche Forschung, Vorbereitungsdienst und Netzwerk des beruflichen Lehramts in Niedersachsen sowie den OER-Bereich. In den Bereichen Forschung und Vorbereitungsdienst finden sich Ausschnitte von Landkarten, die der Orientierung dienen sollen.

3 Das Kacheldesign ist ein Gestaltungselement, welches zur Verlinkung zusätzlicher Inhalte dient.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

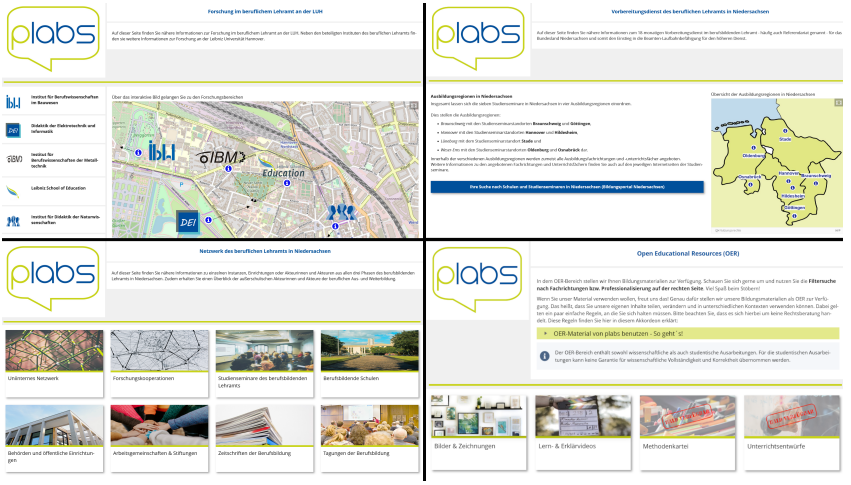

Abbildung 2: Plattform-Unterbereiche mit Inhalten zu Forschung, Vorbereitungsdienst, Netzwerk und OER an der LUH (eigene Darstellung)

Das Farbschema ist an die Hauptseite angepasst und folgt dem Design der Leibniz School of Education (LSE) bzw. der LUH.

In Abbildung 3 sind die Plattform-Unterbereiche einiger beruflicher Fachrichtungen bzw. des Professionalisierungsbereichs der BWP zu sehen. Auch diese wurden an die Bedürfnisse der jeweiligen Fachrichtungen angepasst und angeglichen. Die jeweilige Fachrichtung wird auf einem zentralen Banner auf der Oberseite dargestellt. Auf der linken Seite ist die plabs-Sprechblase zu sehen, welche als Direktlink zur Startseite fungiert. Darunter befinden sich Direktverlinkungen zu weiteren Bereichen auf der Plattform, die je nach Fachrichtung angepasst werden können. Im zentralen Bereich neben den Direktverlinkungen sind Kacheln mit unterschiedlichen Inhalten zu finden, welche ebenfalls je nach Fachrichtung variieren. Auf den nachfolgenden Hierachieebenen sind die Kursoberflächen und Lernmodule an die Designs der jeweiligen Fachrichtungen angepasst. Ein plattformübergreifendes optisches Design von Lernmodulen und -kursen hat sich als nicht praktikabel erwiesen, da die Fachrichtungen zum Teil sehr unterschiedliche Ausrichtungen in Bezug auf ihre digital-gestützte Lehre haben. Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Fachrichtungen und dementsprechend auch anderer Ansätze und didaktischer Zugänge wurde die bewusste Entscheidung getroffen, hier kein einheitliches, sondern ein

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

auf die jeweilige Fachrichtung bzw. auf das jeweilige Modul und/oder die jeweilige Veranstaltung zugeschnittenes Design zu verwenden.

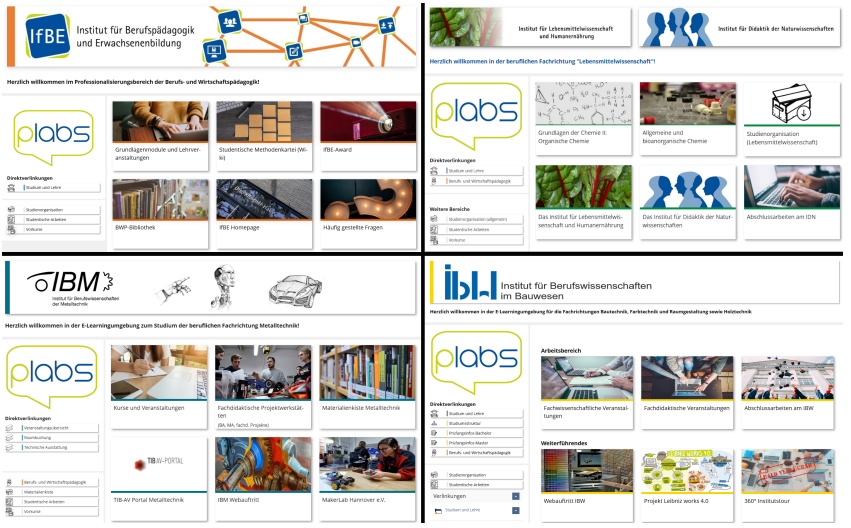

Abbildung 3: Plattform-Unterbereiche des Professionalisierungsbereichs BWP und der beruflichen Fachrichtungen (eigene Darstellung)

4.3 Flexibilisierung und Individualisierung

Betrachtet man die erhobenen Evaluationsergebnisse unter dem Aspekt der Flexibilisierungsstrukturen, wird erkennbar, dass in den vergangenen Semestern die Vereinbarkeit von Studium und Nebentätigkeit sowie Studium und Freizeit der Lehramtsstudierenden zugenommen hat (siehe Abbildung 4). Beginnend mit der ersten Evaluation (2020) gab knapp die Hälfte der Teilnehmenden an, dass für sie eine Vereinbarkeit von Studium und Arbeit unter den gegebenen Voraussetzungen möglich ist. Dieser Wert stieg im Laufe der vergangenen Semester an, so dass in der letzten Evaluation (2023) drei Viertel der teilnehmenden Lehramtsstudierenden einer Vereinbarkeit des Studiums mit Arbeit zustimmten. In der ersten Evaluation (2020) zeigte sich bei über der Hälfte der Studierenden ein ähnlicher Verlauf hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Freizeit, während dieser Anteil in der letzten Evaluation (2023) auf drei Viertel angestiegen ist.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND – https://www.nomos-elibrary.de/agb

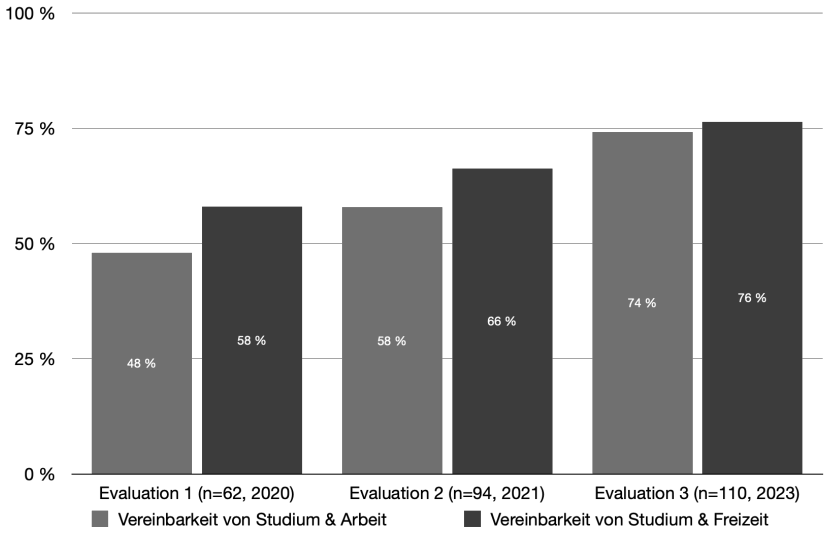

Abbildung 4: Die Vereinbarkeit von Studium mit Arbeit und Freizeit (eigene Darstellung)

In der dritten Evaluation (2023) gaben die Antworten der Teilnehmenden auf die Frage: *Was motiviert Sie an der digital-gestützten Lehre?* ein klares Bild ab. Ein Großteil der Antworten bezog sich dabei auf die entstandene Flexibilität:

> „Zeitlich und örtlich unabhängig zu lernen" (ID 118)

> „[...] dass ich viel mobiler arbeiten kann und somit eine bessere Zeitplanung habe. Effektiv schaffe ich mehr Stoff in kürzerer Zeit und habe trotzdem noch genug Freizeit." (ID 69)

> „Die Flexibilität nicht jeden Tag einen festen Plan vorgeschrieben zu bekommen und ggf. Lerneinheiten zu verschieben." (ID 45)

Ein differenzierteres Bild zeigt sich bei der Frage nach dem gewünschten Verhältnis zwischen digitaler und Präsenzlehre. Abbildung 5 veranschaulicht den Vergleich dieser Einschätzungen aus den Evaluationen von 2021 und 2023. In den Ergebnissen der Evaluation von 2021 (linkes Diagramm) ist zu sehen, dass die teilnehmenden Studierenden ein eher ausgewogenes Verhältnis von Präsenzlehre zur digital-gestützten Lehre präferierten. Hier-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

bei müssen die pandemiebedingten Auswirkungen und Folgen auf das Studium und die Lehre berücksichtigt werden, welche eine Präsenzlehre zu diesem Erhebungszeitpunkt nicht ermöglichten. Im rechten Diagramm sind die Ergebnisse der Evaluation von 2023 zu sehen. Diese stellen eine stärkere Präferenz der teilnehmenden Studierenden für mehr Präsenzlehre heraus, wobei auch ein Drittel eine ausgewogene Mischung aus Präsenzlehre und digital-gestützter Lehre bevorzugt.

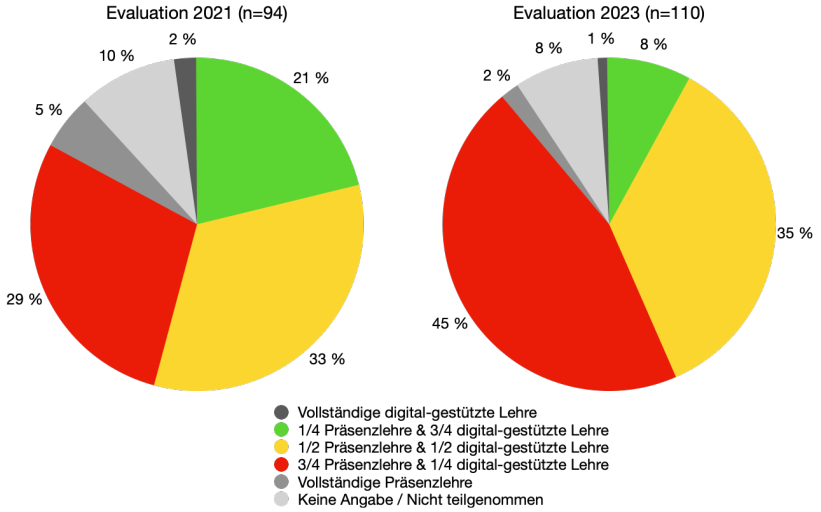

Abbildung 5: Gewünschtes Verhältnis von Präsenz- und digital-gestützter Lehre der befragten Studierenden (eigene Darstellung)

Vergleicht man beide Evaluationsergebnisse, so hat sich ein eher ausgewogenes Verhältnis von ähnlich gleichen Anteilen Präsenzlehre und digital-gestützter Lehre (2021) hin zu höheren Anteilen von Präsenzlehre (2023) verschoben. Dabei ist das Verhältnis von Präsenzlehre zu digital-gestützter Lehre in den jeweiligen Evaluationen insgesamt gleichgeblieben.

In der dritten Evaluation (2023) wurden die Teilnehmenden aufgefordert zu beschreiben: *Was demotiviert Sie insgesamt an der digital-gestützten Lehre?* Auffällig oft wurden die Selbstorganisationskompetenz und die damit einhergehenden Probleme erwähnt:

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

„[f]ehlender Kontakt zu Studierenden, fehlende Kommunikation über die Inhalte, Organisation fällt teilweise auch schwer, weil man das Lernen aufschieben kann“ (ID 40)

„Man vergisst es schnell, dass dort Aufgaben auf einen warten. Ich neige dort noch mehr zum Aufschieben der Aufgaben.“ (ID 52)

„Noch mehr eigene Organisation“ (ID 47)

„Zu viel Ablenkung und Aufschiebung“ (ID 77)

„[e]rhöhte Ablenkung“ (ID 118)

Diese exemplarischen Aussagen machen ersichtlich, dass die digital-gestützte Lehre sowohl positive als auch negative Aspekte im Hinblick auf die Vereinbarkeit und Flexibilisierung mit sich bringt. Besondere Herausforderungen ergeben sich für die Studierenden z. B. in den Bereichen Arbeitsorganisation, Prokrastination und soziale Isolation.

5 Diskussion

5.1 Flexibilisierte Studienstrukturen durch Digitalisierung

Wie man den vorgestellten Projekt- und Evaluationsergebnissen entnehmen kann, haben die Studierenden des beruflichen Lehramts auch weiterhin den Bedarf nach einer *guten Balance* zwischen asynchronen und synchronen bzw. Präsenz- und digital-gestützten Lehranteilen. Ebenso vielfältig wie die Lebenswelten und Lebensweltanforderungen der Studierenden, sind jedoch auch die bestehenden Vorstellungen hinsichtlich eben jener Gewichtung.

Insbesondere in der letzten Erhebung von 2023 und somit nach dem offiziellen Ende der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden einschränkenden Maßnahmen wird deutlich, dass sich die Mehrheit der Studierenden eine Kombination aus digital-gestützter asynchroner Lehre und synchroner Präsenzlehre im Studium ausdrücklich wünscht, weil sie ihnen mehr Flexibilität ermöglicht. Explizit beinhaltet diese Kombination eine grundsätzliche Präsenzlehre, die durch hybride Lehrangebote und asynchrone digital-gestützte Angebote ergänzt wird. Hybride Lehrangebote sind beispielsweise Lehrveranstaltungen, an denen eine synchrone Teilnahme in Präsenz sowie online und/oder asynchron möglich ist. Zusätzliche asynchrone digital-gestützte Lehrangebote sind z. B. in Form von Erklärvi-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

deos, Vorlesungsaufzeichnungen oder Selbstlernmodulen auf der Lernplattform plabs möglich. Unterschiedliche Lehrformate weisen verschiedene Möglichkeiten auf und bringen dementsprechende Vor- und Nachteile mit sich, die es bei der Diskussion zu beachten gilt.

Das Verhältnis von präsenten und digitalen Lehr-Lerneinheiten hängt dabei jeweils von den entsprechenden Kompetenzzielen ab. So sind insbesondere Präsenzveranstaltungen für praktische Übungen, Lehrveranstaltungen in Laboren, Werkstätten o. ä. in der beruflichen Lehrer:innenbildung unerlässlich ebenso wie Veranstaltungen, in denen explizit die persönlichen und sozialen Kommunikationskompetenzen weiterentwickelt werden, wie z. B. Vorträge, Moderationen, simulierende Rollenspiele, Diskussionen, und die darüber hinaus die Zusammenarbeit und den persönlichen Austausch der Studierenden in Lern- und Arbeitsgruppen ermöglichen.

Der Wegfall der Präsenzlehre zu Zeiten der Corona-Pandemie und die ausschließlich durchgeführte Online-Lehre wurde von den Befragten als eines der größten Defizite angeführt und führte zum einem Gefühl des Alleingelassen-Werdens (mit den Lehrinhalten und Aufgaben) bis hin zur Vereinsamung und Überforderung der Studierenden. Dies wurde dadurch verstärkt, dass die Kommunikation mit den Lehrpersonen, z. B. für Rückfragen zu Aufgaben und Themen, überwiegend zeitverzögert via E-Mail stattfand oder im schlimmsten Fall sogar komplett entfiel. Folglich kann im Rahmen der ersten Erhebung (2020) auch nicht von einer Flexibilisierung der Studienbedingungen die Rede sein, da zu dieser Zeit aufgrund externer Vorgaben im Zusammenhang mit den Corona-Maßnahmen, wie z. B. Kontaktbeschränkungen, die Online-Lehre deutschlandweit verpflichtend war.

Zu den Gelingensfaktoren dieser neuen Formen des Lernens und Arbeitens gehören zum einen eine entsprechend stabile Internetverbindung und die nötige digitale Ausstattung, wie z. B. digitale Endgeräte, Kamera, Mikrofon, die entsprechende Medienkompetenz der Nutzenden sowie ein geeigneter Arbeitsbereich im Wohnumfeld. Zum anderen bedarf der Transitionsprozess einer entsprechenden Adaptabilität und damit einhergehender Kompetenzen hinsichtlich der Selbstorganisation, Selbstmotivation, Resilienz und der Gesundheitskompetenz der Betroffenen (siehe den Beitrag von Janine Michele in diesem Band).

Daraus lässt sich folgern, dass aufgrund der äußeren Umstände, wie z. B. Social Distancing, die Corona-Pandemie zwar einen massiven Umbruch mit sich brachte, dieser jedoch dem Erreichen der Projektziele Digitalisierung und Flexibilisierung entgegenkam und zu einer sprunghaften Zunahme digitaler Lern- und Arbeitsformate führte. Folglich agierte die Pandemie

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

als eine Art Digitalisierungs-Katalysator (vgl. Schnelle/Schöpper/Kersten 2021), der einerseits zwar digitale Missstände und Schwachstellen bzw. Lernfelder aufzeigte, anderseits aber auch Lern- und Entwicklungschancen bot.

Die entwickelten digitalen Lernumgebungen und hybriden Lehrformate stellen eine Erweiterung hinsichtlich der der Flexibilität im Studium dar und werden von einer Mehrzahl der Studierenden in einem Verhältnis aus überwiegenden Präsenzveranstaltungen (drei Viertel) mit digital-gestützten Lehreinheiten (ein Viertel) bis hin zu einem ausgewogenen Verhältnis ausdrücklich eingefordert. Dies ermöglicht zum einen ein orts- und zeitunabhängiges Studieren und somit eine bessere Vereinbarkeit von nebenberuflichen Tätigkeiten sowie Care-Aufgaben, z. B. Studieren mit Kind und/oder pflegebedürftigen Angehörigen. Insbesondere Lehramtsstudierende sind oftmals bereits stundenweise im Schuldienst tätig, z. B. als Aushilfs- und Vertretungslehrkraft, was für die Gewinnung schulpraktischer Erfahrungen, eine pädagogische Professionalisierung und eine Kompetenzentwicklung einen großen Mehrwert mit sich bringt.

Aus Beobachtungsperspektive der Dozierenden ist als Kritikpunkt der Flexibilisierung mittels digitaler Lehr-Lernangebote anzuführen, dass Studierende dies vereinzelt (aus)nutzen, um mehrere Lehrveranstaltungen parallel zu besuchen. Einerseits lässt sich dadurch die Studiendauer verkürzen, anderseits kann dies auch zu einer Überforderung und zu einem Studieren en passant führen und folglich zu einem nicht nachhaltigen, vertieften Verständnis der Lerninhalte, einer mangelhaften pädagogischen Haltung und zu einer unzureichenden Kompetenzentwicklung beitragen.

Anknüpfend an die flexibilisierten Studienstrukturen durch Digitalisierung gibt es weitere aktuelle Entwicklungen der Arbeitswelt 4.0 und die dadurch resultierenden Konsequenzen für die veränderte Lebenswelt, welche für die Ausbildung einer Zukunftsgestaltungskompetenz zu fokussieren sind. Auf Grundlage der Evaluationsergebnisse der dritten Erhebung eignet sich dazu exemplarisch die Selbstorganisationsdisposition der Studierenden.

5.2 Zukunftsgestaltungskompetenz und Selbstorganisationsdisposition

Der Trend der Arbeitswelt 4.0 und die Entwicklung von New Work beinhalten die Anforderungen einer flexiblen und agilen Arbeit. Dies erfordert ein entsprechendes Maß an Selbstorganisation und Eigenverantwor-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tung. Heyse, Erpenbeck und Michel definieren „Kompetenzen als *Selbstorganisationsdispositionen* [Herv. d. Verf.], also als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln, und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und mit Unbestimmtheit umzugehen" (Heyse/Erpenbeck/Michel 2002, 11). Damit setzt sich Selbstorganisationsdisposition zusammen aus personaler Kompetenz (selbstreflexiv kritisch mit produktiven Einstellungen und Werthaltungen), Aktivitäts- und Handlungskompetenz (Absichten und Ziele aktiv und willensstark umsetzen), Fach- und Methodenkompetenz (mit fachlichem und methodischem Wissen Probleme kreativ bewältigen) sowie sozial-kommunikativer Kompetenz (mit anderen kooperieren und kommunizieren) (vgl. ebd.).

Hier ist jedoch eine Diskrepanz zwischen Zielvorstellungen und realer Lebenswirklichkeit zu beobachten, die insbesondere an den Übergängen zwischen Schule, betrieblicher Ausbildung, Studium und den anschließenden Phasen der Lehrkräftebildung offensichtlich wird. Denn trotz des Postulats des selbstorganisierten Arbeitens und Lernens prägte über viele Jahre ein primär instruktiver Unterricht die schulische Sozialisation der jungen Menschen. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der Evaluation: Vielen Studierenden fielen das selbstorganisierte Lernen zu Hause während der reinen Online-Lehre und der Aufbau einer entsprechenden Tagesstruktur mit Aufgaben- und Zielsetzungen und einer entsprechenden Selbstdisziplin und Eigenmotivation schwer. Auch das Prokrastinieren und Aufschieben von Studien- und Prüfungsleistungen ist ein im Studium weitverbreitetes Phänomen. Das Setzen von festen Terminen kann einerseits orientierend wirken und andererseits auch das subjektive Wahrnehmen von Leistungsdruck und Belastung erhöhen. Daher ist neben dem Erlernen des Lernens, z. B. über verschiedene Lernstrategien, die Entwicklung von Selbstorganisationskompetenz am Übergang von der Schule in das Studium unerlässlich, um dort dementsprechend erfolgreich lernen zu können.

Wurde dagegen die Selbstorganisationskompetenz im Übergang Schule-Studium, in der Studieneingangsphase oder im Verlauf des Studiums nur unzureichend entwickelt, kann dies gerade in der Transition vom Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst und der ersten eigenen Lehrtätigkeit aufgrund der multiplen Anforderungen, die an eine Lehrperson gestellt werden, zum sogenannten „Praxisschock" (Dicke et al. 2016, 246) führen. Das Entwickeln einer geeigneten Selbstorganisationsdisposition geht mit einem spürbaren Mehraufwand für die angehenden Lehrpersonen einher und benötigt einen bewussten und bestenfalls angeleiteten und begleiteten Reflexionsprozess im Rahmen des Studiums (siehe den Beitrag von Jana

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wende in diesem Band). Damit ist sie zum einen Ziel eines erfolgreich absolvierten Lehramtsstudiums und zum anderen als Anforderung der angestrebten Berufstätigkeit zu verstehen.

Insgesamt ist es das Ziel der Reflektierten Handlungsfähigkeit, dass Lehramtsstudierende, die selbst die Erfahrung des flexiblen Studierens in Form von digitalen oder hybriden Lehr-Lernformaten machen konnten, im späteren Schulalltag ihren Schüler:innen ebenfalls vergleichbare Lernerfahrungen ermöglichen. Damit kann ihre eigene Studienerfahrung als Grundlage für ihre *Innovationskompetenz* dienen, die es ihnen ermöglicht, das System Schule und die dem zugrundeliegende Haltung in Form ihrer *Zukunftsgestaltungskompetenz* aktiv mit- und umzugestalten. Das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung entspricht sowohl bewusst reflexiven als auch flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der individuellen – und sich permanent ändernden – Anforderungen gemäß der heterogenen Zielgruppe der LbS-Studierenden.

5.3 Limitationen und Ausblick

Die Studierenden, deren Studium zum einen von der Corona-Pandemie und zum anderen von der beschriebenen digitalen Transition in der Lehre geprägt wurde, werden die Lehrkräfte der Zukunft sein. Daher bleibt abzuwarten, wie die erlebten Erfahrungen, z. B. im Rahmen der Corona-Pandemie, die Lehrtätigkeit und das Arbeitsverhalten der angehenden Lehrpersonen, insbesondere hinsichtlich ihrer geforderten Innovationskompetenz beeinflussen werden. Konstatieren lässt sich bereits, dass die zukünftigen Lehrpersonen sowohl im Umgang mit Krisen und Unsicherheiten als auch im Umgang mit digitalen Lehr-Lern-Tools in allen Kompetenzbereichen erfahrener sind und somit hoffentlich auch in Zukunft sicherer agieren können. Nichtsdestotrotz entwickelt sich auch eine solche Resilienz nicht automatisch, sondern hängt von vielen weiteren Begleitumständen ab, wie z. B. vorhandenen individuellen Ressourcen.

Des Weiteren bleibt abzuwarten, inwiefern die Innovationsbereitschaft der angehenden Lehrkräfte nicht durch (zu starre) strukturelle Rahmenbedingungen im System Schule oder durch unzureichende technische Ausstattungen und Möglichkeiten ausgebremst wurde bzw. auch zukünftig ausgebremst wird. Der vom BMBF geförderte *DigitalPakt Schule* wurde zwar bereits 2019 auf den Weg gebracht, ist jedoch bei weitem noch nicht in allen Schulen und bei deren Schüler:innen gänzlich angekommen. Zudem haben

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Studien gezeigt (vgl. Hammerstein et al. 2021, Steinmayr et al. 2021), dass ausschließlich und/oder überwiegend digitale Lehr-Lernformate zu einem unzureichenden Lernerfolg führen. Von daher gilt es insbesondere in schulischen Kontexten Unterricht entsprechend fachlich-didaktisch zu gestalten und pädagogisch zu begleiten und dabei die digitalen Lehr-Lernformate als Unterstützung zu nutzen. Selbstverständlich können auch im Zeitalter der Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz digitale Lehr-Lernformate keine qualifizierte und engagierte Lehrkraft ersetzen. Darüber hinaus ist die Medien- und Technikaffinität interpersonell sehr unterschiedlich ausgeprägt und dementsprechend werden auch weiterhin unterschiedliche Lehr-Lernstile an den Schulen vertreten und legitim sein.

Langfristig gilt es daher zu evaluieren und zu diskutieren, welche Kombinationen von Lehr-Lernformaten die größten Wirkungen im Sinne der flexiblen Unterstützungen für heterogene Lerngruppen und insbesondere für eine Verbesserung der Lehrqualität bieten können. Aus den Erfahrungen der letzten Jahre und der Einführung und Erprobung der jeweiligen digitalen Tools gilt es kritisch zu beleuchten: Was darf bleiben? Und wo gibt es weiteren Nachbesserungs- und Anpassungsbedarf? Diese Diskussionen sind immer wieder zu neu führen, genauso wie auch zukünftig vermutlich Pendelbewegungen, z. B. zwischen Online- und Präsenzangeboten, in der Bildungs- und Arbeitswelt zu beobachten sein werden. Doch bereits die vorhandene Vielfalt der Möglichkeiten, das Ausprobieren, das kritische Abwägen und Entscheiden ist bereits ein wichtiger Schritt in Richtung Zukunftsgestaltungskompetenz, denn es geht immer auch um ein Co-Becoming, also um ein gemeinsames Werden und Entwickeln mit der Welt (vgl. Peschl 2022).

Literatur

Antoni, C. H./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (2014): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.

Becker, M. (2021): Vierfachen Gegenstandsbezug in der beruflichen Lehrerbildung durch Digitalisierung stärken – Wege zu einer verbesserten Studierbarkeit für heterogene Zielgruppen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Perspektiven zur beruflichen Lehrkräftebildung. Berlin, 19-20.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Becker, M./Flake, R./Heuer, C./Koneberg, F./Meinhard, D./Metzler, C./Richter, T./Schöpp, M./Seyda, S./Spöttl, G./Werner, D./Windelband, L. (2022): Evaluation der modernisierten M+E-Berufe – Herausforderungen der digitalisierten Arbeitswelt und Umsetzung in der Berufsbildung. Online: https://www.iwkoeln.de/studien/regina-flake-filiz-koneberg-christoph-metzler-miriam-schoepp-susanne-seyda-dirk-werner-herausforderungen-der-digitalisierten-arbeitswelt-und-umsetzung-in-der-berufsbildung.html (01.05.2023).

Brutzer, A./Stärk, M./Bruck, P. (2022): Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen. In: Klusmeyer, J./Bosse, D. (Hrsg.): Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden, 175-206.

Dicke, T./Holzberger, D./Kunina-Habenicht, O./Linninger, C./Schulze-Stocker, F./Seidel, T./Terhart, E./Leutner, D./Kunter, M. (2016): „Doppelter Praxisschock" auf dem Weg ins Lehramt. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 63(4), 244-257.

Eickelmann, B./Drossel, K. (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: Van Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, D./Salaschek, U. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 349-362.

Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen - Befunde und Entwicklungsperspektiven. Online: https://d-nb.info/1155499395/34 (21.05.2023).

Geisler, T./Niethammer, M. (2019): Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 130-149.

Gillen, J./Michele, J./Schäfers, J./Steuber, A./Wende, J. (2021): Digitalisierung als Chance für eine diversitätssensible Hochschullehre im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/gillen_etal_bwpat40.pdf (12.07.2023).

Hammerstein, S./König, C./Dreisörner, T./Frey, A. (2021): Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement. A Systematic Review. Online: https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1217437 (09.06.2023).

Hartmann, M. (2017): Analyse beruflicher Handlungsprozesse und Planung beruflicher Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund von Industrie 4.0. In: Vollmer, T./Jaschke, S./Schwenger, U. (Hrsg.) (2017): Digitale Vernetzung der Facharbeit: gewerblich-technische Berufsbildung in einer Arbeitswelt des Internets der Dinge (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 43). Bielefeld, 7-26.

Heyse, V./Erpenbeck, J./Michel, L. (2002): Lernkulturen der Zukunft: Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen, QUEM-report, No. 74, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF), Berlin.

Karlsen, J. E. (2021): Futures literacy in the loop. In: European Journal of Futures Research Heft 9/17, 1-10.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/dringend-gesucht-berufsschullehrer (05.05.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (21.07.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (21.07.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2022a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (21.07.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2022b): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 233 – März 2022. Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (21.07.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2022c): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Einsatz digitalisierter Lehr- und Lernformate zur Beibehaltung des Fachklassenprinzips in der Berufsschule. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_09_09-Digitale-Lehr-und-Lernformate.pdf (16.06.2023).

Krings, C./Brodführer, A./Landmann, M. (2018): Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? In: Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlenz, P. (Hrsg.): Öffnung von Hochschulen. Wiesbaden, 133-156.

Lojewski, J./Schäfer, M. (2018): Berufstätige Studierende: Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe. In: Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlenz, P. (Hrsg.): Öffnung von Hochschulen. Wiesbaden, 187-211.

Mersch, F. F. (2016): Berufswissenschaftliche Anforderungen und Aufgaben im Bauwesen. In: bwp@ Spezial 13: Fachtagung Bau, Holz, Farbe und Raumgestaltung 2015: Zwischen Inklusion und Akademisierung – aktuelle Herausforderungen für die Berufsbildung. In: v. Baabe-Meijer, D./Kuhlmeier, W./Meyser, J. (Hrsg.) 1–17. http://www.bwpat.de/spezial13/mersch_bwpat_spezial13.pdf (12.05.2023).

Niethammer, M./Friese, M. (2017): Didaktik inklusiver Berufsbildung. Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings. Berufsbildung, 166, 4-8.

Peschl, M. F. (2022): Futures Literacy: Vom Lernen über die Welt zum ‚Co-Becoming' mit ihr. Online: https://www.thelivingcore.com/futures-literacy-vom-lernen-ueber-die-welt-zum-co-becoming-mit-ihr/ (18.11.2022).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Petko, D. (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim.

Schnelle, J./Schöpper, H./Kersten, W. (2021): Corona: Katalysator für Digitalisierung und Transparenz? Eine Studie über die Auswirkungen der Pandemie. DOI: https://doi.org/10.15480/882.3805

Schulze, K. (2017): Die Vielfalt der Lehramtsstudierenden an der Leibniz Universität Hannover. Ergebnisse der lehramtsbezogenen Daten aus der CHE-Quest-Studierenden-Befragung 2014. Hannover.

Schwägerl, M./Krefting, W./Männlein P./Böhm, J. (2023): Dem Lehrkräftemangel effektiv und nachhaltig begegnen: Flexibilisierungspaket trägt zur Konsolidierung des Lehrkräftebedarfs bei - Handeln statt Jammern! Online: https://www.brlv.de/media/news/843/intern/media.pdf (05.05.2023).

Spöttl, G./Gorldt, C./Windelband, L./Grantz, T./Richter, T. (2016): Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie. Online: https://www.baymevbm.de/Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2016/Downloads/baymevbm_Studie_Industrie-4-0.pdf (05.05.2023).

Spöttl, G./Windelband, L. (Hrsg.) (2019): Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Bd. 52. Industrie 4.0: Risiken und Chancen für die Berufsbildung (2. Aufl.). Bielefeld.

Steinmayr, R./Lazarides, R./Weidinger, A. F./Christiansen, H. (2021): Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2021), 35 (2-3), 85-106. DOI: https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000306

SWK - Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf (21.07.2023).

UNESCO - Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (Hrsg.) (2021): An essential competency for the 21st century. What is Futures Literacy (FL)? Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about#:~:text=What%20is%20Futures%20Literacy%20(FL,and%20invent%20as%20changes%20occur (05.04.2023).

Wyrwal, M./Zinn, B. (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Journal of Technical Education, 6 (2), 9-2.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

II Theoretische Zugänge zu Futures Literacy

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Futures Literacy – pädagogische Kernideen und zentrale Kompetenzdimensionen

Ariane Steuber

Abstract

Futures Literacy (UNESCO 2021) scheint sich aktuell zu einem Trendbegriff in den Erziehungswissenschaften und auch in der beruflichen Bildung zu entwickeln. Das Konzept stellt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Veränderungsdynamiken und teilweise auch krisenhafter Entwicklungen ein Schlüsselkonzept für das Entfalten von Zukunftsgestaltungskompetenzen in komplexen, dynamischen und ungewissen Situationen zur Verfügung. Da es sich bei der ‚Zukunft' jedoch um einen nicht genau definierbaren Zeitraum handelt, wird im Beitrag zunächst der Frage nachgegangen, inwieweit die Zukunft überhaupt gestaltbar ist und welche Bedeutung der Vergangenheit und der Gegenwart in diesem Prozess zukommt. Zudem werden die mit dem bislang eher vagen Konzept Futures Literacy verbundenen pädagogischen Kernideen und zentralen Kompetenzdimensionen dargelegt, um didaktische Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von zukunftsorientierten Lehr-Lernsituationen in der beruflichen Bildung herauszuarbeiten. Abschließend werden die Potenziale und Grenzen des Konzeptes für die Gestaltung von Bildungsprozessen kritisch eingeschätzt.

Schlüsselwörter: Futures Literacy, Future Skills, Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft

1 Einleitung

Die Gegenwart ist geprägt von raschem technologischen Fortschritt und zahlreichen krisenhaften Ereignissen, die innovatives Handeln in allen gesellschaftlichen Bereichen erfordern und mit neuartigen Lernanforderungen an Gesellschaft und Individuum einhergehen. Die zu bewältigenden Veränderungssituationen „stellen ungewisse Situationen dar, die neu,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

mehrdeutig und komplex sind und zunächst oft als unlösbar erscheinen" (Wittwer 2011, 115). Veränderungssituationen haben zudem einen ambivalenten Charakter: Sie können von den Betroffenen einerseits als krisenhafte Ereignisse empfunden werden, die z. B. „die Aufgabe gewohnter Verhaltensmuster und Orientierungen verlangen und sie zu Entscheidungen ‚zwingen'" (ebd.). Andererseits können Veränderungssituationen „neue, ganz andere Optionen eröffnen und Entwicklungschancen bieten" (ebd.). Die mit dem gesellschaftlichen Wandel und Krisensituationen einhergehenden Lernchancen und Zukunftspotentiale müssen von den Betroffenen allerdings zunächst wahrgenommen und anschließend produktiv genutzt werden können.

Die zahlreichen aktuellen Veränderungsprozesse können an dieser Stelle nicht umfassend dargestellt werden. Exemplarisch lassen sich globale Megatrends wie z. B. „Digitalisierung, Internationalisierung, Individualisierung und demografischer Wandel" (Kauffeld/Albrecht 2021, 4) sowie „globale Wirtschafts- und Finanzverflechtungen, Migration oder Klimawandel" (Schüller/Busch/Hindinger 2019, 15) anführen. Die Freie Universität Berlin (o. J.) benennt für das Jahr 2022 neben der Klimakrise auch „Krieg, drohende Energieengpässe und das Erstarken demokratiefeindlicher Strömungen in mehreren europäischen Ländern" als anstehende Herausforderungen. Das Bewältigen der mit den aktuellen technologischen Entwicklungen und krisenhaften Ereignissen verbundenen Anforderungen verlangt von allen Individuen in der Gesellschaft „neue Kompetenzen, sog. *Future-Skills*" (Suessenbach et al. 2021, 2; Herv. d. Verf.). Für den Bildungssektor bedeutet dies, das Lernen in komplexen und unvorhersehbaren Situationen stärker als bislang in den Fokus zu nehmen.

Das Konzept *Futures Literacy* (vgl. UNESCO 2021) gilt neben den Zukunftskonzepten des *Lebenslangen Lernens* (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2001) und dem *Rounder Sense of Purpose* (vgl. The RSP Partnership 2019) als zentraler Ansatz, um Individuen dazu zu befähigen, die Zukunft besser zu gestalten (Allabauer 2022, 39). In der beruflichen Bildung findet Futures Literacy in den letzten Jahren ein hohes Maß an Aufmerksamkeit vor allem im Zusammenhang mit einzelnen (berufs-)pädagogischen Teilaspekten wie z. B. *Digital Literacy* (u. a. Gerholz et al. 2022; Gillen et al. (2021); siehe den Beitrag von Johannes Schäfers in diesem Band) oder *Health Literacy* (u. a. Zöller/Tutschner 2014; Michele/Gillen/Steuber (2022); siehe den Beitrag von Janine Michele in diesem Band. Zudem haben in den vergangenen Jahren bzw. Jahrzehnten weitere und aktuell mit Futures Literacy angesprochene Themen wie z. B. die

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Verankerung des *Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung* in der beruflichen Bildung (vgl. BMBF 2023; siehe den Beitrag von Johanna Backhaus und Sabine Struckmeier in diesem Band), sowie der *Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt* (z. B. Kimmelmann 2010; Severing/Weiß 2014; Rützel/Enggruber 2014; Gillen et al. 2021) Einzug in die berufliche Bildung gehalten.

Das Erlernen des Umgangs mit Veränderungssituationen ist seit längerem ein zentrales Thema in der beruflichen Bildung (Wittwer 2011, 128f.). Wittwer definierte bereits im Jahr 2011 neun Merkmale von Veränderungskompetenz: Engagement, Neugier, sozial-integratives Verhalten, Strategie, Erfahrung, Gelassenheit, Nachdenklichkeit, sozial-kommunikatives Handeln und Veränderungsbereitschaft (119f.). Unter anderem vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen, ob bzw. inwieweit es sich bei Futures Literacy um ein neues ‚Buzzword' handelt und inwieweit das Konzept als ‚Umbrella-Begriff' fungiert, der vorangegangene Diskurse unter einem Dach bündelt.

Laut Suessenbach et al. (2021, 2) nehmen in diesem Zusammenhang für Unternehmen und Bildungsinstitutionen die sog. *transformativen Kompetenzen* neben klassischen, technologischen und digitalen Kompetenzen eine zentrale Rolle ein. Diese Kompetenzen „sind grundlegend, um gesellschaftliche Veränderungen mutig gestalten zu können, indem sie Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen schaffen und sowohl das Entwickeln visionärer Lösungen unterstützen als auch Menschen hinter einem gemeinsamen Ziel zu vereinen" (ebd.). Veränderungen können allerdings auch Unsicherheiten bei den Betroffenen erzeugen, denen in Bildungssettings entgegengewirkt werden muss:

> „Wenn die Menschen […] fähig sind zu entscheiden, warum und wie sie die Zukunft nutzen wollen, sind sie besser in der Lage, Innovation und Wandel zu schaffen. Sie haben mehr Freude an Neuem und weniger Angst vor Ungewissheit. Sie sind zuversichtlicher, das durch den Wandel eröffnete Potenzial zu verstehen und zu schätzen." (Allabauer 2022, 41)

Im Folgenden werden deshalb zunächst die mit gesellschaftlichen Innovationen und krisenhaften Ereignissen verbundenen Lernanforderungen betrachtet, um die damit einhergehenden Kompetenzanforderungen an Individuum und Gesellschaft zu verdeutlichen (Kap. 2). Anschließend wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich ‚Zukunft' – als lediglich unscharfer Zeitraum – überhaupt definieren und gestalten lässt. Hierfür wird das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft genauer betrachtet (Kap. 3). Auf dieser Grundlage werden die pädagogischen Kernideen

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

und zentralen Kompetenzdimensionen von Futures Literacy herausgearbeitet, um didaktische Ansatzpunkte für die Gestaltung von Lernmöglichkeiten für einen zukunftsorientierten Kompetenzerwerb herauszuarbeiten (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem Potenziale und Grenzen des Konzeptes Futures Literacy für Bildungsprozesse aufgezeigt werden (Kap. 5).

2 Problemaufriss

In diesem Kapitel werden sowohl Lernanforderungen als auch Lernchancen betrachtet, die sich zum einen aus gesellschaftlichen und technologischen Transformationsprozessen und zum anderen aus krisenhaften Ereignissen ergeben (können). Hierbei handelt es sich um Anforderungen, aber auch Möglichkeiten, die von außen an Individuen bzw. an die Gesellschaft herangetragen werden. Ob solche Lernanlässe bzw. Situationen „als Herausforderung oder Bedrohung bewertet [werden], ist abhängig von der Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die Anforderungen bewältigen zu können" (Wittwer 2011, 128f.). Charakteristisch für das Bewältigen insbesondere von krisenhaften Ereignissen ist es, dass es „am Ende keine Lösung i. S. von Erlöst-werden von der Last [gibt]. Die einzig mögliche Lösung besteht darin, nicht mehr im Widerstand *gegen* das scheinbar Unannehmbare, sondern *mit* ihm zu leben, und zwar durch Übernahme einer neuen Aufgabe, die es individuell sowie solidarisch zu gestalten gilt" (Schuchardt 2006, 46; Herv. i. O.).

Zum einen werden die Arbeitswelt und der Alltag zunehmend beeinflusst durch „neue Formen der Interaktion und Wissensproduktion" (Kirchherr et al. 2018, 2). Dies zieht Veränderungen in nahezu allen Lebensbereichen nach sich (ebd.). Es kann davon ausgegangen werden, dass „die zukünftige Arbeitswelt […] immer mehr von digitalen Informationen und Abläufen" (ebd.) beeinflusst wird. Unter anderem ist eine „zentrale und oft diskutierte Frage im Zuge der Digitalisierung der Arbeitswelt […], ob es zu einer Verdrängung menschlicher Arbeitskraft durch Maschinen kommt (Lewalder et al. 2018, 2). In zahlreichen Studien wird in diesem Zusammenhang „Bezug genommen auf Arbeitsaufgaben, die durch ‚intelligente' Maschinen, Roboter, (selbstlernende) Algorithmen oder Ähnliches übernommen werden könnten" (ebd.). In der Folge des dynamischen und durch neue Technologien geprägten Wandels der Arbeitswelt entstehen außerdem neue Kompetenzprofile (Kirchherr et al. 2018, 2; Kauffeld/Albrecht 2021, 1), die

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

es ermöglichen, „sich flexibel auf neue Anforderungen anzupassen und auch bei Unsicherheit adäquat zu agieren" (Kauffeld/Albrecht 2021, 1).

Zum anderen ist die Gegenwart durch zahlreiche und teilweise existenzielle Krisenerscheinungen geprägt, die im Grunde nur als Gefahr verstanden werden können:

> „Die Welt ist an vielen Orten aus dem Ruder gelaufen, sie erscheint in einem Zustand permanenter Unruhe […]. Terror, Trauma und Tod erscheinen als die Alliteration dieser Tage, und die Tragödien spielen sich zuweilen in Regionen ab, in die selbst die unermüdlichsten Helfer oft nicht gelangen können, während wir selbst jedwede Tragödie in Echtzeit und ungefiltert durch jedwede Einordnung virtuell miterleben." (Filipp/Aymanns 2018, 19)

Doch auch krisenhafte Ereignisse können wichtige Lernanlässe sein. Unter Krise kann dabei Unterschiedliches verstanden werden (Arnold 2003, 1). Das Wort stammt aus dem Griechischen und bedeutet „so viel wie ‚scheiden', ‚sichten', ‚auswählen', aber auch ‚urteilen', ‚beurteilen' und ‚entscheiden'" (Schuchardt 2003b, 373). Weitere Bedeutungen des Begriffs sind „Entscheidung, Zwiespalt, Trennung, aber auch Wahl und Erprobung" (Arnold 2003, 1). Nach Schuchardt (2003b) steht am Ende einer Krise „entweder der Abbruch, erfahren als resignatives Erstarren bzw. Aufgeben, oder der ‚Aufbruch' zur Wandlung durch Lernen als Annahme einer veränderten Lebenssituation" (373). Eine Krise bedeutet folglich „Chance und Gefahr zugleich" (Ziemons 2003, 3). Krise und Chance bilden dabei „eine unauflösbare – interdependente – Einheit" (Schuchardt 2003a, 33).

Grundsätzlich können zwei Arten von Krisen unterschieden werden (Schuchardt 2003b, 376). Die eher vorhersehbaren Entwicklungs- oder Reifungskrisen an bestimmten Stationen im Lebenslauf wie z. B. Schuleintritt oder Beginn einer Ausbildung können als *Lebenslaufkrisen* bezeichnet werden. Bei Situationskrisen hingegen, die sich aufgrund von meist unvorhersehbaren kritischen Lebensereignissen ergeben, z. B. durch Unfälle oder Verletzung der Menschenrechte, handelt es sich eher um *Lebensbruchkrisen* (ebd.). Durch das Eintreten einer Krise bzw. eines Krisenauslösers werden Menschen „[u]nvorbereitet […] mit einer Lebenssituation konfrontiert, die von der Norm abweicht" (Schuchardt 2003a, 37). Dementsprechend findet sich in einer Krise

> „sowohl ein destruktives Potenzial wie der Aspekt der Entwicklung und Erneuerung – in diesem Sinne spricht man mitunter auch von Krisen,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

wenn etwa bisherige Deutungen der erfahrenen Umwelt nicht mehr gerecht werden und das Individuum der (Neu-)Orientierung bedarf." (Arnold 2003, 1)

Kritische Ereignisse weisen eine Reihe von Merkmalen auf. In einer traditionellen und eher eng gefassten Konzeptualisierung handelt es sich zum einen um „*Stressoren* in Form von Neuartigkeit, Intensität, Ungewöhnlichkeit, Schwierigkeit, aber auch von Über- und Unterstimulation, Zeitdruck, Orientierungsunsicherheit" (Filipp/Aymanns 2018, 57; Herv. d. Verf.). Einen Teil der Belastungserfahrung macht es aus, „dass manche Ereignisse im Leben non-normativ eintreten und/oder insgesamt seltene oder außergewöhnliche Erfahrungen […] abbilden" (ebd.). Ereignisse können zudem danach bemessen werden, „wie sehr sie mit zentralen Anliegen interferieren, die Erreichung bedeutsamer Ziele vereiteln, die Befriedigung fundamentaler Bedürfnisse erschweren oder gar verhindern oder – in allgemeiner Diktion – auf unterschiedlicher Grundlage geeignet sind, Menschen aus der Fassung zu bringen" (ebd.). Bei kritischen Lebensereignissen handelt es sich demnach um ‚biographische Widerfahrnisse', deren lebensgeschichtliche Bedeutung aus der Subjektperspektive sehr unterschiedlich sein kann (Große 2008, 16f.).

Biographische Erfahrungen sind „unmittelbar an Handlungskontexte gebunden, in denen sie sich vollziehen" (Große 2008, 16): „[S]oziostrukturelle Eingriffe in die eigene Erlebenswelt [können] dazu führen, dass bisher gültige Handlungsmodelle nicht mehr aufrecht erhalten werden können bzw. in einer konkreten Situation nicht mehr greifen" (ebd.). Kritische Lebensereignisse können „einschneidende Veränderungen im Leben eines Menschen hervorrufen, durch die sich antizipierte oder sogar eingeschlagene Lebenswege verändern können bzw. müssen" (ebd.). Dabei ist es von besonderer Bedeutung, inwieweit „sie auf der Ebene *subjektiver Bedeutungszuschreibung* als Weichenstellung für die Lebensgestaltung gedeutet werden und in welcher Weise das Ereignis von den betroffenen Personen selbst verarbeitet wird" (ebd., 17; Herv. i. O.).

Da es sich bei einer Krise um eine Gefahr und eine Chance zugleich handelt, hängen „Gelingen wie Scheitern […] davon ab, ob der Mensch bereit ist, sich der Krise, der Herausforderung überhaupt zu stellen" (Schuchardt 2003b, 375). Nach Arnold (2003) sind Krisen jedoch „notwendige Begleiterscheinungen von Lernprozessen im Sinne eines *konstruktivistischen Lernverständnisses* […]: Lernen und Entwicklung kommen nur durch Perturba-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tionen[1] zustande" (1; Herv. d. Verf.). Nach Ziemons (2003) können „[d]ie Begriffe Krise, Störung und Perturbation […] gleichermaßen verwendet werden für den Umgang mit Dingen oder Erlebnissen, die unsere bisherige Deutung der Welt in Frage stellen" (18). Der Lernprozess zur Bewältigung einer Krise verläuft dabei – in einer idealtypischen Betrachtung – in Spiralphasen (Schuchardt 2003a, 143). Beim Lernen müssen sich Betroffene „hindurchwinden […] durch widersprüchliche Erfahrungen, eigene Reaktionen und Reaktionen der Umwelt, bis sie zu einer Klarheit über ihr neues Lebensverständnis gelangen" (ebd. 2006, 46). Durch das Bild der Spirale werden dabei „sowohl die Unabgeschlossenheit der inneren Vorgänge als auch die Überlagerung verschiedener Windungen im Verlaufe des Lebens und Handelns mit anderen" (ebd.) verdeutlicht.

Nach Schuchardt (2003b) kann der Umgang mit Krisen „in Bezug auf Welt- und Gesellschaftsprobleme [als] eine ‚*gesellschaftliche Schlüsselqualifikation*' [verstanden werden; d. Verf.], die sowohl individuelle wie kollektive Krisenverarbeitung einschließt" (375; Herv. i. O.). Demnach sollte Futures Literacy in Bildungszusammenhängen „im Hinblick auf unvorhersehbare Herausforderungen, wie etwa die Pandemie oder den Ukraine-Krieg, sowie vorhersehbare Bedrohungen, wie vorrangig der Klimawandel, professionell gefördert werden" (Allabauer 2022, 38). Von zentraler Bedeutung ist es dabei, den Umgang mit einer Krise ins Positive zu wenden. Dann liegt „in der Verarbeitung der Krise eine Chance" (Schuchardt 2003a, 33). Positiv gewendet kann jede Krise ein neuer Anfang sein (ebd. 2003b, 367), „offen jedoch bleibt die Richtung, ob ‚Aufstieg', oder ‚Abstieg', ‚Wende' oder ‚Ende', ‚Auf'- oder ‚Abbruch', ‚Solidarität' oder ‚Isolation'" (ebd.).

In Zusammenhang mit Futures Literacy stellt sich allerdings die Frage, inwieweit die Zukunft bzw. unterschiedliche Zukünfte überhaupt vorhersehbar und gestaltbar ist bzw. sind. Dies wird im Folgenden genauer erörtert.

3 Wie kann Zukunft überhaupt gestaltet werden?

In einer ersten Annäherung lässt sich festhalten, dass sich die Zukunft nur unter Einbezug der Gegenwart und Vergangenheit gestalten lässt. Wer „die Zukunft voraussagen will, muss möglichst viel von Gegenwärtigem und

1 Nach Ziemons (2003) meint Perturbation, dass etwas gestört wird. Dabei bleibt es „dem Subjekt selber überlassen, eine Störung festzustellen oder nicht" (17).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Vergangenem wissen“ (Gehmacher 1968, 63; zit. nach Opaschowski 2009, 17). Um das Konzept der Zukunftsgestaltungskompetenzen genauer fassen zu können, wird im Folgenden erläutert, was unter Zukunft zu verstehen ist und welche Bedeutung sowohl der Vergangenheit als auch der Gegenwart für die Gestaltung von Zukunft beizumessen sind.

3.1 Zukunft

Zukunft ist etwas, das im Grunde noch gar nicht existiert (vgl. Grunwald 2009, 26). Mit dem Begriff wird der „Zeitraum nach dem gegenwärtigen Zeitpunkt“ (DWDS 2023a) bezeichnet. Dies verdeutlicht, dass hiermit ein unbestimmter Zeitraum umrissen ist, dessen Ausgangspunkt sich permanent verändert und dessen Ende ebenfalls nicht klar definiert werden kann. Folglich ist die Zukunft nicht greifbar. Nach Grunwald (2009) ist sie lediglich sprachlich erfassbar (26): „Wir machen futuristische Aussagen, Prognosen, simulieren zeitliche Entwicklungen, formulieren Erwartungen und Befürchtungen, setzen Ziele und denken über Pläne zu ihrer Realisierung nach“ (ebd.).

In einer historischen Betrachtung kann festgehalten werden, dass sich die Vorstellung von Zukunft in den letzten Jahrzehnten deutlich gewandelt hat. In den 1960er Jahren war der Glaube an die Berechenbarkeit der Zukunft vorherrschend. Diese „galt als mehr oder weniger berechenbar durch Extrapolation erforschter Entwicklungen, durch Anwendung gesellschaftlicher Verlaufsgesetze oder durch komplexe Modellierungen, die durch die Fortschritte in der Computertechnik möglich wurden“ (Grunwald 2009, 25). Etwa seit der Jahrtausendwende hat sich in der Wissenschaft „die Annahme einer *offenen* Zukunft [durchgesetzt; d. Verf.], verbunden mit einer Betonung der hohen Unsicherheiten in jeglichem Reden über die Zukunft – derart hohen Unsicherheiten, dass entsprechende Aussagen über die Zukunft sich mit wissenschaftlichen Ansprüchen nicht so ohne Weiteres verbinden lassen“ (ebd., 26; Herv. i. O.). Bei Zukunftsvorstellungen handelt es sich z. B. um „Prognosen, Szenarien, Folgenannahmen, Konstanz- oder Kontinuitätsannahmen, Visionen oder Befürchtungen“ (ebd., 31).

> „Gegenwärtig hat sich Zukunftsforschung von dem prognostischen Umgang mit der Zukunft hin zu einem *szenarienhaften Umgang* entwickelt und sich dadurch den anderen, *gestaltungsorientierteren Formen* angenähert.“ (Grunwald 2009, 26; Herv. d. Verf.)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zukunft ist – da sie nur sprachlich fassbar ist – ein Reflexionsbegriff über Mögliches und über heutige Vorstellungen von Zukünftigem (ebd., 27; 33). Sie ist deshalb „etwas je Gegenwärtiges und verändert sich mit den Veränderungen der Gegenwart" (ebd., 33). Deshalb wird im Folgenden die Bedeutung der Gegenwart für das Entwickeln von Zukunftsgestaltungskompetenzen genauer betrachtet.

3.2 Gegenwart

Nach Grunwald (2009) ist „die erforschbare Zukunft […] keine Gegenwart einer *zukünftigen* Zeit, sondern Teil der *heutigen* Gegenwart" (26; Herv. i. O.). Bei der Gegenwart handelt es sich weniger um einen Zeitraum, sondern um einen *Zeitpunkt* (vgl. DWDS 2023b). Nach Bendel (2022, o. S.) kann die „Dauer der Gegenwart […] unterschiedlich bestimmt, ihre Grenze zur Vergangenheit bzw. zur Zukunft als *unscharf* betrachtet werden" (Herv. d. Verf.).

Meist wird über die Zukunft „in dem Sinne der *zukünftigen* Gegenwart" (Grunwald 2009, 27; Herv. i. O.) gesprochen, d. h. „wie über einen Zustand, der dem Erleben der Gegenwart entspricht, der allerdings mit einem anderen Zeitindex versehen ist" (ebd.). Als Beispiele für zukünftige Gegenwarten lassen sich z. B. „Urlaubspläne, [der] Wetterbericht, die Aussichten für das Wirtschaftswachstum im nächsten Jahr oder [der demographische] Wandel" (ebd.) anführen.

> „Zukunft ist für uns, die wir z. B. über konkurrierende oder umstrittene Energiezukünfte diskutieren, immer das, von dem wir heute behaupten, dass es sich hierbei um Zukunft handelt. Wenn wir über den Energiemix im Jahre 2050 reden, reden wir nicht darüber, wie dieser Energiemix dann ‚wirklich' sein wird, sondern darüber, wie wir ihn uns heute vorstellen." (Grunwald 2009, 28)

Zukunftsaussagen sind folglich immer gegenwartsbezogen. Sie können nur auf der Grundlage von gegenwärtigem Wissen und gegenwärtigen Relevanzentscheidungen getroffen werden (Grunwald 2009, 27). Zukunft ist demnach „*ein spezifischer Teil der jeweiligen Gegenwart*" (ebd., 28; Herv. i. O.).

Nach Peschl (2022) sind eine wichtige Quelle in dem Prozess der Zukunftsgestaltung „die in der Gegenwart entstehenden *Zukunftspotenziale*" (Herv. d. Verf.). Hierbei handelt es sich jedoch eher um latente Ressourcen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Eine besondere Herausforderung liegt darin, diese in gegenwärtigen Situationen überhaupt wahrnehmen und sprachlich-kommunikativ fassen zu können.

3.3 Vergangenheit

Mit dem Begriff der Vergangenheit wird, ähnlich wie bei der Bezeichnung Zukunft, der ebenfalls nur unscharf zu bestimmende Zeitraum „bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt" (DWDS 2023b, o. S.) bezeichnet. Genauso wie auf die Zukunft haben wir auch auf die Vergangenheit keinen unmittelbaren Zugriff (Grunwald 2009, 34), sondern wir

> „müssen unser Bild der Vergangenheit wie in einem ‚Indizienprozess' unter Deutung der vorhandenen Relikte konstruieren. Gelegentlich kommt es dabei zu Situationen, in denen bisher anerkannte Konstruktionen der Vergangenheit aufgrund neuer empirischer Funde oder neuer (und besserer) Deutungsleistungen aufgegeben werden müssen." (ebd.)

Nach Karlsen (2021) beruhen die meisten Entscheidungen auf Erfahrungen sowohl aus der Vergangenheit als auch der Gegenwart (1). Auch aus einer kognitionspsychologischen Perspektive spielt die Vergangenheit beim Entwickeln von Zukunftsvorstellungen eine entscheidende Rolle. So sind z. B. bei einer Beeinträchtigung des Gedächtnisses Zukunftsplanungen nicht möglich (Uhrig 2020).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zukunft sich aus Gegenwart und Vergangenheit ableitet. Dies gilt auch für zukunftsorientierte Lernprozesse, insbesondere, wenn diese auf die Bewältigung von krisenhaften Anforderungen zielen. Das menschliche Verhalten im Lernprozess der Krisenverarbeitung ist „nicht mehr nur allein durch die Fähigkeiten aus der früheren Lerngeschichte bestimmt, sondern gleicherweise durch die aktuell vorausgegangenen oder die nachfolgend antizipierten Handlungen" (Schuchardt 2003a, 138). Für das Gestalten einer verantwortungsvollen Zukunft ist es daher erforderlich, dass „wir uns der ‚Last der Vergangenheit', dem ‚Druck der Gegenwart' und dem ‚Sog der Zukunft' bewusst [sind] und ‚vom Faktischen zum Möglichen kommen'" (Allabauer 2022, 38).

Auf dieser Grundlage lässt sich anschließend ein genaueres Verständnis von Futures Literacy bzw. Zukunftsgestaltungskompetenzen entwickeln.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

4 Futures Literacy – pädagogische Kernideen und zentrale Kompetenzdimensionen

Bei Futures Literacy handelt es sich um ein von der UNESCO entwickeltes Fähigkeitskonzept. Die damit angesprochenen Kompetenzen sollen es den Menschen ermöglichen, die eigene Vorstellungskraft anzuregen und damit ihre Fähigkeit zu verbessern, die Bedeutung der Zukunft für ihr eigenes Leben zu erkennen und sich auf Veränderungen einzulassen und den gesellschaftlichen Wandel zu gestalten (vgl. UNESCO 2021): „Being futures literate empowers the imagination, enhances our ability to prepare, recover and invent as changes occur" (ebd.).

Allerdings ist das Konzept zu vage, um konkrete bildungsbezogene Anwendungsmöglichkeiten daraus ableiten zu können. Eine weitere Herausforderung hinsichtlich der Entwicklung von Zukunftsgestaltungskompetenzen liegt darin, dass dem Konstrukt Futures Literacy verschiedene Kernideen zugrunde liegen. Außerdem sind verschiedene Logiken in das Konzept eingebettet (Karlsen 2021, 1). Folglich stellt sich die Frage, wie „‚Zukunftsgestaltungskompetenz' […] für Bildungsprozesse zu konzipieren ist" (Sippl/Brandhofer/Rauscher 2023, 9). Im Folgenden werden deshalb die pädagogischen Leitgedanken und zentralen Kompetenzdimensionen von Futures Literacy herausgearbeitet, um didaktische Ansatzpunkte für die Gestaltung von zukunftsorientierten Lehr-Lern-Settings genauer bestimmen zu können.

4.1 Pädagogische Kernideen

Zunächst lässt sich festhalten, dass hinsichtlich der Entwicklung von Zukunftsgestaltungskompetenzen jedes Individuum angesprochen ist (vgl. Allabauer 2022, 40):

> „Futures Literacy soll jede*n Einzelne*n dazu befähigen, Strategien zur Bewältigung einer unsicheren Zukunft […] zu entwickeln. Sie umfasst eine erweiterte Wahrnehmung und das Denkbarmachen alternativer Zukünfte, die Akzeptanz von Komplexität und ein neues Verständnis unserer Handlungsfähigkeiten." (Sippl et al. 2023, 9)

Darüber hinaus wurde im vorangegangenen Kapitel deutlich, dass es bei dem Ansatz nicht darum gehen kann, die Zukunft vorhersagen zu können, sondern es geht um „die Fähigkeit, sich *mehrere mögliche Zukünfte* vorstel-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

len zu können, um die Gegenwart in einem neuen Licht zu betrachten" (Futurium 2022, o. S.; Herv. d. Verf.). Futures Literacy beinhaltet demnach die Kompetenz, Vorhersagefähigkeiten zu kultivieren und auszubilden (Peschl 2022) und sich „auf zukunftsorientierte Denk-, Lern- und Handlungsweisen" (ebd., o. S.) einzulassen: „Zukunftskompetenz ist also keine Fähigkeit, die Zukunft zu kennen, sondern es geht vielmehr darum, mögliche Zukünfte zu explorieren, vorzubereiten und zu ermöglichen. Sie schafft die Voraussetzungen dafür, dass sich eine positive Zukunft entwickeln kann" (ebd.).

Die kognitiven Fähigkeiten im Bereich der Zukunftskompetenz lassen sich nach Peschl (2022) als ‚anticipatory sense-making' bezeichnen. Nach Baros et al. (2021) gelten „[d]er Umgang mit Nicht-Wissen, zukunftsbezogener Ungewissheit und Ambiguität angesichts von Krisen – ebenso wie die Notwendigkeit, krisenhafte Ereignisse zu bewerten, Zukunftsszenarios zu imaginieren und zukunftsrelevante Entscheidungen zu treffen" (211) als kognitive und psychosoziale Voraussetzungen für Futures Literacy (ebd.). Es handelt sich um eine wesentliche kognitive Kapazität, „unsere Vorhersagefähigkeiten zu kultivieren und auszubilden" (Peschl 2022, o. S.).

Wie oben angesprochen kommt dabei der Gegenwart eine zentrale Bedeutung zu. Nach Baros et al. (2021) geht es bei Futures Literacy „[u]nter der Annahme komplexer und interagierender Systeme […] um das *Verstehen und Lösen von Gegenwartsproblemen*" (211; Herv. d. Verf.). Futures Literacy stellt im Wesentlichen die Fähigkeit zur Reflexion und zum Durchlaufen einer permanenten Lernschleife dar (vgl. Karlsen 2021, 1), die sowohl Gegenwart als auch Vergangenheit einbezieht:

> „Futures Literacy assumes a capacity to reflect on the past, sense and make sense of the present and use this reflective body of knowledge when anticipating the future." (Karlsen 2021, 1)

Dabei kommt der Interaktion und Kommunikation der am Lernprozess beteiligten Personen eine besondere Bedeutung zu:

> „These activities can be chronological and one-off linear elements, first think, then discuss and finally implement measures to realize the future images. Likewise, they can be overlapping and recurring since thinking, debating, and implementing can take place as activities parallel in time." (Karlsen 2021, 1)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

4.2 Zentrale Kompetenzdimensionen

Das Konzept Futures Literacy stellt – in seiner Gesamtheit – eine ‚besondere Kompetenz' dar. *Zukunfts(gestaltungs)kompetenzen* gehen – anders als beim klassischen Kompetenzverständnis – über das Planen, Definieren und Erreichen von Zielsetzungen hinaus (Peschl 2022). Der Ansatz ermöglicht es in einem besonderen Maße, „mittels der Imagination von Zukunft Gegenwart besser zu verstehen und Handlungsoptionen zu entwickeln" (Baros et al. 2021, 207). Laut UNESCO (2021) bezeichnet Futures Literacy „a skill that everyone can and should acquire" (o. S.). Demnach können Menschen zukunftskompetenter werden, indem sie sich die Zukunft aus verschiedenen Gründen und auf verschiedene Weise vorstellen (ebd.). Futures Literacy umfasst allerdings unterschiedliche Kompetenzkonzepte. Dies spiegelt sich z. B. in den Bezeichnungen *Skills* und *Literacy* wider. Diese Begrifflichkeiten werden in der aktuellen Forschungsliteratur meist synonym verwendet. Im Folgenden werden deshalb – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die im Konzept enthaltenen Kompetenzdimensionen genauer betrachtet und voneinander abgegrenzt, um Schlussfolgerungen für pädagogische und didaktische Fragestellungen ableiten zu können und um konkretere Ansatzpunkte für die Gestaltung von zukunftsorientieren Bildungsprozessen herauszuarbeiten.

4.2.1 Future Skills

Future Skills gelten „als Kompetenzen, die in den kommenden fünf Jahren für *Berufsleben* oder *gesellschaftliche Teilhabe* deutlich wichtiger werden" (Kirchherr et al. 2018, 2; Herv. d. Verf.). Sie stellen dabei „eine wichtige Teilmenge aller in Zukunft erforderlichen Fähigkeiten" (ebd., 4) dar. Laut Kirchherr et al. (2018) zählen dazu „die Gestaltung von transformativen Technologien (Künstliche Intelligenz, Smart Hardware, Robotik) sowie digitale und nicht-digitale Schlüsselqualifikationen (digitale Interaktion, Adaptionsfähigkeit, unternehmerisches Denken)" (2).

Aus einer vorrangig unternehmensbezogenen Perspektive können *Future Skills* definiert werden als „branchenübergreifende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften, die in den kommenden fünf Jahren in allen Bereichen des Berufslebens und darüber hinaus wichtiger werden" (Suessenbach

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

et al. 2021, 3).[2] Die eher kurze Zeitspanne von fünf Jahren wurde gewählt, „um trotz rasanter technologischer Veränderungen belastbare Aussagen zu den Future Skills[3] treffen zu können" (ebd.). Der Begriff impliziert zudem spezifisches Wissen und eine bestimmte Werthaltung, d. h. die Bereitschaft zum Handeln (ebd.).

In einem 2018 vorgestellten Kompetenzrahmen benannten Kirchherr et al. (2018, 5) insgesamt 18 Future Skills, die in drei Kategorien unterteilt wurden: (1) Technologische Fähigkeiten, (2) Digitale Grundfähigkeiten und (3) Klassische Fähigkeiten. Zu den technologischen Fähigkeiten zählen Kompetenzen, „die für die Gestaltung von transformativen Technologien notwendig sind" (ebd.). Diese Fähigkeiten, zu denen z. B. Web-Entwicklung, die Analyse von komplexen Daten und die Entwicklung von Künstlicher Intelligenz zählen, werden allerdings eher von einzelnen Personen benötigt, z. B. von Tech-Spezialist:innen (ebd., 4f.). Das Verfügen-Können über digitale Grundfähigkeiten, wie z. B. Digital Learning oder Agiles Arbeiten, ermöglicht es Menschen, „sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen" (ebd., 5). Diese Fähigkeiten sind zukünftig sowohl für das Berufsleben als auch für die gesellschaftliche Teilhabe (‚Digital Citizenship') erforderlich. Sie sollten deshalb von allen Menschen beherrscht werden (ebd.). Die klassischen Fähigkeiten, z. B. Problemlösungsfähigkeit, Kreativität und Durchhaltevermögen, ermöglichen es Menschen, „sich in neuen Situationen leichter zurecht[zu]finden sowie Probleme in einer zunehmend unbeständigen und komplexen (Arbeits-) Welt besser [zu] analysieren und [zu] lösen" (ebd.). In einer Erweiterung dieses Future-Skills-Framework aus dem Jahr 2021 wurden als vierte Kategorie die Transformativen Kompetenzen hinzugefügt, da diese insbesondere für Unternehmen angesichts der zentralen gesellschaftlichen Herausforderungen und dem beschleunigten Wandel der vergangenen Jahre in einem besonderen Maße wichtig werden (Suessenbach et al. 2021, 4). Transformative Fähigkeiten

> „sind grundlegend, um gesellschaftliche Veränderungen mutig gestalten zu können, indem sie Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen schaffen und sowohl das Entwickeln visionärer Lösungen unterstüt-

2 Eindeutig branchen- oder fachspezifische Kompetenzen sowie Fähigkeiten, denen eine abnehmende Bedeutung unterstellt bzw. zugeschrieben wird, werden in dieser Definition von Future Skills nicht berücksichtigt (Kirchherr et al. 2018, 4).

3 Im Diskussionspapier werden Skills mit Kompetenzen gleichgesetzt.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

> zen als auch Menschen hinter einem gemeinsamen Ziel zu vereinen." (ebd., 2)

Hierbei handelt es sich um nicht-digitale Schlüsselkompetenzen wie z. B. Urteilsfähigkeit und Innovationskompetenz (ebd., 6). Transformative Fähigkeiten „ermöglichen Menschen, sich gesellschaftlicher Herausforderungen bewusst zu werden, visionäre Lösungen zu entwerfen und den Mut zu haben, Andere von diesen zu überzeugen" (ebd., 7).

