

**Im Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität:
Das wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden –
Referenzpunkt digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente
im berufsbildenden Kontext
Eine empirische Studie
mit pädagogisch-didaktischen Gestaltungsbezügen**

Der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der
Universität Paderborn
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Wirtschaftswissenschaften
- Doctor rerum politicarum -
vorgelegte Dissertation
von
Jana Stelzer, M. Sc.
geboren am 27.04.1992 in Salzkotten

Juni 2023

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	X
Tabellenverzeichnis	XI
Abkürzungsverzeichnis	XII
1 Thematische Einführung	1
1.1 Problemstellung und -hinführung	3
1.2 Erkenntnisinteresse und forschungsgeleitete Zielsetzung der Arbeit	4
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2 Zum Rahmenthema: Lehren im berufsbildenden Kontext vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse mit Bezug zur Wahrnehmung der Lehrendenrolle.....	13
2.1 Zu begrifflichen Abgrenzungen des Digitalisierungsdiskurses	14
2.2 Digitalisierung im berufsbildenden Kontext	17
2.2.1 Literarische und begriffliche Einordnung des Blended-Learning – Ansatzes ...	21
2.2.2 Definitorische und theoretische Annäherung an den Begriff des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes	27
2.2.3 Reflexive Zusammenführung: Digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente – eine Arbeitsdefinition	34
2.3 Pädagogisch-didaktische Ansätze hybrider Lehr- und Lernumgebungen.....	38
2.3.1 Abgrenzung eines hybriden Unterrichts zum analogen Präsenzunterricht	38
2.3.2 Einführung in die Mediendidaktik – Pädagogisch-didaktische Anleihen eines hybriden Unterrichts anhand gegenwärtiger Theorien und Modelle	45
2.3.2.1 Der DISK-Online – Ansatz nach BEUTNER / PECHUEL	50
2.3.2.2 3C-Rahmenmodell nach KERRES / DE WITT	52
2.3.2.3 Analytisches Rahmenmodell nach GLOERFELD	55
2.3.2.4 Das TPACK-Modell nach MISHRA / KOEHLER.....	59
2.3.3 Zur Rolle der Lehrenden im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen....	63
2.3.4 Kompetenzbedarfe bei dem Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente in hybriden Lehr- und Lernumgebungen	65
2.3.5 Der Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten – Chancen, Herausforderungen und Entwicklungstendenzen für Lehrende.....	74

2.3.5.1 Elementare Chancen und Potenziale	75
2.3.5.2 Elementare Herausforderungen und Entwicklungstendenzen.....	79
2.3.6 Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf hybride Lehr- und Lernumgebungen	83
2.3.7 Reflexive Zusammenführung: Vertiefende Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Anleihen hybrider Lehr- und Lernumgebungen mit Blick auf Anknüpfungspunkte und Einbettung in die Studie	88
2.4 Referenzpunkt digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente – Eine erste Annäherung zur Rollenwahrnehmung der Lehrenden.....	90
2.4.1 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Rolle	91
2.4.1.1 Exkurs: Das normative und interpretative Paradigma vor dem Hintergrund der soziologischen Rollentheorie	94
2.4.1.2 Vertiefungen zu rollentheoretischen Konzepten – Ein Überblick federführender Begründer der soziologischen Rollentheorie.....	96
2.4.2 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Erwartung.....	118
2.4.3 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Wahrnehmung.....	123
2.4.4 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der Lehrerrolle	129
2.4.5 Rollenbezogene Veränderungsprozesse für Lehrende mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im Unterricht.....	134
2.4.6 Gegenwärtiger Forschungsstand zur Rolle/ Rollenwahrnehmung der Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten.....	138
2.4.7 Reflexive Zusammenführung: Zum Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs der Forscherin	139
2.5 Zusammenführung und Implikation mit Bezug zur adressierten Studie.....	142
3 Zum Referenzpunkt der Studie: Skizzierung der Forschungsrahmenprojekte.	144
3.1 Das Projekt EDU-VET.....	145
3.1.1 Substanzielle Ausrichtung und Zielsetzungen des Projekts EDU-VET	145
3.1.2 Generierte Ergebnisse im Projekt EDU-VET	146

3.2 Das Projekt Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet)	148
3.2.1 Substanzielle Ausrichtung und Zielsetzungen des Projekts Euregio	149
3.2.2 Generierte Ergebnisse im Projekt Euregio	150
3.3 Anknüpfungspunkte und Einbettung in die Studie	154
4 Zusammenführende Implikation und Reflexion für die Studie resp. weitere Präzisierung des Erkenntnisinteresses	155
5 Konturierung des Forschungsprofils	158
5.1 Annäherung einer wissenschaftstheoretischen Positionierung	159
5.1.1 Auf dem Weg zu einer epistemologisch-empirischen Positionierung	160
5.1.2 Das eigene Forschungsverständnis: Erste Überlegungen zur Rolle der Forscherin 163	
5.1.3 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive I	167
5.2 Forschungsmethodologische Rahmung der Studie	170
5.2.1 Auf dem Weg zu einer rekonstruktiven resp. phänomenologisch- hermeneutischen Positionierung	170
5.2.1.1 Einordnung in ein geisteswissenschaftliches Paradigma	170
5.2.1.2 Einordnung in die rekonstruktive Sozialforschung	182
5.2.2 Modellversuchsforschung als forschungsmethodologischer Ausgangspunkt – im Dialog zwischen Verstehen und Gestalten	187
5.2.2.1 Anleihen zur Forschung in den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis	190
5.2.2.2 Einordnung vor dem Hintergrund eines Design-Based Research – Ansatzes	192
5.2.2.3 Annäherung der Innovationsarena als forschungsmethodologischer Rahmen	198
5.2.2.4 Didaktische Prototypen	200
5.2.2.5 Die Innovationsarena in Euregio und EDU-VET als forschungsgeleiteter Ausgangspunkt	203
5.2.2.6 Zur Rolle der Forscherin in Innovationsarenen	207
5.2.2.5 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive IV	211
5.2.3 Annäherung an ein Gütemaßsystem vor dem Hintergrund des Forschungsprofils	

5.2.4 Gesamtheitliche Zusammenführung und Reflexion der forschungsmethodologischen Positionierung	221
6 Soziologie – Eine Einführung	224
6.1 Gegenstandsbereich und Begriffserläuterung der Soziologie	224
6.2 Formen des sozialen Handelns: Werte, Normen, Sinn.....	225
7 Der soziologische Rollenbegriff	231
7.1. Der symbolisch-interaktionistische und strukturalistisch-normative Zugang zur Rollentheorie.....	232
7.2 Die Rolle als Kategorie der Sozialstruktur.....	237
7.3 Vertiefungen zum soziologischen Rollenbegriff	242
7.3.1 Merkmale von sozialen Rollen	243
7.3.1.1 Rollenelemente	243
7.3.1.2 Rollenstruktur	245
7.3.1.3 Rollenidentität	247
7.3.1.4 Rollenübernahme.....	249
7.3.1.5 Rollenanforderung.....	251
7.3.1.6 Rollendistanz und Rollenreflexivität.....	253
7.3.1.7 Rollenkonflikt.....	256
7.3.2 Rollenwahrnehmung.....	259
7.3.3 Reflexive Zusammenführung: Zum verdichtenden Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs der Forscherin	263
7.4 Theoriebasierte Konturierung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung in Bezug zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit	265
7.5 Gesamtheitliche Zusammenführung und Reflexion zum soziologischen Rollenbegriff.....	276
8 Forschungsmethodische Verortung der empirischen Exploration	279
8.1 Grundlegungen zur empirisch-qualitativen resp. theoriebasierten Exploration als Zugang der Studie.....	279
8.2 Grundlegungen zur Triangulation und Methodenverschränkung als Zugang zur Erkenntnisgenerierung.....	281

8.3 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung des methodischen Ansatzes	285
9 Datengenerierung und Datenbasis	287
9.1. Textprodukte im Forschungs- und Entwicklungsprozess	287
9.2 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung von Textprodukten als Datenbasis	289
9.3 Durchführung von qualitativen Interviewstudien	293
9.3.1 Das qualitative Interview	295
9.3.2 Das leitfadengestützte Interview	297
9.3.3 Das problemzentrierte Interview	299
9.3.4 Das narrative Interview	305
9.3.5 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung der Datenerhebung mittels qualitativer Interviews	309
9.4 Forschungsdesign und -methodik	314
9.4.1 Stichprobenzusammensetzung und -rekrutierung: Zur Vorstellung des Forschungsfelds	316
9.4.2 Dateninstrumentarium der Studie	317
9.4.2.1 Erste Interview-Erhebungsphase – Basisstudie	317
9.4.2.2 Zweite Interview-Erhebungsphase – Differenzierungsstudie	320
9.4.2.3 (Klein-)Gruppendiskussion	322
9.4.2.4 Projektinterner Workshop	326
9.5 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung des Dateninstrumentariums	327
10 Datenauswertungsverfahren	329
10.1 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING	329
10.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ	333
10.3 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung des Datenauswertungsverfahrens	338
11 Ergebnisse der ersten Datenerhebungsphase	340
11.1 Kategorienbasierte Datenauswertung I	340
11.1.1 Allgemeine Charakteristika eines digitalen Begleitinstrumentes – Ein subjektives Begriffsverständnis	340

11.1.2 Einstellung zu digitalen Transformationsprozessen	343
11.1.3 Vorhandene Erfahrungen mit digitalen Instrumenten im Rahmen von (hybriden) Lehr- und Lernprozessen	345
11.1.4 Chancen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten.....	348
11.1.5 Herausforderungen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten.....	351
11.1.6 Allgemeine Erwartungen an digitale Begleitinstrumente	355
11.1.7 Selbsterwartungen an digitale Begleitinstrumente	358
11.1.8 Fremderwartungen an digitale Begleitinstrumente.....	363
11.1.9 Auswirkungen der COVID19-Krise im Rahmen digitaler Lehr- und Lernprozesse	368
11.1.10 Zusammenführende Reflexion und Retrospektive I: Hinführung zum Erfahrungs- und Stimmungsbild.....	371
11.2 Erste Erwartungshaltungen und wahrgenommene Rollenbeschreibungen	374
11.2.1 Das Erfahrungs- und Stimmungsbild.....	374
11.2.2 Zusammenführende Reflexion und Retrospektive II: Hinführung zu wahrgenommenen Rollenbeschreibungen	379
12 Ergebnisse der zweiten Datenerhebungsphase	386
12.1 Vertiefungen der subjektiven Erwartungen zur Differenzierung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden.....	386
12.2 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive: Die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen.....	390
13 Ergebnisse der dritten Datenerhebungsphase	393
13.1 Kategorienbasierte Auswertung II	393
13.1.1 Beeinflussung des schulischen Kontextes durch COVID19-Pandemie	394
13.1.1.1 Beeinflussung der methodisch-didaktischen Konzeption.....	394
13.1.1.2 Veränderung der Einstellung durch digitale Elemente.....	396
13.1.1.3 Erfahrungen mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten.....	398
13.1.1.4 Wahrnehmung einer Kompetenzentwicklung	400
13.1.1.5 Digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument zur strukturellen Unterstützung	402
13.1.2 Rückbezug zum Erfahrungs- und Stimmungsbild	403
13.1.2.1 Zustimmungen des Erfahrungs- und Stimmungsbildes.....	403

13.1.2.2 Wahrgenommene Veränderungen des Erfahrungs- und Stimmungsbildes	404
13.1.2.3 Wahrnehmung der Rollenbeschreibung	406
13.1.2.4 Wahrgenommene Rollentypen	408
13.1.3 Wahrnehmung der Rolle als Lehrperson	416
13.1.3.1 Wahrgenommene Selbstreferenzialität	417
13.1.3.2 Wahrgenommene Kontextreferenzialität	420
13.1.3.3 Wahrgenommene Organisationsreferenzialität	424
13.1.4 Differenzierung der Rollenwahrnehmung	434
13.1.4.1 Rollenstruktur	435
13.1.4.2 Rollenattribut	436
13.1.4.3 Rollendistanz	436
13.1.4.4 Rollenkonsens	437
13.1.4.5 Rollenanforderung	438
13.1.4.6 Rollenerwartung	439
13.1.4.7 Rollenreflexivität	440
13.1.4.8 Rollenübernahme	442
13.1.4.9 Performanzstatus	442
13.1.4.10 Rollenidentität	443
13.1.4.11 Rollenkonflikt	444
13.1.4.12 Rollenempathie	445
13.2 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive: Der Lehrende im Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität	447
14 Zusammenführung der Ergebnisse: Das wahrgenommene Rollenbild und Gestaltungsempfehlungen	453
14.1. Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie	454
14.2. Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie	457
14.2.1 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als intuitiver	

Veränderer	458
14.2.2 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als reflexiver Lernbegleiter	461
14.2.3 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als partizipierender Wissensvermittler	463
14.2.4 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als rezipierender Transformationsbegleiter	467
14.3 Reflexive Zusammenführung: Reflexionsimpulse für den Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie im pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext mit Referenz zur individuellen Rollenwahrnehmung	469
15 Reflexive Genese der Ergebnisse: Das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung und das wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden.....	474
15.1 Reflexive Zusammenführung I: Der Wahrnehmungs-Erwartungszyklus und die wahrgenommenen Rollenprofile	476
15.2 Reflexive Zusammenführung II: Wahrnehmungsfelder der sozialen Wahrnehmung und die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen	482
15.3 Reflexive Zusammenführung III: Kritisch-reflexive Gesamtschau der Ergebnisse	484
15.4 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive: Die Relevanz des digitalen Lehr- / Lehr – Begleitinstrumentes	487
16 Reflexion und kritische Würdigung.....	490
16.1 Reflexion der forschungsgeleiteten Zielsetzungen	491
16.2 Reflexion der methodologischen und methodischen Forschungsanlage	495
17 Forschungs- und Entwicklungsdesiderata sowie Ausblick.....	499
Literaturverzeichnis	IX
Hinweise zum Anhang der Studie	XXXIV

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Forschungs- und Entwicklungsziel sowie Erkenntnisinteresse der Dissertation	9
Abb. 2: Aufbau der Dissertationsstudie.....	12
Abb. 3: Literarische und begriffliche Einordnung des Blended-Learning – Ansatzes...	22
Abb. 4: 3C-Rahmenmodell nach KERRES / DE WITT	54
Abb. 5: Das analytische Rahmenmodell nach GLOERFELD	56
Abb. 6: Das TPACK-Modell nach MISHRA / KOEHLER	60
Abb. 7: Didaktisches Potenzial und didaktischer (Mehr-)Wert digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente.....	78
Abb. 8: Normatives und interpretatives Paradigma.....	96
Abb. 9: Digitalgestützter Handlungsrahmen - Navigating Euregio Mobility	152
Abb. 10: Theoriebasierte Ebenen der Sozialwissenschaften	159
Abb. 11: Das Forschungsverständnis der Forscherin	167
Abb. 12: Arbeitszusammenhänge in der Innovationsarena	205
Abb. 13: Der kooperative Designprozess	214
Abb. 14: Gütemaßsystem im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit.....	217
Abb. 15: Sozialisation und Rollenübernahme	250
Abb. 16: Der grundlegende Prozess der Wahrnehmung	260
Abb. 17: Das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung	266
Abb. 18: Anlage des Forschungsdesigns	315
Abb. 19: Ausschnitt des Kodierleitfadens der Datenerhebungsphasen 1 und 2.....	333
Abb. 20: Erfahrungs- und Stimmungsbild – Erste Erwartungshaltungen und wahrgenommene Rollenbeschreibungen	375
Abb. 21: Hinführung: Wahrgenommene Rollenbeschreibungen	385
Abb. 22: Wahrgenommene Rollenbeschreibungen	392
Abb. 23: Der Lehrende im Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität.....	447
Abb. 24: 3-schrittige Entwicklung des wahrgenommenen Rollenbildes	453
Abb. 25: Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie	454
Abb. 26: Reflexive Genese: Der Forschungs- und Entwicklungsprozess	474
Abb. 27: Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus (modifiziert)	481
Abb. 28: Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie (modifiziert)	481

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kombinationsmöglichkeiten von Blended-Learning	23
Tab. 2: Dimensionen und Aspekte der beruflichen Medienkompetenz	71
Tab. 3: Formen der Rollenerwartungen und ihre Sanktionen	102
Tab. 4: Die Rolle und Aufgaben des Lehrenden im zeitlichen Vergleich.....	137
Tab. 5: Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses	195
Tab. 6: Das Rollenprofil der Forscherin im designbasierten Kontext.....	209
Tab. 7: Zugrunde liegender Textkorpus im Gesamten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses.....	290
Tab. 8: Zugrunde liegender Textkorpus als Basistext im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses.....	293
Tab. 9: Thematische Schwerpunkte der (Klein-)Gruppendiskussionen.....	325

Abkürzungsverzeichnis

A	Arbeitspapier
Abb.	Abbildung
AT	Arbeitstreffen
Aufl.	Auflage
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BS	Basisstudie
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CBT	Computer Based Training
CK	Content Knowledge
DBR	Design-Based Research (-Ansatz)
DISK-Online – Ansatz	Didactic Interactive Streaming Know-how-Online – Ansatz
DS	Differenzierungsstudie
DW	Projektinterner digitaler Workshop
ebd.	ebenda
EDU-VET	E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating online Learning Environments in Technical Education for European metal industry
E-Learning	Electronic Learning (Elektronisch unterstütztes Lernen)
et al.	et alii (und andere)
Euregio	Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet)
GD	Arbeitstreffen / Gruppendiskussion
Hrsg.	Herausgeber
i. d. R.	in der Regel
IO	Intellectual Output
K	Kategorie
KGD	Kleingruppendiskussion
KMK	Kultusministerkonferenz
LMS	Learning-Management-System
m. E.	meines Erachtens

M-Learning	Mobile Learning (Mobiles Lernen)
MOOCs	Massive Open Online Courses
o. S.	ohne Seitenangabe
o. V.	ohne Verfasser
PCK	Pedagogical Content Knowledge
PK	Pedagogical Knowledge
PT	Projektteam
resp.	respektive
s.	siehe
S.	Seite
sog.	sogenannte/ n
SRSM-Modell	Socialized, Role-Playing, Sanctioned, Man – Modell
SSSM-Modell	Symbols, Situations, Strategic, Man – Modell
Tab.	Tabelle
TAM	Technology Acceptance Model
TCK	Technology Content Knowledge
TK	Technology Knowledge
TP	Teilnehmer Projektteam
TPK	Technological Pedagogical Knowledge
TPACK-Modell	Technological Pedagogical and Content Knowledge – Modell
TPCK	Technological Pedagogical Content Knowledge
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
unv.	unverständlich
usw.	und so weiter
VET DigCom – Modell	Digitales Kompetenz-Profil – Modell
vgl.	vergleiche
WBT	Web Based Training
XK	Contextual Knowledge
Z.	Zeile
z. B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

TEIL I: EINLEITUNG UND HINFÜHRUNG

„Tatsächlich geht es [...] um Bildung [...] und darüber hinaus um digitalisierte Lebenswelten, die nun und in Zukunft bewältigt werden müssen und deren genaue zukünftige Ausprägung uns nicht wirklich bekannt ist“ (BUSCHFELD / BYLINSKI / GIEZEK / KLÖS / KOHLRAUSCH / SLOANE / SOLGA 2020, S. 695).

Im Sinne des voranstehenden Zitats widmet sich Teil I des vorliegenden Dissertationsprojektes einer thematischen Einleitung sowie Hinführung zum adressierten Forschungsvorhaben. Vor dem Hintergrund der skizzierten Problemstellung werden sodann die forschungsgeleitete Zielsetzung als auch das Erkenntnisinteresse formuliert. Ein Ausblick auf den Aufbau ebendieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit rundet den einführenden Teil letztlich ab.

1 Thematische Einführung

„[...] dass Corona zu einem „Rollen-Switch“ geführt habe. [...] Aus diesem Grund führte, [...], Corona zu einer erweiterten Wahrnehmung der Lehrenden, die unmittelbar Prozesse der Selbstreflexion [...] angestoßen hat“ (GD11¹, S. 3; Hervorhebung im Original).

Die digitale und analoge Welt ist nicht mehr zu trennen, es erfolgt eine integrale Vernetzung der Lebenswelt durch die Digitalisierung (vgl. KERRES 2018, S. 131ff.). „Veränderungen in den sozialökonomischen und -kulturellen Lebensräumen“ sind die Folge (SLOANE 2009, S. 1). Maßgebliche Auswirkung ebendieses digitalen Wandels erfährt der schulische Kontext, explizit der berufsbildende Sektor (vgl. EBD., S. 1ff.). Die Dekaden der Digitalisierung führen laut literarischer Befunden sogar durchaus zur Entwicklung einer neuen Schulkultur (vgl. ZUMBACH 2021, S. 11). Aus diesem Grund wird neuen, innovativen Lehr- und Lernformaten wie etwa dem sogenannten Blended-Learning – Szenario, einer kombinierten Form analoger und digitaler Lehr- und Lerneinheiten, eine besondere Bedeutung in spezifischen Anwendungskontexten wie etwa der Berufsbildung zugesprochen (vgl. EBD., S. 100; vgl. EULER / WILBERS 2020, S. 428). In diesem Zuge wird sodann das Lehren und Lernen mit digitalen Medien²

¹ Konkret handelt es sich hier um eine Aussage aus einer Gruppendiskussion, die im Rahmen der dritten Datenerhebungsphase getätigt worden ist. Näheres kann den Kapiteln 9 bis 13 entnommen werden.

² In dieser Arbeit wird bewusst von ‚digitalen Medien‘ gesprochen. Eine Verwendung der Begrifflichkeit ‚neue Medien‘ ist in der vorliegenden literarischen Forschungslandschaft zwar noch sehr häufig

prominent (vgl. ARNOLD / KILIAN / THILLOSEN / ZIMMER 2015, S. 23). In hybriden Lehr- und Lernarrangements werden digitale Elemente als Schnittstelle zwischen analogen und digitalen Unterrichtsphasen verstanden (vgl. EULER / WILBERS 2020, S. 428). In diesem Zusammenhang eröffnen vor allem digitale Lehr- und Lerninstrumente „Potenziale für die didaktische Gestaltung der beruflichen Lernprozesse“, indem diese „auf der didaktischen Mikroebene bestehende lernmethodische Konzepte sowohl ersetzen als auch anreichern“ (EBD.). Ebendiese Argumentationslinie gibt somit Anlass, ein digitales Lehr- und Lerninstrument als Entwurf eines ‚Bildungsraums‘ zu replizieren (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 91ff.). Dies folgert wiederum auch veränderte Anforderungen an Lehrende³, die sich teils in neuartigen Aufgaben als auch modifizierten didaktischen Konzeptionen, die an Lehrpersonen herangetragen werden, niederschlagen (vgl. KMK 2017, S. 13). Ergänzend erweisen sich verlagerte Erwartungshaltungen an die eigene Personen als Lehrender sowie Fremderwartungen seitens differenter (Schul-) Akteure als weitere Resultate (vgl. EBD.). Gegenwärtigen Studien zur Folge, wirken die Einflüsse der grassierenden COVID19-Pandemie gar als ‚Digitalisierungsschub‘ und greifen somit massiv in das berufsbildende Geschehen ein (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29; vgl. BUSCHFELD ET AL. 2020, S. 682). Damit „[zeigt] die Corona-Krise nicht nur neue Probleme auf[...], vielmehr werden schon lange existierende Probleme nun deutlich sichtbar und virulent. [...]. Letztlich müssen viele Probleme und Fragen neu betrachtet werden, die schon seit einiger Zeit auf der Agenda der Berufsbildungsforschung stehen“ (BUSCHFELD ET AL. 2020, S. 695).

Die dadurch bedingt enormen digitalen Einflussnahmen wirken sich unmittelbar auf die Lehrenden und Lernenden aus, wobei erstgenannte Zielgruppe mit Diskursen um veränderte Rollenbilder zunehmend konfrontiert wird (vgl. u. a. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 30; vgl. JAHN / BRÜNNER / SCHUNK 2016, S. 7; vgl. KMK 2017, S. 13; vgl. MEYER 2015, S. 43). Folgt man an dieser Stellen einschlägigen Diskussionen, so ist fortan die Rede von ‚neuen‘ oder ‚modernen‘ Rollenbildern der Lehrenden, die bisherige ‚traditionelle‘ resp. ‚konventionelle‘ Rollenbilder erweitern oder sogar ablösen (vgl. u. a. JAHN ET AL. 2016, S. 6ff.; vgl. MEYER 2015, S. 43). Demnach ist es auch nicht

vorzufinden, dennoch handelt es sich bereits um eine Entwicklung der späten 1970er Jahre, sodass sich m. E. eine Verwendung ebendieser Bezeichnung nicht mehr als zeitgemäß darstellt (vgl. ZUMBACH 2021, S. 11). Im Grunde ist die Bedeutung beider Begrifflichkeiten jedoch in dieser Arbeit als gleich anzusehen.
³ In der vorliegende Arbeit wird federführend aufgrund einer besseren Lesbarkeit das generische Maskulin gewählt, das zugleich männliche, weibliche und andere Geschlechteridentitäten einbezieht.

verwunderlich, dass derzeitige Forschungsprojekte ebendiese Rollenveränderung von Lehrkräften im Zusammenhang der digitalen Transformation zunehmend untersuchen und diesem Phänomen „zwischen traditionellem und zukunftsgerichtetem Rollenverständnis“ näher auf den Grund gehen (REETZ 2002, S. 8; vgl. u. a. JAHN ET AL. 2016; vgl. KOCH / JAHN / SCHUMANN / SCHILLER 2009).

1.1 Problemstellung und -hinführung

Anknüpfend an vorherigen Absatz erweisen sich die Diskurse um veränderte resp. neue Rollenbilder von Lehrenden als nicht neu. So treten sie in unterschiedlichen Intensitätsgraden seit Beginn der 1960er Jahren stetig auf (vgl. u. a. JAHN ET AL. 2016, S. 10; vgl. PÄTZOLD 1997; vgl. THISSEN 1999). In diesem Zuge treten unterschiedliche Forschungsschwerpunkte hervor. Grundsätzlich stützt sich eine erste Argumentationslinie darauf, dass strukturelle, kontextuelle sowie soziale Veränderungen auf unterschiedliche Beweggründe wie gesellschaftliche Reformen oder globalen Krisen zurückzuführen seien, die wiederum stets neuartige, veränderte Anforderungen an Lehrende resultieren (vgl. SLOANE 2009, S. 1ff.). Insbesondere der digitale Wandel wird in dieser Materie als maßgebender Treiber formuliert (vgl. u. a. EBD.; vgl. EULER / WILBERS 2020, S. 436). Hierauf basierend deuten Studien auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Einsatz digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen und einem Paradigmenwechsel des Lehrens und Lernens hin, der wiederum als Begründung für die Veränderung von Lehrerrollen herangezogen wird (vgl. MOSER 2011, S. 163; vgl. THISSEN 1999, S. 3). Vor diesem Hintergrund lassen sich in der vorliegenden Forschungslandschaft Untersuchungen verorten, die sich federführend auf Veränderungen des Aufgaben- und Funktionsbereichs von Lehrenden beziehen. Andere Forschungsprojekte verfolgen das Ziel, Veränderungen des organisationalen Lehrens und Lernens, der Mediendidaktik oder einer neuen Lehr- und Lernkultur resp. Arbeits- und Organisationsentwicklung zu analysieren (vgl. u. a. MOSER 2011, S. 164ff.; vgl. REETZ 2002, S. 8).