Zusammenfassend wird deutlich, dass es sich bei Future Skills um ein eher *offenes* und *dynamisches Konzept* handelt, das eng auf aktuelle (technologische) Entwicklungen bezogen und ständig im Wandel begriffen ist. Definitionen von Future Skills existieren momentan v. a. als domänen- bzw. fachspezifisch konzipierte Frameworks (d. h. Kompetenzrahmen), die für die Gestaltung von Bildungsprozessen konkretisiert werden müssen. Zu diesem Zweck müssen zunächst u. a. Lernziele abgeleitet und Kompetenzniveaus definiert werden (vgl. Schüller et al. 2019, 50; siehe den Beitrag von Johannes Schäfers in diesem Band). Kritisch anmerken ließe sich, dass es sich bei Future Skills lediglich um eine „Aufzählung von Skill-Sets" (Ehlers 2019, 37) handelt, denen ein eher funktionalistisches Bildungsverständnis zu Grunde liegt (vgl. von Felden 2003, 229). Mit Futures Literacy sind dagegen weiter reichende Fähigkeiten angesprochen, die im Folgenden erörtert werden.

4.2.2 Futures Literacy

Der Literacy-Begriff stammt aus dem Englischen und meint „alltagssprachlich die ‚ability to read and write' oder einfach Alphabetisiertheit" (Feilke 2011, 3). Darüber hinaus kann der Begriff als weitere Bedeutungskomponenten „Belesenheit und literarische Bildung" (ebd.) umfassen. Der im Deutschen gebräuchliche Begriff der Literalität wird in einem engeren Sinne als ‚Schriftlichkeit' verstanden (ebd.). Die Bezeichnungen Literacy bzw. Literalität umfassen dabei *mehr* als Kompetenzen. Nach Feilke (2011) kann Literalität in einem weiteren Sinne definiert werden „als die Gesamtheit von Einstellungen und Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen, die für den Fortbestand einer Schriftkultur gebraucht werden" (1). Ein zentraler inhaltlicher Fokus des Literacy-Begriffs liegt demnach auf den *Kulturtechniken*. Techniken wie z. B. „Schreiben, Lesen, Malen, Rechnen, Musizieren" (Schüttpelz o. J., 1) haben sich über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt. Sie sind „stets älter als die Begriffe, die aus ihnen

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

generiert werden" (ebd.). Nach Maye (2010) bezeichnen Kulturtechniken „im medienwissenschaftlichen Diskurs […] Praktiken und Verfahren der Erzeugung von Kultur, die an der Schnittstelle von Geistes- und Technikwissenschaften ansetzen und als Bedingung der Möglichkeit von Kultur überhaupt begriffen werden" (121). Laut Feilke (2011) ist der Kompetenzerwerb unter dem Kulturaspekt vor allem als Sozialisation zu bestimmen (vgl. Bandura 1979). In schulischen Kontexten sind z. B. Lehrkräfte „solche Modelle literaten Handelns" (7):

> „Der zentrale Lerntyp unter dem Aspekt literaler Sozialisation ist das Modelllernen, das heißt die Orientierung an Menschen, die in der eigenen Umgebung literale Praxen modellhaft vorleben." (ebd.)

Bei Literalität geht es folglich nicht nur um die Aneignung von ‚Lese- und Schreibtechniken', sondern auch um „die wichtige Rolle der kulturellen Einbindung des Lesens und Schreibens in umfassendere ‚literale Praktiken'" (Feilke 2011, 1). Dies meint insbesondere „die Fähigkeit zur Teilhabe an einer schriftförmig organisierten Kultur" (von Felden 2003, 229).

Die Bedeutung des Literacy-Begriffs hat sich allerdings im Laufe der Zeit gewandelt. Das *ursprüngliche Verständnis von Literacy* bezieht sich auf die Beherrschung der oben genannten klassischen Kulturtechniken wie z. B. Lesen, Schreiben und mathematisches Denken (Peschl 2022). Das Beherrschen der ursprünglichen Kulturtechniken reicht allerdings in der heutigen „realen und virtuellen Welt, in der wir uns bewegen" (Allabauer 2022, 40) nicht mehr aus. Neben dem reflektierten Umgang mit Medien (ebd.; siehe den Beitrag von Johannes Schäfers in diesem Band) sind weitere Kulturtechniken erforderlich, um den gesellschaftlichen Wandel zu bewältigen (Allabauer 2020, 40). *Neuere Formen von Literacy* umfassen „persönliche, soziale und Lern-Kompetenzen" (ebd.) sowie „kritisches Denken, den Umgang mit Technologie und soziale Kompetenzen und die Empathiefähigkeit" (Peschl 2022). Dies verdeutlicht, dass der Literacy-Begriff nicht nur das Anwenden-Können bestimmter Technologien umfasst, sondern auch die Kompetenz, eine reflektierte Haltung einzunehmen und vertiefende Fragen zu stellen. So geht es z. B. bei Digital Literacy nicht nur um die Fähigkeit zur Nutzung digitaler Technologien, sondern auch darum, das eigene Urteilsvermögen einzusetzen, um bewusst und reflektiert handeln zu können (Bali 2016):

> „It is important for students to recognize that although technology gives us a lot of power, it also restricts us in many ways, and we need to

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

question how the affordances of technology modify our communication and our behavior." (ebd., o. S.)

Um den Erwerb der mit dem Literacy-Begriff angesprochenen Kompetenzen zu unterstützen ist es erforderlich, Lernenden in authentischen Kontexten sinnstiftende Aufgaben zu stellen und deren Urteilsvermögen durch Reflexionsfragen zu fördern. Dies verdeutlicht, dass es sich bei Literacy insbesondere um das Entwickeln einer reflektierten und kritischen Haltung handelt, die es in die eigene Identität und das eigene Leben zu übertragen gilt (vgl. Bali 2016). Da der Sozialisation bzw. dem Lernen am Modell in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung beizumessen ist, wird im Folgenden die soziale Dimension von Futures Literacy genauer betrachtet.

4.2.3 Gemeinsames ‚Werden mit der Welt'

Mit Futures Literacy werden neuartige Anforderungen an das Individuum und die Gesellschaft gestellt. Nach Peschl (2022) bedeutet Zukunftskompetenz, „sich auf einen Prozess des gemeinsamen Werdens (also Co-becoming) mit einer sich entfaltenden Realität einzulassen" (o. S.). Es bedeutet weniger, „etwas ‚über' die Welt zu wissen, ‚über sie' zu lernen und sie zu kontrollieren" (ebd.). Damit geht das Co-becoming über die zuvor erörterten Kompetenzkonzepte hinaus. Peschl (2022) bezeichnet diesen Ansatz unter Rückgriff auf die UNESCO als eine „neuartige Form des ‚Engagements'" (ebd., o. S.). Co-becoming bedeutet das Nachdenken über die Beziehung zur Welt und das Hinterfragen dieser Beziehung. Es bedeutet zudem das Sich-Einlassen auf „eine austauschorientierte, interaktive, existentielle und kooperative Beziehung zur Welt" (ebd.). Das Entwickeln von Zukunftsgestaltungskompetenzen stellt folglich – wie auch der Erwerb der mit dem Literacy-Begriff angesprochenen Fähigkeiten – einen länger andauernden Prozess dar.

Das Co-becoming hat zudem eine interaktive und „wesentliche soziale Dimension" (Peschl 2022, o. S.). Es bedeutet „ein Zusammenleben mit der ‚nicht lebenden Welt', […] anderen kognitiven Systemen und Menschen" (ebd.). Die Interaktionen des Co-becomings können „[i]n vielen Fällen […] neue Bereiche des sozialen, gemeinschaftlichen Sense-making [eröffnen; d. Verf.], die dem Einzelnen allein nicht zur Verfügung stehen würden" (ebd.). Nach Schuchardt (2006) ist es gerade bei der Bewältigung von krisenhaften Anforderungen von zentraler Bedeutung, diese gemeinschaftlich

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

zu verarbeiten und „einen Abbruch der Krisenverarbeitung mit Tendenz sozialer Isolierung zu verhindern. So wird ein Lernprozeß eröffnet, der Aussicht auf Miteinanderleben bietet“ (39).

Co-becoming bedeutet zudem die Mitgestaltung der Welt: „Die partizipative Sinnstiftung ist die Grundlage für einen solchen Prozess, der letztlich zur Mitgestaltung der Welt als sozial gestaltete Umwelt führt“ (Peschl 2022, o. S.). Das „Miteinander-Leben-Lernen kann gelehrt, gelernt und damit institutionalisiert und professionalisiert werden“ (Schuchardt 2003a, 47). Zentral dabei ist das „Miteinander-Leben-Lernen in Verschiedenheit“ (ebd.). Nach Zins/König (2022) können z. B. im schulischen Kontext „Mitgestaltungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche […] Schulverweigerung und Schulabbruch verringern helfen“ (129). Damit die Lernenden sich dabei als wirkmächtig erfahren können, ist es von besonderer Bedeutung, ihnen die Übernahme von Verantwortung zu ermöglichen, z. B. indem sie Mitschüler:innen beim Spracherwerb unterstützen (ebd.). Dies entspricht einem inklusiven Ansatz, der es auch benachteiligten Personen ermöglicht, sich in der Interaktion aktiv in die Mitgestaltung der Welt einzubringen.

Bei der Entwicklung von Zukunftsgestaltungskompetenzen ist es zudem erforderlich, bis an die eigenen Grenzen zu gehen bzw. sogar über diese hinauszugehen:

> „Our ability to discuss, listen and share our views, whether we are specialists or laypeople, is sharpened when we need to determine what future images we want to realize, and our capacity is pushed to the limit if we really want to realize the future we prefer.“ (Karlsen 2021, 1)

Nach Schuchardt (2003a) ist ein Überschreiten von Grenzen möglich, wenn wir „die Bedingungen, unter denen Menschen von Krisen getroffen werden, verändern“ (48). Eine weitere Chance zur Überschreitung liegt darin, sich selbst zu ändern (ebd.). Zudem gelten der „Umgang mit Nicht-Wissen, zukunftsbezogener Ungewissheit und Ambiguität angesichts von Krisen […] als kognitive und psychosoziale Voraussetzung für ‚Futures Literacy‘“ (Baros et al. 2021, 211). Denn es ist nicht garantiert, dass die Bemühungen zur Zukunftsgestaltung erfolgreich sind:

> „Even if we follow the logic of the Greek triangle, there is no guarantee of success in creating our desired future. But we can try. Our mental powers and imagination are tested when we form and seek to bring about different images of the future.“ (Karlsen 2021, 1)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Im Bildungsbereich ist es deshalb sicherlich nicht damit getan, die Facetten von Futures Literacy und den implizierten Zukunftskonzepten „in das Schulprogramm [aufzunehmen] und wie eine Checkliste [abzuarbeiten]" (Allabauer 2022, 42), sondern es sollte vielmehr „um Bildung und Lernen [gehen; d. Verf.], die einem pädagogischen Handeln verpflichtet sind" (ebd.). Eine besondere Herausforderung in Bezug auf Bildungsfragen besteht nach Peschl (2022) darin,

> „zu lernen, wie man mit der Offenheit und der disruptiven, emergenten Natur der Zukunft umgeht. Dies kann erreicht werden, indem neue Handlungsräume und -nischen erforscht, mitgestaltet und geformt werden und indem die Voraussetzungen für die Realisierung latenter Potentiale in der Gegenwart ermittelt und kultiviert werden." (o. S.)

Für zukunftsorientierte Innovationsprozesse ist es demnach erforderlich, dass die beteiligten Personen in der Interaktion „sich gegenseitig ‚die Zukunft zunutze' [machen], indem sie die von ihrer Umgebung bereitgestellten Potentiale wahrnehmen, aufgreifen und entwickeln" (Peschl 2022, o. S.). Als Beispiel nennt Peschl „Musiker:innen […], die gemeinsam improvisieren und neue Melodien, Rhythmen und Harmonien hervorbringen, indem sie Potentiale der Musik erforschen, die ihre jeweiligen Partner:innen interaktiv füreinander bereitstellen" (ebd.). Dies verdeutlicht, dass dem Lernen in der Gemeinschaft für das Entwickeln von Zukunftsgestaltungskompetenzen eine zentrale Rolle zukommt.

5 Fazit

Angesichts der aktuell hohen Dynamik gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und der Konfrontation mit zahlreichen Krisenerscheinungen ist es von besonderer Bedeutung, Lernende dazu zu befähigen, mit unsicheren und ungewissen Situationen umgehen zu können. Zudem müssen Lernende dazu in der Lage sein, in solchen Situationen Handlungsoptionen für die Zukunft zu entwickeln.

Das Konzept *Futures Literacy* bietet einen geeigneten didaktischen Ansatz dafür, da es trotz vorhandener und unwägbarer gesellschaftlicher Herausforderungen auf eine *optimistische Zukunft* und *individuelle* sowie *partizipative Gestaltungsmöglichkeiten* ausgerichtet ist. Das Entfalten von Zukunftsgestaltungskompetenzen hat seine Ausgangspunkte in der Vergangenheit und in der Gegenwart, die allerdings unüberschaubar und krisen-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

haft ist. Für Lernende geht es im Wesentlichen darum, eine konstruktive und auf zukünftige Entwicklungen ausgerichtete Umgangsweise mit komplexen und dynamischen Situationen zu erarbeiten und mit der damit verbundenen Offenheit und Ungewissheit umgehen zu können. Das Konzept Futures Literacy geht dabei über gängige Kompetenzkonzepte hinaus, indem es „Individuen [ermöglicht; d. Verf.], in hochemergenten Kontexten zu handeln" (Ehlers 2020, 58).

Zudem betont es die pädagogische Kultur in Organisationen und Bildungsinstitutionen sowie das Lernen in der Gemeinschaft. Da es sich bei der Zukunft um einen unbestimmbaren Zeitabschnitt handelt und dieser im Grunde nur gedanklich und sprachlich fassbar ist (vgl. Grunwald 2009), kommt der Interaktion und Kommunikation beim Entwickeln von Zukunftsvorstellungen eine besondere Bedeutung zu. Um mögliche Zukünfte zu explorieren und Handlungsoptionen für die Gestaltung der Gegenwart zu entwickeln, ist es erforderlich, in einer ‚Learning Community' mithilfe von diskursiven Verfahren permanente Lern- und Reflexionsschleifen vorzunehmen, die sowohl die Gegenwart als auch die Vergangenheit einbeziehen.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die mit dem Konzept Futures Literacy angesprochenen Kompetenzen insbesondere als ‚kulturelle Praktiken' bzw. ‚Kulturtechniken' zu verstehen sind. Diese werden allerdings vor allem von gesellschaftlichen Leitmilieus definiert. Daher ist es erforderlich, insbesondere sog. benachteiligte Personen in den Diskurs um die Zukunftsgestaltung einzubeziehen und entsprechende (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen, damit Futures Literacy kein ‚Elitenthema' bleibt.

Literatur

Allabauer, K. (2022): *Futures Literacy* aus dem Blickwinkel der Pädagogik. In: # schuleverantworten 2022_2, 38-45. DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a208

Arnold, R. (2003): Vorwort des Reihenherausgebers. In: Ziemons, M. (2003): Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 37). Baltmannsweiler, 1-2.

Bali, M. (2016): Knowing the Difference Between Digital Skills and Digital Literacies, and Teaching Both. In: Literacy Today. Online: https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2016/02/03/knowing-the-difference-between-digital-skills-and-digital-literacies-and-teaching-both (15.08.2023).

Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. 1. Auflage. Stuttgart.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Baros, W./Greiner, U./Ivanova, M./Delic, A. (2021): Perspektiven auf Schul- und Lebenswelten in Schüler/innen-Narrationen während der Corona-Krise im Frühjahr 2020. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2021 (11), 207-229. DOI: https://doi.org/10.1007/s35834-021-00299-2

Bendel, O. (2022): Zukunft. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. Online: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/zukunft-124040/version-385933 (02.08.2023).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023): UN-Dekade BNE (2005-2014). Online: https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/un_dekade_bne/un-dekade-bne-2005-2014.html (22.08.2023).

DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) (2023a): Zukunft. Online: https://www.dwds.de/wb/Zukunft (07.08.2023).

DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) (2023b): Vergangenheit. Online: https://www.dwds.de/wb/Vergangenheit (07.08.2023).

Ehlers, U.-D. (2019): Future Skills und Hochschulbildung. „Future Skill Readiness". In: Hafer, J./Mauch, M./Schumann, M. (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Münster, 37-48. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18007/pdf/MidW_75_Ehlers_Future_Skills_und_Hochschulbildung.pdf (03.08.2023).

Ehlers, U.-D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3

Enggruber, R./Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf (22.08.2023).

Feilke (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch 1/2011. Online: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf (09.01.2023).

Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2018): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart.

Freie Universität Berlin (o. J.): Jahresthema 2022/23: Future Skills – Kompetenzen für den Umgang mit einer ungewissen Zukunft in einer digitalen Welt. Online: https://www.fu-berlin.de/sites/dse/ueber-uns/jahresthema/jahresthema_22_23/index.html (05.08.2023).

Futurium (2022): Über Futures Literacy. BIST DU FIT FÜR DIE ZUKUNFT? Online: https://futurium.de/de/blog/bist-du-fit-fuer-die-zukunft (09.08.2023).

Gehmacher, E. (1968): Report 1998. So leben wir in 30 Jahren. Stuttgart.

Gerholz, K.-H./Schlottmann, P./Slepcevic-Zach, P./Stock, M. (Hrsg.) (2022): Digital Literacy in der beruflichen Lehrer:innenbildung. Didaktik, Empirie und Innovation. Bielefeld.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gillen, J./Michele, J./Schäfers, J./Steuber, A./Wende, J. (2021): Digitalisierung als Chance für eine diversitätssensible Hochschullehre im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/gillen_etal_bwpat40.pdf (06.03.2023).

Große, S. (2008): Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen – eine biographieanalytische Studie. Münster.

Grunwald, A. (2009): Wovon ist die Zukunftsforschung eine Wissenschaft? In: Popp, R./Schüll, E. (Hrsg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, 25-36.

Karlsen, E. (2021): Futures literacy in the loop. In: European Journal of Futures Research 9 (17), 1-10. Online: https://eujournalfuturesresearch.springeropen.com/articles/10.1186/s40309-021-00187-y (06.03.2023).

Kauffeld, S./Albrecht, A. (2021): „Kompetenzen und ihre Entwicklung in der Arbeitswelt von Morgen: branchenunabhängig, individualisiert, verbunden, digitalisiert?" In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO) Volume 52, 1-6. DOI: https://doi.org/10.1007/s11612-021-00564-y

Kimmelmann, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen.

Kirchherr, J./Klier, J./Lehmann-Brauns, C./Winde, M. (2018): Future Skills. Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. Hrsg. vom Stifterverband Bildung. Wissenschaft. Innovation. Online: https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/370163/future_skills_diskussionspapier_01_welche_kompetenzen_fehlen.pdf?sequence=1 (03.08.2023).

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Online: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF (08.03.2023).

Lewalder, A./Lukowski, F./Neuber-Pohl, C./Tiemann, M. (2018): Operationalisierung von Ersetzungspotentialen in Erwerbstätigkeiten durch Technologie. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/polar_Ersetzungen_in_Berufen-final-01.pdf (12.08.2023).

Maye, H. (2010): Was ist eine Kulturtechnik? In: ZMK 1/2010, 121-135. Online: https://www.ikkm-weimar.de/site/assets/files/4896/2366767000011_zmk_10-1_09_maye.pdf (09.08.2023).

Michele, J./Gillen, J./Steuber, A. (2022): Berufliche Bildung und chronische Erkrankung – Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch die Förderung von individueller und organisationaler Gesundheitskompetenz. In: In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 42, 1-26. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe42/michele_etal_bwpat42.pdf (07.08.2023).

Opaschowski, H. (2009): Zukunft neu denken. In: Popp, R./Schüll, E. (Hrsg.): Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden, 17-24.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Peschl, M. F. (2022): Futures Literacy: Vom Lernen über die Welt zum "Co-becoming" mit ihr. Online: https://www.thelivingcore.com/futures-literacy-vom-lernen-ueber-die-welt-zum-co-becoming-mit-ihr/ (27.02.2023).

Schuchardt, E. (2003a): Krisen-Management und Integration. Band 1: Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. 8., überarb. erw. Auflage (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld.

Schuchardt, E. (2003b): Krisen-Management und Integration. Band 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. 8., überarb. erw. Auflage (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld.

Schuchardt, E. (2006): Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen. Fazit aus Lebensgeschichten eines Jahrhunderts. 12. Auflage auf der Grundlage der 11., überarb. u. erw. Aufl. (Jubiläumsausgabe). Göttingen.

Schüller, K./Busch, P./Hindinger C. (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. Hochschulforum Digitalisierung Nr. 47/August 2019. Online: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf (05.08.2023).

Schüttpelz, E. (o. J.): Die medienanthropologische Kehre der Kulturtechniken. Online: https://www.uni-siegen.de/phil/medienwissenschaft/personal/lehrende/schuettpelz_erhard/literatur/schuettpelz_kulturtechniken.pdf (09.08.2023).

Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld. Online: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7268 (22.08.2023).

Sippl, C./Brandhofer, G./Rauscher, E. (2023): Zu diesem Band. In: Dies. (Hrsg.): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Innsbruck: Studienverlag, 9-12.

Suessenbach, F./Winde, M./Klier, J./Kirchherr, J. (2021): Diskussionspapier Nr. 3. Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Stifterverband Bildung. Wissenschaft. Innovation. Online: https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021 (20.02.2023).

The RSP Partnership (2019): A Rounder Sense of Purpose. Educator competences in Learning for Sustainability. Online: https://aroundersenseofpurpose.eu/wp-content/themes/rmwrk/documents/RSP_Competences.pdf (08.03.2023).

Uhrig, S. (2020): Mentale Zeitreisen. Wie wir uns die Zukunft ausmalen. In: Spektrum der Wissenschaft. Online: https://www.spektrum.de/news/kognition-wie-wir-uns-die-zukunft-vorstellen/1744962 (02.08.2023).

UNESCO (2021): Futures Literacy. An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (07.02.2023).

von Felden, H. (2003): Literacy oder Bildung? Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In: Moschner, B./Kiper, H./Kattmann, U. (Hrsg.): Perspektiven für Lernen und Lehren. PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler, 225-240.

Wittwer, W. (2011): Diagnose der Veränderungskompetenz bei Auszubildenden. In: Bethscheider, M./Höhns, G./Münchhausen, G. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld, 113-130.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ziemons, M. (2003): Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 37). Baltmannsweiler.

Zins, I./König, G. (2022): Träumen und Verantwortung übernehmen. In: # schuleverantworten 2022_2, 126-130. DOI: https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a216

Zöller, M./Tutschner, H. (2014): Gesundheitskompetenz im Kontext beruflicher Bildung – für nachhaltige Gesundheit und Beschäftigungsfähigkeit. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 147. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/7187 (12.08.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gesundheitskompetenzförderliche Rahmenbedingungen in berufsbildenden Kontexten ganzheitlich denken

Janine Michele

Abstract

Genau wie die Bildungschancen sind in Deutschland auch die Gesundheitschancen von Heranwachsenden eng an einen sozialen Gradienten gekoppelt. Dies wirkt sich nicht nur auf den Gesundheitszustand und die subjektiv wahrgenommene Gesundheit aus, sondern erschwert zudem die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Sozialisationsprozessen sowie das Erzielen von Lernerfolgen. Aus einer emanzipatorischen Perspektive heraus benötigen die Heranwachsenden Fertigkeiten und Fähigkeiten für einen informierten und reflektierten Umgang mit der eigenen Gesundheit – also Gesundheitskompetenzen. Hierfür braucht es unter anderem ein sensibilisiertes, empowerndes berufsbildendes System, in dem gesundheitskompetentes Handeln ermöglicht und gefördert wird. Bislang wird dies jedoch in berufsbildenden Kontexten, trotz bildungspolitischer Forderungen und forschungstheoretischer Anknüpfbarkeit, kaum umgesetzt. Im folgenden Beitrag soll deswegen herausgearbeitet werden, inwiefern Gesundheitskompetenzförderung angesichts des demographischen Wandels, Inklusionsbestreben und Gemeinschaftlichkeit als Zukunftsaufgabe der beruflichen Bildung verstanden werden kann. Auf dieser Basis wird eruiert, wie das Konzept *Health Literacy* im Sinne einer *Futures Literacy* zur Ausgestaltung gesundheitskompetenzförderlicher Rahmenbedingungen in der beruflichen Bildung beitragen kann. Hierfür werden handlungspraktische Implikationen abgeleitet, die sich sowohl auf verhaltens- als auch auf verhältnisbezogene Dimensionen beziehen.

Schlüsselwörter: Berufliche Bildung, Chancengerechtigkeit, Diversität, Empowerment, Gesundheitskompetenz

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1 Einleitung

Die eigene Gesundheit ist – ob beruflich oder im Privaten – schon immer ein Thema, dem die Menschen zwar viel Aufmerksamkeit schenken, häufig jedoch erst, wenn sie eingeschränkt oder zumindest bedroht ist (vgl. Vogelgesang et al. 2018, 146). Dies spiegelt sich beispielsweise in der Wahrnehmung von Gesundheits- und Verhaltenspräventionsmaßnahmen wider. Während Gesundheit früher primär ein „wünschenswerter Zustand" (ebd.) war, stellt sie heute ein gleichermaßen individuelles wie öffentliches Gut dar, welches auf Basis eines ausdifferenzierten Gesundheitssystems (wieder-)hergestellt, aufrechterhalten und gefördert werden soll. Dabei geht es nicht nur um die Abwesenheit körperlicher Beschwerden, sondern auch um mentale und soziale Aspekte des Wohlbefindens (vgl. WHO 1986). Wenngleich der Zugang, zumindest in den Industrienationen, zwar faktisch allen Bürger:innen gleichermaßen offensteht, ist die Inanspruchnahme von gesundheitsbezogenen Leistungen sozial stark ungerecht verteilt. So haben Menschen aus sozial unterprivilegierten Lebensverhältnissen häufiger einen schlechteren Zugang zu medizinischer Versorgung, einen schlechteren Gesundheitszustand und tendieren zu einem schädlicheren Gesundheitsverhalten (Lampert et al. 2019, 302). Diese potenziell vermeidbaren und ungerechten Unterschiede in der Gesundheit und der Gesundheitsversorgung haben eine erhöhte Morbidität und statistisch frühere Mortalität zur Folge (vgl. Brand 2019, 454). Auch in der subjektiv wahrgenommenen Gesundheit setzt sich dieser soziale Gradient fort. Eine europaweite Studie zeigt über 22 Länder hinweg, dass die Selbsteinschätzung des Gesundheitszustands der höchst privilegierten Bildungs- bzw. Einkommenskohorte mindestens 20 % höher (teilweise doppelt so hoch) lag, wie die der am wenigsten privilegierten (vgl. Dorner 2021, 188). In Ergänzung zur Morbidität und Mortalität wird deutlich, dass sich der sozioökonomische Status nicht ausschließlich in der Messung von Krankheit, sondern gleichermaßen in Gesundheitsindikatoren niederschlägt (vgl. ebd.). Genau wie Bildung, Geld oder Prestige ist also auch Gesundheit ein sozial ungleich verteiltes Gut. Zugespitzt schreibt dazu auch Kickbusch: „Der Tod […] ist eine soziale Krankheit. Wenn du arm bist, bist du auch krank und stirbst früher" (2001, 137). Dies hat bereits im Kindes- und Jugendalter folgenschwere Auswirkungen auf die gesundheitsbezogene, aber auch auf die bildungsbezogene Entwicklung. Insbesondere hier stellt der allgemeine Gesundheitszustand eine maßgebliche Ressource zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, dem Durchlaufen eines erfolgreichen Sozialisationsprozesses und auch für

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

den eigenen Bildungserfolg dar (vgl. Okan/Pinheiro/Bauer 2019, 62; vgl. Michele/Gillen/Steuber 2022, 2). Zwar stellt das Kindes- und Jugendalter im Verhältnis häufig eine *weitestgehend gesunde Lebensphase* dar, jedoch ist (wenn auch erst) in den letzten Jahren die politische und wissenschaftliche Sensibilität für die Tatsache gestiegen, dass sich bereits hier eine alarmierende Kopplung des Gesundheitszustands entlang eines sozialen Gradienten feststellen lässt (Tuppat 2020, 26; Currie/Shields/Price 2007, 213ff.; Lampert/Richter 2009, 209ff.). Auf diese Weise entstehen und bestehen gesundheits- und bildungsbezogene Chancenungleichheiten, die durch weitere intersektionelle Diskriminierungsmechanismen gestützt werden. Dabei müssen neben klassischen Stratifizierungsfaktoren, wie dem Geschlecht, der Wohnregion, der Ethnizität und Migrationserfahrung, der Religionszugehörigkeit und dem Sozialkapital als *equity stratifiers,* auch Faktoren wie Behinderungen oder die Zugehörigkeit zu einer sexuellen Minderheit in die Betrachtung eingebunden werden (vgl. Nutbeam 1998; vgl. Brand 2019, 449ff.). Wenngleich bislang konkrete kindheits- und jugendzentrierte Theorien zur Erklärung gesundheitsbezogener Chancenungleichheit fehlen, sind die Indikatoren, die Bezüge zur Bildungsgerechtigkeit zulassen, gravierend (vgl. Tuppat 2020, 27). Umso deutlicher ist darauf zu verweisen, dass das Thema auch im Kontext beruflicher Bildung auf forschungstheoretischer und handlungspraktischer Ebene bislang nur sporadisch Beachtung findet.

In Verbindung mit gesundheitsbezogener Chancenungleichheit und dem Bestreben nach Prävention und Gesundheitsförderung wird seit einigen Jahren vermehrt auf das Konzept der Gesundheitskompetenz eingegangen. Gesundheitskompetenz befasst sich dabei maßgeblich mit den Fähigkeiten, den Fertigkeiten, dem Wissen und der Motivation, die ein Individuum benötigt, um gesundheitsrelevante Informationen adäquat finden, verstehen, beurteilen und anwenden zu können (Bitzer/Sørensen 2018, 754). So dient sie als basale Fähigkeit zur Unterstützung im Umgang mit Gesundheitswissen und kann als ein Ergebnis von Bildungs- und Sozialisationsprozessen verstanden werden (Kirchhoff/Okan 2022, 795ff.). Insbesondere im Kontext von Gesundheitskompetenzförderung kommt dabei dem *Empowerment* von z. B. Schüler:innen, Patient:innen, Arbeitnehmer:innen oder auch pädagogischem Personal eine besondere Bedeutung zu. Damit jedoch gesundheitskompetentes Verhalten ausgeübt werden kann, gilt es das komplexe Zusammenwirken zwischen dem Individuum und der Umwelt einzubeziehen (ebd.). Inwieweit gesundheitskompetentes Handeln möglich ist, hängt entscheidend davon ab, inwiefern das Zusammenspiel zwischen den individuellen Ressourcen eines Individuums im Kontext situativer Anfor-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

derungen und der Responsivität der damit verbundenen Systeme gelingt (vgl. ebd., 796; vgl. Dierks/Schäffer 2023, 494). Angesichts Herausforderungen wie beispielsweise der COVID 19-Pandemie oder dem veränderten Mediennutzungs- und Informationsbeschaffungsverhalten Jüngerer nimmt auch bildungspolitisch die Wahrnehmung der Relevanz von Gesundheitskompetenz(-förderung) stetig zu. Unter anderem spiegelt sich dies in Empfehlungen wie dem Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz oder der Allianz Gesundheitskompetenz und Schule wider (Okan et al. 2021; vgl. Schaeffer et al. 2018). Auch hier zielen Forschungsansätze und konkrete Fördermaßnahmen zumeist lediglich auf die primäre oder sekundäre Bildung und die entsprechenden Bildungsinstitutionen ab. So fehlt es seitens des berufsbildenden Sektors erheblich an systematischer Einbindung von Gesundheitskompetenzförderung und konzeptueller Erschließung des Gesundheitskompetenzbegriffs aus berufspädagogischer Perspektive. Als Schnittstelle zwischen Ausbildungs- und Wirtschaftssektor ist die berufliche Bildung dabei zum einen in der Verantwortung zu einer adäquaten sozioökonomischen Positionierung innerhalb der Gesellschaft beizutragen. Zum anderen bietet sich durch die systemimmanente Heterogenität der Schüler:innenschaften im berufsbildenden Kontext (Gillen/Koschmann 2013, 172) aber auch großes Potential, um vulnerable Personen und Risikogruppen zu erreichen und gesundheitsbezogenes Wissen in handlungsorientierten Lehr-Lernsituationen zu vermitteln.

Auch wenn erste bildungspolitische und forschungstheoretische Bemühungen und Forderungen vorliegen (siehe u. a. Schaeffer et al. 2018; Okan et al. 2021), fehlt es derzeit im Bildungssystem dennoch an flächendeckenden Konzepten zur Gesundheitskompetenzförderung, wobei die berufliche Bildung ebenfalls eklatante blinde Flecken aufweist. Auf der anderen Seite steht gerade hier die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz als das oberste Ziel der berufsschulischen Ausbildung. Neben der Ausbildung von Fach-, Human- und Sozialkompetenz gehört es dabei zum konkreten Bildungsauftrag „für Gesunderhaltung und Unfallgefahren [zu] sensibilisier[en]“ (KMK 2021, 14). Auch in diesem Zug wird die wachsende Sensibilität für gesundheitsbezogene Themen im Kontext beruflicher Anforderungen deutlich, wenngleich fraglich bleibt, inwieweit berufsschulische Kontexte selbst einbezogen werden. Es bieten sich also Ansatzpunkte sowie eine breite Bedarfslage für eine gezielte Gesundheitskompetenzförderung in berufsbildenden Institutionen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Der vorliegende Beitrag soll deswegen aufzeigen:

1) inwieweit Gesundheits(-kompetenz)förderung und die Bewältigung gesundheitsbezogener Herausforderungen als Handlungsfeld der Zukunft zu verstehen sind und warum dies insbesondere unter der Perspektive von (gesundheitsbezogener) Chancenungleichheit betrachtet werden muss,
2) wie das Konzept der Gesundheitskompetenz im Verständnis von Futures Literacy für Schüler:innen und Lehrkräfte Anwendung in der beruflichen Bildung finden kann und an welchen Stellen aktuell Anfälligkeiten für blinde Flecken bestehen,
3) welche Implikationen auf der Mesoebene getroffen werden können, um gesundheitskompetenzförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die bestehenden Ungleichheiten und diskriminierenden Strukturen in berufsbildenden Institutionen entgegenwirken.

Die Ziele des Beitrags stehen unter der Prämisse, gesundheitsbezogene Chancengerechtigkeit als erstrebenswerten Zustand in berufsbildenden Settings zu begünstigen. Um dies zu legitimieren, soll im nächsten Schritt zunächst offengelegt werden, was unter gesundheitsbezogener Chancengerechtigkeit im Kontext von Berufsbildung verstanden wird und wieso dieses Ziel aus einer berufsbildenden, aber vor allem aus einer *inklusiven Haltung* heraus, als Zukunftsaufgabe eingeordnet wird.

2 Erhöhung gesundheitsbezogener Chancengerechtigkeit als Zukunftsaufgabe

Mit der Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung wurde 1986 in den Gesundheitswissenschaften ein Paradigmenwechsel eingeleitet. Durch die Verlagerung des Fokus von der Erkrankung (Pathogenese) auf die Gesundheit (Salutogenese), wandelte sich auch die damit einhergehende Haltung von der Problemzentrierung hin zur Ressourcenorientierung (Geene 2021, 617ff.). In dem Ablösen von „Feuerwehreinsätzen" durch eine „Gärtnermentalität" (ebd., 618) drückt sich gleichermaßen der gesamtgesellschaftliche Trend zur Individualisierung und Selbstverwirklichung aus. Verbunden damit sind konzeptuelle Entwicklungen, Modelle und Strategien wie Ressourcen-Resilienz-Ansätze, Selbstwirksamkeitserwartung oder auch Health Literacy (vgl. ebd.). Damit einher geht ein insgesamt komplexeres Verständnis von Gesundheit und Erkrankung und ihr Verhältnis zueinander. So hat sich den letzten Jahrzenten verstärkt ein multidimensionales Konzept

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

durchgesetzt. Neben den körperlichen werden auch emotionale, mentale, soziale, spirituelle oder verhaltensbezogene Dimensionen des individuellen Handlungsvermögens umfasst. Auch die WHO hat das Konzept der subjektiven Gesundheit aufgegriffen und konkretisiert die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt. Danach definiert sich die subjektive Lebensqualität einer Person über ihre Position im Leben in Abhängigkeit von Kultur, Normen und Werten ihres Bezugssystems (vgl. WHOQL Group 1995, in Bullinger 2000, 15). In diesem Zusammenhang wird explizit die Wechselwirkung zwischen physischer Gesundheit, dem psychologischen Wohlbefinden und den sozialen Einflussfaktoren betont. Hinzu kommt der Einbezug der Autonomie des Individuums in Zusammenhang mit den Eigenschaften seiner Umwelt (vgl. ebd.). Übergreifend zeigt sich, dass subjektive Gesundheit ein latentes Merkmal und, ebenso wie Kompetenz, nicht direkt mess- oder beobachtbar ist.

Im Rahmen der Ottawa-Charta wird die Definition im Jahr 1986 zusätzlich zu den personenbezogenen Aspekten um gesellschaftliche und politische Implikationen erweitert. So heißt es, dass:

> „Gesundheit […] von den Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt [wird]: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und Kontrolle über die eigenen Lebensumstände ausüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen." (WHO 1986)

In diesem Sinne lässt sich das Verhältnis von Krankheit (Krank-Sein) und Gesundheit (Gesund-Sein) als multidimensionales Prozessmodell verstehen, welches sich von der Normvorstellung des „Gesund-Seins" (Faltermaier 2017, 7) löst und sowohl physische, psychische und soziale Faktoren als Entstehungsbedingungen und Entwicklungsfaktoren für den individuellen Gesundheitszustand einbezieht. Gleichermaßen deutet sich in dieser Verbindung zwischen Individuum und Umwelt auch das Potenzial für Ungleichheiten hinsichtlich Ressourcen, Herausforderungen und Möglichkeiten an, die sich entsprechend auf die gesundheitlichen Chancen des bzw. der Einzelnen auswirken. Um im Bild von Geene (2021, 618) zu bleiben: Ein Brand lässt sich immer gleichermaßen löschen, nur schaltet im Zweifelsfall weiterhin niemand den Herd aus. Um eine Pflanze zum Wachsen zu bringen, kommt es hingegen auf individuelle Faktoren an. Dabei kann ein

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

schattiger Standort zwar schlechte Voraussetzungen stellen, sich aber durch individuelle Anpassungsfähigkeit und gute Pflege kompensieren lassen.

Was lässt sich nun jedoch konkret unter einer Ungleichheit hinsichtlich gesundheitlicher Chancen begreifen? Um dies anhand greifbarer Parameter zu verdeutlichen, hat die WHO Commission on Social Determinants of Health das Rahmenmodell zur Erklärung gesundheitlicher Ungleichheit vorgelegt (Solar/Irwin 2010; Brand 2019, 448). Dabei werden sowohl die soziale Stratifizierung, unterschiedliche Expositionen, die Vulnerabilität und damit einhergehende, individuell unterschiedliche Folgen als zentrale Mechanismen benannt (vgl. ebd.). In diesem Verständnis wird einer Person abhängig von den geltenden gesellschaftlichen Regeln, Normen und Verhältnissen eine sozialstrukturelle Rolle zugewiesen. Dies wiederum beeinflusst das Ausmaß, in dem sie unterschiedlichen gesundheitsschädigenden Ursachen ausgesetzt ist. Dadurch wird sie mehr oder weniger vulnerabel (vgl. ebd.). Inwieweit wir in den jeweiligen Strukturen ein Leben in *guter Gesundheit* führen können, hängt von zahlreichen Determinanten ab. Diese sind zum Teil biologischer Natur und beziehen sich z. B. auf unser Alter, Geschlecht oder unsere Erbanlagen; ein maßgeblicher Einfluss besteht jedoch auch in Faktoren, die außerhalb dessen liegen (vgl. Dahlgren/Whitehead 1991, 11). Darunter fallen neben gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen und dem Lebensstil auch soziale und kommunale Netzwerke genauso wie Lebens- und Arbeitsbedingungen des Individuums (vgl. ebd.). Des Weiteren müssen auch die allgemeinen Bedingungen der sozioökonomischen, kulturellen und physischen Umwelt wie gesellschaftlicher Wohlstand, Krieg und Frieden sowie Umweltfaktoren einbezogen werden, um ein ganzheitliches Bild von Mikro-, Meso- und Makroebene zu gewinnen (vgl. Dahlgren/Whitehead 1991, 11).

Insgesamt lässt sich ein Großteil gesundheitlicher Ungleichheiten also auf sozioökonomische Unterschiede zurückführen und wird damit sozial verursacht. Es handelt sich um eine direkte Wirkrichtung (soziale Kausation). Andersherum besteht über materielle Ressourcen und psychosoziale sowie verhaltensbezogene Faktoren zugleich ein indirekter Einfluss sozioökonomischer Faktoren (vgl. Brand 2019, 448). Gesundheitliche Ungleichheit beschreibt dabei vermeidbare und ungerechte Differenzierungen in der Gesundheit oder der Versorgung sozialstruktureller Gruppen (vgl. ebd., 454). Einflussnahme auf den sozioökonomischen Status und die Stärkung gesundheitsbezogener Kompetenzen stellen Möglichkeiten zur mittelbaren Einflussnahme auf die Gesundheitschancen dar, die es in berufsbildenden Kontexten zu berücksichtigen gilt. Umso bedeutsamer ist es, Gesundheit

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

aus einem *bio-psycho-sozialen Verständnis* heraus zu betrachten und die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt vor dem Hintergrund des Empowerments und der inklusiven Gestaltung pädagogischer Wirkräume aufzugreifen.

3 Gesundheitskompetenz als Futures Literacy in berufsbildenden Kontexten

Seit den 1990er Jahren hat die Diskussion um Gesundheitskompetenz (ursprünglich Health Literacy) unter Forscher:innen, Praktiker:innen und politischen Entscheidungsträger:innen verschiedenster Disziplinen in einem hohen Maße an Relevanzzuschreibung gewonnen. Dies schlägt sich insbesondere im medizinischen Versorgungssystem nieder. Aufgrund einer signifikanten Anzahl an Nutzer:innen, die lediglich über schlechte bis unzureichende Kompetenzen verfügen, um die bestehenden Angebote wahrzunehmen und der damit einhergehenden niedrigeren Compliance, hat die Popularität von Gesundheitskompetenz als Forschungsgegenstand deutlich zugenommen. Auf der anderen Seite haben die zunehmend komplexen Alltagsstrukturen, die generellem gesundheitskompetenten Handeln entgegenwirken, dazu geführt, dass auch aus der Perspektive von Public Health ein Interessenzuwachs gegenüber dem Forschungsgegenstand stattgefunden hat. In dieser Diskussion lag der Fokus jedoch zunächst fast ausschließlich auf der Zielgruppe der Erwachsenen (vgl. Okan et al. 2019, 68). Ein wesentlicher Grund für diesen offensichtlichen Bedeutungszuwachs ist das Potenzial, das der Gesundheitskompetenz zugeschrieben wird, um individuelle und gruppenbezogene Unterschiede bei verschiedenen gesundheitlichen Outcomes zu verstehen, zu erklären und zu bekämpfen (vgl. Okan et al. 2019, xxi). Diese Relevanz bestätigte sich erst jüngst in den Ergebnissen des HLS-GER 2,[1] wonach 58,8 % der deutschen Bevölkerung eine problematische oder inadäquate Gesundheitskompetenz ausweisen (Schäffer et al. 2021, 21).

Unter Gesundheitskompetenz lassen sich die kognitiven, sozialen und motivationalen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums fassen, die dazu beitragen sich eigenständig Zugang zu gesundheitsbezogenen Informationen zu verschaffen und diese so verstehen und nutzen zu können,

1 Der zweite Health Literacy Survey Germany (HLS-GER 2) dient der Gesundheitskompetenzmessung der Bevölkerung in Deutschland und ist Teil des internationalen Health Literacy-Surveys (HLS).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

dass sie zur Krankheitsbewältigung, der Krankheitsprävention und/oder der Gesundheitsförderung beitragen (vgl. Dierks 2017, 2; Bitzer/Sørensen 2018, 754).

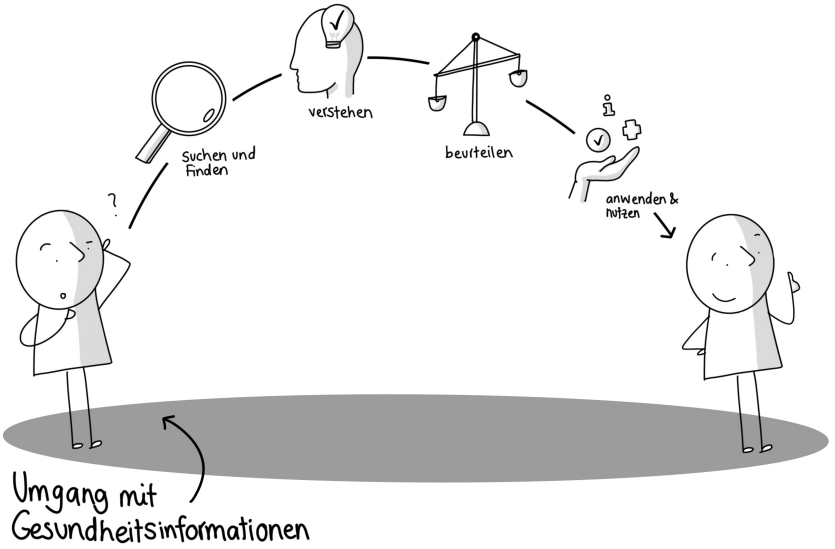

Abbildung 1: Umgang mit Gesundheitsinformationen (eigene Darstellung – illustriert von Paula Föhr, 2023)

Im Fokus der Definition steht dabei ein Vierschritt aus 1) Finden/Zugang verschaffen, 2) Verstehen, 3) Beurteilen und 4) dem Anwenden können von gesundheitsrelevanten und gesundheitsbezogenen Informationen und gesundheitsbezogenem Wissen (vgl. ebd.). Das Finden (Access) bezieht sich dabei auf die Fähigkeit Gesundheitsinformationen suchen und identifizieren zu können. Dies wird u. a. durch das Verständnis, den Zeitpunkt der Kommunikation oder die Glaubwürdigkeit beeinflusst (Sørensen et al. 2012, 3). Das Verstehen (Understand) referiert auf das inhaltlich korrekte Auffassen von Gesundheitsinformationen. Dies kann z. B. durch den erwarteten Nutzen, Vorerfahrungen oder die Fähigkeit Zusammenhänge zu interpretieren beeinflusst werden. Das darauf aufbauende Beurteilen (Appraise) beschreibt die Fähigkeit Gesundheitsinformationen korrekt interpretieren, einzuordnen und hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts prüfen zu können. Das Anwenden (Apply) bezieht sich schließlich auf das konkrete Umsetzen in Bezug auf die eigene Person. Dies geht mit einer entspre-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

chenden Entscheidungsfindung und Kommunikationsfähigkeit einher (vgl. ebd.).

Dieser Vierschritt findet sich auch in dem Verständnis der WHO wieder, wonach Gesundheitskompetenz zu verstehen ist als „the cognitive and social skills which determine the motivation and ability of individuals to gain access to, understand and use information in ways which promote and maintain good health" (Nutbeam 1998, 357).

Zurückführend auf den Ausgangsbegriff der Health Literacy, fordert dies zudem entsprechende literale und alphanumerische Fähigkeiten. So schreibt auch das European Health Consortium:

> „Gesundheitskompetenz basiert auf allgemeiner Literalität und umfasst das Wissen, die Motivation und die Fähigkeiten von Menschen, relevante Gesundheitsinformationen in unterschiedlicher Form zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, um im Alltag in den Bereichen der Krankheitsbewältigung, Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung Urteile fällen und Entscheidungen treffen zu können, die ihre Lebensqualität während des gesamten Lebensverlaufs erhalten oder verbessern." (Sørensen et al. 2012, 3, In: dt. Fassung Pelikan/Ganahl 2017, 94)

Durch den *Literacy*-Begriff bietet sich zugleich Anschlussfähigkeit zur *Futures Literacy* oder auch Zukunftsgestaltungskompetenz. Mit dem Bezug zur Literalität referieren sowohl die Gesundheits- als auch die Zukunftsgestaltungskompetenz auf alphanumerische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es dem Individuum erlauben, sich Zugang zur Welt zu verschaffen und sich diese so zu erschließen (vgl. UNESCO 2021). Die Zukunftsgestaltungskompetenz beschreibt dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Individuum benötigt, um sich an sich verändernde Bedingungen und Anforderungen anzupassen und die eigene Zukunft aktiv gestalten zu können (vgl. ebd.) Dazu gehört auch die Fähigkeit, neuen Herausforderungen zu begegnen, sie zu bewältigen und sich in diesem Zuge weiterentwickeln zu können. Dies erfordert die Fähigkeit, über die vergangene Zeit zu reflektieren, die Gegenwart zu verstehen und ihr einen Sinn zu geben und dieses reflektierte Wissen zu nutzen, um die Zukunft zu antizipieren (vgl. Karlsen 2021, 1).

Für die Einordnung von Gesundheitskompetenz als Zukunftsgestaltungskompetenz finden sich verschiedene Ansätze. Hinsichtlich der forschungstheoretischen Anschlussfähigkeit, bietet sich neben dem Literacy-Ursprung auch das zugrundeliegende Dualitätsprinzip aus Mensch-Umwelt-Interaktion an. Dies verdeutlicht, dass Gesundheitskompetenz stets

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

auch in einem relationalen Kontext zu betrachten ist und durch eine Interdependenz zwischen Individuum und den strukturellen Gegebenheiten bedingt wird (vgl. Okan et al. 2019, 80; Michele et al. 2022, 10).

Ein zentraler Aspekt der Zukunftsgestaltungskompetenz setzt an der Reflexionsfähigkeit der Individuen und ihrer Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Lebensrealität an (vgl. Karlsen 2021, 2). An dieser Stelle bietet die Gesundheitskompetenzforschung durch die Unterscheidung zwischen individueller und organisationaler Gesundheitskompetenz einen möglichen Operationalisierungsansatz an. Mit dem Blick auf die organisationale Gesundheitskompetenz erweitert sich die Perspektive dabei auf die Rahmenbedingungen, Methoden und Aktivitäten von Organisationen, wie z. B. Versorgungseinrichtungen, Gesundheits- und Sozialsysteme oder auch Bildungsinstitutionen und -systeme. Auf diese Weise wird aufgezeigt, wie die individuelle Gesundheitskompetenz durch die Einbindung struktureller Rahmenbedingungen unterstützt werden kann (vgl. Messer/Murau 2022, 1).

Wenn es also um Zukunftskompetenzen und deren Förderung in berufsbildenden Kontexten geht, erweist sich die Berücksichtigung von Gesundheitskompetenz nicht bloß aus ökonomischer, sondern vielmehr auch aus Perspektive von Bildungs- und Chancengerechtigkeit als beachtenswerte Variable. Vor diesem Hintergrund soll anhand exemplarischer Zugänge hervorgehoben werden, welche Herausforderungen, Chancen und Legitimationsgrundlagen für die Gesundheitskompetenzförderung im Kontext beruflicher Bildung bestehen.

3.1 Gesundheitskompetenzförderung als Auftrag für Bildungsinstitutionen

Mit dem „Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz“ (NAP) wurde 2018 durch das Bundesministerium für Gesundheit ein konkreter Leitfaden für Politik, Wissenschaft und Praxis auf den Weg gebracht, in dem die Förderung von Gesundheitskompetenz in Deutschland forciert wird (vgl. Schaeffer et al. 2018). Das erste Strategiepapier der Empfehlungen des NAP fordert dabei: „[d]as Erziehungs- und Bildungssystem in die Lage [zu] versetzen, die Förderung von Gesundheitskompetenz so früh wie möglich im Lebenslauf zu beginnen“ (Hurrelmann/Bauer/Schaeffer 2018, 3). Den Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems wird dabei eine signifikante Rolle für die Gesundheitskompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen zugeschrieben. Diese Verantwortung gilt es zu unterstreichen, insbe-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

sondere da es bisher an einer abgestimmten Strategie mangelt (vgl. ebd.). Gesundheitsbezogene Maßnahmen orientieren sich dabei immer noch überwiegend am Präventionsparadigma und nutzen Bildungsinstitutionen als Einrichtungen, in denen die gesamte Bevölkerung adressiert wird. Auch den berufsbildenden Schulen und Ausbildungsbetrieben kommt dabei eine zentrale Rolle für die Gesundheits(-kompetenz)förderung zu (vgl. Zöller/Tutschner 2014, 7). Dabei gilt es zusätzlich zu beachten, dass die institutionellen Konditionen und pädagogischen Aufträge in den verschiedenen Settings stark variieren (vgl. Michele et al. 2022, 17).

3.2 Demographischer Wandel

Auch vor dem Hintergrund der aktuellen demographischen Herausforderungen zeigt sich: Neben dem regional und branchenspezifisch variierenden Fachkräftemangel, den sich wandelnden Anforderungen durch Digitalisierung und Arbeit 4.0 und der zunehmenden Akademisierung zählt ein adäquater Umgang mit zunehmender Heterogenität und einem wachsenden Inklusionsbedarf (vgl. Münk/Scheiermann 2018, 82) zu den wichtigsten Aufgaben. Hinzu kommen die konstant hohen Einmündungsraten in das Übergangssystem des berufsbildenden Sektors (vgl. Kohlrausch/Islertas 2022, 9). In der Konsequenz agieren pädagogische Fachkräfte an berufsbildenden Institutionen also mit Schüler:innen, die hinsichtlich ihrer Ressourcen, Umstände und Perspektiven stark unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Übergeordnet müssen in diesem Kontext auch sinkende Geburtenraten, der Anstieg des Durchschnittsalters sowie Migrationsdynamiken berücksichtigt werden (vgl. Destatis 2023). Vor diesem Hintergrund gilt es zwei Aspekte hinsichtlich der Gesundheitskompetenzförderung im Kontext des demographischen Wandels zu berücksichtigen: Zum einen muss auf die wachsende Heterogenität von Lerngruppen reagiert werden, wenn es um die Konzeption von Fördermaßnahmen und die Ausgestaltung von gesundheitskompetenzförderlichen Rahmenbedingungen geht. Mit dem ansteigenden Durchschnittsalter der Bevölkerung und der damit einhergehenden Anfälligkeit für gesundheitliche Probleme steigt zum anderen auch die Notwendigkeit, sich mit versorgungs- und gesundheitsbezogenen Fragestellungen auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Dies beinhaltet u. a. Fragen nach dem Schutz, der Aufrechterhaltung und der Förderung der eigenen Gesundheit und der Employability. An dieser Stelle kann die

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gesundheitskompetenz im Sinne einer *emanzipatorischen Zukunftsgestaltungskompetenz* eine zentrale Funktion einnehmen.

3.3 Verzahnung von Wirtschafts-und Bildungssystem als Gestaltungschance

Die berufliche Bildung wird durch das Zusammenspiel von Bildungs- und Wirtschaftssystem charakterisiert. Durch diese Schnittstelle lässt sich neben der schulischen auch die betriebliche Gesundheits(-kompetenz)förderung als ein weiteres verwandtes Interessenfeld identifizieren. Angesichts aktueller Herausforderungen wie Tertiarisierung, Digitalisierung, Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit sehen sich Erwerbstätige mit einem Belastungsstrukturwandel konfrontiert, der u. a. anderem auch die Gesundheitsrisiken rapide verändert (vgl. Elkeles et al. 2013, 202ff.). Je nach Kontext gilt es dabei jedoch Intentionen wie etwa die gesundheitskompetente Lebensgestaltung von Arbeitnehmer:innen im Sinne der Fachkräftesicherung für den eigenen Betrieb mit dem Fokus auf dem Erhalt von Employability kritisch zu hinterfragen (vgl. Zöller/Tutschner 2014, 25). Dies beinhaltet auch die Frage nach der Zugänglichkeit von Maßnahmen. Dennoch verweist z. B. der NAP wiederum auch hier auf das Potenzial von Gesundheitskompetenzförderung im Kontext von Erwachsenenbildung (vgl. Hurrelmann et al. 2018, 6). Mit ihrer Tradition in Alphabetisierungs- und Grundbildungskontexten lassen sich Konzepte auch hier auf Erwerbskontexte übertragen. Dies ermöglicht es auf Herausforderungen von Menschen mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen oder vulnerablen Gruppen einzugehen und die Zielgruppen in ihrer eigenen Gesundheitskompetenz zu stärken (vgl. ebd.).

3.4 Forschungsdesiderat

Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen ist bisher lediglich rudimentär erforscht (vgl. Okan et al. 2019, 63). Dies spiegelt sich sowohl in den vorliegenden Konzepten und Modellen aber auch in den Messinstrumenten und Förderansätzen wider und hat dementsprechend einen direkten Einfluss auf die Handlungspraxis. Diese Erwachsenenzentrierung liegt jedoch in den Ursprüngen des Konstrukts begründet. *Health Literacy* findet ihre Wurzeln in der US-amerikanischen Alphabetisierungs- und

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Grundbildungsdebatte, sodass die Frage nach dem Verhältnis von Literalität und Gesundheit Erwachsener lange im Zentrum stand. Auch die Tatsache, dass Heranwachsende aus Perspektive der Versorgungsforschung nicht als Primärnutzende des Gesundheitssystems verstanden wurden, hat dazu beigetragen, dass zunächst kein Fokus auf einer entsprechenden Gesundheitskompetenzforschung lag (vgl. ebd., 68).

Die Gesundheit Heranwachsender ist also unweigerlich an Sozialisations-, Lern-, Arbeits- und Bildungsprozesse gekoppelt und ist somit Teil berufspädagogischer Wirkungsräume (vgl. Michele et al. 2022, 19). Doch wie kann der Erwerb von Gesundheitskompetenz langfristig einen Weg in berufsbildende Strukturen finden?

4 Gesundheitskompetenzen fördern und Handlungsräume schaffen – Theoretische Ansätze und praktische Implikationen

Für die Vermittlung von Gesundheitswissen und Gesundheitskompetenz wird Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Folgt man den Ergebnissen des letzten Stada-Jugendreports (2017), gibt jedoch nur ein Viertel der 18- bis 25-jährigen Befragten an, in der Schule überhaupt mit Gesundheitsthemen wie Volkskrankheiten, Vorbeugung/Prävention oder dem Gesundheitssystem in Berührung gekommen zu sein. 69 % der Befragten äußern hingegen, dass Gesundheit keine Rolle gespielt habe (vgl. Bauer/Okan/Hurrelmann 2018, 49). Bemerkenswert scheint dabei jedoch, dass 80 % ein eigenes Fach oder eine starke Verzahnung von gesundheitsbezogenen Themen in Schulstrukturen begrüßen würden.

Ausgehend von dem Konzept der organisationalen Gesundheitskompetenz finden sich exemplarische verhältnisorientierte Ansätze für gesundheitskompetenzförderliche Schulentwicklung. Dazu zählt u. a. das Projekt GeKoOrg (Gesundheitskompetente Organisation Schule) des Bundesministeriums für Gesundheit, welches entsprechende Standards zur Konzeption organisationaler Gesundheitskompetenz in Bildungsinstitutionen erarbeitet hat (vgl. Okan/Kirchhoff 2022, 797). Konkret werden dabei acht Standards vorgeschlagen, die es erlauben, Gesundheitskompetenz als ein ganzheitliches Konzept in unterschiedliche Ebenen und Sektoren von Schulsettings zu implementieren. Diese Standards werden im Folgenden als Ausgangspunkt herangezogen um spezifisch auf Institutionen des berufsbildenden Systems einzugehen. Übergreifend wird dabei die *Berücksichtigung*

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

von Gesundheitskompetenz im Schulleitbild bzw. der Schulphilosophie benannt (vgl. ebd., 799). Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Schulleitung und das pädagogische Personal die Relevanz von Gesundheitskompetenz(-förderung) für ihre Schüler:innen und für sich selbst anerkennen. Dies setzt voraus, dass Schule als ein Raum gewürdigt wird, der gesundheitskompetentes Handeln ermöglicht und fördert. Eine entscheidende Funktion liegt dabei in der Einbindung des Leitungspersonals und der Trägerschaften. Durch ihre Schlüsselfunktionen kann maßgeblich zur Etablierung in die Leitlinien beigetragen werden. Daran anschließend wird die *Verortung von Gesundheitskompetenz als Teil der Schulentwicklung und der Schulorganisation* als Standard empfohlen (vgl. ebd.) Dazu gehört die Bereitstellung personeller, monetärer und zeitlicher Ressourcen um z. B. explizite Ansprechpersonen zu bestimmen oder inner- und außercurriculare Maßnahmen zur Gesundheitskompetenzförderung zu etablieren (vgl. ebd.). Exemplarisch kann hierfür der Einsatz von School Nurses nach dem dänischen Vorbild genannt werden. Auch die AWO Potsdam und die Hessische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung erproben derzeit im Modellversuch den Einsatz von Pflegefachkräften in Schulen (vgl. Hurrelmann et al. 2018, 6). Ferner lassen sich durch infrastrukturelle und schularchitektonische Anpassungen, z. B. Bewegungsangebote, Rückzugs- und Ruheräume, angepasste Lehr-Lernflächen, zur Erprobung und Einübung gesundheitskompetenzförderlicher Handlungsroutinen beitragen. Eng in Verbindung damit steht die *Förderung und Stärkung von Gesundheitskompetenz im Schulalltag.* Durch die konkrete Um- und Ausgestaltung des Schulalltags sollen die Schüler:innen im pädagogischen Schutzraum der Schule ermutigt werden, eigenständig gesundheitskompetent zu handeln. Dafür bedarf es eines gesamtheitlichen Zusammenwirkens von beispielsweise methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung, binnendifferenzierter und diversitätssensibler Bereitstellung von Gesundheitsinformationen und gesundheitskompetentem Vorbildhandeln seitens des pädagogischen Personals (vgl. Okan/Kirchhoff 2022, 797). Hinzu kommt *die Stärkung der Gesundheitskompetenz der Schüler:innen* im Schul- und Unterrichtssetting. So sollen Lehr-Lerngelegenheiten geschaffen werden, die es erlauben Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, um einen kompetenten Umgang mit gesundheitsbezogenem Wissen aufzubauen. Hierbei wird die Relevanz der medialen Vielfalt und einer bedarfs- und neigungsgerechten Gestaltung der Materialen betont. Dementsprechend lässt sich das Themenfeld Gesundheitskompetenz in seiner didaktischen und curricularen Einbettung im Sinne eines Querschnittsthemas verstehen und im Kontext

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

von Prävention und schulischer Gesundheitsförderung mit weiteren übergreifenden Themenfeldern und Fachbereichen verbinden. Eng verbundene Themenfelder wie z. B. (digitale) Medienbildung (vgl. Okan/Kirchhoff 2022, 800) ließen sich im Kontext berufsbildender Schulen durch die Lernfeldsystematik in handlungsorientierte und lebensweltbezogene Kontexte integrieren. Exemplarisch würden sich praxisorientierte Lerninhalte wie etwa Gesundheitsvorsorge, ergonomische Arbeitsplatzgestaltung, Suchtprävention oder Arbeits- und Gesundheitsschutz anbieten. Als inhärenter Teil des Systems gehört auch die Förderung der Gesundheitskompetenz und des *gesundheitskompetenten Verhaltens des pädagogischen Personals und der Schulleitung* zu den obligatorischen Handlungsfeldern einer gesundheitskompetenzförderlichen Bildungsinstitution. Neben der Ermöglichung von Fort- und Weiterbildungen und der Stärkung zur Fähigkeit der Gesundheitskompetenzvermittlung bedarf es demnach auch einer Schulkultur, die an der Gesundheitskompetenz des Schulteams selbst ansetzt. Basale Voraussetzung dafür ist die Sensibilisierung für die eigene Gesundheit und das Wohlbefinden. Die Brisanz dieser Leitlinie wird insbesondere vor dem Hintergrund deutlich, als dass derzeit ca. die Hälfte aller Lehrkräfte über keine ausreichende Gesundheitskompetenz verfügt (39,3 % problematisch; 10,6 % inadäquat) (vgl. Hartmann/Rückmann/Tannen 2020, 1171). In diesem Kontext erweist sich die Berufsgruppe der Lehrkräfte zudem besonders gefährdet für chronischen Stress und die Entwicklung von psychischen Erkrankungen (vgl. Michele et al. 2022, 17; vgl. Albrecht 2016, 11). In diesem Zuge gilt es auch Faktoren wie den sich verschärfenden Lehrkräftemangel, welcher insbesondere auch Mangelfachrichtungen der berufsbildenden Schulen betrifft (vgl. SWK 2023, 6), oder die zunehmende Entgrenzung von Arbeit als Stressoren zu berücksichtigen.

Um die Stärkung der Gesundheitskompetenz sowohl seitens der Schüler:innen und des Schulteams zu verstetigen, wird im sechsten Standard *die verständliche, gesundheitskompetenzorientierte Kommunikation* betont. Als Grundlage müssen die kommunikativen und literalen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die für Kommunikations- und Informationsprozesse über gesundheitsbezogene Themen notwendig sind. Durch den Schulalltag und die Unterrichtssettings müssen Schüler:innen z. B. in die Lage versetzt werden, eigene gesundheitsbezogene Fragestellungen und Interessen zu adressieren, problemlösendes Denken in Bezug auf gesundheitsbezogene Fragestellungen zu fördern oder auch den Umgang mit Informationen kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus gilt es auch gesundheitsbezogene Gespräche und Kommunikationswege nach außen,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

z. B. mit Erziehungsberechtigten, mit Betrieben und mit Kooperationspartner:innen, verständlich, konstruktiv und kooperativ zu gestalten. An dieser Stelle setzt auch der siebte Standard zur *Stärkung der Gesundheitskompetenz im Schulumfeld an* (vgl. Okan/Kirchhoff 2022, 800). Hierbei werden der doppelte Mehrwert und die besondere Bedeutung des außerschulischen Umfelds für die Schüler:innen hervorgehoben. Externe Strukturen, in denen gesundheitskompetentes Verhalten ausgelebt und eingeübt werden kann, lassen sich somit potenziell in die schulische Gesundheitsförderung und Präventionsarbeit integrieren, sodass Synergieeffekte für die verschiedenen Lebenswelten der Schüler:innen entstehen können. Insbesondere im berufsbildenden Kontext bietet sich dabei die gemeinsame Gestaltung von Lernortkooperationen als zusätzliche Möglichkeit an, um theoretisches und handlungspraktisches Wissen zu verknüpfen und gesundheitsbezogene mit berufsspezifischen Elementen zu verbinden (vgl. Kerres/Wissing 2021, 44). Durch intra- und interprofessionale Formen der Zusammenarbeit lassen sich in der Kooperation unterschiedliche Intensitätsstufen erzielen, die auch auf die Förderung von gesundheitsbezogenen Zielen ausgerichtet werden können. Hinsichtlich der Ausgestaltung können die Beziehungen dabei von einem gegenseitigen Informieren über gemeinschaftliches Abstimmen bis hin zu einem Zusammenwirken variieren (vgl. ebd., 46). Auch über die Lernorte hinaus bedarf es bei einem gesundheitskompetenzförderlichen Schulnetzwerk der Einbindung von schulischen und außerschulischen Gesundheitsdiensten (Schulsozialarbeit, Schulpsycholog:innen, Ärzt:innen) und Bezugspersonen der Schüler:innen (vgl. Okan/Kirchhoff 2022, 800). Auf dieser Grundlage stellt schließlich der achte Standard das übergreifende *Vernetzen und die Zusammenarbeit* zum Thema Gesundheitskompetenz in den Vordergrund. Dabei liegt der Fokus explizit auf dem externen Schulumfeld und beinhaltet den Erfahrungsaustausch und die Kooperation mit (über-)regionalen Netzwerken und Verbänden des Gesundheits- und Versorgungssektors.

Schulen müssen also zunächst als Institutionen verstanden werden, die ihre Abläufe, Strukturen und Rahmenbedingungen so konzipieren und ausgestalten, dass Gesundheitskompetenz entwickelt, gefördert und als Performanz gezeigt wird (vgl. Okan/Kirchhoff 2021, 800ff.). Ziel dabei ist es, alle Personen in der Schule (z. B. Schüler:innen, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, etc.) und des erweiterten Schulumfelds (Erziehungsberechtigte, Kooperationspartner:innen, Betriebe, etc.) für den Umgang mit gesundheitsbezogenen Informationen zu befähigen und gesundheitskompetentes Handeln zu fördern. Institutionen beruflicher Bildung bieten dabei

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

aufgrund ihrer curricularen Struktur und systemischer Voraussetzungen vielversprechende Ansatzpunkte und Potenziale für Operationalisierungen verhaltens- und verhältnisorientierter Ansätze an.