In Anbetracht der vorliegenden Daten- und Befundlage kann daher geschlossen werden, dass die obig skizzierte Thematik bisher aus einer Außenperspektive des Individuums erfolgt und, wenn überhaupt, rollentheoretische Anleihen implizit mitgeführt werden (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 10). Infolgedessen werden normativ geprägte Denkrichtungen der Rollentheorie nahezu außer Acht gelassen (vgl. EBD., S. 6f.). Die Innenperspektive

der lehrenden Subjekte bleibt daher ein annähernd unerforschtes Konstrukt, obgleich Befunde explizit auf ein reziprokes Verhältnis zwischen digitalen Medien und der subjektiven Wahrnehmung hindeuten (vgl. u. a. KNAUS 2018, S. 5ff.).

Gemäß dessen zeigt sich aber auch deutlich das gegenwärtige Forschungsdesiderat: Um überhaupt von dem Phänomen einer Rollenveränderung in Bezug zum obig adressierten Bezugsrahmen sprechen zu können, bedarf es einer dezidierten Aufarbeitung der Innensicht von Lehrenden. Präziser formuliert ist zunächst die Aufarbeitung resp. Konturierung der Rollenwahrnehmung voraussetzend, die gegenwärtig nahezu unerforscht erscheint. Dies wiederum verlangt eine Analyse aus einer symbolisch-interaktionistischen und strukturalistisch-normativen Sicht der Rollentheorie, um die Introspektion der Lehrenden in diesem Kontext replizieren zu können. Die Dyade ebendieser beiden rollentheoretischer Denkstränge gestaltet sich in diesem Rahmen daher als unabdingbar.

Demzufolge spezifiziert die vorliegende Arbeit den bisherigen Betrachtungsrahmen insofern, dass die Forscherin den Versuch unternimmt, eine Brücke zwischen soziologischen Theorien und pädagogisch-didaktischen Anwendungen im Kontext der Digitalisierung zu schlagen. Ferner bettet sich das vorliegende Forschungsprojekt in einem designbasierten Bezugsrahmen ein, sodass ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsformat zugrunde liegt. Die Verortung in einem Design-Based Research – Ansatz mündet u. a. in der Tatsache, dass dessen „Ausrichtung [...] in hohem Maße mit den Bedingungen eines sich schnell wandelnden Praxisfelds [korrespondiert]“ (EULER / WILBERS 2020, S. 436).

Resümierend spannt die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsstudie ein überaus differenziertes Forschungsfeld auf, das fachlich einschlägige Grenzen und unterschiedliche Disziplinen, ausgehend von unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugängen, verknüpft. Nachstehend wird das Forschungsvorhaben durch die Darlegung des Erkenntnisinteresses sowie der forschungsgeleiteten Zielsetzung nuanciert.

1.2 Erkenntnisinteresse und forschungsgeleitete Zielsetzung der Arbeit

Die zugrunde liegende Studie ist im Kontext zweier Forschungsprogramme EDU-VET

und Euregio (Sprache verbindet)⁴ verankert, dessen (Sub-)Ziele darin bestehen, digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente zur Begleitung resp. Unterstützung der Akteure im berufsbildenden Kontexten im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen zu implementieren. Somit basiert die Studie auf dem Leitgedanken, EULER folgend, wie eine individuelle Förderung der Subjekte durch ebendiese Intervention im Praxisfeld erfolgen kann (vgl. EULER 2014a, S. 17). Aus diesem Grund wird ein kooperativer Designprozess zwischen Akteuren der Praxis sowie einer wissenschaftlichen Begleitung adressiert, der anlässlich aus der Intervention digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente im berufsbildenden Kontext wächst. Zunächst wird ein *wahrgenommenes Rollenbild*, das explizit auf den Rezeptionen der Zielgruppe der Lehrenden beruht, induziert, um anschließend darauf basierend *pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionshilfe* für Lehrende im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ableiten zu können. Zudem fungieren ebendiese Empfehlungen im Sinne der individuellen Förderung von Lehrenden dazu, dass dieser Zielgruppe die Möglichkeit eröffnet wird, die eigene Lehrerrolle zum einen wahrnehmen und zum anderen auch reflektieren zu können, das m. E. wiederum unerlässlich für eine adäquate Nutzung digitaler Instrumente erscheint.

Auf Grundlage der zuvor erläuterten Problemstellung forciert die vorliegende Forschungsarbeit die Implikation eines wahrgenommenen Rollenbildes für die Zielgruppe der Lehrkräfte in berufsbildenden Kontexten, das sich durch die Einführung von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten generieren lässt. Ebendieses wahrgenommene Rollenbild wird auf Grundlage der untersuchten Rollenerwartungen resp. -wahrnehmungen der Lehrenden induziert. Darüber hinaus liegt es im Erkenntnisinteresse der Forscherin, eine didaktische Verankerung im Rahmen des Dissertationsprojekts zu eruieren. Basierend auf dem zuvor erstellten Rollenbild, werden pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen resp. Reflexionsimpulse für ebendiese Zielgruppe abgeleitet, sodass der Umgang mit neuen E-Learning – Konzepten in berufsbildenden Lehr- und Lernprozessen subjektorientiert gefördert werden kann.

Demnach besteht vornehmliches Ziel dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der Konturierung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden, die durch die Einführung von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten generiert werden kann, um letztlich ein

⁴ Im Folgenden wird aus Gründen einer einfacheren Lesbarkeit nur noch ‚Euregio‘ verwendet.

wahrgenommenes Rollenbild ebendieser Zielgruppe abbilden zu können. Vor diesem Hintergrund liegt der Forschungsgegenstand somit auf einer Differenzierung resp. Konturierung des *Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung*.

Konkretisierend soll mittels des forschungsbasierten Designprozesses ebendieses bisher noch sehr lückenhaft erforschte Konstrukt vor dem Hintergrund der vorliegenden Intervention vor allem aus soziologischer Sicht beleuchtet werden, um ebendieses gegenwärtig bestehende Forschungsdesiderat schließen zu können, indem eine einhergehende empirisch angelegte Studie das Phänomen wissenschaftlich fundiert hinterfragt und dadurch gleichsam eine theoretische Verankerung liefern kann, die letztlich die Grundlage für das Ableiten pädagogisch-didaktischer Gestaltungsempfehlungen in dem Zusammenhang der vorliegenden Thematik, also der Gestaltung resp. Entwicklung zur individuellen Förderungen und Begleitung von Interventionen, darstellt.

Basierend auf dem obig aufgeführten Erkenntnisinteresse ergeben sich nun folgende forschungsgeleitete Fragestellungen, die zunächst als ein substanzieller Orientierungsrahmen der Arbeit fungieren. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Forschungsfragen nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern zusammenhängend erarbeitet werden. Mit Blick auf die wissenschaftstheoretische Verortung dieser Forschungsarbeit (s. Kapitel 5) wird die Annahme getroffen, weiterreichende Differenzierungen ebendieser Fragestellungen während des Forschungsprozesses zuzulassen und ggf. zu justieren.⁵ Konkretisierend werden nachstehende Forschungsfragen mitgeführt:

1) *Welches elementare subjektive Stimmungs- und Erfahrungsbild resp. welche substanziellen subjektiven Erwartungshaltungen lassen sich bei Lehrenden vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen eruieren?*

2) *Welche externen resp. internen subjektiven Rollenerwartungen lassen sich für Lehrende mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen induzieren?*

⁵ Eine Justierung der forschungsgeleiteten Zielsetzungen erfolgt unter Kapitel 4.

3) Wie nehmen Lehrende ihre Rolle mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen selbst wahr?

4) Welches ‚wahrgenommene Rollenbild‘ lässt sich auf Basis der Rollenerwartung, -wahrnehmung und -veränderung, das sich mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ergibt, bei Lehrenden im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen implizieren?

5) Welche pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen lassen sich auf Basis des generierten wahrgenommenen Rollenbildes vor dem Hintergrund der Referenz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten für Lehrende des berufsbildenden Kontextes im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen aussprechen?

Zusammenfassend sollen die Ergebnisse dieses Dissertationsprojektes dazu dienen, den (Rezeptions-)Horizont der Rollenerwartung und -wahrnehmung, die sich bei der Einführung resp. mit Referenz zu digitalen Transformationsprozessen an Berufsschulen, insbesondere für Lehrkräfte, ergeben, auszuleuchten und gleichzeitig das wahrgenommene Rollenbild vor dem Hintergrund des angeführten Rahmenthemas zu schärfen. Die daraus implizierten pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen können ein solides Fundament für Lehrende des berufsbildenden Sektors darstellen, um Lernende mittels digitaler Begleitinstrumente gezielt zu fördern, aber auch zu fordern und um ein grundlegendes Orientierungsgerüst hinsichtlich der Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson zu erhalten, sodass die Konzeption von hybriden Lehr- und Lerneinheiten zwar mitschwingt, jedoch nicht vorrangiges Ziel ebendieser Studie ist. Die gewonnenen Gestaltungsempfehlungen können dabei ebenso interventionsgreifend auf andere Kontexte modifizierend transferiert werden. Gleichsam intendiert die vorliegende Arbeit auf eine Sensibilisierung der Komplexität sowie Aktualität der zugrunde liegenden Thematik und verweist ebenfalls darauf hin, dass die Ergebnisse eine tiefgründige Grundlage für Reflexions- und Verstehensprozesse aller interessierten Beteiligten des Bildungs- und Forschungskontextes bieten.

Konkludierend steht der Forschungsgegenstand der (sozialen) Rollenwahrnehmung im Vordergrund und steht gegenüber dem zu adressierten wahrgenommenen Rollenbild sowie der pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen in einem reziproken Verhältnis.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle jedoch nicht zuletzt auf die Differenzierung der Erkenntniszielsetzung der Studie eingegangen. Anhand der obig explizierten Forschungsfragen wird impliziert mitgeführt, dass sich das Erkenntnisziel der vorliegenden Studie durchaus anhand von drei Bestandteilen konturieren lässt. Ersterer fokussiert zunächst eine Präzisierung der Problemstellung sowie Legitimation der zugrunde liegenden Studie.⁶ Der zweite Bereich des Erkenntnisinteresses intendiert auf die Bestandsaufnahme und Problemdefinition. Mit anderen Worten: Hier liegt der Fokus auf der Erhebung eines Stimmungs- und Erfahrungsbildes sowie der Präzisierung von Erwartungshaltungen von Lehrenden vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse im berufsbildenden Kontext, sodass diese Phase vornehmlich durch deskriptive Bereiche gekennzeichnet ist (Forschungsfragen 1 und 2)⁷. Der dritte Bestandteil des Erkenntnisziels widmet sich der Differenzierung resp. (Weiter-)Entwicklungen sowie der Rekonstruktion der eruierten Erkenntnisse der ersten Phase. Explizit wird neben der Konturierung des Konstruktes der Rollenwahrnehmung, ebenso ein wahrgenommenes Rollenbild und pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen resp. Reflexionsimpulse induziert (Forschungsfragen 3 bis 5)⁸. An dieser Stelle dominiert dann letztlich ein eindeutig normativer Hintergrund.

⁶ Dieser erste Bestandteil der Erkenntniszielsetzung liefert einen primären Einblick in den Forschungs- und Anwendungskontext der Studie, indem u. a. ein Literatur-Review zum gegenwärtigen Forschungsstand eruiert wird. Beifolgend wird neben einer ersten Präzisierung des eigenen Verständnisses des soziologischen Rollenbegriffs, ebenso die Vorstellung der beiden Forschungsrahmenprojekte EDU-VET und Euregio intendiert (s. Kapitel 2 bis 4).

⁷ Gleichsam beziehen sich diese Forschungsfragen 1 und 2 auf die Phase 1 ‚Bestandsaufnahme und Problemdefinition‘ im Rahmen des Forschungs- und Designprozesses (s. Tabelle 7).

⁸ Die Forschungsfragen 3, 4 und 5 rekurren auf die Phase 2 ‚Differenzierungen und (Weiter-)Entwicklungen und Phase 3 ‚Rekonstruktion‘ des Forschungs- und Designprozesses (s. Tabelle 7).

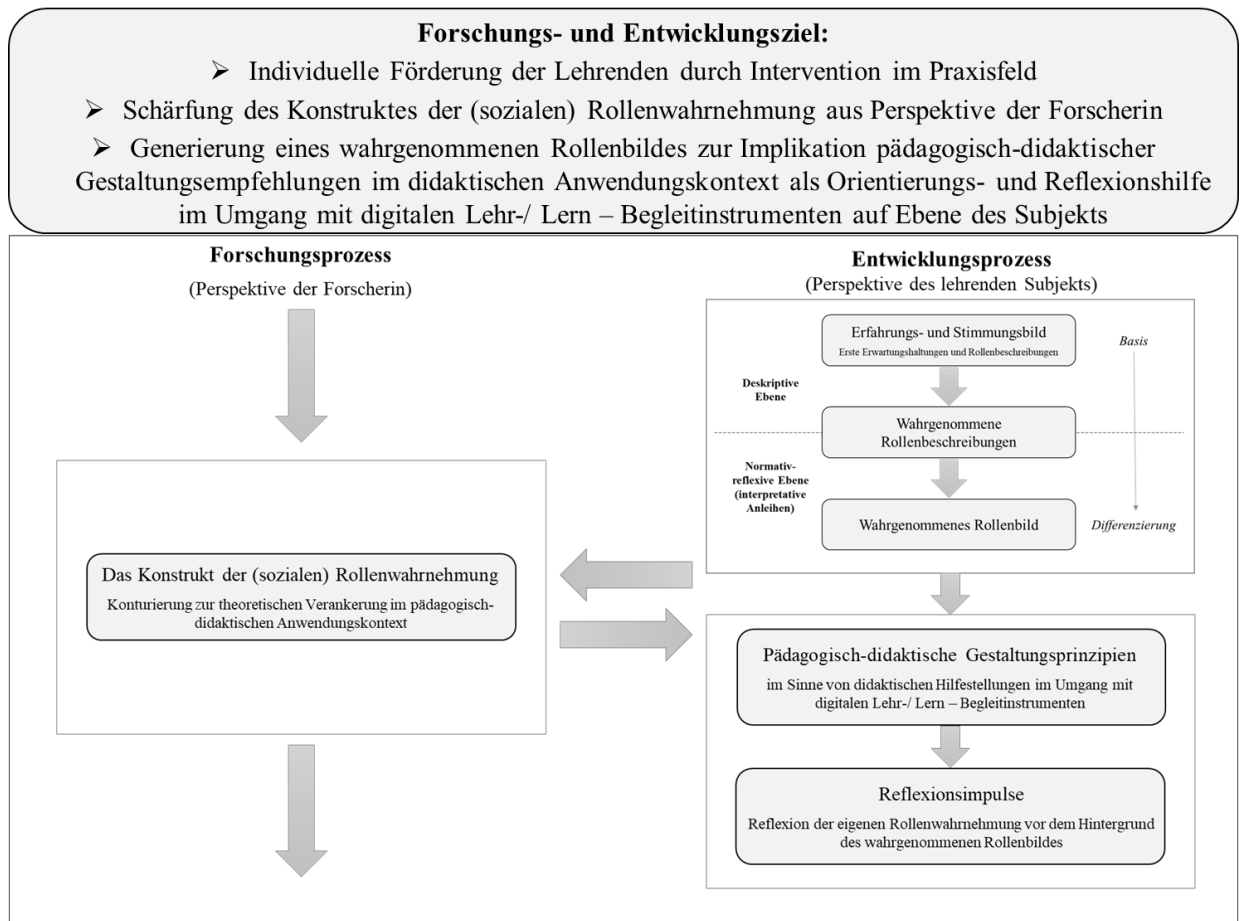


Abb. 1: Forschungs- und Entwicklungsziel sowie Erkenntnisinteresse der Dissertation
Quelle: Eigene Darstellung.

1.3 Aufbau der Arbeit

Insgesamt gliedert sich die vorliegende Niederschrift in sieben Teile, die durch weitere (Sub-)Kapitel aufgefächert werden.

Teil I adressiert die thematische Einführung und führt zum akzentuierten Problemraum hin (s. Kapitel 1.1). Darauffolgend werden vor diesem Hintergrund das Erkenntnisinteresse als auch die forschungsgeleitete Zielsetzung konturiert (s. Kapitel 1.2). Kapitel 1.3 schließt diesen ersten Teil mit der Erläuterung des Aufbaus dieser Arbeit ab.

Teil II widmet sich gesamtheitlich dem Forschungs- und Anwendungskontext der Studie. Zunächst wird in Kapitel 2 das Rahmenthema wissenschaftlich fundiert und in Anbetracht theoretischer Anleihen aufgearbeitet. Konkret wird zuerst eine begriffliche Abgrenzung des Digitalisierungsdiskurses vorgenommen (s. Kapitel 2.1), die sodann durch die Betrachtung der Digitalisierung im berufsbildenden Kontext flankiert wird (s. Kapitel 2.2). Hierauf basierend wird in einem weiteren Schritt der Fokus auf pädagogisch-

didaktische Ansätze hybrider Lehr- und Lernumgebungen gerichtet, der erste Überlegungen zur Rolle der Lehrenden in hybriden Lehr- und Lernsettings einfließen lässt (s. Kapitel 2.3). Vertieft werden ebendiese Überlegungen dann in Kapitel 2.4, das explizit den Referenzpunkt digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente aufnimmt und somit eine erste Annäherung zur Rollenwahrnehmung der Lehrenden unter rollentheoretischen Bezugspunkten intendiert. Eine reflexive Zusammenführung zum Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs sowie weitere Implikationen zur adressierten Studie runden dieses zweite Kapitel ab (s. Kapitel 2.5). Angereichert wird der theoretische Korpus dieser Studie mit der Vorstellung der Forschungsrahmenprojekte (s. Kapitel 3), sodass auf dieser Grundlage weitere Präzisierungen des Erkenntnisinteresses sowie der zu Beginn formulierten Forschungsfragen möglich sind (s. Kapitel 4).

Teil III schärft die wissenschaftstheoretische und methodologische Konturierung des Forschungsansatzes. Dies erfolgt sukzessive. Als Fundament der wissenschaftstheoretischen Vergewisserung kristallisiert sich eine epistemologisch-empirischen Positionierung heraus (s. Kapitel 5.1), das sich durch rekonstruktive resp. phänomenologisch-hermeneutische Anleihen konturieren lässt (s. Kapitel 5.2). Weiterhin geschärft wird ebendiese Verortung der Forscherin mittels der Einbettung in die Modellversuchsforschung, unter Rekurs zum Design-Based Research-Ansatz und dem Forschen in einer Innovationsarena, als forschungsmethodologischer Ausgangspunkt (s. Kapitel 5.2.2), sodass vor diesem Hintergrund die Skizzierung eines eigenen Gütemaßsystems erfolgt (s. Kapitel 5.2.3). In diesem Zuge wird die Rolle der Forscherin stets reflektiert.

Teil IV beinhaltet den theoretischen Bezugsrahmen der theoretischen Exploration und führt nebst einer prägnanten Einführung in die Soziologie (s. Kapitel 6), ebenso dezidiert in den soziologischen Rollenbegriff ein (s. Kapitel 7). Letzteres legt somit das substanzielle Theoriegerüst zur Rollenwahrnehmung aus einer symbolisch-interaktionistischen und strukturalistisch-normativen Perspektive der Rollentheorie (s. Kapitel 7.1 und 7.2). Anschließend erfolgen Vertiefungen zum soziologischen Rollenbegriff (s. Kapitel 7.3), sodass in Kapitel 7.4 nicht zuletzt die theoriebasierte Konturierung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung in Bezug zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit expliziert wird.

Teil V reichert die zuvor generierte Theoriegewinnung durch Anleihen der forschungsmethodischen Herangehensweise der empirischen Exploration an. Zunächst fokussiert das Kapitel 8 die forschungsmethodische Verortung der empirischen Exploration, indem die Subkapitel einerseits auf Grundlegungen zur empirisch-qualitativen resp. theoriebasierten Exploration als Zugang der Studie (s. Kapitel 8.1), andererseits auf Grundzügen zur Triangulation und Methodenverschränkung als Zugang zur Erkenntnisgenerierung (s. Kapitel 8.2) rekurren. In einem weiteren Schritt werden der Datengenerierung und Datenbasis eine besondere Betrachtung eingeräumt (s. Kapitel 9). In diesem Zuge wird das Augenmerk vor allem auf die Textprodukte im Forschungs- und Entwicklungsprozess gelegt (s. Kapitel 9.1). Ferner werden Erläuterungen zu qualitativen Interviewstudien (s. Kapitel 9.3), aber auch zum bzw. zur verwendeten Forschungsmethodik und -design präsent (s. Kapitel 9.4). Abgeschlossen wird dieser Teil durch Ausführungen zum Datenauswertungsverfahren (s. Kapitel 10).

In Teil VI erfolgt angesichts der vorherigen Ausarbeitungen die empirische resp. theoretische Analyse und Erkenntnisgewinnung. Dabei differenziert sich die Ergebnisdarstellung anhand drei Datenerhebungsphasen. In Kapitel 11 ist die Datenauswertung der Basisstudie zentral, aus jener die Entwicklung des Erfahrungs- und Stimmungsbildes resultiert. Fortwährend werden Vertiefungen der subjektiven Erwartungen zur Differenzierung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden sowie die Verengung von wahrgenommenen Rollenbeschreibungen im Zuge der zweiten Datenerhebungsphase dominant (s. Kapitel 12). Die dritte Datenerhebungsphase kennzeichnet sich vor allem durch die Ergebnisdarstellung der Differenzierungsstudie (s. Kapitel 13) und bildet somit den Dreh- und Angelpunkt des im darauffolgenden Kapitel explizierten wahrgenommenen Rollenbilds, das sich wiederum durch wahrgenommene Rollenprofile auffächern lässt (s. Kapitel 14.1). Unter Kapitel 14.2 werden sodann pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen abgeleitet. Resümierend führt die reflexive Genese die Ergebnisse, genaugenommen das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung und das wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden, zusammen (s. Kapitel 15). In diesem Rahmen liegt der Bedeutungsakzent vor allem auf dem Wahrnehmungs-Erwartungszyklus und der wahrgenommenen Rollenprofile (s. Kapitel 15.1) als auch der manifestierten Wahrnehmungsfelder der sozialen Wahrnehmung und der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen (s. Kapitel 15.2).

Teil VII bildet den Abschluss der Untersuchung, indem insbesondere die Reflexion der

Forschungs- und Entwicklungsarbeit ins Zentrum der Betrachtung rückt. Neben einer kritisch-reflexiven Würdigung der forschungsgeleiteten Zielsetzungen (s. Kapitel 16.1) resp. der methodologischen und methodischen Forschungsanlage (s. Kapitel 16.2), endet die Niederschrift konkludierend mit einer prägnanten Zusammenführung der Forschungs- und Entwicklungsdesiderata sowie einem Ausblick auf prospektive Forschungen (s. Kapitel 17).

Die nachstehende Abbildung illustriert die Struktur der Arbeit noch einmal grafisch:

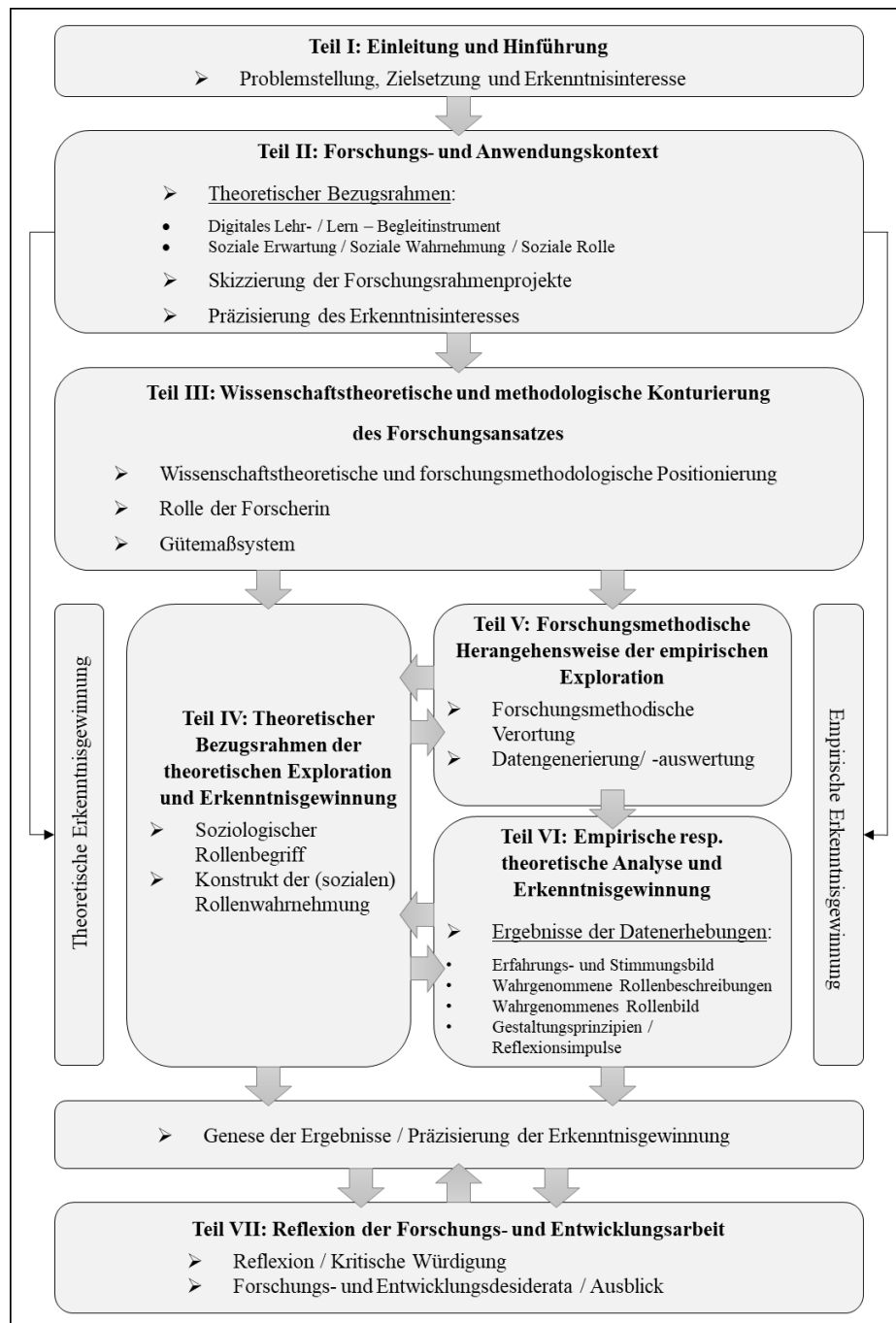


Abb. 2: Aufbau der Dissertationsstudie

Quelle: Eigene Darstellung.

TEIL II: FORSCHUNGS- UND ANWENDUNGSKONTEXT DER STUDIE

Teil II greift den Forschungs- und Anwendungskontext der Studie auf. Wie einführend bereits angedeutet, bezieht sich dieser vornehmlich auf den ersten Bestandteil der vorliegenden Erkenntniszielsetzung (s. Kapitel 2 bis 4). Zunächst adressiert Kapitel 2 einen theoretischen Bezugsrahmen zum Thema ‚Lehren im berufsbildenden Kontext vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse‘, indem das onlinebasierte Lehren mit Referenz zum Rollenverständnis der Lehrenden aufgearbeitet wird. Letztgenanntes liefert obendrein eine erste definitorische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Rolle, auf Basis dessen die Forscherin einen anfänglich Versuch unternimmt, das eigene Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs zu schärfen. Gefolgt wird dies mit einem Literatur-Review, der den gegenwärtigen Forschungsstand zur zugrunde liegenden Thematik präsentiert. Kapitel 3 fokussiert die beiden Forschungsrahmenprojekte EDU-VET sowie Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet). Abgerundet wird dieser Teil II mit einer zusammenführenden Implikation und Reflexion für die Studie resp. einer weiteren Präzisierung des Erkenntnisinteresses (s. Kapitel 4).

2 Zum Rahmenthema: Lehren im berufsbildenden Kontext vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse mit Bezug zur Wahrnehmung der Lehrendenrolle

Zunächst zielt das folgende Kapitel auf das Rahmenthema der vorliegenden Studie. Explizit sei hier der Fokus auf definitorische Auseinandersetzungen der Begrifflichkeiten Digitalisierung und digitale Transformation sowie digitale Medien gelegt (s. Kapitel 2.1), bevor an späterer Stelle das Augenmerk auf onlinebasierten Lehr- und Lernsettings im schulischen Kontext gerichtet wird (s. Kapitel 2.2). Ergänzt wird diese Thematik durch die wissenschaftlich-theoretische Aufarbeitung pädagogisch-didaktischer Kernmerkmale onlinebasierter Unterrichtsformate (s. Kapitel 2.3). In diesem Zusammenhang stehend schaut sich das Subkapitel 2.2 den Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten genauer an und verfasst letztlich eine Arbeitsdefinition eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes. Zudem werden die Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf Digitalisierungsprozesse im schulischen Kontext ebenso berücksichtigt.

2.1 Zu begrifflichen Abgrenzungen des Digitalisierungsdiskurses

Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit setzt an m. E. höchst relevanten und zeitgemäßen bildungspolitischen Fragestellungen an, sodass zunächst eine definitorische Abgrenzung der Begrifflichkeit *Digitalisierung* zur thematischen Einordnung als unabdingbar erscheint. In diesem Zusammenhang zeigen literarische Befunde, dass in diesem Sinne durchaus die Begriffe *digitale Transformation(sprozesse)*, *Digitalität* oder auch *Mediatisierung* nahezu synonym verwendet werden und Begrifflichkeiten wie u. a. *digitale Medien* im Zuge dessen als ebenso relevant erscheinen (vgl. u. a. BENDEL 2019, S. 62f.; vgl. KMK 2021, S. 3ff.; vgl. KROTZ 2008, S. 43ff.). Auf die begrifflichen Unterschiede wird folglich ebenso eingegangen.

Bezogen auf die *Digitalisierung* lässt sich der Begriffsursprung im technischen Umfeld verankern (vgl. GLOERFELD 2020, S. 15). Im weitgefassten Sinne wird unter Digitalisierung die Umwandlung analoger Informationen in digitale Daten verstanden (vgl. SCHRÖDER 2006, S. 95). Die Anfänge lassen sich in den frühen 1980er Jahre im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung ausmachen, im Zuge dessen analoge, diskrete Erscheinungsformen als binäre Zahlenwerte umgeformt worden sind (vgl. EBD.). Heutzutage kann jegliches analoges Datenmaterial wie Bilder, Töne oder Texte in digitale Informationen umgewandelt werden, sodass die Digitalisierung eine Datenvereinheitlichung hervorruft (vgl. EBD.).

Seit Beginn der Entwicklung eines digitalisierten Telefonnetzes in den 1980er Jahren sind vor allem in der Gesellschaft und ihren damit verbundenen sozialen Prozessen enorme Veränderungen durch den Megatrend spürbar (vgl. GLOERFELD 2020, S. 15). Aufgrund des zeit- und ortsunabhängigen Zugriff maßgeblicher Datenmengen führt die Digitalisierung „zu radikalen gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen“ (EBD., S. 16). In diesem Zusammenhang stehend führen Erweiterungen der Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten wie „synchron oder asynchron, one-to-one, one-to-many oder many-to-many über Text, (Bewegt-)Bild oder Audio“ zu fundamentalen Veränderungen (EBD.). Ferner werden durch die Digitalisierung nicht nur Automatisierungen in jeglichen Kontexten, vielmehr innovative Lösungen sowie Modernisierungen von Arbeitsabläufen intendiert (vgl. BENDEL 2019, S. 62f.). Infolgedessen stehen Flexibilisierungen und Individualisierung von Arbeits- und Lebenswelten im Fokus der Betrachtung (EBD., S. 63). Als ein Beispiel sei an dieser Stelle

die Einführung des Internets zu nennen, dass nicht nur eine enorme Wissensbasis bereitstellt, sondern ebenso die Möglichkeit bietet, ebendieses Wissen nahezu ohne Zugriffsbeschränkungen aufrufen zu können (vgl. GLOERFELD 2020, S. 16). Hiermit eng verwoben lässt sich eine weitere Facette der Digitalisierung, die der *digitalen Transformation*⁹, ausmachen (vgl. ZÜHLKE-ROBINET / BACH 2020, S. 19). ZÜHLKE-ROBINET und BACH spezifizieren,

„[...] dass mit den jetzt vorhandenen technologisch-digitalen Potenzialen die Sphären Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt unauflöslich so miteinander verwoben werden, dass gewohnte Grenzziehungen wie zwischen Arbeits-, Konsum und Lebenswelt kaum noch existieren. [...]. Auch wenn vielfach mit dem Begriff der digitalen Transformation auf rasant wirkende Entwicklungen abgehoben wird, so verweist er dem Wortsinne nach auf einen schon langandauernden Wandel gesellschaftlicher [...] Verhältnisse“ (EBD.).

Summierend kann demzufolge als Zwischenfazit festgehalten werden, dass die *Digitalisierung* „[...] die Ausführung von Arbeitsprozessen mit Hilfe von daten- resp. mediengestützten Instrumenten [meint]“, wohingegen sich die *digitale Transformation* auf „Veränderungen der betrieblichen Kernprozesse“ bezieht (SLOANE / EMMER / GÖSSLING / HAGEMER / HEGEMANN / JANSSEN 2018, S. 11).

In diesem Zusammenhang lässt sich ebenso der Begriff der *Digitalität* ausfindig machen (vgl. KMK 2021, S. 3). Die KMK versteht unter diesem Phänomen konkret „eine[...] sich stetig verändernden digitale[...] Realität, die als Kultur der Digitalität, insbesondere in kulturellen, sozialen und beruflichen Handlungsweisen deutlich wird und wiederum Digitalisierungsprozesse auslöst“ (EBD.). Demzufolge wird die Digitalität als eine Art Zustand in Folge der digitalen Transformation, die als zeitlicher Wandel rezipiert wird, der wiederum durch den Megatrend der Digitalisierung ausgelöst worden ist, gesehen¹⁰ (vgl. EBD.; vgl. HONEGGER 2020, o. S.).

Angesichts dessen wird deutlich, dass sich die obig genannten Veränderungen vornehmlich aus technischer und weniger aus sozialer Perspektive begründen lassen (vgl. EBD.). Aus diesem Grund beschäftigt sich u. a. KNAUS mit der Fragestellung, ob der

⁹ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe der Digitalisierung und der digitalen Transformation an einigen Stellen synonym verwendet, wohlwissend, dass in der Literatur definitorische Abgrenzungen vorzufinden sind.

¹⁰ Als weiterführende Literatur zur ‚Kultur der Digitalität‘ kann Folgende empfohlen werden: STALDER, F. (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Begriff der Digitalisierung in anderen Bereichen wie Kultur, Politik, Bildung oder dem menschlichen Lernen überhaupt zutreffend verwendet wird (KNAUS 2018, S. 3).

In diesem Zusammenhang stehend plädiert KROTZ für eine inhaltliche Differenzierung ebendieses Megatrends auf unterschiedlichen Ebenen und spricht in diesem Sinne von der sogenannten *Mediatisierung* als einen „gesellschaftlichen Metaprozess“ (KROTZ 2008, S. 53). Mit Rekurs zu KROTZ sei an dieser Stelle wörtlich genommen:

„Unter dem Prozesskonstrukt Mediatisierung verstehe ich genauer den Prozess sozialen und kulturellen Wandels, der dadurch zustande kommt, dass immer mehr Menschen immer häufiger und differenzierter ihr soziales und kommunikatives Handeln auf immer mehr ausdifferenzierte Medien beziehen“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Demzufolge wird die Digitalisierung resp. die Mediatisierung als soziales Konstrukt gefasst, sofern sich die sozialen, gesellschaftlichen sowie kulturellen Veränderungen aus dem menschlichen Handeln und eben nicht aus der Technik schließen lassen (vgl. EBD.). Dies begründet dann letztlich auch Veränderungen der „gesellschaftliche[n] Kommunikation und deshalb auch [Veränderungen der] [...] kommunikativ konstruierten Wirklichkeiten, also Kultur und Gesellschaft, Identität und Alltag der Menschen“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Konkludierend weist dieser Zugang tiefgreifende Implikationen auf Sozialisationsprozesse auf, die sich ebenso auf die individuelle Wahrnehmung auswirken (vgl. KNAUS 2018, S. 5f.). KNAUS untermauert dies, indem er postuliert, dass Digitalisierung „[...] in hohem Maße unsere Wahrnehmung und entsprechend die produktive Verarbeitung von Wirklichkeit [beeinflusst]“ (EBD., S. 6).

Wie das voranstehenden Zitat nach KROTZ bereits implizit mitführt, lassen sich als ein weiteres Spezifika des Digitalen die *digitalen Medien*¹¹ ausmachen (vgl. EBD., S. 1). Aus soziologischer Perspektive wird dann von digitalen Medien gesprochen,

„wenn es sich um menschlich hergestellte technische, zugleich aber auch um sozial institutionalisierte Einrichtungen handelt, die die Komplexität menschlicher Kommunikation zum Ausdruck bringen können, die Kommunikate von Menschen und von Institutionen der Interpretation anderer Menschen zugänglich machen und

¹¹ In der Literatur ist in diesem Kontext ebenso die Rede von *neuen Medien* (vgl. u. a. MUßMANN / HARDWIG / RIETHMÜLLER / KLÖTZER 2021). Von weiteren Differenzierungen wird an dieser Stelle bewusst abgesehen. Die vorliegende Studie verwendet federführend den Begriff der *digitalen Medien* und sieht diese beiden Begrifflichkeiten als nahezu synonym an.

die Teil des etablierten gesellschaftlichen Kommunikationssystems sind“ (KROTZ 2008, S. 48).

Konkludierend spielen digitale Medien also aus sozialisationstheoretischer Sicht insofern eine maßgebliche Rolle, da sie als „Orte der Sozialisation“ gesehen werden und bieten insbesondere mit Blick auf individuelle Entwicklungs- und Interaktionsprozesse bedeutsame Gestaltungs- bzw. Reflexionsspielräume (KNAUS 2018, S. 9). Mittels digitaler Medien wird der Versuch unternommen, Realität zu erzeugen (vgl. EBD.). Dies wird durch die Erklärungen von KROTZ folgendermaßen untermauert:

„Medien werden dementsprechend hier verstanden als einerseits *Inszenierungsmaschinen*, über die sich ein Kommunikator ausdrückt, andererseits als *Erlebnisräume*, in denen die Rezipienten das szenisch erlebte Geschehen in die von ihnen definierten Kontexte einordnen, um es zu verstehen, und schließlich als *gesellschaftliche Institutionen*, die Inszenierung und Erleben organisieren und seiner Art nach zu garantieren versuchen“ (KROTZ 2008, S. 48; Hervorhebung im Original).

Zusammenführend sei zu pointieren, dass für den Begriff der *Digitalisierung* keine abschließende Definition vorliegt, jedoch, je nach Argumentationsperspektive, die jeweiligen Facetten unterschiedlich stark ausgeprägt greifen (vgl. ZÜHLKE-ROBINET / BACH 2020, S. 18). Mit Transfer zur vorliegenden Studie machen den begrifflichen Ausgangspunkt vor allem soziologische Anleihen aus. Präziser formuliert besteht die Grundannahme, dass die Digitalisierung als soziales Konstrukt und die Mediatisierung als seine Ausprägung als sozialer, gesellschaftlicher Wandel verstanden wird. Im weiteren Verlauf der Forschungs- und Entwicklungsarbeit wird Digitalisierung als Phänomen medialer Entwicklungsprozesse in der schulischen Berufsbildung präzisiert und legt den Fokus an dieser Stelle explizit auf die rollenbezogenen Veränderungen von Wahrnehmungsprozessen bei Lehrenden, bedingt durch die Einführung digitaler Medien. Damit wird die Digitalisierung im weitgefassten Sinn als Auslöser für die Verarbeitung und Konstruktion der sozialen Wirklichkeit gesehen (vgl. KNAUS 2018, S. 1).

2.2 Digitalisierung im berufsbildenden Kontext

Die einführende begriffliche Abgrenzung der Digitalisierung repliziert insbesondere die gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen in Folge des medialen Wandels. Doch wie beeinflusst die Digitalisierung schulische Lehr- und Lernprozesse? Schlagworte wie

„Digitale Bildung“ oder „Bildung 4.0“ dominieren in diesem Zusammenhang die einschlägige Forschungslandschaft, wenngleich ebendiese Begriffe zwar stetig diskutiert, aber bisher selten sowie unscharf in Bezug auf Lernen und Lehren dezidiert hinterfragt worden ist (vgl. u. a. KNAUS 2018, S. 3; vgl. VOLLMER / KARGES / RICHTER / SCHLÖMER / SCHÜTT-SAYED 2020, S. 9). Aufgrund dessen sei als weitere inhaltliche Verengung der Blick folglich auf die Digitalisierung im schulischen resp. berufsbildenden Kontext gelegt, um die thematische Einbettung der zugrunde liegenden Studie weiterführend zu konturieren.

Der Blick in die Literatur verrät, dass digitale Transformationsprozesse auch den Bildungssektor enorm durchdringen und sich vor allem im berufsbildenden Kontext mit einer stetigen Dynamik entfaltet, sodass schulische Akteure täglich mit neuen Veränderungen konfrontiert werden (vgl. VOLLMER ET AL. 2020, S. 9f.). Zweifelsohne gilt die Digitalisierung auch im Bildungsbereich als gegenwärtiger Megatrend (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 2). Einerseits birgt diese Beeinflussung ein mannigfaches Potential bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, andererseits aber auch Herausforderungen (vgl. VOLLMER ET AL. 2020, S. 9). Konkret eröffnet die Digitalisierung auf der einen Seite neue Zugänge zu innovativen Bildungslandschaften und liefert somit Möglichkeiten, die Entwicklung von modifizierten curricularen, didaktischen und methodischen Bildungsansätze nachhaltig zu begründen und umzusetzen (vgl. LADEL / KNOPF / WEINBERGER 2018, S. VIIIf.). HEUSINGER betont an dieser Stelle das große Potential digitaler Medien, da diese einen aktiven Beitrag zur Mitgestaltung innovativer Lehr- und Lernwege sowie neuer Erfahrungen führen (vgl. HEUSINGER 2022, S. 11). Andererseits ruft die digitale Bildungsrevolution Anforderungen auf institutioneller, organisatorischer und individueller Ebene hervor (vgl. LADEL ET AL. 2018, S. VIIIf.). Diese drei Dimensionen werden in Anlehnung an den zuvor adressierten Bezugsrahmen sukzessive beleuchtet, um die enge Verknüpfung von Digitalisierung und Bildung hervorzuheben:

1) Individuelle Ebene

Die Auswirkungen der Digitalisierung, insbesondere die Implementation digitaler Medien, beeinflusst das Individuum (vgl. KROTZ 2008, S. 44ff.). Dabei werden vor allem in Kommunikations- und Handlungsprozesse, Wahrnehmungszyklen sowie die persönliche Entwicklung berührt (vgl. KNAUS 2018, S. 5f.). Aber auch bisher bestehende

Arbeitsabläufe und die damit einhergehenden Anforderungen und Aufgabenkataloge verändern sich, sodass sich im schulischen Kontext Lehrende und Lernende anpassen müssen, um stets handlungsfähig zu bleiben (vgl. LADEL ET AL. 2018, S. VII). Aus diesem Grund zeigt sich die Weiterentwicklung sowohl von (neuen) Fähigkeiten als auch eine intensive Auseinandersetzung mit der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernprozessen/ -einheiten als maßgeblich (vgl. EBD.).

2) Organisatorische Ebene

Gleichmaßen wird die Reziprozität von Digitalisierung und Bildung auf organisatorischer Ebene deutlich. Eine zeit- und ortsunabhängige Kommunikation zwischen schulischen Akteuren fördert nicht nur ein flexibles Lehren und Lernen, sondern unterstützt dabei, individuelle und auch kollaborative Bildungsprozesse zu gestalten und zu strukturieren (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 13). Zudem begünstigt eine ständige Vernetzung durch digitale Medien Interaktionsprozesse untereinander (vgl. LADEL ET AL. 2018, S. VIIIf.). Infolgedessen werden Handlungsabläufe an den Schulen ausgebaut und bestehende Wissens- und Erfahrungsbestände der Institutionen bzw. beteiligten Personen rücken in den Fokus (vgl. EBD.).

3) Gesellschaftliche Ebene

Digitale Transformationsprozesse prägen die Gesellschaft und implizieren das soziale Miteinander (vgl. KNAUS 2018, S. 6). Dadurch wird das soziale Miteinander, die Strukturen sowie Kultur an den Schulen ebenso stark beeinflusst (vgl. LADEL ET AL. 2018, S. VIII). Präziser formuliert eröffnet die Digitalisierung neue Chancen, um die Qualität der Aus- und Weiterbildung zu verbessern und dadurch modifizierte pädagogisch-didaktische Ansätze zu konzipieren (vgl. EBD.).

Die KMK führt die Bedeutung der Digitalisierung für den Bildungssektor und dessen Chancen und Herausforderungen folgendermaßen prägnant zusammen:

„Die Digitalisierung unserer Welt wird hier im weiteren Sinne verstanden als Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und diese nicht nur ablösen, sondern neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen, aber auch neue Fragestellungen z. B. zum Schutz der Privatsphäre mit sich bringen. Sie ist für den gesamten Bildungsbereich Chance und Herausforderung zugleich. Chance, weil sie dazu beitragen kann, formale Bildungsprozesse – das

Lehren und Lernen – so zu verändern, dass Talente und Potentiale individuell gefördert werden; Herausforderung, weil sowohl die bisher praktizierten Lehr- und Lernformen sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neu gestaltet als auch die Bildungsziele kritisch überprüft und erweitert werden müssen. Herausforderung aber auch, weil dafür infrastrukturelle, rechtliche und personelle Rahmenbedingungen zu schaffen sind“ (KMK 2017, S. 8).

Entsprechend des Zitats der KMK sowie auf Basis der drei Ebenen nach LADEL ET AL. besitzen digitale Medien entsprechend der Anwendungsfelder (hier: Berufsbildung), in denen sie eingesetzt werden, darüber hinaus verschiedene Funktionen, die dann wiederum unterschiedlich auf die Handlungsfelder wirken (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 2). In der Berufsbildung machen EULER und WILBERS insgesamt drei Funktionen aus (vgl. EBD., S. 2f.). Konkret handelt es sich um *Lerninstrumente*, *Arbeitsinstrumente* und *Universalinstrumente* (vgl. EBD.).

Zunächst kann das *Lerninstrument* eine essenzielle Funktion in der Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen darstellen (vgl. EBD., S. 2). Neben dem primären Potenzial der didaktischen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, können sie zum einen bestehende curriculare und methodische Konzepte anreichern und zum anderen daraus neue, innovative Lehr- und Lernumgebungen pädagogisch-didaktisch erschaffen, wie etwa dem sogenannten ‚Blended-Learning – Ansatz‘¹² (vgl. EBD.). Somit stehen in Bezug auf die Analyse und Gestaltung von beruflichem Lernen die (Neu-)Gestaltung von Lernmethoden und Lernorganisation stets im Fokus der Betrachtung, sodass neue Organisations- und Kulturformen des beruflichen Lehren und Lernens entstehen können (vgl. EBD., S. 3).

Als zweiter Funktionsbereich werden *Arbeitsinstrumente* definiert (vgl. EBD., S. 2f.). In Anlehnung an EULER und WILBERS besitzen diese „Potenziale für die Gestaltung bzw. Veränderung beruflicher Arbeits- und Geschäftsprozesse und werden in der Berufsbildung entsprechend zu einem Lerninhalt“ (EBD., S. 2). Infolgedessen können neue Berufsbilder hervortreten (vgl. EBD., S. 3).

Letztlich existieren nach EULER und WILBERS noch *Universalinstrumente*, die die Autoren als dritten Funktionsbereich beruflicher Bildung in Anbetracht digitaler Lehr- und Lernumgebungen pointieren (vgl. EBD.). Unter Universalinstrumente werden digitale

¹² Auf den Blended-Learning – Ansatz wird im nachstehenden Kapitel 2.2.2 näher eingegangen.

Endgeräte verstanden, die voraussetzend für die Teilnahme an Lehr- und Lernprozessen sind (vgl. EBD.). Resultierend ist eine zeit- und ortsungebundene Vernetzung zwischen schulischen Akteuren möglich (vgl. EBD.).

Mittels der eingangs akzentuierten Funktionsbereiche markieren EULER und WILBERS fundamentale Bezugspunkte für digitales Lehren und Lernen (vgl. EBD., S. 4). Insbesondere der Bereich der *Lerninstrumente* wird in der vorliegenden Arbeit als Referenzpunkt ausgemacht und im Folgenden weiterführend redigiert.

Entsprechend der voranstehenden theoretischen Ausführungen sei zusammenzuführen, dass „[d]ie Digitalisierung dazu beitragen [kann], ganzheitliches, kritisch reflektierendes, kreatives, situiertes und produktives Lehren und Lernen in selbst organisierten, kooperativen und kollaborativen Bildungsprozessen zu unterstützen“ (ARNOLD ET AL. 2015, S. 13). Digitale Medien besitzen jedoch keineswegs das Potenzial, Lehrende vollständig zu ersetzen, da Bildung immer ein individueller Prozess in einem sozialen Gefüge ist (vgl. EBD.). Aus diesem Grund schreibt die Forscherin digitalen Medien einen ergänzenden und gleichermaßen unterstützenden Charakter bei der Gestaltung und Konzeption innovativer Lehr- und Lernumgebungen zu und geht von der Annahme einer Blended-Learning – Umgebung aus.

Um das Forschungsinteresse letztlich hinreichend spezifizieren zu können, eröffnen die folgenden Leitfragen gemäß ZUMBACH eine stringente Aufarbeitung der zugrunde liegenden Thematik:

- „1. Was kennzeichnet das Lehren und Lernen mit Medien und was sind Gemeinsamkeiten mit bzw. Unterschiede zu analogen Medien?
2. Wie können digitale Lernmedien gestaltet werden?
3. Welche Lehr-Lernszenarien sind mit digitalen Medien möglich und welche Wirkung haben diese?“ (ZUMBACH 2021, S. 12).

Ausgehend von ebendiesem Fragenkomplex wird im Folgenden schließlich näher auf die obige Thematik eingegangen und im Zusammenhang mit der Studie stehend verengt beantwortet.

2.2.1 Literarische und begriffliche Einordnung des Blended-Learning – Ansatzes

Entsprechend des zuvor aufgearbeiteten Begriffsgehalt der Digitalisierung orientiert sich das folgende Subkapitel an einer literarischen und begrifflichen Einordnung des *Blended-*

Learning – Ansatzes.

Zunächst sei der Blick auf eine Begriffsbestimmung des Blended-Learning – Ansatzes aus technologischer Perspektive gerichtet. Anhand der nachstehenden Abbildung ist erkennbar, dass sich das Blended-Learning – Konzept als Überbau weiterer onlinebasierter Lösungen ansiedeln lässt (vgl. BENDEL / HAUSKE 2004, S. 56):

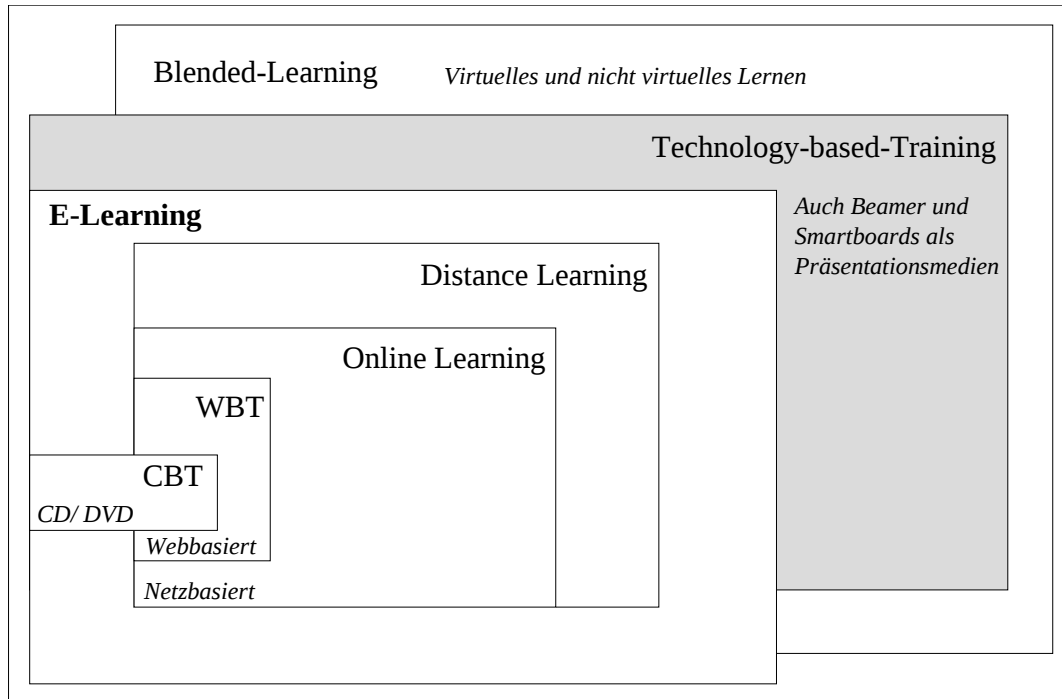


Abb. 3: Literarische und begriffliche Einordnung des Blended-Learning – Ansatzes

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an BENDEL / HAUSKE (2004, S. 56).