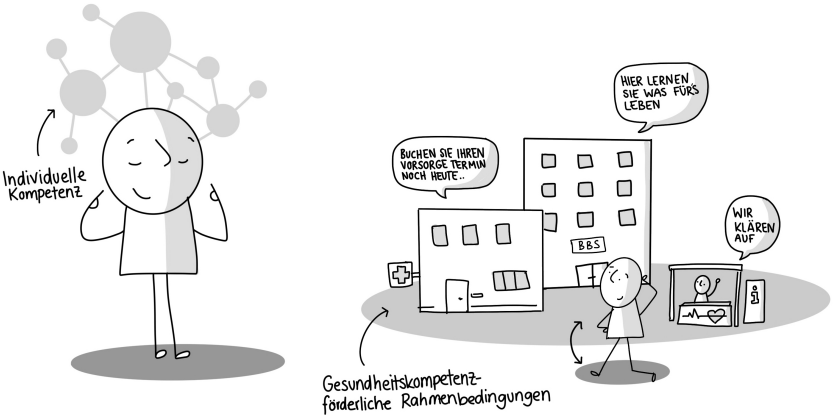

Abbildung 2: Individuelle Gesundheitskompetenz in Wechselwirkung mit gesundheitskompetenzförderlichen Rahmenbedingungen (eigene Darstellung – illustriert von Paula Föhr, 2023)

5 Fazit

Gesundheitliche und bildungsbezogene Chancenungleichheiten durchziehen die gesamte Sozialstruktur einer Gesellschaft (vgl. Okan et al. 2019, 47) und stellen auch in der beruflichen Bildung und ihren Institutionen ein Kernproblem dar. Je unterprivilegierter die Lebensverhältnisse eines Menschen, desto gravierender sind die gesundheitlichen Belastungssituationen und riskanten Verhaltensweisen, desto schlechter ist die medizinische Versorgung, desto höher sind Morbidität und Mortalität (vgl. Lampert et al. 2019, 155). Dies steht in direkter Wechselwirkung mit Sozialisationsprozessen, der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und dem Lern- und Bildungserfolg von Heranwachsenden und wird durch weitere intersektionale Diskriminierungsmechanismen gestützt. Als Sozialisationsinstanzen haben berufsbildende Institutionen nicht nur die Möglichkeit, sondern vielmehr den bildungspolitischen Auftrag, entsprechend zu reagieren und zu intervenieren. Dabei ist es ausschlaggebend, Schüler:innen die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um selbstbestimmt und reflektiert

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

gesundheitsbezogene Entscheidungen treffen zu können (vgl. Bitzer/Sørensen 2018, 754). Konkrete Ansatzpunkte dafür finden sich spätestens mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans Gesundheitskompetenz (vgl. Hurrelmann et al. 2018). Trotz naheliegender Anschlussfähigkeit, beispielsweise in den didaktischen und curricularen Konzepten oder hinsichtlich der Heterogenität der potenziellen Zielgruppen und einer hohen Bedarfslage (z. B. durch soziodemographische Trends, Arbeitsmarktanforderungen, unzureichender Lehrkräftegesundheit, o. ä.) bestehen nahezu keine strukturierten Ansätze. Auch wenn gesundheitsbezogenes Verhalten bereits früh erlernt und verfestigt wird, wäre es in Hinblick auf die Förderung von Chancengerechtigkeit fatal, die berufsbildenden Institutionen aus dem Blick zu verlieren. Durch ihre Schnittstelle zwischen Bildungs- und Wirtschaftssektor lassen sich hier gesundheitsbezogenes Wissen und gesundheitskompetenzförderliche Lehr-Lerninhalte in handlungs- und berufsbezogenen Kontexten vermitteln und somit direkt an die Lebenswelten der Schüler:innen anknüpfen. Durch den Aufbau der entsprechenden gesundheitskompetenzförderlichen Rahmenbedingungen können berufsbildende Kontexte dementsprechend dazu beitragen, dass sich Schüler:innen eine eigene gesundheitskompetente Haltung im Rahmen ihrer beruflichen Handlungskompetenz aneignen. Auch konzeptuell verweisen dabei z. B. das Lernfeldkonzept sowie die (klassische) Lernortdualität und Praxisnähe der beruflichen Bildung auf Möglichkeiten der Gesundheitskompetenzförderung. Insbesondere gilt es dabei den Stellenwert hinsichtlich der Heterogenität der Schüler:innenschaft hervorzuheben, wobei eine breites Spektrum an (z. T. vulnerablen) Zielgruppen erreicht werden kann.

Es gilt also gesundheitsbezogene Chancenungleichheiten mitsamt der Kopplung an die Bildungschancen als strukturelles Problem des berufsbildenden Systems wahrzunehmen. In der Konsequenz müssen Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass sie durch die Vermittlung von Gesundheitskompetenz zur eigenverantwortlichen, emanzipierten Gestaltung des beruflichen und privaten Alltags sowie der Zukunft befähigen. Berücksichtigt man gesellschaftliche Herausforderungen des demographischen Wandels oder Anforderungen durch den Wandel von Arbeit und Beruf, so muss die Vermittlung von Gesundheitskompetenz im Kontext beruflicher Handlungsfähigkeit inkludiert sein. Durch dieses Empowerment kann Gesundheitskompetenz im Sinne einer emanzipatorischen Zukunftsgestaltungskompetenz dazu beitragen, dass gesundheitsbezogene Chancenungleichheiten in Kontexten beruflicher Bildung überwunden werden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Literatur

Albrecht, C. (2016): Belastungserleben bei Lehrkräften und Ärzten. Neue Ansätze für berufsgruppenspezifische Prävention. Bad Heilbrunn.

Bauer U./Okan O./Hurrelmann K. (2018): Stärkung der Gesundheitskompetenz im Bildungssektor. In: Monitor Versorgungsforschung, 11, H. 5, 47-52.

Bitzer, E. M./Sørensen, K. (2018): Gesundheitskompetenz – Health Literacy. In: Gesundheitswesen. H. 80, 754-766.

Brand, T. (2019): Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit. In: Haring, R. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden, 445-456.

Bullinger, M. (2000): Lebensqualität: Aktueller Stand und neuere Entwicklungen der aktuellen Lebensqualitätsforschung. In: Ravens-Sieberer, U./ Cieza, A. (Hrsg.): Lebensqualität und Gesundheitsökonomie in der Medizin. Konzept – Methoden – Anwendung. Landsberg. 13-24.

Currie, A./Shields, M. A./Price, S. W. (2007): The child health/family income gradient: Evidence from England. Journal of Health Economics, H. 26, 213-232.

Dahlgren, G./Whitehead, M. (1991): Policies and strategies to promote social equity and health. Stockholm Institute for Future Studies. Stockholm.

Destatis (Statistisches Bundesamt) (2023): Demographischer Wandel. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html (16.05.2023).

Dierks, M.-L. (2017): Gesundheitskompetenz - Was ist das? In: Public Health Forum, 25, H. 1, 2-5.

Dierks, M.-L./Schaeffer, D. (2023): Gesundheitskompetenz in Deutschland. In: Schwartz, F. W./Walter, U./Siegrist, J./Kolip, P./Leidl, R./Busse, R./Amelung, V./Dierks, M.-L. (Hrsg.): Public Health – Gesundheit und Gesundheitswesen. München, 490-500.

Dorner, T. E. (2021): Sozioökonomischer Status – Bedeutung und Implikation für die Prävention und Gesundheitsförderung. In: Tiemann, M./Mohokum, M. (Hrsg.): Prävention und Gesundheitsförderung. Wiesbaden, 185-197.

Elkeles, T./Beck, D./Girbig, M./Seidler, A. (2023): Arbeitende und Arbeitslose. In: Schwartz, F. W./Walter, U./Siegrist, J./Kolip, P./Leidl, R./Busse, R./Amelung, V./Dierks, M.-L. (Hrsg.): Public Health – Gesundheit und Gesundheitswesen. München, 199-206.

Faltermaier, T. (2023): Gesundheitspsychologie. 3. Auflage, Stuttgart.

Geene, R. (2021): Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen. In: Tiemann, M./Mohokum, M. (Hrsg.): Prävention und Gesundheitsförderung. Wiesbaden, 617-626.

Gillen, J./Koschmann, A. (2013): Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik. Perspektiven und Herausforderungen. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M., 170-182.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hartmann, A./Rückmann, J./Tannen, A. (2020): Individuelle Gesundheitskompetenz von Lehrkräften und deren (Un)Sicherheit im Umgang mit chronisch erkrankten Schulkindern und Notfallsituationen. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 63, 1168-1176.

Hurrelmann, K./Bauer, U./Schaeffer, D. (2018): Strategiepapier #1 zu den Empfehlungen des Nationalen Aktionsplans. Das Erziehungs- und Bildungssystem in die Lage versetzen, die Förderung von Gesundheitskompetenz so früh wie möglich im Lebenslauf zu beginnen. Berlin.

Karlsen, J. E. (2021): Futures literacy in the loop. In: European Journal of Futures Research Heft 9/17, 1-10. DOI: https://doi.org/10.1186/s40309-021-00187-y

Kerres, A./Wissing, C. (2021): Lernortkooperation gemeinsam gestalten. Pflegezeitschrift 74, 44-46.

Kirchhoff, S./Okan, O. (2022): Gesundheitskompetente Schule: Konzeptentwicklung für organisationale Gesundheitskompetenz in der Schule. Bundesgesundheitsblatt, 795-802.

Kickbusch, I. (2001): Gesundheitsförderung und internationale Gesundheitspolitik. In: Gesundheitswesen, H. 63, 137-139.

Kohlrausch, B./Islertas, Z. (2022): Das Übergangssystem – Übergänge mit System? In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 1-17.

Lampert, T./Hoebel, J./Kuntz, B./Waldhauer, J. (2019): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. In: Haring, R. (Hrsg.): Gesundheitswissenschaften. Wiesbaden, 155-164.

Lampert, T./Richter, M. (2009): Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. In: Richter, M./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Wiesbaden, 209-230.

Messer, M./Murau, T. (2022): Förderung organisationaler Gesundheitskompetenz aus Sicht von Pflegefachpersonen. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Prävention Gesundheitsförderung. DOI: https://doi.org/10.1007/s11553-022-00993-7

Michele, J./Gillen, J./Steuber, A. (2022): Berufliche Bildung und chronische Erkrankung – Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch die Förderung von individueller und organisationaler Gesundheitskompetenz. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 42, 1-26. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe42/michele_etal_bwpat42.pdf (31.07.2023).

Münk, D./Scheiermann, G. (2018): Das berufsbildende Schulwesen im Zeichen des demographischen Wandels. In: Friese, M. (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld, 81-98.

Nutbeam, D. (1998): Health promotion glossary, Health Promotion International. Oxford.

Okan, O./Dadaczynski, K./Koller, U./Braun, V./Hurrelmann, K. (2021): Allianz Gesundheitskompetenz und Schule. Entwicklung von 100 Leuchtturmschulen bis zum Jahr 2025: ein Visionspapier. Hochschule Fulda, Fulda.

Okan, O./Kirchhoff, S. (2022): Gesundheitskompetente Schule: Konzeptentwicklung für organisationale Gesundheitskompetenz in der Schule. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 65, 795-802.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Okan, O./Pinheiro, P./Bauer, U. (2019): Gesundheit, gesundheitliche Ungleichheiten und die Rolle der Gesundheitskompetenz: Der Blick auf das Kindes- und Jugendalter. In: Pundt, J./Cacace, M. (Hrsg.): Diversität und gesundheitliche Chancengleichheit. Bremen, 61-98.

Pelikan, J. M./Ganahl, K. (2017): Die europäische Gesundheitskompetenzstudie. Konzept, Instrument und ausgewählte Ergebnisse. In: Schaeffer, D./Pelikan, J. M. (Hrsg.): Health Literacy: Forschungsstand und Perspektiven. Bern, 93-126.

Schaeffer, D./Hurrelmann, K./Bauer, U./Kolpatzik, K. (2018): Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz. Die Gesundheitskompetenz in Deutschland stärken. Online: https://www.nap-gesundheitskompetenz.de (16.05.2023).

Solar, O./Irwin, A. (2010): A Conceptual Framework for Action on the Social Determinants of Health. Discussion Paper. WHO Document Production Services, Genf.

Sørensen, K./Van den Broucke, S./Fullam, J./Doyle, G./Pelikan, J./Slonska, Z./Brand, H. (HLS-EU) Consortium Health Literacy Project European (2012): Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. BMC Public Health Ausgabe 12, Artikel 80. DOI: https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80

Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (16.05.2023).

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Online: http://dx.doi.org/10.25656/01:25857 (16.05.2023).

Tuppat, J. (2020): Soziale Ungleichheit, Gesundheit und Bildungserfolg – Die intergenerationale Transmission von Bildungschancen durch Gesundheit. Wiesbaden.

UNESCO (2021): Futures Literacy – An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (16.05.2023).

Vogelgesang, W./Kopp, J./Jacob, R./Hahn, A. (2018): Demographischer Wandel, Alterung, medizinische Versorgung. In: Vogelgesang, W./Kopp, J./Jacob, R./Hahn, A. (Hrsg.): Stadt – Land – Fluss. Sozialer Wandel im regionalen Kontext. Wiesbaden, 145-165.

WHO (Weltgesundheitsorganisation) (1986): Ottawa Charta of Health Promotion. Ottawa.

WHOQOL Group (1995): The World Health Organization Quality of Life assessment instrument (WHOQOL). Position Paper from the World Health Organization. Soc Sci Med. H. 41, 1403-1409.

Zöller, M./Tutschner, H. (2014): Gesundheitskompetenz im Kontext beruflicher Bildung – für nachhaltige Gesundheit und Beschäftigungsfähigkeit. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn. Online: https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_42358.pdf (16.05.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zur aktuellen und zukünftigen Bedeutung von Medienkompetenzmodellen in der beruflichen Lehrkräftebildung

Johannes Schäfers

Abstract

Der Begriff der Medienkompetenz und die damit verbundene Förderung dieser bei Lehramtsstudierenden, angehenden Lehrer:innen im Vorbereitungsdienst, wie auch ausgebildeten Lehrpersonen steht seit längerem im Zentrum der Lehrer:innenbildung. Hierbei können Medienkompetenzmodelle helfen, die medienbezogenen und medienpädagogischen Fertigkeiten und Fähigkeiten innerhalb der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung zu strukturieren und analytisch aufzugreifen, um sie gezielt einzuordnen und zu fördern. Besonders in der beruflichen Lehrer:innenbildung gilt es diese Medienkompetenzen zu fördern, um die Lehrkräfte von morgen fachgerecht und medienpädagogisch auf die Transformationsprozesse und Veränderungen durch die zunehmende Digitalisierung vorzubereiten, die besonders in den beruflichen Bereichen Einzug erhalten. Dabei lassen sich Medienkompetenzmodelle in verschiedene Arten und vielerlei Taxonomien unterscheiden, die zu einer solchen Förderung hinzugezogen werden können und in diesem Beitrag aus aktueller und zukünftiger Perspektive der beruflichen Lehrer:innenbildung verstärkt betrachtet werden.

Schlüsselwörter: Berufliche Lehrer:innenbildung, Digitalisierung, Medienkompetenz, Medienkompetenzmodell

1 Einleitung

Unsere Gesellschaft, betriebliche Arbeitsprozesse wie auch die Berufsbildung befinden sich in einem ständigen Wandel und Transformationsprozess u. a. bedingt durch die zunehmende Digitalisierung in industriellen Betrieben. Hierbei bietet sie Chancen und Herausforderungen zugleich, auch für Lernprozesse jedes Individuums. Schulen und deren Lehrkräfte fungieren innerhalb dieses Zusammenhangs als Lernbegleiter:innen, um

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

einer Spaltung der Gesellschaft vorzubeugen, indem sie Schüler:innen idealerweise auf die Lebenswelt von morgen, auch im digitalen Raum und somit im Umgang mit digitalen Medien, vorbereiten. Hierbei wird immer wieder die zielorientierte Förderung der Medienkompetenz erwähnt, welche es integral zu allen Schulfächern, beruflichen Fachrichtungen, fachspezifischen und -didaktischen Themen sowie über alle Stufen hinweg in den alltäglichen Unterricht als Querschnittsthema einzubeziehen gilt (vgl. Kerres 2020, 13ff.). Jedoch braucht es für eine solche Medienkompetenzförderung auch bestimmte curriculare Vorgaben und medienpädagogische Leitlinien, die sich zum Teil bereits aus ersten konzeptionellen Ansätzen ableitet lassen. Dies sind zum einen curriculare Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK), wie z. B. die als *Digitalisierungsstrategie* bezeichnete KMK-Strategie (2016) sowie zum anderen Kompetenzmodelle, die sich explizit mit dem strukturierten und modellhaften Aufbau sowie der niveauhaften Einordnung von Medienkompetenzen bestimmter Zielgruppen ableiten lassen.

2 Förderung der Medienkompetenz als Querschnittsthema

Der Umgang mit analogen und digitalen Medien sowie die damit einhergehende Medienkompetenz spielt nicht erst seit der Veröffentlichung der benannten KMK-Strategie (ebd.) in der gesamten Lehrkräftebildung eine wichtige Rolle. Mit dem Aufkommen klassischer Medien, die sich in Print- bzw. Druckmedien (z. B. Zeitungen), audio-technische Medien (z. B. Radio) und audiovisuelle Medien (z. B. Fernsehen) einteilen lassen, wird von jeder nutzenden Person ein fachgerechter und verständnisvoller Umgang mit eben diesen Informationsträgern gefordert (vgl. Burkart 2002). Dies gilt es daher besonders in Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen zu berücksichtigen. Durch den Einzug der *neuen Medien,* wie z. B. Computern, Smartphones oder Tablets in den 2000er Jahren veränderten und entwickelten sich auch die Anforderungen an das Lehrpersonal in den Bildungseinrichtungen weiter (vgl. Petko 2014, 14ff.). Digitale Massenmedien vereinen bereits nahezu alle traditionellen Medienarten auf einem handhabbaren Endgerät. Jedoch unterscheidet sich diese Medienart im Vergleich zu den klassischen Medien insbesondere in der Navigation, Interaktivität, Zielgruppenorientierung und Reichweite (vgl. ebd., 18ff.). Während das zwanzigste Jahrhundert noch von der Verwendung klassischer *Sender-Empfänger-Modelle* geprägt war, findet spätestens seit dem Jahrtausendwechsel

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ein ständig wechselseitiger Austausch über das Internet statt. Hierbei werden u. a. über soziale Medien, z. B. innerhalb von Chats, Informationen und Inhalte geteilt, empfangen und verschickt. Dies macht auch die Kommunikation von Lehrpersonen untereinander, mit Schüler:innen sowie mit Studierenden noch schnelllebiger und interaktiver (vgl. ebd., 14ff.). Doch ein kompetenter Umgang mit diesen klassischen und neuen Medien ist nicht nur heutzutage, sondern auch zukünftig Grundvoraussetzung für den fach- und sachgerechten Einsatz dieser Endgeräte, Programme und allgemeinen Medien im Alltag. Aus diesem Grund lässt sich die Medienkompetenz auch als Zukunftskompetenz quer durch unser gesellschaftliches Leben betrachten, welche es in einer vernetzten Welt zu fördern gilt, um an der Gesellschaft aktiv teilhaben zu können (vgl. Peschl 2022).

2.1 Medienkompetenz als unverzichtbare Kulturtechnik für die Zukunft

Spätestens mit der Einschulung in die Grundschule werden Schüler:innen grundlegende Kulturtechniken vermittelt und nähergebracht, die sie für ihr gesamtes Leben benötigen. Besonders die Förderung der Medienkompetenz kann hierbei heutzutage nicht früh genug berücksichtigt werden und ist spätestens in allen Facetten des sekundären und tertiären Bildungsbereichs mitzudenken und einzubringen (vgl. KMK 2021). Die KMK benennt die Medienkompetenz daher auch als eine der vier *unverzichtbaren Kulturtechniken* neben dem Lesen, Rechnen und Schreiben (vgl. KMK 2019, 13). Damit Lehrkräfte innerhalb des Unterrichtsgeschehens den Erwerb einer solchen Medienkompetenz ermöglichen können, müssen sie selbst über eine solche medienbezogene Kompetenz verfügen. Speziell digitale Medien und somit digitale Endgeräte stellen eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte im alltäglichen Unterrichtshandeln dar. Durch die gleichzeitige Informationsbeschaffung und Kommunikationsmöglichkeiten lassen sie sich flexibel und interaktiv anwenden und im Unterricht einbeziehen (vgl. Petko 2014, 15ff.). Damit einher gehen konkrete Chancen und Möglichkeiten eines medienpädagogischen Einbezugs, wodurch der Erwerb von digitalen Kompetenzen bei Schüler:innen ermöglicht wird. Bei Lehrpersonen kann laut Baacke so von medienpädagogischen Kompetenzen gesprochen werden, die ihren begrifflichen und kontextualen Ursprung in der Medienpädagogik haben (vgl. Baacke 1997, 4). Die Bedeutungsdimensionen mit den jeweiligen Unterdimensionen, die zusammengefasst die Medienkompetenz ausmachen, lassen sich nach Baacke wie folgt beschreiben:

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1. Fähigkeit zur *Medienkritik*:
   a. *Analytische* und problematische gesellschaftliche Prozesse angemessen erfassen,
   b. *reflexiv* das analytische Wissen und den Bezug auf das eigene Handeln zu hinterfragen,
   c. *ethische* Berücksichtigung des analytischen Wissens auf verantwortungsbewusster Ebene.
2. Fähigkeit zur *Medienkunde*:
   a. *Informative* Wissensstrukturen nutzen,
   b. *instrumentell-qualifikatorische* Möglichkeiten zur Aneignung und Einarbeitung in komplexe Bedienprozesse.
3. Fähigkeit zur *Mediennutzung*:
   a. *Rezeptiv* und *anwendend* als eine Art der Programm-Nutzungskompetenz,
   b. *interaktiv* und *anwendend* zur aktiven Nutzung und Bedienung von Medien.
4. Fähigkeit zur *Mediengestaltung*:
   a. *Innovativ* zur Ideenfindung und Konzeption,
   b. *kreativ* zur ästhetischen Ausarbeitung von Medien (vgl. Baacke 1997, 98f.).

Zwar wurde diese erste dimensionsartige Aufzählung an Medienkompetenzbereichen nach Baacke besonders auf klassische Medien bezogen, dennoch lassen sich hieraus viele Parallelen und immer noch gültige Zielstrukturen ableiten, die es auch heutzutage im Umgang mit digitalen Medien mitzudenken gilt. Betrachtet man die einzelnen Bedeutungsdimensionen der Medienkompetenz wird ebenfalls klar, dass es in allen Bildungsbereichen diese digitalen Kompetenzen zu fördern gilt und sie als Querschnittsthema durch alle Fachdidaktiken gelten (vgl. Kerres 2020, 15).

2.2 Berufsbildende Lehrkräfte in einer digital vernetzten Welt

Um heutzutage einen möglichst frühen verantwortungsbewussten und sicheren Umgang mit digitalen (Bildungs-)Medien bei den Schüler:innen fördern zu können, benötigt es neben den technischen Infrastrukturen an den jeweiligen Schulen auch seitens der Lehrkräfte eine ausgeprägte Medienkompetenz, die sie an die Lernenden weitergeben und vermitteln können. Die KMK schreibt hierzu Lehrkräften vor, dass sie über „[…] allgemeine Medienkompetenzen verfügen und in ihren fachlichen Zuständig-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

keiten zugleich ‚Medienexperten' werden" (KMK 2016, 24f.) sollen. Gemäß ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags wird von ihnen ein professioneller, reflexiver sowie medienpädagogisch-sinnvoller Einsatz digitaler Medien in ihrem Fachunterricht erwartet. Dennoch erlernen Lehrkräfte derzeit den Umgang mit digitalen Medien häufig nur in der reflektierten Anwendung und im Austausch mit Kolleg:innen, wobei die Förderung der Medienkompetenz stark von der Motivation und Eigeninitiative der Lehrpersonen abhängt. Das Lernen im Umgang mit digitalen Medien in der Bundesrepublik Deutschland macht daher bislang nur einen sehr geringen verbindlichen Teil der Lehrkräftebildung aus, was sich dementsprechend bei dem mangelnden Einbezug digitaler Medien und Techniken im Unterricht bemerkbar macht (vgl. Rohs/Seufert 2020, 354). Für einen verbindlicheren Anteil muss die Medienkompetenzentwicklung von Lehrkräften überprüft und strukturell angepasst werden. Zeitgleich sollten Lehrkräfte jedoch auch offen für Innovationen sein, um diese für einen zielgerichteten Umgang sowohl mit analogen und digitalen Medien als auch im wechselseitigen Einbezug heranführen zu können (vgl. Krämer/Jordanski/Goertz 2015, 50). Bei der Auseinandersetzung mit den Querschnittsthemen Digitalisierung und Mediatisierung über die Lebenswelten der Schüler:innen hinaus sollen sie sich zudem den neuen Lernvoraussetzungen anpassen und die Fachspezifika miteinbeziehen (vgl. ebd.). Daher haben gesellschaftliche, aber auch technische Entwicklungen einen besonderen Einfluss auf die Anforderungen und Kompetenzerwartungen der Lehrkräfte von morgen und unterliegen einer ständigen Überprüfung sowie Anpassung der Lehrkräfteaus- und -fortbildung.

Besonders im beruflichen Bereich werden industrielle sowie handwerkliche Arbeitsprozesse stetig weiterentwickelt und verstärkt digitalisiert. Somit kann festgehalten werden, dass sich technische Auswirkungen auch auf die Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte auswirken (vgl. ebd., 6; KMK/BDA/DGB 2017, 1). Daher befinden sich Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in einem besonderen Spannungsfeld, welches zum Teil vordefiniert wird durch die zunehmend digitalisierten und veränderten Arbeitsinhalte der Aus- und Fortbildungsberufe. Zudem stellen die bislang wenig nutzbaren mediendidaktischen Materialien insofern eine Insellösung dar, dass ihr medienpädagogisches Potenzial nicht vollständig nutzbar ist, sondern nur in Ansätzen und Einzelfällen entfaltet werden kann. Darüber hinaus stehen weitere Anschlussmaterialien nicht zur nachhaltigen Nutzung bereit (vgl. KMK 2016, 6f.). Eine systematischere Abstimmung und landesweite Anwendung einheitlicher Standards für die gesamte Lehrkräftebil-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

dung wäre daher notwendig, um sich auf eine digital vernetzte Welt und deren sich weiterentwickelnde Ergebnisse vorzubereiten (vgl. Beste et al. 2019, 2). Durch die KMK-Strategie (2016), welche einen Kompetenzrahmen für Lernende beinhaltet, lassen sich einige Kompetenzbereiche bereits ableiten, die es besonders in der beruflichen Bildung zu verfolgen und zu fördern gilt. Speziell in diesem Bildungsbereich muss dabei die Digitalisierung und deren Bedeutung für Arbeits-, Produktions- und Geschäftsprozesse berücksichtigt werden. Lernende sollen am Ende ihrer schulischen Ausbildung, auch durch die Unterstützung der Lehrkräfte, über das notwendige Wissen zur Nutzung digitaler Arbeitsmittel und -techniken verfügen und ein Verständnis für digitale Arbeitsprozesse entwickeln, welche in Bezug auf arbeitsorganisatorische und kommunikative Aspekte in global vernetzten Distributionsketten stehen. Dies kann jedoch nur stattfinden, wenn Lehrkräfte ihre eigenen Medienkompetenzen fördern und an ihre Schüler:innen weitervermitteln können. Ziel der beruflichen Bildung ist es weiterhin die umfassende Handlungskompetenz bei Schüler:innen zu fördern, die als übergreifendes Ziel somit alle Kompetenzbereiche zusammenfasst.

2.3 Konzeptionelle und curriculare Ansätze zur Förderung digitaler Kompetenzen von Lehrkräften

Der Erwerb und Aufbau digitaler Kompetenzen stellt in der Lehramtsaus- und -fortbildung eine Querschnittsaufgabe über alle Ausbildungsphasen hinweg dar und erfordert eine inhaltliche Abstimmung aller Beteiligten. Die KMK (2016) formuliert den Auftrag, den Kompetenzerwerb in den Unterrichtsfächern, den beruflichen Fachrichtungen und über alle Ausbildungsphasen in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft aufzubauen und zu vertiefen. Dabei sollen in den Kompetenzfeldern Perspektiven der Mediendidaktik, der Medienethik, der Medienerziehung und der medienbezogenen Schulentwicklung berücksichtigt werden. Die inhaltliche Gestaltung des Lehramtsstudiums unterliegt dabei jedoch den jeweiligen Hochschulen der Länder. Hier ist vor allem in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung eine reflektierende praxisgerechte Nutzung digitaler Medien in den Mittelpunkt der Förderung zu stellen. Anschließend sind Lehrende durch das Beamtengesetz und die Schulgesetze der Länder verpflichtet, an dienstlichen Fortbildungen teilzunehmen und sich selbst fortzubilden. Hier steht auch das jeweilige Land in der Pflicht, entsprechende Möglichkeiten anzubieten (vgl. KMK

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2016, 26ff.). Um digitale Bildungsmedien in der beruflichen Bildung zu bewerten, im Unterricht sinnvoll und effektiv einsetzen zu können und zu entwickeln, benötigen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen daher neben Fachwissen und pädagogisch-fachdidaktischen Kenntnissen auch methodisch-technische Kenntnisse zur Nutzung digitaler Medien in der Unterrichtspraxis. Ebenso sind Fähigkeiten notwendig, um Regeln und Muster neuartiger Kommunikation zu verstehen und zu reflektieren, damit diese sinnvoll in der Praxis genutzt werden können (vgl. Waffner 2020, 66f.). Diese konzeptionellen Ansätze lassen sich zum Teil bereits aus der Digitalisierungsstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK 2016) sowie der ergänzenden Empfehlung zur Digitalisierungsstrategie (KMK 2021) ableiten.

In Niedersachsen setzt man zur besseren medienpädagogischen Orientierung und Strukturierung von lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen seit 2022 hierbei auf den Kompetenzrahmen „Lehrkräftebildung in der digital vernetzten Welt" (Mau et al. 2022). Dieses Modell dient als Überarbeitungsgrundlage der Curricula der lehramtsbezogenen Studiengänge an den entsprechenden landesweiten Hochschulen. Der Kompetenzrahmen eignet sich dabei auch als Strukturleitfaden für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung (vgl. ebd.). Dabei besteht dieses Kompetenzmodell, welches als aufeinander aufbauende Hausmetapher dargestellt ist, aus insgesamt fünf Bereichen:

1. dem *Fundament (F)*, welches das Grundwissen, das *Können* und die *reflexive Haltung* auf Basis der *Medienwissenschaft, Medienpädagogik und Informatik* beinhaltet,
2. dem *Treppenhaus (R)*, welches hierbei als *Reflexion* bzw. Reflexionskompetenz und somit der Verbindung aller im Haus befindlichen einzelnen Kompetenzbereiche verstanden werden soll,
3. der *rechten Haushälfte (M)*, welche sich auf die *Lehr-Lern-Mittel* und damit der umfassenden Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung mit digitalen Technologien bezieht. Sie beinhaltet auch die fachbezogenen Kompetenzen und dient der expliziten Förderung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Schüler:innen,
4. der *linken Haushälfte (G)*, welche den *Gegenstand des Unterrichts* in den Fokus setzt und auch die verschiedenen Fachperspektiven miteinbezieht. Sie beleuchtet auch die explizite Förderung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Schüler:innen,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

5. dem *Dach des Hauses (E)*, welches die *Entwicklung* digitalisierungsbezogener Kompetenzen der Lehrkräfte beinhaltet, die sich wiederum in die Teilbereiche lebenslanges Lernen, Zusammenarbeit und institutionelle Bedingungen aufteilt (vgl. ebd., 253f.).

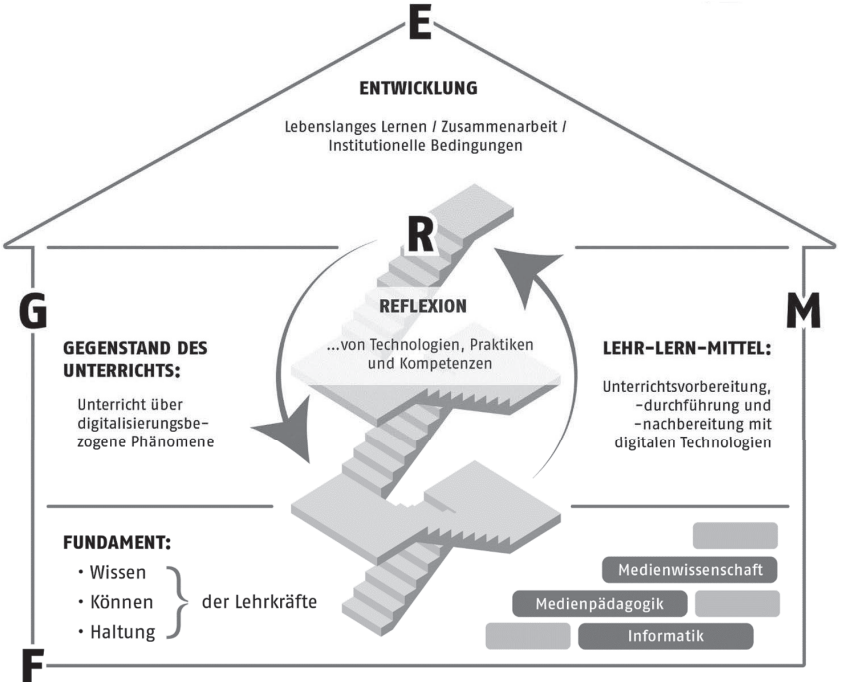

Abbildung 1: Kompetenzrahmen „Lehrkräftebildung in der digital vernetzten Welt" (Mau et al. 2022, 253)

Dieses auf die Medienkompetenz der Lehrkräfte von morgen bezogene, speziell zugeschnittene Modell, welches den Einbezug digitaler Medien in lehramtsbezogene Studiengänge zentriert, kann somit zusammenfassend auch als eine Art Medienkompetenzmodell bezeichnet werden. Durch die Strukturierung in übergeordnete medienpädagogische Kompetenzbereiche soll es den zukünftigen Lehrkräften unter dem Einfluss bestehender Konzepte und Modelle (vgl. KMK 2016; Niedersächsisches Kultusministerium 2020; Punie/Redecker 2017) ermöglicht werden, die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen der Schüler:innen auf expliziter und impliziter Ebene zu fördern (vgl. Mau et al. 2022, 254).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

3 Medienkompetenzmodelle in der Lehrkräftebildung

Besonders festgelegte strukturierte Konzepte eigenen sich, um mögliche Kompetenzzuwächse sichtbar zu machen. Dabei gilt nicht jedes Konzept oder Modell mit Kompetenzbeschreibungen und -facetten direkt automatisch als Kompetenzmodell. Im Allgemeinen lassen sich Kompetenzmodelle wie folgt definieren:

> „Ein Kompetenzmodell ist eine – für die Kommunikation in einer Organisation geeignet aufbereitete und gestaltete – Sammlung und Beschreibung von Kompetenzen, die als relevant erachtet werden, um in Teilen der jeweiligen Organisation oder der Gesamtorganisation (derzeit und in Zukunft) erfolgreich agieren zu können" (Krumm/Mertin/Dries 2012, 12).

Krumm et al. machen bei ihrer Kompetenzmodell-Definition deutlich, dass es sich innerhalb der Modelle bei der Beschreibung von Kompetenzen nicht nur um die derzeitige Sammlung von Kompetenzen, sondern auch die zukünftig relevanten und erforderlichen Kompetenzen geht, die es zu fördern gilt. Bezogen auf die hierbei zugrundeliegende Kompetenzmodelldefinition lässt sich auch das seit den 1990er Jahren entwickelte Kompetenzmodell nach Baacke (1997) als solch eines betrachten. Hinzu kommt jedoch die besondere medienpädagogische Perspektive, weshalb in einem solchem Zusammenhang von einem *Medienkompetenzmodell* (vgl. Baacke 1997) gesprochen werden kann. Insgesamt lassen sich auch für andere inhaltliche und fachbezogene Bereiche Kompetenzmodelle beschreiben, welche daher nicht prinzipiell ohne die Betrachtung einiger Grundeigenschaften miteinander vergleichbar sind. Einige Modelle sind auf die pure Beschreibung kompetenzdimensionaler Ausprägungen ausgelegt, andere Modelle beinhalten explizit den Grad der Ausprägungen der zu fördernden Kompetenzen und wieder andere Modelle beschreiben die mentalen Unterscheidungsmerkmale der betrachteten Kompetenzausprägungen.

3.1 Definitionsansatz und Arten von Medienkompetenzmodellen

Um die Medienkompetenz von Lehrkräften analytisch und strukturiert fördern zu können, lassen sich aufbauend auf die Definition nach Hartig/Klieme (2006) und mit Hinzunahme des bereits beschriebenen Medienkompe-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tenzverständnisses nach Baacke (1997) in Anlehnung an Schaper (2009) drei Grundarten von Medienkompetenzmodellen beschreiben:

- *Medienkompetenzstrukturmodelle* beschreiben die Dimensionalität von Medienkompetenzen, die sich auf Basis von theoretischen Annahmen und in Bezugnahme auf konkrete Anwendungssituationen kategorisiert berücksichtigen lässt. Hierbei gilt es eine möglichst differenzierte Beschreibung einer vollständigen Medienkompetenzstrukturierung innerhalb der Medienpädagogik abzubilden.
- *Medienkompetenzniveaumodelle* unterscheiden sich zur ersten Grundform in der Kennzeichnung unterschiedlicher Ausprägungsgrade der Medienkompetenz. Hiernach werden meist aufeinander aufbauende, zu unterscheidende und zugleich eindimensionale Niveaus, Level oder Stufen beschrieben, die eine nutzende Person bewältigen oder erreichen kann. Dabei kann diese Grundform zur Bewertung und Klassifizierung von Medienkompetenzausprägungen herangezogen werden.
- *Medienkompetenzentwicklungsmodelle* stellen die letzte Grundform dar und beschreiben die Einstufung und Sortierung einzelner Teile von Medienkompetenzen innerhalb der jeweiligen Modelle. Somit lassen sich die jeweiligen Medienkompetenzstufen ausformulieren, die es für ein Bewältigen oder Erreichen der Niveauziele benötigt. Letztere Grundform dient jedoch auch zum Sichtbarmachen potenzieller Entwicklungsstände, zur Abbildung des Medienkompetenzförderpotenzials sowie dem Aufzeigen weiterer Entwicklungsbedarfe innerhalb des zu Rate zu ziehenden Modells (vgl. Schaper 2009, 173ff.)

Zwar setzen sich viele Medienkompetenzmodelle, die auch in der Lehrkräftebildung eingesetzt werden, heutzutage aus zwei oder gar allen drei Grundeigenschaften zusammen, dennoch lassen sich diese auch im Einzelnen differenziert betrachten. In den letzten Jahren entstanden verschiedene Typen von Medienkompetenzmodellen innerhalb unterschiedlicher Klassifikationsfelder, die es zu definieren gilt.

3.2 Klassifikation von Medienkompetenzmodellen

Mit dem ersten Aufkommen von Medienkompetenzmodellen in den 1990er Jahren entstanden auch gleichzeitig verschiedene Klassifikationen von solchen Modellen, worin sich alle strukturierten Konzepte, die sich mit medienpädagogischen Kompetenzen befassen, prinzipiell einordnen lassen. So

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lässt sich im Folgenden eine breite Klassifikationsauswahl nach den kontrastierenden Gliederungsgesichtspunkten innerhalb eines jeweiligen Felds in Anlehnung an Schaper (2009) einordnen.

- *Ansatzbasierte Teilfassung* bis *umfassende Profilbeschreibung*:
  Hierbei reicht das Spannungsfeld der zu betrachtenden Medienkompetenzmodelle von ersten erkennbaren strukturellen Medienkompetenzfeldern, welche die Fertigkeiten und Fähigkeiten der beschriebenen Zielpersonen aus meist übergeordneter Perspektive betrachten, bis hin zu detailreichen Medienkompetenzmodellen mit Untermedienkompetenzbeschreibungen sowohl in inhaltlich-aufbauender als auch in formaler Ausarbeitung.
- *Teilfacettenbetrachtung* bis *breites Facettenspektrum*:
  Zwar könnten Medienkompetenzmodelle mit der Betrachtung von einzelnen Teilen der Kompetenzkonstrukte den Fokus auf bestimmte medienpädagogische oder medienbezogene Bereiche legen und so einzelne Medienkompetenzfelder, z. B. in Bezug auf gezielte Fachspezifika, besonders hervorheben, dennoch gilt es häufig ein überwiegend vollumfängliches Spektrum an Medienkompetenzfacetten und -unterfacetten aufzuzeigen.
- *Zusammenhangsanalytische Fragestellung* bis *messorientierte Fragestellung*:
  Liegt dem aufgezeigten Medienkompetenzmodell eine kompetenzmodellierende Fragestellung zu Grunde, so gilt es eher eine zusammenhangsanalytische Darstellung der Medienkompetenzen abzubilden. Anders verhält es sich bei einer evaluationsorientierten Fragestellung eines Medienkompetenzmodells, welches daher das Aufzeigen der Messbarkeit und Evaluation von solchen Medienkompetenzen von bestimmten Personengruppen zum Ziel hat. Es ist jedoch nicht abzustreiten, dass oftmals eine doppelte Funktionalität von Medienkompetenzdarstellung und -messung der jeweiligen Personengruppen der Beantwortung der Fragestellung dienen kann.
- *Länderspezifische Bedeutung* bis *Internationale Bedeutsamkeit*:
  Betrachtet man die Auftraggebenden der jeweiligen Medienkompetenzmodelle, so fällt auf, dass diese aus einzelnen oder einem Zusammenschluss verschiedener Organisationen oder gar aus länderspezifischen Zusammenschlüssen staatlicher Verbünde bestehen können. Zum Teil gelten diese aber auch losgelöst von Organisationen sowie Institutionen und stellen dennoch entscheidende übergeordnete Medienkompe-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tenzmodelle dar. So sind manche Modelle z. B. für einen bestimmten Bereich eines einzelnen Bundeslandes ausgelegt; andere Medienkompetenzmodelle hingegen sind in Staatenverbünden oder im internationalen Gebrauch sehr weit verbreitet und werden darin anerkannt und berücksichtigt.

– *Schulischer und wissenschaftlicher Kontext* bis *wirtschaftlicher Kontext*: Neben den Zielen der zusammenhangsanalytischen und messorientierten Betrachtung von Medienkompetenzmodellen lassen sich speziell die Zielgruppen der jeweiligen Modelle aus verschiedenen kontextualen Blickwinkeln betrachten. So ist es zum einen der schulische Kontext zur Analyse, Messbarkeit und Förderung von Medienkompetenzen von Schüler:innen, aber insbesondere auch Lehrkräften und zum anderen der wissenschaftliche Kontext, z. B. zur Weiterentwicklung curricularer Strukturen an Hochschulen und Universitäten. Dennoch steht innerhalb des wirtschaftlichen Kontextes, z. B. aus ökonomischer Sicht, hierbei als Ziel, Hemmnissen von Angestellten, z. B. im Umgang mit digitalen Medien, entgegenzuwirken.

Die Aufzählung an benannten Klassifikationen von Medienkompetenzmodellen ist hiermit nicht abgeschlossen und es lassen sich weitere Klassifikationsfelder aufzeigen. Dennoch zeigen die bereits aufgezählten Klassifikationen mit Hinzunahme der Definitionsarten der Medienkompetenzmodelle, welche starke Bandbreite und somit Unterschiede jedes einzelne Modell mit sich bringen kann.

3.3 Entstehungsverfahren von Medienkompetenzmodellen

Die häufigsten Verfahren einer strukturierten Aufarbeitung und systematischen Erstellung eines Medienkompetenzmodelles sind das normativ-präskriptive sowie das empirisch-induktive Modellierungsverfahren (vgl. Klieme et al. 2003; Terhart 2002). Stellt die erstbenannte Verfahrensbenennung eine eher analytische Zusammenfassung wichtiger Inhalte und Informationen aus bestehenden Dokumenten, wie z. B. bereits erstellten Medienkompetenzmodellen und wichtiger Curricula dar, so sind es auf zweitbenannter Seite eher empirische Untersuchungen im Feld, wie z. B. die Erhebung, Analyse und Auswertung von Befragungen oder Beobachtungen, die auf einer direkten Auswertung dieser erhobenen Texte oder Informationen basieren (vgl. Schaper 2009, 177ff.). In beiden Verfahrensarten kommen häufig sozialwissenschaftliche Methodiken, wie z. B. die Dokumentenana-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lyse (vgl. Glaser 2013, 365ff.) oder die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring/Brunner 2013), zum Einsatz. Gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich zwei Strategien der Medienkompetenzmodellierung ableiten: zum einen die induktive Bestimmung und Interpretation der im Modell zu verortenden Medienkompetenzen, z. B. aus der Ableitung und Zusammenfassung bestehender Medienkompetenzmodelle und Curricula; zum anderen der deduktive Zugang und somit die vorstrukturierte Bestimmung sowie Überkategorisierung zu verortender Medienkompetenzen. Auch hierbei sind eine Durchmischung sowie ein wechselseitiger Zusammenhang möglich und zum Teil auch sinnvoll, um theoretische Zusammenhänge empirisch und praxisgeleitet weiter zu untersuchen und zu belegen.

4 Medienkompetenzmodelle im derzeitigen und zukünftigen Einsatz der beruflichen Lehrkräftebildung

Die Entstehung und Entwicklung weiterer Medienkompetenzmodelle im Bereich der beruflichen Lehrkräftebildung hat in den letzten Jahren, insbesondere aufgrund der Veröffentlichung der Digitalisierungsstrategie der Kultusministerkonferenz (KMK 2016) sowie des europäischen Rahmens für digitale Kompetenzen Lehrender „DigCompEdu“ (Redecker 2017) seitens der Europäischen Union, stark zugenommen. Dies liegt zum einen daran, dass viele Konzepte mit einem ersten medienbezogenen Hintergrund zum Teil fälschlicherweise als solch ein Medienkompetenzmodell bezeichnet werden, obwohl sie noch keinen Bezug nach den benannten Grundarten darstellen und zum anderen, dass Medienkompetenzen gezielter und differenzierter auf einzelne Personengruppen und spezielle berufliche Kontexte zugeschnitten und ausgelegt werden. Denn besonders in der beruflichen Lehrkräftebildung ist dies ein ständiger Weiterentwicklungsprozess, welcher nicht zuletzt mit der starken Betroffenheit von Transformationsprozessen und der zunehmenden Digitalisierung einhergeht. Hiervon sind alle Zielgruppen, sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte und Dozierende an Schulen, Studienseminaren und Hochschulen, schon heute und in Zukunft betroffen. Außerdem herrscht eine ausgeprägte Heterogenität innerhalb der derzeit über 300 verschiedenen Ausbildungsberufe sowie den beruflichen Fachrichtungen an den Universitäten (vgl. Gillen et al. 2021). Dieser will man mit einer zunehmenden Fachspezifikation gerecht werden, die auch zukünftig eine wichtigere Rolle spielen wird.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

4.1 Derzeitige Einsatzgebiete von Medienkompetenzmodellen

Das schon im zweiten Abschnitt beschriebene Medienkompetenzmodell „Lehrkräftebildung in der digital vernetzten Welt“ (Mau et al. 2022) kann, aufgrund seiner offenen Auslegung, eine Anwendung in allen Bereichen der (beruflichen) Lehrkräftebildung finden. So diente es z. B. als Grundlage für eine hybride Lehrveranstaltungsstrukturierung im Blended Learning-Format im Wintersemester 2021/2022 an der Leibniz Universität Hannover (LUH) (vgl. Schäfers 2023). Hierbei flossen die fünf benannten Inhaltsbereiche in die Lehrveranstaltung als Strukturierungs- und Orientierungshilfe mit ein, was insgesamt positiv von den Studierenden angenommen wurde (vgl. ebd.). Zukünftig kann dieses Medienkompetenzmodell weiteren Lehrveranstaltungen an der LUH sowie an anderen niedersächsischen Hochschulen als Grundlagenstruktur zur medienpädagogischen Aufbereitung und als Orientierungsrahmen dienen, sowie bei der Überarbeitung der Curricula lehramtsbezogener Studiengänge u. a. mit berufsbildenden Hintergrund helfen. Es eignet sich daher besonders, um medienbezogene und medienpädagogische Themenbereiche angehender Lehrkräfte zu strukturieren, systematisch in die Curricula der niedersächsischen Hochschulen einzubringen und somit die Medienkompetenzen besonders der Zielgruppe angehender Lehrkräfte zu fördern. Gleichzeitig zeigt es auch eine Offenheit für den Einbezug neuer Technologien, innovativer Impulse und zukünftiger Entwicklungen auf. Diese Offenheit sowie der damit verbundenen Fertigkeiten und Fähigkeiten auf Basis allgemeiner Werte und Normen braucht es seitens der angehenden und ausgebildeten Lehrkräfte, um zukünftig Lernprozesse von Schüler:innen anzuleiten, zu begleiten und mitzugestalten. Dies steht ganz im Einklang mit dem Konzept Futures Literacy und kann daher auch als Zukunftsgestaltungskompetenz bezeichnet werden (vgl. UNESCO 2021).

4.2 Zukünftiger Nutzen und Bedeutung von Medienkompetenzmodellen

Wie bereits erwähnt, entstanden besonders in den letzten Jahren vermehrt spezifische Medienkompetenzmodelle, die sich auf bestimmte berufliche und berufsbildende Bereiche oder digitale Medien beziehen. Dem Konstrukt Futures Literacy (vgl. ebd.) kann im Gegensatz zur Medienkompetenzstrukturierung, wie z. B. nach Baacke (1997), keine genau festgelegte Kompetenzstrukturierung zu Grunde gelegt werden. Vielmehr gilt es die

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zukunft innovativ und kreativ mitzugestalten und diese auch den Schüler:innen nahbarer zu machen. Zukünftige Medienkompetenzmodelle können daher auch solche digitalen Bedeutungen enthalten, die sich auf eine medienpädagogische Auslegung im Einklang mit Futures Literacy beziehen. Dabei gilt es insbesondere Vorstellungen und Planungen der Zukunft mitzudenken und in die Modellierung miteinzubeziehen. Dies kann schon heute z. B. aufgrund der gesellschaftlichen Möglichkeiten und Auswirkungen der Künstlichen Intelligenz (KI) geschehen. Zwar begleitet das Thema KI die Wissenschaft schon seit vielen Jahren, dennoch bekam dieses im November 2022 mit dem Erscheinen und Aufkommen des Chatbots und textbasierten Dialogsystems *ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer)* (vgl. OpenAI 2023) eine völlig neue Bedeutung, nicht nur im Bereich der beruflichen Bildung. Mit der automatischen Beantwortung von individuellen Fragestellungen der Nutzenden innerhalb des Chatbereichs und auf Grundlage der bis Ende 2021 veröffentlichten Dokumente, z. B. Zeitungsartikeln, lassen sich innerhalb von Sekunden individuelle Antworten generieren, die zum Teil auf wissenschaftliche Quellen zurückgreifen. Auch bei einer mehrmaligen Durchführung werden immer wieder neue ähnliche Ergebnisse ausgegeben. Betrachtet man die Möglichkeiten, die mit solch einem Chatbot durchzuführen sind, ist zukünftig auch hierbei eine völlig neue didaktische Herangehensweise mitzudenken und ein Verbot dieser Tools nicht zielführend (vgl. Salden/Leschke 2023). Vielmehr gilt es Schüler:innen wie auch Lehrkräfte zu befähigen mit diesen KI-basierten (Schreib-)Tools zielführend umzugehen und diese zukünftig bei der Erstellung von Medienkompetenzmodellen mitzudenken. Auch die Entstehungsverfahren selbst können hiervon betroffen sein, da es zum Teil nicht mehr nur gilt, Dokumente einzeln zu untersuchen und mit empirischen Methodiken zu vertiefen, sondern auch solche KI-Tools miteinzubeziehen.

5 Fazit und Ausblick

Schon auf Basis der verschiedenen hinzugezogenen Medienkompetenzdefinitionen unterscheiden sich Medienkompetenzmodelle stark voneinander. Je nach Autor:innen besteht ein unterschiedliches Verständnis von medienpädagogischen Ansätzen, was sich auch wiederum innerhalb der Modelle bemerkbar macht. Insgesamt zeigt sich dabei aber auch, dass es nicht ‚den einen Blickwinkel' auf den Umgang mit digitalen Medien gibt, sondern dies die Betrachtung mehrerer zusammenwirkender Bedeutungsdimensionen

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

samt Unterdimensionen z. B. nach Baacke (1997) von Fähigkeiten und Fertigkeiten ausmacht. Auch wird darauf hingewiesen, dass die Förderung der Medienkompetenzen nicht erst in der beruflichen Bildung beginnen kann, jedoch diese aufgrund der stark verändernden Transformationsprozesse in handwerklichen und industriellen Berufen besonders großen Einfluss auf diese Bildungsbereiche hat. Gerade auf Medienkompetenzen abgestimmte Modelle können daher dabei helfen diese je nach Auslegung und Fokussierung bei den Zielgruppen zu fördern. Drei Modellarten von Medienkompetenzmodellen lassen sich dabei festhalten: die der Medienkompetenzstrukturmodelle, der Medienkompetenzniveaumodelle und der Medienkompetenzentwicklungsmodelle. Diese sind auf die pure Beschreibung medienkompetenzdimensionaler Ausprägungen ausgelegt, beinhalten explizit den Grad der Ausprägungen der zu fördernden Medienkompetenzen und beschreiben die mentalen Unterscheidungsmerkmale der betrachteten Medienkompetenzausprägungen. Dabei besteht ein breites Spannungsfeld, worin sich alle Medienkompetenzmodelle wiederfinden lassen und zu verorten sind. Derzeit werden Medienkompetenzmodelle noch vermehrt für eine ‚Zukunft von morgen' erstellt. Im Rahmen der Futures Literacy lassen sich jedoch auch bereits schon heute Medienkompetenzmodelle für die ferne Zukunft erstellen, die einen offenen und zugleich innovativen sowie kreativen Zugang erlauben. Grundsätzlich sind hierbei auch immer entsprechende Haltungen und Motivationen der jeweiligen Zielgruppe erforderlich. Nur wenn ein solch motivierter Hintergrund auch bei den Lehrkräften besteht, entfalten Medienkompetenzmodelle ihre volle Wirkung und Aufgabe der Förderung der Medienkompetenzen.

Literatur

Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

Beste, A./Cassens, J./Diethelm, I./Friedrichs-Liesenkötter, H./Mau, T./Schanze, S./Walkenhorst, U. (2019): Empfehlungen zur Digitalisierung in der niedersächsischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Online: www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/2019_02_Expertenpapier_Expertengremium_Digitalisierung_Nds.pdf (18.05.2022).

Burkart, R. (2002): Kommunikationswissenschaft. Wien.

Gillen, J./Michele, J./Schäfers, J./Steuber, A./Wende, J. (2021): Digitalisierung als Chance für eine diversitätssensible Hochschullehre im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-22. Online: www.bwpat.de/ausgabe40/gillen_etal_bwpat40.pdf (09.05.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Glaser, E. (2013): Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Auflage. Weinheim, 365-375.

Hartig, J./Klieme, E. (2006): Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: Schweizer, K. (Hrsg.): Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg, 127-143.

Kerres, M. (2020): Bildung in der digitalen Welt: Über Wirkungsannahmen und die soziale Konstruktion des Digitalen. In: Zeitschrift MedienPädagogik 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 1-32. Online: https://www.researchgate.net/publication/340990380_Bildung_in_der_digitalen_Welt_Uber_Wirkungsannahmen_und_die_soziale_Konstruktion_des_Digitalen (13.02.2023).

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./ Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H. E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 08.12.2016 i.d.F. vom 07.12.2017. Online: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (05.01.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2019): Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019. Online: https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/digitalisierung-empfehlungen-fuer-hochschulen-entwickelt.html (04.01.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der KMK vom 09.12.2021. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (13.01.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz)/BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände)/DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2017): Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt. Beschluss der KMK vom 04.05.2017. Online: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-05-30_Gem._Erklaerung_KMK-DGB-BDA.pdf (08.01.2023).

Krämer, H./Jordanski, G./Goertz, L. (2015): Medien anwenden und produzieren – Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung. In: BIBB (Hrsg.): Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, Heft-Nr. 181. Bonn.

Krumm, S./Mertin, I./Dries, C. (2012): Kompetenzmodelle. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen.

Mau, T./Diethelm, I./Friedrichs-Liesenkötter, H./Schlöndorf, C./Weich, A. (2022): Lehrkräftebildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinärer Kompetenzrahmen für (angehende) Lehrkräfte und dessen Umsetzung in einem Pilotseminar. In: Knackstedt, R./Sander, J./Kolomitchouk, J. (Hrsg.): Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel. Berlin, 247-267.

Mayring, P./Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4. Auflage. Weinheim, 323-333.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule. Online: https://www.nibis.de/uploads/nlqproksza/Orientierungsrahmen_Medienbildung_Niedersachsen.pdf (11.02.2023).

OpenAI (2023): Introduction ChatGPT. Online: https://openai.com/blog/chatgpt (13.02.2023).

Peschl, M. F. (2022): Futures Literacy: Vom Lernen über die Welt zum ‚Co-Becoming' mit ihr. Online: https://www.thelivingcore.com/futures-literacy-vom-lernen-ueber-die-welt-zum-co-becoming-mit-ihr/ (18.12.2022).

Petko, D. (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim.

Punie, Y./Redecker, C. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu , EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, DOI: 10.2760/178382 (print),10.2760/159770 (online), JRC107466.

Redecker, C. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770, JRC107466.

Rohs, M./Seufert, S. (2020): Berufliche Medienkompetenz. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden, 339-363.

Salden, P./Leschke, J. (2023): Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung. Bochum.

Schäfers, J. (im Erscheinen): Förderung digitaler Medienkompetenzen von heterogenen beruflichen Lehramtsstudierendengruppen mit Hilfe eines hybriden Seminarkonzepts. In: Ahlers, M./Besser, M./Kuhl, P./Herzog, C. (Hrsg.): Digitales Lehren und Lernen im Fachunterricht: Aktuelle Entwicklungen, Gegenstände und Prozesse. Weinheim.

Schaper, N. (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. In: Schaper, N./Hilligus, A. H./Reinhold, P. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (1), 166-199.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Text Nr. 24. Universität Münster.

UNESCO (2023): Futures Literacy. An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (24.01.2023).

Waffner, B. (2020): Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In: Wilmers, A./Anda, C./Keller, C./Rittberger, M. (Hrsg): Bildung im digitalen Wandel, Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Münster, 57-102.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III Praxisorientierte und fachdidaktische Perspektiven auf Futures Literacy

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III.I Berufsschulischer Kontext

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Der Blick zurück für die Gestaltung der Zukunft: Potentiale, Herausforderungen und Förderung berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung

Jana Wende

Abstract

Futures Literacy zielt auf die Entwicklung und Erweiterung von Zukunftskompetenzen, die essentiell sind, um einer primär ungewissen und von Krisen und Transformationen geprägten Zukunft zu begegnen und diese adäquat bewältigen und proaktiv gestalten zu können. Doch als Zugang und ergo Schlüssel zu diesen Kompetenzen ist Reflexionskompetenz von zentraler Bedeutung. Diese umfasst nicht nur Reflexion im Sinne eines vertiefenden und lösungsorientierten Denkens und entsprechenden Handelns. Vielmehr ermöglicht berufsbiographische Reflexion das Verständnis von durchlebten Erfahrungen, (bisheriger) Bewältigungsstrategien und deren Übertragungsfähigkeit auf zukünftige Herausforderungen und ist folglich ein wichtiger Baustein sowohl in der pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften als auch in der persönlichen (Weiter-) Entwicklung. Reflexionskompetenz ist derzeit zwar in aller Munde, doch kein Selbstläufer, sondern bedarf einer professionellen Begleitung und entsprechenden Rahmung, curricularen Verankerungen und institutioneller Unterstützung, damit die Potentiale von berufsbiographischer Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung erkannt, systematisch eingesetzt und begleitet werden und dementsprechend vollumfänglich präventiv und nachhaltig wirken können.

Schlüsselwörter: Lehrkräftebildung, Pädagogische Professionalisierung, Reflexionskompetenz

1 Ausgangslage

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen gelten schon per definitionem als Zukunftsgestalter:innen. Durch die Qualifizierung für die jeweiligen Beru-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

fe bereiten sie die jungen Menschen auf das Berufsleben vor, bilden sie dementsprechend aus bzw. weiter und ebnen ihnen somit den Weg in ein selbstständiges Leben als Erwachsene. Darüber hinaus verstärkt der forcierte Ansatz der Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung die Relevanz von Zukunftskompetenzen. Der kompetenzorientierte Ansatz impliziert und zielt unter anderem darauf ab, dass die jungen Auszubildenden auf die beruflichen Anforderungen der Zukunft vorbereitet werden (mitsamt dem entsprechenden Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen), ohne dass die beteiligten Akteur:innen der beruflichen Bildung die konkreten beruflichen Herausforderungen der Zukunft explizit kennen und vorhersagen können. In Anbetracht dieser Ungewissheit der Zukunft gehen die Anforderungen über die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (und die jeweiligen Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen sowie Lern-, Methoden- und kommunikativen Kompetenzen) weit hinaus, hin zu Überlegungen und Forderungen nach generischen und transversalen Kompetenzen. Generische Kompetenzen beziehen sich allgemein auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem kritisch-differenzierten Erfassen und Deuten der Welt und einer eigenständigen Urteilsbildung. Diese zielen zum einen auf eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und zum anderen auf die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und Durchdringen von (neuen) Inhalten und der Fähigkeit, diese einordnen, prüfen und auf die Lebenswirklichkeit übertragen zu können (vgl. Benner 2007; Schratz/Schrittesser 2013). Transversale Kompetenzen knüpfen genau daran an, greifen gar noch weiter und werden daher auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet, die „nicht nur auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch im privaten und politischen Leben usw. erforderlich" (OECD 2005, 5) sind. Diese wurden von der OECD 2018 und stetig weiter ausdifferenziert und aktualisiert und umfassen u. a. digitale Kompetenzen, unternehmerische Kompetenzen und die sog. Bürger:innenkompetenz. Diese dort angeführten Fertigkeiten (skills) umfassen kognitive Skills im Sinne von Denkstrategien, die ein kritisches und zugleich kreatives Denken ermöglichen sowie metakognitive Skills, um das (lebenslange) Lernen sowie Selbstregulation zu erlernen. Zudem gehören dazu soziale und emotionale Skills (wie Empathie, Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Zusammenarbeit), aber auch ganz praktische und physische Skills, die überhaupt erst den Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen (OECD 2018, 4). Für die Offenheit und Bereitschaft dazu sind entsprechende Werte und Einstellungen unerlässlich. Denn Grundvoraussetzungen für die Entwicklung dieser

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Schlüsselkompetenzen sind reflexives Denken und Handeln sowie eine kritische Haltung (ebd., 10).

2 Reflexion im Kontext pädagogischer Professionalisierung

2.1 Reflexion im Allgemeinen

Reflexion wird allgemein zunächst definiert als zielgerichtetes, spezifisches und zyklisches Denken (vgl. Dewey 1933; Korthagen 2002; Roters 2012). Reflektiertes Denken im Besonderen (vgl. Dewey 1933) wird insbesondere ausgelöst durch Zweifeln, Zögern, Perplexität, gedankliche Schwierigkeiten und zielt auf die Beseitigung dieser Zweifel und Blockaden und die Suche nach Lösungen, um die ausgemachten Schwierigkeiten aus der Welt zu schaffen. Dabei ist nicht eindeutig, ob das Ziel dieses reflektierten Denkens lediglich die Beseitigung von Schwierigkeiten ist (vgl. Hilzensauer 2008; 2017), oder ob darüber hinaus ein Wissenserwerb bewusst anvisiert wird (vgl. Roters 2012). Der Reflexionsprozess in pädagogischen Kontexten folgt, allgemein beschrieben, einem zyklischen Aufbau von fünf Phasen (vgl. Dewey 1933):

(1) erfahrungsbasierte erste Vermutungen über eine mögliche Lösung,
(2) (multiperspektivisches) Durchdringen der Komplexität des Problems,
(3) Übertragung auf die „Datenerhebung" (Beobachtungen),
(4) Hypothesenbildung zur Problemlösung,
(5) praktische Überprüfung der Hypothesen durch konkretes Handeln.

Zyklisch angelegt ist dieser Prozess insofern, dass er wieder von vorn beginnt, wenn der entwickelte Lösungsansatz und das entsprechende Handeln nicht die anvisierte Lösung bringen.

Daher spricht Korthagen (1999) in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes auch von einem Alternieren von Versuch und Irrtum als sogenanntes *trial and action,* zumal es meist nicht eine einzige bzw. eindeutige Lösung gibt. Dies beschreibt und stellt Korthagen (ebd.) in seinem sogenannten ALACT-Modell dar, wobei sich der Name des Modells aus den Initialen der einzelnen Schritte ergibt:

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

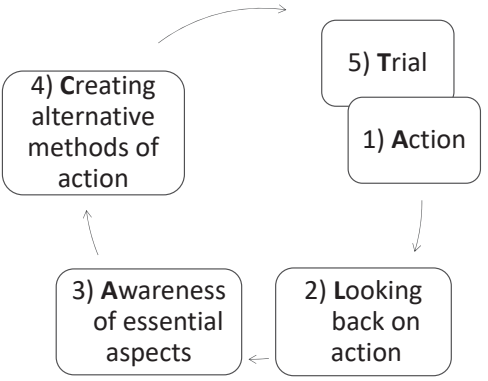

Abbildung 1: ALACT-Modell nach Korthagen (eigene Darstellung)

Ausgangspunkt ist oftmals zugleich der Versuch und eine entsprechende Handlung, weswegen in dieser Darstellung auch Versuch (5) und Handlung (1) dicht beieinanderliegen, kaum voneinander getrennt betrachtet werden und meist fließend ineinander übergehen.

Aus einer bewussten (kritischen) Distanz heraus wird auf diese Handlung zurückgeschaut (2) und es werden sich deren wesentliche Aspekte bewusstgemacht (3), um daraus Handlungsalternativen zu generieren (4) und erneut auszuprobieren (5). Damit dieser Kreislauf jedoch nicht immer wieder von vorn beginnt, ist bei der Reflexion sowohl die Ziel- bzw. Lösungsorientierung elementar, als auch das Entscheiden für eine Lösung und ggf. die damit einhergehende konkrete Handlung.

2.2 Reflexion des pädagogischen Handelns

Sowohl für die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität als auch Weiterentwicklung der Lehrkompetenzen (vgl. Helmke 2010) ist es für Lehrkräfte unerlässlich das eigene Unterrichten kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Dazu werden insbesondere angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst regelmäßig veranlasst durch Hospitationen und Unterrichtsbesuche. Doch diese reflexive Haltung, die bereits im Lehramtsstudium forciert wird, gilt es aufrechtzuerhalten und zu habitualisieren.

Voraussetzung für eine zielgerichtete Reflexion ist neben der besagten reflexiven Haltung und Bereitschaft zudem die Reflexionsfähigkeit und folglich die Entwicklung einer Reflexionskompetenz. Diese umfasst, in An-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lehnung an das Kompetenzverständnis nach Weinert (2001), zum einen die kognitive Fähigkeit zur Reflexion, meint das Wissen darüber, was (eine gute) Reflexion ist und wie diese strukturiert und zielgerichtet aufgebaut werden kann. Grundvoraussetzung dafür ist zum anderen die motivationale und volitionale Bereitschaft (sich) kritisch zu reflektieren und, damit einhergehend, Offenheit, Kritikfähigkeit und Lernbereitschaft. Ein grundlegender Faktor ist es darüber hinaus auch Zeit und Raum nach dem Unterricht zu finden, um den Unterricht und sich als agierende Lehrperson zu reflektieren, zumal Reflexion oft auch eine gewisse Distanz zum Geschehen benötigt (vgl. Leonard 2022, 88).

Reflexion ist zudem nicht synonym zu betrachten mit analytischen und diagnostischen Kompetenzen hinsichtlich Feedback, Beratung und/oder Fehlersuche. Diese externale Orientierung bzw. dieses Verständnis von Reflexion bezieht sich primär auf die Weiterentwicklung anderer Personen, von Prozessen und Materialien. Wohingegen die internale Orientierung auf die Weiterentwicklung des eigenen Denkens und Handelns ausgerichtet ist und daher auch als Selbstreflexion bezeichnet wird (vgl. von Aufschnaiter/Fraij/Kost 2019). Folglich ist Reflexion ein gedanklicher Prozess, bei dem Entscheidungen, aber auch beobachtete Erlebnisse, gemachte Erfahrungen und eigene Vorstellungen analysiert werden. Dies zielt darauf ab, sich als professionelle Lehrkraft weiterzuentwickeln und folglich auf die Verbesserung, Erweiterung sowie Stabilisierung der pädagogischen Professionalität (ebd.). Dafür und insbesondere für die Stabilisierung und Stärkung ist es jedoch wichtig, die Reflexion auch auf gelungene und somit positive Aspekte zu richten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass zu viel Reflexion und analytisches Nachdenken zu einem ziellosen Kreisen um sich selbst führen und dann auch lähmen und/oder verunsichern können (vgl. Häcker 2017; Neuweg 2017).

Pädagogische Professionalität ist zudem vielseitig und komplex, wie das Modell der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold/Gómez-Tutor 2007) in der beruflichen Bildung verdeutlicht.

Pädagogische Professionalität zeichnet sich durch die Dimensionen und das Zusammenspiel des Wissens, Könnens und Wollens aus, doch darüber hinaus auch durch (Selbst-)Reflexion. Denn erst diese ermöglicht es zum einen aus einer distanzierten Beobachtungsperspektive das eigene pädagogische Handeln zu planen, analysieren und kritisch-konstruktiv zu bewerten. Zum anderen wird durch die Reflexion der personalen, sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie durch die Analyse der eigenen Erfahrungen, Stärken und Schwächen erst eine Nutzung der biographischen Poten-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tiale ermöglicht. Diese Reflexion eigener Kompetenzen (vgl. Gillen 2007) führt einerseits die eigenen Kompetenzen vor Augen, im Sinne der Bewusstwerdung derer, und erhöht infolgedessen das Selbstbewusstsein sowie die Selbstwirksamkeit. Andererseits expliziert dies die eigene Kompetenzentwicklung und das eigene (z. T. informelle) Lern- und Arbeitsverhalten und ermöglicht eine systematische Verbesserung dessen (ebd., 536).

Abbildung 2: Komplexität pädagogischer Professionalität (eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold/Gómez-Tutor 2007)

2.3 Berufsbiographische Reflexion

Die Potentiale und die Bedeutsamkeit von Reflexion in der beruflichen Lehrkräftebildung beziehen sich jedoch nicht allein auf die Professionalisierung und das pädagogische Handeln. Durch diese eher übergeordnete Rolle der Reflexion spricht Cramer (2020) auch von einer Meta-Reflexivität: „Sie bezieht primär gewonnenes reflexives Fallverstehen und Wissen, erworbene Kompetenzen sowie die Sensibilität für (berufs-)biographisch relevante Ereignisse usw. wechselseitig aufeinander“ (207).

Die berufsbiographische Reflexion und damit einhergehend die „reflexive Aktivierung, aktive Optimierung und optimale Nutzung spezifischer berufsbiographischer und sozialwissenschaftlicher Potentiale“ (Lempert 2010, 23) stellen in der Lehrkräftebildung allgemein und insbesondere in der beruflichen Bildung eine Ressource dar, die Lempert lange Zeit als „ruhende Ressource“ (ebd.) kritisiert. Doch in den letzten Jahren und u. a. durch die BMBF-geförderte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ seit 2015

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

hat sich in diese Richtung hinsichtlich der Erforschung und Förderung der Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung viel bewegt. An der Leibniz Universität Hannover (LUH) wurde das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung (vgl. Dannemann et al. 2019) entwickelt und eingeführt. Eine der Maßnahmen, die im Rahmen des Projektes *Leibniz-Prinzip* entstand und explizit auf die berufsbiographische Reflexion abzielte, war das Teilprojekt „Lehrer:in werden von Anfang an" (vgl. Krüger 2019), welches zu Beginn des lehramtsbezogenen Bachelorstudiums ansetzt und die Reflexion der Studien- und Berufswahl sowie der eigenen und für den Lehrberuf relevanten Kompetenzen umfasst. Gerahmt und begleitet wird dies von einem Peer-Mentoring und strukturiert mit Hilfe des Kompetenzanalyse- und Reflexionsprozesses (KomRef-Prozess), entwickelt in Anlehnung an den Kompetenzreflektor (vgl. Gillen/Dehnbostel 2007) sowie die Kompetenzbilanz (vgl. Lang-von Wins/Triebel 2007).