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht werden beim Blended-Learning digitale mit analogen Lerneinheiten resp. -phasen miteinander verknüpft (vgl. ZUMBACH 2021, S. 100). Ergänzend konkretisieren ARNOLD ET AL. den Begriff wie folgt:

„Der Begriff *Blended Learning* steht dafür, dass Lernen mit digitalen Medien in virtuellen Räumen ergänzt oder verbunden wird mit Lernen in Präsenzveranstaltungen. Wobei die Präsenz heute auch virtuell hergestellt werden kann, z. B. in Online-Vorlesungen, -Seminaren oder -Tutorien“ (ARNOLD ET AL. 2015, S. 23; Hervorhebung im Original).

In diesem Zusammenhang wird die Lernform des Blended-Learning im deutschsprachigen Raum mitunter auch als *Hybrides Lernen* konnotiert¹³ (vgl. u. a. DE

¹³ Wohlwissend, dass sich die beiden Begrifflichkeiten des *Blended-Learning* und *Hybriden Lernens* definitorisch nuancieren, verwendet die Forscherin die beiden Begriffe nahezu synonym (vgl. ZUMBACH 2021, S. 100).

WITT/CZERWIONKA 2013, S. 89; vgl. KERRES 2018, S. 22f.; vgl. ZUMBACH 2021, S. 100). Demzufolge erklärt KERRES, dass im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernsettings das Abhalten von Präsenzterminen ein wesentliches Element ist (vgl. KERRES 2018, S. 22). Zum einen dienen Präsenzveranstaltungen der Wissensvermittlung. Zum anderen ermöglichen diese einen persönlichen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und fördern somit das soziale Miteinander, das über digitales Lehren und Lernen zwar auch möglich ist, aber gleichsam schwer vermittelt werden kann (vgl. EBD.).

Im Wesentlichen kennzeichnet das Blended-Learning also „immer die Kombination verschiedener Lehr-Lernmethoden, die sich phasenweise abwechseln“ (ZUMBACH 2021, S. 100). Angesichts dessen manifestiert ZUMBACH unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten, die der Autor an folgenden Merkmalen festlegt: „Virtualität (vs. Nicht-Virtualität), Stationarität (lokal vs. verteilt), Dynamik (statisch vs. dynamisch), Synchronizität (synchron vs. asynchron) sowie Sozialform (individuell vs. kollaborativ)“ (EBD., S. 100f.). Vor diesem Hintergrund ist es sodann möglich, gängige Kombinationsmöglichkeiten von Blended-Learning auszumachen, die in der folgenden Tabelle vereinfacht dargestellt werden (vgl. EBD., S. 101):

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Blended-Learning (erweiterter Online-Kurs)	Präsenzphase (Vorstellung der Themen und Kennenlernen)	Selbstlernphase (Wissenserwerb und Übungen)	Präsenzphase (Nachbereitung und Diskussion)
Blended-Learning (erweiterter Präsenzkurs)	Selbstlernphase (Vorbereitung)	Präsenzphase (Wissenserwerb und Übungen)	Selbstlernphase (Nachbereitung und Diskussion)

Tab. 1: Kombinationsmöglichkeiten von Blended-Learning

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an ZUMBACH (2021, S. 101).

Entsprechend der Tabelle sieht ZUMBACH die beiden Ansätze als typische Szenarien von Blended-Learning an, wobei die Phasen beliebig erweiterbar sowie modifizierbar sind (vgl. EBD.). In Anbetracht der adressierten Forschungsfrage sei anzumerken, dass das Blended-Learning im Sinne eines erweiterten Präsenzkurses vordergründig verfolgt wird und dies auch den Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen darstellt.

Mit Rekurs zur obig eingefügten Abbildung ist ersichtlich, dass sich unter dem Dach des Blended-Learning Konzepte des *E-Learning* ansiedeln, die wiederum durch Anleihen des *Technology-based-Trainings* ergänzt werden (vgl. BENDEL / HAUSKE 2004, S. 56).

In einem weiten begrifflichen Verständnis versteht *E-Learning* „alle Lehr-/Lernprozesse, bei denen digitale Medien für organisatorische Zwecke, für die Übertragung von Lerninhalten, für Kommunikation und/oder Zusammenarbeit zum Einsatz kommen“ (DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 88). Weiterführend ist E-Learning

„[...] ein Oberbegriff für alle Varianten der Nutzung digitaler Medien zu Lehr- und Lernzwecken, die über einen Datenträger oder über das Internet bereitgestellt werden, etwa um Wissen zu vermitteln, für den zwischenmenschlichen Austausch oder das gemeinsame Arbeiten an Artefakten“ (KERRES 2018, S. 6).

In diesem Kontext etabliert sich das *Technology-based-Training* federführend auf technologischer Basis und umfasst u. a. die entsprechende Peripherie resp. digitale Werkzeuge wie Chats, Videokonferenzen, kognitive Mind-Maps oder digitale Whiteboards (vgl. KERRES 2018, S. 8f.). Überdies zeigen sich als weitere Ausprägungen des E-Learning das *Distance Learning*, das *Online Learning* sowie die Ansätze des *Web Based Training (WBT)* und *Computer Based Training (CBT)* (vgl. EBD.). Dabei werden die jeweiligen Differenzierungen vornehmlich als Möglichkeiten des E-Learnings eingesetzt (vgl. EBD., S. 54).

Unter *Distance Learning* wird häufig auch ‚Distance Education‘ verstanden und bedeutet übersetzt so viel wie ‚Fernlernen‘. Dies geschieht in der gegenwärtigen Zeit vorwiegend über das Internet (vgl. EBD.).

Das *Online-Learning* verortet sich als Unterbereich des Distance-Learning und adressiert „organisierte Lernangebote, die wesentlich über das Internet abgewickelt werden. Anders als bei reinen Lernprogrammen ist die Person nicht alleine, sondern es existiert eine Instanz, die das Lernen zeitlich und inhaltlich betreut“ (EBD., S. 20). Angesichts dessen akzentuiert sich der hohe Stellenwert einer didaktischen resp. methodischen Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte (vgl. EBD., S. 20f.). Als eine weitere Nuancierung des Online-Learning sei das *Mobile Learning*, oder kurz M-Learning, zu erwähnen (vgl. BENDEL / HAUSKE 2004, S. 94f.). Durch die Besonderheiten der eingesetzten mobilen Geräte kann unter dem M-Learning sogar auch ein eigenständiger Ansatz manifestiert werden (vgl. LEHNER 2005, S. 2). BENDEL und HAUSKE beschreiben *M-Learning* als

„elektronisch unterstütztes Lehren und Lernen, das mit den Mitteln mobiler Telekommunikationstechnologien angereichert wird. [...] Die Mobilität der Lernenden ist sozusagen die Ursache von Mobile Learning. [...] Mobilität im

Bereich E-Learning impliziert weiter die Mobilität von Geräten“ (BENDEL / HAUSKE 2004, S. 94f.).

Entsprechend ebendieser Definition zeigt sich, dass „im Bereich des mobilen Lernens [...] sozusagen die Grenzen zwischen natürlicher und pädagogisch-arrangierter Umwelt [verschmelzen]“ (ZUMBACH 2021, S. 105). Insbesondere im Bildungsbereich erfahren nicht nur Laptops bzw. PCs, sondern auch Smartphones und Tablets eine große Beliebtheit unter den Anwendern (vgl. EBD., S. 105f.). In diesem Zusammenhang greifen, vor allem wenn der Fokus auf der Wissensvermittlung gerichtet ist, Formen des *WBT* und *CBT*, wenngleich Letztere durch die Entwicklung des Internets zunehmend durch die Form des *WBT* ersetzt wird (vgl. BENDEL / HAUSKE 2004, S. 135f.). Während sich das *CBT* auf computergestütztes Lernen via DVD oder CD stützt, forciert das *WBT* hingegen webbasierte Lehr- und Lernressourcen (vgl. EBD.). Dabei werden u. a. Links zu weiteren Informationen, Lehr- und Lernmaterialien oder auch Lehr- und Lernplattformen generiert, um das Bildungsangebot stets zu erweitern (vgl. EBD., S. 136).

Flankierend definiert STRACKE fünf Ebenen des E-Learning, die eine Strukturierung von hybriden Lehr- und Lernumgebungen erlauben (vgl. STRACKE 2006, S. 207). Explizit werden die *kulturelle*, *strategische*, *organisatorische*, *pädagogische* und *technologische* Ebene angesprochen und im folgenden Verlauf aufgefächert (vgl. EBD.). Wichtig sei anzumerken, dass die Dimensionen nicht trennscharf voneinander betrachtet werden können, sondern einen ergänzenden Charakter besitzen (vgl. EBD.).

Kulturelle Ebene

Die *kulturelle Ebene* wird als eine generische Dimension verstanden, die im Kern die Voraussetzungen und den Transfer von „soziale[n] und gesellschaftspolitische[n] Faktoren wie auch kulturelle[n] Fragestellungen zu trans-nationalen Lernszenarien“ fokussiert (EBD., S. 208). Überdies bezieht sich diese Ebene neben strategischen Aufgabenbereichen diverser Bildungsprozesse, auch auf interkulturelle Beziehungsstrukturen innerhalb von E-Learning – Angeboten (vgl. EBD.).

Strategischen Ebene

Als eine weitere Systematisierung hybrider Lehr- und Lernumgebungen können Anleihen der *strategischen Ebene* hinzugezogen werden (vgl. EBD.). Im Zuge dessen „werden die strategischen Aufgaben der Initiierung und Etablierung von organisationsweiten

Bildungsstrategien und Lernkulturen angesprochen“, sodass sich die Einbeziehung von Schulleitungen als unerlässlich zeigt, um bisher gelebte Leitbilder mit neuen, digitalen Ansätzen langfristig an den Schulen etablieren zu können (EBD.; vgl. EHLERS 2011, S. 121).

Organisatorische Ebene

Eng mit der vorherigen Ebene ist die *organisatorische Ebene* verknüpft, da diese federführend administrative Prozesse im Zuge der Implementation von E-Learning – Angeboten forciert (vgl. STRACKE 2006, S. 208). Darunter fallen dann auch operative Handlungsabläufe wie beispielsweise Evaluationen, prüfungsrelevante Abläufe, tutorielle Angebote, die beim hybriden Lehren und Lernen greifen (vgl. EBD.).

Pädagogische Ebene

Dass Überlegungen zur pädagogisch-didaktischen Gestaltung digitaler Inhalte eine durchaus relevante Rolle spielen, ist bereits in vorherigen Abschnitten mehrfach verdeutlicht worden. Zweifelsohne kennzeichnet sich die *pädagogische Ebene* daher auch durch ihre konzeptionelle resp. didaktisch-curriculare Fokussierung aus (vgl. EBD.; vgl. EHLERS 2011, S. 132).¹⁴

Technologische Ebene

Nicht zuletzt rundet die *technologische Ebene* die Systematisierung von E-Learning – Settings ab (vgl. STRACKE 2006, S. 209). In diesem Kontext werden neben spezifischen E-Learning – Lösungen, ebenfalls die daraus resultierenden und zum Einsatz kommenden Werkzeuge, Tools oder Systeme pointiert, auf die bereits im einführenden Teil ebendieses Kapitels ausführlich eingegangen worden ist (EBD.).

Konkludierend deuten die literarischen Befunde darauf hin, dass eine ausschließliche Online-Umgebung keine Alternative zu analogen Lehr- und Lernsettings darstellen, sondern in Kombination miteinander florieren können, um möglichst lernwirksame Resultate „im Sinne kognitiver, motivationaler und sozialer Aspekte“ erzielen zu können (ZUMBACH 2021, S. 111). Dabei muss vor allem durch die Schulleitung bzw. die Lehrperson genaustens abgewogen werden, wie hoch der Anteil digitaler und analoger Komponenten in hybriden Formaten sein sollte, damit durchaus eine Bereicherung für

¹⁴ In Subkapitel 2.3 werden pädagogisch-didaktische Ansätze hybrider Lehr- und Lernumgebungen vertiefend aufgegriffen, sodass an dieser Stelle von weiteren Ausführungen bewusst abgesehen wird.

Lehrende und Lernende hieraus gezogen werden kann (vgl. EBD., S. 112). Der Einsatz von digitalen Lehr- und Lernplattformen bietet eine Möglichkeit, Präsenzunterricht mit digitalen Elementen anzureichern (vgl. u. a. ARNOLD ET AL. 2015, S. 87). Ebendieser Ansatz weist für die vorliegende Studie tiefgreifende Implikationen auf, sodass im Folgenden die Integration digitaler Lehr- und Lerninstrumente im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernumgebungen näher beleuchtet wird.

2.2.2 Definitorische und theoretische Annäherung an den Begriff des digitalen Lehr-/Lern – Begleitinstrumentes

Folgt man den Auffassungen nach EULER und WILBERS, so entspringt der Begriff des *Lerninstruments* aus dem E-Learning – Kontext um die Jahrtausendwende (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 4). Wenngleich zunächst unter Lerninstrumenten mobile Endgeräte wie ein PC, Laptop oder anderweitige tragbare Geräte verstanden und somit dem Bereich des M-Learning zugeordnet worden sind, verbergen sich heutzutage konzeptionelle bzw. pädagogisch-didaktisch aufgearbeitete digitale Lehr- und Lernsettings hinter der Wortbezeichnung (vgl. EBD.). EULER und WILBERS segmentieren das Lerninstrument in drei Formen: *Präsentationsmedien*, *Kommunikationsmedien* und *Selbstlernmedien*.

Präsentationsmedien

„Unter [...] dem Einsatz von Präsentationsmedien werden alle Formen des Einsatzes digitaler Techniken in digitalen Lernumgebungen verstanden, die auf eine Unterstützung der Mensch-Mensch-Kommunikation zielen und in denen der zentrale Kommunikationsfluss von einer Person ausgeht“ (EBD.). In diesem Zusammenhang wird dem Lehrenden die Rolle eines sogenannten ‚Instruktors‘ zugewiesen, der die Inhalte des Präsenzunterrichts virtualisiert (vgl. EBD., S. 4f.). Präsentationsmedien können sowohl synchron als auch asynchron zum Einsatz gelangen. So bieten sich u. a. Präsentationsfolien als asynchrones Instrument an, um Ort- und Zeitdifferenzen zu überbrücken (vgl. EBD., S. 5). Dahingegen finden beispielsweise Videokonferenzsysteme ihren Einsatz, sofern synchroner Unterricht intendiert wird (vgl. EBD.). Hier ist eine unmittelbare Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden über Video, Chat oder anderweitige Rückkanäle möglich (vgl. EBD.). Darüber hinaus ist die Video- und Audioaufnahme eines synchronen Settings durchführbar, die dann im Nachgang asynchron über entsprechende Lernplattformen abgerufen werden kann (vgl. EBD.).

An dieser Stelle betonen EULER und WILBERS, dass das Problem der Ort- und Zeitdifferenzen vor allem an beruflichen Schulen im Vergleich zu Hochschulen oder in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. EBD.). Sollte es dennoch zu ebendiesen Problemen führen, wird nach der sogenannten ‚Anytime-Anywhere-Logik‘ verfahren, die „dem Lernenden einen im Vergleich zur Präsenz erhöhten Freiheitsgrad bezüglich des Ortes und des Zeitpunktes bieten [soll]. Die raumüberbrückende Funktion kann jedoch auch genutzt werden, um eine berufliche Anwendungssituation hineinzureichen. In diesem Fall handelt es sich um eine Unterstützung in einer beruflichen Situation, dem sog. Performance Support“ (EBD.).

Kommunikationsmedien

EULER und WILBERS kennzeichnen Kommunikationsmedien als eine weitere Form von Lerninstrumenten und definieren diese wie folgt:

„Unter [...] dem Einsatz von Kommunikationsmedien können alle Formen des Einsatzes digitaler Technologien in digitalen Lernumgebungen verstanden werden, die auf eine Unterstützung der Mensch-Mensch-Kommunikation zielen und in denen die zentrale Kommunikation nicht von einer Person (1:n) sondern von der Gruppe (n:m) gestaltet wird“ (EBD., S. 5f.).

Dabei nimmt der Lehrende in erster Linie die Rolle des Begleiters ein (vgl. EBD., S. 6). Konkret handelt es bei Kommunikationsmedien um synchrone resp. asynchrone Webinare, Videokonferenzen oder auch Online-Seminare, die über eine bestimmte Instanz wie Moodle, Teams oder anderen sozialen Netzwerken abgehalten werden, dessen Inhalte von der Lehrperson didaktisch aufbereitet werden (vgl. EBD.; vgl. SCHOBlick 2020, S. 29ff.). Als eine Sonderform seien MOOCS (Massive Open Online Courses) anzuführen, die in diesem Kontext als „didaktische Erweiterungen [...] von Präsenzveranstaltungen“ zu verstehen sind (EULER / WILBERS 2018, S. 6). Darüber hinaus können Kommunikationsmedien über ebenso methodische Elemente wie Quizzes verfügen oder funktionale Applikationen wie Chats oder Mailfunktionen, die entweder synchron oder asynchron Verwendung finden können (vgl. EBD.).

Selbstlernmedien

Als dritte Ausprägung eines Lerninstruments sei nicht zuletzt auf Selbstlernmedien einzugehen (vgl. EBD.). „Unter [...] dem Einsatz von Selbstlernmedien können alle Formen des Einsatzes digitaler Techniken in digitalen Lernumgebungen verstanden

werden, die zentral auf einer Mensch-Maschine-Interaktion beruhen“ (EBD.). In diesem Sinne übernehmen Lehrende die Rolle, die Lehr- und Lerninhalte konzeptionell vor- und nachzubereiten (vgl. EBD.). Ferner kann der Einsatz von Selbstlernmedien aus der Perspektive des instruktionalen sowie des explorativ-simulativen Lernens näher betrachtet werden (vgl. EBD., S. 7).

Aus Sicht des instruktionalen Lernens „wird das Lehren als eine Folge von Lehrschritten betrachtet, die in Abhängigkeit vom Verhalten des Lernenden justiert werden“ (EBD.). Im Rahmen von Web-Based-Trainings und die damit verbundene Implementation von Lernplattformen kann es sich hier von einer einfachen Strukturierung des Lernprozesses bis hin zu formativen resp. summativen onlinebasierten (Selbst-)Tests handeln (vgl. EBD.). Aber auch zusätzliches Lernmaterial wie Texte oder Videos runden das Lernangebot ab und können somit gleichsam explizit auf die Bedürfnisse der Lernenden abzielen (vgl. EBD.). Als Vorteil wird in diesem Zusammenhang stehend die Unabhängigkeit von Ort sowie zeitlichen und personalen Ressourcen pointiert (vgl. EBD.).

Aus Perspektive des Paradigmas des explorativ-simulativen Lernens „wird Lernen nicht als ein auf den Lernenden zugeschnittene Abfolge einzelner Lernschritte betrachtet, sondern als ein explorativer, simulativer und spielerischer Prozess betrachtet“ (EBD.). Konkret handelt es sich hier um Gamification oder Serious Games – Anwendungen (vgl. EBD.).

Zusammenführend sei zu erwähnen, dass EULER und WILBERS ausdrücklich für eine Kombination der obig aufgeführten methodischen Varianten im Rahmen eines Blended-Learning – Ansatzes plädieren (vgl. EBD., S. 8). Auf der einen Seite übernehmen Lerninstrumente in einem hybriden Lehr- und Lernsetting eine didaktische Funktion, indem sie auf die „Homogenisierung des Vorwissens“ der Lernenden abzielen (EBD.). Auf der anderen Seite kann das erlernte Wissen aus Präsenzveranstaltungen sodann asynchron über Lernplattformen transferiert und vertieft werden (vgl. EBD.).

Die voranstehenden Darlegungen haben gezeigt, dass es einer Infrastruktur von hybriden Bildungsräumen aufgrund der maßgeblichen Fülle organisatorischer, pädagogisch-didaktischer sowie technischer Anforderungen bedarf, sodass sich in diesem Kontext die Implementation einer Lehr- und Lernplattform als eine Form eines Lerninstruments anbietet (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 87ff.). Angesichts dessen sei das Augenmerk im Folgenden explizit auf eine *digitale Lehr- und Lernplattform* gerichtet. Zudem fungiert

im Zuge der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit die digitale Lehr- und Lernplattform als Anker für den forschungsgeleiteten Untersuchungsgegenstand, sodass eine verengte Betrachtung auch aus diesem Grund als unerlässlich erscheint.

Digitale Lehr- und Lernplattform

In diesem Kontext wird der Begriff einer digitalen Lehr- und Lernplattform im Allgemeinen „für die informations- und kommunikationstechnische Basis bzw. für die Software verwendet, die entwickelt wurde, um Lehr- und Lernprozesse im E-Learning zu unterstützen und auch Lernmaterialien und Nutzerdaten zu verwalten“ (ARNOLD ET AL. 2015, S. 87). Darüber hinaus spezifizieren ARNOLD ET AL. grundlegende funktionale Applikationen, über die nahezu jede Lernplattform verfügt (vgl. EBD., S. 91). Konkret handelt es sich hierbei u. a. um Ankündigungen und Annotationen, E-Mail- sowie Chatfunktion und anderweitige Werkzeuge für asynchrone bzw. synchrone Zusammenarbeit, Diskussionsgruppen, Verwaltungsbereich für Termine und Aufgaben, Such- und Navigationsmöglichkeiten sowie Testfunktion inklusiver Lernkontrollen (vgl. EBD.).

Aus technologischer Perspektive ist eine Lehr- und Lernplattform einem ‚Learning-Management-System‘, kurz LMS, angehörig und

„[meint] im engeren Sinne [...] Systeme, die Funktionen der Administration unterstützen – also Aufgaben wie Registrierung und Einschreibung von Lernenden, Erstellung und Verwaltung von Profilen, Aufzeichnung von Daten über die Benutzung der Lernsysteme und elektronische Abrechnung – und die verschiedenen Lerntechnologien und Lernsysteme integrieren und Lernprozesse und -methoden unterschiedlichster Art ermöglichen“ (BENDEL / HAUSKE 2004, S. 82f.).

Überdies ist neben einer funktionalen Gestaltung eines LMS wie etwa einer Moodle, Blackboard oder Edmodo – Instanz, die didaktische Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte unerlässlich (vgl. LEMKE / KIRCHNER / ROHNER 2017, S. 15). In diesem Zusammenhang stehen ebenso „grundlegende didaktische Entscheidungen zur Nutzung der umfassenden E-Learning-Funktionen“, sodass „[sich] [d]adurch [...] die Spielräume des Lernenden für ein selbstgesteuertes Lernen ein[schränken]“ (EBD., S. 15f.). Demzufolge wird dem Lehrenden die Aufgabe zugeschrieben, die Unterrichtsinhalte für die digitale Lehr- und Lernumgebung so zu konzipieren, sodass diese zum einen in das LMS integriert werden können. Zum anderen gibt die Lehrperson gleichzeitig den

Lernenden spezifische Inhalte und auch digitale Methoden bzw. Werkzeuge zur Aneignung resp. Vertiefung des Wissens vor (vgl. EBD., S. 16). Damit entstehen vor allem innovative, neue Wege des digitalen Lehrens und Lernens (vgl. EBD.).

Digitale Lehr- und Lernplattform als Bildungsraum

Dies entspricht dem Entwurf einer Lehr- und Lernplattform als ‚Bildungsraum‘ (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 91ff.). Mit Anschluss an die Autoren ARNOLD ET AL. übernehmen ebendiese Bildungsräume gleichsam die Funktion eines ‚Darstellungsraums‘, um Lehr- und Lerninhalte zu präsentieren resp. zur Verfügung zu stellen (vgl. EBD., S. 91). Aber auch die Funktion als ‚Ergebnisraum‘ im Sinne eines Interaktions- und Kommunikationsraums trägt dieser inne (vgl. EBD.). Nicht zuletzt lässt sich ergänzend ein ‚Bedeutungsraum‘ ausmachen, indem die Interaktionen im Rahmen des Bildungsraums an Bedeutung und Sinnhaftigkeit für die Benutzer gewinnen (vgl. EBD.). Um eine digitale Lehr- und Lernplattform letztlich als Bildungsraum replizieren zu können, müssen grundlegende Beurteilungsfragen hinterfragt werden, die im Folgenden von ARNOLD ET AL. abgeleitet werden können (vgl. EBD., S. 92):

- *Bereitstellung von Lernressourcen:* Die Lehrperson sollte die Lernmaterialien mit Blick auf das Wissen und dem Lernfortschritt der Lernenden abstimmen und entsprechend zur Verfügung stellen.
- *Unterstützung von Koordinationsprozessen:* Wenngleich es sich um eine digitalgestützte Lehr- und Lernumgebung handelt, sollte der Lehrende bestrebt sein, die Zusammenarbeit unter den Lernenden zu fördern, indem beispielsweise Gruppenräume oder anderweitige Methoden zur Förderung von Gruppenarbeiten eingerichtet werden.
- *Unterstützung des Monitorings:* Hier sollte eine Lehrkraft die Möglichkeit bieten, Lernprozesse und -fortschritte eines Lernenden individuell einsehen zu können. Dies kann u. a. durch Selbsttests, Lernkontrollen oder Rückmeldungen durch die Lehrperson erfolgen.
- *Möglichkeit einer individuellen Anpassung:* Um Lernprozesse individuell begleiten, unterstützen und reflektieren zu können, bedarf es einer persönlichen Anpassung der Lernplattform oder sogar einer eigenen Oberfläche. Daher sollte sich die Lehrperson mit Möglichkeiten einer individuellen Anpassung vertraut machen.

- *Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien für selbst organisiertes Lernen:* Um Selbstlernphasen zielgerichtet zu konzipieren und letztlich jedem Einzelnen bereitzustellen, können entsprechende Werkzeuge zur Planung des Lernprozesses, aber auch Diskussionsforen oder der Einrichtung von Lerngruppen von der Lehrkraft hinzugezogen werden.
- *Möglichkeit von Adaptivität:* An dieser Stelle spielen Kommentar- und Bewertungsfunktionen eine große Rolle, da sie mögliche Modifizierung der bereitgestellten Lernressourcen einräumen. Daher sollte die Lehrperson es den Lernenden ermöglichen, Rückmeldungen zu den entsprechenden Materialien zu äußern.

In Abhängigkeit der jeweiligen Lehr- und Lernziele sowie der verwendeten digitalen Lehr- und Lernplattform greifen die zuvor aufgelisteten Beurteilungskriterien unterschiedlich stark und müssen daher von der Lehrperson im Zuge der pädagogisch-didaktischen Konzeption von Lernressourcen abgewogen werden (vgl. EBD., S. 92f.). Auch KERRES, OJSTERSEK, PREUSSLER und STRATMANN ordnen eine digitale Lehr- und Lernplattformen eindeutig als Bildungsraum im Bildungswesen ein und fassen die Kennzeichen und Funktionen vor dem flankierten Hintergrund wörtlich folgendermaßen zusammen:

„[Digitale Lehr- und Lernplattformen] [...] werden [...] etwa dazu genutzt, um Lernenden Materialien zur Verfügung zu stellen. Sie leiten zu Lernaktivitäten an, die alleine oder gemeinsam zu bearbeiten sind. Hierzu bieten die Plattformen in der Regel mehr oder weniger umfangreiche Werkzeuge an, wie z. B. Foren, Wikis oder Chat. Diese Funktionen werden von Lehrenden zur Begleitung von Präsenzlehre genutzt und zunehmend als selbstverständlicher Bestandteil ihrer Lehraktivitäten akzeptiert. Genau betrachtet sind [...] in manchen Fällen „Lehrverwaltungsplattformen“, auf denen Lehrende die Aktivitäten von Lernenden organisieren“ (KERRES / OJSTERSEK / PREUSSLER / STRATMANN 2009, S. 103; Hervorhebung im Original).

Wie eingangs mehrfach adressiert, gehen mit der Implementation digitaler Lehr- und Lernplattformen neue Anforderungen und Herausforderungen, vor allem für die Lehrenden einher, die bei der pädagogisch-didaktischen Gestaltung der Lernmaterialien besonderer Beachtung geschenkt werden müssen (vgl. EBD., S. 105ff.).

Anforderungen an digitale Lehr- und Lernplattformen

KERRES ET AL. formulieren insgesamt fünf zentrale Anforderungen, an denen sich die Forscherin ebenfalls orientiert (vgl. EBD., S. 105ff.):

- *Zuweisung von Rollen und Rechten:* In einer digitalen Lehr- und Lernumgebung ist die Zuweisung von spezifischen Rollen und Rechten unabdingbar, denn auch hier handelt es sich um soziale Situationen, in denen Individuen entsprechende Rollen zugewiesen werden. „Die technische Umsetzung des Rollenbegriffs in [digitalen Lehr- und Lernplattformen] [...] weist einer Rolle bestimmte Rechte im System zu, die sich auf Aktionen beziehen, die mit Dokumenten(-typen) in Verzeichnissen verbunden sind“ (EBD., S. 105). Daher gilt es, die jeweiligen Rollen für Lehrende und Lernende im Vorfeld abzustecken.¹⁵
- *Organisation von Aktivitäten der Benutzer:* Eine zentrale Aufgabe der Lehrperson liegt in der Strukturierung und Konzeption von Unterrichtseinheiten bzw. Lehr- und Lernaktivitäten. Zudem ist es erforderlich, die Inhalte auf das Wissen der Lernenden abzustimmen, sodass das Vorschreiben der zeitlichen Abfolge von Lernaktivitäten essenziell erscheint. In diesem Sinne lassen sich dann auch Wesenszüge des selbstorganisierten Lernens erkennen. Demzufolge „[sollte] [d]ie Lehrplattform [...] eine Unterstützung bieten für die Organisation und Rahmung aller Lernaktivitäten an der Institution. Sie kann und sollte den Lernenden sichtbar machen, welche Aktivitäten sie bereits ausgeführt hat, und welche Aktivitäten sie bearbeiten könnte oder sollte“ (EBD., S. 106). Hieraus lässt sich dann auch die Funktion einer „Planungs- und Entscheidungsunterstützung sowie [...] Organisationshilfe“ ableiten (EBD., S. 107).
- *Verknüpfung von Lehr- und Lernmaterialien:* Federführend dient eine digitale Lehr- und Lernplattform in vielen Kontexten als Instrument als Dokumentenablage oder etwas präziser – mithilfe dessen Dokumente und Lernressourcen den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Als herausfordernd wird an dieser Stelle die Organisation und Strukturierung von Materialien gesehen, sodass spezifische Unterlagen auch übergreifend für andere

¹⁵ Wenngleich KERRES ET AL. an dieser Stelle davon ausgehen, dass es sich bei einem digitalen als auch einem Face-to-Face – Lehr- und Lernsetting um eine ‚soziale Inszenierung‘ handelt, „ist die Rechtezuweisung nicht identisch mit dem Konzept der „sozialen Rolle““ (KERRES ET AL. 2009, S. 105; Hervorhebung im Original).

Kurse oder Klassen nutzbar gemacht werden können. Dabei sollte von den Lehrenden ebenso zwingend in Betrachtung gezogen werden, dass digitale Lehr- und Lernplattform „vielmehr ein Ort der sozialen Vernetzung von Nutzer/innen“ darstellen (EBD., S. 110).

- *Bereitstellung von Meta-Informationen für das Lehren und Lernen:* Wie auch im Präsenzunterricht, müssen die Lehrenden den Lernenden die entsprechenden organisatorischen, didaktischen sowie prüfungsrelevanten Informationen zur Verfügung stellen. Dies gilt ebenso für den Einsatz digitaler Lehr- und Lernplattformen, die ebendiese Meta-Informationen transparent darlegen müssen, um nicht zuletzt „die Frage der notwendigen Persistenz von Informationen zu klären“ (EBD., S. 112).
- *Dokumentation von Lernprozessen und -ergebnissen:* Eine nachhaltige sowie langfristige Dokumentation wird als Chance digitaler Lehr- und Lernprozessen akzentuiert. Präziser formuliert bedeutet dies: „Auf ihr wird der Lernprozess selbst sichtbar und genau dieser Lernprozess kann damit auch als Leistung dokumentiert und honoriert werden“, sodass in Anbetracht dessen eine Dokumentation nicht nur einen nachhaltigen Charakter erlangt, sondern dies ebenso die Grundlage für Reflexionen darstellt (EBD.).

In Anlehnung an den obigen Ausführungen, insbesondere gemäß ARNOLD ET AL. und KERRES ET AL., werden digitale Lehr- und Lernplattformen federführend zur Unterstützung und Begleitung der Lernenden im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen eingesetzt, sodass die Forscherin explizit von einem *digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument* spricht (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 87ff.; vgl. KERRES ET AL. 2009, S. 101ff.). Eine Arbeitsdefinition wird im nachstehenden Abschnitt intendiert, in dessen Rahmen ein eigenständiges begriffliches Theoriegerüst auf Basis des voranstehenden theoretischen Bezugsrahmen entwickelt wird und gleichzeitig den zugrunde liegenden Kontext der Studie berücksichtigt.

2.2.3 Reflexive Zusammenführung: Digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente – eine Arbeitsdefinition

Die voranstehenden Gliederungspunkte legen bereits ein definitorisches sowie theoretisches Grundgerüst eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes dar. Summativ werden nun ebendiese Eckpunkte zusammenführend reflektiert, um auf Basis

dessen eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit zugrunde legen zu können.

Grundlegend ordnet sich die forcierte Thematik unter dem Dach des *E-Learning*, konkret unter dem Bereich des *Online Learning*, ein (vgl. KERRES 2018, S. 6ff.). Zur weiterführenden Differenzierung bietet STRACKE eine Beleuchtung der Thematik vor dem Hintergrund von fünf Dimensionen, *kulturelle, strategische, organisatorische, pädagogische* sowie *technologische Dimension*, an, die ebenfalls als Argumentationslinie in diesem Kontext herangezogen wird (STRACKE 2006, S. 207). Überdies folgt die Forscherin den Auffassungen nach EULER und WILBERS, die einer digitalen Lehr- und Lernplattform insgesamt drei Funktionsbereiche *Lerninstrument, Arbeitsinstrument* und *Universalinstrument* zuschreiben, wobei primär der Bereich des *Lerninstruments* verfolgt wird, wenngleich einzelne Anleihen der anderen beiden Funktionsbereiche implizit mitgeführt werden (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 2). Das Lerninstrument gliedert sich wiederum in die drei weiteren methodischen Varianten *Präsentationsmedien, Kommunikationsmedien* und *Selbstlernmedien*, die im Rahmen der adressierten Studie gleichermaßen gelten (vgl. EBD., S. 8). Infolgedessen wird eine digitale Lehr- und Lernplattform sodann als *Bildungsraum* verstanden (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 91ff.). Anhand dessen skizzieren die obigen Ausführungen dann letztlich auch die Potenziale und Chancen resp. Anforderungen und Entwicklungstendenzen, die mit dem Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes, insbesondere aus Sicht der Lehrenden, einhergehen. Demzufolge kann die folgende Arbeitsdefinition suggeriert werden.

Im Wesentlichen lehnt sich das Verständnis der Forscherin an den grundlegenden Annahmen gemäß ARNOLD ET AL. (2015), EULER / WILBERS (2018) sowie KERRES ET AL. (2009) an, die durch die Hinzunahme weiterer Differenzierungen ebenfalls geschärft werden. Daher wird im weitgefassten Sinne unter einem *digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument* eine onlinebasierte Lehr- und Lernplattformen assoziiert, die vordergründig alle Beteiligten eines Lehr- und Lernprozesses unterstützt. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie dient ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument demnach der Zielgruppe der Lehrenden zur Unterstützung im Lehrprozess, explizit bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten. Dadurch ist eine eindeutige Einbettung in schulische Aktivitäten möglich. Eine Nutzung ist dabei webbasiert oder als mobile Anwendung mithilfe eines Endgerätes möglich.

Darüber hinaus bietet der Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes nicht nur Unterstützungspotenzial auf didaktisch-konzeptioneller Ebene. Die obigen Ausführungen zeigen überaus Unterstützungsmöglichkeiten in Bezug auf organisatorische-administrativer und sogar operativer schulischer resp. unterrichtsbezogener Abläufe. So fördert der Einsatz funktioneller Zusatzapplikationen wie Chats, Mailprogramme, Blogs, Kalenderfunktionen sowie Foren nicht nur (onlinebasierte) Kommunikationsprozesse, sondern stärkt ebenso die Vernetzung zwischen den Benutzern. Darüber hinaus steht eine strukturgeleitete Unterstützung bei der Verwaltung individueller Lehr- und Lernprozesse im Fokus, da digitale Begleitinstrumente sowohl Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung stellen als auch bei der Abwicklung von Prüfungen digital begleiten. In diesem Zusammenhang sei die enge Verzahnung von Verwaltungsanwendungen sowie der Einrichtung einer persönlichen Arbeits- und Lernumgebung für Lehrenden akzentuiert. Die individuelle Gestaltung ebendieser Prozesse wird zudem dadurch erreicht, dass das digitale Begleitinstrument einen Ort bietet, an dem Informationen, Dokumente sowie Lehr- und Lernmaterialien abgelegt und unter den Benutzern ausgetauscht werden können, sodass der Aspekt der Selbststeuerung abermals in den Fokus rückt.

Angesichts dessen können folgende Charakteristika eines *digitalen Lern-/ Lern – Begleitinstrumentes* stichpunktartig skizziert werden:

- ‚Digitale Schnittstelle‘ zwischen allen beteiligten Akteuren, insbesondere zwischen Lehrenden und Lernenden
- Zusammenführung und Verknüpfung („Netzwerkeffekt“) der Benutzer an einem (digitalen) Ort
- Nachhaltigkeit und Verstetigung schulischer resp. unterrichtsbezogener Aktivitäten
- Digitale Teilhabe an Lehr- und Lernprozessen
- Zentraler Ort für Austausch und Ablage von Dokumenten und Lehr-/ Lernmaterialien
- Möglichkeit von synchronen resp. asynchronen Interaktionen bzw. Lehr- und Lernumgebungen
- Personalisierung der Benutzeroberfläche
- Einsehbarkeit sowie Organisation des individuellen Lehr- und Lernprozesses

- Zentrale Funktionen:
 - Informativ-vermittelnde Funktion
 - Unterstützend-begleitende Funktion
 - Sozial-kommunikative Funktion
 - Administrativ-verwaltende Funktion
 - Pädagogisch-didaktische Funktion
- Förderung von individuellen Kompetenzen resp. Fähigkeiten¹⁶, insbesondere aus Perspektive der Lehrenden:
 - Digitalkompetenzen (u. a. Förderung der beruflichen Medienkompetenz)
 - Sozialkompetenzen (wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit etc.)
 - Organisationsfähigkeit
 - Selbstreflexion
 - Förderung der Kreativität mit Blick auf pädagogisch-didaktische Konzeptionen

Ausgehend von dieser Arbeitsdefinition und mit Blick auf den zugrunde liegenden Forschungsgegenstand bettet sich das digitale Begleitinstrument in einem Blended-Learning – Ansatz bzw. einer hybriden Lehr- und Lernumgebung ein, in dessen Rahmen es sich konkret um ein Blended-Learning im Sinne eines erweiterten Präsenzkurses handelt (vgl. ZUMBACH 2021, S. 101). Aus technischer Sicht handelt es sich um ein LMS wie etwa einer Moodle, Blackboard oder Edmodo – Instanz, wobei das Abhalten von digitalen Lehr- und Lerneinheiten auch über MS Office – Anwendungen wie Teams oder anderen sozialen Netzwerke möglich ist (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 6; vgl. LEMKE ET AL. 2017, S. 15).

Im nachstehenden Verlauf dieser Studie werden weitere Blickwinkel, u. a. aus soziologischer Sicht, aufgenommen und konturiert. Demnach dient ebendieses Verständnis eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes als definitorische Rahmung im Kontext der vorliegenden Studie. Gleichsam fungiert diese Arbeitsdefinition und damit letztlich auch das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument¹⁷ als Referenzpunkt des

¹⁶ Auf die Kompetenzbedarfe wird an späterer Stelle (s. Kapitel 2.3.4) vor dem Hintergrund der zugrunde liegenden Thematik nochmals näher eingegangen.

¹⁷ Konkret lehnt sich die vorliegende Studie an den Students Navigator, der als Referenz im Rahmen des Euregio-Projektes fungiert. Des Weiteren bildet die im Zuge des EDU-VET Projektes entwickelte EDU-VET Online-Learning Plattform eine weitere Basis für den adressierten Untersuchungsgegenstand im

adressierten Untersuchungsgegenstandes.

2.3 Pädagogisch-didaktische Ansätze hybrider Lehr- und Lernumgebungen

Dass digitale Transformationsprozesse im Bildungssektor schulische Lehr- und Lernprozesse enorm beeinflussen, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinesfalls negieren (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 2). Insbesondere die Berufsbildung im Bildungskontext ist von der Digitalisierung mit einer hohen Innovationsrasanz durchdrungen worden, sodass veränderte Anforderungen und Aufgaben an Lehrende das Resultat darstellen (vgl. EBD.). Als Reaktion auf den digitalen Wandel gehen für Lehrende neue, differente sowie erweiterbare Erwartungs- und Anforderungshaltungen vor allem bei der pädagogisch-didaktischen Konzeption einher, die gleichsam als einer der größten Herausforderungen in der Berufsbildung akzentuiert werden (vgl. EBD.; vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 7). Dies wiederum wirkt sich ebenfalls auf die Wahrnehmung der Rolle als Lehrperson aus, sodass es m. E. im Kontext der Forschungs- und Entwicklungsarbeit als unerlässlich erscheint, den Blick auf pädagogisch-didaktische Anleihen in einer hybriden Lehr- und Lernumgebung als Facette der Rollenwahrnehmung von Lehrkräften zur richten (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 7ff.).

Um jedoch überhaupt neue resp. neue didaktische Anforderungen sowie Erwartungen ausmachen zu können, liegt das Augenmerk zunächst auf einer Abgrenzung zwischen einem hybriden sowie analogen Unterrichtsformats (s. Kapitel 2.3.1). An späterer Stelle sei der Fokus nicht zuletzt konkret auf Wesenszüge der Mediendidaktik bzw. pädagogisch-didaktischen Anleihen eines hybriden Unterrichts anhand gegenwärtiger Theorien und Modelle gerichtet (s. Kapitel 2.2.2). Abgerundet wird ebendieses Kapitel sodann mit ersten Überlegungen zur Rolle der Lehrperson in hybriden Unterrichtsettings (s. Kapitel 2.2.3) sowie einer theoretischen Auseinandersetzung der damit einhergehenden Kompetenzbedarfen, oder präziser formuliert, mit der Beleuchtung der Konstrukte der digitalen Kompetenz sowie der beruflichen Medienkompetenz (s. Kapitel 2.2.4).

2.3.1 Abgrenzung eines hybriden Unterrichts zum analogen Präsenzunterricht

Eine hybride Lehr- und Lernumgebung besteht neben onlinebasierten Elementen, ebenso

aus analogen Einheiten (vgl. KERRES 2018, S. 23). Vor diesem Hintergrund bedarf es m. E. einer näheren Betrachtung eines konventionellen Präsenzunterrichts, um die Unterschiede zwischen hybriden und analogen Ansätzen explizit herausstellen zu können.

Zunächst sei eine generische Definition von Unterricht angeführt:

„Unterricht ist die planmäßige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden an selbst- oder fremdgestellten Aufgaben zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung und zum Aufbau von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen.

(1) Er ist zielorientiert.

(2) Er ist inhaltsbezogen.

(3) Er hat seinen eigenen zeitlichen Rhythmus.

(4) Er findet in verschiedenen Sozialformen statt.

(5) Er wird durch das didaktisch-methodische Handeln des Lehrers/der Lehrerin und der Schüler inszeniert und

(6) und bedarf einer vorbereiteten Umgebung“ (MEYER 2012, S. 56).

Beginnend mit dieser allgemeinen Definition von Unterricht wird ersichtlich, dass die Grundlagen für alternative Unterrichtsformen ebenso zutreffend sind und dieses Verständnis keinesfalls antiquiert ist. Vielmehr wird das Primat eines fundamentalen Grundgerüsts von Unterricht impliziert, dessen Elemente in Abhängigkeit der jeweiligen Ausprägungsform unterschiedlich stark berücksichtigt und entsprechend verengt ausgearbeitet werden (vgl. EBD.).

Unterfüttert werden diese Bausteine durch ein weiteres Merkmal, dass „[d]er meiste Unterricht [...] in fest institutionalisierter Form statt[findet] – zumeist in einem extra dafür eingerichteten Schulgebäude“ (EBD., S. 55). An dieser Stelle wird sodann die mitunter größte Distinktion zwischen Präsenz- und digitalgestützten Unterricht herauskristallisiert. Während im Rahmen eines konventionellen Unterrichts das Lehren und Lernen in einem unmittelbaren face-to-face – Kontakt stattfindet, gestaltet sich hybrider Unterricht oftmals asynchron oder auch synchron über ein digitales Medium (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 23; vgl. BENDEL / HAUSKE 2004, S. 63).

In diesem Kontext eruiert LEISCH ein theoretisches Modell der Vergleichsfaktoren von Präsenz- und Onlinelehre, das für weiterführende Nuancierungen zur Orientierung hinzugezogen wird (vgl. LEISCH 2021, S. 27). Als Vergleichsprädikatoren werden *Soziale Eingebundenheit*, *Interaktion und Kommunikation*, *Lernumfeld und -werkzeuge* sowie

digitaler Medienkonsum, Unterstützung und Förderung, Didaktische Gestaltung und Kompetenzbedarfe und Fähigkeiten hinzugezogen, um den Versuch einer Abgrenzung zwischen einem analogen Präsenzunterrichts sowie eines hybriden Unterrichts skizzieren zu können (vgl. EBD.):

Soziale Eingebundenheit, Interaktion und Kommunikation

Dieser Prädiktor forciert zum einen die Interaktion resp. Kommunikation und die damit verbundene soziale Eingebundenheit auf der Ebene der Lehrenden und Lernenden sowie die der lernenden Peers (vgl. EBD., S. 27ff.). In Analogie zu einem hybriden Unterricht, lässt sich ein klassischer face-to-face Unterricht durch eine persönliche, individuelle Ausdrucksform, bei der Gestik und Mimik bei dem Gegenüber unmittelbar erkennbar sind, charakterisieren (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 71). Sofern in einem hybriden Lehr- und Lernsetting eine Lernphase mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes angestrebt wird, so entfällt zunächst die persönliche, beobachtbare Interaktion zwischen allen Beteiligten. An dieser Stelle wird oftmals auf digitale Kommunikationskanäle wie Chats, Diskussionsforen oder Mail-Programme zurückgegriffen (vgl. EBD.; vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 81). Im Rahmen synchroner Online-Veranstaltungen kann die Kommunikation untereinander sogar noch komplexer werden, da sich Lehrende und Lernende in den meisten Fällen zwar über Kamera sehen, jedoch weitere Einflüsse wie Störungen in der technischen und auditiven Verbindung, das gleichzeitige Senden von Dokumenten und Texten sowie das Kommunizieren über Chats die Kommunikation erschweren (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 71f.). Aufgrund ebendieser Komplexität bedarf es einer grundsätzlichen Offenheit aller Beteiligten, mit und über digitale Kanäle zu kommunizieren. Zudem ist eine Auseinandersetzung mit datenschutzrechtlichen Fragestellungen unabdingbar (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 81). Darüber hinaus besteht in diesem Zusammenhang die Gefahr einer sozialen Distanzierung, sofern digitale Elemente in einer hybriden Lehr- und Lernumgebungen überwiegen (vgl. LEISCH 2021, S. 28ff.). In diesem Sinne stellt LEISCH die These auf, „dass im Präsenzunterricht häufiger soziale Interaktionen stattfinden und die Schüler/innen in dieser Form des Unterrichts meist eine stärkere soziale Eingebundenheit erleben“ (EBD., S. 31). Demgemäß ist das Abwägen des Grades der sozialen Präsenz in hybriden Settings besonders relevant, da dieser stark mit der sozialen Eingebundenheit korreliert (vgl. GARDNER / THIELEN 2015, S. 83). GARDNER und THIELEN konkretisieren:

„Haben die Kommunikationsteilnehmenden das Gefühl einer geringen Anwesenheit der Kommunikationspartner, wird die Kommunikation weniger vertraut und unmittelbar sowie anonymer wahrgenommen als bei einer hohen sozialen Präsenz. [...] Eine Kommunikation mit einem hohen Grad an sozialer Präsenz hat somit unter anderem einen Einfluss auf den Ideen-, Informations- und Meinungsaustausch“ (EBD.).

Eng mit der sozialen Eingebundenheit verknüpft, sei abschließend das Augenmerk auf die Rollen in hybriden Umgebungen gerichtet. Insbesondere der Einsatz von digitalen Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumenten erfordert die Zuweisung von Rollen, die wiederum mit bestimmten Rechten verbunden sind (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 81). Auch im Zuge von Gruppenarbeiten nimmt die Rollenvergabe einen bedeutenden Stellenwert ein, da Lernenden neben den üblichen Rollen dadurch weitere Rollenfunktionen durch den Lehrenden zugesprochen werden können und sich diese letztlich unmittelbar auf den Gruppenarbeitsprozess auswirken (vgl. EBD., S. 81f.). Angesichts dessen ist es zwar möglich, mit einer Vielzahl an Rollenfunktionen differente Lehr- und Lernszenarien zu gestalten, dies führt allerdings auch zu Gefühlen von Unsicherheit und Überforderung (vgl. EBD.).

Lernumfeld und -werkzeuge sowie digitaler Medienkonsum

Wie bereits zu Beginn dieses Abschnitts erläutert, findet Präsenzunterricht institutionalisiert statt (vgl. MEYER 2012, S. 56). Aufgrund dessen ist der Schulalltag an Schulen zeitlich vorstrukturiert und festdefiniert (vgl. EBD., S. 57). Hybride Lehr- und Lernumgebungen heben ebendiese zeitliche und räumliche Konventionen nahezu auf bzw. vermischen diese miteinander (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 130). Somit gewinnt das Lernen deutlich an Flexibilität, sodass Lehr- und Lernprozesse individuell organisiert werden können (vgl. EBD.). Ergänzend bieten digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente an, Benutzeroberflächen zu personalisieren bzw. vorab zu strukturieren, sodass sie nicht nur Lehrende, sondern auch Lernende im Lehr- und Lernprozess unterstützend begleiten (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 78). Jedoch ist kritisch anzumerken, dass häusliche Lernumgebungen bei einigen Beteiligten auch zu verstärkter Ablenkung führt und schulische Aktivitäten eher in den Hintergrund rücken (vgl. LEISCH 2021, S. 40). In diesem Zusammenhang stehend postuliert die einschlägige Literatur Lernräume, die aus zwei Dimensionen bestehen (vgl. NÜSSLE / THISSEN / ZIMMERMANN 2017, S. 45). Dieses Konzept zentriert das Zusammenbringen von physischen Räumen

wie das Klassenzimmer sowie virtuelle Räume, die u. a. durch ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument entstehen (vgl. EBD.). „Für [...] [hybrides] Lernen bedeutet dies, dass nicht nur der virtuelle Raum, sondern auch der physische Raum mit ausgestaltet werden muss. Und dies darf nicht getrennt voneinander geschehen, sondern die Perspektiven beider Räume müssen miteinander vernetzt werden und ineinandergreifen“ (EBD.).