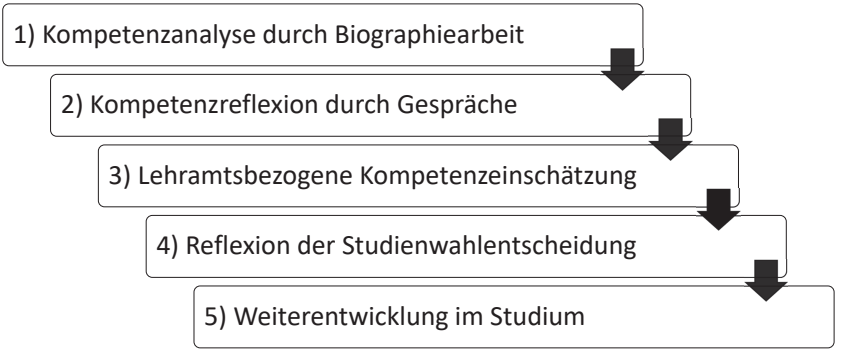

Abbildung 3: KomRef-Prozess (eigene Darstellung in Anlehnung an Krüger 2019, 60)

In diesem Prozess erarbeiten die Studierenden im Rahmen des Peer-Mentorings im ersten Schritt der Biographiearbeit ein (visualisiertes) Entwicklungspunkteprofil anhand von Schlüsselmomenten und prägenden Erfahrungen in ihrem Leben und analysieren daraus ableitend, sowohl allein als auch im Mentoring-Gespräch, ihre bisherigen entwickelten Kompetenzen. Im zweiten Schritt und mittels anregender Fragen werden Bewältigungsstrategien bei negativen Erfahrungen herauskristallisiert und die daraus resultierenden Ressourcen und Kompetenzen vertiefend reflektiert. Anhand von Videofallvignetten (d. h. Fallbeispielen) werden im dritten Schritt diese

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

entwickelten persönlichen Kompetenzen auf die erforderlichen Kompetenzen im Lehrberuf transferiert und reflektiert. Auf Grundlage dieser Analysen wird dann im vierten Schritt die Studienwahlentscheidung reflektiert. Zwar studieren die Mentees bereits einen lehramtsbezogenen Studiengang, dennoch ist dieser im Bachelorstudiengang meist relativ fachspezifisch und gleichwohl breit gefächert, so dass ein Übergang in einen Fachmasterstudiengang möglich ist. Daher haben nicht wenige Studierende gerade zu Beginn ihres Studiums (noch) Zweifel hinsichtlich des Berufsziels Lehramts an berufsbildenden Schulen. Im letzten Schritt werden aus diesen Erkenntnissen persönliche Ziele und Visionen für die individuelle Weiterentwicklung im Studium und späteren Lehrberuf formuliert und zielorientiert hinsichtlich der individuellen (Entwicklungs-)Ziele und Meilensteine und wie diese erreicht werden können (z. B. Profilschwerpunkte, Zusatzqualifikationen, etc.) reflektiert.

Diese Maßnahme bietet zum einen eine gute und individuelle Orientierung, insbesondere zu Beginn des Studiums, und kann eine ‚Leitplankenfunktion' im Studium einnehmen. Fragen, die sich beispielsweise ergeben können, sind: Warum will ich überhaupt Lehrkraft werden? Was ist mein Ziel? Und wie genau komme ich dort hin (Meilensteine)? Zum anderen bietet die Begleitung durch die Mentor:innen die Möglichkeit zum darüberhinausgehenden informellen Austausch von Erfahrungen. Gleichauf entwickeln die Beteiligten ihre Reflexionskompetenz und die Mentor:innen zudem ihre Beratungskompetenzen weiter. Daher wurde diese Maßnahme als eine der wenigen der ersten Förderlinie der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" in der Lehrkräftebildung an der Leibniz School of Education der LUH verstetigt und zudem konnten vereinzelte Reflexionsansätze in bestehende Seminarstrukturen überführt und angepasst werden (vgl. Kap. 3.2).

3 Potentiale berufsbiographischer Reflexion für die Lehrkräftebildung

3.1 Berufliche Orientierung und Lehrkräftegewinnung

Im Rahmen einer Promotionsstudie zur beruflichen Orientierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (vgl. Wende, unveröffentlichte Dissertation) konnte rekonstruiert werden, dass viele Lehrkräfte ursprünglich in der Phase der ersten beruflichen Orientierung – d. h. gegen Ende der allgemeinen Schulzeit – sich (noch) nicht vorstellen konnten, selbst einmal Lehrkraft an einer Schule zu werden: „Also (.) ich glaube, wenn

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

man mich früher gefragt hätte, ob ich Lehrer werden möchte, würde ich sagen (.) hätte ich gesagt: Nein, auf keinen Fall" (Olaf, Z. 4-6).

Meist entwickelte sich der Berufswunsch selbst Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu werden erst im Verlauf der beruflichen Ausbildung sowie durch die ersten beruflichen Erfahrungen. Eine zentrale Rolle spielten dabei die eigenen Lehrkräfte an der berufsbildenden Schule, die zum einen die Schüler:innen auf ihre entsprechenden Kompetenzen aufmerksam machten: „Du hilfst immer deinen Mitschülern, du bist redegewandt." (Roman, Z. 194) und diese Überlegungen anregten und bestärkten. Zum anderen wiesen die Berufsschullehrkräfte auf den drohenden Lehrkräftemangel sowie auf den hohen Bedarf an Nachwuchslehrkräften und die damit einhergehenden sehr guten Zukunftschancen eines krisensicheren Berufs hin: „[…] und wir gehen hier alle in 10 Jahren in Pension […]. Überleg doch mal, ob das nicht etwas für dich wäre" (ebd., Z. 198-199). Dieser Zuspruch der eigenen Lehrkräfte kann diesbezüglich sehr motivierend wirken, da sie zum einen als Rollenvorbild fungieren und zum anderen an ihre Schüler:innen glauben bzw. ihnen diesen Werdegang, verbunden mit einem universitären Studium, ebenfalls zutrauen und somit deren Selbstvertrauen bis hin zu deren Selbstwirksamkeit stärken. Dafür ist es hilfreich, dass sich die Lehrkräfte ihrer berufsbiographischen Entwicklung mit allen Höhen und Tiefen bewusst sind und diese auch offen gegenüber Schüler:innen kommunizieren. Dies kann zugleich förderlich sein für die Authentizität und Vorbildfunktion der jeweiligen Lehrkraft.

Sobald ein:e Schüler:in Offenheit und Interesse für diesen beruflichen Werdegang signalisiert, kann die Lehrkraft ihm bzw. ihr die Möglichkeit geben, sich selbst vor der Klasse auszuprobieren und vereinzelte Unterrichtseinheiten zu gestalten und moderieren. Darüber hinaus kann die Lehrkraft in Gesprächen von der Lehrkräftequalifizierung erzählen und beraten und auch langfristig als Mentor:in agieren.

Bereits wiederholt in der Vergangenheit, wie im Rahmen des Projektes „TechColleges" 2014-2016 der LUH, und auch derzeitig gibt es regelmäßige Initiativen zur Gewinnung von Nachwuchslehrkräften insbesondere in den technischen Mangel-Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik, wie z. B. die Schüler-Lehrer-Akademie, initiiert von der Stiftung Niedersachsen Metall und dem Niedersächsischen Kultusministerium. Die Interessent:innen lernen im Rahmen dieser Programme die Akteur:innen der beruflichen Lehrkräftebildung kennen (Universitäten, Studienseminare, Schulen aus der Perspektive der Lehrkräfte und Betriebe), können sich über das berufliche Lehramt informieren und individuelle Fragen stellen und sich

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ggf. selbst im Unterrichten ausprobieren. Leider ist jedoch zu beobachten, dass diese Programme kaum bis sehr wenig in Anspruch genommen werden. Die Informationen darüber erhalten zunächst die Schulleitungen, die das Informationsmaterial (Flyer, Plakate, Briefe an die Schüler:innen) und dann an die Lehrkräfte der jeweiligen Klassen weitergeben. Doch offensichtlich erreichen diese Werbemaßnahmen nicht alle Schüler:innen bzw. ist nicht nachvollziehbar, ob und wie proaktiv dieses Projekt durch die Lehrkräfte beworben wurde. So musste die Schüler-Lehrer-Akademie 2023 entfallen, da keine Anmeldungen vorlagen. Daher wird diese Initiative derzeit novelliert und z. B. auf die berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen ausgeweitet. Dort ziehen zwar Abiturient:innen den Lehrberuf im Allgemeinen in Betracht, haben aber aufgrund ihrer eigenen schulischen Biographie keinerlei Bezüge und/oder Informationen zu den Möglichkeiten des Lehramts an berufsbildenden Schulen. Zudem hat die bereits angeführte Befragung (vgl. Wende, unveröffentlichte Dissertation) von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften an berufsbildenden Schulen gezeigt, dass diese erst überhaupt durch die persönliche und motivierende Ansprache ihrer eigenen Lehrkraft die Möglichkeit, selbst Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule zu werden, in Erwägung gezogen haben.

Daraus konkludierend sind die Akteur:innen der beruflichen Bildung und insbesondere die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen nicht nur als Zukunftsgestalter:innen hinsichtlich der jeweiligen beruflichen Aus- und Weiterbildung zu verstehen, sondern auch als regelrechte Talentsuchende für ihre eigene Zunft und deren potentielle Nachwuchslehrkräfte. Denn der stetig zunehmende Lehrkräftemangel geht nicht nur mit einer Mehrbelastung der derzeitigen Lehrkräfte einher (Vertretungsstunden, größere Lerngruppen, etc.), sondern stellt auch eine Bedrohung für die jeweiligen Bildungsgänge dar, denen bei fehlendem Personal gar die Schließung drohen kann. Folglich beginnt die Lehrkräftebildung bereits an dieser Stelle, da die Lehrkräfte sowohl als Rollenvorbilder als auch als wegbereitende ‚Leitplanken' zu sehen sind; nicht nur für die berufliche Orientierung in diese Richtung, sondern auch für den Übergang von der Schule in das Studium (u. a. mit Hilfe der zuvor angesprochenen Programme, Vermittlung von Kontakten zur Universität, Schnuppertage im Studium, usw.). Die bestehenden und weiterhin auszubauenden Kooperationen der LUH mit den Studienseminaren und Schulstandorten können dies zudem unterstützen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

3.2 Berufsbiographische Reflexion als Bestandteil der pädagogischen Professionalisierung

Durch die in den letzten Jahren zunehmend forcierten und in die universitäre Lehre integrierten Reflexionsansätze lässt sich im Verlauf des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen die stetig zunehmend entwickelte Reflexionskompetenz der Studierenden deutlich beobachten. Natürlich bringen die Studierenden diesbezüglich interpersonell sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen und Vorerfahrungen mit, die es zu (er)kennen und weiterzuentwickeln gilt.

Gerade zu Beginn des Bachelorstudiengangs *Technical Education* werden im Studium primär fachspezifische Grundlagen gelegt. Zudem sind die lehramtsbezogenen Bachelorstudiengänge zunächst recht breit gefächert bis hin zu fächerübergreifend angelegt. Daher ist es umso wichtiger im Professionalisierungsbereich der Berufspädagogik und Bildungswissenschaften zum einen die berufliche Orientierung zu forcieren und zum anderen die Reflexionskompetenzen der Studierenden gezielt zu fördern. Dazu dient u. a. die zunehmend eingeführte Portfolioarbeit. Darin enthalten sind Frage- bzw. Aufgabenstellungen, die nicht nur auf thematisch-analytische Reflexionen abzielen, sondern insbesondere auf Reflexionen des eigenen beruflichen Werdegangs, der beruflichen Visionen und Ziele sowie der eigenen Kompetenzen. Diese Reflexionen gelingen vielen Studierenden bereits sehr gut, sowohl in der Breite (umfangreich und detailliert) als auch in der adäquaten Tiefgründigkeit (hinterfragend, argumentativ, selbstkritisch und konstruktiv mit der Ableitung von eigenen Zielen verfasst). Bei einigen Studierenden hingegen fallen diese Reflexionen sehr knapp und oberflächlich aus und sind darüber hinaus sehr deskriptiv.

Daher ist es wichtig bei der Reflexionsarbeit und den entsprechenden Instrumenten, wie z. B. Portfolios, diese in den Seminaren entsprechend anzuleiten und vorzubereiten. Die berufsbiographische Reflexion der Frage „Warum will ich Lehrkraft an berufsbildenden Schulen werden?“ wird an der LUH daher mittlerweile direkt im Seminar eingeführt zum einen mit der exemplarisch berufsbiographischen Entwicklung dieses Berufswunsches der Dozierenden anhand einer biographischen Verlaufskurve. Diese beginnt mit den ersten Erinnerungen aus Kindheitstagen (wie z. B. ‚Schule spielen‘ an der Kreidetafel), prägende Personen (Familie, Freunde, weiteres Umfeld) bis hin zu den Erfahrungen in der eigenen Schulzeit sowie Hobbys und außerschulische Aktivitäten (wie z. B. als Trainer:in, Jugendleiter:in, Nachhilfelehrkraft) sowie in der beruflichen Orientierung und Ausbildung

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

bis hin zum Studium. Folglich reflektieren die Studierenden zunächst in Einzelarbeit ihre einzelnen Stationen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Schule und dem Lehramt allgemein und zeichnen ihre eigene biographische Verlaufskurve auf Papier oder mit dem Tablet. Im zweiten Schritt tauschen sich die Studierenden in Partner:innen- oder Kleingruppenarbeit (maximal zu dritt) über ihren Werdegang aus, da die mündliche Ausformulierung, in Form einer Beschreibung, Erzählung oder gar Argumentation, die Reflexion ausgestaltet. Darüber hinaus vertiefen der gegenseitige Austausch und mögliche Nachfragen, Begründungen und Vergleiche mit den anderen das Reflexionsniveau. Als dritter, meist zeitversetzter Schritt nach dem Seminar erfolgt dann die Verschriftlichung im Portfolio. Durch diese systematische Anleitung hat sich die Qualität der biographischen Reflexion im Vergleich zu den vorherigen Durchgängen, in denen lediglich die Aufgabenstellung erläutert wurde, deutlich verbessert.

Weitere Reflexionsaufgaben und -beispiele beziehen sich auf die Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen („Wie war sehr guter Unterricht, den Sie selbst erlebt haben? Wie sah richtig schlechter Unterricht aus?") als Kontrastierung und um daraus die Merkmale guten Unterrichts ableiten und abstrahieren zu können. In einer ähnlichen Reflexionsaufgabe leiten die Studierenden aus ihren sowohl positiven als auch negativen Lehrkräftevorbildern ab, wie sie selbst zukünftig als Lehrkraft sein und pädagogisch handeln wollen. Hinsichtlich der Reflexion der eigenen Kompetenzen bzw. der entwickelten Stärken geht es daher nicht um die bloße Nennung, sondern sowohl um Reflexion der Entwicklung dieser („Wie und wodurch haben Sie diese Kompetenz entwickelt?") als auch die nähere Erläuterung der Performanz („Wie bzw. in welchen Situationen äußert sich diese Kompetenz?").

Zur fallbezogenen Reflexion der Aufgaben und Herausforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, dienen Filmimpulse[1] zu Themen wie Motivierung und Begeisterungsfähigkeit, enge Zeitvorgaben, Heterogenität, Unterrichtsstörungen, Binnendifferenzierung, Inklusion, Vorschriften und Verantwortung, Konferenzen, Arbeit auch Zuhause, etc. mit zwei bis drei Reflexionsfragen im Anschluss, welche die Studierenden in ihrem Portfolio festhalten.

1 Selbsterkundung zum Lehrer:innenberuf mit Filmimpulsen (SeLF) des Münchener Zentrums für Lehrerbildung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online: https://www.self.mzl.lmu.de/ (10.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Für die Entwicklung eigener Visionen hinsichtlich der zukünftigen Unterrichts- und Schulgestaltung und Qualitätsentwicklung ist die Zukunftswerkstatt zu *Berufsbildende Schulen 2030* eine sowohl kreative als auch reflexionsförderliche Methode, die zunächst in Kleingruppen im Seminar erarbeitet, diskutiert und anschließend im Portfolio schriftlich festgehalten wird, wahlweise als Fließtext oder Concept Map. Diese Methode startet zunächst mit einer Kritikphase, in der alle bekannten kritikwürdigen Aspekte genannt und beleuchtet werden. Daran schließt sich die Fantasiephase an, in der Ideen zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität geäußert werden können und der Kreativität keine Grenzen gesetzt sind. Der Abgleich zwischen Wunsch und Wirklichkeit erfolgt erst in der sich anschließenden Realisierungsphase, in der reflektiert wird, welche Maßnahmen konkret an berufsbildenden Schulen und im Unterricht realisierbar sind.

Konkludierend ist die Reflexion der berufsbiographischen Entwicklung ausschlaggebend für die Entdeckung und gezielte Bewusstwerdung der pädagogischen Haltung, Verhaltensweisen und daraus resultierenden Handlungen als (angehende) Lehrkraft und essentiell für die pädagogische Professionalität: „Was und wer hat mich geprägt? Wie bin ich geworden, wie ich bin? Und wie will ich als Lehrkraft sein?“ Nur, wenn diese Muster erkannt werden, können sie auch gezielt und sinnvoll eingesetzt, gestaltet und ggf. verändert werden.

Darüber hinaus führt die so entwickelte Haltung zu einem bewussteren, zielorientierten und nachhaltigeren (outcome-orientierten) Lernen und motiviert und fördert obendrein die Bewältigung(sstrategien) bei möglichen Schwierigkeiten und Krisen im Verlauf der eigenen pädagogischen Professionalisierung (vgl. Wende, unveröffentlichte Dissertation).

3.3 Identitäts- und sinnstiftende Potentiale

Aus der zuvor angeführten berufsbiographischen Reflexion und Selbsterkenntnis können die persönlichen leitenden Werte erarbeitet und Ziele abgeleitet werden. Diese fungieren wie ein innerer Kompass, der insbesondere in herausfordernden Situationen in allen Phasen der Lehrkräfteentwicklung orientierend eingesetzt werden kann. Beispielsweise können dies Misserfolge im Studium und/oder Vorbereitungsdienst, überfordernde Situationen, Konflikte mit (den eigenen) Ausbilder:innen, Kolleg:innen, Schüler:innen, etc. und/oder damit einhergehende Rollendiffusionen sein. Im Allgemeinen geht eine hohe berufliche Zufriedenheit damit einher, dass

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

die individuellen, persönlichen Werte nicht mit den in der Berufstätigkeit erforderlichen und ausgeübten Werten bzw. Leitbildern und Handlungsweisen im Widerspruch stehen (ebd.).

Dafür kann zudem der konstruktive Austausch innerhalb einer *community of practice*, wie z. B. durch kollegiale Beratungen und (Peer-)Mentoring unterstützend und impulsgebend wirken. Dabei wird nicht nur das eigene pädagogische Denken und Handeln reflektiert, sondern darüber hinaus können die jeweiligen, bisher angewandten Bewältigungsstrategien (kritisch) reflektiert und (neue) mögliche Lösungsansätze (weiter-)entwickelt werden.

4 Vergangene und zukünftige Herausforderungen

4.1 Herausforderungen in der Vergangenheit

Reflexion ist sowohl in der beruflichen Bildung als auch in der Lehrkräftebildung ein wesentlicher Bestandteil der Aus- und Weiterbildung geworden und nicht mehr wegzudenken. Dennoch und vielleicht auch gerade deswegen wird der Begriff der Reflexion nahezu inflationär verwendet und droht dadurch zu einem Containerbegriff zu werden. Das führt dazu, dass Reflexion alles und zugleich nichts ist. Wenn folglich in einer Frage oder Aufgabenstellung der Operator „Reflektieren Sie…“ verwendet wird, können die Antworten sowohl qualitativ als auch quantitativ sehr unterschiedlich ausfallen und erreichen nur selten die adäquate Tiefgründigkeit einer Reflexion. Ein weiteres Phänomen, das sich dabei vereinzelt beobachten lässt, ist der Effekt der sozialen Erwünschtheit. Um dem entgegenzuwirken handelt es sich bei den an der LUH eingesetzten Portfolios bewusst um unbenotete Studienleistungen und nicht um Prüfungsleistungen.

Des Weiteren ist zu beobachten, dass im Fall der Portfolios die Reflexionskompetenz und deren Performanz in Abhängigkeit von der Schreibkompetenz stehen. Unter Umständen ist die Reflexionskompetenz deutlich besser entwickelt und wird lediglich durch das schriftliche Verfassen der Gedanken gehemmt, die demzufolge nur knapp oder unzureichend dargestellt werden.

Daher ist es zum einen wichtig sich als lehrende Person genau darüber bewusst zu sein, was Reflexion konkret meint (und was nicht) und dies auch entsprechend zu definieren und auszudifferenzieren sowie dies den Studierenden zu verdeutlichen. Zum anderen ist es essentiell, Reflexions-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

kompetenzen in Lehr-Lern-Kontexten stetig und gezielt zu fördern, damit sich diese adäquat (weiter-)entwickeln können.

4.2 Aktuelle Veränderungsdynamiken und damit einhergehende Herausforderungen

Durch die zunehmende Bedeutung von Reflexion im Allgemeinen und in der konkreten Umsetzung mittels reflexionsbasierter Beratungsangebote (wie Coaching, Mentoring, Supervision, o. ä.) ist die dafür erforderliche Offenheit und Bereitschaft in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Auch damit verwandte Themen wie Achtsamkeit und Resilienz rücken immer stärker in den Fokus der Gesellschaft. Folglich ändert sich auch das Verständnis von Arbeit und Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Aufgabenbereichen, insbesondere in den jüngeren Generationen. Vor allem im Lehramt arbeiteten laut Statistischem Bundesamt (2023) im Schuljahr 2021/2022 mit 40,6 % überdurchschnittlich viele Lehrkräfte in Teilzeit, verglichen mit den anderen Wirtschaftsbereichen mit durchschnittlich 29,9 %. Als Grund dafür wird u. a. die hohe Frauenquote im Lehramt angeführt, die im beruflichen Lehramt z. T. fachspezifisch sehr unterschiedlich ausfällt. Doch nicht nur Lehrkräfte mit familiären Betreuungs- und Pflegeaufgaben arbeiten in Teilzeit, sondern auch Berufsanfänger:innen, um den beruflichen Anforderungen nachzukommen. Zugleich nimmt der prognostizierte Lehrkräftemangel stark zu und fällt bereits aktuell höher aus als von der KMK und in der Klemm-Studie (2018) für die Zukunft, d. h. die Jahre 2030 bzw. 2035, prognostiziert. Diese Situation wird sich langfristig weiterhin verschärfen, da derzeit über ein Drittel der Lehrkräfte über 50 Jahre alt ist (Generation der sogenannten ‚Babyboomer') und in den nächsten Jahren in den (regulären) Ruhestand eintreten wird. Die Kompensation der fehlenden Lehrkräfte und die aus den Krisen der letzten Jahre (Corona-Pandemie, Krieg in der Ukraine) resultierenden zusätzlichen Herausforderungen wie z. B. Distanzunterricht oder die Integration geflüchteter Schüler:innen erhöhen die beruflichen Anforderungen der Lehrkräfte. Daher führen die derzeit in den Medien und auf Bildungskongressen diskutierten Ideen wie z. B. die Beschränkung der Teilzeit oder Verpflichtung pensionierter Lehrkräfte ad absurdum und werden nur zu weiteren (krankheitsbedingten) Ausfällen führen. Vielmehr gilt es die Lehrkräfte im System zu unterstützen und sowohl körperlich als auch psychisch gesund zu erhalten

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

(siehe den Beitrag von Janine Michele in diesem Band) und den Lehrberuf attraktiver zu gestalten.

4.3 Was darf bleiben?

Die Fähigkeit, das in diesem Beitrag angeführte berufsbiographische Potential zu nutzen, geht u. a. einher mit dem Konzept der berufsbiographischen Gestaltungskompetenz (vgl. Munz 2005; Kaufhold 2009), da dies Ausgangspunkt für eine selbstständige Entwicklung und Voraussetzung für die Bewältigung von beruflichen Neuorientierungen und neuen Herausforderungen ist. Gestaltungskompetenz ist als Bündel von Fähigkeiten zu verstehen und umfasst

> „sich beständig lernend und aus eigener Initiative mit Neuem auseinander zu setzen (Selbstlernkompetenz), sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden u. a. durch die Reflexion-eigener-Kompetenzen (vgl. Gillen 2007) und mit Hilfe eines Kompetenzprofils, die eigene (Berufs-)Biographie als Wandlungsprozess zu verstehen (biografische Orientierung), sich in einem Verhältnis zu gesellschaftlichen Bedarfen zu setzen und sich ‚unternehmerisch' auf dem Markt zu behaupten (Selbstmarketing)" (Munz 2005, 12).

Zentral sind dabei der Rückgriff auf bereits durchlebte (Lern-)Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen (vgl. Kaufhold 2009, 226). Diese treten durch berufsbiographische Reflexion zutage und bedingen bzw. fördern gar einander.

5 Möglichkeiten der Förderung berufsbiographischer Reflexion

5.1 Möglichkeiten auf individueller Ebene

Selbstreflexion und biographische Reflexion sind definitionsgemäß Schlüsselkompetenzen im Sinne von erwerbbaren allgemeinen Fähigkeiten, Einstellungen und Wissenselementen, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind (vgl. Orth 1999). Diese werden nun weitergedacht und bezogen auf Bewältigungsstrategien auf eine unsichere und z. T. von Krisen geprägte Zukunft transferiert. Auf die Herausforderungen der Zukunft

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

nicht nur (teilweise passiv) zu reagieren, sondern bewusst mit positiven Zukunftsvisionen und kreativen Lösungsansätzen zu agieren, ist das zentrale Ziel von Futures Literacy, um langfristig handlungsfähig zu bleiben. Reflexion ist dabei als Schlüssel zu sehen. Denn nur durch Reflexion und die Bewusstwerdung der gegangenen Wege (Entscheidungen, Erfahrungen), aktuell bestehender Möglichkeiten, Wünsche und Ziele können auch die eigenen Wege in die Zukunft bewusst und gezielt gestaltet werden. Wichtig ist dabei jedoch, dass die Reflexion kein Selbstzweck ist im Sinne eines *Drehens um sich selbst* oder gar in ein zu kritisches Nachdenken oder sogar *Grübeln* mündet, das wiederum stark verunsichern oder lähmen kann.

Reflexion bietet daher vielmehr eine internale Orientierung, um das eigene Handeln und Denken weiterzuentwickeln und kann wie eine regelmäßige mentale Übung mit entsprechenden Impulsen eingesetzt werden (wie z. B. „Montagsimpulse" von Kremling 2020), um sich sowohl in beruflichen als auch privaten Kontexten zu orientieren bzw. zentrieren. Dabei nimmt auch die Förderung von Achtsamkeit und Resilienz eine zunehmende Bedeutung ein.

Darüber hinaus profitiert auch die biographische Reflexion vom Abgleich zwischen Selbst- und Fremdreflexion, da auch die eigene, innere Wahrnehmung der eigenen Biographie von Verzerrungseffekten aufgrund von bestehenden Zweifeln, Prägungen, o. ä. beeinflusst wird. Dem kann zum einen die bewusste Einnahme einer Distanz zu den jeweiligen Ereignissen entgegenwirken. Und zum anderen ist es sehr hilfreich mit einer außenstehenden Person gemeinsam zu reflektieren, um einerseits denkanregende Impulse zu erhalten und andererseits deren Wahrnehmung zu kennen und folglich Selbst- und Fremdwahrnehmung abgleichen zu können. Dies können vertraute Personen aus dem persönlichen Umfeld, z. B. Kolleg:innen, Freund:innen, Familienmitglieder, etc. sein. Reflexion kann zudem im Rahmen eines professionellen Coachings stattfinden.

5.2 Möglichkeiten im Rahmen der Lehrkräftebildung

Wie bereits angeführt ist die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung in den letzten Jahren insbesondere durch die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* gestiegen. Dort wurde in zahlreichen Projekten an unterschiedlichen Hochschulstandorten die Förderung von Reflexionskompetenz als eine Art Querschnittsthema sowohl in allen Phasen der Lehrkräftebildung als auch in allen Schulformen aufgeführt. Für die Zukunft gilt

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

es nun diese Projekte und die daraus entstanden Lehr- und Beratungskonzepte zu verstetigen und systematisch an die jeweiligen Herausforderungen der Zukunft anzupassen.

Um dies langfristig zu garantieren, ist es empfehlenswert die Förderung der Reflexionskompetenz in allen Phasen der Lehrkräftebildung fest im Curriculum zu verankern. Zudem gilt es die unterschiedlichen Dimensionen von Reflexionskompetenz hinsichtlich der reflexiven Handlungsfähigkeit im pädagogischen Denken und Handeln, einer kritisch-reflexiven Haltung sowie der berufsbiographischen Reflexion (wie ein innerer Kompass) auszudifferenzieren. Denn um langfristig als Wegbegleiter:innen und -bereiter:innen in der beruflichen Bildung fungieren zu können, ist es unabdingbar die eigenen gegangenen und vor sich liegenden Wege zu erkennen, zu verstehen und folglich selbst gestalten zu können. Dies geht zugleich einher mit der Reflexion der eigenen Kompetenzen, um daraus Bewältigungsstrategien für die nahe und in weiterer Ferne liegende Zukunft ableiten zu können.

Für jene Lehrkräfte, die nicht den grundständigen Weg eines Lehramtsstudiums gehen, ist es daher umso wichtiger, im Rahmen der nachträglichen Qualifizierung des Quereinstiegs dort auch entsprechende reflexionsförderliche Beratungsangebote mitzudenken und anzubieten. Denn insbesondere bei beruflich erfahrenen und nachträglich qualifizierten Lehrkräften gilt es im Rahmen berufsbiographischer Reflexionen sich über die eigenen Kompetenzen und Ressourcen bewusst zu werden und diese als besonderes Potential zu erachten. Dies erhöht zum einen das Ansehen und Akzeptanz der Seiten- und Quereinsteiger:innen im Schuldienst und somit auch deren Außenwirkung und zum anderen fördert es die pädagogische Haltung der Lehrkräfte, die bei Quereinsteiger:innen oftmals ohnehin als unzureichend kritisiert wird.

5.3 Langfristige Möglichkeiten auf institutioneller Ebene

In der Folge gilt es auch auf institutioneller Ebene reflexionsförderliche Beratungsangebote wie z. B. Coaching, Mentoring-Programme, o. ä. für Lehrkräfte flächendeckend einzuführen und zu institutionalisieren. Die Vorteile und Potentiale von Coaching für Lehrkräfte wurden bereits an vielen Stellen untersucht und belegt (vgl. Schnebel 2020; Griewetz/Heuckmann/Asshoff 2021). Coaches unterstützen und begleiten Lehrkräfte professionell bei der Bewältigung sowohl individueller als auch genereller Herausforde-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

rungen der Zukunft. Auch und insbesondere hinsichtlich der Stressbewältigung und Prävention einer beruflichen Überforderung, z. B. Burnout-Erkrankungen, kann so verhindert werden, dass Lehrkräfte langfristig krank werden und über längere Zeit ausfallen. Durch den daraus resultierenden und steigenden Unterrichtsausfall würde sich der Lehrkräftemangel weiter zuspitzen. In der freien Wirtschaft und in der Personalentwicklung von Fach- und Führungskräften sind diese Formate und Angebote bereits seit Jahren etablierte Unterstützungsinstrumente und gelten auch dort als zentrale Schlüssel zur Entwicklung von Zukunftskompetenzen (vgl. Lüneburg 2020). Und auch Lehrkräfte haben hinsichtlich ihrer (personellen) Verantwortung, erforderlichen Führungskompetenzen, Kreativität, Innovations- und zugleich Anpassungsfähigkeit sehr viel gemein mit Führungskräften und sollten daher auch ähnliche Unterstützungs- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten erhalten.

6 Fazit

Die UNESCO sieht Futures Literacy als *die* essentielle Kompetenz der Zukunft, die dazu befähigt Bewältigungsstrategien im Umgang mit Krisen und Transformationen zu entwickeln. Dies ist daher für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im doppelten Sinne wichtig: Zum einen bereiten sie junge Menschen auf die Arbeitswelt von morgen vor und zum anderen stehen sie auch im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit immer wieder vor neuen, zunehmenden Herausforderungen, die aus gegenwärtigen Krisen und Transformationsprozessen resultieren. Zukunftskompetenzen beziehen sich nicht nur auf die Aufgaben und Entwicklungen im Bereich der Technologien und auf digitale Kompetenzen (siehe den Beitrag von Johannes Schäfers in diesem Band), sondern darüber hinaus auch auf die persönliche Haltung und einen zuversichtlichen Umgang, dies bewältigen zu können, und folglich auf entsprechende personale Kompetenzen. Diese umfassen laut dem Hochschulbildungsreport 2020 insbesondere die Problemlösefähigkeiten, Kreativität, Eigeninitiative, Adaptionsfähigkeit und Durchhaltevermögen. Auch im Zuge der zunehmenden Weiterentwicklung und Einsatzmöglichkeiten von Künstlicher Intelligenz stellen diese personalen (*menschlichen*) Kompetenzen eine bedeutende Ressource der Zukunft dar.

Reflexionskompetenz im Allgemeinen und biographische Reflexion bieten einen wichtigen Zugang zu diesen Zukunftskompetenzen. Menschen lernen aus Erfahrungen und der Bewältigung von Herausforderungen (der

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Vergangenheit) und der Verknüpfung mit neuen Aufgaben und entwickeln sich dabei weiter. Reflexionsprozesse regen die Bewusstmachung dieser Entwicklung an und heben diese aus den Tiefen des Unterbewusstseins wie einen ‚Schatz' (Bewältigungsstrategie). Biographische Reflexion kann diesbezüglich mit einer ‚Schatzkarte' des Lebens verglichen werden und zeigt auf, welche Wege bereits gegangen, welche Entscheidungen – im Sinne von ‚Weggabelungen' – wie, wann und warum getroffen wurden und welche Wege zukünftig anvisiert werden. Diese positiven als auch negativen Erfahrungen fördern zum einen das Lernen und somit die persönliche Weiterentwicklung. Zum anderen kann durch die Bewältigung des Vergangenen und Bewusstwerdung (Reflexion) dessen zuversichtlicher in die Zukunft geschaut und dieser begegnet werden. Dafür bedarf es eines entsprechend positiven Mindsets, übersetzt als die Denkart über bzw. Sichtweise auf die Zukunft. Ein positiver Blick auf die Zukunft zeichnet sich aus durch Optimismus, Hoffnung und Zuversicht, Neugier und Offenheit sowie Resilienz. Da Lehrkräfte, wie zuvor dargestellt, auch immer als Vorbild fungieren, ist es wichtig einen solchen positiven Blick auf die Zukunft auszustrahlen und vorzuleben. Dennoch bleibt dabei zu betonen, dass die Erkenntnis allein und die Bereitschaft dazu nicht ausreichend sind und nicht nur Aufgabe des reflektierenden und proaktiven Subjekts sein können. Eine wichtige Gelingensvoraussetzung dafür ist die Schaffung und Verstetigung von reflexionsförderlichen Maßnahmen in allen Phasen der Lehrkräftebildung bis hin zur einer institutionellen Verstetigung für Lehrkräfte als freiwilliges, professionell begleitetes Angebot im Rahmen der Lehrkräfte-Fortbildung und -Beratung, um sowohl die Unterrichtsqualität als auch die Berufszufriedenheit, Resilienz und Gesundheit langfristig aufrechtzuerhalten.

Literatur

Arnold, R./Gómez-Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg.

Aufschnaiter, C. v./Fraij, A./Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2, 144-159.

Benner, D. (2007): Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenzierung zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Ders. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn, 124-140.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Cramer, C. (2020): Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 204-214.

Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./Oldenburg, M./von Roux, Y./Sterzik, L. (2019): Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und für die erste Phase der Lehrer:innenbildung. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./von Roux, Y. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 15-36.

Dewey, J. (1933): How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston.

Gillen, J. (2007): Reflexion im beruflichen Handeln. Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103. Band, Heft 4, 525-537.

Gillen, J./Dehnbostel, P. (2007): Der Kompetenzreflektor. Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzentwicklung. Erkennen, verstehen und entwickeln von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, 459-471.

Griewetz, H.-P./Heuckmann, B./Asshoff, R. (2021): Supervision/Coaching in der Lehrer:innenbildung: Einblicke in die Inanspruchnahme aus psychometrischer und hermeneutisch-rekonstruktiver Perspektive. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 4(1), 1-22.

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn, 21-45.

Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.

Hilzensauer, W. (2017): Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Münster.

Hilzensauer, W. (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung, 5(2), 1-18.

Kaufhold, M. (2009): Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, 220-228.

Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh.

Korthagen, F. (1999): Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. In: European Journal of Teacher Education. Vol. 22. No. 2/3, 191-207.

Korthagen, F. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Kremling, K. (2020): Montagsimpulse. 52 Denkanstöße und Mutmacher für herausfordernde Zeiten. Hamburg.

Krüger, A. (2019): Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit durch den Kompetenzanalyse- und Reflexionsprozess im Peer-Mentoring für Lehramtsstudierende. In: Dannemann, S./Gillen, J./Krüger, A./von Roux, Y. (Hrsg.): Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer:innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte. Berlin, 52-70.

Lang-von Wins, T./Triebel, C. (2007): Die Kompetenzenbilanz. In: Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) Handbuch Kompetenzentwicklung. Erkennen, verstehen und entwickeln von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, 412-421.

Lempert, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Nickolaus, R./Pätzold, R./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 19-26.

Leonhard, T. (2022): Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung. Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In: Reintjes, C./Kunze, I. (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn, 77-93.

Lüneburg, A. (2020): Erfolgreich sein als Führungskraft in der Arbeitswelt 4.0. Begeisterung wecken mit Zukunftskompetenzen und Coaching-Tools. Wiesbaden.

Munz, C. (2005): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld.

Neuweg, G. H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven. Bad Heilbrunn, 89-104.

OECD (2018): The future of education and skills. Education 2030. Paris.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris.

Orth, H. (1999): Schlüsselkompetenzen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Bielefeld.

Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster.

Schnebel, S. (2020): Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C./König, J./Rothland, M./Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 85-90.

Schratz, M./Schrittesser, I. (2013): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, H./Isler, R. (Hrsg.): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler, 177-198.

Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. N 008 vom 13.02.2023. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/02/PD23_N008_742.html (01.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Stifterverband/McKinsey (2022): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Abschlussbericht. Online: https://www.hochschulbildungsreport.de/sites/hsbr/files/hochschul-bildungs-report_abschlussbericht_2022.pdf (13.03.2023).

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 17-31.

Wende, J.: Über das Verständnis von beruflicher Professionalität und Identität von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen [Arbeitstitel]. Unveröffentlichte Dissertation. Leibniz Universität Hannover.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Zukunft HSP-freundlich gestalten: Die Selbsterkenntnis der Hochsensibilität und ihre Auswirkung auf die Ausbildung von Futures Literacy im Schulkontext

Natalie Banek

Abstract

In diesem Beitrag wird der „Prozess der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität" (PSH; Banek 2022) als ein mögliches Beispiel für individuelle Prozesse der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung vor- und seine Bedeutung für die Entwicklung einer hochsensiblen-freundlichen, diversitätsbewussten Futures Literacy im Kontext Schule herausgestellt. Dazu werden zuerst die Kernaspekte von Hochsensibilität und dem PSH erläutert, wobei insbesondere die Veränderungen, die sich aus dem PSH für hochsensible Personen (HSP) ergeben können, in einem Vorher-Nachher-Vergleich beleuchtet werden. Anschließend fokussiert der Beitrag die generelle Bedeutung von Hochsensibilität im Schulalltag, sowohl mit Blick auf die hochsensiblen Schüler:innen als auch auf die hochsensiblen Lehrkräfte sowie auf die Vorteile, die sich aus einer Selbsterkenntnis der hochsensiblen Lehrpersonen ergeben können. Dabei ist die Zielsetzung dieses Beitrags, der Frage nachzugehen, welche Bedeutung der individuelle PSH auf die HSP hat und welche Auswirkungen dies auf die Ausbildung einer allgemeinen Zukunftsgestaltungskompetenz nach sich ziehen kann.

Schlüsselwörter: Diversität, Empowerment, Hochsensibilität, Resilienz, Selbsterkenntnis

1 Einleitung und Problemaufriss

Futures Literacy ist die Fähigkeit, die Zukunft zu lesen und in der Folge zu gestalten, kurzum Zukunftsgestaltungskompetenz. Diese beinhaltet die Anforderung, sich auf einen Prozess des gemeinsamen Werdens, also des Co-becomings, *mit* der Welt einzulassen, statt nur *über* die Welt zu lernen (vgl. Peschl 2022). Als Grundlage für einen Prozess des gemeinsa-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

men Werdens müssen im Rahmen des von der Kultusministerkonferenz (KMK) geforderten Diversitätsbewusstseins und der Inklusion in der Lehrerbildung (vgl. KMK 2015) immer auch individuelle Prozesse der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung betrachtet werden: Nur wer sich selbst (er)kennt, kann eine mögliche Zukunft authentisch und aktiv mitgestalten. Dementsprechend ist der „Prozess der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität" (PSH; Banek 2022; Banek 2023) beispielhaft als Persönlichkeits- und Identitätsentwicklungsprozess zu verstehen, der eine individuelle Ausbildung von Futures Literacy mitbeeinflusst. Dieser Beitrag fokussiert darum die Bedeutung des PSH in der Schule, sowohl mit Blick auf hochsensible Lehrkräfte als auch auf hochsensible Schüler:innen. Dabei stellt sich die Frage, wie sich der PSH auf die Ausbildung einer Zukunftsgestaltungskompetenz auswirken kann.

Um diese Frage zu beantworten, werden in den folgenden Unterkapiteln zunächst Hochsensibilität und der PSH (1.1) sowie ein Vorher-Nachher-Vergleich (1.2) vorgestellt, bevor in Kapitel 2 das Phänomen Hochsensibilität im Schulalltag beleuchtet wird. Dies wird zuerst im Hinblick auf hochsensible Schüler:innen (2.1) und anschließend auf hochsensible Lehrpersonen (2.2) sowie die Vorteile, die eine Selbsterkenntnis ihrer Hochsensibilität mit sich bringt (2.3), vorgenommen. In Kapitel 3 werden darauf aufbauend die Auswirkungen der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität auf die Ausbildung einer Futures Literacy fokussiert und abschließend werden drei Leitfragen diskutiert.

1.1 Hochsensibilität und der Prozess der Selbsterkenntnis

Hochsensibilität wird als neutrales Persönlichkeitsmerkmal definiert, das durch eine hohe Empfindsamkeit gegenüber internen und externen Reizen gekennzeichnet ist (vgl. Aron et al. 2010, 220). Dabei ist Sensibilität als Wesenszug normalverteilt: Eine Mehrheit der Gesamtbevölkerung ist mittelsensibel (ca. 40 %), während eine Minderheit niedrigsensibel und eine weitere Minderheit hochsensibel ist (beide ca. 20-30 %) (vgl. Benham 2006; Hofman/Bitran 2007; Booth/Standage/Fox 2015). Aufgrund des Verhaltens von HSP, welches aus ihrer schnelleren Überreizung resultiert, wurde Hochsensibilität in der Vergangenheit mit verschiedenen Störungsbildern verglichen wie z. B. Angststörungen und Depressionen (vgl. Bakker/Moulding 2012), aber auch Autismus (vgl. Liss/Mailloux/Erchull 2008). Trotz überlappender Symptome wie z. B. einer hohen Umweltsensitivität konnten

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

in diesen Studien aber klare Unterschiede z. B. in Empathie, emotionaler Regulationsfähigkeit und Selbstreflexion nachgewiesen werden, weshalb Hochsensibilität „keine Krankheit“ (Strohmaier 2015, o. S.) oder „psychische Störung“ (Acevedo et al. 2018, 3f.) ist. Hochsensibilität *kann* in Interaktion mit einer negativen Umwelt aber das Risiko für eine negative Entwicklung und mentale und physische Symptome erhöhen (vgl. Greven et al. 2019, 288).

Besondere Bedeutung im Leben von HSP hat der Prozess der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität (PSH), der ihr Leben in ein *Vorher* und ein *Nachher* teilt. Dabei verläuft der PSH in drei aufeinander aufbauenden Phasen: Die Phase des Erstkontaktes mit dem Hochsensibilitätskonzept (1), die Phase der Prüfung (2) und die Phase der Selbsterkenntnis (3) (siehe Abbildung 1; vgl. Banek 2022, 142ff.). Die Betroffenen durchlaufen den PSH idiosynkratisch, d. h. die Verweildauer in den verschiedenen Phasen ist individuell unterschiedlich, weil neben Fortschritten in die nächsthöhere Phase immer auch Rückschritte oder ein erneutes Durchlaufen der Phasen möglich ist. Als Ergebnis entsteht parallel zu der Akzeptanz der eigenen Hochsensibilität ein zunehmendes Selbstverständnis der eigenen Hochsensibilität, was den HSP eine Neubewertung ihrer biographischen Vergangenheit und eine Neuausrichtung ihres Lebens ermöglichen kann (vgl. ebd.).

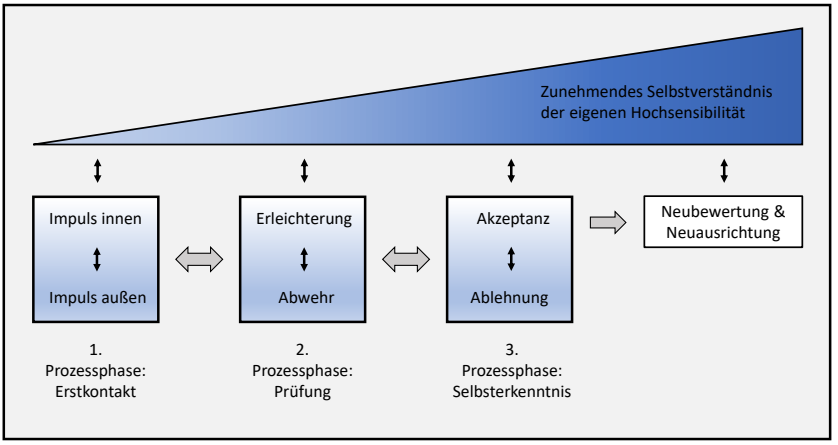

Abbildung 1: Drei Phasen PSH-Modell (Banek 2022, 143; © 2022 Springer Nature)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1.2 Vor und nach dem PSH

Der PSH ist ein Schlüsselmoment im Leben der HSP: *Vor* dem PSH ist das Leben der HSP geprägt von einem Gefühl der *Andersartigkeit*, das aus ihrem Vergleich mit den mehrheitlich nicht-hochsensiblen Menschen in ihrer Umwelt entsteht und zu *Vereinzelungstendenzen* führen kann. Insbesondere in der Phase der ersten Berufsorientierung berichten Betroffene häufig von einer beruflichen Orientierungs- und Perspektivlosigkeit und einer generellen Schwierigkeit, Entscheidungen zu treffen, vor allem bezogen auf die Berufswahl. Handlungs- und Bewältigungsstrategien in dieser Lebensphase sind u. a. die Distanzierung von den eigenen hochsensiblen Bedürfnissen, Wünschen und Zielen, um in der mehrheitlich nicht-hochsensiblen Gesellschaft zu funktionieren und damit trotz der eigenen Hochsensibilität handlungsfähig zu bleiben sowie sich zumindest oberflächlich auch zugehörig fühlen zu können. In der Folge kommt es bei HSP häufig zu *funktionalen Bewältigungsstrategien* wie z. B. einer Gefühlsausblendung, um sich vor der eigenen erhöhten Emotionalität zu schützen, einer generellen Willenlosigkeit, z. B. um den Erwartungen der eigenen Eltern bezüglich der anstehenden Berufswahl gerecht zu werden, oder einer Verdrängung der Hochsensibilität, um auch nach der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität weiterhin funktionsfähig zu bleiben (vgl. Banek 2022, 142ff.).

Nach dem PSH können sich für die HSP das Erfordernis einer reflexiven Neubewertung der biographischen Vergangenheit sowie das einer generellen Neuausrichtung des Lebens ergeben, die häufig eine berufliche Um- bzw. Neuorientierung beinhaltet. Diese folgt meist einer individuellen Sinnorientierung, wobei auch die individuellen Kriterien für Zufriedenheit mit Arbeit reflektiert werden und in der Folge die Arbeitsbedingungen nach Möglichkeit an die eigenen, hochsensiblen Bedürfnisse angepasst werden. Dabei streben die Betroffenen mehrheitlich nach einer (Weiter-) Entwicklung ihres Traumberufs, wollen sich aber dennoch eine gewisse berufliche Offenheit beibehalten, um auch in Zukunft flexibel auf sowohl ihre eigenen als auch die Bedürfnisse der sich kontinuierlich verändernden Arbeitswelt reagieren zu können (vgl. Banek 2022, 202ff.).

Der PSH ist also ein Schlüsselmoment, weil er zum einen ein Erklärungsmodell der wahrgenommenen Andersartigkeit der HSP bietet und gleichermaßen ein Zugehörigkeitsgefühl (zu der anonymen Gruppe der HSP) ermöglicht und zum anderen, weil er als einschneidender Moment der Selbsterkenntnis das Leben der Betroffenen in ein Vorher und ein Nachher teilt. Je nachdem, wann der PSH durchlebt wird, hat er unter-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

schiedliche Auswirkungen auf das Leben der HSP. Mit Blick auf den Schulalltag ergeben sich darum individuelle Herausforderungen, sowohl für die Gruppe der hochsensiblen Schüler:innen als auch für die hochsensible Lehrer:innenschaft.

2 Hochsensibilität im Schulalltag

2.1 Hochsensible Schüler:innen

Hochsensible Schüler:innen haben in ihrem Schulalltag mit diversen Herausforderungen zu kämpfen: Häufig ist es in den Klassen- bzw. Unterrichtsräumen laut, stickig und vor allem auch durch die anderen Schüler:innen visuell unruhig. Für Schüler:innen, die durch ihre Hochsensibilität auch Feinheiten vermehrt wahrnehmen, diese tiefer verarbeiten und in der Folge schneller übererregt sind, kann sich daraus eine Überreizung ergeben, die sich tagtäglich wiederholt und schlimmstenfalls sogar chronisch wird. Bezogen auf den Lehr-Lernkontext belegen Tillmann, El Matany und Duttweiler (2018), dass es hochsensiblen Schüler:innen aufgrund diverser störender Reize schwerer fällt, sich im Klassenraum zu konzentrieren als nicht-hochsensiblen Schüler:innen (vgl. Tillmann/El Matany/Duttweiler 2018, 17). Hinzu kommt, dass der vorgesehene Schulrhythmus mit dem frühen Unterrichtsbeginn, häufig kombiniert mit einem Anfahrtsweg via Bus oder Bahn, dazu führt, dass die Schüler:innen einen sehr frühen Tagesbeginn haben, der ihrem eigentlichen Biorhythmus mit dem erhöhten Schlafbedarf eines Teenagers widersprechen kann. Das bedeutet, dass wahrscheinlich viele hochsensible Schüler:innen den Tag bereits überreizt beginnen. Weiterhin können durch fehlende Rückzugs- oder Ruheräume in der Schule auch die vorgesehenen Pausenzeiten mitunter eine zusätzliche Belastung für HSP sein, da in den Pausenräumen oder auf den Pausenhöfen oft ein noch höherer Lautstärkepegel herrscht als in den Unterrichtsphasen. Dazu kommt, dass Pausenzeiten auch dem sozialen Austausch dienen, in denen sich die verschiedenen Peergruppen zusammenfinden, die sich z. B. über Partybesuche oder andere alterstypische Aktivitäten austauschen. In solchen sozialen Interaktionen haben die hochsensiblen Schüler:innen Gelegenheit, sich mit ihren Peers zu vergleichen und werden sich dabei nicht selten ihrer eigenen Andersartigkeit bewusst. Vor allem vor dem PSH kann dieser Vergleich als sehr belastend erfahren werden, wenn die wahrgenommene Andersartigkeit, die durch die noch nicht verstandene

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hochsensibilität geprägt ist, problematisiert wird (vgl. Banek 2022, 161). Häufig folgen daraus der soziale Rückzug bzw. generelle Vereinzelungstendenzen, in deren Folge sich die hochsensiblen Schüler:innen nicht selten Randgruppen anschließen. So sagt z. B. ein Betroffener, dass er sich in der Schulzeit „im Sammelbecken der Außenseiter" (Banek 2022, 168) wiedergefunden und sich in der Musik- und Punkszene eine im Durchschnitt deutlich ältere Peergroup aufgebaut hat (vgl. ebd.). Eine andere Hochsensible berichtet, dass sie sich durch ihre Depressionen immer weiter zurückgezogen hat, während sich die Lebenswelt der Mitschüler:innen kontinuierlich ausweitete. In der Folge fällt es ihr zunehmend schwer, soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen einzugehen und so zieht sie sich immer weiter aus dem sozialen Gefüge zurück, was sie als ein „auf Eis stehen" (Banek 2022, 166) bezeichnet. Eine weitere Betroffene erinnert sich rückblickend an ihre chronische Müdigkeit, die sie auf die dauerhafte Überreizung durch den Besuch einer Ganztagsschule zurückführt: Während der Nachhilfe am Nachmittag, die sie einem jüngeren Schüler gegeben hat, ist sie regelmäßig eingeschlafen (vgl. Banek 2022, 122).

Begleitet von der chronischen Überreizung im Schulalltag entwickeln HSP vor ihrem PSH Handlungs- und Bewältigungsstrategien, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. ebd., 102). Diese (dys-)funktionalen Handlungsstrategien bleiben nicht ohne Folgen für die HSP: Ein Betroffener erlebt in der Phase seiner Berufsorientierung mehrere Burnouts und bricht wiederholt seine Ausbildung ab. Eine andere Betroffene berichtet von langanhaltenden Depressionen, die sie seit ihrer Jugendphase begleiten, sowie von einer Angst- und Panikstörung, die in suizidalen Gedanken gipfelt. Ein weiterer Betroffener sagt, dass er sich erst mit dem Auszug von Zuhause und dem Abbruch des begonnenen Studiums das „Leben geschenkt" (Banek 2022, 114) hat.

Dahingegen konnten Pluess und Boniwell (2015) HSP eine Vantage-Sensitivität nachweisen, d. h. die Fähigkeit, von unterstützenden Bedingungen besonders zu profitieren. Dazu führten sie eine Studie mit einer Depressionspräventionsmaßnahme an einer Gruppe 11-jähriger Schülerinnen in London durch, bei der im Gegensatz zu den nicht-hochsensiblen ausschließlich die hochsensiblen Schülerinnen auch noch 12 Monate nach der Präventionsmaßnahme eine signifikante Verringerung in Depressionssymptomen zeigten (vgl. ebd.).

Hochsensible Schüler:innen sind demnach nicht per se in einem Nachteil im Vergleich mit ihren nicht-hochsensiblen Mitschüler:innen, sondern es hängt zu einem Großteil von den unterstützenden Umgebungsbedingun-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

gen und individuellen Ressourcen ab, die ihnen z. B. in den Schulen zur Verfügung gestellt werden, ob sie von diesen nachhaltig profitieren können, oder ob sie unter deren Fehlen leiden, ein fehlendes Zugehörigkeitsgefühl entwickeln, sich (dys-)funktionale Handlungs- und Bewältigungsstrategien aneignen, oder an den Folgen einer chronischen Überreizung im Schulalltag an Stresserkrankungen wie Burnout, Angst- und Panikstörungen oder Depressionen erkranken.

Man kann also annehmen, dass hochsensible Schüler:innen von den Umgebungsbedingungen in der Schule vermehrt beeinflusst werden, sowohl von den positiven, unterstützenden Bedingungen als auch von den negativen Begleitumständen, die z. B. durch eine mangelhafte Klassenführung entstehen können. Während hochsensible Schüler:innen nur begrenzt Einfluss auf diese Umgebungsbedingungen nehmen können, sind hochsensible Lehrpersonen in der Lage, z. B. durch ein geeignetes Klassenraummanagement einige dieser Stressoren zu entschärfen.

2.2 Hochsensible Lehrkräfte

Hochsensible Lehrkräfte fühlen sich ihren Schüler:innen vermehrt verbunden, und zwar insbesondere jenen, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf haben (vgl. Tillmann 2019, 14). Während es einer der Vorteile von hochsensiblen Lehrkräften ist, dass sie sich mehr für ihre Schüler:innen und deren Lernerfahrungen engagieren, tun sie dies häufig auf Kosten ihres eigenen Wohlbefinden. Ein Nachteil, der sowohl sie als auch ihre Schüler:innen betrifft, denn damit einhergehend besteht für die hochsensiblen Lehrkräfte ein erhöhtes Risiko für Burnout (vgl. Lindsay 2017, 26).

HSP werden aufgrund ihrer intensiveren Reizverarbeitung und der damit einhergehenden erhöhten Emotionalität und Empathie, sowie ihrer verstärkten Wahrnehmung von Feinheiten und der daraus resultierenden schnelleren Überreizung in ihrem Alltag mehr als alles andere durch den Kontakt zu anderen Menschen beeinflusst (vgl. Jaeger 2004). Gerade Schulen bieten diesbezüglich große Mengen an Reizen, z. B. durch die Kolleg:innen, aber auch vor allem durch die große Schüler:innenschaft, mit denen die hochsensiblen Lehrkräfte tagtäglich in Kontakt kommen. Durch das Kernmerkmal der schnelleren Überreizung ist es das generelle Bestreben von HSP, den sensorischen Input nach Möglichkeit gering zu halten. Da das im Lehrberuf durch den kontinuierlichen Kontakt zu den Schüler:innen kaum möglich ist, benötigen hochsensible Lehrkräfte Gelegenheiten,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

sich bei der Arbeit, z. B. zwischen den Unterrichtseinheiten, zurückzuziehen und zu erholen (vgl. ebd., 27).

Für HSP ist es aufgrund der schnelleren Überreizung außerdem ratsam, gute zwischenmenschliche Grenzen zu setzen, um sich gegen äußere Reize zu schützen, z. B. durch das Schließen der Bürotür, aber auch z. B. durch das frühzeitige Erkennen potenzieller Stressoren (vgl. Jaeger 2004). Diese Aufgabe kann für hochsensible Lehrkräfte schwierig sein, da sie z. B. oft keine eigenen Rückzugsräume haben, sondern sich das Lehrer:innenzimmer mit den Kolleg:innen teilen, aber auch, da sie ein höheres Maß an Empathie und emotionaler Reaktivität aufweisen (vgl. Acevedo et al. 2014; Aron/Aron 1997a; Jagiellowicz 2012). Somit wollen sie ihren Schüler:innen möglicherweise auch dann noch helfen, wenn sie selbst bereits überstimuliert und ihre eigenen Energiereserven gering sind (vgl. Lindsay 2017, 27). Weiterhin konnte Cooper (2015) nachweisen, dass HSP aufgrund der gesellschaftlichen Erwartungen, die an sie gestellt werden, versuchen, ihre Hochsensibilität eher geheimzuhalten und sie darum möglicherweise nicht um das bitten, was sie brauchen. Folglich können diese gesellschaftlichen Erwartungen dazu führen, dass hochsensible Lehrkräfte ihre Hochsensibilität und demzufolge auch die damit einhergehenden Vorteile im Klassenzimmer verbergen (vgl. Lindsay 2017, 27).

Außerdem neigen HSP dazu, bei der Arbeit mehr Stress zu erleben, und Stress steht wiederum in einem direkten Zusammenhang mit einem erhöhten Burnout-Risiko (vgl. Lindsay 2017, 66). Dabei sind es neben den Schüler:innenkontakten vor allem die Interaktionen oder Beziehungen mit Kolleg:innen und Schulleitungen, die hochsensible Lehrkräfte als Hauptstressoren wahrnehmen, aber auch ein Mangel an Zusammenarbeit, fehlende Unterstützung im Klassenraummanagement und persönliche Missachtung im Kollegium. Gleichzeitig sind es aber die positiven Beziehungen in der Schule, die hochsensible Lehrpersonen als entscheidenden Faktor für ihren Erfolg und ihr Glück bezeichnen: In der Studie von Lindsay (2017) zeigten alle befragten hochsensiblen Lehrer:innen ein starkes Engagement für ihre spezielle Schüler:innengruppe (vgl. ebd., 98f.).

In Bezug auf die positiven Effekte von Hochsensibilität spielt vor allem die Selbstwirksamkeit eine große Rolle: Hochsensible Lehrpersonen mit größerem Vertrauen in ihre pädagogischen Fähigkeiten weisen tendenziell ein deutlich geringeres Burnout-Risiko auf (vgl. Lindsay 2017, 102).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.3 Die Vorteile der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität bei hochsensiblen Lehrkräften

In der Studie von Lindsay (2017) bestätigten die hochsensiblen Lehrkräfte, dass sich ihre Einstellung gegenüber ihrer Hochsensibilität durch das Gespräch und das Wissen über Hochsensibilität und damit einhergehend auch ihre eigene Selbstwahrnehmung veränderte. Lambert et al. (2006) argumentieren, dass ein entsprechendes Selbstverständnis Stress verhindern kann, selbst wenn man nichts anderes in Betracht zieht, so dass allein die Information darüber, was es bedeutet, hochsensible Merkmale zu haben, helfen kann, das Risiko für Stresserkrankungen zu senken (vgl. Lindsay 2017, 106).

Auch hochsensible Lehrpersonen profitieren also vom Wissen über Hochsensibilität und vor allem von einer Selbsterkenntnis der Hochsensibilität und können anschließend die Vorteile von Hochsensibilität im Klassenzimmer hervorheben. Ihre erhöhte Emotionalität und Empathie sowie die Empfindsamkeit für subtile Reize macht hochsensible Lehrkräfte aufmerksamer und reaktionsfähiger gegenüber anderen (vgl. Acevedo et al. 2014), auch gegenüber ihren Schüler:innen. Für hochsensible Lehrpersonen an Schulen mit hohem Förderbedarf sind diese Eigenschaften besonders vorteilhaft für die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen und den Aufbau einer positiven Schulkultur, was ein wichtiger Faktor für die Lehrer:innenfluktuation (vgl. Guin 2004; Simon/Johnson 2013 in Lindsay 2017, 110), aber vor allem für eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre ist.

3 Die Selbsterkenntnis der Hochsensibilität und ihre Auswirkung auf die Ausbildung einer Futures Literacy

Die Selbsterkenntnis der Hochsensibilität ist ein reflexiver Prozess (vgl. Banek 2022) und hochsensible Lehrkräfte, die den Prozess der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität (PSH) durchlaufen haben sowie ihre eigene Hochsensibilität akzeptieren und annehmen können, sind vermutlich eher dazu in der Lage, auch auf potentiell hochsensible Schüler:innen in ihrem Unterricht einzugehen und diese in deren PSH zu unterstützen und zu begleiten. Insbesondere in Hinblick auf die von der KMK geforderte Berücksichtigung von „Diversität und Heterogenität als Bedingung von Schule und Unterricht“ (KMK 2019, 5) ist die Kenntnis über Hochsensibilität und den

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

PSH wichtig für hochsensible Lehrkräfte, die neben einer Vorbildfunktion außerdem eine Multiplikator:innenfunktion innehaben. Futures Literacy (siehe den Beitrag von Ariane Steuber in diesem Band) fordert und fördert die Einbeziehung von Komplexität und Vielfalt (vgl. Damhof et al. 2020 in Kazemir et al. 2021) und setzt die Berücksichtigung von Heterogenität sowohl in der Schüler:innenschaft als auch im Lehrkräftekollegium voraus.

Wenn im Rahmen der Futures Literacy-Diskussion von Peschl (2022) gefordert wird, sich auf einen Prozess des gemeinsamen Werdens, also des Co-becomings *mit* der Welt, einzulassen, statt nur über die Welt zu lernen (vgl. Peschl 2022), müssen die Schüler:innen und die Lehrkräfte gleichermaßen, z. B. von Seiten der Schulleitung, auch darin unterstützt werden, authentisch zu sein, denn Futures Literacy fordert neben kritischem Denken und dem Umgang mit neuen, digitalen Technologien auch soziale Kompetenzen und Empathiefähigkeit (vgl. ebd.). Der Prozess der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität mit dem Reflexionsprozess der Neubewertung der biographischen Vergangenheit und der Neuausrichtung des Lebens fordert die HSP geradezu zu einem *Co-becoming mit der Welt* heraus. Insbesondere wenn es darum geht, das System Schule mitzugestalten, quasi von innen heraus, ist es für alle Lehrkräfte bedeutsam, Minderheiten wie z. B. hochsensible Schüler:innen in ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und die Planung und Durchführung ihres Unterrichts an die heterogenen Voraussetzungen der Schüler:innenschaft entsprechend anzupassen. Damit liegt in den mit Futures Literacy bezeichneten Kompetenzen neben anderen Vorteilen, wie z. B. Innovation, Strategie und Resilienz, ein großes Potenzial des Empowerments (vgl. UNESCO 2021) sowohl für hochsensible Lehrkräfte als auch für hochsensible Schüler:innen, da es darum geht, die mehrheitlich nicht-hochsensible Welt – in diesem Fall die Lebenswelt Schule – *aktiv* Hochsensiblen-freundlich mitzugestalten, quasi von innen heraus. Da das HSP-typische Funktionieren auf gesundheitliche Kosten der HSP aufrechterhalten wird, und so langfristig das Risiko für Stresserkrankungen wie Burnout, aber auch Angst- und Panikstörungen oder Depressionen erhöhen kann (vgl. Greven et al. 2019, 288), wird mit diesem Empowerment auch ein wichtiger Schritt in Richtung Gesundheitskompetenz (siehe den Beitrag von Janine Michele in diesem Band) vollzogen: Mit dem Fokus auf die mit Futures Literacy bezeichneten Kompetenzen ist es auf diesem Weg möglich, das System Schule zu einem HSP-freundlicheren Lernort zu wandeln, der die individuellen Bedürfnisse der HSP sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft berücksichtigt. Dadurch kann mit der Zukunftsgestaltungskompetenz auch eine höhere Mitverantwortlichkeit

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

auf Seiten der HSP erzeugt und so auf lange Sicht die Gesundheitskompetenz, aber auch die Leistungsbereitschaft und konstruktivere Mitarbeit sowohl der hochsensiblen Schüler:innen als auch der hochsensiblen Lehrkräfte erhöht werden. Auch das kann also ein Ergebnis einer bewusst angeleiteten Kompetenzentwicklung sein, die jene Kompetenzen fokussiert, die mit Futures Literacy bezeichnet werden.

Weitere zentrale Bestandteile der Futures Literacy (FL) sind:

- „Innovation: FL erleichtert die Innovation und die Nutzung von Innovationen
- Entdeckungen: FL macht es einfacher, Neues, Schocks und Überraschungen zu erkennen und zu verstehen
- Wahlmöglichkeiten: FL erleichtert die Zusammenstellung von Auswahlmenüs mit größerer Vielfalt
- Führungsqualitäten: FL sorgt für die Verbreitung von Initiativen und Experimenten in der gesamten Gemeinschaft
- Strategie: FL macht es einfacher, wirklich klare strategische Alternativen zu erkennen
- Agilität: FL verbessert die Geschwindigkeit, mit der Veränderungen wahrgenommen und Entscheidungen getroffen werden
- Zuversicht: FL macht den Wandel leichter, weil es ihn verständlicher macht
- Fähigkeit: FL befähigt zu Erkundung und Erfindung, um Unsicherheit und Komplexität zu nutzen
- Wissen: FL umfasst mehrere Möglichkeiten, die Welt um uns herum zu kennen, einschließlich Emotionen und kontextbezogene Besonderheiten
- Resilienz: FL erleichtert den Umgang mit Risiken und Unsicherheiten durch Diversifizierung“ (UNESCO 2021, o. S.)

Futures Literacy beinhaltet somit das Potenzial, jene Kompetenzen zu erhöhen, die es HSP erlauben, in einer Weise zu handeln, die mit ihren hochsensiblen Werten und Bestrebungen übereinstimmt. Auf diese Art wird u. a. Mitverantwortlichkeit erzeugt, was dazu anregt, den unvermeidlichen Wandel *aktiv* zu nutzen und eine Diversifizierungsstrategie in Richtung Resilienz zu verfolgen (vgl. Ehrensmann et al. 2018 in Kazemir et al. 2021).

Kombiniert mit dem Wissen um die Vantage-Sensitivität von HSP, also der Fähigkeit, von unterstützenden Bedingungen besonders zu profitieren und das sogar nachhaltiger als Nicht-HSP (vgl. Pluess/Boniwell 2015), lässt sich das Ausmaß des Mehrwerts erahnen, der mit einer aktiv gelebten Futures Literacy für das Wohlbefinden, die Gesundheitskompetenz und

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

das generelle Empowerment der HSP erreicht werden kann. Nicht ohne Grund wird Futures Literacy als eine der „Schlüsselfähigkeiten des 21. Jahrhunderts“ (UNESCO 2020 in Kazemir et al. 2021) bezeichnet, da

> „die Bewusstwerdung von normalerweise unbewussten antizipatorischen Systemen und Prozessen die Menschen in die Lage versetzt, die Quellen ihrer Ängste und Hoffnungen zu verstehen, Veränderungen zu nutzen, ihre eigenen Bilder von der Zukunft zu entwerfen und neue Möglichkeiten für Innovation und Resilienz zu entdecken" (ebd.).

Futures Literacy empowert somit die HSP dazu, eine HSP-freundliche Zukunft aktiv mitzugestalten.

1) Was waren die Herausforderungen in dem bearbeiteten Themenfeld in der Vergangenheit?

Die Hochsensibilitätsforschung ist ein noch sehr junger Forschungsbereich: Aron und Aron haben das Konzept der Sensory-Processing Sensitivity (SPS), also der sensorischen Verarbeitungssensitivität, die gemeinhin als Hochsensibilität ins Deutsche übersetzt wird, erst 1997 mit ihrem Artikel „Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality“ (Aron/Aron 1997a) in die Forschung eingebracht. Dementsprechend bezieht sich der aktuelle Forschungsstand auf eine Vergangenheit von ca. 25 Jahren.

In dieser Zeitspanne hat vor allem die Erhebungsmethode der Hochsensibilität, der Fragebogen zur Selbstauskunft von Hochsensibilität, die Highly Sensitive Person Scale (HSPS; vgl. Aron/Aron 1997b) für Diskussionen gesorgt. Hellwig und Roth (2021) formulieren als Kritik an der Forschung von Aron und Aron (1997a), dass die HSPS mit ihren 27 Items zu einem großen Teil Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen und Introversion, also etablierte Persönlichkeitsmerkmale der Big Five, abbildet. Einzig der Subfaktor *Low Sensory Threshold* (LST), also die niedrige Erregungsschwelle als eine der drei Facetten von SPS, scheint etwas Eigenständiges, oder aber eine neue Subfacette von Neurotizismus zu sein. Damit wäre Hochsensibilität, so wie sie aktuell von der HSPS erhoben wird, entgegen der Ergebnisse von Aron und Aron (1997a) *kein neues, eigenständiges* Persönlichkeitsmerkmal, sondern könnte zu einem großen Teil von bereits bestehenden Persönlichkeitsmerkmalen der Big Five abgedeckt werden (vgl. Hellwig/Roth 2021, 3ff.). Hochsensibilität würde dann möglicherweise lediglich eine Kombination von bestehenden Persönlichkeitsmerkmalen sein,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

die unter dem Label der Hochsensibilität noch einmal neu betrachtet und intensiv erforscht wurden.

Ein weiterer Kritikpunkt von Hellwig und Roth (2021) ist der der konzeptuellen Zweideutigkeit von SPS: Durch die „vage Definition von SPS" (Hellwig/Roth 2021, 10) bleibt unklar, ob SPS ein Fähigkeitskonstrukt (vgl. Lionetti et al. 2019) ist, das Performanz-Messungen erforderlich machen würde, oder eher ein typischer Verhaltensstil (vgl. Aron/Aron 1997a), der durch Selbsterfassungsfragebögen bewertet werden kann (vgl. Hellwig/Roth 2021, 10).

Hier gilt es, zum einen konzeptuelle Eindeutigkeit durch eine klare Definition zu schaffen und daran anschließend entweder einen geeigneten Fragebogen zur Selbstauskunft zu erstellen, woran Aron und ihre Forschungskolleg:innen derzeit arbeiten, oder aber geeignete Performanztests festzulegen, um SPS zu testen, wie z. B. Acevedo et al. (2014) mit ihrer Studie zu visuellen Reizen und Schäfer, Kühnel und Gärtner (2022) mit ihrer Studie zu Berührungen nachweisen konnten.

2) Welche Veränderungsdynamiken könnten sich in dem Themenfeld ergeben und wie müsste in der beruflichen (Lehrkräfte-) Bildung darauf reagiert werden?

Insbesondere im Gegenzug zu Neurotizismus oder Introversion, die gesellschaftlich eher negativ konnotiert sind, ist das Konzept der Hochsensibilität vor allem durch die ‚Blumenmetapher' von Ellis und Boyce (2008) positiv gerahmt (vgl. Hellwig/Roth 2021, 10). Die Blumenmetapher vergleicht die verschiedenen Sensitivitätstypen mit Blumenarten: Niedrigsensibilität wird mit Löwenzahn, Mittelsensibilität mit Tulpen und Hochsensibilität mit Orchideen gleichgesetzt. In der Folge wird – vor allem in der Ratgeberliteratur zu Hochsensibilität – von dem Persönlichkeitsmerkmal der „Hochsensibilität als Stärke" (Friedrich 2016), „Gabe" (Spezzano 2020) oder sogar „Superkraft" (Gasser 2022) gesprochen. Diese positive Konnotation wird vermutlich dazu führen, dass sich auch in Zukunft zunehmend mehr Menschen zu ihrer Hochsensibilität bekennen werden, als das noch in der Vergangenheit der Fall war. Die „Angst vor Stigmatisierung" (Banek 2022, 176ff.) in Bezug auf die Akzeptanz der eigenen Hochsensibilität, die zu Gefühlen der Abwehr der eigenen Hochsensibilität und der Ablehnung bis hin zu Verdrängung der eigenen Hochsensibilität führen kann (vgl. ebd.), könnte demnach zukünftig an Bedeutung verlieren.

Sollte sich die Hypothese von Hellwig und Roth (2021) bestätigen und sich Hochsensibilität als eine Subfacette von bereits bekannten Persönlich-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

keitsfaktoren wie beispielsweise Neurotizismus herausstellen, könnte sich dieser Trend rapide wieder umkehren: Durch die negative Konnotation von Neurotizismus könnte die Angst vor Stigmatisierung an Bedeutung gewinnen und HSP sich als „Sensibelchen" (Schwarzberg 2019) wieder in Handlungs- und Bewältigungsstrategien flüchten, die eine Distanzierung von der eigenen Hochsensibilität ermöglichen und damit auch ein vollwertiges Funktionieren in der Gesellschaft mit Hilfe von verschiedenen Verdrängungs- und Coping-Strategien sicherstellen (vgl. Banek 2022, 50f.).

Diese ganz grundlegenden Entwicklungen haben einen beträchtlichen Einfluss auf die Prozesse der Berufsorientierung und Berufswahl junger hochsensibler Menschen, und darauf muss auch die berufliche Lehrkräftebildung reagieren: In dem Fall, dass Hochsensibilität weiterhin vermehrt mit positiven Konnotationen insbesondere durch dementsprechende Ratgeberliteratur verknüpft wird (Szenario A), ist davon auszugehen, dass junge HSP vermehrt ihre Hochsensibilität akzeptieren, wenn sie über einen Impuls von außen, z. B. durch eine Lehrkraft, die als Multiplikator:in für das Thema der Hochsensibilität geschult wurde, von ihrer eigenen Hochsensibilität erfahren und so zu einer akzeptierenden Selbsterkenntnis ihrer Hochsensibilität gelangen können.

In dem Fall, dass Hochsensibilität als potentielle Subfacette von Neurotizismus eine negative Konnotation erfährt (Szenario B), die bei den jungen HSP Angst vor Stigmatisierung hervorruft, könnte es in der Konsequenz zu einer Zunahme unangepasster Berufswahl-Szenarien junger HSP kommen: Junge HSP neigen dazu, sich (dys-)funktionale Handlungs- und Bewältigungsstrategien anzueignen, um in der bestehenden Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben, was häufig zur Folge hat, dass sie sich von ihren eigenen, hochsensiblen Bedürfnissen, Wünschen und Zielen distanzieren, z. B. durch Gefühlsausblendung, Willenlosigkeit oder Verdrängung (vgl. Banek 2022, 198). Diese Bewältigungsstrategien gehen also nicht ohne Kosten für die HSP einher: In der Folge einer eher unangepassten Berufswahl, die nicht den eigenen hochsensiblen Bedürfnissen, Wünschen und Zielen entspricht, erfahren die HSP vermehrt eine chronische Überreizung in ihrem (beruflichen) Alltag, was zu einem erhöhten Risiko für Stresserkrankungen wie Burnout, Angst- und Panikstörungen, aber auch Depressionen bei den Betroffenen führen kann. In der Folge einer unangepassten Berufswahl sind Ausbildungs- und Studienabbrüche, aber auch der längere Ausstieg aus dem Beruf durch die oben angesprochenen Krankheiten bei den HSP zu beobachten (vgl. Banek 2022, 175).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

3) Inwieweit gibt es einen zeitlosen und unveränderlichen ‚Kern' in dem bearbeiteten Themengebiet?

Beide Szenarien (A und B) haben unterschiedliche Konsequenzen für die berufliche Lehrkräftebildung, in der z. B. für die Phase der Berufsorientierung auf eine geeignete Beratung und Begleitung der jungen HSP geachtet werden sollte. Dazu benötigt es ein grundlegendes Wissen der (angehenden) Lehrkräfte über Hochsensibilität und den PSH sowie über die Risiken, die mit einer fehlenden Selbsterkenntnis der Hochsensibilität für die HSP einhergehen. Nur dann können die Lehrpersonen entsprechend als Multiplikator:innen dieses Wissen über das Persönlichkeitsmerkmal der Hochsensibilität weitergeben und angemessen auf hochsensible Schüler:innen eingehen, z. B. indem sie ihre Bedürfnisse im Rahmen einer diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Dieses grundlegende Wissen, das sowohl (angehende) Lehrkräfte als auch Ausbildende und Führungskräfte aus Unternehmen in Form von Fort- und Weiterbildungen, durch Tagungen oder Workshops erhalten sollten, um anschließend als Multiplikator:innen in der Schule oder im Unternehmen fungieren zu können, kann als unveränderlicher Kern festgehalten werden, der eingebettet werden sollte in den Professionalisierungsdiskurs der Lehrer:innenbildung (siehe den Beitrag von Jana Wende in diesem Band) insbesondere hinsichtlich der professionellen Handlungskompetenzen. Zur Implementation wären dann Prozessbegleitung und Supervision im Rahmen von Lehrer:innenaus- und -fortbildung wünschenswert.

Auch in Bezug auf die berufliche Bildung hat Hochsensibilität, oder genauer der PSH, einen unveränderlichen Kern: Nach dem PSH kommt es zu einer Neubewertung der biographischen Vergangenheit und zu einer Neuausrichtung des Lebens, die häufig eine berufliche Um- bzw. Neuorientierung miteinschließt. Dazu müssen die HSP ihre Kriterien für Zufriedenheit mit Arbeit reflektieren und ihre Arbeitsbedingungen anschließend an ihre hochsensiblen Bedürfnisse anpassen. Häufig folgen die HSP dabei ihrer ganz individuellen Sinnorientierung und entwickeln die Idee eines Traumberufs (weiter). Die (Berufs-)Pädagogik hat demnach zur Aufgabe, für HSP nach ihrem PSH berufliche Aus- bzw. Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen, selbst wenn die eigentliche Berufsorientierungs- und Berufswahlphase bereits abgeschlossen war, und durch ergänzende Wissensvermittlung über Hochsensibilität und den PSH zu informieren und, z. B. in Form von Coaching, zu beraten und zu begleiten (vgl. Banek 2022, 251).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Futures Literacy bedeutet dann, dass HSP in der Lage sind, die gemeinsame Zukunft HSP-freundlich mitzugestalten.

Literatur

Acevedo, B. P./Aron, E. N./Aron, A./Sangster, M.-D./Collins, N./Brown, L. L. (2014): The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotion. Brain and Behavior, 4, 580-594.

Acevedo, B./Aron, E./Pospos, S./Jessen, D. (2018): The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. In: Philosophical Transactions Royal Society B, 373 (2017) 161, 1-5. DOI: https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161

Aron, A./Ketay, S./Hedden, T./Aron, E. N./Markus, H. R./Gabrieli, J. D. E. (2010): Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. In: Oxford University Press (2010) 5, 219-226. DOI: https://doi.org/10.1093/scan/nsq028

Aron, E.N./Aron, A. (1997a): Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. In: Journal of Personality and Social Psychology, 73 (1997) 2, 345-368. Online: https://www.hsperson.com/pdf/JPSP_Aron_and_Aron_97_Sensitivity_vs_I_and_N.pdf (25.02.2022).

Aron, E.N./Aron, A. (1997b): Questionaire (HSP Scale). Online: http://hsperson.com/pdf/HSPSCALE_2007_research.pdf (25.02.2022).

Bakker, K./Moulding, R. (2012): Sensory-Processing Sensitivity, Dispositional Mindfulness and Negative Psychological Symptoms. In: Personality and Individual Differences (2012) 04.006, 1-24. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.006

Banek, N. (2022): Die Selbsterkenntnis der Hochsensibilität. Eine qualitative Studie am Beispiel hochsensibler Menschen im Übergang Schule-Beruf. Springer VS.

Banek, N. (2023): Hochsensibilität. Der Prozess der Selbsterkenntnis der Hochsensibilität und seine Bedeutung für Schule und Beruf. In: Bildung und Beruf, 6. Jg., 53-59.

Benham, G. (2006): The highly sensitive person: Stress and physical symptoms reports. In: Personality and Individual Differences, 40 (2006) 7, 1433-1440. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.021

Booth, C./Standage, H./Fox, E. (2015): Sensory-processing sensitivity moderates the association between childhood experiences and adult life satisfaction. In: Personality and Individual Differences, 87 (2015) 1, 24-29. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.020

Cooper, T. M. (2015): The integral being: A qualitative investigation of highly sensitive persons and temperament-appropriate careers. Doctoral Dissertation. Online: http://search.proquest.com/docview/1622160782 (05.07.2023).

Ellis, B. J./Boyce, W. T./Bakermans-Kranenburg, M. J./van Ijzendoorn, M. H. (2011): Differential susceptibility to the environment: An evolutionary-neurodevelopmental theory. In: Developmental and Psychopathology, 23 (2011) 1, 7-28. DOI: https://doi.org/10.1017/S0954579410000611

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Friedrich, H. (2016): Hochsensibilität als Stärke: Wie das Leben in den verschiedenen Lebensphasen gelingen kann. Goldmann.

Gasser, A. (2022): Hochsensibilität deine Superkraft: Hochsensible Kinder liebevoll erziehen, verstehen und das Gefühlsgleichgewicht unterstützen. Independently published.

Greven, U./Lionetti, F./Booth, C./Aron, E./Fox, E./Schendan, H. E./Pluess, M./Bruining, H./Acevedo, B./Bitjttebier, P./Homberg, J. (2019): Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. In: Neuroscience and Biobehavioral Reviews 98 (2019), 287-305. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009

Guin, K. (2004): Chronic Teacher Turnover in Urban Elementary Schools. Education PolicyAnalysis Archives, 12(42), 1-30.

Hellwig, S./Roth, M. (2021): Conceptual ambiguities and measurement issues in sensory processing sensitivity. In: Journal of Research in Personality, 93 (2021) 104130, 1-12. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104130

Hoffmann, S. G./Bitran, S. (2007): Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: Relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes. In: Journal of Anxiety Disorders, 21 (2007) 7, 944-954. DOI: https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.12.003

Jaeger, B. (2004): Making Work Work for the Highly Sensitive Person. New York.

Jagiellowicz, J./Xu, X./Aron, A./Aron, E./Cao, G./Feng, T./Weng, X. (2010): The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. In: Oxford University Press (2010) 6, 38-47. DOI: https://doi.org/10.1093/scan/nsq001

Kazemir, E. M./Damhof, L./Gulmans, J./Cremers, P. H. M. (2021): Mastering futures literacy in higher education: An evaluation of learning outcomes and instructional design of a faculty development program. In: Futures, Elsevier, 132 (2021). DOI: https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102814

Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (01.06.2023).

Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (03.03.2023).

Lambert, R. G./McCarthy, C. J./Gilbert, T./Sebree, M./Steinley-Bumgarner, M. (2006): Validity evidence for the use of the preventive resources inventory with college students. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 39, 66-83.

Lionetti, F./Aron, E. N./Aron, A./Klein, D. N./Pluess, M. (2019): Observer-rated environmental sensitivity moderates children's response to parenting quality in early childhood. Developmental Psychology, 55(11), 2389-2402. DOI: https://doi.org/10.1037/dev0000795

Lindsay, J. (2017): The Highly Sensitive Teacher: Sensory-Processing Sensitivity, Burnout, and Self-Efficacy in Urban Public School Teacher Los Angeles. Online: https://escholarship.org/uc/item/7m76t4jk (25.02.2022).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Liss, M./Mailloux, J./Erchull, M. J. (2008): The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. In: Personality and Individual Differences, 45 (2008) 3, 255-259. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.04.009

Peschl, M. (2022): Futures Literacy: From Learning about the Work to Co-becoming with it. Online: https://www.thelivingcore.com/en/futures-literacy-from-learning-about-the-world-to-co-becoming-with-it/ (05.07.2023).

Pluess, M./Boniwell, I. (2015): Sensory-Processing Sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of Vantage Sensitivity. In: Personality and Individual Differences, Elsevier, 82 (2015), 40-45. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.011

Schaefer, M./Kühnel, A./Gärtner, M. (2022): Sensory processing sensitivity and somatosensory brain activation when feeling touch. Scientific Reports, 12. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-022-15497-9

Schwarzberg, A. (2019): Proud to be Sensibelchen: Wie ich lernte, meine Hochsensibilität zu lieben. Rowohlt.

Simon, N. S./Johnson, S. M. (2013): Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. Working paper, Harvard Graduate School of Education.

Spezzano, C. (2020): Hochsensibilität als Gabe und Chance begreifen. ViaNova.

Strohmaier, B. (2015): Hochsensibilität ist keine Krankheit. Psychologin Elaine Aron im Interview. In: Die WELT. Online: https://www.welt.de/137874821 (05.07.2023).

Tillmann, T./El Mantany, K./Duttweiler, H. (2018): Measuring Environmental Sensitivity in Educational Contexts: A Validation Study with German-Speaking Students. In: Journal of Education and Developmental Psychology, 8 (2018) 2, 17-28. DOI: https://doi.org/10.5539/jedp.v8n2p17

Tillmann, T. (2019): Sensory-Processing Sensitivity in the Context of the Teaching Profession and its Demands: Blessing, curse or both? Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. Online: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24664/1/Tillmann_Teresa.pdf (25.02.2022).

UNESCO (2021): Futures Literacy. An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (03.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Nachhaltigkeit als Querschnittsthema in der Lehrkräftebildung für das Berufsfeld Ernährung

Johanna Backhaus, Sabine Struckmeier

Abstract

Nachhaltigkeit ist ein wichtiges Thema im Berufsfeld Ernährung und ist in den Berufen des Gastgewerbes als Querschnittsaufgabe im Unterricht zu vermitteln. Zur Umsetzung dieser Anforderung benötigen angehende Lehrkräfte ein Grundverständnis des Nachhaltigkeitsbegriffs sowie ein Überblickswissen zu Nachhaltigkeit in Zusammenhang mit Ernährung, das sie exemplarisch mit Lernenden umsetzen. Die dazu benötigten Kompetenzen werden im Rahmen der fachdidaktischen Seminarveranstaltungen gefördert und an wechselnden Inhalten und unterschiedlichen Beispielen durch studentische Arbeiten umgesetzt. Des Weiteren werden die Komplexität des Themenfeldes Nachhaltigkeit und Ernährung sowie die damit verbundenen Herausforderungen für die Bildung im Berufsfeld an Beispielen dargestellt.

Schlüsselwörter: Ernährung, Gastronomie, Hotel, Nachhaltigkeit

1 Veränderungen durch Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung

Die Anforderungen an Arbeitnehmer:innen im beruflichen Alltag unterliegen dem stetigen Wandel und werden zunehmend komplexer. Im Berufsfeld Ernährung spielt neben der Digitalisierung der Arbeits- und der Globalisierung der Geschäftsprozesse das Thema Nachhaltigkeit eine wichtige Rolle. Insbesondere die industrielle Lebensmittelproduktion hat einen großen Einfluss auf Ressourcenverbrauch und Klimawandel. Massentierhaltung zur Fleisch- und Milchproduktion, Waldrodungen und Monokulturen im Pflanzenanbau sowie weite Transportwege sind nur einige Beispiele für die Einflussfaktoren. Die Problematik und damit verbunden die Diskussion über eine nachhaltige Ernährung ist inzwischen auch im Alltag angekommen. Verbraucher:innen verbinden Kaufentscheidungen vermehrt mit Nachhaltigkeitsaspekten. So gaben 2021 etwa 60 % der befragten

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Deutschen an, ihre Kaufentscheidungen bei Lebensmitteln mit Nachhaltigkeitsaspekten zu verknüpfen (vgl. YouGov 2021, 11). Die Lebensmittelindustrie reagiert mit der Nutzung von Umweltsiegeln ebenfalls auf den aktuellen Trend. Im Gastronomiebereich entstehen sogenannte *No-Waste-Restaurants* (vgl. Frea 2021), die eine an Nachhaltigkeit orientierte Firmenphilosophie umsetzen. Dabei stehen Rohstoffauswahl, Kreislaufwirtschaft und Abfallvermeidung im Vordergrund, es sollen z. B. alle Teile eines Huhns oder eines Gemüses verarbeitet werden. Lassen sich Abfälle nicht vermeiden, sollen diese kompostiert oder zur Energiegewinnung (Biogas) verwendet werden.

Essen und Trinken sind alltägliche Verrichtungen, allerdings unterliegt die Esskultur dem stetigen Wandel. War z. B. der Fleischkonsum in den 1960er Jahren noch vorwiegend auf den Sonntagsbraten beschränkt, hat sich dies bis heute durch die industrialisierte Landwirtschaft und Fortschritte in den Naturwissenschaften, wie z. B. Kunstdünger, massiv gewandelt. Durch den globalisierten Handel können wir heute zu jeder Zeit auf ein breites, reichhaltiges und vor allem kostengünstiges Lebensmittelangebot zurückgreifen (vgl. Struckmeier/Wlotzka/Sieve 2023, 4). Auch der Alltag hat sich über die letzten Jahrzehnte verändert. Wurden früher überwiegend frische Rohstoffe von Hausfrauen zu Speisen verarbeitet, werden heute viele industriell verarbeitete Convenience-Produkte konsumiert. Für Tiefkühlpizza oder Tütensuppe werden aufgrund der Anforderungen der industriellen Prozesse neben frischen Zutaten auch Aromen, Enzyme und Lebensmittelzusatzstoffe verwendet (vgl. Struckmeier/Wlotzka 2022, 3f.). Viele Verbraucher:innen stehen daher der Lebensmittelindustrie skeptisch gegenüber. So gaben 2012 84 % der Befragten in einer Studie an, dass Lebensmittel auf der Verpackung oft besser dargestellt werden als sie sind (vgl. Kühl et al. 2017, 17). Diese Einschätzung ist auch vor dem Hintergrund immer wiederkehrender Lebensmittelskandale wie z. B. Frostschutzmittel in Wein – 1985, Acrylamid – 2002, Gammelfleisch – 2005, 2006, 2007, Bakterien in Rohmilchkäse – 2010, Pferdefleisch in Lasagne – 2013 oder als *Bio-Produkt* deklarierte Eier aus Freiland- oder Bodenhaltung – 2013 zu betrachten (vgl. Zenelaj et al. 2022, 19).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1.1 Ausbildung und Lehrkräftebildung im Berufsfeld unter Nachhaltigkeitsaspekten

Die Ernährungsbranche wird in das gastronomische Gewerbe, lebensmittelproduzierende Handwerksbetriebe und Industriebetriebe der Lebensmittelproduktion unterteilt. In der Branche wird in einer Vielzahl an Handwerks- und Industrieberufen ausgebildet. Dazu gehören Berufe mit gewerblich-technischem Charakter (z. B. Bäcker:in, Fleischer:in, Fachkraft für Lebensmitteltechnologie), Berufe mit kaufmännischen Aufgaben (Kaufleute für Hotelmanagement) und verschiedene Berufe in der Gastronomie (z. B. Fachkraft für Gastronomie, Fachmann:frau für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie oder Fachmann:frau für Systemgastronomie). Die Breite an handwerklichen, kaufmännischen und industrienahen Berufen stellt hohe Anforderungen an die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Kettschau 2013, 4).

Seit dem 1. August 2022 gelten für die Ausbildungsberufe im gastgewerblichen Bereich neue Ordnungsmittel, die den Veränderungen in der Arbeitswelt Rechnung tragen und den Aspekt der Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe in den Lehrplänen verankert haben (vgl. z. B. KMK 2021a).

Bereits 2008 wurden im Fachprofil Lehrer[:innen]bildung für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen aufgeführt (vgl. KMK 2008, 97f.), die den Stellenwert der Nachhaltigkeit für diese Fachrichtung verdeutlichen. Hier heißt es:

„Die Studienabsolventinnen und -absolventen

- verfügen über ein reflektiertes Verständnis von Berufsethos sowie Nachhaltigkeit und sind in der Lage, daraufhin naturwissenschaftliche, technische/technologische, ethische und sozio-ökonomische Fachinhalte zu beurteilen,
- analysieren berufliche Handlungssituationen entlang der Wertschöpfungskette von Lebensmittelproduktion und Ernährung sowie Verpflegungs- und Betreuungsdienstleistungen und entwickeln exemplarisch darauf bezogene Lehr-/Lernarrangements und
- leiten die Auswirkungen der Globalisierung und von Migrationsbewegungen auf das Berufsfeld ab und erkennen die Bedeutsamkeit interkultureller Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden“ (KMK 2008, 97).

Bereits hier werden die Komplexität und die Breite der fachlichen Inhalte im Berufsfeld deutlich. Nachhaltigkeitsaspekte sollen dabei in allen Lehr-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

veranstaltungen in der Lehrkräftebildung thematisiert werden. Um den Anforderungen in der beruflichen Praxis gerecht zu werden, sollen angehende Lehrkräfte bereits im Studium mit der Komplexität des Themas Nachhaltigkeit vertraut gemacht werden. Neben den fachwissenschaftlichen Hintergründen zu Rohstoffen, Qualität, Analytik, Verarbeitung und vielen weiteren Teilgebieten, ist auch immer deren Bedeutung und Auswirkung auf die Nachhaltigkeit zu betrachten.

Nachhaltigkeit kritisch zu hinterfragen und zu beurteilen ist ein wichtiger Teil der Zukunftsgestaltungskompetenz Futures Literacy (vgl. UNESCO 2021) und spielt in allen Bereichen des Berufsfelds Ernährung eine große Rolle. Das Ziel ist es, eine nachhaltige Ernährung für alle Menschen zu ermöglichen. Insbesondere Lehrkräfte für dieses Berufsfeld müssen sich mit den vielfältigen Fragen zum Thema Nachhaltigkeit auseinandersetzen, um Lernende hinsichtlich ihrer nachhaltigen Handlungskompetenz für den späteren Berufsalltag zu fördern. Nachhaltigkeit spielt in allen Berufen eine Rolle und soll für jedes Produkt oder jeden durchzuführenden Arbeitsschritt mitgedacht werden. Erst wenn diese Fähigkeiten ausgebaut werden, werden Lernende dazu befähigt, ausgewogene Entscheidungen hinsichtlich Nachhaltigkeit zu treffen. Für Arbeitnehmer:innen ist es wichtig zu erkennen, dass betriebliches Wirtschaften über das Denken der Gewinnmaximierung hinausgehen soll. Um der Weltbevölkerung eine lebenswerte Zukunft zu ermöglichen, sind ebenso kulturelle Vielfalt, Teilhabe sowie natürliche Ressourcen, aber auch technologische Entwicklungen und der persönliche Konsum in Entscheidungen miteinzubeziehen. Die Auswirkungen des persönlichen Tuns sollen überblickt und verstanden werden, um durch gezielte Überlegungen Veränderungen einzuleiten (vgl. UNESCO 2021).

Wie ein entsprechendes Kompetenzmodell für Ausbildungsberufe in Lebensmittelhandwerk und -industrie aussehen kann, haben Strotmann et al. vorgestellt. Dabei wurden die Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz auf die Entscheidungen im Arbeitsprozess, im Betrieb sowie auf politischer und gesellschaftlicher Ebene bezogen (vgl. Strotmann et al. 2023, 159).

Im Folgenden wird am Beispiel der gastronomischen Berufe kurz dargestellt, inwieweit Nachhaltigkeit durch die Neuordnung der Ausbildungsberufe in diesem Teil der Ernährungsbranche bereits Eingang in die schulischen Ordnungsmittel gefunden hat.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1.2 Rahmenlehrpläne

Die bisher gültigen Ordnungsmittel für die gastgewerblichen Berufe wurden im Jahr 1997 erlassen. Seitdem haben sich die Gästeanforderungen und die Ernährungsgewohnheiten gewandelt. Außerdem gibt es höhere gesetzliche Anforderungen an den Verbraucher:innenschutz und das Hygienemanagement in den Betrieben. Auch die Anforderungen an die Kommunikationskompetenz und die Medienkompetenz haben sich seit den 1990er Jahren deutlich verändert. So sind Arbeiten in Teams und der Umgang mit digitalen Medien, z. B. Hotelbuchungs-, Kassen- oder Lagerhaltungssystemen, heute Stand der Technik (vgl. Meyer/Kirchhof 2023). Weiterhin bewirken die Globalisierung im Ernährungsbereich, die veränderten Ernährungsgewohnheiten und die Auseinandersetzung der Verbraucher:innen mit den Folgen für das Klima, die Implementierung von Nachhaltigkeitsaspekten in die Ausbildung (vgl. Eichler/Fischer-Eymann/Hölscher 2022). Die Neuordnung der gastgewerblichen Berufe wurde gemeinsam von Arbeitgeber:innen- (Deutscher Hotel- und Gaststättenverband: DEHOGA) und Arbeitnehmer:innenseite (Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten: NGG) beantragt. Die Ordnungsmittel wurden am 17.12.2021 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossen und werden seit dem 01.08.2022 in der Praxis umgesetzt.

In Teil IV der Rahmenlehrpläne ist festgelegt, dass Nachhaltigkeit für alle Arbeitsprozesse als Querschnittsaufgabe in die Lernfelder zu integrieren ist (vgl. z. B. KMK 2021a, 4; 8). Die einzelnen Lernfelder bilden einen beruflichen Handlungszyklus nach dem Modell der vollständigen Handlung ab und sind spiralcurricular aufgebaut (vgl. Eichler/Fischer-Eymann/Hölscher 2022). War in den Rahmenlehrplänen aus dem Jahr 1997 unter dem Aspekt Nachhaltigkeit lediglich allgemein von Umweltschutz die Rede, enthalten die aktuellen Rahmenlehrpläne für alle Lernfelder einen Nachhaltigkeitsbezug, was für den Ausbildungsberuf Koch/Köchin in der folgenden Tabelle an ausgewählten Beispielen dargestellt ist (vgl. Tabelle 1).

Wie die Beispiele zeigen, sind die Inhalte vergleichsweise offen formuliert. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, Lernszenarien zu gestalten, in denen berufliche Handlungen von Lernenden nicht nur aus fachlicher Sicht, sondern auch hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf das Thema Nachhaltigkeit betrachtet werden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Tabelle 1: Beispiele für Nachhaltigkeitsaspekte in den Lernfeldern des Ausbildungsberufes Koch/Köchin (KMK 2021a)

Lernfeld 1: Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten sowie Beruf und Betrieb repräsentieren
Die Schülerinnen und Schüler verschaffen sich einen Überblick über das betriebliche Qualitätsmanagement […] und betriebliche *Nachhaltigkeitsmaßnahmen* (sozial, ökologisch, ökonomisch).
Lernfeld 3: In der Küche arbeiten
Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für Rezepturen, wählen Lebensmittel (Qualität, Regionalität, Saisonalität, Nachhaltigkeit) sowie Arbeitsmittel aus und berechnen Material- sowie Wareneinsatz und erstellen Waren- und Materialbedarfslisten. Sie wenden Schnitt- und Mischtechniken an und beachten den ressourcenschonenden Umgang mit Lebensmitteln sowie Hygienevorschriften.
Lernfeld 4: Das Restaurant vorbereiten und pflegen
Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Einrichtung und Ausstattung (Tische, Tafelformen, Tischwäsche, Serviettenformen, Geschirr, Trinkgefäße, Bestecke, Geräte, Maschinen) mit Hilfe analoger und digitaler Medien. Sie recherchieren Vorgaben zur Reinigung und Desinfektion von Gasträumen, Textilien und Gegenständen unter Beachtung von Umweltschutzregelungen, Nachhaltigkeit sowie Arbeits- und Gesundheitsschutz. Sie berücksichtigen Einrichtungs-, Ausstattungs- und Gestaltungsmöglichkeiten unter der Beachtung individueller, ästhetischer, ökonomischer, ökologischer und funktionaler Voraussetzungen und Standards.

1.3 Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung

Nachhaltigkeit betrifft alle Bereiche des Berufsfeldes Ernährung. Ausgehend vom Anbau pflanzlicher oder der Produktion tierischer Lebensmittel, über die Verarbeitung, Verpackung, Haltbarmachung oder Lagerung der Rohstoffe bis hin zum Konsum sind alle Zweige der Branche involviert. Bei der beruflichen Tätigkeit werden viele verschiedene Rohstoffe unterschiedlicher Herkunft verwendet, so dass in jedem Einzelfall analysiert werden muss, inwieweit Nachhaltigkeitsaspekte zu berücksichtigen sind. Daher erfolgt hier lediglich eine überblicksartige Darstellung am Beispiel

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

der Ressourcen Land, Wasser und Energie sowie dem Umgang mit anfallenden Abfällen, um Zusammenhänge, aber auch Spannungsfelder zu verdeutlichen.

Landwirtschaftliche *Flächen* dienen für den Anbau pflanzlicher Lebensmittel, Futtermittel und nachwachsender Rohstoffe z. B. für industrielle Produkte in der Chemieindustrie. Pro Person werden jährlich 2.250 m^2 genutzt, wobei fast zwei Drittel der Ernte für die Produktion von Fleisch, Milch und Eiern eingesetzt werden (vgl. Umweltbundesamt 2020, 12). Für importierte oder bei uns nicht heimische Produkte, wie z. B. Kaffee, Orangen, Palmöl oder auch Schokolade, kommen weitere Flächen in anderen Teilen der Welt hinzu. Die Intensivierung in der Landwirtschaft ist mit vielfältigen Umweltproblemen verbunden. Der Maschineneinsatz führt zu einer Verdichtung der Böden; Monokulturen und der Einsatz von Pflanzenschutz- und Düngemitteln sind Ursache für die Nitratbelastung des Grundwassers und die Eutrophierung von Gewässern. Eutrophierung beschreibt die übermäßige Anreicherung von Nährstoffen vor allem in Gewässern, die zu unkontrolliertem Pflanzenwachstum und zu einem reduzierten Sauerstoffgehalt des Gewässers führt. Im schlimmsten Fall *kippt* das Gewässer *um*. Die intensive Produktion landwirtschaftlicher Erzeugnisse hat damit großen Einfluss auf die Bodenqualität, die Bodenfruchtbarkeit sowie die Wasserqualität (vgl. Umweltbundesamt 2022). Zusätzlich müssen auch die Arbeitsbedingungen, unter denen Anbau und Ernte erfolgen, berücksichtigt werden.

Für den Anbau der Nahrungsmittel werden im Durchschnitt etwa 1,2 Mio. Liter *Wasser* pro Kopf und Jahr benötigt. Das entspricht dem Fassungsvermögen von 22 Badewannen pro Tag (je 150 Liter), wovon lediglich ein Drittel auf die heimische Produktion entfällt (vgl. Umweltbundesamt 2020, 22). Viele importierte Rohstoffe, z. B. Tomaten aus Almeria in Spanien, stammen aus Regionen mit knappen Wasserressourcen. Vor Ort wird durch die intensive Landwirtschaft die Wasserknappheit verschärft (vgl. Koch/Reese 2017, 123). Aber auch in unseren Breiten kommt es durch die Intensivlandwirtschaft zu Wasserproblemen. Hierzu gehört z. B. die hohe Nitratbelastung des Grundwassers durch das Ausbringen von Gülle aus der Tierproduktion.

Die Lebensmittelproduktion ist energieintensiv. *Energie*nutzung und energiebedingte Emissionen werden in den sogenannten CO_2-Bilanzen abgebildet. Im Bereich Ernährung werden diese Bilanzen nicht nur durch den Transport der Lebensmittel, sondern auch durch die Erzeugung, die Weiterverarbeitung und die Lagerung der Produkte beeinflusst. Dadurch kön-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

nen sich je nach Produkt und Verarbeitungsgrad große Unterschiede in der CO_2-Bilanz ergeben. Z. B. haben konventionell angebaute heimische Kartoffeln eine CO_2-Bilanz von 200 g CO_2 je kg Produkt, bei Biokartoffeln liegt der Wert bei 140 g. Werden die Kartoffeln dagegen zu Tiefkühl-Pommes frites weiterverarbeitet, erhöht sich die CO_2-Bilanz auf etwa 5700 g CO_2 je kg Pommes frites. Dieses beruht auf den vielfältigen Verarbeitungsschritten, wie unter Heißdampf schälen, schneiden, blanchieren, trocknen, vorfrittieren, verpacken, tiefkühlen und transportieren. Im Handel müssen die Pommes frites weitergekühlt werden, um dann im Haushalt fertig frittiert zu werden (vgl. Engeln/Hauschild/Harf 2012).

Ein weiterer wichtiger Nachhaltigkeitsfaktor sind die *Lebensmittelabfälle*. Diese entstehen nicht nur bei der Produktion, im Handwerk oder in der Industrie, sondern vor allem in den Privathaushalten. In Deutschland werden jedes Jahr etwa 11 Mio. Tonnen Lebensmittel weggeworfen. Davon entfallen 59 % auf Privathaushalte, 2 % auf den Anbau, 15 % auf die Verarbeitung, 7 % auf den Handel und 17 % auf die Außer-Haus-Verpflegung (vgl. BMEL 2020). In Privathaushalten beruht die Verschwendung häufig auf zu großen und unüberlegten Einkäufen. Auch die unzureichende Lagerung ist ein Aspekt. Betroffen sind vor allem frische Lebensmittel wie Obst und Gemüse, aber auch Milchprodukte, Eier und Reste von bereits zubereiteten Speisen. Bei den Verlusten in Anbau und Verarbeitung handelt es sich häufig um Warenüberhang oder Überproduktion, Verluste durch Produkt- und Qualitätsstandards oder Lagerhaltung.

Zusammenfassend sollten sowohl in den Privathaushalten als auch im Ernährungsgewerbe hinsichtlich einer nachhaltigen Ernährung die folgenden Aspekte berücksichtigt werden:

- Herkunft der Rohstoffe (auf faire Arbeits- und Produktionsbedingungen achten),
- Verarbeitungsgrad der Lebensmittel beachten (gering verarbeitete Lebensmittel bevorzugen, weniger Convenience-Produkte konsumieren),
- Konsum von tierischen Produkten reduzieren und mehr pflanzliche Produkte verwenden,
- mehr Lebensmittel aus ökologischem und regionalem Anbau verwenden, Einkauf direkt beim Erzeuger,
- auf Saisonalität der Produkte achten,
- Abfallreduzierung bzw. -vermeidung (nur so viel kaufen wie verzehrt werden kann, Einkauf planen, abfallreduzierend arbeiten, Verpackungen beachten) und

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

– alternative Verwertungswege für Bioabfälle nutzen (z. B. Produktion von Biogas).

1.4 Regionale und saisonale Produkte – eine nachhaltige Alternative?

In Zusammenhang mit einer nachhaltigen Ernährung werden häufig pauschalisierte und verkürzte Aussagen wie z. B. *saisonale und regionale Produkte verwenden* thematisiert, da diese in Zusammenhang mit Nachhaltigkeit in der Regel mit einem geringeren Transportaufwand gleichgesetzt werden. Hier muss verstanden werden, dass Regionalität und Saisonalität in Abhängigkeit vom Produkt betrachtet werden müssen und eine allgemeingültige Definition schwierig ist. Die Problematik soll im Folgenden an zwei einfachen Alltagsbeispielen erläutert werden.

Orangensaft gehört in Deutschland zu den beliebtesten Obstsäften und im Jahr 2021 wurden 523 Mio. Liter Orangensaft produziert (vgl. statista 2022, 19). Orangen sind aber nicht in Deutschland heimisch, auch wenn sie oft in heimischen Betrieben zu Saft verarbeitet werden. Würden wir die Nachhaltigkeit lediglich aus Sicht der Transportkosten beurteilen, müssten wir auf Orangen verzichten. Hier sind allerdings auch die Interessen der Obstbauern in den Produktionsländern zu berücksichtigen, denen mit Deutschland ein großer Markt wegbrechen würde. Zusätzlich können auch gesundheitliche Aspekte berücksichtigt werden, da Orangen einen hohen Anteil an Vitamin C enthalten und damit förderlich für eine gesunde Ernährung sind.

Auch am Produkt Apfel kann die Komplexität verdeutlicht werden. In Supermärkten vor Ort kann ganzjährig auf ein breites Angebot an Äpfeln zurückgegriffen werden, das teilweise auch im Handel als regional beworben wird. Die Äpfel kommen z. B. aus dem Alten Land, aus Südtirol oder Neuseeland, wobei hier der Schluss naheliegt, dass die Produkte aus dem Alten Land die Anforderung Regionalität am ehesten erfüllen. Auf dem Bauern- oder Wochenmarkt sieht das anders aus, hier werden die Äpfel von Produzent:innen aus der Region angeboten. Für den Bauernmarkt Hannover bedeutet Regionalität z. B., dass alle angebotenen Produkte aus einem Radius von 90 km um Hannover stammen (vgl. Hahne 2023). Äpfel im Supermarkt müssen diese Anforderung nicht zwangsläufig erfüllen, da es auch möglich ist, im Händlernetz Äpfel aus anderen Gegenden in Betrieben vor Ort verpacken zu lassen und dann als regional auszuzeichnen. Auch die Frage nach der Saisonalität ist nicht sofort zu beantworten. Äpfel

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

werden in unseren Breiten vom Spätsommer bis in den Herbst hinein geerntet. Die Reifung wird durch das von den Äpfeln produzierte Reifegas Ethen gesteuert. Durch Lagerung in sogenannten CA-Lagern (= controlled atmosphere) wird die Bildung von Ethen gehemmt und die Haltbarkeit der Äpfel verlängert. Dafür wird sehr viel Energie benötigt. Im Frühling und Sommer können im Handel dann deutsche Lageräpfel und frisch geerntete Äpfel aus Neuseeland gekauft werden. Bei der Auswahl spricht der Aspekt Saisonalität für die neuseeländischen, der Aspekt Regionalität für die deutschen Äpfel. Betrachtet man zusätzlich die Fragen des Transports und des Energieverbrauchs wird es schon schwieriger, da den Kosten für den Transport aus Neuseeland die Energiekosten für die Lagerhaltung in Deutschland gegenüberstehen (vgl. Engeln/Hauschild/Harf 2012).

2 Nachhaltigkeit in der Lehrkräfteausbildung – Beispielhafte Umsetzung für das Hotel- und Gastgewerbe

Im Rahmen des Wahlpflichtmoduls *Angewandte Didaktik des Ernährungsgewerbes* an der Leibniz Universität Hannover wird mit Bezug zu den neuen Rahmenlehrplänen das Thema Nachhaltigkeit im Hotel- und Gastgewerbe bearbeitet. Das Modul umfasst vier Semesterwochenstunden und besteht aus jeweils einer Stunde für den theoretischen Input und drei Stunden für die Bearbeitung der spezifischen Fragestellungen. Da aufgrund der Aktualität der Rahmenlehrpläne bisher nur wenige Lehr-Lern-Szenarien und Materialien vorliegen, ist es ein Ziel des Moduls, Lernsituationen zu erarbeiten, die später in der beruflichen Praxis für den Unterricht genutzt werden können.

Zunächst wird das Thema der Lehrveranstaltung diskutiert, und in einem Brainstorming werden zugehörige Begriffe gesammelt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Abbildung 1: Mindmap aus den Ergebnissen des Brainstormings (eigene Darstellung)

2.1 Theoretische Grundlagen zu Nachhaltigkeit und Nachhaltigkeitsmodellen

Zur Implementierung des Nachhaltigkeitsbegriffes in allen seinen Ausprägungen in den Unterricht ist ein Grundverständnis von Nachhaltigkeit erforderlich. Zunächst muss daher der Begriff erarbeitet und definiert werden. Im Anschluss daran werden die Nachhaltigkeitsdimensionen und -modelle, die diese miteinander verknüpfen, genauer betrachtet. Mithilfe bereitgestellter Literatur, in vorherigen Seminaren entstandenen Erklärvideos zu Nachhaltigkeit und den Nachhaltigkeitsdimensionen sowie zusätzlicher Internetrecherche werden im weiteren Verlauf Antworten auf die mit dem Thema verbundenen Fragestellungen erarbeitet. Dabei erfolgt die Bearbeitung in Gruppen, zur Vertiefung von Teilaspekten der Fragen aber auch in Partnerarbeit. Die Bearbeitung wird dokumentiert und mittels selbstgewählter Handlungsergebnisse präsentiert.

2.1.1 Entwicklung des Nachhaltigkeitsbegriffes

Der Begriff der Nachhaltigkeit wurde erstmals im 18. Jahrhundert im Bereich der Forstwirtschaft verwendet. Von Carlowitz formulierte, dass Bäume nachgepflanzt werden müssen, um nicht nur kurzfristig Holz zu ernten, sondern die Ressourcen langfristig zu erhalten (vgl. Pufé 2017, 36f.).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hier werden bereits die Dimensionen Ökonomie und Soziales miteinander verknüpft, da das ökonomische Kapital, der Wald, für die folgenden Generationen erhalten werden soll (vgl. Carnau 2011, 12). Im Jahr 1972 veröffentlichte der Club of Rome den Bericht *Grenzen des Wachstums*, in dem für die ganze Welt ein ressourcenverträglicher Umgang auf ökonomischer, ökologischer und sozialer Basis gefordert wurde. 1987 entstand dann der sogenannte Brundlandt-Bericht (vgl. Pufé 2017, 39f.), der die bis heute gültige Definition einer nachhaltigen Entwicklung formuliert: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die gewährleistet, dass künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, als gegenwärtig lebende." (ebd., 40)

Abbildung 2: Sustainable Development Goals (OERinfo 2019, CC BY-SA 3.0)

1992 verabschiedeten die Vereinten Nationen in Rio de Janeiro ein Handlungsprogramm für nachhaltige Entwicklung von globaler Reichweite: Die Agenda 21. Hier wird die Rolle der Bildung für eine nachhaltige Entwick-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lung verdeutlicht (vgl. Pufé 2017, 52). 1998 entwickelte die Bund-Länder-Kommission (BLK) daraus einen Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, der als Leitbild für das deutsche Bildungssystem dienen sollte (vgl. Bund-Länder-Kommission 1998, 9). 2015 wurde dann anlässlich des Klimagipfels in Paris die Agenda 2030 durch die Vereinten Nationen verabschiedet (vgl. Pufé 2017, 55). Auf Basis der fünf Kernbotschaften People, Planet, Prosperity, Peace und Partnership wurden 17 Sustainable Development Goals (SDG) formuliert (vgl. ebd., 56; siehe Abbildung 2).

Im Rahmen der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE), der in den Rahmenlehrplänen Rechnung getragen wird, steht die Förderung von nachhaltigkeitsrelevanten beruflichen Gestaltungs- und Handlungskompetenzen im Vordergrund, um im späteren Arbeitsalltag Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und Verantwortung zu übernehmen. Lehrkräfte sollen dabei als Vorbild dienen (vgl. Isphording/Schramm 2023, 3).

2.1.2 Nachhaltigkeitsdimensionen und Nachhaltigkeitsmodelle

Aus dem Ursprungsgedanken der Forstwirtschaft hat sich der Nachhaltigkeitsbegriff zu einem komplexen und in seiner Gänze schwer zu fassenden Begriff gewandelt. Einfache Modelle zur Veranschaulichung des Begriffes basieren auf den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales, die in Beziehung zueinander betrachtet werden. Dabei handelt es sich um das *Drei-Säulen-Modell*, das *Schnittmengenmodell* und das *integrierte Nachhaltigkeitsdreieck*. Alle Modelle vereinen zwar die Dimensionen, weisen aber doch Schwächen auf, da z. B. das Dach im Drei-Säulen-Modell auch noch getragen wird, wenn eine Säule fehlt (vgl. Pufé 2017, 116ff.). Mit Bezug zur Ernährung hat von Körber ein Nachhaltigkeitsmodell entwickelt, das als weitere Dimension den zusätzlichen Aspekt Gesundheit einbezieht (vgl. von Körber 2014, 261). Kritisch muss dabei die vereinfachte Unterscheidung in *gute* und *schlechte* Lebensmittel gesehen werden. Eine gesunde Ernährung ist ausgeglichen und vollwertig, es muss aber nicht zwangsläufig auf bestimmte Produkte wie z. B. Fleisch verzichtet werden. Als eine Erweiterung der Drei-Dimensionen-Modelle formuliert der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung basierend auf den SDGs die Politik als weitere Nachhaltigkeitsdimension, die in das Modell miteinbezogen werden muss. Zusätzlich werden diese vier Dimensionen vor dem Hintergrund der kulturellen Vielfalt betrachtet (vgl. Schreiber/Siege 2016, 87).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.2 Gestaltung einer Lernsituation

Nach der Erarbeitung des theoretischen Hintergrunds erfolgt nun die Anwendung des erarbeiteten Wissens auf exemplarisch ausgewählte berufliche Handlungen. Unter Berücksichtigung der Interessen und Vorbildung der Studierenden wird als Schwerpunkt die Arbeit im Hotel ausgewählt. Als Einstieg dient dabei folgende Handlungssituation: „Sie arbeiten als Auszubildende:r in einem 4-Sterne Hotel in Hannover-Mitte. Die Hotelleitung hat das Bestreben den Hotelalltag nachhaltiger zu gestalten und bittet Sie, Vorschläge für mehr Nachhaltigkeit in Ihrer Abteilung zu machen."

Anschließend werden, nach einer Diskussion zur Klärung der Rahmenbedingungen der Handlungssituation, zu bearbeitende Fragestellungen formuliert. Im Wesentlichen handelt es sich um die folgenden Fragen:

- Welche Abteilungen hat ein Hotel?
- Wer arbeitet in diesen Abteilungen?
- Welche Tätigkeiten fallen in diesen Abteilungen an?
- Welchen Bezug haben die einzelnen Abteilungen zum Thema Nachhaltigkeit?
- Welche Inhalte müssen berücksichtigt werden?
- Welches Vorwissen wird für die erfolgreiche Durchführung der Lernsituation benötigt?

Nach Erarbeitung der Fragen wird ein exemplarisches Lehr-Lern-Szenario konzipiert, im Plenum vorgestellt und diskutiert. Im Folgenden wird beispielhaft ein Szenario vorgestellt.

Das Hotel besteht aus unterschiedlichen Abteilungen. In größeren Hotels ist das Restaurant eine wichtige Abteilung, in der neben Fachkräften, Serviceassistent:innen und Fachpraktiker:innen vorrangig Fachmänner:frauen für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie beschäftigt sind. Die Mitarbeitenden kümmern sich um das Wohlbefinden der Gäste. Sie beraten Gäste hinsichtlich der Auswahl von Getränken, Speisen oder Menus, führen den Service durch und wickeln Zahlungen ab. Sie planen Veranstaltungen und beachten dabei Hygienestandards, das Lebensmittelrecht sowie Nachhaltigkeit. Im Rahmen der Tätigkeit werden Gasträume vorbereitet und Tische eingedeckt. Dabei sind bei der Auswahl von Tafelform, Tischwäsche, Servietten, Geschirr, Trinkgefäßen, Bestecken und Dekoration ästhetische, ökonomische und ökologische Standards zu beachten. Die Ausbildungsinhalte sind in Lernfeld 4: Das Restaurant vorbereiten und pflegen im 1.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Ausbildungsjahr mit einem Zeitumfang von insgesamt 40 Stunden verortet (vgl. KMK 2021b, 7; 15).

In einer einführenden Lernsituation *Was ist Nachhaltigkeit?* mit einem Umfang von drei Doppelstunden erarbeiten die Lernenden zunächst den Nachhaltigkeitsbegriff sowie die Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales, um für die daran anschließende Lernsituation *Der gedeckte Tisch* (vgl. Tabelle 2) auf das Grundlagenwissen hinsichtlich Nachhaltigkeit zurückgreifen zu können. Da die Erarbeitung der grundlegenden Lernsituation bereits im 1. Ausbildungsjahr erfolgt, kann in allen weiteren Lernfeldern ein Rückbezug zu den hier erarbeiteten Zusammenhängen erfolgen.

Tabelle 2: Lernsituation „Der gedeckte Tisch" (eigene Darstellung)

Doppel-stunde (DS)	**Thema**	**Inhalt**
1	Tische und Stühle	Größe, Ausrichtung, benötigte Abstände
2	Tischwäsche	Korrektes Auflegen, Arten Materialunterschiede (Nachhaltigkeit)
3	Servietten	Formen und Arten Material (Nachhaltigkeit) und Faltung Anlassbezogene Servietten
4	Besteck	Besteckarten und Verwendung Ausrichtung des Bestecks Materialunterschiede (Nachhaltigkeit)
5	Geschirr	Geschirrarten und Verwendung Materialien (Nachhaltigkeit)
6	Gläser	Glasarten und Verwendung Materialien (Nachhaltigkeit)
7	Dekoration	Arten (Kerzen, Blumen, ...) Materialien (Nachhaltigkeit) Unfallverhütung

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Doppel-stunde (DS)	**Thema**	**Inhalt**
8	Tisch eindecken	Eindeckregeln und Reihenfolge (praktische Übung)
9	Nachhaltiges Eindecken	Begründete Materialauswahl treffen Beurteilung der eingedeckten Tische hinsichtlich ökologischer Nachhaltigkeit
10	Sicherung + Evaluation	

In der bespielhaften Lernsituation „Der gedeckte Tisch" werden dann die grundlegenden Informationen und Regeln zum Tischeindecken erarbeitet. Dazu wird zunächst das Mobiliar betrachtet und der benötigte Platzbedarf untersucht (DS 1). Danach werden die verschiedenen Varianten von Tischwäsche, Geschirr, Gläser, Besteck und Dekorationen bearbeitet und die Verwendung der unterschiedlichen Materialien unter Nachhaltigkeitsaspekten diskutiert (DS 2-7). In der folgenden Doppelstunde (DS 8) wird das Eindecken in Kooperation mit den Fachpraxislehrkräften in einer Übungseinheit erprobt. In der neunten Doppelstunde sollen die Lernenden für alle benötigten Gegenstände des gedeckten Tisches eine Materialauswahl aus Sicht der Nachhaltigkeit treffen und diese begründen. Ein Beispiel für ein mögliches Handlungsergebnis ist in Abbildung 3 dargestellt. Die zehnte Doppelstunde dient der Zusammenfassung und Sicherung der zuvor erarbeiteten Inhalte.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

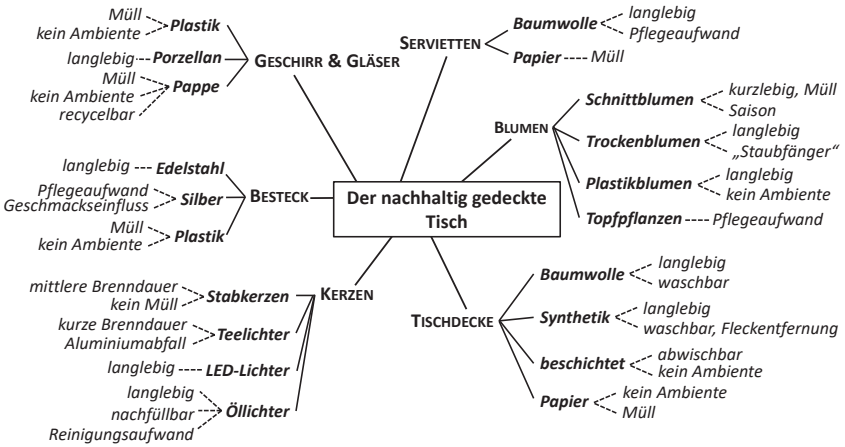

Abbildung 3: Beispiel-Handlungsergebnis „Der nachhaltig gedeckte Tisch" (eigene Darstellung)

3 Fazit

Das Thema Nachhaltigkeit wird in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der beruflichen Fachrichtung Lebensmittelwissenschaft an der Leibniz Universität Hannover bereits seit Jahren immer wieder aufgegriffen. Dabei besteht die besondere Herausforderung darin, dass es zwar Literatur zum Thema Nachhaltigkeit gibt, dieser aber häufig der Bezug zum Berufsfeld fehlt. Wird das Thema Ernährung behandelt, geschieht das teilweise einseitig und plakativ. Um aber das Konstrukt Nachhaltigkeit auf fachwissenschaftlicher Basis in den Lebens- und Arbeitsalltag in seinen globalen Zusammenhängen einzuordnen, darf es nicht auf einzelne Teilaspekte reduziert werden. Alle Nachhaltigkeitsdimensionen wirken zusammen und müssen für eine reflektierte Bewertung betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund des Klimawandels werden die Nachhaltigkeitsaspekte im Berufsfeld immer wichtiger. Bisher beinhalteten die Rahmenlehrpläne für das Berufsfeld Ernährung Nachhaltigkeit eher als Randgebiet. Es wurde auf die Auswahl geeigneter Reinigungsmittel oder das Thema Mülltrennung reduziert. Durch die Neuordnung der Rahmenlehrpläne für die gastronomischen Ausbildungsberufe und die Implementierung von Nachhaltigkeit als Querschnittsaufgabe für den Unterricht, sind die Anforderun-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

gen an die Lehrkräfte gestiegen. Diesem muss auch in der universitären Lehre Rechnung getragen werden.

Während ernährungsbedingte Krankheiten seit langem in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen thematisiert werden, kommt das Thema Nachhaltigkeit zu kurz. In allen Fachveranstaltungen sollte an geeigneten Beispielen ein stärkerer Bezug zur Nachhaltigkeit hergestellt werden, z. B. indem Auswirkung und Effizienz neuer Produktionsverfahren auch in Hinblick auf Emissionen und Ressourcen beurteilt werden. Sinnvoll ist hier auch die Berücksichtigung der Veröffentlichungen zu den Besten verfügbaren Techniken (BVT), wie das in anderen Berufsfeldern bereits üblich ist.

Bisher wurde für das Berufsfeld Ernährung die Ausbildung in den gastronomischen Berufen neu geordnet. Hier werden auf lange Sicht Neuordnungen für weitere Berufe folgen. Insbesondere für die Berufe Fleischer:innen, Bäcker:innen und Fachkraft für Lebensmitteltechnik wäre die Implementierung von Nachhaltigkeit in die Rahmenlehrpläne sinnvoll. In diesen handwerklich-industriell orientierten Ausbildungsberufen hat sich die Produktionstechnik im Vergleich zu den 1990er Jahren stark verändert. Wie die aktuelle politische Entwicklung (Ukraine-Krieg, steigende Rohstoff- und Energiekosten) zeigt, steht in Zukunft gerade in diesen Berufen die Ressourcennutzung im Vordergrund. Dabei ist Nachhaltigkeit nicht isoliert zu betrachten, sondern immer auch in Verbindung mit neuen digitalisierten Arbeitsprozessen, da diese z. B. zu einer effizienteren Nutzung von Energie führen können.

Zu den Kerninhalten des Themas nachhaltige Ernährung gehört die Erkenntnis, dass es bezüglich Nachhaltigkeit keine *guten* oder *schlechten* Lebensmittel gibt. Wesentlich ist eher die konsumierte Menge und weniger die Art des Konsums. Der Fleischkonsum in Deutschland ist zu hoch. Das heißt aber nicht, dass wir uns alle in Zukunft vegetarisch ernähren müssen, sondern dass wir die Fleischmenge zu Gunsten pflanzlicher Produkte reduzieren müssen. Der reduzierte Fleischkonsum hat dann auch Auswirkungen auf die Haltungsbedingungen und das Tierwohl wird stärker berücksichtigt. Von dieser Änderung des Konsumverhaltens würden auch die Produzent:innen profitieren, die für qualitativ hochwertigeres Fleisch höhere Erlöse erzielen können.

Wesentlich für das Berufsfeld ist, dass eine Betrachtung der Nachhaltigkeit für jedes Produkt und jeden Verarbeitungsschritt erfolgen und abgewogen werden muss. In der betrieblichen Praxis muss die Planung des Angebotes auf Basis der Kund:innenwünsche so erfolgen, dass der Betrieb *leben* kann und Mitarbeiter:innen für ihre geleistete Arbeit fair entlohnt werden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Hierbei ist aber auch zu berücksichtigen, dass Kund:innen die finanziellen Möglichkeiten für den Restaurantbesuch oder die Übernachtung im Hotel haben müssen. Da im Unterricht nicht die gesamte Bandbreite des Themas dargestellt werden kann, müssen Lehrkräfte nachhaltigkeitsbezogene Inhalte an geeigneten Beispielen vermitteln. Um eine Auswahl treffen zu können, wird neben einem adäquaten Fachwissen auch das Wissen zum Thema Nachhaltigkeit benötigt. Es ist die Aufgabe der universitären Lehrer:innenbildung beide Aspekte zu thematisieren und angehende Lehrkräfte neben der Vermittlung von Fachwissen auch auf eine zukunftsorientierte und nachhaltige Ernährungsbildung vorzubereiten.

Literatur

BMEL (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft) (2020): Lebensmittelabfälle in Deutschland: Aktuelle Zahlen zur Höhe der Lebensmittelabfälle nach Sektoren. Online: https://www.bmel.de/DE/themen/ernaehrung/lebensmittelverschwendung/studie-lebensmittelabfaelle-deutschland.html (06.03.2023).

Bund-Länder-Kommission (8. Juni 1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Online: http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf (26.03.2019).

Carnau, P. (2011): Nachhaltigkeitsethik. Normativer Gestaltungsansatz für eine global zukunftsfähige Entwicklung in Theorie und Praxis. München.

Eichler, S./Fischer-Eymann, B./Hölscher, M.-B. (2022): Die Neuordnung der gastronomischen Ausbildungsberufe. Vortrag auf der Online-Sitzung der BAG Ernährung & Hauswirtschaft am 2. Juni 2022.

Engeln, H./Hauschild, J./Harf, R. (2012): Wie klimafreundlich ist unsere Nahrung? In: GEO KOMPAKT Nr. 30. Online: https://www.geo.de/natur/oekologie/3332-rtkl-lebensmittelproduktion-wie-klimafreundlich-ist-unsere-nahrung (07.03.2023).

FREA (2021): FREA – veganes zero waste Restaurant in Berlin Mitte. Online: https://www.frea.de/ (11.01.2023).

Hahne, K. (2023): Gespräch mit Klaus Hahne, Vorsitzender des Förderverein Bauernmarkt Hannover e.V., am 12.01.2023.

Isphording, A./Schramm, E. (2023): Vorwort. In: Ansmann, M./Kastrup, J./Kuhlmeier, W. (Hrsg.): Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie, BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, Bonn, 3-4. Online: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18613 (03.03.2023).

Kettschau, I. (2013): Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 1, 3-15.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (10.01.2023).

KMK (2021a): Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Fachkraft Küche Koch und Köchin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.12.2021). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Kueche-EL-21-12-17.pdf (10.01.2023).

KMK (2021b): Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Fachkraft für Gastronomie, Fachmann für Systemgastronomie und Fachfrau für Systemgastronomie, Fachmann für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie und Fachfrau für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.12.2021). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastronomie_EL-21-12-17_02-1.pdf (10.01.2023).

Koch, A./Reese, S. (2017): Nachhaltige Tomaten aus Almeria? Über den Beitrag des Ökolandbaus für eine nachhaltige Landwirtschaft in wasserarmen Regionen. In: Kritischer Agrarbericht – Wasser. 123-126. Online: https://kritischer-agrarbericht.de/fileadmin/Daten-KAB/KAB-2017/KAB_2017_123_126_Koch_Reese.pdf (06.03.2023).

Koerber, K. v. (2014): Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. Online: https://www.bzfe.de/_data/files/eif_2014_09-10_5-dimensionen_nachhaltige-ernaehrung.pdf (02.04.2019).

Kühl, S./Zühlsdorf, A./Viergutz, T./Fellner, J./Spille, A. (2017): Zutatenhinweise auf Lebensmittelverpackungen: Verbraucherwahrnehmung im Spannungsfeld von Produktaufmachung, tatsächlichen Zutatenanteilen und Aromen. Online: https://www.lebensmittelklarheit.de/sites/default/files/17-09-06_vzbv_studie_zutatenhinweise_auf_lebensmittelverpackungen.pdf (27.06.2021).

Meyer, A./Kirchhof, J. (2023): Digitalisierte Arbeitsprozesse im Hotel- und Gastgewerbe konkret: (Digitalisierungs-) Potenziale und Kompetenzanforderungen an Auszubildende. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 3, 50-65.

OERinfo (2019): Sustainable Development Goals. Online: https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/SDGs-German-Red-JPEG_UN_CCBYSA30.jpg (06.03.2023).

Pufé, I. (2017). Nachhaltigkeit. Konstanz.

Schreiber, J.-R./Siege, H. (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.

Statista (2022): Fruchtsaftmarkt Deutschland. Online: https://de.statista.com/download/MTY3ODEwNTA1OSMjMjM2NDM3IyMyNjAwNSMjMSMjcGRmIyNTdHVkeQ (06.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Strotmann, C./Kastrup, J./Casper, M./Kuhlmeier, W./Nölle-Krug, M./Kähler, A.-F. (2023): Ein Modell zur Strukturierung und Beschreibung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen für Auszubildende in Lebensmittelhandwerk und -industrie. In: Ansmann, M./Kastrup, J./Kuhlmeier, W. (Hrsg.): Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche in Lebensmittelhandwerk und -industrie, BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung, Bonn, 159-179. Online: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/download/18613 (03.03.2023).

Struckmeier, S./Wlotzka, P. (2022): Lebensmittelzusatzstoffe als Thema für den Chemieunterricht. In: Naturwissenschaften im Unterricht – Chemie (187), 2-6.

Struckmeier, S./Wlotzka, P./Sieve, B. F. (2023): Ernährungstrends - Ernährung im Trend?! In: Naturwissenschaften im Unterricht – Chemie (193), 2-9.

Umweltbundesamt (2020): Von der Welt auf den Teller. Kurzstudie zur globalen Umweltinanspruchnahme unseres Lebensmittelkonsums. Online: https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/5750/publikationen/uba_210121_kurzstudie_nahrung_barr.pdf (06.03.2023).

Umweltbundesamt (2022): Umweltbelastungen der Landwirtschaft. Online: https://www.umweltbundesamt.de/themen/boden-landwirtschaft/umweltbelastungen-der-landwirtschaft (07.03.2023).

UNESCO (2021): Futures Literacy. An essential competency for the 21st century. Online: https://en.unesco.org/futuresliteracy/about (07.03.2023).

YouGov (28. April 2021): Sustainability Matters? Online: https://business.yougov.com/content/35474-sustainability-matters?marketo=download (10.01.2023).

Zenelaj, J./Kirchhof, J./Sieve, B. F./Struckmeier, S. (2022): Gesundheit und Clean Label. In: Naturwissenschaften im Unterricht Chemie (187), 18-25.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

III.II Betrieblicher Kontext

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Geteilte Arbeit als Gestaltungsauftrag für die betriebliche Bildungsarbeit

Shana Rühling

Abstract

Arbeit kompetenzförderlich und geschlechtergerecht zu gestalten ist ein zentrales Themenfeld der betrieblichen Bildung. In dem Beitrag wird das Prinzip der Arbeitsteilung als spezifische Rahmung für moderne Erwerbstätigkeit aufgespannt. Dieses wird exemplarisch an weiblichen Beschäftigten skizziert, da es sich bei dieser Gruppe besonders deutlich zeigt. Auf der Makro-, Meso- und Mikroebene wirken geschlechtsspezifische Rahmenbedingungen auf Frauen,[1] die wiederum ihre Umwelt in Wechselwirkung beeinflussen und sie zugleich transformieren. Aus der Subjektperspektive weiblicher Führungskräfte, die in einem flexiblen Arbeitszeitmodell arbeiten (geteilte Führung), werden ihre Wahrnehmungs- und Deutungsmuster im Kontext geteilter Arbeit empirisch beschrieben und analysiert. Konkret wird diskutiert, wie weibliche Führungskräfte durch ihre Arbeit die Zukunft (mit-)gestalten können und welchen Gestaltungsauftrag die betriebliche Bildungsarbeit vor diesem Hintergrund hat.

Schlüsselwörter: flexible Arbeitszeitmodelle, Gender, geteilte Arbeit, geteilte Führung

1 Problemlagen einer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung

Transformationsprozesse in Arbeit und Gesellschaft setzen einen spezifischen Rahmen für Bildungs- sowie Erwerbsbiographien und beeinflussen vor allem weibliche Lebensverläufe in besonderer Weise. Die steigende

1 Die Kategorie Geschlecht geht im aktuellen Diskurs über die Einteilung in *weiblich* und *männlich* hinaus und wird mittlerweile als Spektrum beschrieben (vgl. Charta der Vielfalt e.V. 2023). Die Beruflichkeit und Sozialisation von Frauen zu untersuchen ist jedoch nach wie vor an die binäre Geschlechtszuweisung gebunden. Daher liegt der Fokus auf der Konstruktion weiblicher (und männlicher) Geschlechterrollen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bildungsbeteiligung und Höherqualifizierung seit den 1960er Jahren haben eine stetige Zunahme erwerbstätiger sowie aufstiegs- und karriereorientierter Frauen zur Folge (vgl. Dressel/Wanger 2010). Trotz einer den Männern gleichartigen Bildungs- und Erwerbsorientierung stoßen sie jedoch noch immer an strukturelle und kulturelle Barrieren, die eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt blockieren (vgl. u. a. Scheele 2018). Die Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen lag im Jahr 2022 bei 73,1 %, bei Männern bei 80,6 % (Destatis 2023a). Auf der Führungsebene verstärkt sich diese Differenz: Lediglich 29,2 % der Führungskräfte waren 2021 weiblich (Destatis 2023b). Neben der Erwerbsbeteiligung unterscheidet sich auch das Arbeitszeitvolumen: Nahezu jede zweite erwerbstätige Frau arbeitete 2022 in Teilzeit (45,1 %), während es bei Männern nur etwas mehr als 11 % waren (WSI 2023). Deutschland weist im europäischen Vergleich mit 21 % die höchste Rate an der sogenannten (weiblichen) „kleinen Teilzeit" (unter 15 Stunden pro Woche) auf (Eigenmann et al. 2016). Die Teilzeitführungsquote lag laut der European Labor Force Survey/EU-LFS im Jahr 2014 insgesamt nur bei 9 %, wobei jede vierte weibliche Führungskraft in Teilzeit tätig war (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017, 21).

Kinder haben im OECD-Vergleich in Deutschland eine der negativsten Auswirkungen auf weibliche Aufstiege und Karrieren. Während nur 40 % der Frauen mit mindestens einem Kind unter drei Jahren erwerbstätig sind, sind es 89,6 % aller Väter (Destatis 2023c). Die Corona-Pandemie hat darüber hinaus zu einer Verschärfung der geschlechtsspezifischen Differenzen, z. B. in Bezug auf die Verteilung von Care-Arbeit, beigetragen (vgl. Kohlrausch/Zucco 2020). Diese Tendenzen spiegeln sich auch im deutschen Gender Gap Index wider. Dieser liegt aktuell bei 0,801, sodass Deutschland gegenwärtig den zehnten Platz weltweit belegt (vgl. World Economic Forum 2022, 10). Vor dem Hintergrund der ökonomischen Teilhabe befindet sich Deutschland mit 0,695 Indexpunkten auf Platz 75, bezogen auf die Bildungsteilhabe mit 0,988 Punkten weltweit auf Platz 81 (ebd., 15). Mit einem Index von 52,4 % leisten Frauen eben diesen Prozentanteil mehr an Sorge- und Fürsorgearbeit als Männer (vgl. BMBFSJ 2023).