Zudem ist das entsprechende Lernumfeld um Lernwerkzeuge bzw. -mittel geprägt. Obgleich es sich um analoge oder digitale Lernmittel handelt, müssen diese die Intention verfolgen, „die Lust am Denken an[zu]regen – also das Nachdenken, Mitdenken und Weiterdenken möglich [zu] machen“ (SOCHATZY / VENTZKE 2017, S. 68). Darüber hinaus können neben analogen Ressourcen auch interaktive Unterrichtsmaterialien in einen Präsenzunterricht integriert werden, wie etwa Videos, Audios, mBooks oder Quizze (vgl. EBD., S. 63). Wie bereits an früherer Stelle aufgeführt, integrieren digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente multimediale Lernmittel sowie Lernwerkzeuge für eine synchrone und asynchrone Zusammenarbeit (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 91). Mit dem Einsatz digitaler Lernmittel geht gleichsam u. a. ebenso eine stabile digitale Infrastruktur sowohl in physischen als auch virtuellen Lernräumen einher, wenngleich die digitale Infrastruktur an vielen Schulen stark ausbaufähig erscheint (vgl. MUßMANN / HARDWIG / RIETHMÜLLER / KLÖTZER 2021, S. 75ff.). Infolgedessen ist es die Aufgabe der Lehrenden abzuwägen, inwieweit das eingesetzte Lernmittel in das entsprechende Lernsetting integriert, individualisiert und adaptiert werden kann (vgl. SOCHATZY / VENTZKE 2017, S. 68). Ferner müssen aus technischer Perspektive Fragestellungen zu höchstmöglichen Zugänglichkeiten umfassend abgewogen werden (vgl. EBD.).

Unterstützung und Förderung

Mit Blick auf die Unterstützung und Förderung durch Lehrende äußern FISCHER, FISCHER-ONTRUP und SCHUSTER, dass sich der Präsenzunterricht vor allem durch die Unterstützung der Lehrkräfte während des Lehr- und Lernprozesse prägt (vgl. FISCHER / FISCHER-ONTRUP / SCHUSTER 2020, S. 137). Zudem können Lehrende unmittelbar Lernziele sowie mündliche Instruktionen kommunizieren und bei Fragen, Unsicherheiten oder Rückfragen seitens der Lehrenden helfend zur Seite stehen (vgl. EBD.). Des Weiteren ist es möglich, Lernende beim Lernen zu beobachten und direkt Feedback zu geben (vgl. LEISCH 2021, S. 43). Auch in Gruppenarbeitsphasen wird es der Lehrperson ermöglicht, die Lernenden individuell und unmittelbar zu fördern (vgl. EBD.).

Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse dokumentieren, dass aber auch digitale Elemente zur individuellen Förderung des Lernenden prädestiniert sind (vgl. u. a. KERRES ET AL. 2009, S. 103). Laut KERRES ET AL. erweisen sich insbesondere digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente inklusive ihrer integrierten Werkzeuge an, Lernende zu Lernaktivitäten anzuleiten und diese im persönlichen Lerntempo zu bearbeiten, sodass eine individuelle Organisation von Lehr- und Lernprozessen ermöglicht wird (vgl. EBD.). Lehrpersonen nehmen an dieser Stelle sodann die Rolle des Lernbegleiters ein, indem die Lernverantwortung an die Lernenden delegiert wird und stattdessen selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen als Format einer lernerzentrierten Förderung im Fokus steht (vgl. BLATTER 2015, S. 25; vgl. FISCHER ET AL. 2020, S. 138). Obgleich die Lehrkraft folglich nicht physisch anwesend ist, kann sie den Lernprozess über digitale Plattformen einsehen und darüber recht zeitnah Rückmeldungen an den Lernenden übermitteln. Zudem ist die Einbindung individueller Abfragen, Tests oder einer tutoriellen Betreuung ebenfalls realisierbar, sodass hier ein direktes Feedback generiert werden kann (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 92).

Didaktische Gestaltung

Unterschiede zwischen einem analogen Präsenzunterricht sowie einem hybriden Unterricht lassen sich vor allem bezugnehmend auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung verorten. Vorherige Ausführungen haben bereits aufgezeigt, dass die Grundsätze der Allgemeinen Didaktik keinesfalls antiquiert sind, vielmehr fungieren diese als Basis für didaktische Konzeptionen neuer, interaktiver Lehr- und Lernumgebungen (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 35f.; vgl. GLOERFELD 2020, S. 53ff.). Nichtsdestotrotz bedingt dies, die grundlegenden Didaktikmodelle aufgrund des digitalen Wandels zu modifizieren und auf innovative, hybride resp. digitale Lehr- und Lernumgebungen zu adaptieren (vgl. KERRES 2018, S. 225ff.).

Erwähnenswert sei in diesem Kontext, dass eine mediendidaktische Modifizierung gemäß der Lernkultur und -formats erfolgen und durch die Lehrperson im Vorfeld mit Blick auf die Effektivität reflektieren sollte (vgl. HEUSINGER 2022, S. 11). Vor diesem Hintergrund definiert HEUSINGER ein Modell, das die Integration digitaler Medien zentriert und das Primat verfolgt, dass eine „Digitalisierung analoger Unterrichtsmaterialien bis zur Neugestaltung von Lehr-Lern-Prozessen [...] ohne digitale Medien nicht möglich“ ist (EBD., S. 12). Konkret lässt sich das Modell durch vier Stufen klassifizieren: *Substitution*,

Augmentation, Modification und Redefinition (vgl. EBD.):

- *Substitution*: Hierbei handelt es sich um die unterste Stufe und adressiert den vollständigen Ersatz von analogen Lehr- und Lernressourcen in digitale Materialien, z. B. die Überführung eines analogen Texts in die elektronische Form (vgl. EBD.).
- *Augmentation*: Diese Stufe fokussiert die „Erweiterung durch Integration digitaler Möglichkeiten in Aktivitäten und analogen Arbeitsmitteln“ in Form von z. B. interaktiven Karten (EBD.).
- *Modification*: In diesem Kontext wird ein Lehr- und Lernsetting durch den Einsatz von digitalen Möglichkeiten verändert. Als Beispiel sei in diesem Zusammenhang die Erstellung von Erklärvideos anzuführen (vgl. EBD.).
- *Redefinition*: Als höchste Stufe wird die Redefinition bestimmt. Im Kern werden bisherige Lehr- und Lernumgebungen neubelegt, die ohne digitale Elemente nicht konzipiert werden können wie z. B. Virtual Classrooms (vgl. EBD.)

HEUSINGER betont jedoch, dass das Modell nicht als Wertung zu verstehen ist, vielmehr dient es als Reflexionsimpuls, „alle digitalen Möglichkeiten auszunutzen und [sich] situationsadäquat [...] für die ein oder andere Nutzungsweise zu entscheiden, um Lernprozesse sinnvoll zu unterstützen“ (EBD.).

Da im weiteren Verlauf der Studie ebendiese Thematik vertiefend dargestellt und explizit auf pädagogisch-didaktische Anleihen eines hybriden Unterrichts anhand gegenwärtiger Theorien und Modellen eingegangen wird, wird an dieser Stelle von näheren Ausführungen abgesehen und lediglich auf das Kapitel 2.3.2 verwiesen.

Kompetenzbedarfe und Fähigkeiten

Als letztes Vergleichskriterium werden Kompetenzbedarfe und Fähigkeiten der beiden Unterrichtsformen inspiziert. Im generischen Sinne übernimmt die Schule die Funktion, Kompetenzbedarfe zu begleiten und letztlich zu fördern (vgl. HEUSINGER 2022, S. 139). In Zeiten der Digitalisierung werden Digitalkompetenzen sowie Medienkompetenzen zu zentralen Schlüsselbegriffen (vgl. KERRES 2018, S. 65f.). Vor diesem Hintergrund legt die Strategie der KMK folgende Kompetenzbereiche in einer digitalen Welt zur Hand:

- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- Kommunizieren und Kooperieren

- Produzieren und Präsentieren
- Schützen und sicher Agieren
- Problemlösen und Handeln
- Analysieren und Reflektieren (vgl. KMK 2017, S. 16ff.).

Wenngleich der Blick auf den Erwerb resp. Förderung digitaler Kompetenzen gerichtet ist, ist dennoch ersichtlich, dass die wesentlichen Kompetenzprimare von Unterricht weiterhin von großer Bedeutung und dementsprechend auch inkludiert sind (vgl. BMBF 2010, S. 7). Insbesondere die Fokussierung auf die (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit, Kommunikations-, Informations- sowie Reflexionsfähigkeiten erfolgt federführend sowohl im Rahmen des traditionellen Präsenzunterrichts als auch in hybriden Unterrichtseinheiten (vgl. EBD., S. 7ff.). Die hier dargelegte Thematik wird im weiteren Kapitel 2.3.3 geschärft, sodass an dieser Stelle keine weiterführenden Ausführungen intendiert werden.

Konkludierend zeigt der Versuch einer Abgrenzung zwischen einem analogen und hybriden Unterricht, dass konventionelle Grundsätze eines Präsenzunterrichts weiterhin in einem digital geprägten Schulkontext bestehen und sogar die Grundpfeiler mediendidaktischer Konzeptionen bilden. Allerdings sind eine einhergehende Abwägung und Reflexion geeigneter digitaler Medien und Instrumente für einen effizienten hybriden Unterricht unerlässlich. In diesem Sinne erweist sich das Abwägen des Grads der sozialen Präsenz in hybriden Settings als besonders wichtig. Nicht zuletzt plädieren pädagogisch-didaktische Ansätze für das Lehren und Lernen in zweidimensionalen Räumen, also der Verwebung virtueller und physischer Räume, um die Vorzüge beider Perspektiven beziehungsweise auf die vorhandenen Wissensbestände sowie kognitiver Fähigkeiten der Lernenden zielführend miteinander zu vernetzen. An dieser Stelle findet das Konzept eines Blended-Learning – Ansatzes erneuten Zuspruch.

2.3.2 Einführung in die Mediendidaktik – Pädagogisch-didaktische Anleihen eines hybriden Unterrichts anhand gegenwärtiger Theorien und Modelle

Literarisch lassen sich erste didaktische Ansätze vor dem Hintergrund digitaler Technologien in den 1970er Jahren feststellen (vgl. ZUMBACH 2021, S. 22). Ebendiese Ansätze waren primär durch behavioristische Lehr- und Lernparadigmen geprägt (vgl. KERRES 2018, S. 147ff.). Im groben Kern geht der *Behaviorismus* davon aus, dass

Lernen durch Konsequenzen bzw. Mechanismus der Verstärkung gesteuert wird (vgl. EBD., S. 147f.). Aus didaktischer Sicht bedeutet dies also mit Blick auf digitale Lehr- und Lernmedien, dass vor allem, auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt, onlinebasierte Prüfungsformate oder Apps die Funktion der unmittelbaren Rückmeldung integrieren, sodass der Lernende ein bekräftigendes Feedback über seine Handlung bzw. Verhalten erhält, aus dem dann wiederum die entsprechenden Konsequenzen resultieren (vgl. EBD., S. 147; vgl. ZUMBACH 2021, S. 23).

Mit der Weiterentwicklung von Technologien in den 80er Jahren entspringt mitunter der lerntheoretische Ansatz des *Kognitivismus* (vgl. KERRES 2018, S. 147). Vor allem die „Möglichkeit, menschliche Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsprozesse mithilfe von Software zu modellieren, [...] [sowie] [...] verschiedene didaktische Ansätze in Form digitaler Lernprogramme [zu entwickeln]“ prägen kognitivistische Ansätze (ZUMBACH 2021, S. 23). In dieser Zeit standen die Implementationen künstlich-intelligenter Tutorsysteme sowie Simulationen im Mittelpunkt neuer Entwicklungen (vgl. EBD.). Vor allem der Einsatz von Multiple Choice-Aufgaben fand besonderer Beliebtheit (vgl. EBD.). Kritisch anzumerken sei der dominierende Instruktionsgedanke kognitivistischer Ansätze (vgl. GARDNER / THIELEN 2015, S. 54). GARDNER und THIELEN konkretisieren:

„Lernen wird von Lehrenden gestaltet, welche mit unterschiedlichen Methoden und Medien Inhalte vermitteln und versuchen das Bewusstsein des Lernenden zu steuern. Dabei kommt lernenden Individuen im Gegensatz zu Lehrenden eher eine passive, rezeptive Rolle zu“ (EBD.).

Eine Wende ebendieses langverbreiteten kognitivistisch-geprägten Denkens fand seit dem Ende des 20. Jahrhunderts statt und mündete im *Konstruktivismus* (vgl. KERRES 2018, S. 161). Infolgedessen wurden digitale Lehr- und Lernangebote durch neue didaktische Designs bereichert (vgl. ZUMBACH 2021, S. 23f.). Das Anliegen konstruktivistischer Ansätze liegt darin,

„dass jedes Individuum seine eigenen Erfahrungen und sein Vorwissen mit sich bringt und auch neue Informationen individuell und subjektiv verarbeitet. Entsprechend wurden hier Lernumgebungen konzipiert, welche ein aktives, exploratives und erfahrendes Lernen ermöglichen und Lernenden ein hohes Maß an Freiheit gewähren“ (EBD., S. 24).

Vor allem das Lehren mit LMS erfordert eine Auseinandersetzung mit einer konstruktivistischen Didaktik (vgl. BLATTER 2015, S. 68). Dieser Gedanke entspringt der Prämisse, „die Eigenverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit der Lernenden, die Situationsgebundenheit des Lernens und dessen soziale Komponente wurden zu zentralen Aspekten der mediendidaktischen Diskussion“ zu definieren (DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 27).

Daher gilt es, die grundlegenden Leitsätze des Konstruktivismus bei der pädagogisch-didaktischen Konzeption digitaler bzw. hybrider Lehr- und Lerneinheiten zu beachten (vgl. BLATTER 2015, S. 68). In diesem Zusammenhang verfolgen konstruktivistische Ansätze folgende Prinzipien:

- *Lernen ist ein aktiver Prozess:* Lernen wird als eigenständiger Prozess erachtet. Mithilfe von digitalen Medien bieten sich vor allem spielerische Elemente zur Förderung eines eigenständigen Lernens an (vgl. EBD., S. 68f.).
- *Lernen ist ein konstruktiver Prozess:* Die Aktivierung des bestehenden Erfahrungs- und Wissenshintergrunds sowie die Verknüpfung ebendieses Vorwissen mit neuem Wissen stehen hier im Zentrum der Betrachtung. Mittels digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ist es möglich, problemorientierte Lernumgebungen zu erschaffen (vgl. EBD., S. 69; vgl. KERRES 2018, S. 162).
- *Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess:* Diese Prämisse forciert die individuelle Steuerung und Kontrolle im Rahmen des Lernens mit Lernangeboten (vgl. KERRES 2018, S. 162). Digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente bieten verschiedenste Tools und Funktionen, mit denen Steuerungs- und Kontrollprozesse den eigenen Lehr- und Lernprozess unterstützen (vgl. BLATTER 2015, S. 69).
- *Lernen ist ein sozialer Prozess:* Lernen findet in einem interaktiven Prozess statt und ist dadurch kulturell geprägt. Mithilfe von Kommunikationstools können soziale Interaktionsprozesse von Lehrenden und Lernenden gezielt gefördert werden (vgl. EBD., S. 70).
- *Lernen ist ein emotionaler Prozess:* Die Einbindung von Emotion und Motivation ist neben kognitiven Leistungen an dieser Stelle zentral (vgl. KERRES 2018, S. 162). Der Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente kann zu einer Erhöhung der intrinsischen Motivation bei Lehrenden und Lernenden führen

(vgl. BLATTER 2015, S. 70).

- *Lernen ist ein situativer Prozess*: Der Transfer des Gelernten auf bestimmte Situationen steht hier im Fokus. Die Integration von authentischen Lernsituationen kann über ein digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument erfolgen, indem neben der Förderung der Transfer-, ebenso die Problemlösefähigkeit gefördert wird (vgl. EBD., S. 71).

Heutzutage dominieren zwar konstruktivistische Ansätze im Rahmen mediendidaktischer Konzeptionen, anderweitige Paradigmen sind aber keinesfalls obsolet. Vor allem kognitivistische Elemente wie Simulationen oder Multiple Choice-Aufgaben sind weiterhin populär und bereichern ergänzend hybride Lehr- und Lerneinheiten (vgl. ZUMBACH 2021, S. 24f.).

Mit dem fundamentalen Ziel mediendidaktischer Grundsätze, „einen kompetenten, reflexiven, medienkritischen Umgang mit Medien zu vermitteln“, sei an dieser Stelle der Begriff der *Mediendidaktik* einzuführen, der sich im Zuge der obig erläuterten Dekaden entwickelt und in der einschlägigen Community mittlerweile etabliert hat (DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 23). Konkludierend sei auf die Einführung des Begriffs der *Mediendidaktik* folgendermaßen hinzuweisen:

„Die Mediendidaktik befasst sich mit den Funktionen, der Auswahl, dem Einsatz (einschließlich seiner Bedingungen und Bewertung), der Entwicklung, Herstellung und Gestaltung sowie den Wirkungen von Medien in Lehr- und Lern-Prozessen. Das Ziel der Mediendidaktik ist die Optimierung dieser Prozesse mithilfe von Medien“ (EBD., S. 31).

Geleitet wird ebendieses Begriffsverständnis vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Mediendidaktik „als eine Ausformung bzw. Teildisziplin der Allgemeinen Didaktik verstanden werden“ kann¹⁸ (EBD., S. 36). Untermauern lässt sich diese Argumentationslinie durch die Darlegung des Gegenstandsbereichs der Allgemeinen Didaktik, die KRON und SOFOS wie folgt bestimmen:

- „Das Gegenstandsfeld der Didaktik umfasst alle organisierten, formellen und

¹⁸ Wenngleich zahlreiche Autoren die Mediendidaktik als Teildisziplin der Medienpädagogik oder sogar als eine eigenständige didaktische Rahmendisziplin sehen, verfolgt die Forscherin vornehmlich die Annahme, dass es sich bei der Mediendidaktik um eine Ausformung der Allgemeinen Didaktik handelt (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 35f.). Die Gründe hierfür liegen in dem aufgeführten Gegenstandsbereich der Allgemeinen Didaktik gemäß KRON / SOFOS (2003, S. 46f.).

informellen Lehr- und/ oder Lernprozesse. Damit geht es auch immer um Medien und im engeren Sinn um die Neuen Medien. [...].

- Das Gegenstandsfeld der Didaktik umfasst alle kulturellen und sozialen Prozesse und Gegenstandsbereiche einer Gesellschaft. Dies schließt selbstverständlich das Phänomen Medien ein.
- Zum Gegenstandsfeld der Didaktik gehört die Aufgabe der Auswahl und Anordnung der Bildungsinhalte in einem Lehrplan. Hier spielen die Medien als Inhalt eine bedeutsame Rolle.
- Didaktik hat auch das Verhältnis von Mensch und Welt bzw. Gesellschaft und Kultur zum Gegenstand. [...]. Der Mensch steht immer als ein Handelnder im Verhältnis zu seiner Welt, und er handelt immer in und mit Medien bzw. neuen Medien“ (KRON / SOFOS 2003, S. 46f.).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für hybride Lehr- und Lernumgebungen demzufolge aus mediendidaktischer Perspektive grundlegende Fragestellungen, die es bei der pädagogisch-didaktischen Gestaltung zu beachten gilt und sich die gleichsam im Kontext der vorliegenden Studie positionieren:

- *Ziele:* Welches Ziel erhofft sich die Lehrperson durch den Einsatz digitaler Elemente?
- *Zielgruppe:* An welche Zielgruppe richtet sich das hybride Lehr- und Lernangebot?
- *Lerninhalte und -ziele:* Mit welchem Ziel sollen die entsprechenden Inhalte vermittelt werden?
- *Didaktische Struktur / Methode:* Wie soll das hybride Lehr- und Lernangebot pädagogisch-didaktisch aufbereitet werden?
- *Lernorganisation:* Wie soll das hybride Lehr- und Lernangebot strukturiert werden? (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 98).

Hiervon ausgehend zentrieren die nachstehenden gegenwärtigen Theorien ebendiese pädagogisch-didaktischen Anleihen eines hybriden Unterrichts, wobei letztangeführtes Modell (s. Kapitel 2.3.2.4) die Darlegungen um einen vornehmlich kompetenzbezogenen Ansatz bereichert. Da es sich im Folgenden um etablierte mediendidaktische Modelle handelt, sei der Fokus auf die untenstehenden auserwählten Ansätze zur Anreicherung des theoretischen Bezugsrahmens gerichtet.

2.3.2.1 Der DISK-Online – Ansatz nach BEUTNER / PECHUEL

Auf Basis des Blended-Learning – Konzeptes entspringt der *DISK-Online – Ansatz* nach BEUTNER und PECHUEL im Jahr 2021 (vgl. BEUTNER / PECHUEL 2021, S. 180ff.). Konkretisierend bietet das Modell eine Perspektive für die Integration von mobilem Lernen in Kombination mit hybridem oder Online-Lernen in Bildungsumgebungen (vgl. EBD., S. 180). Als theoretisches Grundgerüst fungieren die von STAKER und HORN definierten Blended-Learning – Szenarien¹⁹ sowie der sozio-ökologische Integrationsrahmen für mobiles Lernen in Anlehnung an CROMPTON (vgl. EBD.).²⁰ Darin sehen die Autoren einen Vorteil ihres entwickelten DISK-Online – Ansatzes, da dieser in jegliche Blended-Learning – Szenarien transferierbar ist (vgl. EBD.).

Im Kern beschreiben BEUTNER und PECHUEL den DISK-Online – Ansatzes folgendermaßen:

„DISK-Online stands for Didactic Interactive Streaming Know-how and this approach is designed for providing a quick solution to tackle the problems schools have when forced to implement distance learning in times of a pandemic. [...]. In general DISK describes how teachers can connect with groups of learners through live streaming class content” (EBD.).

Anlehnend an dieser Modellbeschreibung wird die Relevanz von Streaming-Plattform, insbesondere in pandemischen Zeiten, betont. Hierzu ist jedoch die Implementation einer solchen Plattform durch die Institution sowie der Einsatz im Unterricht voraussetzend. Eine Vernetzung wird sodann mittels mobiler Endgeräten wie Laptops, Tablets oder auch Smartphones generiert. Resultierend kann hybrides Lernen im Klassenzimmer und über das Internet ermöglicht werden, ohne viele verschiedene technische Ressourcen zu benötigen. Demzufolge liegt es in der Entscheidung der Lehrenden, in welchem Ausmaß der onlinebasierte Teil des Lernens interaktiv gestaltet werden soll (vgl. EBD.).

Angesichts dessen wird der Ansatz auf Basis von vier Interaktionsstufen geleitet. Dabei reicht das Spektrum von der untersten Ebene (DISK1) mit einer sehr geringen Interaktion

¹⁹ Präzisierend handelt es sich um sechs Blended-Learning – Szenarien: (a) das Face-to-Face Modell, (b) das Rotationsmodell, (c) das Flex-Modell, (d) das Online-Lab-Modell, (e) das Self-Blend-Modell und (f) das Online-Treiber-Modell (vgl. BEUTNER / PECHUEL 2021, S. 180). Nähere Ausführungen können ergänzend in der Schrift von STAKER und HORN eingesehen werden: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>.

²⁰ Weitere Ausführungen unter: CROMPTON, H. (2017): Moving toward a mobile learning landscape: Presenting a mlearning integration framework. In: Interactive Technology and Smart Education Journal, Heft 18, 2. Jahrgang, S. 97 – 109.

zwischen Lehrenden und Lernenden, also einer vornehmlich lehrerzentrierten Interaktion, bis hin zu der obersten Stufe (DISK4), in dessen Zuge eine lernerorientierte Interaktion mit einem hohen interaktiven Anteil im Zentrum der Betrachtung steht. Auch in diesem Zusammenhang kann der Lehrende mit Blick auf die Zielgruppe entscheiden, welche Interaktionsebene am geeignetsten erscheint (vgl. EBD.).

Ergänzend besteht die Möglichkeit, mehrere Streaming-Plattformen anderer Schulen zu verbinden, was wiederum zu einer erhöhten Effektivität des Lernprozesses führen kann. Darüber hinaus wird den Lehrpersonen mittels dem DISK-Online – Ansatzes gewährt, auf unterschiedlichen DISK-Ebenen Unterricht anzubieten (vgl. EBD., S. 181).

Vor diesem Hintergrund spezifizieren BEUTNER und PECHUEL die vier Interaktionsebenen wörtlich wie folgt:

„The four implementation stages also show a transition from relatively teacher-centred teaching (in DISK1) to strongly learner-centred teaching (in DISK4). While in DISK1 a frontal teaching character for the online learners is paired with a teacher-dependent teaching character (from frontal, via activating to experience- oriented designing or moderating) for the face-to-face learners, DISK4 has a clearly group-oriented and target group-related orientation with a clear moderation role of the teachers” (EBD.).

Hierauf fußend sei der Fokus nun auf nähere Erläuterungen der einzelnen DISK-Interaktionsstufen gelegt:

Interaktionslevel 1 (DISK1)

Bei dieser Stufe handelt es sich um die einfachste Implementationsebene eines Online-Unterrichts, die vor allem unerfahrene Lehrkräfte wählen. An dieser Stelle teilt der Lehrende lediglich seinen Bildschirm am Laptop und bietet einen Live-Stream des Unterrichts an, sodass die Interaktion federführend lehrerzentriert geprägt ist. Dieses Format ähnelt einem traditionellen Frontalunterricht, sodass das DISK1 vor allem für Klassen mit Lehrenden, die vor Ort im Klassenzimmer sowie online anwesend sind, geeignet ist (vgl. EBD.).

Interaktionslevel 2 (DISK2)

Ergänzend zu DISK1 umfasst das Interaktionslevel 2 die Interaktion mit Online-Gruppen. Der Lehrende streamt die Unterrichtseinheit mittels einer Streaming-Plattform, integriert

aber ebenso die Möglichkeit, mit den Online-Schülern zu kommunizieren beispielsweise über einen Chat (vgl. EBD., S. 182).

Interaktionslevel 3 (DISK3)

Auch diese Stufe erweitert die vorherige DISK2-Ebene. Die Grundidee dieses Interaktionslevels ist die Kommunikation zwischen Online-Lehrenden, sodass ein lernerzentrierter Ansatz zunehmend dominanter wird. Die Interaktion kann u. a. durch Video, Text oder Sprach-Chats erfolgen (vgl. EBD.).

Interaktionslevel 4 (DISK4)

DISK4 stellt eine Anreicherung von DISK3 dar. Der Fokus liegt eindeutig auf den Lernenden. Auf dieser Ebene ist eine nahezu uneingeschränkte Kommunikation zwischen Lernenden vor Ort und online möglich, sodass gemeinsame Gruppenarbeiten ermöglicht werden können (vgl. EBD.).

Abschließend sei der Blick nicht zuletzt aus technischer Perspektive auf den DISK-Online – Ansatz gerichtet. Anhand der Erläuterungen der jeweiligen DISK-Stufen zeigt sich, dass Lehrende auf der untersten Stufe ein Minimum an technischem Wissen aufweisen müssen. Dahingehen resultiert auf der obersten Interaktionsstufe ein komplexes Technikwissen. In Anbetracht dessen empfehlen die Autoren im Sinne des DISK-Online – Ansatzes eine fundamentale Technikausstattung bestehend aus WiFi Routern und einem schnellen Internetzugang, Projektoren und Projektionswände, Tablets und digitalen Stiften sowie Mikrofonen (vgl. EBD.).