Die Herausforderungen von geteilter Arbeit lassen sich bei Frauen mit einer Aufstiegs- und Karriereorientierung deutlich ableiten. In diesem Beitrag wird die Annahme skizziert, dass weibliche Führungskräfte beruflich und privat besonders mit Bedingungen geteilter Arbeit konfrontiert sind. Daraus ergeben sich spezifische Aushandlungsprozesse zwischen den Domänen *Work*, *Life* und *Learn* (Antoni et al. 2014). Frauen müssen in besonderem Maße Orientierungs- und Anpassungsleistungen erbringen, die sich

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

in einer spezifischen Form der Beruflichkeit ausdrücken (u. a. Kutscha 2008; Meyer 2000; Meyer 2015) und durch eine besondere berufliche Sozialisation geprägt sind (u. a. Lempert 2007). In diesem Beitrag wird der Blick auf das Konzept der *geteilten Führung* als neuer betrieblicher Gestaltungsansatz gerichtet, in dem sich zwei Führungskräfte (meist) durch eine Reduzierung der Arbeitszeit eine Führungsposition teilen. Es wird untersucht, wie weibliche Führungskräfte diese Situation im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf erleben, welche individuellen Aushandlungsprozesse sich in modernen Beschäftigungsmodellen vollziehen sowie welche organisationalen und gesellschaftlichen Wechselwirkungen damit einhergehen (siehe Abbildung 1). Daraus wird ableitend diskutiert, wie Führungskräfte durch diese Form der Arbeitsorganisation die Zukunft von Arbeit und Gesellschaft (mit-)gestalten können und welchen Gestaltungsauftrag die betriebliche Bildungsarbeit in diesem Kontext hat.

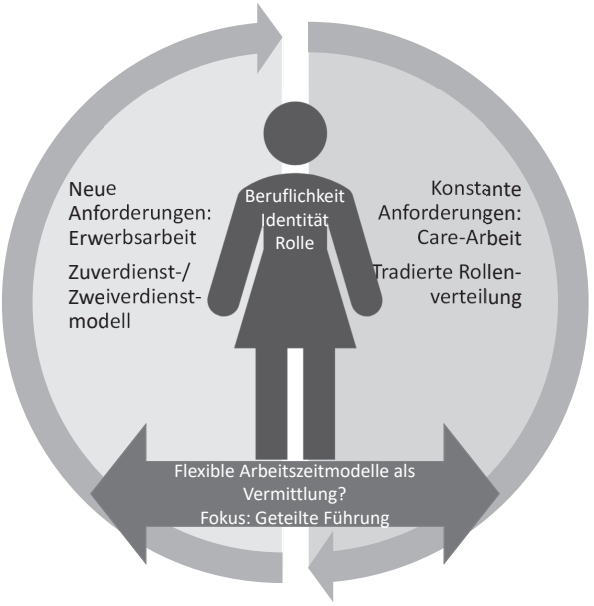

Abbildung 1: Geteilte Arbeit als Forschungsgegenstand (eigene Darstellung)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2 Spannungsfelder geteilter Arbeit

Die Analyse von Arbeitsgestaltung hat „immer eine über die Arbeitswelt hinausgehende personale und gesellschaftspolitische Dimension" (Dehnbostel 2018, 272). Durch die Betrachtung moderner Beschäftigungsmodelle auf organisationaler Ebene wird ein Bezug zu Rollenzuweisungen auf gesellschaftlicher Ebene und dem Begrenzungserleben sowie den Aushandlungsprozessen von Beschäftigten auf subjektiver Ebene hergestellt. Die sich daraus ergebenen Wechselwirkungen geteilter Arbeit werden in diesem Beitrag auf drei Ebenen theoriegeleitet identifiziert und mit dem empirischen Material aus dem Promotionsprojekt der Autorin anhand der Beruflichkeit und der beruflichen Sozialisation von weiblichen Führungskräften verschränkt (siehe Abbildung 2).

Auf der Makroebene werden gesellschaftliche Rollenbilder durch die Familien-, Sozial- und Gleichstellungspolitik sowie durch die Organisation von (geschlechtsspezifischer) Arbeitsteilung und Beruf determiniert und manifestiert. Auf der Mesoebene erleben Beschäftigte eine spezifische Unternehmens- und Führungskultur, die sich zwischen patriarchaler Tradition und innovativen Arbeitszeitmodellen, wie z. B. geteilter Führung, bewegt. Bei dieser neuen Art von Arbeitsgestaltung stellt sich auch die Frage, inwiefern diese lern- und kompetenzförderlich angelegt ist. Auf der Mikroebene wirken sowohl berufliche Anforderungen als auch familiäre Erwartungen in Form von privater Rollenverteilung auf die Führungskräfte ein. Der Bezug zu der Rahmung geteilter Arbeit ermöglicht es, die explizite und implizite Auseinandersetzung mit der beruflichen und betrieblichen Umwelt zu untersuchen, welche wechselseitig gestaltet, reproduziert und transformiert wird (vgl. Lempert 2006).

An der Schnittstelle von Umweltbedingungen und dem Subjekt werden Sozialisationsprozesse in und durch den Beruf identifiziert, die in Form von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, deren Verarbeitung sowie ein daraus resultierendes Verhalten und Handeln beschrieben und analysiert werden können.

Der Fokus der Dissertation liegt auf der Subjektperspektive, die Ausdruck in der individuellen Beruflichkeit, der beruflichen Identität und Rollenübernahme findet. Diese entwickeln sich aus Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen, die sich in einem Kontinuum von *Work* und *Life* herausbilden. Daraus folgend werden die Herausforderungen im Span-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

nungsfeld von Person und Organisation und die Bewältigungsstrategien weiblicher Führungskräfte interpretiert und diskutiert.[2]

Abbildung 2: Berufliche Sozialisation in geteilter Führung, Analyserahmen der Dissertation (angelehnt an Lempert 2007, 4) mit Fokus des Beitrags

Nachfolgend werden entlang der gesellschaftlichen Teilung durch Vergeschlechtlichungsprozesse (Makroebene, Kap. 2.2) Benachteiligungen in dem Erwerbssystem nachgezeichnet. Durch den Bezug auf das empirische Material wird analysiert, wie Frauen die gesellschaftlich geprägten Rollenbilder erleben und für sich interpretieren (Kap. 2.2.1). Als eine moderne Form der Arbeitsteilung werden anschließend geteilte Führungspositionen auf diese Spannungsfelder bezogen (Mesoebene, Kap. 2.3) und entlang des erhobenen Materials in ihrer Wirkung diskutiert (Kap. 2.3.1-Kap. 2.3.3). Insbesondere die auf der Mikroebene verortete Rollenkonstellation im Privaten ist von empirischer Relevanz und wird in Wechselwirkung mit den anderen Ebenen erörtert (Kap. 2.3.4). Daraus kann abgeleitet werden, wie der Beitrag von betrieblicher Bildungsarbeit in diesem Kontext zu gestalten ist (Kap. 3).

2 Die Kategorien auf der Subjektebene wurden sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet und stellen eine Auswahl der empirischen Auswertung dar. An welcher Stelle die Kategorien in dem Kontinuum dargestellt sind, hängt mit der Verortung durch die Befragten zusammen (siehe Kap. 2.2-2.3).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.1 Empirisches Vorgehen

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden 19 problemzentrierte Interviews mit weiblichen Führungskräften geführt (siehe Tabelle 1). Der Zugang zum Feld wurde über Multiplikator:innen wie Human Ressources (HR)-Abteilungen und Gewerkschaften sowie über ein Schnellball-Verfahren generiert, da Beschäftigte in dieser Art von Arbeitszeitmodell auf besondere Weise mit anderen Führungstandems vernetzt sind. Die mit dieser Samplingstrategie einhergehende Offenheit verzichtet auf eine Eingrenzung der Branche, der Unternehmensgröße sowie des Familienstandes der Befragten und wurde mit einem kriteriengeleiteten Sample kombiniert, welches die Arbeitsform der geteilten Führung sowie das Geschlecht der Befragten festlegt.[3] Die Führungskräfte wurden nicht als Tandem, sondern als Individuen befragt, wobei ungeplant bei fünf Tandems beide Interviewpartnerinnen für die Erhebung zur Verfügung standen. Die Interviews wurden in diesen Fällen dennoch separat geführt, um eine möglichst große Offenheit im vertraulichen Rahmen zu gewährleisten. Das Datenmaterial wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) ausgewertet (vgl. Rühling 2023).

Tabelle 1: Sample der weiblichen Führungskräfte

Branchen	**Hierarchie-stufen**	**Stellen-anteile**	**Tandem-erfahrung**	**Alter**	**Familien-stand**
Automobil (1x) Chemie (4x) Immobilien (1x) Infrastruktur (1x) Logistik (2x) Luftverkehr (2x) Mobilität (6x) Öffentlicher Dienst (2x)	Teamleitung bis obere Führungs-ebene Senior-Ex-pertinnen-stelle Projektlei-tung	64 % - 100 % Ø: 69 %	6 Monate - 8 Jahre Ø: 4 Jahre	37 - 57 Jahre Ø: 45 Jahre	verheiratet; getrennt le-bend; ledig 0 - 3 Kinder Ø: 1,6 Kin-der Ø: 14 Jahre alte Kinder

3 Das Arbeitszeitmodell wird unter geschlechtsspezifischer Perspektive untersucht, da Frauen den Großteil der Teilzeiterwerbstätigen einnehmen (vgl. WSI 2023, o. S.). Die Implikationen, die mit der Verknüpfung von Geschlecht und flexibler Arbeit einhergehen, werden nachfolgend kritisch reflektiert.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.2 Arbeitsteilung und gesellschaftliche Rollenbilder

Weibliche Berufsverläufe sind durch gesellschaftliche Normen in spezifischer Weise gerahmt und beeinflussen, welche Art von Arbeit gewählt und auf welche Weise diese ausgeübt wird. Analysen konstatieren, dass sich die männliche Normalbiographie an der Erwerbsarbeit orientiert, während die weibliche noch immer an der finanziell und gesellschaftlich weitgehend nicht honorierten Familiengründung ausgerichtet ist (vgl. u. a. Burkhart 2020). Die Zuweisung der Geschlechter zu spezifischen Rollenerwartungen erfolgte bereits im 18. Jahrhundert durch eine zweigeschlechtliche Arbeitsteilung (vgl. Wetterer 2010). Im Zuge der Entwicklung der Kleinfamilie im 20. Jahrhundert verkörpert der Mann als Alleinverdiener ein Ideal, in welchem die Frau als nicht Erwerbstätige für die Haus- und Fürsorgearbeit zuständig ist (vgl. Hinz 2008). Auch wenn sich (insbesondere weibliche) Lebensverläufe diversifizieren und die Gleichberechtigung unter Paaren zunimmt, findet meist spätestens mit der Geburt des ersten Kindes eine traditionelle Rollenzuweisung statt (vgl. Burkhart 2020; BMBFSJ 2018). Diese „Retraditionalisierung in den Paarbeziehungen bei der Geburt des ersten Kindes [ist] weitgehend unabhängig von Bildungsgrad, Erwerbsbeteiligung und Einkommen" (Kolat/Schirmacher 2017, 46), wobei sie bei der jüngeren Generation als deutlich abgeschwächt bewertet wird (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der „doppelten Vergesellschaftung" (Becker-Schmidt 1987) in zwei unterschiedlichen Domänen, die noch immer im Spannungsfeld zueinanderstehen, wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zum selbstverständlichen Element der weiblichen Biographie (vgl. Hinz 2008).[4]

Deutschland gilt als konservativer Wohlfahrtsstaat, der ein männliches Ernährermodell[5] und ein starkes Geschlechterregime aufrechthält (vgl. Kümmerling 2015). Die deutsche Familienpolitik unterstützt diese Zuweisung durch eine bestimmte Strukturierung des Lebenslaufs, der Erwerbsarbeit und Familiengründung aufeinander abstimmt (vgl. Hinz 2008). Die Trennung der Zuständigkeiten ist geschlechtlich organisiert und reproduziert die Logik, „dass für jeden der Bereiche eine ganze Person hinsichtlich ihres Zeitaufwandes, ihrer Orientierung und ihrer Selbstdefinition notwendig sei, die die Zuständigkeiten festlege" (BMFSFJ 2006, 71).

4 Die Zuweisung der Geschlechter zu verschiedenen Domänen besteht unabhängig davon, ob Frauen tatsächlich eine Familienorientierung aufweisen oder nicht. Allein aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit wird entlang statistischer Diskriminierung von erwartbarem Rollenverhalten ausgegangen (vgl. Littmann-Wernli/Schubert 2001).

5 Zum soziologischen Diskurs siehe u. a. Leitner/Ostner/Schratzenstaller (2004).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Aufgrund der konservativ strukturierten Ausgangslage, in der Frauen Berufswahlentscheidungen treffen, wurden in den vergangenen Jahren familien- und sozialpolitische Maßnahmen zur Gleichstellung implementiert. Die avisierten Ziele wurden laut eigenen Angaben jedoch noch nicht erreicht (vgl. BMBFSJ 2018). Trotz aller Bemühungen um Geschlechtergerechtigkeit resümiert auch eine internationale Politikanalyse der Friedrich-Ebert-Stiftung den gleichstellungspolitischen Reformbedarf (vgl. Eigenmann et al. 2016). Diese gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Strukturen verstetigen sich auch im Beschäftigungssystem.

Diese anhaltende geschlechtsspezifische Rollenzuweisung führt dazu, dass der Zugang zum Arbeitsmarkt für Frauen durch eine horizontale und vertikale Segregation bestimmt ist. Berufsfelder weisen in inhaltlicher Art eine ungleiche Verteilung der Geschlechter hinsichtlich von Branchen oder Berufen auf (horizontal), womit Unterschiede im Gehalt und in der Karriereentwicklung einhergehen. In hierarchischer Perspektive wird der Aufstieg in Führungspositionen reglementiert (vertikal) und hindert Frauen an einer gleichberechtigten Teilhabe (vgl. Scheele 2018), wodurch sie in Führungspositionen weiterhin unterrepräsentiert sind (vgl. Destatis 2023b). Insbesondere die Familiengründung hat größtenteils noch immer eine zeitweise Unterbrechung der Erwerbsarbeit oder die Ausübung einer gering(er)qualifizierteren Arbeit zur Folge (vgl. Abrell 2015). Längere Pausen wirken sich aufgrund der Schnelllebigkeit der Arbeitswelt verstärkt nachteilig aus: Vor allem Frauen mit Kindern verlieren den beruflichen Anschluss oder sind von einer dauerhaft benachteiligten Wettbewerbsfähigkeit betroffen (vgl. ebd.). Eine Elternschaft fungiert damit besonders für Mütter oft als Aufstiegs- und Karrierebremse (vgl. ebd.), während sie für Väter einen positiven Karriereeffekt darstellt (vgl. Becker et al. 2011). Neben politischen Regelungen entstehen zunehmend betriebliche Maßnahmen, die das o. g. Spannungsfeld fokussieren (vgl. Gärtner/Garten/Huesmann 2016). Geteilte Beschäftigungsmodelle – insbesondere im Bereich der Führung – dienen vor diesem Hintergrund als exemplarisches Untersuchungsfeld. Nachfolgend werden die Ergebnisse aus dem empirischen Datenmaterial entfaltet um zu analysieren, welche Rolle geschlechtsspezifische Zuweisungsmuster für die befragten Führungskräfte spielen.

2.2.1 Geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen und -erwartungen

Die geschlechtlich geprägte Orientierung auf Familie und Beruf bestätigt sich auch in dem empirischen Material der im Rahmen des Promotions-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

projektes erhobenen Daten. Das Geschlecht ist bei Entscheidung für ein geteiltes Arbeitszeitmodell für viele der Befragten ein dominierender Faktor. Eine teilweise noch konservative und patriarchalisch geprägte Unternehmenskultur führt dazu, dass geteilte Führung bisher eher als ein explizites Angebot an Frauen wahrgenommen wird. Somit wird eine typisch weibliche Stereotypisierung reproduziert. Bisher gibt es kaum Vorbilder in Führungspositionen, die in Teilzeit arbeiten und insbesondere wenig Männer, die von einer Stundenreduktion Gebrauch machen. So sind Frauen in Führung – und dann noch in dieser Art von Modell – zwar eine Besonderheit, aber Männer würden in dieser Konstellation eine noch größere Ausnahme darstellen. Es ist anzunehmen, dass das Modell männlichen Führungskräften weniger angeboten wird, weil die soziale Erwartung an Männer nicht mit der Vereinbarkeit anderer Zuständigkeiten verknüpft ist und der Großteil der Beschäftigten auf Führungsebenen noch traditionell sozialisiert wurde. So etabliert sich eine Barriere für beide Geschlechter, indem von Frauen eher eine Arbeitszeit-Flexibilität erwartet wird und gesellschaftlich geprägte Rollenhemmnisse für Männer bestehen, Teilzeitmodelle zu nutzen (siehe hierzu auch Ladwig/Domsch 2017, 117). Eine grundlegende Problemlage deutscher Unternehmenskultur, die sich geschlechtsspezifisch noch verstärkt, resümiert eine Befragte wie folgt:

> „Aber diese Frauen gehen in Teilzeit, verlieren Teile von Rente und so weiter und so fort. Eigentlich wäre es sehr viel intelligenter, die Arbeit so zu gestalten, dass man sie in der Regelarbeitszeit machen kann und dass Frauen und Männer ihre Familie und ihre Arbeitszeit miteinander verbinden können […]. Termine um 18 Uhr sind der Regelfall je höher die Hierarchie ist. Solange wie ich das mache, werde ich keine Frau in den Vorstand und so bekommen." (IP 07. Abs. 42)

Im Gegensatz zu der Verortung in der Unternehmenskultur und Fremdzuschreibung von Sozialisation geben einige Interviewpartnerinnen an, dass die Stundenreduzierung und die damit verbundene vermehrte Care-Arbeit eine bewusste Entscheidung waren und sind. Dem Wunsch nach gemeinsamer Familienzeit mit den eigenen Kindern wird eine große Relevanz zugeschrieben und deshalb wird diese teilweise bewusst priorisiert. In diesem Kontext wird aber auch von den Betroffenen selbst reflektiert, dass hierdurch eine klassische Rollenverteilung reproduziert wird und Frauen durch ihre Sozialisation eher dazu bereit sind, auf Karriere und Prestige zu verzichten, um allen Aufgaben im Beruflichen und Privaten gerecht werden zu können.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Befragten nehmen darüber hinaus auch einen kulturellen Wandel von Rollenzuschreibungen wahr, indem die Verteilung von Arbeit und Leben im Verlauf der Karriere eine Bewertungsveränderung erfährt. So wird z. B. von einer Befragten reflektiert, dass eine traditionelle Aufteilung von privaten Pflichten bei der Familiengründung retrospektiv anders ausgehandelt worden wäre. Nicht nur Frauen selbst, sondern auch der jüngeren männlichen Generation wird durch eine andere Befragte eine potentiell tragende Rolle zugeschrieben, die Unternehmenskultur durch ein verändertes Rollenverständnis (mit) zu verändern.

Diese Position, in der eine geschlechtsspezifische Konnotation des Modells der geteilten Führungsarbeit wahrgenommen wird, wird demgegenüber von einigen Befragten bewusst negiert. Geteilte Führung solle nicht als weibliches Arbeitszeitmodell bewertet und müsse von dieser Stereotypisierung gelöst werden. Der Wunsch nach männlich akzeptierter Care-Arbeit und einer gleichberechtigten Elternschaft ist vor diesem Hintergrund ebenfalls groß und unterstreicht die zentrale Herausforderung, vor der geschlechtsspezifisch genutzte Arbeitszeitmodelle aktuell (noch) stehen (vgl. Rühling 2023). Flexible Arbeitszeitmodelle eröffnen die Chance, *Work* und *Life* neu zu denken und die Domänen flexibler miteinander zu verknüpfen. Diese Art der Arbeits- und Lebensgestaltung setzt allerdings voraus, dass Flexibilität für alle Beschäftigten möglich ist, und das unabhängig davon, welches Geschlecht sie haben.[6]

Eine geschlechts*un*spezifische Umsetzung des Modells könnte dazu führen, dass Führungskräfte eine doppelte Multiplikator:innenrolle einnehmen: Sie leben zum einen eine flexible Erwerbs- und Karriereorientierung vor und gestalten zum anderen ihre Arbeitsbedingungen, die – im Idealfall – eine Realisierung aller beruflichen und privaten Verpflichtungen ermöglicht. Damit könnte eine tatsächliche Veränderung von Rollenbildern durch moderne Arbeitsgestaltung erfolgen. Unter welchen Prämissen diese Gestaltung erfolgt und welche Chancen und Herausforderungen damit einhergehen, wird nachfolgend skizziert.

6 Wie im Intersektionalitätsansatz vorgesehen, müssen auch andere Benachteiligungskategorien in diesen Diskurs einbezogen werden, können in diesem Rahmen allerdings nicht weiter thematisiert werden (siehe hierzu: Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz 2006).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2.3 Geteilte Arbeitszeitmodelle

Flexible Arbeitszeitmodelle in Führungspositionen erfahren seit den 1990er Jahren durch unterschiedliche politische Initiativen vermehrte Aufmerksamkeit (vgl. BMFSFJ 2013, zit. nach Kolat/Schirmacher 2017, 47). Betriebliche Motive für das Angebot von Teilzeitbeschäftigungsmodellen sind die Steigerung der Arbeitgeber:innenattraktivität und Rekrutierungsvorteile (vgl. EAF Berlin 2015). Im Gegensatz zu niedriger qualifizierten Beschäftigten, bei welchen Teilzeitmodelle eingesetzt werden, um Personal kostengünstig und flexibel einzusetzen, ist das Ziel auf Führungsebene, hochqualifizierte Potentialträger:innen langfristig an das Unternehmen zu binden (vgl. Stuth/Hipp 2017). Für Führungskräfte basiert die Aufnahme eines Teilzeitbeschäftigungsverhältnisses regulär auf Freiwilligkeit, ist zeitlich befristet, meist vollzeitnah (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017) und familiär begründet (vgl. Stuth/Hipp 2017; EAF Berlin 2015). In Führungspositionen ist eine klassische Vormittagsarbeitszeit selten geeignet und mündet daher meist in einer unbezahlten *reduzierten Vollzeit* mit 80-90 % des Stundenumfangs (vgl. Ladwig/Domsch 2017, 118). Die vollzeitnahe Tätigkeit weist jedoch ein stark verdichtetes Arbeitspensum auf, was mit einem vergleichsweise höheren Maß an Überstunden einhergeht und ggf. eine Mehrbelastung der Mitarbeiter:innen zur Folge hat (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017). Teilzeitangebote mit einer stärkeren zeitlichen Reduktion halten eine traditionelle Rollenkonstellation im Privaten aufrecht und gehen im Beruflichen mit einem verdichteten Arbeitspensum und einer Entgrenzung einher (vgl. Galvagni/Voß 2017; Karlshaus/Kaehler 2017).

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Ausführung einer Führungsposition bei einem Zeitbudget von unter 100 % nur bedingt möglich ist (vgl. Sparber 2010; Ladwig/Domsch 2017) und die Flexibilisierung in regulären Teilzeitmodellen diverse Nachteile mit sich bringt, wird der Teilung einer Führungsposition ein besonderes Potential zugesprochen. Die Idee, eine Position unter mehreren Beschäftigten aufzuteilen, besteht seit den 1980er Jahren (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017). Diese Art der Stellenbesetzung wird unter verschiedenen Begrifflichkeiten, wie *Job-* oder *Topsharing*, *Co-Führung* oder *Führung im Tandem,* diskutiert und nicht einheitlich definiert. Die Definition ist abhängig davon, ob Führung als *Rolle* oder als *sozialer Prozess* erachtet wird, wobei geteilte Führung hier weniger als eigenständiger Führungsstil verstanden werden soll (vgl. dazu auch Werther 2016). Dieser Arbeit liegt die Perspektive auf der Positionsbesetzung

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

und Rollenübernahme zugrunde, die „aus einer Berufsrolle heraus“ (Schuh 2008, 277) entstehen.

Neben der Aufteilung von Arbeitszeit ist die Definition inhaltlicher Verantwortung und der Arbeitsorganisation entlang der Kompetenzen und Erfahrungen des Tandems von zentraler Bedeutung (vgl. Kuark/Wyss 2016). Die Teilung einer Führungsposition wird als Chance zur effektiven und nachhaltigen Reduzierung der Arbeitsbelastung bewertet (vgl. von Au 2018). Die enge Kommunikation zwischen den Führungskräften hat darüber hinaus einen permanenten Wissenstransfer zur Folge (vgl. Karlshaus/Kaehler 2017; von Au 2018). Dadurch eröffnen sich Lern- und Entwicklungsfelder *on the job*, da unterschiedliche Arbeitsbereiche durch eine gemeinsame Reflexion der Partner:innen abgedeckt werden (vgl. Ellwart/Russel/Blanke 2015). Die Zusammenarbeit wirkt sich positiv auf die Innovations- und Problemlösekompetenz aus, indem eine Co-Leitung die vorhandene Expertise in der Leitungsebene verdoppelt und differenziert mit der Komplexität und der Entwicklung innovativer Lösungen umgehen kann (vgl. ebd.). Trotz erster positiver Berichte findet diese Art der Arbeitszeitgestaltung lediglich eine kurze Erwähnung im aktuellen Gleichstellungsbericht der Bundesregierung: „Führen in Teilzeit, beispielsweise durch eine Tandemlösung, bei der sich zwei Führungskräfte eine Stelle teilen, ist dabei eine von vielen Möglichkeiten“ (BMBFSJ 2018, 20). Bisher ist geteilte Führung kaum in Unternehmen, sondern eher im öffentlichen Dienst anzutreffen (vgl. Meyer/Waldner 2015; Fauth-Herkner/Wiebrock 2017). Konträr zu den technischen Möglichkeiten flexibler Arbeit, wies Deutschland bisher relativ starre Arbeitsstrukturen und eine konservative Präsenzkultur auf. Die Umsetzung flexibler Arbeitszeitmodelle war daher zuletzt noch immer mit großen Hemmnissen verbunden (vgl. Kolat/Schirmacher 2017). Wie die befragten Führungskräfte die flexible Arbeit im Beruflichen und Privaten erleben, wird im Folgenden erläutert.

2.3.1 Beweggründe für geteilte Führung

Die Ambition, eine anspruchsvolle Karriere verfolgen zu können, geht für fast alle Befragten mit der Frage nach einer parallelen Familienorganisation einher. Die Motivation zur Übernahme einer geteilten Führungsposition ist daher überwiegend mit familiären Verpflichtungen verknüpft und resultiert sehr oft in einer Arbeitszeitreduzierung (auf durchschnittlich 69 % Stellenanteil; vgl. Rühling 2023). Sowohl der eigene Anspruch als Führungskraft sowie die empfundene Erwartung der Umwelt an eine Verfügbarkeit und

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Präsenz im Unternehmen werden im Kontext von weiteren Verpflichtungen als nicht leistbar wahrgenommen. Dieses Erleben von Unvereinbarkeit führte in der Vergangenheit oft zu einer klassischen Teilzeitarbeit, die aufgrund der Arbeitsverdichtung ebenfalls als nicht machbar empfunden wurde (vgl. u. a. Ladwig/Domsch 2017).

> „Elternzeit, zwei Kinder und das ist natürlich etwas, was uns Frauen da immer umtreibt. Denken wir auch einfach anders als Männer. Was aber auch vollkommen okay und legitim ist, aber natürlich dann die Familien im Vordergrund. Und deswegen habe ich relativ früh gesagt, […] Familie und Beruf sehe ich jetzt in einer größeren Führungsverantwortung schwierig zu vereinbaren." (IP 12, Abs. 2)

Vor der bewussten Entscheidung, in ein Tandemmodell zu wechseln und die Arbeitszeit (größtenteils) zu reduzieren und damit zumindest zeitlich die berufliche Domäne zu beschneiden, war die berufliche Situation der befragten Frauen teilweise von starker Hingabe bis zur totalen Selbstaufgabe geprägt. Diese Bedingung war nicht spannungsfrei, da der Grat zwischen der Freude an viel Arbeit mit einhergehender starker Identifikation und hohem Stress mit Schlafproblemen und fehlender Zeit für das soziale Umfeld als teilweise sehr schmal empfunden wurde. Die beruflichen Ambitionen und die gleichzeitige Familienorientierung werden darum oft als derart unvereinbar erlebt, sodass das Modell der Teilzeitführung als Coping-Strategie in diesem Spannungsfeld fungiert. Um diese Zerrissenheit weder zu Lasten des Berufs noch der Familie werden zu lassen und einer Rollenerfüllung in beiden Bereichen gerecht zu werden, bedarf es einer starken subjektiven Aushandlung der eigenen Erwartungen und der strukturellen Rahmenbedingungen.

Weitere Motive für eine Stundenreduktion sind die Ausübung einer Nebentätigkeit, die meist mit der Wahrnehmung einer größeren Sinnstiftung im Vergleich mit dem Hauptberuf verbunden ist, oder auch eine veränderte Bewertung des Stellenwerts des Berufs an sich und ein Hinterfragen der beruflichen Priorisierung (vgl. Rühling 2023). Letzteres begründet sich durch einen Reflexionsprozess in Bezug auf den beruflichen Werdegang sowie dessen Verausgabung, der durch starke gesundheitliche Beeinträchtigungen oder Schicksalsschläge angestoßen wurde.

Die Umsetzung von geteilter Führung erfolgt im untersuchten Sample mehrheitlich als *bottom up*-Prozess, indem das Modell von den Führungskräften selbst angestoßen und geplant wird (vgl. Rühling 2023). Diesbezüglich zeigt sich ein starker Gestaltungswille, indem z. B. die Arbeitsorganisa-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tion durch die Art der Zusammenarbeit komplett neu strukturiert wird. Darüber hinaus fungieren auch die Geschäftsleitung und die Vorgesetzten als Initiator:innen und stoßen die Etablierung *top down* an. Es zeigt sich, wie zentral die unterstützenden Strukturen mit Blick auf die berufliche Laufbahn weiblicher Führungskräfte sein können (vgl. Rühling 2023). Das Angebot dieser Arbeitsform erzeugt teilweise ein starkes Commitment und kann damit als betriebliches Bindungsinstrument dienen, indem es als Partizipationsmöglichkeit für die Gestaltung der eigenen Karriere und der Arbeitsbedingungen wahrgenommen wird.

2.3.2 Chancen von geteilter Führung

Die Befragten bewerten ihr Arbeitszeitmodell durchgehend positiv, wenn auch voraussetzungsreich hinsichtlich struktureller und kultureller Bedingungen. Durch eine gegenseitige Vertretung wird die Stressbelastung sowohl im Beruflichen selbst als auch außerhalb des Beruflichen reduziert und trägt zu einer ausgeglicheneren *Work-Learn-Life-Balance* bei (vgl. Antoni et al. 2014). Die Tandemarbeit wird aufgrund der engen Zusammenarbeit auf fachlicher und sozialer Ebene als Stärkung und Entlastung erlebt, die insbesondere einem hohen Verantwortungsgefühl und Leistungsanspruch entgegenwirken kann. Auch wenn der Arbeitsumfang teilweise immer noch sehr hoch bzw. höher als die vereinbarte Arbeitszeit ist, wird das Pensum als bewältigbarer eingestuft.

> „Ich würde sagen, es war mehr [Arbeitszeit], aber ganz genau weiß ich es nicht. Und das ist mir auch nicht so wichtig, weil […]. Warum ist mir das eigentlich nicht so wichtig? Weil ich einfach glücklich bin, dass das so ging, wie es war. Das hat ja auch immer so ein bisschen was Psychologisches. Wenn ich 60 [%] bin, bin ich auch nicht so verpflichtet.“ (IP 01, Part 2, Abs. 84)

Das berufliche Commitment erfährt in diesem Kontext eine neue Bewertung, da es als selbst gewählt erlebt wird. Damit verbunden sind Spaß und Interesse an der Arbeit, die z. B. keine Nacharbeit mehr am Wochenende erfordert und gesundheitlich weniger negative Auswirkungen hat. Dies löst ein Gefühl der Bewältigung und der Selbstwirksamkeit aus, indem Berufliches im Tandem gemeinsam verarbeitet werden kann (vgl. u. a. Ellwart et al. 2015). Die Führungskräfte erfahren einen hohen Gestaltungsspielraum, der mit Selbststeuerung und Freiheit verbunden ist.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Da geteilte Führung mehrheitlich *bottom-up* als „Graswurzelinitiative" (IP 07, Abs. 40) entsteht, wird deutlich, welche Veränderungsenergien und Gestaltungswillen von den Beschäftigten ausgehen. Diese starke Subjektivierung im beruflichen Handeln führt auch dazu, dass die Führungskräfte sich selbst teilweise in der Rolle von Multiplikatorinnen sehen, die als Vorbild für diese Form der Arbeitsorganisation agieren. Ihnen ist daran gelegen, flexible Modelle nicht nur zu leben, sondern auch *vor*zuleben, indem sie neue und flexible Formen der Arbeit auch ihren Mitarbeiter:innen ermöglichen. Die Befragten nehmen damit aktiv an der Gestaltung der Arbeits- und Führungskultur teil, die insbesondere zu einer in der modernen Arbeitswelt geforderten Kompetenzentwicklung der Beschäftigten beitragen kann. Sie vertreten implizit eine spezifische Führungsmentalität, die durch einen kooperativen und partizipativen Führungsstil gekennzeichnet ist. Nach eigener Einschätzung setzen die Befragten einen Arbeitsrahmen mit flachen Hierarchien und einer offenen Feedbackkultur, um eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu ermöglichen sowie ein selbstbestimmtes Arbeiten der eigenen Mitarbeiter:innen zu fördern (vgl. Rühling 2023).

Das Einbringen diverser Perspektiven durch einen meist unterschiedlichen fachlichen Hintergrund regt eine starke Reflexion des Arbeitshandelns auf sachlicher und emotionaler Ebene an und trägt zum Lernen im Prozess der Arbeit bei (vgl. Rühling 2023). Die Befragten berichten von einem gemeinsamen Wachstum und gegenseitigem Profitieren von den Kompetenzen der jeweils anderen (vgl. Cooiman/Krzywdzinski/Christen 2019), was auch das Finden und Weiterentwickeln der eigenen Führungsrolle stärkt:

> „[…] dass ich mich wahnsinnig weiterentwickelt habe die letzten dreieinhalb Jahre. Ich hätte das nie gedacht. Für mich war das Jobsharing eher die Idee eine Führungsposition zu haben und nicht 150 % zu arbeiten. Das ist ja auch passiert. Was ich nicht gedacht hätte, dass ich mich fachlich so viel weiterentwickle. Also das ist Learning on-the-go, die ganze Zeit, ein Crashkurs nach dem anderen. Und aber auch sehr viel mehr in meine Führungsrolle auch gefunden habe." (IP 14, Abs. 37)

2.3.3 Herausforderungen von geteilter Führung

Als herausfordernd werden vor allem die fachliche Abstimmung innerhalb des Tandems und die transparente Darstellung von Zuständigkeiten nach außen empfunden (vgl. u. a. Ellwart et al. 2015). Auch eine fehlende Akzeptanz für diese neue Art von Arbeitsgestaltung wird von einigen Inter-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

viewpartnerinnen als Hürde beschrieben. Aus Sicht der Befragten stehen eine breit akzeptierte Nutzung und ein tatsächlich gelebter organisationaler Wandel daher noch am Anfang, erfordern Zeit und hängen maßgeblich von der Unternehmens- und Führungskultur ab. Diese ist laut einer Befragten noch immer durch eine hohe Präsenzdauer, z. B. durch lange Termine, geprägt. Die Interviewpartnerin fordert daher eine Neuordnung der Arbeitskultur, wie sie in skandinavischen Ländern schon etabliert ist. So muss es völlig neue Modelle geben, die Familienarbeit als Arbeit anerkennen und verschiedene Lebensbereiche verknüpfen. Solange diese Perspektive und geeignete Modelle nicht existieren, braucht es ihrer Ansicht nach Jobsharing. Diese Bewertung als lebensphasenorientiertes Arbeitszeitmodell spricht eine Übergangslösung an, bis es zu einer nachhaltigen Veränderung der Arbeitskultur kommt (vgl. Rühling 2023). Vor diesem Hintergrund kann geteilte Führung als Baustein im betrieblichen Changeprozess bewertet werden, der die Zukunft von Arbeit zwar mitgestaltet, sie aber noch nicht herbeiführen kann.

2.3.4 Familiäre Rollenverteilung

Die Arbeitszeitreduzierung geht mit einer spezifischen Organisation der Sorge- und Hausarbeit einher. Die Befragten unterstreichen, dass Frauen in Deutschland nach wie vor oft vor einer Karriereentscheidung stehen, die es mit Blick auf eine Familienplanung auszuloten gilt. Ihre Karriereverläufe sind daher oft von Aushandlungs- und Abwägeprozessen geprägt. Das Ringen innerhalb der Partnerschaft ist dabei eine Strategie, mit den unterschiedlichen Anforderungen und Zuständigkeiten umzugehen. Frauen sind vor diesem Hintergrund besonders gefordert, ihren Lebensverlauf immer wieder aktiv und reflexiv herzustellen (vgl. Rühling 2020):

> „Also es war auf beiden Seiten, würde ich sagen, immer wieder auch ein Schritt zurück und dann wieder ein Schritt nach vorn. Also es ist so ein Atmen auf allen Seiten." (IP 01, Part 2, Abs. 6)

Die Mehrheit der Befragten (82 %) ist mit der Wahl des Arbeitszeitmodells in Teilzeit beschäftigt, wodurch auch die Zuständigkeit der Care-Arbeit größtenteils in ihrer Verantwortung liegt. Damit werden die Rollenzuweisungen tendenziell reproduziert, die auch durch ein modernes Arbeitszeitmodell offensichtlich nicht aufgelöst werden können, solange dieses Modell geschlechtsspezifisch genutzt wird. Abgesehen von diesen immanenten Zuständigkeiten durch die Arbeitszeitreduzierung wird die partnerschaftliche

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Verteilung von den Befragten zum Großteil als gleichberechtigt eingestuft. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in dem vermehrten Wunsch von Vätern wider, an der Care-Arbeit zu partizipieren (vgl. u. a. DIE ZEIT/ infas/WZB 2023). Sofern die Verteilung von Sorge- und Fürsorgearbeit als egalitär empfunden wird, liegt die Verantwortung zur Koordination und Abstimmung jedoch fast immer bei den Befragten selbst. Es findet eine Übertragung des Arbeitsmodus auf die private Domäne statt, indem Care-Arbeit als *Mitmanagen* der Familie bezeichnet wird und familiäre Pflichten beispielsweise an den Partner delegiert und überprüft werden (vgl. Rühling 2023). Auch wenn die Rollenverteilung in dem Fall kritisch hinterfragt und reflektiert wird, deutet sich eine starke Verschränkung von weiblichen Zuständigkeiten an.

Die Übertragung des Arbeitsmodus auf das Familienleben findet seinen Ausdruck auch im gleichberechtigten Management der privaten Aufgaben: „Aber ich sage immer es ist eigentlich auch wie ein Jobsharing. Ich muss mich ja auch ständig absprechen. Also wir haben auch fast schon Kanban Boards[7] zu Hause." (IP 14, Abs. 56). Die hier angesprochene egalitäre Verteilung von Care-Arbeit ist auch dadurch begründet, dass die entsprechende Befragte im Ausland beruflich sozialisiert wurde und nach ihrer Rückkehr nach Deutschland immer noch stark von der ausländischen Arbeitskultur geprägt ist. Als besonders hilfreich empfindet sie das gegenseitige wertschätzende Bewusstsein, was alleinige Verantwortung im privaten Bereich bedeutet. In einer Art familiärem Schichtmodell weist sie sich nach der beruflichen Taktung mit ihrem Partner die komplette Verantwortung für die Haus- und Sorgearbeit zu. Diese gilt es wiederum in besonderem Maße zu organisieren und zu strukturieren, um den Alltag bewältigen zu können.

Die veränderte Arbeitsorganisation durch die Corona-Pandemie kann auch zu einer Neuverhandlung der Care-Arbeit führen, wenn flexibles Arbeiten geschlechtsunspezifisch genutzt wird. Bei einer Befragten fand eine nicht intendierte Rollenverschiebung statt, als ihr Partner eine betriebsbedingte Anordnung erhielt, im Homeoffice zu arbeiten. Seine Präsenz im Privaten ging mit einer ungeplant höheren Erfüllung familiärer Pflichten einher. Auch bei einer weiteren Interviewpartnerin führte die Corona-Pandemie zu einer veränderten Sicht auf die traditionelle partnerschaftliche Arbeitsteilung, die sie rückblickend egalitärer gestalten würde. Es zeigt

7 Visualisierungstool zur Arbeitsorganisation aus dem agilen Projektmanagement, online: https://karrierebibel.de/kanban/ (20.07.2023)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

sich, wie relevant betriebliche Impulse sind, um eine nicht hinterfragte Verantwortungszuschreibung zu reflektieren. Das Modell kann in diesem Kontext einen Gelingensrahmen schaffen, indem Frauen ihre Macht zur Aushandlung nutzen und eine moderne Paarkonstellation privat und beruflich fordern und vorleben.

Bei der Unterstützung der förderlichen Strukturen des Arbeitszeitmodells kommt der betrieblichen Bildungsarbeit eine besondere Rolle zu, um nicht nur einen gleichstellungspolitischen Beitrag zu leisten, sondern auch um Beschäftigte in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und diese mit der Organisation zu verknüpfen. Diese Perspektive ist insbesondere von Relevanz, um die Verantwortung von Arbeitsgestaltungs- und Gerechtigkeitsfragen nicht allein auf das Subjekt zu übertragen.

3 Fazit und Ausblick für die betriebliche Bildungsarbeit

Geteilte Führung ist für die betriebsseitige Gestaltung von Arbeit ein noch relativ unbekanntes Feld (vgl. auch Meyer/Waldner 2015; Fauth-Herkner/Wiebrock 2017). Nicht nur aus Gleichstellungsgründen, sondern auch aus einer Qualifizierungsperspektive lohnt sich die Unterstützung dieser neuen Arbeitsorganisation. Im Modell der geteilten Führung sind inhärente Strukturen angelegt, die sowohl für die Führungskräfte selbst als auch für die geführten Mitarbeiter:innen lern- und kompetenzförderlich wirken können (vgl. auch Cooiman et al. 2019). Im Modell der geteilten Führung findet das Lernen im Prozess der Arbeit implizit statt, wodurch arbeitsintegrierte Lernformen strukturell verankert werden können. Der betrieblichen Bildungsarbeit obliegt es, diese Bedingungen zu erkennen, sie zu fordern und zu fördern.

Vor dem Hintergrund des Wandels von Arbeit sind Beschäftigte nicht mehr nur auf ein umfangreiches Fachwissen, sondern vor allem auf Kompetenzbündel angewiesen, durch welche sie auftretende Herausforderungen selbstorganisiert bewältigen können (vgl. Hiestand 2020; Hiestand/Rühling 2022). Insbesondere Modelle, die einen Rahmen schaffen, indem Arbeit und Lernen intuitiv miteinander verknüpft werden können, bieten vor diesem Hintergrund ein besonderes Potential, während formale Lernsettings weniger geeignet sind, die benötigten Kompetenzen zu fördern. Die klassische Personalentwicklung ist bisher jedoch noch immer stark auf die Planung von Seminaren ausgerichtet und *top-down* orientiert (vgl. Sauter/Scholz 2015). So „hängen Betriebliche Bildungsarbeit und Personalentwick-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

lung in Deutschland vielerorts auf dem Weg von der Input- zur Outcomeorientierung fest" (Arnold 2018, 61). Die betriebliche Bildungsarbeit steht daher vor der Aufgabe, den Fokus von standardisierten Settings wie Fort- und Weiterbildungen zu erweitern und sich als „Veränderungsspezialist[:innen]" (ebd., 225) zu positionieren.

Um ein strategisches Kompetenzmanagement zu betreiben, eignet sich genau diese Art von *bottom-up*-Ausrichtung entlang der Steuerung durch die Mitarbeitenden selbst. Die Gestaltungsmotivation, die bei dem Aufbau neuer Arbeitszeitmodelle entsteht, kann so als Ressource erkannt und organisational genutzt werden. Um die Kompetenzen der Beschäftigten sinnvoll in die Organisationsentwicklung einzubetten, bedarf es einer transparenten Partizipationskultur, die einen Rahmen zur individuellen und kollektiven Reflexion von implizitem Wissen und Erfahrungen und für einen systematisierten Austausch bereitstellt (vgl. Hiestand 2017; Hiestand/Rühling 2022). Zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz ist es zentral, eine individuelle Steuerung und reflexive Verknüpfung verschiedener Lernformen zu ermöglichen. Die Selbstorganisation ist dabei einerseits Notwendigkeit selbst, da Kompetenzen nur aus individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen entwickelt werden können. Andererseits ist die Grundvoraussetzung der Selbstorganisation, über festgelegte Lernziele hinaus zu lernen, um Selbstorganisationsdispositionen als konkrete Kompetenz zu entwickeln (vgl. Hiestand 2019). Dafür sind Handlungsspielräume, also Freiheits- und Entscheidungsgrade sowie Autonomie nötig (vgl. Dehnbostel 2018; Hiestand 2020). Die institutionelle Unterstützung[8] von geteilter Führung wird durch die Befragten bisher jedoch noch ambivalent empfunden: Auf der einen Seite wird die Geschäftsleitungs- und Führungsebene als tragende Instanz bewertet. Auf der anderen Seite wird eine betriebliche Sorge bei erhöhter Nachfrage nach solcher Art von Modellen erlebt. Auch in Bezug auf die Personalabteilung wird teilweise vermutet, dass mit geteilter Führung zwar eine oberflächliche Veränderung der Arbeitsorganisation stattfindet, das Modell aber eher als Werbetool genutzt wird und noch kein tatsächlicher Kulturwandel stattfindet. Diese Divergenz gilt es abzubauen, um Führungskräfte und Beschäftigte insgesamt zielgerichtet in moderner Arbeitsgestaltung zu begleiten.

Diese veränderte Perspektive der betrieblichen Bildungsarbeit stellt die Interessen der Lernenden in den Mittelpunkt und lässt die Kompetenzentwicklung der Beschäftigten Baustein der Organisationsentwicklung werden

8 siehe zur Institutionalisierung auch Ladwig/Domsch 2017.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

(siehe u. a. Dehnbostel 2015; Hiestand 2017; Arnold/Stroh 2018). Diese Perspektive bedarf auch einer diversitätssensiblen Komponente, um flexible Arbeit sowohl geschlechtsunabhängig als auch offen gegenüber anderen Personengruppen zu eröffnen, die von Benachteiligung betroffen sind (vgl. hierzu auch Charta der Vielfalt 2022). Um eine solche Ausrichtung in der Aus- und Weiterbildung aufzugreifen, ist pädagogisch geschultes und sensibilisiertes Personal unabdingbar, das sich vor allem als Lernprozessbegleiter:innen versteht (vgl. u. a. Hiestand/Rühling 2022). Diese Orientierung impliziert auch eine offene Haltung gegenüber neuen Arbeitszeitmodellen und einer gerechten Gestaltung und Verknüpfung von Arbeit und Lernen.

Literatur

Abrell, B. (2015): Führen in Teilzeit. Voraussetzungen, Herausforderungen und Praxisbeispiele. Wiesbaden.

Antoni, C./Friedrich, P./Haunschild, A./Josten, M./Meyer, R. (2014): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit – Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden.

Arnold, R. (2018): Das kompetente Unternehmen. Pädagogische Professionalisierung als Unternehmensstrategie. Wiesbaden.

Arnold, R./Stroh, C. (2018): Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 411-425.

Becker, R./Hilf, E./Lien, S./Köhler, K./Meschkutat, B./Reuschke, D./Tippel, C. (2011): Bleiben oder gehen? Räumliche Mobilität in verschiedenen Lebensformen und Arbeitswelten. In: Cornelißen, W./Rusconi, A./Becker, R. (Hrsg.): Berufliche Karrieren von Frauen. Wiesbaden, 21-63.

Becker-Schmidt, R. (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkirchen, L./Wagner, I. (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien, 10-25.

BMBFSJ (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin.

BMBFSJ (2018): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Eine Zusammenfassung. Berlin.

BMBFSJ (2023): Gender Care Gap. Online: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/gender-care-gap (01.06.2023).

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2013): Politischer Bericht zur Gesamtevaluation der ehe- und familienbezogenen Leistungen. Berlin.

Burkhart, A. (2020): Wirksame Führung in Banken und Sparkassen. Wiesbaden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Charta der Vielfalt e.V. (2023): Factbook Diversity 2023. Positionen, Zahlen, Argumente. Berlin.

Cooiman, F./Krzywdzinski, M./Christen, S. (2019): "Ich arbeite ganz anders und besser als früher": Praxis und Potentiale von Jobsharing in Unternehmen, WZB Discussion Paper, No. SP III 2019-301, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.

Dehnbostel, P. (2015): Betriebliche Bildungsarbeit – Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb, 2. Auflage. Baltmannsweiler.

Dehnbostel, P. (2018): Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung in der digitalisierten Arbeitswelt. In: ARBEIT 2018, 27(4), 269-294.

Destatis (2023a): Erwerbstätigenquoten 1991 bis 2022. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/erwerbstaetigenquoten-gebietsstand-geschlecht-altergruppe-mikrozensus.html#fussnote-3-120426 (01.06.2023).

Destatis (2023b): Frauen in Führungspositionen. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/frauen-fuehrungspositionen.html#:~:text=Nur%20jede%20dritte%20F%C3%BChrungskraft%20ist,(%2B0%2C6%20Prozentpunkte) (01.06.2023).

Destatis (2023c): Zahl der Woche Nr. 19 vom 9. Mai 2023. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_19_p002.html (01.06.2023).

DIE ZEIT/infas/WZB (2023): Ergebnisse aus der Vermächtnisstudie 2023. Online: https://www.zeit-verlagsgruppe.de/wp-content/uploads/2023/05/Ergebnisse-aus-der-Vermaechtnisstudie-2023_Presse_Langversion-1.pdf (21.07.2023).

Dressel, K./Wanger, S. (2010): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 489-498.

EAF Berlin. Diversity in Leadership (2015): Flexibles Arbeiten in Führung. Ein Leitfaden für die Praxis. Berlin.

Eigenmann, L./Holl, Y./Kovatás, E./Menge, J./Nink, K./Rosenplänter, A./Salles, A./Schildmann, C. (2016): Auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit? Berichte aus Dänemark, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Österreich, Schweden, Schweiz, Ungarn und USA. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

Ellwart, T./Russel, Y./Blanke, K. (2015): Führung als Doppelspitze: Co-Leitung erfolgreich managen. In: Felfe, J./Van Dick, R. (Hrsg.): Handbuch Mitarbeiterführung. Wirtschaftspsychologisches Praxiswissen für Fach- und Führungskräfte. Berlin, 251-261.

Fauth-Herkner, A./Wiebrock, S. (2017): Implementierung von Teilzeitführung. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 101-114.

Galvagni, I./Voß, E. (2017): Praxisbeispiel EY: Flexibilität und individuelle Ausgestaltung als Erfolgsvoraussetzung. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Wiesbaden, 185-195.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gärtner, M./Garten, T./Huesmann, M. (2016): Flexible Arbeitsmodelle für Führungskräfte. Zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 4/2016, 220-233.

Hiestand, S. (2017): BITs & BIER: Eine empirische Analyse im Brauwesen und in der IT-Branche zur Verknüpfung individueller Kompetenz- und betrieblicher Organisationsentwicklung. Baden-Baden.

Hiestand, S. (2019): Von der traditionellen Personalentwicklung zur Kompetenzorientierung in der Arbeit. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Heft 179, 73. Jg., 30-32.

Hiestand, S. (2020): Verknüpfung von Kompetenz- und Organisationsentwicklung. In: Richter, G. (Hrsg.): Lernen in der digitalen Transformation. Wie arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Praxis gelingt. Stuttgart, 51-64.

Hiestand, S./Rühling, S. (2022): Personalentwicklung im Spannungsfeld individuellen Lernens und betrieblicher Organisationsentwicklung, In: Gröbel, R./Dransfeld-Haase, I. (Hrsg.): Strategische Personalarbeit in der Transformation. Partizipation und Mitbestimmung für ein erfolgreiches HRM. Frankfurt a .M., 386-400.

Hinz, S. K. B. (2008): Erwerbsarbeit im Wandel unter besonderer Berücksichtigung der Frauenerwerbstätigkeit und der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Tönning.

Karlshaus, A./Kaehler, B. (2017): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden.

Kohlrausch, B./Zucco, A. (2020): Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt, In: WSI Policy Brief, Nr. 40. Düsseldorf, 1-14.

Kolat, D./Schirmacher, A. (2017): Zur familienpolitischen Bedeutung von Führung in flexiblen Arbeitsmodellen. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 45-56.

Kuark, J./Wyss, M. (2016): Erfolgsfaktoren für TopSharing. In: Zeitschrift Führung und Organisation, 01/2016, 85. Jg., 37-43.

Kuckartz, U./Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.

Kümmerling, A. (2015): Beschäftigungsentwicklung und Arbeitszeiten von Frauen in Deutschland – eine Erfolgsstory? In: Die Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 69, 2015, 1, 23-29.

Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 14. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.shtml (09.12.2020).

Ladwig, D. H./Domsch, M. E. (2017): Chancen und Risiken bei der Implementierung von Teilzeitführung: In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 115-126.

Leitner, S./Ostner, I./Schratzenstaller, M. (2004): Wohlfahrtsstaat und Geschlechterverhältnis im Umbruch: Was kommt nach dem Ernährermodell? Wiesbaden.

Lempert, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Baltmannsweiler.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Lempert, W. (2007): Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 103, 12-40.

Littmann-Wernli, S./Schubert, R. (2001): Frauen in Führungspositionen - Ist die "gläserne Decke" diskriminierend? In: Arbeit, Heft 2, Jg. 10. Zürich, 135-148. Online: https://core.ac.uk/download/pdf/46910843.pdf (05.11.2020).

Meyer, M./Waldner, R. (2015): Die Spitzen-Duos. In: BILANZ. Das Schweizer Wirtschaftsmagazin, 23/2015, 74-79.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für eine professionsorientierte Beruflichkeit als berufspädagogische Herausforderung. In: Straka, G. A./Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Wiesbaden, 147-157.

Meyer, R. (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit" in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen - Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, 23-36.

Rühling, S. (2020): Bildung, Beruf und Baby. Weibliche Lebensverläufe im Wandel, In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. 182 (2020) 4 - 74. Jahrgang, 17-19.

Rühling, S. (2023): Neue Arbeitszeitmodelle als Beitrag zu einer nachhaltigen Geschlechtergerechtigkeit. In: berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. 197 (2023) 1 - 77. Jahrgang, 40-43.

Sauter, W./Scholz, C. (2015): Von der Personalentwicklung zur Lernbegleitung. Veränderungsprozess zur selbstorganisierten Kompetenzentwicklung. Wiesbaden.

Scheele, A. (2018): Arbeit und Geschlecht: Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Care. In: Kortendiek, B./Riegraf, B./Sabisch, K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Geschlecht und Gesellschaft. Wiesbaden, 1-10.

Schuh, S. (2008): Führung als Profession. In: Sackmann, S. (Hrsg.): Mensch und Ökonomie. Wiesbaden, 276-293.

Sparber, M. (2010): Coaching von Führungskräften in Teilzeit. In: Schreyögg, A./ Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.): Die Organisation in Supervision und Coaching. In: Organisationsberatung. Supervision. Coaching, Sonderheft 3/ 2009, 159-171.

Stuth, S./Hipp, L. (2017): Führung in Teilzeit? – Eine empirische Analyse zur Verbreitung von Teilzeitarbeit unter Führungskräften in Deutschland und Europa. In: Karlshaus, A./Kaehler, B. (Hrsg.): Teilzeitführung. Rahmenbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten in Organisationen. Wiesbaden, 31-43.

Von Au, C. (2018): Ganzheitlich agierende Führungspersönlichkeiten sind zufriedene und wirksame Führungspersönlichkeiten: Die Chancen der individualisierten Führung in Teilzeit. In: Dies. (Hrsg.): Anreizsysteme für Leadership-Organisationen. Employer Branding und Anreizsysteme der Next Practice. Wiesbaden, 195-205.

Werther, S. (2016): Shared Leadership. In: Von Au, C. (Hrsg.): Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. System, Beziehung, Haltung und Individualität. Wiesbaden, 171-187.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Wetterer, A. (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 126-136.

World Economic Forum (2022): Global Gender Gap Report 2022 INSIGHT REPORT JULY 2022. Genf.

WSI (2023): WSI GenderDatenPortal: Zeit: TEILZEITQUOTEN DER ABHÄNGIG BESCHÄFTIGTEN 1991–2021. Online: https://www.wsi.de/de/zeit-14621-teilzeitquoten-der-abhaengig-beschaeftigten-19912017-14748.htm#:~:text=Die%20Teilzeitquote%20von%20Frauen%20ist,Prozent%2C%20Westdeutschland%2048%20Prozent (01.06.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gestaltungansätze zur Förderung selbstgesteuerter Lernprozesse auf Basis einer formativ qualitativen Befragung

Manuel King, Sylvia W. Schweigler

Abstract

Im Folgenden sollen die Ergebnisse einer formativ qualitativen Befragung zur Implementierung einer neuen Lernumgebung einer sog. Learning-Experience-Plattform (LXP) in einem deutschen Großunternehmen zusammengefasst werden. Der Beitrag zeigt auf, welche betrieblichen Rahmenbedingungen erforderlich sind, um selbstgesteuertes Lernen, auch über die LXP hinaus, zu ermöglichen. Im Fokus steht die Beziehung zwischen Mitarbeitenden, Führungskräften und Bildner:innen. Dazu stellen die Forschenden den empirischen Daten lerntheoretische Ansätze und Erkenntnisse gegenüber und leiten daraus praktische Implikationen ab, um betriebliches Lernen in gelingender Weise auszugestalten. Die Autorin und der Autor des Beitrags sind in der Personalentwicklung großer deutscher Unternehmen aus der Mobilitäts- und Lebensmittelbranche tätig und u. a. für die wissenschaftliche Begleitung digitaler Lernprodukte verantwortlich.

Schlüsselwörter: Learning-Experience-Plattform, organisationales Lernen, selbstgesteuertes Lernen, technologiegestütztes Lernen

1 Einführung

Die Kluft zwischen der Leistungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen und den Herausforderungen von Unternehmen und Gesellschaft hat sich in den vergangenen Jahren vergrößert. Treiberin dieser Entwicklung ist die fortschreitende Digitalisierung, durch die sich auch die Rahmenbedingungen der Arbeitswelt tiefgreifend verändern, dies trifft auch die betriebliche (Weiter-)Bildung (vgl. Arnold 2021, 13; vgl. Nieswandt/Geschwill/Zimmermann 2019, 11f.). Das untersuchte Unternehmen strebt es als global agierende Organisation an, sich innerhalb von zehn Jahren von einem klassischen Industrieunternehmen zu einem softwaregeprägten Mobilitätsdienstleister

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

zu wandeln. Dies geht mit dem Um- und Ausbau neuer Geschäftsmodelle, Produkte und Dienstleistungen einher. Um das Zielbild zu erreichen ist eine tiefgreifende Veränderung der bereichsübergreifenden Zusammenarbeit erforderlich. Zusätzlich stellen die neuen und von Veränderung geprägten Tätigkeitsfelder hierarchieübergreifend eine Herausforderung für die Belegschaft dar. Daraus ergeben sich auch geänderte Anforderungen an die betriebliche Fort- und Weiterbildung (vgl. BMBF 2019, 64; vgl. Foelsing/Schmitz 2021, 4). In volatilen Arbeitsumgebungen benötigen Mitarbeitende einen flexiblen und bedarfsorientierten Zugriff auf Bildungsangebote, um angesichts der stetigen Veränderungsdynamik individuelle Kompetenzen zielgerichtet (im Sinne betriebsbezogener Anforderungen) weiterzuentwickeln. Um diesen Zugriff zu ermöglichen ist eine Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses erforderlich. Noch ist ein relativ hoher Anteil *fremdgesteuerter*, also auf Wissensvermittlung und Qualifizierung fokussierter Präsenzlernformate dominant. Hier bedarf es der Integration weiterer moderner Ansätze, die Beschäftigte beim selbstgesteuerten Aufbau von Wissen und Kompetenzen unterstützen (vgl. Arnold et al. 2018, 38). Dies kann zugleich der Schlüssel sein, um die unternehmerische Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit langfristig zu erhalten (vgl. Nieswandt et al. 2019, 2; vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, 178). Das untersuchte Unternehmen begegnet diesem Entwicklungsbedarf u. a. mit der Einführung einer explorativ angelegten Lernumgebung, einer *Learning-Experience-Plattform*.

Im Folgenden wird zunächst aufgezeigt, was eine Learning-Experience-Plattform (LXP) ist und weshalb sich das Unternehmen für die Integration dieser Lernumgebung entschieden hat. Anschließend werden die Ergebnisse einer formativen Initialbefragung verdichtet dargestellt, welche in der Integrationsphase der Lernumgebung erhoben wurde. Die Ergebnisse werden im Folgenden entlang theoretischer Konzepte reflektiert. Dabei werden praktische Gestaltungsansätze für das betriebliche Lernen vorgestellt, die Mitarbeitende, Führungskräfte sowie Bildner:innen in die Verantwortung nehmen.

2 Organisationale Motive zur Integration einer Learning-Experience-Plattform

Die Bildungseinheit des fokussierten Unternehmens hat bereits länger erkannt, dass Bildungsinhalte in hohem Maße durch Trainer:innen vermittelt werden, die jedoch immer weniger den tatsächlichen und zukünftigen An-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

forderungen genügen. Um die skizzierte Transformation zu unterstützen, erarbeitete die Bildungseinheit der Organisation ein Konzept, welches zum einen individualisiertes Lernen stärken und zum anderen skalierbare *up- und reskilling-Programme* zur Kompetenzförderung auf den Weg bringen soll. Ziel ist es, die Mitarbeitenden auf die Bewältigung der anstehenden Veränderungen vorzubereiten.

Die Implementierung einer LXP, die es Lernenden ermöglicht jederzeit webbasiert Lerninhalte abzurufen, ist ein wesentlicher Teil des Gesamtkonzepts. Bei einer LXP handelt es sich um eine durch künstliche Intelligenz (KI) gestützte Software, über die Nutzende auf Basis persönlicher Profile individuell relevante Lernangebote erhalten (siehe Tabelle 1). Ein wesentliches Merkmal ist, dass Lerninhalte und -ressourcen aller Art von Lernenden selbstständig gesucht und gefunden werden können. Die Plattform unterstützt die Nutzenden beim Entdecken neuer Inhalte. Diese werden aus unternehmensinternen sowie angebundenen, externen Plattformen entnommen. Die Lernenden werden in die Lage versetzt selbst zu entscheiden, mit welchen Inhalten sie sich wann auseinandersetzen (vgl. Nieswandt et al. 2019, 84). Zudem kombiniert die LXP, basierend auf dem individuellen Lernverhalten und der eigenen Job-Rolle, verschiedene inhaltliche Quellen miteinander und generiert Lernempfehlungen. Lernressourcen jeglicher Art werden kategorisiert und einfach suchbar bereitgestellt. Die LXP ist über digitale Endgeräte, von der Desktop-Applikation bis hin zu mobilen Endgeräten, abrufbar (vgl. VALAMIS 2023; vgl. Nieswandt et al. 2019, 83).

Von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Implementierung der LXP ist, dass – neben der medialen Promotion der Funktionsvielfalt – die organisationalen Lernvoraussetzungen betrachtet werden (vgl. Arnold et al. 2018, 43). Schließlich ist die LXP ein Instrument, um den bedarfsorientierten und selbstgesteuerten Wissens- und Kompetenzaufbau zu ermöglichen.

2.1 Vorgehen für die Initialbefragung und erste Ableitungen für die betriebliche Praxis

Vor der offiziellen Einführung der Lernumgebung wurden Mitarbeitende ausgewählt (im Folgenden *Test-User:innen* genannt), die die neue Lernumgebung innerhalb von ca. drei Wochen testeten, um herauszufinden, wie die Lernumgebung von Lernenden wahrgenommen wird und ob die bisher aufgebauten Lerninhalte den Bedarfen der Lernenden entsprechen. Zum

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Erprobungszeitpunkt der Plattform waren auf der LXP sowohl zur Verfügung gestellte betriebseigene Inhalte zugänglich als auch durch betriebliche Bildner:innen kuratierte Bereiche. Die Test-User:innen wiesen individuelle Vorkenntnisse zu den kuratierten Themen und Bereichen der LXP auf. Dies ermöglichte es, dass die Test-User:innen nicht nur das System explorativ erkundeten, sondern einzelne Themenfelder auch inhaltlich und in qualitativer Hinsicht bewerten konnten. Die Test-User:innen erhielten in einer Kick-off-Veranstaltung den Auftrag, Lerninhalte ihrer Tätigkeitsbereiche auf Fachlichkeit zu prüfen, die Struktur sowie Aufbereitung der Inhalte zu untersuchen und das System zu erkunden. Neben bereichsspezifischen Lernplänen und -pfaden sollten auch frei verfügbare, durch die KI empfohlene Lerninhalte betrachtet werden. Wie sich bereichsspezifische Lernpläne und -pfade im neuen System auffinden lassen, wurde, neben der Kick-off-Veranstaltung, mithilfe eines schriftlichen Handouts aufgezeigt. Zum Ende des Erprobungszeitpunkts wurden die Test-User:innen gebeten, ihre Lernerfahrung in einer Online-Befragung zu reflektieren. Die Ergebnisse wurden mithilfe eines Befragungstools erhoben.

Insgesamt wurden 159 Fragebögen mit je vier offen angelegten Frage-Items des Fragebogens qualitativ ausgewertet und mithilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Aus den Antworttexten wurden in einem iterativen Vorgehen induktiv vier Kategorien bzw. Oberthemen abgeleitet. Alle Antwortpassagen wurden mindestens vierfach kodiert und einer der entstandenen Kategorien zugeordnet: *Funktionalität des Systems*, *Quellenvielfalt*, *Kuration der Lernmedien* und *Lernkultur*. In Summe wurden 274 Rückmeldungen ausgewertet.

2.2 Funktionalität des Systems

Von insgesamt 274 auswertbaren Rückmeldungen konnten 136 Antworten dieser Kategorie zugeordnet werden. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie die Lernplattform wahrgenommen und bewertet wird und welche Funktionen positiv bzw. negativ hervorgehoben werden. Die meisten Rückmeldungen innerhalb der Kategorie (36 von 136) beschäftigten sich mit der Frage der Orientierung im System.

Obwohl aus den Rückmeldungen mehrheitlich geschlossen werden kann, dass sich die Ästhetik und Benutzerfreundlichkeit der Startseite vor-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

teilhaft auf das Lernerleben auswirken, wird der Wunsch geäußert, einen augenschonenden Modus zu integrieren. Gegenüber der Häufigkeit und den Regulationsmöglichkeiten von Erinnerungsmails liegen ambivalente Rückmeldungen vor. Über die Einstellungsmöglichkeiten zur Regulation der Häufigkeit von Erinnerungs- und Empfehlungsmails[1] sollte seitens des Projektteams noch expliziter hingewiesen werden. Hinsichtlich des Onboardings[2] wurde zum Teil die Inkompatibilität der Inhalte mit den individuell ausgewählten Skills[3] und Interessen bemängelt. Dies ist im Wesentlichen auf drei mögliche Ursachen zurückzuführen: Erstens war der Lernzeitraum zu kurz angesetzt, um tatsächliches Lernverhalten systemseitig zu erfassen. Zweitens war die inhaltliche Vielfalt der Lernumgebung zum Testzeitpunkt begrenzt und im Wesentlichen durch die Kurationsarbeit von Bildner:innen im Projekt geprägt. Drittens war die Anzahl der Lernenden auf der Plattform vergleichsweise gering, sodass davon auszugehen ist, dass die Empfehlungsmechanismen der LXP, die bei intensiver Nutzung herausgebildet werden, nicht vollständig zum Tragen kamen. Aus der Umfrage ging weiterhin hervor, dass Test-User:innen die Lernangebote über private sowie dienstliche mobile Endgeräte nutzen möchten.[4] Als wesentliche Forderung kann abgeleitet werden, dass Lernende mehr Klarheit und Transparenz im Umgang mit der neuen Lernumgebung benötigen.

2.3 Quellenvielfalt

102 der 274 Rückmeldungen waren dieser Kategorie zuzuordnen. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie die Medien und Quellen auf der Lernplattform selbst, sowie die Verlinkungen zu externen Plattformen wahrgenommen wurden.

Insgesamt wurden *drei lernförderliche Faktoren* identifiziert: *Die Vielfalt der Medienformate* (Web Based Training, Film, Artikel, Podcast, etc.), die

1 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 10, 50, 59, 80, 143, 156f., 159, 161, 169, 177, 189, 202, 208, 213, 220, 223, 227, 230

2 Das „Onboarding“ (dt. Willkommenstour) ist eine Voraussetzung, um die LXP als Test-User:in zu nutzen. Dabei werden die Kompetenzen ausgewählt, die gefördert werden sollen sowie die jeweilige Job-Rolle. Auf Basis dieser Vorauswahl werden auf der individualisierten Startseite der LXP relevante Lerninhalte bereitgestellt.

3 „Skills“ umfassen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Der Begriff wird hier synonym zum Kompetenzbegriff genutzt.

4 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 30, 129; 173, 203, 225

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Verlinkung zu externen Plattformen des alltäglichen Gebrauchs mit ausgewählten Inhalten (z. B. YouTube, Spotify, etc.) sowie die unterschiedlichen *zeitlich determinierten Lernangebote* (Lernpfade, die bis zu 30 Minuten beanspruchen bzw. Lerninhalte, die in 2 Minuten zu bearbeiten sind). Als *Lernbarrieren* wurden *zwei Faktoren* ermittelt. Dazu zählen eine *minderwertige Formatqualität* (Bild und Ton) sowie *lizenz- oder kostenpflichtige Lerninhalte*, die über Direktverlinkungen auf externen Plattformen (z. B. Masterplan[5]) eingebunden sind.[6] Hier wird deutlich, dass im Zuge der Kuration durch Bildner:innen stärker darauf geachtet werden sollte, dass für alle Lernenden nur frei verfügbare Inhalte angeboten werden oder solche, die aus Vollsortiment-Plattformen[7] stammen. Alternativ gilt es zu überlegen, wie Lerninhalte eindeutig als lizenz- bzw. kostenpflichtig oder zugangsbeschränkt gekennzeichnet werden können. Als wesentliche Forderung dieser Kategorie kann abgeleitet werden, dass Lernende Klarheit in der Handhabung mit dargebotenen Quellen von Lerninhalten erwarten.

2.4 Kuration der Lernmedien

Ca. 50 % der Rückmeldungen (141 von 274 Antworten) waren dieser Kategorie zuzuordnen. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie die von den Bildner:innen kuratierten Lernpläne und -pfade auf der LXP wahrgenommen wurden.

Erneut steht das Thema der Orientierung im Mittelpunkt der Rückmeldungen, hier im Zusammenhang mit Lernplänen und -pfaden. Es werden konkrete Faktoren genannt, die sich auf das Orientierungsvermögen und das Lernerleben der Test-User:innen auswirkten. Erstens wird deutlich, dass es einen Unterschied macht, ob Lerninhalte direkt *auf der LXP abrufbar* sind oder ob auf eine externe Seite weitergeleitet wird.[8] Je nach Browsereinstellung werden beim Öffnen von Verlinkungen neue Tabs ge-

5 In der Integrationsphase ist die externe Plattform Masterplan als externe Lösung an die LXP angebunden und steht für alle Lernenden via *Single sign-on* Verfahren zur Verfügung.

6 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 3, 7, 9, 13, 20 f., 29, 33-35, 40, 42, 46, 54, 61, 64, 68, 70, 78, 81, 86,90, 59, 108, 115, 159, 190, 224, 243

7 Vollsortiment-Plattformen sind kostenpflichtige Angebote, die für gewöhnlich mit Kosten für Nutzer:innen verbunden sind. Die Plattforminhalte sollen sukzessive für alle Lernenden nutzbar sein. Anfallende Kosten werden zentral abgewickelt.

8 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 126, 149, 151, 199, 216

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

öffnet, sodass nicht mehr mithilfe eines *Zurück-Buttons* in die vorherige Ansicht gewechselt werden kann. Zweitens kann aus den Rückmeldungen entnommen werden, dass kuratierte Lernbereiche, wie z. B. Lernpläne, zum Teil eine hohe *Klicktiefe* aufweisen. Dies erschwert es den Lernenden, die Übersicht zu behalten.[9] Drittens wird deutlich, dass *Beschreibungstexte* zu Lernplänen und -pfaden stärker zur Orientierung beitragen können, da hier kenntlich wird, welche inhaltliche Tiefe der Inhalte dargeboten wird, in welcher Sprache die Inhalte behandelt werden und welcher inhaltliche Schwerpunkt die bzw. den Lernende:n, z. B. innerhalb eines Lernplans, erwartet. Viertens helfen *(Selbst-) Tests* bei der Einschätzung, ob Lerninhalte zum persönlichen Bedarf passen oder nicht. Fünftens wird angedeutet, dass gestalterische (ästhetische) *Standardisierungen,* z. B. ein einheitlicher Aufbau von Plänen und Pfaden, zu mehr Orientierung in der LXP beitragen können.[10] Als wesentliche Forderung kann abgeleitet werden, dass Lernende mehr Übersicht und Transparenz der kuratierten Lernpläne und -pfade benötigen.

2.5 Lernkultur

Insgesamt waren 76 Rückmeldungen von 274 Antworten dieser Dimension zuordenbar. Die hier getroffenen Rückmeldungen ermöglichen Rückschlüsse auf die ermächtigenden und einschränkenden lernförderlichen Bedingungen im Unternehmen. Innerhalb dieser Kategorie werden alle Aussagen berücksichtigt, die Auskunft darüber geben, wie es um die Rahmenbedingungen des Lernens in der Praxisorganisation steht und welche Voraussetzungen das Lernen auf der Plattform ermöglicht oder begrenzt haben.

In Summe können innerhalb der Dimension *Lernkultur zwei ermöglichende* und *zwei begrenzende Faktoren* beim Lernen mit der LXP ermittelt werden: Grundsätzlich nehmen Lernende die LXP als *orts- und zeitabhängiges, selbstgesteuertes, bedarfsorientiertes* und *autonomes Lernangebot* wahr.[11] Auch die Möglichkeit, durch die Lernumgebung auf soziale *Com-*

9 Das System stellt keine Übersicht bereit, die es Lernenden sichtbar macht, auf welcher Klickebene sie sich befinden. Diese Anpassung kann nur durch den externen Plattformanbieter erfolgen.

10 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 11, 19, 50, 62, 63, 64, 85, 89, 101, 133, 149, 151, 199, 216, 238

11 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 9, 21, 57

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

munities aufmerksam zu werden, in denen sich Lernende bereichsübergreifend vernetzen können, wird als lernförderlich bewertet.[12] Als begrenzender Umstand zeigen sich individuelle Unsicherheiten, ob und in welchem Umfang Lernen während der Arbeitszeit möglich, gar *erwünscht* ist. Hier könnten (wie bereits in einigen Rückmeldungen gefordert) Ansprechpersonen wie (Lern-)Begleitende Orientierung bieten und bei Fragen zum Lernen auf der LXP unterstützend tätig werden.[13] Weiter zeigt sich die Forderung nach bereitgestellten Leitlinien oder Anleitungen zur Selbststeuerung von Lern- und Entwicklungsprozessen.[14] Es zeigt sich, dass die tatsächlichen zeitlichen Ressourcen der Lernenden einschränkend auf ihre Lernaktivitäten wirken. Hier besteht großes Misstrauen, ob der Arbeitsalltag selbstgesteuertes Lernen zulässt.[15] Als wesentliche Forderung zur Lernkultur kann abgeleitet werden, dass Lernende autonom selbstgesteuerte Lernoptionen sowie kooperative Lernsituationen nutzen möchten.

3 Lerntheoretische Konstrukte und Gestaltungsansätze zur Förderung selbstgesteuerten Lernens

Aus der Befragung wird deutlich, dass mithilfe der LXP dem Bedürfnis nach mehr Autonomie im Lernen in einem ersten Schritt begegnet wird. Zusammengefasst können die Antworten zu fünf Bedürfnisdimensionen verdichtet werden. Dabei offenbaren sich Bedarfe, die über die neu integrierte Lerntechnologie hinausgehen:

1. Lernende haben ein Bedürfnis, selbstgesteuert und autonom zu lernen.
2. Lernende benötigen Orientierung im Umgang mit der LXP zur Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse.
3. Lernende brauchen die Möglichkeit sich (im Sinne der Kooperation) mit anderen zu vernetzen.
4. Lernende brauchen eine Zielgerichtetheit des Lernhandelns auch mithilfe von Leitlinien und (persönlicher) Lernbegleitung.

Die Bedürfnisdimensionen werden nachfolgend theoriegeleitet spezifiziert. Anschließend werden praktische Implikationen für die Gestaltung betrieblichen Lernens sowie den Einsatz einer LXP abgeleitet. Die Autor:innen

12 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 12
13 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 29, 132, 142, 192
14 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 192, 132
15 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 255 und 265

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

orientieren sich im Vorgehen am Konzept der theoriegeleiteten Evaluation nach Chen (2012).

3.1 Autonomie

Bedarf 1: Lernende haben ein Bedürfnis, selbstgesteuert und autonom zu lernen.

In der Befragung wird deutlich, dass Lernen ermöglicht wird, wenn es erstens in den Arbeitsalltag integrierbar und eine flexible Zeiteinteilung möglich ist, zweitens die verfügbare Lernzeit nicht durch Führungskräfte gesteuert wird und drittens Lernangebote ohne Bezahl- oder Anmeldebarrieren abrufbar sind. Dies zeigt, dass sich die Wahrnehmung von Autonomie bei Nutzung der Lernplattform positiv auf die Motivation auswirkt. Autonomie bedeutet in diesem Kontext, dass Lernende selbstbestimmt handeln können und eigene Entscheidungsspielräume haben. Dieses Ergebnis korrespondiert stark mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci/Ryan (1993). Demnach hat „eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens […]" (Deci/Ryan 1993, 223). Die Autoren legen dar, dass insgesamt drei psychologische Grundbedürfnisse zum Erhalt der Motivation relevant sind: Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit (vgl. Ryan/Deci 2000, 326). Sind diese Kriterien erfüllt, begünstigt dies die intrinsische Lernmotivation (vgl. ebd., 333). Die Einführung der LXP verfolgt das Ziel, den Aufbau individueller Kompetenzen zu fördern, um betriebliche Anforderungslücken zu schließen. Auf Individualebene bedarf es dazu der aktiven Auseinandersetzung mit tätigkeitsbezogenen Herausforderungen. Durch den Dialog zwischen Bildner:innen und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander entsteht eine Zwei-Wege-Erfahrung, in deren Verlauf die Lernenden durch den ständigen Dialog ihr Wissen an die sich stets verändernden Wirklichkeitsbedingungen anpassen (vgl. Görting/Pelka/Schmitt 2008, 6; vgl. Arnold et al. 2018, 129f.) *In Bezug auf den Einsatz der LXP* heißt dies, dass die Bildungseinheit dafür Sorge tragen sollte, dass Lernressourcen, die auf der Plattform verfügbar sind, auf den individuellen Lernbedarf ausgerichtet und zugangsoffen bereitgestellt werden. Bei der Empfehlung lizenz- und kostenpflichtiger Lerninhalte sollten diese Beschränkungen explizit gekennzeichnet sein. Zentral für selbstgesteuertes und autonomes Lernen sind jedoch die verfügbaren Ressourcen: In der Organisation sind es insbesondere die Führungskräfte, welche ihren Mit-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

arbeitenden auch unter normalen Arbeitsvoraussetzungen den Freiraum geben sollten, Lernzeiten eigenständig zu planen und einen hohen Grad an Selbstbestimmung während der selbstgesteuerten Lernzeit zu ermöglichen.

Sodann liegt es in der persönlichen Verantwortung der Lernenden, die verfügbaren Lern- und Entwicklungsressourcen lernförderlich einzusetzen und den eigenen Lernprozess selbst zu steuern (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013, 57).

3.2 Selbststeuerung

Bedarf 2: Lernende benötigen Orientierung im Umgang mit der LXP zur Gestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse.

Das betriebliche Lernen ist in der untersuchten Organisation bislang eher durch fremdgesteuerte Formate geprägt. Ein dominantes Thema in der Befragung zielt auf die Orientierung im System und den Umgang mit der neuen Lernumgebung ab. Aus der Befragung geht hervor, dass Lernende mehr Orientierung für ihren Lernprozess und im Umgang mit der LXP erwarten. Vom Onboarding mit der Auswahl der Job-Rolle, hin zum aktiven Suchen und Finden von Lerninhalten (auch in den kuratierten Bereichen) bis zum Definieren von (Profil-)Einstellungen – all diese Aspekte fördern oder reduzieren das Gefühl, angemessen und selbstständig mit der Lernumgebung umgehen zu können. Die LXP bildet eine explorative, gering vorstrukturierte Lernumgebung, die es Lernenden ermöglicht, sich eigenständig im System zu orientieren und ihren Lernprozess autonom zu steuern. Dazu bedarf es der Fähigkeit sich individuelle Lern-/Entwicklungsziele zu setzen und relevante Lerninhalte selbstständig aus der bereitgestellten Angebotspalette auszuwählen.

Doch was bedeutet Selbststeuerung in Bezug auf Lernen konkret? Selbstgesteuertes Lernen beschreibt alle Lernentscheidungen und -handlungen, die der Strukturierung, Realisierung und Aufrechterhaltung des Lernens dienen und dazu beitragen, einen spezifischen Zielzustand zu erreichen (vgl. Dyrna/Riedel/Schulze-Achatz 2018, 156; vgl. Reinmann 2010, 80). Selbststeuerung setzt voraus, dass Lernende für ihren Lernprozess über Handlungsspielräume verfügen, diese erkennen und nutzen, aber auch die Angemessenheit der gesetzten Ziele kritisch prüfen. Vor dem Hintergrund der Dynamisierung ist es wichtig, im Lernprozess nötigenfalls Lernhandlungen entsprechend anzupassen (vgl. Arnold et al. 2002, 34). In der Praxis ist es kaum möglich Lernprozesse als ausschließlich selbstgesteuert zu

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

bewerten, da äußere Faktoren vorgeben, in welchem zeitlichen Umfang z. B. Lernressourcen genutzt werden können (vgl. Reinmann 2010, 80). Das Lernverhalten ist von der persönlichen Lernmotivation abhängig und umfasst Handlungsstrategien, um den eigenen Ressourceneinsatz lernzielgerichtet zu steuern (vgl. Schiefele/Pekrun 1996, 258). Damit Lernen in einer selbstgesteuerten digitalen Lernumgebung gelingt, sollten Beschäftigte dazu in der Lage sein, persönliche Lernziele zu identifizieren (vgl. Reinmann 2010, 84f.), passende Lernstrategien auszuwählen und entsprechend zu handeln, den eigenen Lernfortschritt regelmäßig zu reflektieren und situativ anzupassen (vgl. Arnold et al. 2002, 33) sowie, im Falle der LXP, die Lernangebote in Bezug zu eigenen Lernzielen zu strukturieren und relevante Lerninhalte auszuwählen (vgl. Kopp/Mandl 2011, 17f., vgl. Arnold et al. 2002, 33ff.).

Zum einen können Führungskräfte durch die Gestaltung des organisationalen Rahmens (explizite Vergabe von Ressourcen) die Lernmotivation von Lernenden steigern, bei der individuellen Zielsetzung unterstützen und somit selbstgesteuertes Lernen fördern. Erfahren Lernende nachhaltig Wertschätzung und erleben, dass Lernen im Arbeitsprozess gefördert wird, wirkt sich das positiv auf das Lernverhalten aus (vgl. Vansteenkiste/Ryan/Bart 2020, 3 f.). Der Selbstbestimmungstheorie folgend (vgl. Autonomie) können *höherwertige Lernprozesse* wie das selbstgesteuerte Lernen auftreten, wenn sie vom Lernenden selbst im Sinne einer selbstbestimmten, autonomen, Handlung erfolgen (vgl. ebd. 2020, 3). Selbstbestimmte Lernhandlungen erfolgen, wenn die Lernenden intrinsisch motiviert sind (vgl. Reinmann 2010, 83), oder sie sich vollständig mit den betrieblich festgelegten Lernzielen identifizieren können.

Zum anderen können auch Bildner:innen selbstgesteuertes Lernen unterstützen: Mit Blick auf die Befragungsergebnisse wirkt es sich positiv auf das selbstgesteuerte Lernen aus, wenn in der LXP relevante, tätigkeitsbezogene Lerninhalte vorliegen. Auch Beschreibungstexte in Lernplänen in kuratierten Bereichen der LXP tragen zur Orientierung bei und fördern die Neugier. Um Lernenden zusätzlich das Gefühl von Orientierung in der LXP zu geben, eignet es sich, die kuratierten Bereiche nach einer standardisierten Struktur aufzubauen und z. B. auf der Startseite Video-Tutorials zu platzieren, die den Aufbau der kuratierten Bereiche erklären. So finden sich Lernende beim zufälligen Auffinden von Lernplänen schnell darin zurecht und können sich einen inhaltlichen Überblick verschaffen. Wie erläutert sind Individuen eher dazu bereit bestimmte Ziele zu verfolgen, wenn diese grundlegende psychologische Bedürfnisse ansprechen (vgl. Deci/Ryan

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1985). Durch deren Erfüllung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass intrinsische Motivation erlebt bzw. aufrechterhalten wird und die (Lern-)Handlung als positiv erlebt wird. Um dies zu unterstützen können Bildner:innen außerdem…

- Lernpfade in der LXP aufbauen, welche Lernende hinsichtlich der gelingenden Ausgestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse informieren. Lernende beschäftigen sich z. B. in einem Lernpfad entlang von Skripten, Selbstreflexionsaufgaben und kleinen Lerneinheiten damit, wie sie individuell geeignete Lernstrategien entwickeln, ihr eigenes Lernverhalten reflektieren und Gelerntes für den weiteren Lernprozess adaptieren können (vgl. Kopp/Mandl 2011, 20; vgl. Arnold 2017, 106f.).
- im Kontext formeller Qualifizierungsangebote, z. B. Blended-Learning-Szenarien, digitale Lerninhalte für selbstgesteuerte Lerneinheiten integrieren.
- Lernenden Orientierung bieten, indem sie einen breiten Pool an Quellen, welche in der LXP bereitgestellt werden, für den Lernprozess einordnen und Relevanzempfehlungen aussprechen. Welche Lerninhalte die Lernenden tatsächlich nutzen obliegt ihnen (Selbstverantwortung) und kann individuell oder im Rahmen sozialer Lernformate festgelegt werden. Die Ergebnisse könnten sodann in einer synchronen Arbeitsphase mit anderen Lernenden geteilt werden (Wirksamkeit und Zugehörigkeit).
- als Ansprechpersonen fungieren, um Lernende bei Fragen im Umgang mit der LXP und dem Suchen von Inhalten zu unterstützen (Wirksamkeit).

3.3 Kooperation

Bedarf 3: Lernende brauchen die Möglichkeit sich (im Sinne der Kooperation) mit anderen zu vernetzen.

Die Anforderung nach mehr Vernetzung kann dem Ansatz des kooperativen Lernens zugeordnet werden. Dieser folgt der Annahme, dass der soziale Austausch unterschiedlicher Perspektiven die Entwicklung kognitiver Strukturen fördert. In kooperativen Szenarien arbeiten Beschäftigte ko-kreativ zusammen, um (praxisnahe) Problemstellungen gemeinsam zu bewältigen. Als Erfolgskriterien gelten physische oder virtuelle, kommunikative Lernräume, eine positive Interdependenz der Lernenden, klare Rol-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

len und Verantwortlichkeiten sowie eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildner:innen, Führungskräften und Lernenden (vgl. Foelsing/Schmitz 2021, 128).

Aus den Erhebungsdaten wird das Bedürfnis nach Autonomie und sozialer Integration deutlich. So möchten die Test-User:innen sich organisationsweit mit anderen Personen vernetzen und themenbezogen zu sog. Learning Communities zusammenschließen.[16] Learning Communities sind virtuelle Lerngruppen, in denen sich Fachexpert:innen mit bestimmten Themen oder Fragestellungen auseinandersetzen. Die Interaktion mit anderen Organisationsmitgliedern trägt dazu bei, die eigene Perspektive zu explizieren und zu erweitern, indem eigene Annahmen infrage gestellt werden (vgl. Brown/Palincsar 1989, 398f.). Daraus leitet sich auch der Anspruch ab, die explorativ angelegte LXP als informelle Vernetzungsplattform zu nutzen. In formellen[17] und non-formellen[18] Lernprogrammen können Bildner:innen kooperative Lernelemente integrieren, um Anreize für die Nutzung sozialer und informell angelegter Lernformate zu schaffen. Kooperative Lernszenarien erfordern von Lernenden die Fähigkeit zur Selbstreflexion, um das eigene Lernverhalten zielgerichtet zu hinterfragen und situativ anzupassen sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, um Lernziele durch die bewusste und zielgerichtete Auswahl von Lernformaten, -zeiten und Anwendungskontexten zu verfolgen (vgl. Sauter/Sauter/Wolfig 2018, 198f.). Bildner:innen sind in formellen und non-formellen Settings dafür verantwortlich Lernende zur Reflexion des eigenen Lernfortschritts und (Interaktions-)Verhaltens anzuregen, den Austausch von Erfahrungswissen in Bezug auf praktische Problemstellungen zu initiieren, zum gemeinsamen Wissensaufbau und kollaborativer Lösung problemorientierter Transferaufgaben zu ermutigen sowie die soziale Vernetzung innerhalb der Organisation zu fördern (vgl. ebd., 202; 210). Um die Akzeptanz kooperativen Lernens zu unterstützen, eignet es sich daher die o. g. Lernformen bereits in formalen Lernangeboten zu integrieren. Weiter können sich durch Großgruppenveranstaltungen in Präsenz (z. B. Barcamps oder World Cafés) Lernteams auf Zeit herausbilden, die sich über soziale, digitale Lernformate austauschen. Diese Anregungen können dann auch für informelle, selbst gesteuerte Lernprozesse genutzt werden.

16 Excel Dokument 2022_Zusammenfassung, Blatt 2, Z. 12

17 In formellen Lernprogrammen werden die Lernziele durch das Unternehmen vorgegeben und leiten sich aus der Unternehmensstrategie ab (vgl. Dehnbostel 2016, 349).

18 Non-formelle Lernprogramme sind in Arbeitsprozesse integriert und führen nicht zu zertifizierten Lernzielen oder Qualifikationen (vgl. Dehnbostel 2016, 348 f.)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Um eine organisationsweite Interaktion zu ermöglichen, was in der untersuchten Organisation mithilfe der LXP zum aktuellen Zeitpunkt nicht möglich war, sollten etablierte zugangsoffene und gemeinsam genutzte Plattformen wie MS Teams oder Yammer genutzt werden, in denen bereits Communities bestehen. Bildner:innen können die Mitglieder der Communities auf für sie interessante Lerninhalte auf der LXP hinweisen und eine kollaborative Bearbeitung und Diskussion von Lerninhalten anregen.

3.4 Zielgerichtetheit

Bedarf 4: Lernende brauchen eine Zielgerichtetheit des Lernhandelns auch mithilfe von Leitlinien und (persönlicher) Lernbegleitung.

Aus der Befragung wird deutlich, dass es den Test-User:innen schwergefallen ist zielgerichtet mit der LXP zu lernen. Doch welche Voraussetzungen helfen dabei, sich selbst verbindliche Ziele zu setzen und sie umzusetzen? Latham und Locke (1991) kommen auf Basis empirischer Erhebungen zum Ergebnis, dass sich spezifische, anspruchsvolle Lernziele positiv auf die (Lern-)Leistung auswirken. Als Moderationsvariablen stellen sie affektiv-motivationales Ziel-Commitment, Fähigkeiten zur Selbstregulierung, Aufgabenkomplexität und Feedback sowie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen heraus (vgl. Latham/Locke 1991, 214; 230). Um positive Leistungseffekte zu erreichen, müssen Lernende Ziele annehmen und eine Zielbindung entwickeln. Die Wahl der Lernziele kann durch multiple Faktoren beeinflusst sein, wie die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichbarkeit (vgl. Zimmerman/Bandura/Martinez-Pons 1992, 672f.), die vergangene Leistungserbringung (vgl. Campion/Lord 1982, 283) die (wahrgenommenen) Fähigkeiten sowie die gemachten Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen (vgl. Messina 2012, 14).

Wenngleich die Zielsetzungstheorie vor einem organisationspsychologischen Hintergrund entstanden ist, lassen sich daraus praktische Implikationen zur Gestaltung von Lernprozessen ableiten, die Lernende in ihrer Zielsetzung unterstützen: In den Befragungsergebnissen zeigt sich der Wunsch, selbstgesteuertes Lernen betrieblich zu fördern, sei es durch die Bereitstellung von Ressourcen (z. B. Lernzeit) oder persönliche Beratung. Führungskräfte als auch Bildner:innen können Lernenden helfen persönliche und organisationale Lernziele miteinander zu verbinden. Es kann z. B. die Methode *5 Moments of Need* (vgl. Clark/Gottfredson 2009, 20) dazu

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

genutzt werden, zunächst individuelle Lernbedürfnisse und -ziele (Mikroebene) zu ermitteln und diese anschließend mit organisationalen Zielen (Mesoebene) in Beziehung zu setzen. So haben Lernende in zweifacher Hinsicht einen Anreiz selbstgesteuerte Lernprozesse anzuvisieren. Lernziele sollten anspruchsvoll ausgestaltet sein und sich nicht mit bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsbeständen erreichen lassen. Je nach individuellem Entwicklungspotential kann das Ziel-Commitment gesteigert werden, wenn ein Lernziel auf Entwicklungsziele einzahlt, die Lernende mit ihrer Führungskraft vereinbart haben. So könnten Lernende in Absprache mit ihrer Führungskraft bestimmte Lernpfade bearbeiten. Anschließend wird evaluiert, inwiefern sich die erfassten Lernaktivitäten positiv auf die (beruflichen) Entwicklungsziele auswirken. Um die Evaluation ganzheitlich auszurichten, könnten sich Lernende Feedback zu ihrer Entwicklung auch bei Bildner:innen oder Kolleg:innen einholen. Regelmäßige, transparent festgelegte Feedbackwege und -zeitpunkte ermöglichen es zusätzlich, den eigenen Lernfortschritt zu überprüfen und angewendete Lernstrategien zielgerichtet anzupassen. Um Lernende zu unterstützen, können über die LXP individuell erforderliche Lern- und Vernetzungsressourcen aufgezeigt werden. Führungskräfte sind in diesem Setting als Entwicklungspartner:innen gefragt, um kognitiv-emotionale Planungs- und Reflexionsvorgänge anzuregen (vgl. Pfister/Müller 2018, 28f.; vgl. Kauffeld/Schermuly 2019, 255f.). Um die selbstgesteuerte Zielsetzung zu fördern und zugleich die Verbindlichkeit und Lernmotivation zu steigern, könnten Lernende unter Berücksichtigung der 70/20/10-Methode[19] bewusst Zeit für ihren Lernprozess schaffen, um diesen nachhaltig in den Arbeitsalltag zu integrieren.

4 Rahmenbedingungen selbstgesteuerten Lernens in Unternehmen unter Inanspruchnahme der LXP

Mit der Implementierung der LXP möchte das fokussierte Praxisunternehmen das betriebliche Lernen selbstgesteuert gestalten. Damit die in Kapitel 3.1 bis 3.4 skizzierten, rollenbezogenen Gestaltungsaspekte dazu beitragen

19 In Anlehnung an die Erkenntnisse von Lombardo und Eichinger entwickelte Jennings im Kontext der betrieblichen Weiterbildung das 70/20/10-Modell. Demnach findet Lernen zu 70 % im Arbeitsprozess, zu 20 % über den sozialen Austausch und nur zu 10 % über formelle Lernprogramme statt. Das Modell wird allerdings wissenschaftlich dahingehend kritisiert, dass es lediglich aus subjektiven Selbsteinschätzungen heraus entwickelt wurde (vgl. Elsholz 2020, 28).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

können lernförderliche Arbeitsbedingungen herauszubilden, bedarf es eines engen, abgestimmten Zusammenwirkens zwischen Mitarbeitenden, Führungskräften und Bildner:innen. Durch den diskursiven Austausch individueller Perspektiven und Verhaltenserwartungen kann sich langfristig auch die unternehmerische Lernkultur weiterentwickeln. Der Begriff der Lernkultur beschreibt vielschichtige Phänomene, wie gemeinsam geteilte, implizite Wert-, Einstellungs- und Überzeugungsstrukturen und „verdeutlicht […] den Stellenwert des Lernens in der Organisation" (Foelsing/Schmitz 2021, 189). Nachfolgend wird ein rollenbezogenes Verantwortungsmodell vorgestellt, mithilfe dessen sich ein selbstgesteuertes Lernverständnis in Unternehmen etablieren lässt. Mitarbeitende und Führungskräfte vereinbaren anspruchsvolle individuelle Lern- und Entwicklungsziele. Diese ergeben sich aus persönlichen Lernzielen der Mitarbeitenden sowie unternehmensbezogenen Zielvorgaben. Bildner:innen stellen die unternehmerischen Lernressourcen bereit und beraten beide Akteure bei der Ausgestaltung individuellen Lernens.

4.1 Rollenbezogene Verantwortlichkeiten

Mitarbeitende…

- entwickeln individuelle Lernstrategien und operationalisieren ihre Lernziele in konkrete Meilensteine. Dazu nutzen sie bereitgestellte Lernpfade der LXP und Leitlinien zum selbstgesteuerten Lernen.
- bearbeiten selbstgesteuert lernzielbezogene Lernressourcen und -pfade. Dazu nutzen sie vereinbarte Lernzeiten oder integrieren Lernaktivitäten über die LXP direkt in den Arbeitsprozess.
- nutzen kooperative Lernformate (z. B. Learning Communities), um sich mit den Sichtweisen von Kolleg:innen auseinanderzusetzen.
- reflektieren regelmäßig ihren eigenen Lernfortschritt und bewerten, wie die angewandte Lernstrategie die Lernziele unterstützt. Kristallisiert sich heraus, dass die Ziele nicht erreichbar sind, lassen sie sich von Führungskräften oder Bildner:innen beraten und passen die Lernziele oder Lernstrategien an.

Führungskräfte…

- geben Mitarbeitenden als Lerncoaches über regelmäßige Termine wertschätzendes Feedback zu ihren Lernfortschritten.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

- vereinbaren mit Mitarbeitenden, welche Lernressourcen und Lernpläne genutzt werden, um die vereinbarten Ziele zu erreichen.
- gewähren Mitarbeitenden im Rahmen ihrer Wochenarbeitszeit Freiräume, die als Lernzeit gekennzeichnet sind. Die Mitarbeitenden entscheiden selbstgesteuert, wie sie diese Zeiten nutzen, um ihre Lernziele zu erreichen. Das 70/20/10-Modell verdeutlicht, wie arbeits-integriertes Lernen gelingen kann.

Bildner:innen…

- sensibilisieren Führungskräfte für die Bedeutung von Lernen als Grundlage zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit (70/20/10-Modell).
- unterstützen Führungskräfte und Mitarbeitende, persönliche Lernziele zu bewerten und mit organisationalen Lernzielen zu verknüpfen (*5 Moments of Needs*-Methode).
- beraten Führungskräfte und Mitarbeitende über die lernzielgerichtete Nutzung der LXP und stellen eine Übersicht über frei zugängliche Lernressourcen her. Dies erfolgt über die Entwicklung berufsbezogener, kooperativ ausgerichteter Lernpfade in der LXP. Diese sollten zugangsoffen (frei zugänglich) angelegt sein.
- entwickeln über Kommunikationskampagnen Impulse, um Mitarbeitende anzuregen (Erfahrungs-)Wissen über kooperative Lernformate unternehmensweit zu teilen.
- evaluieren regelmäßig den Aktualisierungsbedarf von Lernpfaden und digitalen Lernangeboten auf der LXP, um den aktuellen Lernbedarfen der Fachbereiche gerecht zu werden. Dies schließt eine übersichtliche Strukturierung der über die LXP verfügbaren Lernangebote mit ein.
- integrieren im Kontext formeller Qualifizierungsangebote digitale Lerninhalte zum Aufbau selbstgesteuerter Lerneinheiten.

Aus diesem Rahmenkonzept kristallisieren sich *zwischenmenschliches Vertrauen*, persönliche *Handlungs- und Entscheidungsspielräume* der Mitarbeitenden (für den eigenen Lernprozess), *proaktives und bedarfsorientiertes Handeln* von Bildner:innen sowie eine *ermutigende Unterstützung* durch Führungskräfte als Gelingensbedingungen heraus. Diese Faktoren spiegeln sich letztlich in Werthaltungen wider und stellen damit den unveränderlichen Kern dar, der das Verhältnis und die Zusammenarbeit der drei Akteursgruppen prägt.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

5 Abschließende Reflexion

In von Veränderung geprägten Kontexten, wie es in der untersuchten Organisation der Fall ist, ist es sinnvoll Mitarbeitenden flexiblen Zugang zu Bildungsangeboten zu verschaffen, um schnell bedarfsorientiert Wissens- und Kompetenzlücken zu schließen. Die LXP, welche zum einen perspektivisch über einen großen und differenzierten Fundus an Bildungsinhalten verfügt und zum anderen KI-basiert Lernende im Lernprozess unterstützt, hat das Potential, selbstgesteuertes Lernen in der Organisation weiterzuentwickeln. Um selbstgesteuertes Lernen aber auch nachhaltig im Unternehmen zu integrieren, ist es erforderlich, Lern- und Arbeitsprozesse miteinander verträglich auszugestalten und ermutigende, lernförderliche Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Autonomie im Lernen unterstützen, die Selbststeuerung im Lernen fördern, Kooperation ermöglichen und zielgerechtes Lernen begünstigen. Führungskräfte, Mitarbeitende und Bildner:innen sind in diesem Zusammenhang aufgerufen, neue Verantwortlichkeiten anzunehmen und zu leben.

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass die Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse nicht mit der Bereitstellung der Lerntechnologie LXP abgeschlossen ist, zumal gerade am Anfang viele Lernende Unsicherheiten in der Handhabung der LXP beschrieben. Ein ganz wesentlicher Faktor geht mit einer Veränderung im Rollenverständnis der drei Akteursgruppen einher: So steigt die Verantwortlichkeit auf Seiten der Mitarbeitenden erheblich, die nun selbstständig Lernbedarfe ermitteln, auf Lernressourcen zurückgreifen und zielorientiert selbstständig Lernen können. Doch um zu erreichen, dass dabei auch organisationsspezifischen Interessen entsprochen wird, sind Führungskräfte als Enabler:innen und Fördernde unverzichtbar. Es wird deutlich, dass mit der Veränderung hin zum selbstgesteuerten Lernen, Formen der Lernbegleitung erforderlich werden. Methodisch-didaktische Expertise liegt hierbei auf Seiten der Bildner: innen, die in diesem Zusammenhang beratend tätig werden müssen. Sie befähigen sowohl Führungskräfte als auch Mitarbeitende zur gelingenden Ausgestaltung selbstgesteuerter Lernprozesse.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

6 Anhang

Tabelle 1: Inwiefern unterscheidet sich eine LXP von bisher etablierten Lernsystemen wie der LMS im Kontext betrieblichen Lernens? In dieser Gegenüberstellung soll verdeutlicht werden, worin sich die Unterschiede festmachen lassen (in Anlehnung an Nieswandt et al. 2019, 83f. und VALAMIS 2022, eigene Darstellung).

Learning-Experience-Plattform	**Learning Management System**
Eine Learning-Experience-Plattform (LXP) ist eine lerner:innenzentrierte, adaptive Software, die personalisierte Lernerlebnisse ermöglicht und Lernende beim Entdecken neuer Lernmöglichkeiten unterstützt.	Ein Learning Management System (LMS) ist eine Software, die speziell für die Erstellung, Verteilung und Verwaltung von Bildungsinhalten in der betrieblichen Bildung verwendet wird.
Vergrößert die Reichweite des Lernens über das Repertoire des Unternehmens hinaus und ist systemoffen gestaltet, um verbesserte Lernerfahrungen zu bieten. Überdies bietet sie Schnittstellen zu weiteren externen Lernsystemen (z. B. Masterplan, LinkedIn Learning, usw.).	LMS dienen hauptsächlich als online-Kurskatalog und ermöglichen Fortschritts-Tracking und Learning Performance Reporting. Der primäre Fokus ist Lernen mit intern entwickelten Inhalten. Entspricht meist den Bedürfnissen des Corporate Learning (begrenzt auf den betrieblichen Wissenspool).
Unterstützt Lernen mit zusätzlichen Funktionen, wie der Skill-Entwicklung und der Erzeugung individueller, dynamischer Lernpfade. Fokussiert stärker den Lerneffekt. LXPs können Daten aus erweiterten Lerninteraktionen nutzen, um ein besseres Verständnis des Einflusses von Lernen auf die Arbeitsleistung zu erzeugen.	Einige moderne LMSs unterstützen auch Lernpfade mit beschränkten Anpassungen. Inhalte werden primär von Lern-Administrator:innen getrieben. Die Organisation entscheidet und kontrolliert, was angeboten wird.
Die LXP ist ein flexibleres und dynamischeres System, das basierend auf individuellem Lernverhalten Inhalte vorschlägt. Lernende können eigene Inhalte hinzufügen und entscheiden, was sie wann und wie umsetzen. Sie können auch selbst Inhalte ergänzen oder diese anderen Lernenden empfehlen.	LMS bieten den Lernenden eine eher beschränkte und vordefinierte Lernerfahrung. Konventionelle LMSs erlauben Lernenden keine Erstellung oder Verbreitung eigener Lerninhalte. Inhalte und Maßnahmen stammen von fachlich geschulten Ausbildenden/Lernbegleitenden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Learning-Experience-Plattform	Learning Management System
LXPs sind typischerweise Systeme mit offener Architektur und können mithilfe von Schnittstellen an andere Provider (z. B. LMS) angebunden werden. LXP ermöglichen die Integration von Inhalten anderer Service-/Content-Anbietenden.	Lernprozesse sind organisiert und werden administriert bzw. gemanagt.

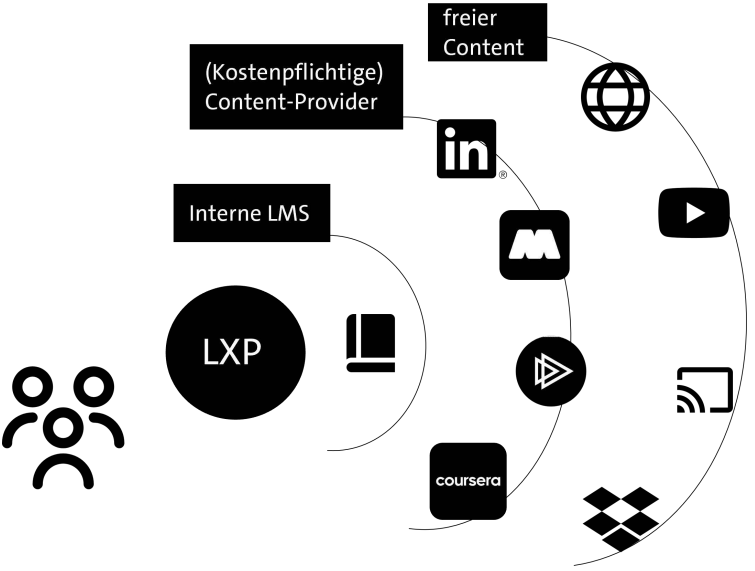

Abbildung 1: Die LXP verfügt neben unternehmensinternen Lerninhalten auch über Inhalte von externen (kostenpflichtigen) Content-Providern, die von Lernenden abgerufen werden können. Zum Zeitpunkt der Pilotierung waren einige der hier dargelegten externen Plattformen noch nicht organisational angebunden und für die Lernenden verfügbar (eigene Darstellung).

Literatur

Arnold, T. (2021): Weiterentwicklung von Modellen betrieblichen Lernens: Durch Einbezug des Lernens mit digitalen Medien. Bielefeld.

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. (2018): Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 5. Auflage. Bielefeld.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Arnold, R. (2017): Ermöglichungsdidaktik – Kriterien einer intransitiven Kompetenzförderung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt. Berlin, 93-132.

Arnold, R./Tutor, C. G./Kammerer, J. (2002): Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis H. 4, 32-26. Online: https://www.ganztaegig-lernen.de/media/finnland/ selbstgesteuert_lernen.pdf (13.03.2023).

Brown, A./Palincsar A. (1989): Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: Resnick, L. (Ed.) Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ, 393-451.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018: Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht. Bonn. Online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (13.03.2023).

Campion, M. A./Lord, R. G. (1982): A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. In: Organizational Behaviour and Human Performance. Vol. 30, H. 2, 265-287. DOI: https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90221-5

Chen, H.-T. (2012): Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. In: Strobl, R./Lobermeier, O./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden, 17-40.

Clark, T./Gottfredson, C. (2009): Agile Learning: Thriving in the New Normal. In: Chief Learning Officer, Vol. 8, H. 12, 18-21. Online: http://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/Agile%20Learning%20-%20Thriving%20in%20the%20New%20Normal%20(Dec%2009).pdf (13.03.2023).

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 223-238.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York.

Dehnbostel, P. (2016): Informelles Lernen in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden, 343-364.

Dyrna, J./Riedel, J./Schulze-Achatz, S. (2018): Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. Workshop Gemeinschaften in Neuen Medien (GeNeMe). Dresden, 155-166. Online: https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/34927 (13.03.2023).

Elsholz, U. (2020): Parallele Welten der Digitalisierung im Betrieb. In: Baecker, D./Elsholz, U. (Hrsg.): Parallele Welten der Digitalisierung im Betrieb. Wiesbaden, 19-40.

Erpenbeck, J./Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin.

Foelsing, J./Schmitz, A. (2021): New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten. Wiesbaden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Görting, L. P./Pelka, B./Schmitt, J. (2008): Potenziale von Wikis in der Hochschullehre. Eine Theorie geleitete explorative Erprobung von Konzeptionsprinzipien für die Nutzung von Wikis in der Web 2.0-gestützten Lehre. Online: https://www.e-teaching.org/materialien/praxisberichte/08-11-19_wiki_pelka_schmitt_goerting.pdf (15.10.2023).

Kauffeld, S./Schermuly, C. C. (2019): Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In: Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor. 3. Auflage. Berlin, 237-260.

Kopp, B./Mandl, H. (2011): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rahm, S./Nerowski, C. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Schulpädagogik, Unterricht. Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder. Weinheim, 1-30.

Latham, G. P./Locke, E. A. (1991): Self-Regulation through Goal Setting. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes. Vol. 50, 212-247. DOI: https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim.

Messina, S. (2012): Einflussfaktoren auf die transformationale Führung durch Training und Coaching sowie Einflussfaktoren bei der Umsetzung von transformationalem Führungsverhalten. Diss. University of Zurich. Online: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/93545/1/Messina_Dissertation.pdf (13.03.2023).

Nieswandt, M./Geschwill, R./Zimmermann, V. (2019): EdTech in Unternehmen. Lernen als Schlüssel für Innovation und Wachstum in Zeiten der Digitalisierung. Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26844-2

Pfister, A./Müller, P. (2018): Psychologische Grundlagen des agilen Arbeitens. In: Negri, C. (Hrsg.): Führen in der Arbeitswelt 4.0. Berlin, 33-50.

Reinmann, G. (2010): Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In: Hugger, K.-U./Walber, M. (Hrsg.): Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden, 75-89.

Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. In: Psychological Inquiry, 11, H. 4, 319-338.

Sauter, R./Sauter, W./Wolfig, R. (2018): Agile Werte- und Kompetenzentwicklung. Wege in eine neue Arbeitswelt. Berlin.

Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weiner, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie Pädagogische Psychologie, Band 2. Göttingen, 249-278.

Taraghi, B./Ebner, M./Schön, S. (2013): Systeme im Einsatz. WBT, LMS, E-Portfolio-Systeme, PLE und andere. In: Ebner, M./Schön, S. (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage. DOI: https://doi.org/10.25656/01:8340

VALAMIS (2023): Knowledge Hub. Online: https://www.valamis.com/hub (13.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Vansteenkiste, M./Ryan, R. M./Bart, S. (2020): Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. In: Motivation and Emotion, H. 44, 1-31. DOI: https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1

Zimmerman, B./Bandura, A./Martinez-Pons, M. (1992): Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. In: American educational research journal, Vol. 29, H. 3, 663-676. Online: (PDF) Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting (researchgate.net) (05.06.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Berufsorientierung in Betriebspraktika gezielt unterstützen

Sandra Heiligmann

Abstract

Der Berufsorientierungsprozess zeichnet sich durch seine Komplexität aus und ist daher für Jugendliche eine herausfordernde Entwicklungsaufgabe, bei der sie idealerweise durch verschiedene Akteur:innen der beruflichen Bildung unterstützt werden. So haben die Betriebe u. a. die wichtige Aufgabe Jugendlichen während der Praktika einen realitätsnahen Einblick in den Arbeitsalltag zu gewähren. Damit dieser systematisch erfolgt, bedarf es einer gezielten Planung und kontinuierlichen Evaluation und Adaption der Praktika. Dieser Beitrag beleuchtet Aspekte, die bei der Planung der Praktikumsausgestaltung zu berücksichtigen sind. Basierend auf Erfahrungen von Schüler:innen, Auszubildenden und Pflegefachkräften in Pflegepraktika, werden Verbesserungspotentiale für deren Durchführung aufgezeigt. Insgesamt beurteilen die meisten Praktikant:innen ihre Erfahrungen als positiv und retrospektiv auch als hilfreich für ihren Berufsorientierungsprozess. Allerdings fehlen allen Schüler:innen wesentliche Informationen zu den Pflegeberufen, vor allem zu den Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf. Weiterhin mangelt es häufig an strukturierenden Elementen und Reflexionsmöglichkeiten mit einer festen Bezugsperson, die eine differenziertere faktengestützte Berufswahlentscheidung ermöglichen würden.

Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Berufsorientierungsprozess, betriebliche Praktikumsbegleitung, Nachwuchsgewinnung, Schüler:innenbetriebspraktikum

1 Einführung

Berufsorientierung und Nachwuchsgewinnung sind zwei zusammenhängende Querschnittsaufgaben und gleichermaßen Herausforderungen der beruflichen Bildung. Die Bewältigung beider Aufgaben macht sowohl eine interprofessionelle als auch settingübergreifende Zusammenarbeit nötig.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Dabei muss seit jeher das Spannungsverhältnis zwischen der Orientierung an den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Jugendlichen einerseits und den Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes andererseits berücksichtigt werden (vgl. Ertl 2021, 11f.). In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff der Passung von den individuellen Fähigkeiten und den berufsspezifischen Tätigkeitsprofilen angebracht.[1] Decken sich die Arbeitsmarktbedarfe nicht mit den Bedürfnissen der potentiellen Arbeitnehmer:innen, wird von Passungsproblemen gesprochen. Je nachdem ob ein Angebots- oder ein Nachfragemarkt vorliegt, müssen bei ersterem Anpassungen durch die potentiellen Arbeitnehmer:innen an die Arbeitsmarktbedarfe und bei letzterem Anpassungen durch die Arbeitgeber:innen an die individuellen Bedürfnisse vorgenommen werden. Seit 2017 liegt für Deutschland ein genereller Nachfragemarkt vor, der jedoch branchen- und regionsspezifisch variiert. Die Pflegeberufe zählen seit Beginn der Erhebungen in 2011 durch die Bundesagentur für Arbeit zu den sogenannten Engpassberufen, d. h. dort ist das Missverhältnis besonders groß, sodass die Arbeitgeber:innen um die Arbeitnehmer:innen werben müssen. Durch den demographischen Wandel wird die Nachfrage an Fachkräften in Zukunft weiter zunehmen (vgl. BA 2021, 20). Aufgrund der generellen Passungsproblematik wurde die Berufsorientierungsforschung in den letzten Jahrzehnten wieder stärker vorangetrieben.[2] Während die bisherige Berufsorientierungsforschung überwiegend Maßnahmen in den Schulen durch Lehrende und durch die Berufsberatung fokussiert, wird in diesem Beitrag die betriebliche Perspektive am Beispiel des Schüler:innenbetriebspraktikums in Pflegeberufen näher betrachtet. Ziel dieses Beitrages ist es darzustellen, durch welche Maßnahmen während eines Schüler:innenbetriebspraktikums im Pflegeberuf die Berufsorientierung der Jugendlichen gefördert bzw. die Passung für den Beruf überprüft werden kann. Dazu werden nach einer theoretischen Hinführung Teilergebnisse des laufenden Promotionsvorhabens der Verfasserin zum *Einfluss der betrieblichen Gestaltung von Schülerpraktika auf die Berufswahlentscheidung am Beispiel der Pflegeberufe* vorgestellt.

1 v. a. geprägt durch die Berufswahltheorie Hollands (vgl. Matthes 2019, 38ff.)

2 Leitende Forschungsfragen der Berufsorientierung sind u. a.: „Welche Faktoren bestimmen die Wahl eines Berufes? Welchen Einfluss haben Geschlecht, Bildungs- und Migrationshintergrund? Wie schätzen Bewerber/-innen ihre Ausbildungsplatzchancen ein? Wie wirken sich Berufs- und Bildungsentscheidungen auf den weiteren Berufsweg aus? Wie entstehen Passungsprobleme zwischen Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage, und welche Lösungen können für diese Probleme entwickelt werden?“ (Ertl 2021, 12f.)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

2 Praktika als ein Instrument der Berufsorientierung

Das Schüler:innenbetriebspraktikum ist eines von vielen Instrumenten im Berufsorientierungsprozess. Obwohl die Studienlage zur Effektivität von Praktika über die subjektive Nutzenbewertung hinaus bisher nicht eindeutig ist, wird dem Praktikum nach wie vor eine große Bedeutung zugeschrieben, was durch Bezeichnungen wie „Kernstück" (Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 28), „Höhepunkt" (Bergzog 2008, 45) oder gar „Königsweg" (Beinke 2014, 39) der Berufsorientierung deutlich wird. In den meisten Bundesländern liegen daher Erlässe zur Organisation von Praktika vor. In dem aktuellen Erlass „Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen" für Niedersachen wird festgehalten, dass mindestens ein Betriebspraktikum von wenigstens zehn Unterrichtstagen am Stück in die Berufsorientierung integriert werden soll (vgl. Nds. Kultusministerium 2018, 4).

Oberstes Ziel ist es, über den Zuwachs von Erkenntnissen und Erfahrungen den Abgleich der Passung zu einer Berufswahlalternative bzw. dem Wunschberuf zu ermöglichen. Neben dem Austesten der eigenen Stärken und Schwächen anhand von berufstypischen Tätigkeiten, ist für die Schüler:innen insbesondere der soziale Aspekt im Rahmen des Praktikums sehr bedeutsam. Dazu zählen sowohl der Umgang und die Zusammenarbeit im (interprofessionellen) Team als auch die Art des Kontaktes zu den Leistungsempfänger:innen bzw. Kund:innen. Das „Kennenlernen sozialer Konflikte und bestimmter Verhaltensweisen innerhalb der Berufstätigkeit" (Beinke 2020, 430) kann dabei als ein Anhaltspunkt für die Einschätzung der Arbeitsatmosphäre an dem konkreten Arbeitsplatz angesehen werden (vgl. Noll 2014, 2). Vorausgesetzt es wird ein realistischer Einblick ermöglicht, erhöhen die Erfahrungen die Urteilssicherheit der Jugendlichen (vgl. Matthes 2019, 168). Durch das Bewältigen von realen alltagspraktischen Tätigkeiten können Jugendliche auch die erwartete Realisierbarkeit im Sinne der Selbstwirksamkeitserwartung besser einschätzen, welches die Berufswahl erleichtert (vgl. Matthes 2019, 53f.). Konkret aus Perspektive eines Jugendlichen bedeutet dies: „Ich kann mir vorstellen diese Aufgaben dauerhaft auszuführen und fühle mich in der Lage einen Platz in einer entsprechenden Ausbildung zu bekommen und diese erfolgreich abzuschließen" (ebd., 54). Damit verbunden wird als langfristigeres Ziel eine Reduktion von Ausbildungsabbrüchen aufgrund falscher Vorstellungen benannt (vgl. Beinke 2020, 432f.). Je nachdem welche Erfahrungen im Praktikum mit dem Beruf gemacht werden, stellt dieser hinterher eine berufliche Alternative dar oder nicht. Bei beiden Entscheidungen handelt es sich um eine

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Eingrenzung im Berufsfindungsprozess, wobei die Festlegung auf einen Beruf eine größere Eingrenzung darstellt, als das Verwerfen einer beruflichen Option (vgl. Gottfredson 2005, 77ff.).

Ein weiteres Ziel der Betriebspraktika stellt die Erweiterung des Berufswahlspektrums dar. Dazu sollen Jugendliche bewusst Berufe ausprobieren, die außerhalb der eigenen, vor allem geschlechtsspezifischen, Grenzen liegen (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 64). Beispielhaft hierfür sind Sozialpraktika, die neben den Berufsorientierungspraktika an vielen allgemeinbildenden Schulen fest implementiert sind (vgl. Borchers et al. 2017, 113).

Die Absicht Wettbewerbsvorteile zu schaffen, hat im Rahmen des über die Jahre gestiegenen Nachfragemarktes, besonders aus Perspektive der Arbeitgeber:innen, an Bedeutung gewonnen. Betriebe haben durch Praktika die Möglichkeit, sich bei Berufsinteressierten als Ausbildungsbetrieb vorzustellen und durch einen guten ersten Kontakt die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, eine:n Auszubildende:n zu gewinnen (vgl. Trabert/Ramsauer 2015, 83). Aus Perspektive der Jugendlichen bietet ein Praktikum die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten im Betrieb gut darzustellen und später einen Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Ausbildungsbewerber:innen zu haben. Dies ist besonders für Hauptschüler:innen und Schüler:innen mit weniger guten Schulnoten bedeutsam (vgl. Dombrowski 2015, 47).

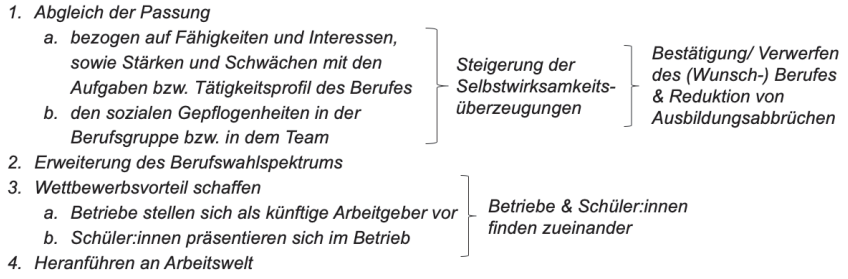

Abbildung 1: Ziele von Betriebspraktika (vgl. Beinke 2020, 430; Borchers et al. 2017, 113; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 64; Noll 2014, 2; eigene Darstellung)

Übergreifend wird zudem das Heranführen an die Arbeitswelt im Allgemeinen bzw. als Kontrast zum schulischen Alltag als Ziel von Praktika mit aufgeführt. Darunter fallen die Auseinandersetzung mit den meist längeren Arbeitszeiten und den je nach Beruf unterschiedlichen physischen und

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

psychischen Anforderungen (vgl. Beinke 2020, 431f.) sowie eine generelle Überprüfung der Rahmenbedingungspassung (vgl. Matthes 2019, 58).

Anhand der Vielzahl der Ziele wird deutlich, dass nicht alle im Rahmen eines Praktikums umgesetzt werden können. Insbesondere unter Berücksichtigung des sich verschärfenden Personalmangels und der zunehmenden Arbeitsverdichtung warnen Expert:innen vor überzogenen Erwartungen an die Durchführung in den Betrieben (vgl. Beinke 2020, 430; Langer 2018, 36; Trabert/Ramsauer 2015, 97).

3 Besonderheiten von Praktika in der Pflege

Praktika in Pflegeberufen zeichnen sich dadurch aus, dass die Tätigkeiten von den Praktikant:innen direkt im Alltag an den zu Pflegenden erbracht werden und selten in einem eigens erzeugten Lernort bzw. Skills Lab. Je nach Schweregrad der Pflegebedürftigkeit und/oder dem aktuellen Gesundheitszustand sind Praktikant:innen daher mit vulnerablen Menschen in komplexen, teilweise auch existenziellen Lebenssituationen in Kontakt. Sie werden dort häufig erstmalig mit Themen wie Krankheit, Gebrechen, Behinderung, Pflegebedürftigkeit, Ekel und Scham, Eindringen in die Privatsphäre Fremder und ggf. sogar Tod konfrontiert. Daraus folgt, dass Praktikant:innen eine enge fachliche Betreuung benötigen (vgl. Schaub et al. 2017, 539). Gleichzeitig ist das Pflegesetting von einem überproportional großen Fachkräftemangel betroffen, d. h. die erforderlichen Betreuungspersonen für Praktikant:innen sind auf den Stationen nicht vorhanden (vgl. BA 2021, 20). Stattdessen werden Schülerpraktikant:innen von der Führungsebene teilweise zur Bewältigung des Stationsalltages bewusst einkalkuliert (vgl. Ensink 2014, 282).

Zum Schutz der zu Pflegenden und der Praktikant:innen können nicht alle für den Pflegeberuf typischen Tätigkeiten selbstständig oder unter Aufsicht durchgeführt werden, sodass diese lediglich beobachtet werden können. In stationären Pflegeheimen werden Praktikant:innen zudem häufiger den Betreuungskräften sowie Pflegehilfskräften zugeordnet und seltener den Pflegefachkräften (vgl. Trabert/Ramsauer 2015, 95). Beides reduziert die Möglichkeit die Passung für den Beruf umfassend auszutesten.

Krankenhäuser und Altenheime bieten als verhältnismäßig große Betriebe relativ viele Praktikumsplätze an. Diese werden mitunter von Schüler:innen genutzt, die in ihrem Wunschberuf keinen Platz bekommen haben (vgl. Borchers et al. 2017, 139; Langer 2018, 136). Da kaum Praktikumsplät-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ze bei Ärzt:innen oder Psycholog:innen angeboten werden, kommt es in Krankenhäusern und Psychiatrien häufiger vor, dass als naheliegendste Alternative ein Pflegepraktikum gewählt wird (vgl. Matthes 2019, 103; Schaub et al. 2017, 536). Weiterhin finden in den Pflegeberufen auch Sozialpraktika statt, in denen die wenigsten Schüler:innen ihren Wunschberuf testen und dementsprechend mit einer anderen Motivation in das Praktikum starten. Bei sehr geringem bzw. keinem Interesse an dem Beruf ist es möglich, dass auch die Motivation im Praktikum eher (sehr) gering ist (vgl. Matthes 2019, 92).

Trabert und Ramsauer (2015) weisen für das Pflegesetting explizit darauf hin, dass (emotional) überfordernde Situationen häufig zu einer Zurückhaltung der Schüler:innen führen und leicht als Desinteresse oder fehlende Motivation interpretiert werden können (vgl. ebd., 59).

4 Einflussfaktoren auf das subjektive Praktikumserleben

Langer (2018) untersuchte Einflüsse und Wirkzusammenhänge auf das subjektive Erleben von Betriebspraktika während des Absolvierens der Fachhochschulreife. Die Schüler:innen waren während der gesamten 11. Klasse für drei Tage pro Woche in den Betrieben (vgl. ebd., 91). Das Praktikumserleben wird neben der *Motivation* bzw. *Einstellungen beim Praktikumseinstieg* und der *Persönlichkeitsstruktur* der Praktikant:innen inklusive deren *Handeln und Verhalten* im Praktikum maßgeblich von den *Anforderungs- und Belastungsfaktoren der betrieblichen Umwelt* beeinflusst. Subsummierte Aspekte sind das Aufgabenvolumen und -niveau, welche zur *subjektiven Beanspruchung* zusammengefasst werden. Weitere Aspekte sind die Aufgabenvielfalt, die Mitarbeiter:innenanalogie der Aufgaben und die Selbstständigkeit bei deren Ausführung sowie ein strukturierter Ablauf und die soziale Integration inklusive der Betreuung. All diese Aspekte beeinflussen zudem das *emotionale Erleben* im Praktikum. Abhängig davon, ob der *Ausprägungsgrad der Beanspruchung* als hoch oder niedrig und das *emotionale Erleben* als positiv, negativ oder herabsetzend empfunden wird, variiert das subjektive Praktikumserleben. Bei der von Langer untersuchten Zielgruppe wird das Praktikum entweder als *Herausforderung, Verrichtung, Vergeudung, Strapaze* oder *Zumutung* erlebt (vgl. ebd., 186ff.).

Weitere Komponenten, die insbesondere in der retrospektiven Reflexion eine Rolle spielen, sind der Vergleich mit Mitschüler:innenpraktika und die Aufarbeitung der Erlebnisse im schulischen Unterricht (vgl. ebd., 190).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Teilergebnisse der diesem Betrag zugrunde liegenden Promotionsforschung bestätigen die beschriebenen Einflussfaktoren und werden in Kapitel 6 näher vorgestellt. Zuvor werden wesentliche Gelingensfaktoren für Schüler:innenbetriebspraktika dargestellt.

5 Bedingungsfaktoren für gelingende Praktika

Grundsätzlich ist das Erreichen der formulierten Ziele und somit der Nutzen der Schüler:innenbetriebspraktika stark von den Rahmenbedingungen und Möglichkeiten in den Betrieben und Schulen abhängig (vgl. Bergzog 2008, 35; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 28f.; Trabert/Ramsauer 2015, 97).

5.1 Qualifizierung des Bildungs- und Ausbildungspersonals

Für die Entwicklung entsprechender Konzepte sind pädagogische Grundkenntnisse zur Studien- und Berufsorientierung notwendig. In der (beruflichen Fach-)Lehrer:innenbildung sind diese Inhalte bisher nicht konsequent in den Curricula verankert, sodass viele Lehrkräfte auf diese Aufgabe nicht hinreichend vorbereitet werden (vgl. Dreer 2020, 528; Dreer/Weyer 2020, 552).

Darüber hinaus müssen die Ansprechpartner:innen in den Betrieben fortgebildet werden (vgl. Angelovski 2014, 11). Idealerweise würde diese Betreuung in der Pflege durch Praxisanleitende erfolgen, die sich im Rahmen ihrer Weiterbildung gezielt mit Bildungs- und Beratungstheorien auseinandersetzen. Weiterhin erlernen sie Lernsituationen für Schüler:innen entsprechend des Ausbildungsstandes zu konzipieren, um ihnen ein autonomes Lernen zu ermöglichen. Zudem wird dort ihre Vorbildrolle (im Sinne Banduras[3]) thematisiert (vgl. Mamerow 2016, 98ff.; Quernheim 2018, 125ff.), sodass von einem umfassenderen Grundverständnis für die Betreuung von Praktikant:innen ausgegangen werden kann.

3 Banduras sozial-kognitive Lerntheorie „Lernen am Modell", auch als „Beobachtungslernen", „soziales Lernen" und „stellvertretendes Lernen" bekannt, beschreibt einen Lernprozess, durch den Individuen ihre eigenen Verhaltensweisen anpassen bzw. „modellieren". Grundlage sind Beobachtungen von Verhaltensweisen anderer und die darauffolgenden positiven und/oder negativen Konsequenzen. Modelle (Vorbilder) können reale Personen mit bestimmten Merkmalen sein. Eine hohe Ähnlichkeit zwischen Beobachter:in und Modell verstärkt den Anpassungsprozess (vgl. Meszaros 2000, o. S.).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Des Weiteren ist der Einsatz von Peer-Mentor:innen empfehlenswert, zu denen, allein aufgrund des Alters, eine größere Nähe sowie ein Kontakt auf Augenhöhe bestehen, wodurch die Hemmschwelle für Nachfragen sinkt. Meist handelt es sich um ausgewählte Auszubildende, die durch Schulungen entsprechend vorbereitet werden (vgl. Kunert/Puhlmann 2014, 110ff.; Stein 2020, 440).

5.2 Netzwerkarbeit und Struktur

Essentiell für die Zielerfüllung der Praktika ist die Vernetzung aller beteiligten Akteur:innen, vornehmlich aus den allgemeinbildenden Schulen, Betrieben und Berufs- sowie Hochschulen der jeweiligen Region. Ihnen obliegt es gemeinsam *ein aufeinander abgestimmtes Konzept* zu erarbeiten, welches sowohl die einzelnen berufsorientierenden Maßnahmen, wie z. B. Informationsveranstaltungen, Potentialanalysen, Werkstatttage und Praktika, *sinnvoll strukturiert* als auch die jeweiligen Zuständigkeiten umfasst und die Eltern aktiv integriert. Zudem müssen alle Maßnahmen der Berufsorientierung fest in den schulischen Curricula verankert sein (vgl. Beinke 2020, 433; Nds. Kultusministerium 2018, 4; Matthes 2019, 168; Trabert/Ramsauer 2015, 97).

Eine dauerhafte Vernetzung gelingt *über kontinuierliche Kommunikations- und Austauschprozesse* (vgl. Bergzog 2008, 42; Kayser 2013, 23ff.). Anlass zum regelmäßigen Austausch bieten die Erkenntnisse aus den jeweiligen Evaluationen nach den Praktikumsblöcken (vgl. Beinke 2020, 434) und, wenn nötig, die gemeinsame Erarbeitung von Verbesserungsstrategien.

Für die organisatorische Durchführung der Praktika sind die Betriebe verantwortlich. Noch immer liegen selten feste Strukturen bezüglich der zu erlernenden berufsspezifischen Tätigkeiten vor. Vielmehr werden Aufgaben gezeigt, die im Arbeitsablauf erledigt werden müssen und mehr oder weniger zufällig anfallen. Dadurch werden häufig eher losgelöste und monotone Tätigkeiten durchgeführt, die zwar in den Berufen vorkommen, jedoch nicht für sie spezifisch sind (vgl. Beinke 2014, 40; Angelovski 2014, 10). Meist handelt es sich dabei im Pflegesetting um Aufgaben aus dem Service-, Hilfs- und Betreuungsbereich, die dem späteren Tätigkeitsprofil höchstens in Ansätzen entsprechen (vgl. Borchers et al. 2017, 99).

Zur Systematisierung der Betreuung haben sich *Leitfäden* und *Checklisten* als strukturelle Hilfsmittel als zielführend erwiesen. Für die Auswertung

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

des Praktikums wird empfohlen einen standardisierten Evaluationsbogen zu nutzen, um essentielle Aspekte anzusprechen, die Reflexion zu fördern und oberflächliche sowie suggestive Fragen zu vermeiden (vgl. BA 2018, 25; Borchers et al. 2017, 80ff.). Für das Pflegesetting liegt ein Leitfaden mit Vordrucken für begleitende Gespräche und Praxisaufträge vor, an dem sich Einrichtungen orientieren können (vgl. ArbeitGestalten Beratungsgesellschaft 2016).

Bei der Nutzung vorhandener und der Entwicklung neuer Praxisaufgaben gilt es zu berücksichtigen, inwiefern die Aufgaben *berufsspezifische Tätigkeiten* darstellen. Diese müssen zudem *didaktisch aufbereitet* werden, sodass die Lernsituationen abwechslungsreich sind und von den Praktikant:innen (ggf. unter Aufsicht) selbst übernommen werden können (vgl. Langer 2018, 224; Ostendorf et al. 2018, 29ff.). Die ausgewählten Tätigkeiten sollen neben der handwerklichen Ausführung bzw. fachlichen und methodischen Kompetenz auch Rückschlüsse auf die sozialen und personalen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Leistungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeiten, Sorgfalt und Umgangsformen ermöglichen (vgl. Noll 2014, 2). Bei einer überwiegend *beobachtenden Rolle der Praktikant:innen* ist es essentiell *Zusatzinformationen bereitzustellen,* damit kein reduziertes bzw. vereinfachtes Berufsbild entsteht (vgl. Bergzog 2008, 39).

5.3 Reflexion

Eine weitere Voraussetzung für die Nutzensteigerung berufsorientierender Maßnahmen ist die kontinuierliche Anregung zu Reflexionsprozessen (siehe den Beitrag von Jana Wende in diesem Band). Schüler:innen sollen befähigt werden

> „in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und ihren Erfahrungen, zu ihren jeweiligen Umwelten und zur Gesellschaft insgesamt einzutreten und diese Verhältnisse sowohl im Hinblick auf Beruflichkeit als auch Geschlechtlichkeit zu befragen und damit theoretisch wie praktisch als veränderbar zu begreifen." (Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 11)

Keine der Berufsorientierungsmaßnahmen und insbesondere nicht das Schüler:innenbetriebspraktikum dürfen durch „reine Konfrontation" (Beinke 2020, 434) wirken gelassen werden, da die gemachten Erfahrungen und das erworbene Wissen nicht richtig generalisiert werden können (vgl.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

ebd.). Erst die Reflexion ermöglicht eine sachlichere Einschätzung einer Berufseignung und Neigung (vgl. ebd.; Matthes 2019, 58f.).

5.4 Vorbereitung

In den allgemeinbildenden Schulen ist es notwendig, bereits vorab Reflexionsprozesse über den Einfluss der Eltern und Freunde sowie die generell vorherrschenden gesellschaftlichen Erwartungen bei der Berufswahl anzustoßen (vgl. Bergzog 2008, 37; Matthes 2019, 169). Ziel ist eine Entgrenzung von un- und vorbewussten geschlechts- und prestigespezifischen Limitationen und somit eine Erweiterung des Berufswahlspektrums (vgl. Gottfredson 2002, 86; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 154). Durch Interessentests, Zukunftstage u. Ä. sollen Jugendliche soweit in ihrem Berufsorientierungsprozess vorangeschritten sein, dass sie im Betriebspraktikum eine tatsächliche Berufswahlalternative oder sogar ihren aktuellen Berufswunsch kennenlernen können (vgl. Nds. Kultusministerium 2018, 4; Matthes 2019, 168; Ratschinski et al. 2017, 51). Je weiter die Schüler:innen im Berufsorientierungsprozess fortgeschritten sind, desto stärker profitieren sie von einem Praktikum (vgl. Ratschinski et al. 2017, 39; Trabert/Ramsauer 2015, 97). Die Umsetzung in den Schulen bleibt aktuell deutlich hinter den beschriebenen Anforderungen zurück (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 154; Frank 2020, 481; Trabert/Ramsauer 2015, 96).

Betrieben wird empfohlen, ausreichend Plätze bei berufsorientierenden Maßnahmen in den Betrieben (von Zukunftstag bis Praktika) anzubieten und bei schulinternen und regionalen Berufsmessen präsent zu sein, um den Beruf und die angebotenen Maßnahmen sowohl den Schüler:innen und ggf. Eltern als auch den Lehrenden vorzustellen (siehe Netzwerkarbeit) (vgl. Beinke 2020, 433; Trabert/Ramsauer 2015, 95). Zudem sind die zuständigen Führungspersonen auf den jeweiligen Hierarchiestufen dafür verantwortlich, die nötigen Rahmenbedingungen einer guten Betreuung sicherzustellen (vgl. Ensink 2014, 411; Flaiz 2018, 364; Ostendorf et al. 2018, 68). Angesichts des generellen Fachkräftemangels stellt dies aktuell eine der größten Herausforderungen dar.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

5.5 Durchführung

Neben der Strukturierung und Systematisierung ist die Integration der Schüler:innen die wichtigste Aufgabe während der Praktika. Hierfür kann auf das Onboarding, ein Konzept der Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeitender, zurückgegriffen werden. Drei Aspekte sind dabei wesentlich:

1. Die *fachliche Integration,* bei der Fachwissen über das Aufgabengebiet, unter Zuhilfenahme von Leitfäden oder Informationsmappen, vermittelt wird.
2. Die *soziale Integration* sorgt für den Kontaktaufbau und die Akzeptanz, die im (intra- und inter-) professionellen Team hergestellt wird.
3. Die *werteorientierte Integration* dient dazu, den neuen Mitarbeitenden die berufs- und betriebsspezifischen Werte und Ziele näher zu bringen sowie über Leitlinien und Führungsgrundsätze des Unternehmens zu informieren (vgl. Langer 2018, 223; Matthes 2019, 45ff.).

Zwischen den Aspekten liegen sowohl Überschneidungen als auch Wechselwirkungen vor. Eine initiale soziale Integration erleichtert z. B. die Übernahme von Werten, Haltungen und Einstellungen, was wiederum dazu führt, dass sich neue Mitarbeitende (hier Praktikant:innen) eher dem Team und der Berufsgruppe zugehörig fühlen (vgl. Langer 2018, 110f.). Die nachfolgende Abbildung 2 fasst davon abgeleitet konkrete Aufgaben am Beispiel der Pflegeberufe zusammen, welche mit geringen Adaptionen auf die meisten anderen Berufsfelder übertragen werden können.