Summativ betrachtet, berücksichtigt das DISK-Online – Modell hybride Lehr- und Lernsettings vor dem Hintergrund der COVID19-Situation sowie die daraus resultierenden Potenziale und Herausforderungen im Unterricht, sodass das Modell einen äußerst zeitgemäßen Ansatz für Lehrende liefert (vgl. EBD., S. 183). Als Erweiterung resp. Justierung ebendieses Ansatzes empfiehlt es sich jedoch, pädagogisch-didaktische Gestaltungshilfen für die unterschiedlichen Interaktionsstufen zu formulieren.

2.3.2.2 3C-Rahmenmodell nach KERRES / DE WITT

Wenngleich das im Folgenden erläuterte *3C-Rahmenmodell* nach KERRES und DE WITT bereits im Jahre 2003 konzipiert worden ist, nimmt es auch heutzutage immer noch einen maßgeblichen Stellenwert bezugnehmend auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung

von hybriden Lehr- und Lernumgebungen ein (vgl. KERRES / DE WITT 2003, S. 103ff.).

Federführend basiert das Modell explizit auf einem Blended-Learning – Ansatz, sodass es im Kern „um die Kombination unterschiedlicher didaktischer Methoden [...] und medialer Präsentations- und Kommunikationsformate [...] [geht]“ (KERRES 2005, S. 163). Als wesentlich integrierte Methoden-Bausteine legen KERRES und DE WITT u. a. einen ‚Vortrag mit Diskussion‘, ‚Selbstlernaktivitäten‘, ‚Kooperatives Lernen‘, ‚Tutoriell betreutes Lernen‘, ‚Kommunikatives/ soziales Lernen‘ sowie ‚Beratung und Tests/ Zertifizierungen ihrem didaktischen Modell zugrunde (vgl. EBD.; vgl. KERRES / DE WITT 2003, S. 102f.).

Hierauf fußend flankiert das *3C-Rahmenmodell* drei elementare Komponenten:

- „a *content* component that makes learning material available to a learner;
- a *communication* component that offers interpersonal exchange between learners or learners and tutors; and
- a *constructive* component that facilitates and guides individual as well as cooperative learning activities to actively operate on learning tasks (or assignments) with different degrees of complexity (from multiple choice to projects or problem-based learning)“ (KERRES / DE WITT 2003, S. 103; Hervorhebung im Original).

Ebendiese drei zentralen Bestandteile fallen je nach Lernformat unterschiedlich stark ins Gewicht, obgleich erst eine Kombination bzw. das reziproke Zusammenspiel der drei Kernkomponenten als essenziell für die didaktische Konzeption einer Blended-Learning – Umgebung angenommen wird (vgl. EBD., S. 104). Für die Autoren dominiert daher die Frage nach dem „suitable mixture of these components“ (EBD., S. 105). Nachstehende Abbildung bildet das *3C-Rahmenmodell* grafisch ab, sodass hierauf basierend weiterführende inhaltliche Ausführungen vorgenommen werden können:

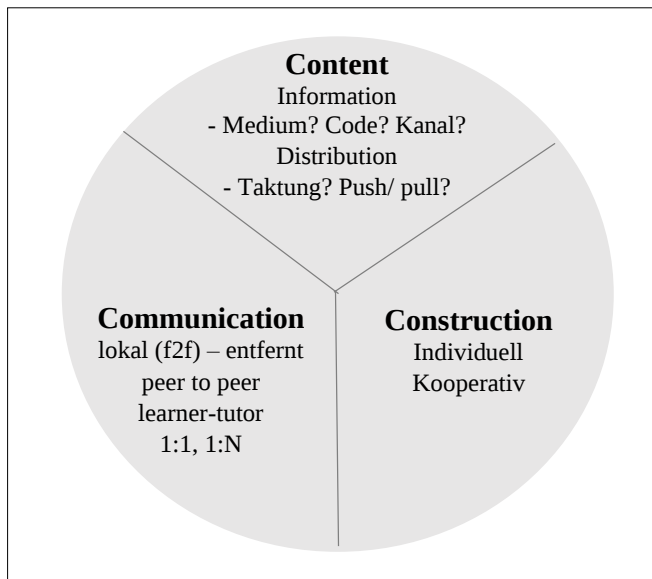


Abb. 4: 3C-Rahmenmodell nach KERRES / DE WITT

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KERRES / DE WITT (2003, S. 109).

Content

Anlässlich dieser Komponente *Content* (‚Inhalt‘) geht es vordergründig um die inhaltliche Wissens- und Informationsvermittlung, die gleichsam die Voraussetzung für weitere kommunikative resp. konstruktive Lehr- und Lernaktivitäten darstellt (vgl. EBD., S. 105). Darüber hinaus wird die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien intendiert. In diesem Sinne werden Fragestellungen nach dem geeigneten Medium oder auch Kommunikationskanal reflektiert (vgl. EBD.). Das Ziel ist es hierbei, „kognitive und motivational-emotionale Prozesse [...] an[zu]regen“ (KERRES 2005, S. 169).

Communication

Im Zuge des Bausteins *Communication* (‚Kommunikation‘) dominiert die Interaktivität zwischen Lehrenden und Lernenden in einer hybriden Lehr- und Lernumgebung (vgl. EBD.). In diesem Kontext weisen KERRES und DE WITT auf die Vielzahl unterschiedlicher Kommunikationsmöglichkeiten in digitalen Umgebungen (vgl. EBD.). Demnach sind Einzel- und Gruppengespräche mit Peers oder zwischen Lehrenden und Lernenden möglich (vgl. EBD.). Im Zentrum der Betrachtung liegen jedoch diskursive Settings, damit Lernende lernen, eine kritisch-reflektive persönliche Haltung zu entwickeln resp. zu argumentieren (vgl. KERRES / DE WITT 2003, S. 105). Ebendiese Komponente erlangt eine besondere Bedeutung, sofern das zu vermittelnde Wissen von hoher Komplexität geprägt ist, sodass die entsprechenden Zusammenhänge zu anderen Sachverhalten nicht nur verengt, sondern auch transferiert wird (vgl. EBD.).

Construction

Der dritte Baustein *Construction* („Konzeption“) knüpft eng an die vorherige Komponente an, da in diesem Rahmen Transferleistungen von prozessuellem Wissen forciert werden und Gelerntes angewendet werden soll (vgl. EBD.). Des Weiteren adressiert diese Dimension individuelle sowie kooperative Lehr- und Lernaktivitäten, in dessen Zuge ebendiese Einheiten so gestaltet werden, sodass eine repräsentative Lösung das Ergebnis in Form einer schriftlichen Ausarbeitung darstellt (vgl. KERRES 2005, S. 169).

Zusammenführend stehen diese drei Komponenten in einem relationalem Verhältnis, die entsprechend der jeweiligen hybriden Lehr- und Lernumgebung und den daraus resultierenden Zielen und Rahmenbedingungen unterschiedlich gewichtet werden (vgl. EBD.). Demzufolge ist eine Einbettung in differente Lehr- und Lernsettings ohne weiteren Aufwand möglich, das als eindeutiger Vorteil des 3C-Rahmenmodells akzentuiert wird (vgl. EBD., S. 170). Konkludierend liegt es in der eigenständigen Entscheidung der Lehrperson den Zeitanteil von Präsenz- und Onlinephasen, die Methodenwahl oder auch die Wahl der Kommunikationsform zu definieren (vgl. EBD.). Ergänzend finden neben situativen, ebenso institutionelle sowie personelle Ressourcen oder institutionelle Anforderungen Berücksichtigung bei der didaktischen Konzeption (vgl. KERRES / DE WITT 2003, S. 111).

Kritisch anzumerken sei an dieser Stelle abschließend, dass es sich bei dem 3C-Rahmenmodell lediglich um ein deskriptives Didaktik-Modell handelt, das fundamentale didaktisch-methodische Fragestellungen vernachlässigt, obgleich es die Komplexität didaktisch-methodischer Konzeptionen hybrider Lehr- und Lernumgebungen pointiert (vgl. EBD.).

2.3.2.3 Analytisches Rahmenmodell nach GLOERFELD

Bei dem *analytischen Rahmenmodell* nach GLOERFELD (2020) geht es grundlegend um ein deskriptives Schema zur „Modellierung der formalen Struktur des Lehr-/Lernprozesses“, das die Dimensionen *Inhalt*, *Methode* und *Medien* verschmelzend betrachtet (GLOERFELD 2020, S. 207). Dabei wird besonders eine pädagogisch-didaktische Perspektive vor dem Hintergrund der Digitalisierung berücksichtigt (vgl. EBD., S. 207ff.). Einen ersten Einblick in das analytische Rahmenmodell gewährt

die nachfolgende Grafik:

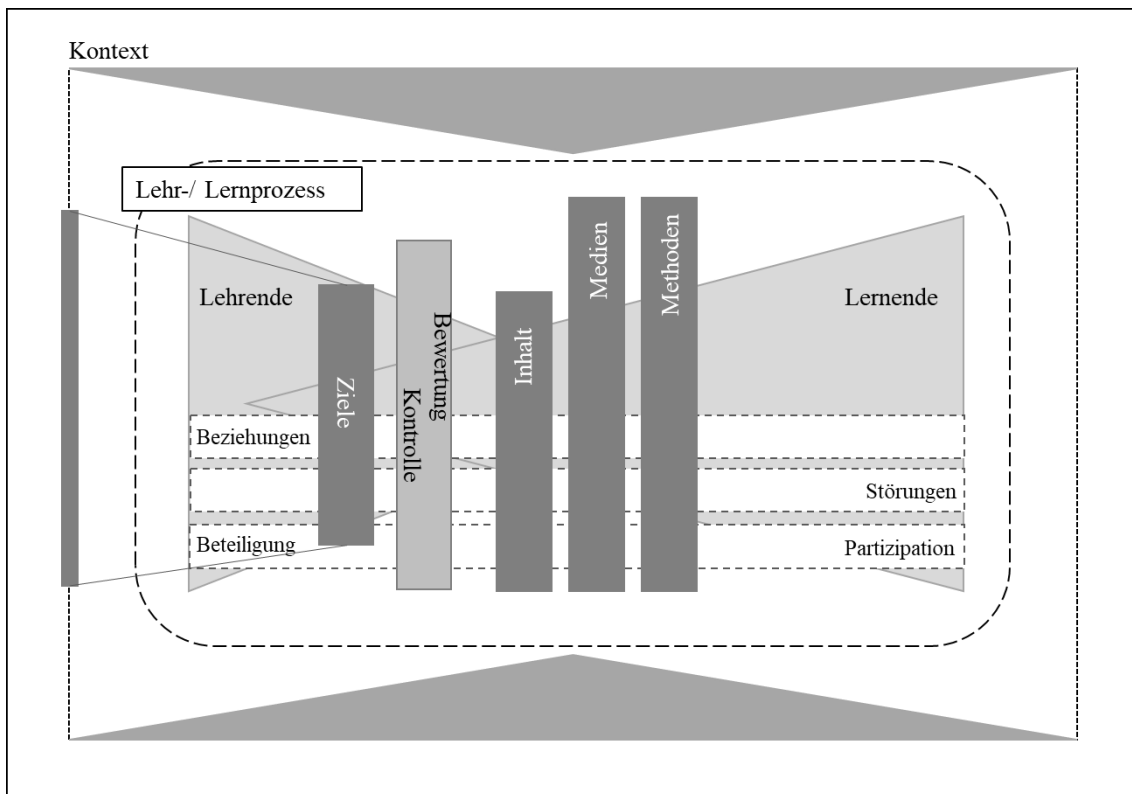


Abb. 5: Das analytische Rahmenmodell nach GLOERFELD

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an GLOERFELD (2020, S. 288).

Gemäß dieser Abbildung sei der Fokus folglich auf die einzelnen Grundbausteine des Modells gelegt:

Inhalt

„Inhalte bezeichnen das Thema, den Gegenstand im Lehr-/Lernprozess, der gelernt und gelehrt wird“ (EBD., S. 208). Diese Beschreibungsdimension umfasst neben der Art und der Struktur, ebenso die Bezüge der zu vermittelnden Inhalte und bezieht somit die kritisch-reflexive Auseinandersetzung „mit der Gültigkeit oder der Umgang mit ‚neuen‘ Erkenntnissen oder die Wirkungen und Bedingungen, die von Inhalten ausgehen oder auf sie einwirken“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Medien

In diesem Kontext wird die Präsentation und Visualisierung von Inhalten adressiert. Nebst Darstellungsarten von digitalen Medien werden ebenso Funktion, Wirkungen und ökonomische Überlegungen fokussiert (vgl. EBD.).

Methode

Die Methode legt die Art und Struktur der Wissensvermittlung fest. Konkret bestimmen Methoden die konzeptionelle Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und die damit eng verbundenen Interaktionsformen sowie die zeitliche Abfolge von Unterricht. Damit einher geht ergänzend die Wirkung der eingesetzten Methoden auf den Lehr- und Lernprozess sowie die Lernenden (vgl. EBD.).

Fußend auf diesen drei Beschreibungsdimensionen lässt sich dann nicht zuletzt ein reziprokes Zusammenspiel mit weiteren Bereichen *Ziele* und *Bewertung und Kontrolle* feststellen:

Ziele

„Als Ziel werden geplant angestrebte Zustände und Leistungen der Lehrenden und Lernenden definiert. Das umfasst sowohl übergeordnete Ziele (auch als Sollens-Werte bezeichnet) als auch Lernziele und Teil-(Lern-)Ziel“ (EBD., S. 209). Aber auch die Art, Ebene und der Inhalt eines Lernziels gliedern sich unter diesen Bereich (vgl. EBD.)

Bewertung und Kontrolle

Eng verzahnt mit den Zielen knüpft die Bewertung und Kontrolle an. „Die Kontrolle umfasst die Prüfung der Erreichung der Ziele, und in der Bewertung findet die Beurteilung dieser Leistung statt“ (EBD.). Demzufolge liegt das Augenmerk auf der einen Seite auf der Ausgestaltung des Bewertungsprozesses. Auf der anderen Seite wird die Intention von Lern- und Selbstkontrollen reflektiert (vgl. EBD.).

Darüber hinaus reichern weitere Bereiche, die auf den Lehr- und Lernprozess resp. Lehrende und Lernende wirken, das analytische Rahmenmodell an. GLOERFELD identifiziert vor diesem Hintergrund die Konstanten *Kontext(-Bedingungen)*, *Lehrende und Lernende*, *Partizipation und Beteiligung*, *Störungen* und *Beziehungen* (vgl. EBD., S. 210f.).

Kontext(-Bedingungen)

Unter kontextuellen Bedingungen fasst die Autorin jegliche Faktoren, die unmittelbaren bzw. mittelbaren Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess nehmen. An dieser Stelle sei jedoch hervorzuheben, dass Lehrende und Lernende nicht explizit von Kontextbedingungen berührt werden (vgl. EBD., S. 210).

Lehrende und Lernende

Lehrende und Lernende werden im Zuge des Modells als eigenständige Determinanten akzentuiert. Sie zeichnen sich durch eine unmittelbare Beteiligung am Lehr- und Lernprozess aus, wenngleich ihre Rollen nicht explizit festgelegt sind (vgl. EBD.).

Partizipation und Beteiligung

Als weiteres Element wird die Partizipation und Beteiligung aufgeführt, „[u]nter [...] [dem] die Teilhabe der Lernenden verstanden [wird], den Lehr-/Lernprozess in allen möglichen Bereichen mitzugestalten und mitzubestimmen. In dem Bereich werden die Ansatzpunkte und der Umfang des Einbezugs der Lernenden beschrieben“ (EBD.).

Störungen

Störungen wirken laut GLOERFELD ebenso auf den Lehr- und Lernprozess ein. Darunter sind jegliche Verhaltensweisen zu verstehen, die beeinträchtigend oder gar hemmend auf ebendiesen Prozess wirken. Konkret formuliert die Autorin differente Arten von Störungen wie etwa Folgen, Bereiche, Ursachen oder Richtungen von Störungen (vgl. EBD., S. 210f.).

Beziehungen

Letzte Komponente spiegelt das Verhältnis zwischen Personen oder Objekten wider und spezifiziert sich mitunter über die Art, die Richtung, die Form sowie die Ziele einer sozialen Interaktion resp. Beziehung (vgl. EBD.).

Zusammenführend kann pointiert werden, dass die Kontext(-Bedingungen) ganzheitlich auf den Lehr- und Lernprozess wirken. Daneben existieren jedoch weitere Bereiche, die explizit auf die drei Beschreibungsdimensionen Inhalt, Medien und Methoden Einfluss nehmen. Zudem wird der maßgebliche Einfluss sozialer Interaktionen auf Lehrende und Lernende sowie formaler Strukturen deutlich (vgl. EBD., S. 211). Damit eruiert GLOERFELD zwar ein Modell, dass die „Perspektiven allgemeindidaktischer Theorien berücksichtigt und die formale Struktur des Lehr-/Lernprozesses abbildet“ (EBD.). Dennoch erweist sich das Konzept als überwiegend deskriptiv, nahezu praxisfern, da beispielsweise die Auswirkungen der Digitalisierung eher als Tendenzen und nicht als „manifestierte Strukturveränderung“ berücksichtigt werden, obwohl die Autorin das Modell ausdrücklich in einen digitalgestützten Kontext einbettet und die Veränderungen des digitalen Wandels sogar als Referenzpunkt bei der Modellentwicklung ausmacht

(EBD., S. 286; vgl. EBD., S. 181ff.).

2.3.2.4 Das TPACK-Modell nach MISHRA / KOEHLER

Das nachstehende *TPACK-Modell*²¹ nach MISHRA / KOEHLER (2006) rekurriert auf professionelle Kompetenzen von Lehrkräften und lehnt sich damit eng an dem Kompetenzverständnis SHULMANS an, der somit auch den theoretischen Bezugsrahmen für ebendieses *TPACK-Modell* liefert (vgl. MISHRA / KOEHLER 2006, S. 1020).²² Grundlegend „[...] untersucht es – wie der Name des Modells schon vermuten lässt – in einem ganzheitlichen Ansatz die Aspekte und das Zusammenspiel von pädagogischen, fachinhaltlichen und technischen Kompetenzen von Lehrkräften im Lehrkontext“ (MUßMANN ET AL. 2021, S. 25).

Als Basis des Modells greifen die drei Kompetenzbereiche ‚fachliches Inhaltswissen‘ (*Content Knowledge – CK*), ‚pädagogisches und psychologisches Wissen zu Lehr- und Lernprozessen‘ (*Pedagogical Knowledge – PK*) sowie ‚fachdidaktisches Wissen‘ (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*), die angesichts des digitalen Wandels um den Bereich der digitalen Kompetenzen im Rahmen des *TPACK-Modells* angereichert werden (vgl. MISHRA / KOEHLER 2006, S. 1020ff.). Demzufolge berücksichtigt ebendieses Modell neben den vorherig genannten drei Kompetenzbereichen, ebenso die Facette der Technologie (vgl. EBD., S. 1024). Aufgrund dieser Erweiterung werden neue Schnittstellen zu den jeweiligen Wissensbereichen impliziert, sodass das Modell auf insgesamt sieben Wissensbereichen fundiert (vgl. KOEHLER / MISHRA 2008, S. 12). Die hinzugefügten technischen Komponenten clustern sich wiederum in vier Rubriken: ‚technologisches Wissen‘ (*Technology Knowledge – TK*), ‚technologisches fachliches Wissen‘ (*Technological Content Knowledge – TCK*), ‚technologisches pädagogisches Wissen‘ (*Technological Pedagogical Knowledge – TPK*) und ‚technologisches fachdidaktisches Wissen‘ (*Technological Pedagogical Content Knowledge – TPCK*) (vgl. EBD., S. 12ff.). Neue Modellspezifizierungen reichern einen weiteren Baustein

²¹ Technological Pedagogical and Content Knowledge – Modell (übersetzt etwa: Technologisch-pädagogisch-fachinhaltliches Wissen).

²² Wohlwissend, dass das *TPACK-Modell* aus dem Genre eines kompetenzbasierten Ansatzes entspringt und auf dem ersten Blick nicht vollständig in die Rubrik der Mediendidaktik einzuordnen ist, fungiert das Modell dennoch als eine fundamentale Orientierungs- und Reflexionshilfe bei der Konzeption hybrider Lehr- und Lernsettings für Lehrkräfte (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 25). Darüber hinaus fächert das Kapitel 2.3.4 diese Thematik erneut auf und zeigt die enge Verknüpfung didaktischer sowie kompetenzbasierter Überlegungen, sodass nebst der mediendidaktischen Modelle, ebenso ein medienpädagogisches Digital-Kompetenzmodell aufgeführt wird.

‚kontextbezogenes Wissen‘ (*Contextual Knowledge – XK*) an (vgl. MISHRA 2019, S. 2). Die nachstehende Grafik gewährt einführend einen ersten Einblick in das *TPACK-Modell*:

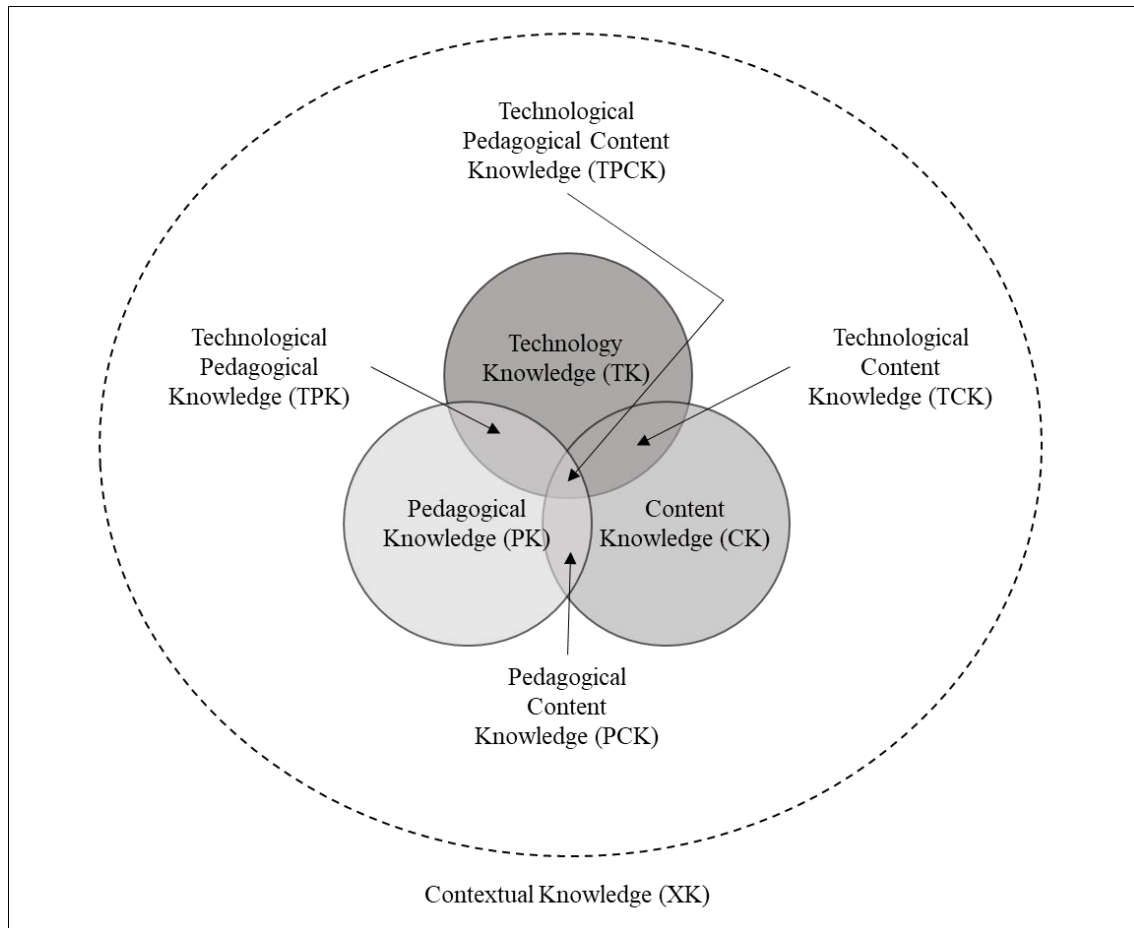


Abb. 6: Das TPACK-Modell nach MISHRA / KOEHLER

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an MISHRA (2019, S. 2).

Gemäß der Abbildung werden die Grundkonstanten im weiteren Verlauf näher spezifiziert.

Content Knowledge – CK

„Content knowledge is knowledge about the actual subject matter that is to be learned or taught” (KOEHLER / MISHRA 2008, S. 13). Demzufolge beschäftigt sich diese Komponente mit dem inhaltlichen Wissen einer Unterrichtseinheit, dass gelehrt bzw. gelernt werden soll. Zudem ist ein umfangreiches Wissen über zentrale Theorien, Konzepte oder Modelle von Lehrkräften sowie die damit einhergehende zielgerichtete Auswahl der Inhalte unabdingbar, da dies die Basis für die Wissensvermittlung an Lernende darstellt (vgl. EBD., S. 13f.)

Pedagogical Knowledge – PK

„Pedagogical Knowledge is deep knowledge about the processes and practices or methods of teaching and learning and encompasses (among other things) overall educational purposes, values and aims” (EBD., S. 14). Im Rahmen dieser Grundkonstante geht es in erster Linie um die didaktisch-methodischen Kompetenzen von Lehrpersonen. Demzufolge ist es für Lehrende erforderlich, sich einerseits mit der Planung, Umsetzung und Bewertung von Unterricht, andererseits mit effektiven Methoden des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen (vgl. EBD.).

Pedagogical Content Knowledge – PCK

„[P]edagogical content knowledge is of special interest because it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching. It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction” (MISHRA / KOEHLER 2006, S. 1021f.). Als Kern eines professionellen Lehrerwissens formuliert diese Ebene die Verknüpfung von inhaltlichen und pädagogischen Themen. Konkret geht es dabei um das Organisieren und Darstellen der Wissensinhalte, die auf die Zielgruppe der Lernenden abgestimmt sein müssen, um Schwierigkeiten oder mögliche Missverständnisse vorzubeugen (vgl. KOEHLER / MISHRA 2008, S. 14f.).

Technology Knowledge – TK

„Technology knowledge (TK) is knowledge about standard technologies, such as books, chalk and blackboard, and more advanced technologies, such as the Internet and digital video” (MISHRA / KOEHLER 2006, S. 1027). Diese Komponente spiegelt das Wissen über Technologien wider und umfasst dabei auch die Kenntnis über den geeigneten Einsatz und Anwendung im Unterricht (vgl. EBD., S. 1027f.).