Die Vielzahl der anspruchsvollen Aufgaben verdeutlicht, dass diese nicht ohne weiteres zusätzlich zur alltäglichen Arbeit durchgeführt werden können. Vielmehr unterstreicht es die bereits beschriebene Qualifizierung des Fachpersonals sowie die Schaffung von zeitlichen Freiräumen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1. Zu Beginn ein kurzes *Erstgespräch* führen, in dem von beiden Seiten die *Ziele und Erwartungen angesprochen werden* und deren Umsetzungsmöglichkeiten eingeschätzt, offen kommuniziert und bestenfalls schriftlich festgehalten werden. Ein *Überblick* zum *Arbeitsablauf* auf der Station, sowie zu den häufigsten *Krankheitsbildern* und den damit verbundenen Besonderheiten bietet zusätzlich Orientierung (vgl. Langer 2018, 224; Ostendorf et al. 2018, 29ff.).

2. Von Anfang an *Gesprächsbereitschaft signalisieren* und im Verlauf als Ansprechpartner:in bei aufkommenden Fragen oder Konflikten zur Verfügung stehen und aktiv Reflexionsprozesse unterstützen (ebd.).

3. Als betreuende Person die *eigene Vorbildfunktion in jeder Interaktion bewusst wahrnehmen und ausfüllen* – sei es mit den zu Pflegenden, Kolleg:innen sowie anderen Mitarbeitenden und nicht zuletzt mit den Praktikant:innen selbst (vgl. Flaiz 2018, 364; Matthes 2019, 45ff.; Ostendorf 2018, 68).

4. Die/den Praktikant:in *fortwährend bei pflegespezifischen Aufgaben zuschauen lassen* und im Verlauf entsprechend ihrer/seiner Kompetenzen diese *selbstständig übernehmen lassen*, um eigene Stärken und Schwächen auszutesten, sowie ihre Interessen und Erwartungen an den Beruf zu reflektieren (vgl. Beinke 2020,430; Brüggemann et al. 2016, 11; Kruse/Driesel-Lange 2017, 21; Noll 2014, 2).

5. *Komplexität und Ziele von vermeintlich einfachen pflegerischen Tätigkeiten explizit verbalisieren und den Wert der Pflegearbeit für den Genesungsprozess hervorheben, um ein realistisches Berufsbild zu fördern* (vgl. Bergzog 2008, 39; Flaiz 2018, 360; Quernheim/Zegelin 2022).

6. *Leitende Werte der Pflegearbeit* wie z. B. Autonomie/Würde, Fürsorge/Gutes tun, Nicht-Schaden, Gerechtigkeit, Transparenz/Kommunikation, Partizipation, Verantwortung, Interessenvertretung, Vertrauen, Leiden lindern, Lebensqualität (vgl. Riedel 2017) *thematisieren und deren Umsetzung in der täglichen Arbeit reflektieren*. Dies ist wichtig, da soziale Motive eine überdurchschnittliche Rolle bei der Berufswahl Pflegefachfrau:mann spielen. Konkret sind ‚eine gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit ausüben, der Kontakt zu Menschen sowie diesen zu helfen' die meist genannten Berufswahlmotive (vgl. Görres et al. 2010, 46; Schache/Lau 2011, 109 ff.; Goller/Fortmeyer 2019, 9 ff.; Scharfenberg 2016, 16).

7. *Durchführen einer abschließenden Evaluation und Reflexion über die gemachten Erfahrungen und deren Einfluss auf die weitere Berufsorientierung* unter Berücksichtigung der individuellen Stärken und Schwächen, sowie der persönlichen (Lebens-) Ziele (vgl. Matthes 2019, 58f.; Meyer 2021, 1). Besonders die *Einordnung der Erfahrungen durch die Fachkräfte bezüglich der Generalisierbarkeit für den Pflegeberuf* unter Berücksichtigung des jeweiligen Settings (v. a. Krankenhaus, ambulante Pflege, Psychiatrie, Altenheim) ist dabei essentiell. Unter anderem können die Authentizität der gesehenen und übernommenen Tätigkeiten, die Arbeitsdichte, die Arbeitsatmosphäre, sowie die Zusammenarbeit mit den Patient:innen und im intra-/interprofessionellen Team thematisiert werden. Aufgrund des fehlenden Hintergrundwissens ist dies sowohl den Praktikant:innen als auch deren Eltern und Lehrenden an den allgemeinbildenden Schulen nur sehr begrenzt möglich. Insbesondere negative Erfahrungen können dadurch zeitnah relativiert werden (vgl. Beinke 2020, 434; Brüggemann et al. 2016, 12; Dreisiebner 2019, 288; Noll 2014, 2).

8. *Rückmeldung durch Pflegefachkräfte zur wahrgenommenen Passung* der/des Praktikant:in zum Beruf geben (vgl. Beinke 2020, 433; Kruse/Driesel-Lange 2017, 21).

Abbildung 2: Aufgaben im Rahmen der Praktikumsdurchführung (eigene Darstellung)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

5.6 Nachbereitung

Lehrende allgemeinbildender Schulen sind dazu aufgefordert, die Nachbereitung der Betriebspraktika vorab zu planen und dabei die ungleichen Voraussetzungen bei der häufig eingesetzten Mappenführung (o. ä.) zu berücksichtigen, indem sie deren finale Ausarbeitung fest in den Unterricht einplanen und Unterstützungsmöglichkeiten geben. Die gemachten Erfahrungen in den verschiedenen beruflichen Settings sollen in der Klasse vorgestellt und bei Bedarf gemeinsam reflektiert werden. Dadurch kann entsprechend des Ziels der Erweiterung des Berufswahlspektrums zumindest ein grober Einblick in andere Berufsfelder ermöglicht werden (vgl. Bergzog 2008, 40f.).

Die Gesamtevaluation zur Umsetzung des Schüler:innenbetriebspraktikums ist eine Netzwerkaufgabe der Schulen und Betriebe (vgl. Beinke 2020, 434).

6 Aktuelle Erkenntnisse zum Erleben von Praktika in Pflegeberufen

Nachfolgend werden Teilergebnisse des laufenden Promotionsvorhabens zum *Einfluss der betrieblichen Gestaltung von Schülerpraktika auf die Berufswahlentscheidung am Beispiel der Pflegeberufe* vorgestellt. In der Studie wurden insgesamt 18 Personen aus den Pflegesettings der Altenpflege, Krankenpflege (inklusive Psychiatrie) und Kinderkrankenpflege interviewt. Das Sampling unterteilt sich in:

- sechs Schüler:innen, die ein Praktikum von zwei bis vier Wochen absolviert haben,
- sechs Pflegeauszubildende, die selbst vorab ein Praktikum gemacht haben und während der Ausbildung mit Praktikant:innen zusammengearbeitet haben,
- sechs Pflegefachkräfte, die mindestens zwei Jahre Berufserfahrung haben und regelmäßig Praktikant:innen betreuen.

Die Auswertung erfolgte nach dem thematischen Kodieren nach Flick (vgl. Flick 2019, 403ff.).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

6.1 Erfahrungen in Pflegeberufen

Bei der nachfolgenden Darstellung handelt es sich um eine deskriptive Zusammenfassung der Praktikumserfahrungen der Schüler:innen und Auszubildenden. Insgesamt beurteilen elf von zwölf (damaligen) Schüler:innen ihre Praktika als (überwiegend bis sehr) gut. Sie fühlen sich mehrheitlich gut ins Team integriert, was sie vor allem daran festmachen, dass die Fachkräfte ihnen gegenüber freundlich sind, ihre Fragen verständnisvoll beantworten und ihnen besondere Einblicke ermöglichen, bzw. Wünsche berücksichtigen, wie z. B. die Teilnahme an Visiten und die Begleitung der zu Pflegenden zu diagnostischen Untersuchungen, wie z. B. Ultraschall oder Magenspiegelung.

Die meiste Zeit sind die Praktikant:innen jedoch mit Service- und Hilfstätigkeiten beschäftigt. Besonders häufig werden Kaffee auffüllen, Essen verteilen und einsammeln sowie Putzarbeiten erwähnt. Die von pflegerischen Maßnahmen losgelösten Vitalzeichenkontrollrundgänge werden als „besonders gut" (P GuK 2, 38) empfunden, da sie dabei direkten Kontakt zu den zu Pflegenden haben und „alleine mit ihnen reden dürfen" (ebd.). Die Praktikant:innen selbst empfinden die Aufgaben überwiegend als angemessen und hilfreich, um schnell eine Routine im Arbeitsablauf zu bekommen. Alle betonen den Spaß bei der Zusammenarbeit, insbesondere im Kontakt mit den zu Pflegenden. Die Meisten können die pflegerischen Durchgänge (zumindest in Teilen) begleiten und dürfen im Verlauf die leicht Pflegebedürftigen bei der Körperpflege und Mobilisation erst unter Anleitung und dann selbstständig unterstützen. Durch die Übernahme der vielen Tätigkeiten fühlen sie sich zum einen gebraucht und zum anderen erleben sie den Arbeitstag dadurch als kurzweilig, was für alle Praktikant:innen sehr wichtig ist. Je nach Aufgabenprofil der Station können sie vereinzelt bei speziellen pflegerischen Tätigkeiten, wie einem Verbandswechsel oder EKG schreiben, zusehen. Mehr als die Hälfte berichtet von für sie herausfordernden Situationen, welche sie zunächst überfordern und verängstigen. Dabei handelt es sich überwiegend um den Umgang mit Scham und Ekel, wütenden, dementen oder psychisch kranken zu Pflegenden und auch abweisend wirkendenden Pflegefachkräften. Zudem werden ein Sturz während eines Schlaganfalls sowie die Mitversorgung einer Patientin im Sterbeprozess als herausfordernde Situationen angesprochen. Alle Situationen werden durch Fachkräfte (wenn auch nicht umgehend) reflektiert und führen als Konsequenz laut den Praktikant:innen zu einem Zuwachs an Kompetenz und Selbstsicherheit.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Eine Schülerin macht sehr schlechte Erfahrungen und fühlt sich wie eine „Putzkraft“ (Azubi GuKi 2, 32), da sie fast ausschließlich mit Service- und Reinigungsarbeiten beschäftigt ist, sowie Nachfragen nicht beantwortet und Wünsche nicht berücksichtigt werden. Die anderen Teilnehmenden berichten, von ähnlichen Erfahrungen gehört zu haben. Dabei handelt es sich meist um Mitschüler:innen oder Praktikant:innen anderer Stationen, mit denen sie sich in ihren Pausen austauschen. In diesem Zusammenhang wird auch das „auf Station abgestellt werden“ (Azubi GuK 2, 80) und selbstständige Suchen von Betreuenden und konkreten Aufgaben thematisiert, da die Praktikant:innen „nicht automatisch an die Hand genommen werden“ (ebd.). Weiterhin werden die Schüler:innen nur unzureichend über den Ablauf der Ausbildung sowie die vielfältigen Einsatzgebiete und späteren Entwicklungsmöglichkeiten durch Weiterbildung und Studium informiert. Dennoch empfehlen alle Befragten grundsätzlich ein Praktikum in der Pflege, allerdings mit dem Zusatz, viel Eigeninitiative zu zeigen und viele Fragen zu stellen. Erst dadurch kann man viel erleben und „eine richtig gute Zeit“ (P GuK 1, 149) haben – wer eher schüchtern ist, stehe dagegen viel rum und werde für Hilfstätigkeiten ausgenutzt (ebd.).

In Bezug auf die Berufswahl wird allen Praktikant:innen geraten, die erschwerenden Faktoren des Berufes zu berücksichtigen, da sich diese durch den Fachkräftemangel deutlich verschärft haben. Konkret werden die hohe Arbeitsverdichtung und der damit einhergehende sowohl körperliche als auch psychisch-emotionale Stress betont. Weiterhin werden die Arbeit im Schichtsystem, aber vor allem das unplanmäßige Einspringen für erkrankte Kolleg:innen als sehr belastende Faktoren beschrieben. Einzelne Fachkräfte raten deswegen sogar explizit vom Pflegeberuf ab. Beides führt zu einer (vorübergehenden) Verunsicherung der Praktikant:innen, sofern Pflege vorab ihr Berufswunsch war. Diejenigen, die Pflege nicht als berufliche Option hatten, fühlen sich durch derartige Aussagen bestätigt und schließen die Pflegeberufe nach wie vor aus. Werden dagegen eher die erleichternden Arbeitsfaktoren, wie eine sinnstiftende und erfüllende Arbeit mit den Kolleg:innen und den zu Pflegenden, sowie das breite Aufgabenspektrum und die Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf betont, können sogar Praktikant:innen für den Pflegeberuf gewonnen werden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

6.2 Verbesserungspotentiale bei der Durchführung von Praktika in Pflegeberufen

Um die Verbesserungspotentiale bei der Durchführung von Praktika in Pflegeberufen zu ermitteln, wurde im Interview erfragt, welche Aspekte während des Praktikums die Berufswahlentscheidung eher erleichtert bzw. eher erschwert haben sowie was die Befragten noch gebraucht hätten, um leichter eine begründete Entscheidung treffen zu können. Die Pflegefachkräfte wurden nach Faktoren gefragt, die aus ihrer Sicht notwendig sind, um eine begründete Berufswahl zu unterstützen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse überschneiden sich in hohem Maße mit den unter 5.5 beschriebenen Bedingungsfaktoren und Aufgaben im Rahmen der Durchführung des Praktikums (siehe Abbildung 2). Entsprechend dieser Systematik wird der Konsens der Ergebnisse aus den Interviews erneut in Form von Aufgaben der Pflegefach- und Führungskräfte in den Betrieben beschrieben (siehe Abbildung 3).

Vorab gilt es grundsätzlich alle Personen (Praktikant:innen wie zu Pflegende) freundlich und respektvoll zu behandeln, denn gerade an dem Umgang mit den zu Pflegenden bewerteten die Praktikant:innen die Professionalität der Pflegefachkräfte.

Zudem ist aus *Perspektive der Betreuenden (Pflegefachkräfte* und *Auszubildende)* eine rechtzeitige Bekanntgabe durch die Pflegedienstleitung und/oder Teamleitung essentiell. Nur so können die Bezugspersonen entsprechend geplant werden. Zudem wirkt es unprofessionell, wenn niemand weiß, dass ein:e Praktikant:in kommt, und es kann die soziale Integration verzögern, wenn der:die Praktikant:in dadurch hilflos auf dem Flur steht.

Alle *Pflegefachkräfte* wünschen sich ferner eine Freistellung für den ersten Tag, um die Praktikant:innen einzuführen sowie eine gerechtere Verteilung von Aufgaben im Kollegium, d. h. weniger (pflegeaufwendige) Patient:innen, wenn sie Praktikant:innen betreuen. Außerdem fordern sie eine Sensibilisierung aller Kolleg:innen durch die Teamleitungen für den Stellenwert der Praktikat:innenbetreuung und generell für ein freundliches Auftreten.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

1. Zu Beginn ein *Erstgespräch führen*, in dem die beidseitigen Erwartungen sowie die Aufgaben der Tages-/Schichtstruktur besprochen werden. Zudem geben ein Überblick über Krankheitsbilder und Aspekte im Umgang mit den zu Pflegenden sowie das Thematisieren gängiger Herausforderungen der Station (Scham und Ekel) den Praktikant:innen Sicherheit. Diese Informationen sind den Schüler:innen auch in schriftlicher Form (z. B. Stationsleitfaden für Schüler:innen) bereitzustellen, um Gefühle der Überforderung zu vermeiden.

2. Die *Zusammenarbeit mit einer festen Bezugsperson*, mindestens für die jeweilige Schicht, besser noch über das gesamte Praktikum hinweg, fördert die Integration ins Team und ermöglicht im Verlauf ein Feedback zur Passung des Berufes. Diese Ansprechpartner:in sollte eine *motivierte und kompetente* Pflegefachkraft sein, um die Zusammenhänge und Komplexität von pflegerischen Tätigkeiten darzustellen. Zudem können Praktikant:innen nur bei Fachkräften das gesamte abwechslungsreiche Aufgabenspektrum des Berufes sehen, für den sie sich interessieren.

3. Darüber hinaus ist ein *direkter Kontakt zu Auszubildenden* hilfreich, da diese näher an der Lebenswelt der Schüler:innen sind und diese sich dadurch eher trauen Fragen zu stellen, insbesondere zu vermeintlichen Tabuthemen oder spezifisch zur Ausbildung und deren Ablauf.

4. Anfallende *Hilfs-, Service- oder Reinigungsarbeiten*, die Pflegefachkräfte im Alltag ohne Praktikant:innen auch erledigen würden, sollten anfangs und dann immer mal wieder *gemeinsam erledigt* werden, damit sich die Praktikant:innen nicht ausgenutzt fühlen. Dazu zählen auch Botengänge, welche direkt mit einem partiellen Hausrundgang kombiniert werden können. Dabei kann parallel ein Überblick über die weiteren Fachbereiche gegeben werden oder die Zeit kann für gemeinsame Gespräche inklusive Reflexion genutzt werden.

5. *Informationen über die vielfältigen Einsatzgebiete* (sowohl Settings als auch Fachbereiche), sowie *Weiterbildungs-/Studienmöglichkeiten* geben. Letzteres gilt insbesondere bei Gymnasiast:innen; bei denen auch die Möglichkeiten des primärqualifizierenden und ausbildungsbegleitenden Studiums ansprechen.

6. Praktikant:innen *schrittweise Aufgaben übertragen*, für die sie alleine verantwortlich sind. Wichtig für das Selbstwirksamkeitserleben der Praktikant:innen ist, dass die Aufgaben als berufsspezifisch und bewältigbar erlebt werden. Bei herausfordernden Tätigkeiten ist eine enge Unterstützung durch die Bezugsperson essentiell, die sie ermutigt und bei Fragen jederzeit ansprechbar ist. Welche Aufgaben grundsätzlich an Praktikant:innen zu übertragen sind, könnte auf einer Checkliste festgehalten werden, welche gleichzeitig als Struktur- und Evaluationsinstrument genutzt werden kann.

7. *Herausforderungen*, die durch die Übernahme verschiedener (pflegerischer) Tätigkeiten entstehen, sollen so zeitnah wie möglich, spätestens zum Ende der Schicht *gemeinsam reflektiert* werden. Neben dem Herstellen der Zusammenhänge (z. B. für aggressives Verhalten bei Demenz), müssen gemeinsam die nächsten Handlungsschritte geplant werden, um damit im Verlauf besser umgehen zu können. Dabei ist es wichtig die *Grenzen* der Praktikant:innen *zu respektieren*, wenn diese (vorübergehend) eine Tätigkeit nicht mehr ausführen, oder eine:n zu Pflegende:n nicht mehr versorgen möchten.

8. Auch *positive Rückmeldungen* zu erledigten Aufgaben und das *generelle Wertschätzen* ihrer Hilfe steigern das Selbstwirksamkeitserleben der Schüler:innen. Konkret freuen sich alle Praktikant:innen, wenn die Station sie als zukünftige Auszubildende gerne wiedersehen würde.

9. Final erachten alle ein *Abschlussgespräch mit Reflexionsmöglichkeiten* als wichtig, wobei auch Feedback von den Schüler:innen eingeholt werden soll, was ihnen (nicht so) gut gefallen hat und was aus ihrer Sicht verbessert werden könnte. Weiterhin soll eine *Einschätzung zur Passung zum Beruf* geben werden und ggf. Hinweise zu Kompetenzen, an denen noch gearbeitet werden muss, um eine Passung und/oder Urteilssicherheit für den Pflegeberuf zu erhöhen.

Abbildung 3: Verbesserungspotentiale der betrieblichen Praktikumsbetreuung (eigene Darstellung)

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

7 Fazit und Ausblick

Bei der Berufsorientierung handelt es sich seit jeher um einen Passungsprozess, bei dem die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse mit den berufsspezifischen Tätigkeitsmerkmalen abgeglichen werden müssen. Zudem ist die jeweilige Arbeitsmarktlage zu berücksichtigen. Der aktuelle und sich in Zukunft verschärfende Nachfragemarkt führt dazu, dass Betriebe für sich und die angebotenen Berufe aktiv werben müssen.

Gleichzeitig handelt es sich bei der Berufsorientierung um eine Entwicklungsaufgabe, die für Jugendliche stets eine große Herausforderung darstellt. Die steigende Zahl an beruflichen Optionen sowie die Veränderungsdynamiken durch die Globalisierung und Digitalisierung haben diesen Prozess in den letzten Jahrzehnten deutlich komplexer werden lassen. Dadurch wird eine systematische Vorbereitung auf die sich stets verändernde Arbeitswelt immer wichtiger. Insbesondere individuell begleitete Reflexionsprozesse, in denen sich Jugendliche mit ihren Fähigkeiten sowie ihren eigenen beruflichen und privaten – im Gegensatz zu den vom sozialen Umfeld erwarteten – Interessen und Lebenszielen bewusst auseinandersetzen, gewinnen an Bedeutung. Dafür braucht es zum einen formale Strukturen und zum anderen speziell ausgebildetes Personal, sowohl in den Schulen als auch den Betrieben, welches nach wie vor nicht im ausreichenden Maße vorhanden ist (vgl. Beinke 2020, 434; Faulstich-Wieland/Scholand 2017, 11).

Bisher besteht die Herausforderung, dass Berufsorientierung weder im allgemeinbildenden als auch berufsbildenden Lehramtsstudium noch in den Weiterbildungen für Praxisanleitende curricular verankert ist. Dies führt zu einer unzureichenden Sensibilisierung für die Bedeutung der aufeinander abgestimmten Berufsorientierungsmaßnahmen sowohl für die Fachkräftesicherung als auch für die persönliche Entwicklung der Schüler:innen. Daraus folgt wiederum, dass die Planung und Durchführung der verschiedenen Berufsorientierungsmaßnahmen nur eingeschränkt als berufliche Aufgabe von Lehrkräften und Praxisanleitenden wahrgenommen wird. Um zukünftig den Anforderungen gerecht zu werden, muss Berufsorientierung bereits in den Studiengängen und Weiterbildungen fest verankert werden (vgl. Frank 2020, 475; Dreer/Weyer 2020, 552).

Eine weitere Herausforderung stellt die fehlende strukturelle Verankerung individueller Reflexionsprozesse sowohl während der schulischen Berufsorientierung als auch im Rahmen der Betriebspraktika dar. Zusammen mit dem Lehrkräftemangel an den allgemeinbildenden Schulen und dem Fachkräftemangel in den Betrieben führte dies dazu, dass die Unter-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

stützung des Berufsorientierungsprozesses zur Nebensache geworden ist. Um den Outcome der berufsorientierenden Maßnahmen im Allgemeinen und speziell des Betriebspraktikums zu steigern, braucht es speziell weitergebildete Personen in den Schulen und Betrieben, die für die Konzeption, Durchführung und Evaluation der Berufsorientierungsmaßnahmen zuständig und anteilig freigestellt sind. Der sich kontinuierlich weiterentwickelnde Arbeitsmarkt macht zudem regelmäßige Fortbildungen zu den aktuellen beruflichen Optionen, v. a. der allgemeinbildenden Lehrkräfte, notwendig (vgl. Trabert/Ramsauer 2015, 97; Ratschinski et al. 2017, 83f.; Dreer 2020, 528).

Literatur

Angelovski, I. (2014): Schülerpraktika in der Pflege. Hürdenlauf statt Aufwärmtraining. In: Pflege (3), 9-11.

ArbeitGestalten Beratungsgesellschaft (Hrsg.) (2016): Leitfaden Pflegepraktikum. Ein Angebot für Pflegeinrichtungen zur erfolgreichen Durchführung von Praktika. Online: https://www.arbeitgestaltengmbh.de/assets/Uploads/Leitfaden-Praktikum-Pflege.pdf (20.03.2023).

Beinke, L. (2014): Erweiterte Praktika als Instrument der Berufsorientierung. In Kunert, C./Puhlmann, A. (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld, 39-49.

Beinke, L. (2020): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 427-434.

Bergzog, T. (2008): Beruf fängt in der Schule an – Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses. Bielefeld.

Borchers, A./Rödinger, L./Seide, S./Oschmiansky, F./Ebach, M. (2017): Bedarfe und Verbesserungspotentiale der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien. Endbericht. Hannover, Berlin. Online: https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/arbeitsmaterialien/de/Bedarfe-und-Verbesserungspotentiale-der-Studien-und-Berufsorientierung-an-Gymnasien.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (20.03.2023).

Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster.

Brüggemann, T./Driesel-Lange, K./Weyer, C./Weyland, U. (2016): Favorisieren Jugendliche Gesundheitsberufe? – Empirische Befunde und pädagogische Perspektiven zur Berufsorientierung. In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, Online: http://www.bwpat.de/spezial12/brueggemann_etal_bwpat_spezial12.pdf (20.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Bundesagentur für Arbeit (2018): Checklisten für ein erfolgreiches Schülerbetriebspraktikum. Online: https://www.arbeitsagentur.de/datei/checkliste-schuelerpraktikum_ba027135.pdf (20.03.2023).

Bundesagentur für Arbeit (2021): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. Nürnberg. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Altenpflege.pdf?__blob=publicationFile (20.03.2023).

Dombrowski, R. (2015): Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld.

Dreer, B. (2020): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 520-532.

Dreer, B./Weyer, C. (2020): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der Studien- und Berufsorientierung. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 547-553.

Dreisiebner, G. (2019): Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Wiesbaden.

Ensink, G. (2014): Und trotzdem möchte ich nichts Anderes tun. Die kognitive Repräsentation des Pflegeberufs bei Pflegefachkräften in der stationären Altenpflege. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Heidelberg. Online: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/17435/ (20.03.2023).

Ertl, H. (2021): Berufsorientierung zwischen individueller Sozialisation und Bedarfen des Ausbildungsstellenmarktes. In: Weyland, U./Ziegler, B./Driesel-Lange, K./Kruse, A. (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung. Stand und Herausforderungen. Bonn, 11-14.

Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. (2017): Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. Düsseldorf. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_365.pdf (15.03.2023).

Flaiz, B. (2018): Die professionelle Identität von Pflegefachpersonen. Vergleichsstudie zwischen Australien und Deutschland. Frankfurt am Main.

Flick, U. (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 9. Auflage. Reinbek.

Frank, C. (2020): Studien- und Berufsorientierung im Fachunterricht. Eine fachdidaktische Perspektive. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 473-483.

Görres, S./Bomball, J./Schwanke, A./Stöver, M./Schmitt, S. (2010): Imagekampagne für Pflegeberufe aus der Grundlage empirisch gesicherter Daten. Einstellungen von Schüler/innen zur möglichen Ergreifung eines Pflegeberufes. Bremen. Online: https://www.pflege-ndz.de/files/content-asset/pdf-downloads/projekte/imagekampagne-pflegeberufe/Image_Abschlussbericht-Endfassung.pdf (20.03.2023).

Gottfredson, L. S. (2002): Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and selfcreation. In: Brown, D. (Hrsg.): Career Choice and Development (Vol. 4). San Francisco, 85-148.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Gottfredson, L. S. (2005): Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ, 71-100.

Kayser, H. (2013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Online: https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/1/GestaltungschulischerBerufsorientierung.pdf (15.03.2023).

Kruse, A./Driesel-Lange, K. (2017): Berufsorientierung in den Pflegeberufen – ein vernachlässigter Bereich? In: BWP 1, 20-21. Online: https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8241 https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/8241(20.03.2023).

Kunert, C./Puhlmann, A. (Hrsg.) (2014): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bonn.

Langer, J. (2018): Ja, Freund, das ist hier die Arbeitswelt. Das Arbeitswelterleben von Fachoberschülerinnen und Fachoberschülern im betrieblichen Praktikum. Kassel. Online: https://www.uni-kassel.de/ub/?id=39129&h=9783737604826 (15.03.2023).

Mamerow, R. (2016): Praxisanleitung in der Pflege. 5. akt. Auflage. Berlin.

Matthes, S. (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Bonn.

Meszaros, K. (2000): Modelllernen. In: Stumm, G./Pritz, A.(Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien.

Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Erlass. Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen. Online: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/aktuelle_erlasse_und_gesetze/erlass-berufliche-orientierung-an-allgemein-bildenden-schulen--173726.html (20.03.2023).

Noll, R. (2014): Schülerpraktikum. Ein Leitfaden für Betriebe. Deutscher Industrie und Handelskammertag e. V. (Hrsg.) Online: https://www.dihk.de/resource/blob/7770/3b298d89762c5fe4507370c860dd1f13/leitfaden-schuelerpraktikum-data.pdf (20.03.2023).

Ostendorf, A./Dimai, B./Ehrlich, C./Hautz, H. (2018): Den Lernraum Betriebspraktikum gemeinsam öffnen. Anspruch und Werkzeuge einer konnektivitätsorientierten Praktikumsdidaktik. Innsbruck.

Quernheim, G./Zegelin, A. (2022): Berufsstolz in der Pflege. Das Mitmachbuch. 2., korr. Aufl. Bern.

Quernheim, G. (2018): Die Erneuerung der Praxisanleitung. Padua 13 (2). Göttingen, 125-128.

Ratschinski, G./Sommer, J./Eckhardt, C./Struck, P. (2017): Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten". Endbericht. Berlin. Online: https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-abschlussbericht-evaluation-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (20.03.2023).

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Riedel, A. (2017): Pflegerische Ethik. Online: https://www.bpb.de/themen/umwelt/bioethik/182461/pflegerische-ethik/ (20.03.2023).

Scharfenberg, E. (2016): Was beschäftigt Pflegekräfte? Online: http://www.elisabeth-scharfenberg.de/daten/downloads/ErgebnissederUmfrage_WasbeschaeftigtPflegekraefte.pdf (20.03.2023).

Schaub, A./Mueser, K./Schmidt, A./Koller, G./Falkai, P. (2017): Praktikum in einer psychiatrischen Klinik zur beruflichen Orientierung von Schülern. Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie 85 (9). Stuttgart, 536-540.

Stein, M. (2020): Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. überarb. und erw. Auflage. Münster, 435-445.

Trabert, L./Ramsauer, K. (2015): Spektrum und Qualität von Betriebspraktika in Hessen – eine empirische qualitative Analyse. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung (Hrsg.). Wiesbaden.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

IV Schlussbetrachtung

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Bedeutung von Futures Literacy für die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft. Ein Interview mit Prof.in Dr.in Julia Gillen

Julia Gillen, Ariane Steuber, Natalie Banek

1 Einleitung

Futures Literacy wurde von der UNESCO zur „essenziellen Kompetenz des 21. Jahrhunderts" (Sippl/Brandhofer/Rauscher 2023, o. S.) erklärt. Seitdem hat sich das Konstrukt zunehmend in der der Pädagogik etabliert und ist vor dem aktuellen gesellschaftlichen Hintergrund – trotz seiner bislang noch eher vagen Konzeptualisierung – eine zentrale Leitidee für die Gestaltung von schulischen und hochschulischen Bildungsprozessen geworden.

Die in diesem Band versammelten Beiträge eröffnen aus einer Vielzahl von Perspektiven (berufs-)pädagogische Zugänge zum Konzept Futures Literacy. Einleitend wurde deutlich, dass insbesondere die Themenfelder Inklusion bzw. der Umgang mit Heterogenität, Digitalisierung und der strukturell bedingte Lehrer:innenmangel die zentralen Herausforderungen für die berufliche Lehrkräftebildung – nicht nur am Standort Hannover – darstellen (siehe den Beitrag von Natalie Banek et al. in diesem Band). In allen Beiträgen zeigte sich, dass es neben den regulären Anforderungen, die an Lehrkräfte im (beruflichen) Schulkontext, aber auch an die Beteiligten im betrieblichen Kontext gestellt werden, additive Aufgaben und Querschnittsthemen gibt, die es je nach Setting zu behandeln gilt, sei es z. B. Gesundheitskompetenz, Medien- und Digitalisierungskompetenz oder Diversitätssensibilität. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass das Konzept der Futures Literacy weit über die Betrachtung von Querschnittsaufgaben oder eine Ansammlung von Future Skills hinausgeht, indem es z. B. Fragen der pädagogischen Haltung der Lehrkräfte und des ausbildenden Personals sowie der pädagogischen Kultur in Bildungsinstitutionen anspricht.

Was dabei aber offenbleibt, sind Fragen der Partizipation, z. B. im Rahmen epistemischer Gerechtigkeit (Epistemic Justice) und der Ermöglichung von Beteiligung. Wer entscheidet, was als Futures Literacy gilt? Welche Personen- und Beteiligtengruppen oder (wissenschaftliche) Communities

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

prägen und füllen diesen Begriff, bzw. formen die Zukunftsgestaltungskompetenzen aus? Die grundlegende Herausforderung, die sich bei einer spezifisch epistemischen Form der Gerechtigkeit stellt, ist die Frage, inwiefern einige Personen – und nicht andere – bei der Beeinflussung und Mitwirkung im Vorteil sind, zum öffentlichen Diskurs beizutragen und somit einen epistemischen Beitrag zu leisten (vgl. Walker/Boni 2020). Damit sind Überlegungen zu Futures Literacy immer auch eng an eine Betrachtung von Inklusion und Benachteiligung zu knüpfen. Grundsätzlich lässt sich dabei festhalten, dass in der Lage zu sein, erkenntnistheoretische Beiträge leisten zu können, grundlegend für das menschliche Wohlbefinden sowie für ein menschenwürdiges Leben ist (vgl. Fricker 2007; 2017). Partizipative Forschungsprozesse können solche Beiträge und die entsprechenden Fähigkeiten und Funktionalitäten fördern (vgl. Walker/Boni 2020).

Das nachfolgende Interview mit Julia Gillen greift die zentralen, in diesem Band betrachteten Diskurslinien noch einmal auf und gibt einen strukturellen Blick auf die berufliche Lehrkräftebildung der Zukunft. Da es im Kontext von Futures Literacy im Wesentlichen darum geht, mögliche Zukunftsszenarien zu antizipieren, um die Gegenwart besser gestalten zu können (Miller/Sandford 2018), wurden in dem Interview zum einen Fragen angesprochen, die sowohl die *Gegenwart der beruflichen Lehrkräftebildung* thematisieren als auch solche Fragestellungen, die den Fokus auf die *Zukunft der beruflichen Lehrkräftebildung* richten, indem sie u. a. die ‚Berufliche Lehrkraft der Zukunft' charakterisieren.

2 Ausgewählte Interviewpassagen

I:[1] Du hast über das Thema *Teacher Training for the Future* geschrieben. Warum ist das deiner Meinung nach ein wichtiger Bestandteil von Futures Literacy?

Julia Gillen: Also mir geht es in dem Beitrag tatsächlich nicht so sehr um den Lehrer:innenmangel, und zwar, weil ich finde, das dies bildungspolitische bzw. bildungssystematische Fragen sind, die an anderer Stelle besprochen und gelöst werden müssen. Dazu kann ich eine Position haben, aber als Hochschule können wir relativ wenig an dieser Problemlage ausrichten. Deswegen geht es mir in dem Beitrag vor allem darum eine Linie aufzuma-

1 Das Interview wurde im März 2023 von Dr.in Natalie Banek und Dr.in Ariane Steuber geführt.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

chen, die heißt: Wir wissen genau, wie gute Schule aussieht! Dafür gibt es genug Beispiele. Auch die Schulpreis-Schulen, in Niedersachsen übrigens ziemlich viele, zeigen uns sehr eindrücklich, wie gute Schule aussieht. Und die Frage lautet dann im Grunde systematisch: Wie schaffen die Schulen als Organisationen und die Gemeinden als Schulträger dieses hohe Niveau zu erreichen, sowohl kulturell als auch baulich und so weiter? Das Bauliche gehört meiner Meinung nach tatsächlich stark dazu. Und damit meine ich die Bereitschaft, Räume für Lernen und Entwicklung zu schaffen. Und zweitens lautet die Frage: Wie schaffen es die Personen in den Organisationen, also die Führungsmannschaft in Schulen und die Kollegien, die Kultur in diese Richtung zu tragen?

Bei der Kultur gerät dann auch die Ausbildung in den Fokus und damit die Frage, was wir als Universität tun können, um die Studierenden so auszubilden, dass sie eine Vorstellung davon haben, wie gute Schule aussieht, wie Lehrkräfte miteinander arbeiten, wie man mit den Schüler:innen arbeitet, welches Bild von Schüler:innen vorteilhaft ist, eines von jungen Erwachsenen, die sich in der beruflichen Schule entwickeln und so weiter. Da ist das Mindset oder die Idee von Schule ganz entscheidend, die wir den Studierenden mitgeben und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen, also wie wir sie ausbilden.

I: Ja. Das leitet eigentlich ganz gut über zur nächsten Frage, nämlich: Dieser Kompetenzbereich Innovieren, der ist ja ziemlich stark auch mit dem Konzept Futures Literacy angesprochen. Und da steht Deutschland wohl im Vergleich mit anderen Ländern auch nicht allzu gut da, was diese Kompetenz angeht. Hättest du da eine Idee, wie man die Schulen oder auch die Studierenden stärker machen könnte für den Bereich?

Julia Gillen: Ja, also meine beiden Kinder sind aktuell in anderen Schulsystemen unterwegs, der eine ist in Kanada, der andere geht jetzt nach Neuseeland. Wenn man sich die Schulsysteme dort anschaut, dann fällt vor allem eine große Entspannung auf, weil sie viel weniger Fächer und einen weniger gedrängten Stundenplan haben. Sie gehen quantitativ ebenso lange zur Schule wie in Deutschland, die Schüler:innen haben aber weniger Fächer und viel häufiger Blockunterricht. Das führt in der Folge dazu, dass die Lehrkräfte ebenfalls nicht so hohe Stundensätze haben, sondern dass man den Lehrkräften sagt: „Passt auf, eurer Job ist nicht nur Unterricht halten, vorbereiten, nachbereiten, Klausuren schreiben lassen und bewerten,

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

sondern ein Drittel eurer Arbeitszeit besteht darin, die Schulentwicklung mitzumachen in Konferenzen, Entwicklungsgruppen und so weiter."

Mein Eindruck ist, dass gerade das niedersächsische Schulsystem davon noch weit entfernt ist, weil aufgrund der Unterrichtsversorgung – da ist ja der Marker für Unterrichtsversorgung, wie viel Prozent wir da gerade haben – entschieden wird, was Lehrer:innen machen dürfen, wann sie frei bekommen, wann sie ihre Stunden reduzieren dürfen und so weiter. Das wird in Niedersachsen so streng ausgelegt, dass die Lehrkräfte sehr stark in Unterricht eingebunden sind und damit kaum Raum dafür haben Entwicklungen voranzutreiben. Die Schulpreis-Schulen haben dies bewerkstelligt und die Lehrer:innen haben Entwicklungsräume. Damit sind diese Schulen heute da, wo sie sind.

Ausgehend davon geht es bei unseren Studierenden tatsächlich darum, dass wir ihnen einerseits schon diese Haltung und das Mindset […] mitgeben, aber auch ganz klare Handlungskonzepte. Also dass wir mit Ihnen anschauen: „Wie funktioniert es denn?" Dies fordern die Studierenden auch regelmäßig ein: Nicht nur ein theoretisches Verständnis darüber, was Inklusion und Diversität und dies und das ist, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der Frage „Wie setzt man das denn konkret um?" Da sollten wir als Universität auch einen Schwerpunkt setzen, weil wir ganz gerne auf der abstrakteren Ebene bleiben und mit ihnen eben nicht überlegen: „Was heißt das konkret für Unterricht, für Schule? Was kann man da machen?" Das liegt, glaube ich, auch immer daran, dass uns allen, also den Lehrenden und den Studierenden, die Praxis ein bisschen ferner ist.

I: Damit wäre schon eine große aktuelle Herausforderung in der beruflichen Bildung angesprochen. Was siehst du noch als aktuell große Herausforderung in der beruflichen Lehrkräftebildung?

Julia Gillen: Also in der beruflichen Lehrkräftebildung sehe ich vor allem, dass die Studierenden einen Blick für die Heterogenität der möglichen Bildungssettings oder Unterrichtssettings benötigen. Sie werden ja vor Schüler:innengruppen stehen, die extrem stark durch Heterogenität, vor allem durch Schüler:innen mit Migrationshintergrund, geprägt sind und dadurch möglicherweise große sprachliche Barrieren existieren. Gleichzeitig werden sie vor Schüler:innengruppen stehen, die über die berufliche Schule das Abitur erwerben wollen, während andere ihren ersten Schulabschluss in der beruflichen Schule nachholen. Dadurch entsteht eine große Leistungs-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

heterogenität. Diese Vielfalt der beruflichen Schule empfinde ich ja als große Chance und glaube, die Herausforderung für uns als Ausbildungsinstitution ist es, den Studierenden quasi diese Vorteile der Vielfalt klarzumachen und ihnen auch die Angst davor zu nehmen. Ich nehme tatsächlich Angst oder zumindest Sorge wahr, so dass heterogene Schüler:innengruppen eher als ‚chaotisch' wahrgenommen werden.

Noch eine weitere Herausforderung ist vielleicht das Thema Digitalisierung. Wenn man im dualen System aus dem Blickwinkel der Betriebe her guckt, dann müssen sie immer digitaler werden, wenn sie am Markt bleiben wollen. Das hat heute eine viel höhere Geschwindigkeit als die Technikentwicklung in den 80er Jahren. Diese Technikentwicklung in den Betrieben mitzubekommen, ist aktuell eigentlich nur parallel zum laufenden Arbeitsalltag von Lehrer:innen möglich. Wir wissen ja nicht, was in zehn Jahren für Techniken in den Betrieben eingesetzt werden. Deswegen können wir heute unseren Studierenden diese Techniken auch noch nicht beibringen. Deshalb aber müssen wir den Studierenden in der Lehrkräftebildung schon eine generelle Offenheit für digitale Prozesse, digitale Systeme und die Offenheit zu experimentieren mitgeben. Zum Beispiel merkt man gerade in der Hochschule ganz deutlich, wie ChatGPT aufgefasst wird und wie unterschiedlich die verschiedenen Fachgruppen damit umgehen. Eigentlich müssen unsere Lehrkräfte, die wir ins Land schicken, experimentierfreudiger werden, damit sie dranbleiben können.

I: Genau. Wir haben ja schon über verschiedene Querschnittsaufgaben gesprochen, nämlich Digitalisierung zum einen und Inklusion und Heterogenität zum anderen. Und es gibt ja noch andere Querschnittsaufgaben, wie zum Beispiel die Förderung von Gesundheitskompetenz und so weiter. Aus meiner Sicht wäre die Frage interessant oder wichtig, ob jetzt alle diese Querschnittsaufgaben eigentlich gleich wichtig sind, oder ob man in einer Art und Weise hierarchisieren müsste dahingehend, dass man bestimmte Aufgaben vorrangig bearbeitet. Wie siehst du das?

Julia Gillen: Wenn man die Geschichte der Querschnittsaufgaben anguckt, dann ist Heterogenität in meiner Wahrnehmung schon immer mehr oder weniger da gewesen. Früher wurde in dem Kontext der Begriff der Binnendifferenzierung verwendet. Das war der damals genutzte Begriff, an der Stelle steht jetzt die Individualisierung. Aber spätestens mit dem Aufkommen des Begriffs Inklusion ist auch der Begriff der Querschnittsaufgaben in der Lehrkräftebildung angekommen. Das war ja 2009, als Deutschland

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

die UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet hat. In der Folge kamen dann immer mehr Querschnittsaufgaben hinzu, also Digitalisierung, Demokratiebildung und Gesundheitskompetenz. Die Frage nach der Bedeutung ist von daher wichtig, dass man feststellen musste, dass sich bei Inklusion die Frage überhaupt nicht gestellt hat, ob das wichtig ist oder nicht. Es war völlig selbstverständlich, dass das Thema quer in alle Felder, alle Fächer und Fachbereiche mitaufgenommen werden musste. Und bei Digitalisierung im Grunde auch. Sie hat als Querschnittsthema auch so einen unhinterfragten Durchmarsch gemacht, weil Digitalisierung alles ist im Bildungskontext, also von digitalen Lernmedien bis hin zu dem, was wir in der beruflichen Bildung im Arbeitsalltag an Digitalisierung erleben.

Dazu kamen dann die auch wichtigen, aber meiner Meinung nach nicht so durchgesetzten Aufgaben, wie Gesundheitskompetenz, Demokratiebildung und Nachhaltigkeit, wo man sagen muss: Ja, die sind alle wichtig, aber die kommen nicht auf so einem bildungspolitisch starken Ross daher, das sie unabdingbar macht. Insofern hat die MaVO, die niedersächsische Landesverordnung für die Masterstudiengänge, auch in § 1, Satz 2 bereits die Querschnittsaufgaben benannt. Dort wird es künftig in der nächsten Novelle eine Abstufung von unbedingt notwendigen Querschnittsaufgaben zu wünschenswerten Aufgaben geben.

Diese unbedingt notwendigen Querschnittsaufgaben sind Umgang mit Heterogenität, sprachliche Diversität, Digitalisierung und Inklusion. Die KMK trifft diese Unterscheidung auch. Sie hat sozusagen festgesetzte Querschnittsaufgaben und dann hat sie weitere, ein bisschen abgeschwächte Aufgaben, und die Unterscheidung finde ich eigentlich ganz klug, weil wir sonst in der Lehrkräftebildung die eigentlichen fachlichen Themen nicht mehr abdecken könnten. Zusätzliche Querschnittsthemen stehen ja immer in zeitlicher Konkurrenz zu anderen Themen.

Ich persönlich denke, dass wir zum Beispiel Demokratiebildung oder Nachhaltigkeit in den Bildungswissenschaften immer miteinfließen lassen können, aber Demokratiebildung im Chemieunterricht wird schon schwieriger. Es ist also nachvollziehbar, wenn man die Einbindung ins Curriculum auch nicht von jedem Fach in gleichem Maße einfordert.

I: Okay. Gut, dann wollten wir noch fragen: Was läuft denn in der beruflichen Lehrkräftebildung schon richtig gut aus deiner Sicht? Gerade auch hier an der Leibniz Universität Hannover (im Folgenden: LUH)?

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Julia Gillen: Was sich tatsächlich total durchgesetzt hat, aber auch immer noch wichtig ist, sind diese Ideen der beruflichen Handlungskompetenz, des handlungsorientierten Lernens und der Kompetenzorientierung, die für die Studierenden eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein müssen. Das haben sie hoffentlich dann sehr gut durchdrungen. Das dürften auch alle Standorte gleichermaßen so ausbilden. Bei den Standorten in der wirtschaftspädagogischen Lehrkräftebildung, die zusammen mit den BWLern studieren, könnte das ein bisschen anders sein.

Was aber bei uns meiner Meinung nach auch gut läuft, ist eine ziemlich lernförderliche Haltung gegenüber den Studierenden. Also ich nehme es zum Teil von anderen Standorten wahr, dass sie deutlich restriktiver sind und ein anderes Bild von Studierenden haben. Gerade bei uns im Institut wird Diversität als Chance und als Vielfalt begriffen. Ihr alle als Mitarbeitende handelt, noch mehr als ich, auch in Bezug auf die Diversität der Studierenden und nehmt euch die Zeit für ihre persönlichen Belange. Also ich finde Hannover ist dadurch ein Vorbild im Umgang mit der Diversität der Studierenden, was Multiplikationswirkung in die Schulen haben dürfte.

Was wir auch haben, über die Qualitätsoffensive Lehrerbildungs-Projekte wahrscheinlich sogar stärker als andere Standorte, ist die Vernetzung unter den beruflichen Fachrichtungen. Es ist etabliert, dass sich die Beteiligten untereinander kennen, dass sie miteinander zu tun haben, auch wenn sie vielleicht nicht alle die gleiche Haltung haben. Dazu werden die Lehrkräftebildung im Allgemeinen und auch die berufliche Lehrkräftebildung als gemeinsame Aufgabe an der LUH wahrgenommen. So eine Situation haben nur ganz wenige Standorte, dass eine Hochschule so hinter der beruflichen Lehrkräftebildung steht.

I: Ja, genau das wäre die nächste Frage gewesen, ob du sagen würdest, dass die Lehrkräftebildung hier in Hannover einen angemessenen Stellenwert einnimmt.

Julia Gillen: Manchmal wundere ich mich tatsächlich über den hohen Stellenwert der Lehrer:innenbildung hier an der LUH. Also ja, wir haben mit dem Aufbau der School und auch mit dem neuen Gebäude für die Lehrkräftebildung auch viel gemacht, das trägt natürlich alles. […]

I: Okay, dann blicken wir jetzt einfach auch mal ein bisschen in die Zukunft. Wo siehst du die berufliche Lehrkräftebildung in fünf Jahren?

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Julia Gillen: Ich bin davon überzeugt, dass wir in der beruflichen Lehrkräftebildung inzwischen mit unseren SPRINT-Studiengängen etwas geschaffen haben, was uns ziemlich zukunftsfähig aufstellt. Durch diese SPRINT-Studiengänge können wir ja innerhalb von kürzerer Zeit als normale konsekutive Lehramtsstudiengänge Lehrkräfte ausbilden. Da schauen nun alle anderen Lehrämter genau hin und stellen fest: „Das wollen wir auch tun. Das müssen wir auch tun." Im Grunde gibt es nur zwei Konzepte, die Hochschulen einsetzen können, um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken: Das sind einmal die lehramtsqualifizierenden Quereinstiegs-Master- oder SPRINT-Studiengänge. Das ist zweitens die Beteiligung an Qualifizierungsprogrammen der Kultusministerien.

Von daher glaube ich, dass wir in fünf Jahren gar nicht so einen starken strukturellen Unterschied haben werden. Ich denke eher, dass wir ähnliche Module, ähnliche Formationen haben werden und inhaltlich möglicherweise noch viel klarer wissen werden, was an Digitalisierung wirklich notwendig ist und was nicht. Denn da passiert ja auch viel, von dem man heute sagen muss, dass wir noch nicht unbedingt wissen, ob das wirklich hilft. Und was mein Wunsch wäre, für alle Masterstudiengänge der LUH und auch für den Masterstudiengang des beruflichen Lehramts, dass wir stärker projektorientiert arbeiten und den Studierenden eher komplexe Aufgaben geben, die sie als Projekte bearbeiten und vorstellen, und dass wir nicht an den immer noch gängigen konservativen Lehrformaten festhalten. Die Architekt:innen an der LUH machen das schon lange. Das sind ja große Vorbilder bei uns.

I: Ja, das hat da Tradition tatsächlich.

Julia Gillen: Davon kann man eine Menge lernen. Das ist hoch motivierend für die Studierenden. Dann stellt sich auch die Frage der Anwesenheit nicht mehr, weil sie bei den Präsentationen natürlich anwesend sind und alles andere selbstgesteuertes Lernen ist und an beliebigen Standorten passieren kann. Das ist eine andere Art von Lernen und ich hoffe, dass wir da deutlich mehr hinkommen.

I: Damit hast du eigentlich schon einen Teil der nächsten Frage vorweggenommen. Ich wollte nämlich noch mal fragen: Welche hochschuldidaktischen Formate bräuchten wir, damit angehende Lehrkräfte ihre Zukunftsgestaltungskompetenzen schon besser trainieren würden? Also Projektorientierung ja, aber bei dem Konzept Futures Literacy, da geht es ja auch

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

wirklich darum, Vorhersagefähigkeiten zu entwickeln und verschiedene Zukunftsszenarien durchzuspielen, weil die Zukunft natürlich ungewiss ist. Und genau mit dieser Unsicherheit umzugehen zum Beispiel, das wäre ja auch eine wichtige Kompetenz.

Julia Gillen: Ja. Das muss man tatsächlich einmal durchdeklinieren. Was heißt es „mit Unsicherheit umzugehen" für den Uni-Alltag? Ich nehme die Universität als Bildungsinstitution, anders als eine Fachhochschule oder eine Schule, schon als Ort war, wo man selbst sehr initiativ sein muss, einen Plan und eine Struktur benötigt. Das hat aber erst mal noch nicht so viel mit Umgang mit Unsicherheit zu tun, weil das System an sich stabil ist. Wenn ich eine Vorlesung gewählt habe, dann findet die in der Regel auch statt. Den Umgang mit Unsicherheiten wüsste ich jetzt gerade gar nicht, wie man den ausbildet, denn das ist ja eine Form von Resilienz. Quasi aushalten zu können, dass das mit mir persönlich nichts macht, wenn ich nicht weiß, ob ich morgen dies, das oder jenes mache. […]

I: Es gibt ja in der Didaktik diesen Ansatz zur Szenario-Methodik, dass man versucht, verschiedene Szenarien zu entwickeln, eine Art Zukunftsreisen. […] Man macht es ja eigentlich beim handlungsorientierten Lernen auch, dass man erst mal in der Planungsphase verschiedene Lösungsansätze entwickelt und vielleicht auch erst mal ein bisschen ‚Rumprobieren' zulässt und diese ersten Lösungsansätze auch ernsthaft diskutiert. Also vielleicht so in die Richtung.

Julia Gillen: Ja, das ist wahrscheinlich total richtig. Wenn ich überlege, ich bin ja 2021 im Januar Vizepräsidentin für Studium und Lehre geworden. Da waren wir gerade aufgrund der Corona-Pandemie im Lockdown und es war sozusagen nichts klar, gar nichts. Man muss dann irgendwie entscheiden: Findet die Prüfungsphase statt? Ja, nein. Studierende rein, raus. Und das war hoch unsicher und volatil. Das Interessante ist, dass es Hochschulen gab, die relativ schnell in diesen Szenarien gedacht haben, also festgelegt haben: Wenn die Inzidenz so ist, dann machen wir so und wenn die Inzidenz so ist, dann so. Das haben wir an der LUH nicht gemacht. Braunschweig hat so agiert und ich habe gemerkt, dass das System in Braunschweig deutlich stabiler lief in der Zeit, weil die Entscheidungen eben transparenter waren. Also die Unsicherheit wurde dort von vornherein in Kanäle gespurt. Welches Szenario dann eintrat, das wusste zu der Zeit auch niemand. Aber alle wussten, dass eines dieser Szenarien eintreten wird. Und dieses „in Szenarien denken" ist tatsächlich eine unterstützende

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Struktur. Es ist ja die geistige Übung, Struktur in eine Unklarheit zu bringen ohne zu determinieren.

I: Ja, genau. Die Krise ist etwas anderes als der normale Alltag. Und dann braucht es ‚Wenn-Dann-Szenarien'. Ich glaube, das ist ganz gut. Und ich denke, das hängt auch sehr mit einer pädagogischen Haltung zusammen und das müsste man vielleicht noch stärker fördern. Und das ist ja nicht unbedingt dieses Rezepthafte, was die Studierenden immer fordern, sondern man braucht dazu, glaube ich, mehr Mut. […] Man muss auch selbst versuchen, sich noch mehr Informationen zu suchen, dass man eben sagt: „Wo kriege ich die Inzidenz-Werte her und wo kriege ich dann Informationen über mögliche Maßnahmen?" Und das ist vielleicht auch noch mal ein anderes Lernen als das Lernen, was projektorientiertes Lernen wäre.

Julia Gillen: Genau, und das ist tatsächlich etwas, was man hochschuldidaktisch in die Universität integrieren muss. Beim Tag der Lehre neulich ging es darum, wie wir nun konkret das projektorientierte Lernen breit einführen. Wir hatten Prof.in Dr.in Hanne Leth Andersen als Speakerin von der Universität in Roskilde eingeladen, also einer dänischen Universität. Dort machen sie Projektorientierung sehr breit und konsequent. Wie immer bei den Dän:innen und Niederländer:innen: Wenn, dann richtig. Bei uns an der LUH waren alle total angeknipst. In meinem anschließenden Vortrag habe ich es bestärkt und fände es sehr begeisternd, wenn wir in fünf Jahren mit den Masterstudiengängen auch dort wären.

Aber Lernen in Szenarien ist fast noch wichtiger, weil damit die Lehrenden davon abgebracht werden, Rezepte zu liefern. Meine Gespräche mit meinen Kolleg:innen an der LUH drehen sich viel darum, wie projektorientiertes Lernen konkret umgesetzt wird. Dazu kann ich nur sagen: Dieser Reflex, eine Lösung und eine Antwort anzubieten, noch bevor die Studierenden selbst gedacht haben, ist leider Rezeptdenken. Das bedeutet hochschuldidaktisch auch, dass es darum gehen muss, das eigene Mindset zu ändern und zu sagen: „Ich weiß zwar, was ich machen würde, weil ich eine große Expertise habe. Ich will euch aber beibringen, vom Rezepte-Holen zum Selber-Denken zu kommen."

I: Die nächste Frage bezieht sich noch mal auf die pädagogische Haltung. Das haben wir ja schon thematisiert. Also ich kenne das auch aus meinen Seminaren und das kennt ihr, glaube ich, auch. Gerade wenn es um Querschnittsaufgaben geht, oder um dieses Durchspielen verschiedener

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Szenarien, das schafft erst mal ein Überforderungsgefühl auf Seiten der Studierenden und sie fragen dann berechtigterweise: „Wie soll ich diese ganzen Querschnittsaufgaben bearbeiten? Das geht zulasten des Fachlichen und so weiter und so fort." Und trotzdem noch mal: Was ist aus deiner Sicht besonders wichtig in Bezug auf diese pädagogische Haltung, die Studierende entwickeln sollten?

Julia Gillen: Also bezüglich der Querschnittsthemen ist ja überhaupt nicht gesagt, welche Querschnittsthemen in den nächsten Jahren noch dazukommen. Ich glaube tatsächlich, dass es nicht noch Tausende sein werden, das kann ich mir gar nicht vorstellen. Eben auch, weil das aktuell wieder ein bisschen abnimmt. Das bedeutet, dieses Prinzip wird bleiben, dass neue Themen in die Schule und damit auch in die Lehrkräftebildung kommen. Aber das würde ich mehrheitlich immer eher in der Lehrer:innen*fortbildung* als in der Lehrer:innen*ausbildung* verorten. Wir sollten in der Lehrkräftebildung in der Universität die Themen ein bisschen anteasern, aber dabei sollten wir nicht die grundlegenden Fächer und Kompetenzen vernachlässigen, weil, eine gute Fachlichkeit in Chemie oder eine Fachlichkeit in Politik, die lerne ich halt nur in der Universität. Wenn die Universität diesen Beitrag nicht mehr leistet, weil sie sich in anderen Dingen verzettelt, dann holt das auch niemand mehr nach. Wenn man sich das Fortbildungsprogramm des NLQ anguckt, dann haben die diese ganzen Querschnittsthemen auf ihrer Agenda. […]

I: […] Also ja, wir machen hier schon viel im Bereich Diversität und Inklusion. Und ich sage mal so, meine eigene Erfahrung ist dabei auch, dass es bisweilen sehr mühsam ist und es auch immer noch sehr heftige Grundsatzdiskussionen gibt. Aber nach einer gewissen Zeit merkt man auch, dass die Studierenden anders diskutieren. Und trotzdem denke ich, dass das noch nicht an pädagogischer Haltung reicht, weißt du?

Julia Gillen: Mir fällt immer wieder auf, dass die Studierenden ihre pädagogische Haltung auf die Basis ihres eigenen schulischen Erfahrungswissens zurückführen. Meistens kommen die Studierenden noch aus Gymnasien. Die bringen also ein bestimmtes Bild von Schule mit. An diese pädagogische Haltung kommen wir durch Diskurs heran, aber auch dadurch, dass wir Bilder von Schule oder Unterrichtszenarien in die Universität hinein bekommen, beispielsweise über Videos, und an diesen Videos dann Lehrkräftehandeln im positiven Umgang beobachten können.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Also die angehenden Lehrkräfte brauchen eigentlich positive Umgangsbilder. Der Diskurs, also das Reden darüber, findet immer auf einer abstrakteren Ebene statt und ändert darum auch noch nicht die Bilder im Kopf der Studierenden. Am liebsten hätte ich zehn Unterrichtsvideos aus beruflichem Unterricht. Aufgrund meiner schulischen Erfahrung, die ja nicht wirklich sehr groß ist und auch schon lange her, habe ich erlebt, wie handlungsorientiertes Lernen aussehen kann und ich habe erlebt, dass man auch mit Leuten umgehen kann, die die ganze Nacht durchgezockt haben und ansonsten kein Deutsch sprechen. Dieses Bild wiederum fehlt unseren Studierenden, dieses positive Bild vom Umgang mit Heterogenität. Genau darum kommen sie immer wieder auf ihre alten Bilder zurück.

I: Damit sind wir auch eigentlich schon fast am Ende unseres Interviews angelangt. Als abschließende Frage: Kannst du möglichst kurz und knapp mit wenigen, schlagkräftigen Worten die ‚Lehrkraft der Zukunft' charakterisieren?

Julia Gillen: Ich würde sagen, die ‚Lehrkraft der Zukunft' braucht eine gute Balance zwischen Fachlichkeit und der Idee, diese Fachlichkeit immer den aktuellen Bedingungen anzupassen. Sie braucht eine gute Balance zwischen der erzieherischen oder pädagogischen Idee von Schule und der fachlichen Weiterentwicklung. Also dieses Verständnis: Ich bin eben nicht nur Wissensvermittler:in, sondern vor allem Vorbild in pädagogischen Prozessen und Gestalter:in von pädagogischen Prozessen. Die Schule der Zukunft wird für mich getragen durch Kolleg:innen, die in Teams die Schulkultur prägen und Lust haben, gemeinsam zu gestalten, Probleme zu lösen, Institutionen zu transformieren und dafür auch die richtigen Rahmenbedingungen haben. Aber die weit entfernt sind von dem: „Ich bin alleine, bereite meinen Unterricht vor und schreibe meine Klausuren." Sondern die eher von einem Gemeinschaftsbild geprägt sind.

I: Genau. Und da frage ich mich manchmal, das sehe ich tatsächlich noch gar nicht so, sondern eben viel häufiger noch diese pragmatische Haltung. Und da habe ich mich auch oft schon gefragt, wie man den Lehrkräften Lust darauf machen kann, dass sie gestalten wollen, dass sie sich wirklich richtig reingeben wollen?

Julia Gillen: Das kann relativ leicht funktionieren, wenn man in einer Schule Lehrer:innenteams bildet, die gemeinsam ihren unterrichtlichen Einsatz in den Lernfeldern planen und eher sozusagen selbst in Verantwor-

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

tung gehen und sich fragen, was ihre Rolle in diesem Team ist. Durch diese Gruppe werden sie herausgelöst aus dem Einzelkämpfer:innentum und ihnen wird mehr Verfügungsraum über die Gestaltung von Zeit und Raum gegeben.

I: Also mehr Verantwortung, tatsächlich aber auch mehr Gestaltungsraum.

Julia Gillen: Genau. Dann wird man immer noch Lehrkräfte haben, die das nicht nutzen oder da nicht mitgehen. Aber das wird der kleinere Anteil sein. Ich habe schon Schulen erlebt, wo dies gelungen ist. Man merkt, dass diese Teams immer mit hohem Engagement unterwegs sind, weil sie auch für ihre persönliche Work-Life-Balance besser sorgen können. Eher so wie wir an der Universität auch in Teams arbeiten, jenseits von Schule. Aber das Bild von Schule ist eine Aufgabe der Führungskräfte. Aber es gibt eben auch Führungskräfte, die ein neues Bild von Schule einführen wollen und die an den Kollegien scheitern. […] Also ist es vielleicht auch ein längerer Entwicklungsprozess.

I: Okay. Damit wären wir auch schon am Ende unseres Fragenkatalogs. Vielleicht möchtest du ja aber auch noch etwas hinzufügen, was dir ganz wichtig zu dem Thema ist, was wir nicht gefragt haben.

Julia Gillen: Bei uns in der beruflichen Lehrkräftebildung sehe ich tatsächlich Verbesserungsbedarf darin, dass wir auch fachübergreifender zusammenarbeiten könnten. Dadurch, dass wir im Master tatsächlich ein Projektband einführen und dann nicht nur unser pädagogisches Projekt machen, sondern ein Projekt in der beruflichen Fachrichtung, und wir machen den pädagogischen Anteil. Wenn man also sozusagen interdisziplinärer da rangehen würde. Das könnte ich mir gut vorstellen.

Und sonst? Tatsächlich ein bisschen die Frage der Zukunftsfähigkeit, der Art von Ausbildung, die wir machen. Die Zukunftsfähigkeit sehe ich inhaltlich sehr gut gegeben. Das ist gar nicht so schwierig. Aber methodisch müssen wir das auch tun, um die Studierenden zu halten. Denn die Studierendenschaft ändert sich. Die Studierenden von heute sind weniger bereit oder in der Lage, zu Hause alleine komplexe Aufgaben zu lösen. Auch sie profitieren vom Lernen im Team mit flexibleren Strukturen.

I: Und dann danken wir dir für das Gespräch.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Online: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf (25.07.2023).

Fricker, M. (2007): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens. München.

Fricker, M. (2017): Evolving concepts of epistemic injustice. In: Kidd, I. J./Medina, J./Pohlhaus Jr. G., (Hrsg.): Routledge Handbook of Epistemic Injustice. Routledge Handbooks in Philosophy. Routledge, 53-60.

Miller, R./Sandford, R. (2018): Futures Literacy: The Capacity to Diversify Conscious Human Anticipation. Online: https://www.researchgate.net/profile/Riel-Miller/publication/339129668_Futures_Literacy_The_Capacity_to_Diversify_Conscious_Human_Anticipation/links/5e3eeb1b299bf1cdb918ebb5/Futures-Literacy-The-Capacity-to-Diversify-Conscious-Human-Anticipation.pdf (25.07.2023).

Sippl, C./Brandhofer, G./Rauscher, E. (Hrsg.) (2023): „Futures Literacy“: zum Sammelband. Online: https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/sammelband (22.08.2023).

Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr). Vom 2. Dezember 2015 (Nds. GVBl. Nr. 21/2015 S. 351) - VORIS 20411 -. Online: http://www.schure.de/20411/mastervo-lehr.htm (25.07.2023).

Walker, M./Boni, A. (2020): Epistemic Justice, Participatory Research and Valuable Capabilities. In: Participatory Research, Capabilities and Epistemic Justice, 1-25. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-56197-0_1

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Die Autor:innen

Johanna **Backhaus** (geb. Kirchhof) ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften in der Leibniz Universität Hannover tätig. Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der beruflichen Bildung, Einstellungsforschung im Kontext digitaler Medien, digitale Werkzeuge zum Lehren und Lernen, Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.

Dr.in Natalie **Banek** ist Projektkoordinatorin im Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* an der Leibniz School of Education der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Hochsensibilität, Berufspädagogik, berufliche Benachteiligtenförderung, Futures Literacy.

Prof.in Dr.in Julia **Gillen** ist Professorin für Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Organisations- und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Sie ist Vizepräsidentin für Lehre und Studium der Leibniz Universität Hannover und hat den Vorsitz des Niedersächsischen Verbunds zur Lehrerbildung inne (gemeinsam mit der Universität Hildesheim). Forschungsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung und -erfassung in schulischen und betrieblichen Kontexten, kompetenzorientierte Didaktik, Qualitäts- und Organisationsentwicklung in der beruflichen Bildung.

Sandra **Heiligmann** ist Pflegepädagogin am Klinikum Peine. Freiberuflich ist sie als Lehrbeauftragte an der Hochschule Hannover und der Ostfalia in den Pflegepädagogikstudiengängen tätig. Sie promoviert am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Gestaltung von Praktika, Berufsorientierung, Pflege.

Tobias **Key** (M. Ed.) ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften und Projektmitarbeiter im Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* an der Leibniz Universität Hannover tätig. Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der beruflichen Bildung, digitale Werkzeuge zum Lehren und Lernen.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Manuel **King** ist als Organisationsentwickler im EDEKA-Verbund tätig. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt in der Gestaltung und Begleitung von Veränderungsprozessen auf organisationaler sowie prozessualer Ebene. Dabei steht die nachhaltige Verankerung neuer Prozess- und Verantwortungsstrukturen im Fokus. Er promoviert am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover zu individuellen Bewältigungsmustern im Kontext disruptiver betrieblicher Veränderungen. Forschungsschwerpunkte: Betriebliche Veränderungsprozesse, Organisations- und Prozessentwicklung.

Janine **Michele** (M. A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung und Projektmitarbeiterin im Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* der Leibniz Universität Hannover sowie Promotionsstipendiatin am Institut für Epidemiologie, Sozialmedizin und Gesundheitssystemforschung der Medizinischen Hochschule Hannover. Forschungsschwerpunkte: Gesundheitskompetenz(-förderung) in Bildungskontexten, Chronische Erkrankungen in berufsbiographischen Kontexten, gesundheitsbezogene Chancengerechtigkeit.

Dr. des. Stefan **Nagel** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufswissenschaften der Metalltechnik an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Facharbeit und Berufsbildung in der Metalltechnik, Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE), Arbeitsprozessorientierte Didaktik, digitalisierte Hochschullehre.

Shana **Rühling** (M. A.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Gender in der beruflichen und betrieblichen Bildung, innovative Arbeitsmodelle, Führung.

Johannes **Schäfers** (M. Ed.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufliche Bildung und Digitalisierung an der Technischen Universität Hamburg. Zuvor war er bis April 2023 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung und Projektmitarbeiter im Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* an der Leibniz Universität Hannover beschäftigt. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Evaluation von digitalen Lernumgebungen, Erfassung und Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften in der beruflichen Bildung.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb

Sylvia W. **Schweigler** ist Kultur- und Medienwissenschaftlerin, arbeitet in der Personalentwicklung bei der Volkswagen AG und promoviert extern am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Handlungsforschung, selbstgesteuertes und arbeitsintegriertes Lernen, Lernen mit Lerntechnologien.

Dr.in Ariane **Steuber** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung am Übergang Schule-Beruf, Diversität und Inklusion in der Lehrkräftebildung, inklusive Hochschullehre, Futures Literacy.

Dr.in Sabine **Struckmeier** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Leibniz Universität Hannover in den Arbeitsgruppen Didaktik der Lebensmittelwissenschaft und Didaktik der Chemie. Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung in der dienstleistungsbezogenen Berufsbildung, Nachhaltigkeit in der Berufsbildung, Forschendes Lernen und Experimente in der Berufsbildung.

Jana **Wende** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung und Projektmitarbeiterin im Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildung, pädagogische Professionalisierungsansätze, Förderung von Reflexions- und Kommunikationskompetenz in der beruflichen Bildung, Forschendes Lernen.

Fritz **Wilhelms** (M. Sc.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufswissenschaften im Bauwesen und Projektmitarbeiter im Projekt *Leibniz works 4.0 – Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung* an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte: Fach- und Mediendidaktik in den Bau- und Baunebenberufen, digitale Arbeitsprozesse, digitalisierte Hochschullehre.

https://doi.org/10.5771/9783985720927, am 11.03.2024, 08:50:15
Open Access – (cc) BY-NC-ND - https://www.nomos-elibrary.de/agb