Technology Content Knowledge – TCK

„Technological content knowledge (TCK) is knowledge about the manner in which technology and content are reciprocally related” (EBD., S. 1028). Das Verständnis über die Art und Weise der Beeinflussung von Technologie und Inhalt steht hier im Zentrum der Betrachtung. Inhalte können mit spezifischen Technologien auf unterschiedliche Weise präsentiert werden, insbesondere neuere Technologien bieten eine flexiblere und

vielfältige Darstellungsmöglichkeit, sodass Lehrkräfte die Fähigkeit besitzen müssen, den zu vermittelnden Inhalt auf das einzusetzende Medium einhergehend abzuwägen (vgl. KOEHLER / MISHRA 2008, S. 16).

Technological Pedagogical Knowledge – TPK

„Technological Pedagogical Knowledge is an understanding of how teaching and learning changes when particular technologies are used. This includes knowing the pedagogical affordances and constraints of a range of technological tools as they relate to disciplinarily developmentally appropriate pedagogical designs and strategies” (EBD.). Die hier dargelegte Grundidee umfasst ein Verständnis darüber, wie Lehren und Lernen durch den Einsatz von Technologie verändert werden kann. Daher erscheint es unerlässlich, dass eine Lehrperson unterschiedliche digitale Werkzeuge nicht nur kennt, sondern auch dessen pädagogischen Einsatzmöglichkeiten, auf die jeweilige Zielgruppe und Lehr- und Lernsituation, adäquat einschätzen kann (vgl. EBD., S. 16f.).

Technological Pedagogical Content Knowledge – TPCK

„Technological pedagogical content knowledge (TPCK) is an emergent form of knowledge that goes beyond all three components (content, pedagogy, and technology). This knowledge is different from knowledge of a disciplinary or technology expert and also from the general pedagogical knowledge shared by teachers across disciplines” (MISHRA / KOEHLER 2006, S. 1028f.). Gemäß der vorangegangenen Definition konzentriert sich ebendiese Komponente auf die Verschmelzung der drei Kompetenzbereiche. Diesem Verständnis folgend, ist das Wissen aller zuvor genannten Komponenten für eine Lehrperson voraussetzend, um Unterricht in Zeiten des digitalen Wandels bewältigen zu können. Aus diesem Grund erfordert es ein Verständnis für die Darstellung von Konzepten mittels Technologien sowie pädagogischer Techniken, die jene Technologien auf konstruktive Weise zur Vermittlung von Inhalten nutzen (vgl. EBD., S. 1028ff.).

Contextual Knowledge – XK

„Contextual Knowledge would be everything from a teacher’s awareness of available technologies, to the teacher’s knowledge of the school, district, state, or national policies they operate within” (MISHRA 2019, S. 1). In Anbetracht der Modellerweiterung forciert diese Komponente das Zusammenspiel von organisatorischen sowie situativen Aspekten,

denen Lehrende ausgesetzt sind. Darin sieht MISHRA die Notwendigkeit, Wissen über den jeweiligen Kontext resp. der Institution zu besitzen, um nachhaltige digitale Veränderungen nicht nur anstoßen zu können, sondern auch langfristig in den Schulkontext zu etablieren. In diesem Zuge werden Lehrkräfte nicht weiter als Gestalter von Lehrplänen in Klassenräumen gesehen, sondern als ‚Intrapreneure‘ kontextueller Veränderungen (vgl. EBD., S. 1f.).

Das Anliegen ebendieses Modellansatzes liegt darin, einen essenziellen Handlungsrahmen sowie ein Referenzmodell für Lehrende zu entwickeln, dass einerseits durch seine konzeptionelle Klarheit überzeugt, andererseits aber auch fächer- und qualifikationsübergreifend eingesetzt und in differente Kontexte transferiert werden kann (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 24f.). Die Wirksamkeit des *TPACK-Modells* lässt sich mittlerweile durch zahlreiche Forschungsbefunde nachweisen, „die zeigen, dass diese Art des Wissens tatsächlich für einen effektiven Einsatz digitaler Medien im Unterricht entscheidend ist“ (SCHMID / KRANNICH / PETKO 2020, S. 121).

Trotz der Vorzüge des Modells sei dennoch ergänzend kritisch anzumerken, dass zwar Medienkompetenzen berücksichtigt werden, aber nicht dezidiert aufgefächert werden, wie es in anderen einschlägigen Ansätzen beispielsweise der Fall ist, wenngleich das Konzept pädagogische und technische Zugänge vereint und dadurch durchaus weiterführender greift als andere digitalgestützte Kompetenzmodelle (s. u. a. Kapitel 2.3.4) (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 24f.).

2.3.3 Zur Rolle der Lehrenden im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen

Wenngleich es sich bei dieser Thematik um den Forschungskern der vorliegenden Arbeit handelt und auf die Rollenwahrnehmung der Lernenden explizit in Kapitel 2.4 sowie Kapitel 7 eingegangen wird, impliziert der vorherige theoretische Bezugsrahmen erste Überlegungen zur Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrenden im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen aus didaktischer Sicht an dieser Stelle.

Dass sich mit zunehmender Digitalisierung vor allem der Anforderungs- und Aufgabenbereich von Lehrenden verändert, lässt sich nicht abstreiten. Die damit einhergehenden neuen Erwartungshaltungen an die eigene Personen sowie Fremderwartungen durch Lernende, Kollegen oder die Schulleitung erweisen sich als weitere Resultate eines digital geprägten Unterrichts (vgl. KMK 2017, S. 13). Dadurch

verlagern sich die Verantwortlichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden, das wiederum ein verändertes soziales Verhältnis zwischen diesen beiden Akteuren mit sich bringt (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 94). In diesem Kontext zeigen gegenwärtige Studien, dass Lehrkräfte dennoch weiterhin „am Primat der Pädagogik und am pädagogischen Auftrag der Lehrkräfte gegenüber der Technologie fest[halten]“, wenngleich sich hier impliziert, dass Lehrende nicht durch digitale Medien ersetzbar sind (SLOANE ET AL. 2018, S. 131).

Vor diesem Hintergrund erscheint es daher unerlässlich, dass sich Lehrende umfassend mit „sozialen, emotionalen und affektiven Aspekte der technologiegestützten Bildung bewusst [sind] [...] und sich ihrer Fähigkeit, angemessen zu reagieren, sicher [sind] [...]“ (KROMMER / WAMPFLER 2021, S. 8f.). Des Weiteren geht es im Kern darum, eine richtige Dosierung, auch mit Blick auf die zunehmende Heterogenität der Lernenden, abzuwägen, wie hybride Lehr- und Lerneinheiten zeitlich gestaltet werden müssen (vgl. SCHOBlick 2020 S. 1). Aber auch das Vorhandensein bzw. die Weiterentwicklung mediendidaktischer Kompetenzen müssen zentriert werden (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 94).

Wie bereits obig akzentuiert, flankieren mit dem Einsatz von digitalen Lehr- und Lernplattform federführend konstruktivistische lerntheoretische Ansätze das mediendidaktische Design (vgl. BLATTER 2015, S. 24f.). Dieser Paradigmenwechsel resultiert wiederum zu einer stärkeren „lernendenorientierenden Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen [...], [so]dass Lehrende darin zunehmend eine begleitende und moderierende Rolle übernehmen“ (DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 94). Zweifelsohne lässt sich hier die Rolle als Lernbegleiter replizieren, „der Lernen ermöglicht, fördert, unterstützt, begleitet und berät“ (BLATTER 2015, S. 26). Ergänzend werden in diesem Zusammenhang stehend aber auch Rollenbilder wie Moderator oder Coach genannt (vgl. EBD., S. 25). Einen Grund sieht BLATTER in der technologischen Entwicklung, da durch den Einsatz digitaler Medien vor allem Lernverantwortung an die Lernenden delegiert wird, die selbstbestimmt ihren Lernprozess organisieren können (vgl. EBD.). In diesem Sinne berichtet BLATTER aus eigener Erfahrung, dass er zwar „Lernergebnisse ermöglichen, [...] aber selbst keine Lernergebnisse erzeugen [kann]“, sodass dadurch Verantwortung zunehmend abgegeben wird (EBD.). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Rollenbilder der Lernende eng mit anderen schulischen Akteuren in Verbindung stehen oder sogar nahezu abhängig sind (vgl. EBD., S. 26f.; vgl. SLOANE ET AL. 2018,

S. 131f.). Präziser formuliert heißt es: „Wenn aktives Denken anstelle von passivem Lernen, Verstehen vor dem Auswendiglernen steht, dann braucht es auch eine neue Prüfungskultur. Da müssen neben der Schulleitung auch die Expertinnen und Experten mitspielen“ (BLATTER 2015, S. 26f.).

Ohne in diesem Abschnitt auf Näheres einzugehen, seien abschließend die Überlegungen der KMK anzuführen, die die bisherigen Ansätze und Auffassungen vereinen und auf die im weiteren Verlauf der Studie vertiefend rekurriert wird:

„Mit zunehmender Digitalisierung entwickelt sich auch die Rolle der Lehrkräfte weiter. Die lernbegleitenden Funktionen der Lehrkräfte gewinnen an Gewicht. Gerade die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen, auch im Hinblick auf die inklusive Bildung, macht es erforderlich, individualisierte Lernarrangements zu entwickeln und verfügbar zu machen. Digitale Lernumgebungen können hier die notwendigen Freiräume schaffen; allerdings bedarf es einer Neuausrichtung der bisherigen Unterrichtskonzepte, um die Potenziale digitaler Lernumgebungen wirksam werden zu lassen“ (KMK 2017, S. 13).

Summativ betont MEYER, trotz der Wahrnehmung des Wandels von Rollenbildern explizit, dass es „nicht um den Verzicht auf die traditionelle Rollendefinition [geht], sondern um die gezielte Erweiterung“ (vgl. MEYER 2015, S. 43).

2.3.4 Kompetenzbedarfe bei dem Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente in hybriden Lehr- und Lernumgebungen

Sowohl der theoretische Bezugsrahmen unter dem Abschnitt 2.2 als auch die pädagogisch-didaktischen Überlegungen unter Kapitel 2.3 lassen darauf hindeuten, dass für das digitale Lehren und Lernen resp. im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten spezifische Kompetenzen, explizit für Lehrende, erforderlich sind (vgl. STELZER 2022c, S. 33ff.). Diese Annahme gilt bereits seit den Anfängen des digitalen Wandels, sodass folgendes Zitat wörtlich untermauert:

„Kompetenz im Medienbereich ist gefordert und nur wer sie besitzt, kann auch in Zukunft auf das ständig wachsende Informationsangebot der alten und neuen Medien zurückgreifen. Ansonsten droht die Gefahr einer medialen Klassengesellschaft, die Wissende und Unwissende voneinander trennt“ (MAIER 1998, S. 18).

In diesem Zusammenhang stehend werden in der einschlägigen Forschungslandschaft Wortbezeichnungen wie *digitale Kompetenzen* und auch *Medienkompetenzen* diskutiert

(vgl. KERRES 2018, S. 65f.). Darüber hinaus zeigen sich Verbindungen zu veränderten Aufgaben- und Themenfelder im Bildungsbereich (vgl. BMBF 2010, S. 7). Aus diesem Grund sei der Fokus zunächst auf digitale Kompetenzen gerichtet, die sodann im Weiteren durch definitorische Anleihen der Medienkompetenz nuanciert werden.

Grundlegend ist von der Annahme eines wechselseitigen Wirkungszusammenhangs zwischen Kompetenzen und der digitalen Welt auszugehen (vgl. EBD., S. 69). So erklärt KERRES, dass die Individuen bestimmte Kompetenzen zur Erschließung und auch Beherrschung einer digital geprägten Welt zwingend benötigen, um die teils sehr komplexen Dimensionen begreifen zu können (vgl. EBD.). Hierauf basierend sei das Augenmerk nun auf der definitorischen Aufarbeitung der *digitalen Kompetenzen* gelegt.

Digitale Kompetenzen und digitales Kompetenzprofil

Der Terminus der *digitalen Kompetenzen* wird in den verschiedensten Kontexten stets diskutiert, sodass aus diesem Grund kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt (vgl. KERRES 2017, S. 93). Aus bildungspolitischer Perspektive sei im weitesten Sinne folgende Definition angeführt:

„Digital competence can be broadly defined as the confident, critical and creative use of ICT [Information and Communications Technologies] to achieve goals related to work, employability, learning, leisure, inclusion and/or participation in society”
(REDECKER 2017a, S. 90).

Weiterführend pointiert die KMK die enormen Auswirkungen der Digitalisierung auf schulische Handlungsfelder, die wiederum Lehrende und Lernende beeinflussen (vgl. KMK 2017, S. 9). Vor allem die Handlungsfelder wie curriculare Entwicklungen, Bildungspläne, Bildungsmedien, digitale Infrastrukturen oder auch rechtliche und funktionale Rahmenbedingungen unterliegen, in Abhängigkeit der Schulform, einem besonders hohen Einfluss (vgl. EBD.). Hierauf basierend formuliert die KMK sodann zwei Ziele, um den neuen Anforderungen, bedingt durch den digitalen Wandel, entgegenzutreten zu können (vgl. EBD., S. 12). Ersteres Ziel forciert die explizite Förderung und Einbindung digitaler Kompetenzen in Rahmenlehrpläne sowie Lehr- und Bildungspläne, „die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind“ (EBD.). Zweiteres Ziel adressiert neben einer innovativen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, ebenso die Förderung einer höheren Eigenverantwortung der Lernenden, indem diese beispielsweise eigenständig ihren individuellen Lehr- und Lernprozess

steuern können (vgl. EBD.).

Fußend auf ebendiesen Grundlegungen entwickelt die KMK schließlich das Konstrukt der *digitalen Kompetenzen* und skizziert vor diesem Hintergrund „Kompetenzen in der digitalen Welt“ (EBD., S. 16). Folgende sechs Kompetenzfelder werden identifiziert, die sich nochmals in Subkompetenzfelder segmentieren lassen:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren

Im Kern geht es darum, Such- und Arbeitsstrategien zu entwickeln, um Informationen und Daten nicht nur zu dokumentieren und sortieren, sondern vielmehr zu analysieren und kritisch hinterfragen zu können (vgl. EBD., S. 16).

2. Kommunizieren und Kooperieren

Dieses Kompetenzfeld umfasst einerseits einen zielgerichteten Umgang und Eingang von Kommunikationsmedien und Wissen über die damit einhergehen Netiquette-Regeln. Andererseits zielt dieser Kompetenzbereich auf die Nutzung geeigneter digitaler Werkzeuge bzw. Instrumente für die Zusammenarbeit mit anderen und Ressourcenverwaltung ab, um eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft gewährleisten zu können (vgl. EBD., S. 16f.).

3. Produzieren und Präsentieren

In diesem Kontext wird nicht nur das Produzieren von Inhalten, sondern ebenso das Präsentieren mittels digitaler Medien adressiert. Dabei ist eine Auseinandersetzung mit datenschutzrechtlichen Fragen unerlässlich (vgl. EBD., S. 17).

4. Schützen und Sicher agieren

Anknüpfend an datenschutzrechtliche Angelegenheiten geht das vierte Kompetenzfeld einher. Demzufolge müssen Benutzer ein Bewusstsein für ein sicheres Agieren in digitalen Umgebungen entwickeln, um Risiken und Gefahren zu erkennen und letztlich auch reflektieren zu können. Damit einher geht sodann der Schutz persönlicher Daten. Im weiteren Sinne sollen digitale Medien gesundheits- sowie umweltbewusst genutzt werden (vgl. EBD., S. 17f.).

5. Problem lösen und Handeln

Neben der Lösung technischer Probleme intendiert der fünfte Kompetenzbereich auf die Ermittlung eigener Defizite mittels digitaler Medien. Resultierend sollen folglich digitale

Instrumente zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen genutzt werden, sodass digitale Lehr- und Lernressourcen individuell organisiert werden können (vgl. EBD., S. 18).

6. Analysieren und Reflektieren

Nicht zuletzt umfasst der sechste Bereich die Analyse, Bewertung sowie Reflexion digitaler Medien. Auf der einen Seite erscheint eine kritische Urteilsfähigkeit bezüglich der Medienverwendung und -gestaltung als substantiell. Auf der anderen Seite steht eine dezidierte Auseinandersetzung mit den Potenzialen, Herausforderungen sowie Entwicklungsbedarfen von digitalen Instrumenten im Fokus (vgl. EBD., S. 18).

Ebendieses Verständnis der KMK lässt sich in einem ähnlichen Sinne im europäischen berufsbildenden Kontext verorten. Demnach kennzeichnet REDECKER digitale Kompetenzen für Lehrende wörtlich:

„Bereich 1 konzentriert sich auf das berufliche Umfeld;

Bereich 2 auf die Auswahl, Erstellung und Veröffentlichung von digitalen Ressourcen; Bereich 3 auf das Lehren und Lernen mit digitalen Medien;

Bereich 4 auf die Erhebung und Analyse lernrelevanter Daten sowie Bereitstellung von Feedback;

Bereich 5 auf den Einsatz digitaler Medien zur Differenzierung und Individualisierung sowie aktiven Einbindung der Lernenden;

Bereich 6 auf die Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden“ (REDECKER 2017b, S. 1).

Darüber hinaus verengt SCHORB das Verständnis des Konstruktes der digitalen Kompetenz, indem der Autor drei grundlegende Bestandteile klassifiziert: *Wissensdimension*, *Reflexionsdimension* und *Medienhandeln* (vgl. SCHORB 2017, S. 257ff.). Die erste Dimension fokussiert das Medienhandeln und differenziert Funktions- und Strukturwissen, während die zweite Komponente die Medienreflexion oder präziser formuliert, eine selbst-, medien- und gesellschaftsbezogene Reflexion umfasst. Drittgenanntes beschäftigt sich mit dem Medienhandeln, im Zuge dessen es um kommunikatives, kreatives und partizipatives Handeln geht (vgl. EBD.).

Weitere Schärfungen des Konstruktes der digitalen Kompetenz lassen sich u. a. durch die Darstellung des *VET DigCom – Modells* ausmachen (vgl. STELZER 2021a, S. 150f.). Das VET DigCom – Modell entspringt aus dem europäischen berufsbildenden Kontext und

folgt in seinen Wesenszügen den grundlegenden Anleihen der KMK. Darüber hinaus ist das Modell so angelegt, sodass es für jegliche Bildungs- und Schulkontexte gilt und gleichsam für jegliche Bildungsbereiche modifiziert und adaptiert werden kann (vgl. STELZER 2021a, S. 158). Daher sei an dieser Stelle nicht weiter auf ebendieses Modell eingegangen, sondern auf den externen Anhang C (Teil V, Kapitel 11) verwiesen.

(Berufliche) Medienkompetenzen

Nachdem nun das Konstrukt der *digitalen Kompetenzen* einhergehend erörtert worden ist, widmet sich der nachstehende Abschnitt nun dem Konstrukt der *Medienkompetenzen*.

Dieser Terminus entspringt aus medienpädagogischen Diskussionen und forciert „den aktiven und reflektierten Umgang mit Medientechniken, medialen Inhalten und den Bedingungen ihrer Produktion und Dissemination“ (KERRES 2018, S. 66). In Analogie zur digitalen Kompetenz, die sich eher auf eine Differenzierung zur analogen Kompetenz bzw. Bildung konzentriert und im Grundgedanken von einer zusätzlichen Anforderungen ausgeht, legt die Medienkompetenz das Augenmerk auf die „Bildung in einer durch digitale Technik geprägten Welt“ (KERRES 2017, S. 92; vgl. KERRES 2018, S. 66).

„Medienkompetenz bedeutet also nicht allein, moderne technische Geräte einsetzen und im Internet ein Profil in den sozialen Netzwerken erstellen zu können. Es geht vielmehr darum, die in diesen vielseitigen Medien stetig wachsende Flut an Informationen nicht unreflektiert zu konsumieren, sondern kritisch zu bewerten“ (SCHOBLOCK 2020, S. 15).

Anlehnend an das vorherige Zitat wird jedoch ersichtlich, dass der berufsbildende Aspekt nicht sonderlich berücksichtigt wird (vgl. KRÄMER / GOERTZ 2017, S. 240). Eine erste Berücksichtigung ist erst im Jahre 2010 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung vorgenommen worden, wenngleich sich die unterschiedlichsten, allgemeinen Definitionen bereits in den 90er Jahren literarisch verorten lassen (vgl. EBD.). Aus diesem Grund unternehmen KRÄMER und GOERTZ den Versuch, die Medienkompetenz durchaus differenzierter zu definieren, da die Autoren aus dem Standpunkt des Bildungskontextes sowie mit Blick auf die Lernenden Folgendes schreiben:

„Medienkompetenz in der Berufsausbildung ist ein mehrdimensionales Konstrukt. Dieses umfasst die Entwicklung der Fähigkeit zur zielgerichteten Mediennutzung (etwa der aufgabenbezogene Einsatz einer Software), die Fähigkeit zur verantwortungsvollen Zusammenarbeit (etwa den verantwortungsvollen Einsatz von

Social Media in der Kommunikation), die zielgerichtete Nutzung von Sprache (etwa den situationsbezogenen sprachlichen Ausdruck) sowie die Kompetenz zum selbstständigen Lernen (auch unter Nutzung von Medien). Als weiterer Teilaspekt von Medienkompetenz ist im beruflichen Kontext die Fähigkeit von Bedeutung, rechtliche, ethische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen bei der Anwendung und Produktion von Medien zu berücksichtigen. In einigen Berufen kann zur Medienkompetenz darüber hinaus auch die Fähigkeit gehören, Innovationen aufzugreifen und voranzutreiben“ (EBD., S. 241).

In diesem Verständnis liegt sodann der Grund für die Verwendung des Terminus der *beruflichen Medienkompetenz* (vgl. EBD., S. 240). Entsprechend dieser Begriffsbezeichnung eruieren KRÄMER und GOERTZ Dimensionen der beruflichen Medienkompetenz und die daraus resultierenden Aspekte aus der Sicht der Lernenden, die nachstehend tabellarisch dargestellt werden (vgl. EBD., S. 241f.):

Dimensionen der beruflichen Medienkompetenz	Aspekte der entsprechenden Dimension
1. Medien zielgerichtet nutzen	Der Lernende... – ... kann aufgabenbezogen Medien auswählen und/oder entsprechende Hard und Software bedienen – ... kann aufgabenbezogen recherchieren und die passenden Quellen auswählen – ... ist in der Lage, in verschiedenen Medien eigene Inhalte zu gestalten und/oder zu dokumentieren – ... beherrscht die gängigen Programme (z. B. Word, Excel, PowerPoint) – ... beherrscht die in seinem Beruf gängige fachbezogene Software
2. Verantwortungsvolle Zusammenarbeit	Der Lernende... – ... kann Medien zum Austausch mit anderen und zur Zusammenarbeit nutzen (z. B. E-Mail, soziale Netzwerke, Foren) – ... bringt sich aktiv in den fachbezogenen Austausch ein und treibt diesen voran – ... achtet beim Umgang mit Medien darauf, andere zu respektieren und niemandem zu schaden
3. Sprache zielgerichtet nutzen	Der Lernende... – ... kann gegenüber anderen (z. B. Kollegen oder Kunden) mündlich das ausdrücken, was ihm wichtig ist – ... kann Briefe und Mails formulieren, in denen er sein Anliegen ausdrücken kann, bewertet Informationen und beurteilt, ob diese für die Aufgabenstellung wichtig

	sind – ... hält sich an Regeln bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (z. B. angemessene Begrüßung, Rechtschreibung, Aufbau von Briefen) – ... kann bewerten, ob Informationen für eine Aufgabenstellung wichtig sind
4. Selbstständig lernen	Der Lernende... – ... kann seinen Wissensbedarf als Frage formulieren – ... kann selbstständig Probleme im Arbeitsablauf lösen
5. Rahmenbedingungen: • Rechtliche Grundlagen • Ethische Grundlagen • Wirtschaftliche Grundlagen	Der Lernende... – ... kennt die rechtlichen Grundlagen der Mediennutzung, z. B. Copyright und Datenschutz – ... achtet auf Vorgaben seines Unternehmens, z. B. während der Arbeit nicht das private Handy zu nutzen – ... achtet bei der Mediennutzung auch auf wirtschaftliche und finanzielle Aspekte (z. B. Kosten, Arbeitszeit, Arbeitsmaterial)
6. Innovationen aufgreifen und vorantreiben	Der Lernende... – ... setzt sich aktiv mit neuen Medienanwendungen auseinander (z. B. neue Software) – ... kann beurteilen, ob sich neue Medienanwendungen für die eigene Arbeit nutzen lassen – ... kann neue Medienanwendungen entwickeln und gestalten

Tab. 2: Dimensionen und Aspekte der beruflichen Medienkompetenz

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KRÄMER / GOERTZ (2017, S. 241f.).

Aus den Dimensionen lassen sich folglich Anforderungs- und Handlungsfelder der Medienkompetenzen implizieren (vgl. BMBF 2010, S. 7ff.). Insgesamt leitet das Bundesministerium für Bildung und Forschung vier Themengebiete ab und arbeitet diese für die Zielgruppen der Lehrenden und Lernenden zu Handlungsdimensionen bzw. -kompetenzen auf (vgl. EBD.). Konkret gliedern diese sich in *Information und Wissen*, *Kommunikation und Kooperation*, *Identitätssuche und Orientierung* sowie *digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln* (vgl. EBD., S. 7).

1. Information und Wissen

In einer digital geprägten Welt scheint es unabdingbar, sich mit grundlegenden gesellschaftlichen Ressourcen der Informationsverarbeitung sowie der Wissensgenerierung auseinanderzusetzen (vgl. EBD., S. 8). Hieraus „[ergeben sich] [f]ür die Individuen [...] neue Möglichkeiten, sich weit über den lokalen Horizont hinaus und

auch in entdeckender und spielerischer Weise im weltweiten und multimedialen Netz zu orientieren, das Blickfeld zu erweitern und sich unabhängiger und selbstbestimmter zu informieren“ (EBD.). Vor diesem Hintergrundwissen spezifiziert das BMBF für dieses Themenfeld folgende Kompetenzen:

- Erkennen von Informationsbedarf und -bedürfnisse
- Nutzung unterschiedlicher Informationsquellen und Beurteilung dieser bezüglich der technischen, ökonomischen, kulturellen, gesellschaftlichen Bedingungen
- Selektion und zielgerichtete Auswahl der vielfältigen Informationsquellen
- Nutzung und kritische Beurteilung der Informationsangebote
- Verantwortliche Beteiligung an interaktiven Prozessen
- Organisation und Durchführung von Wissensprozessen für andere und sich selbst (vgl. EBD., S. 8f.).

2. Kommunikation und Kooperation

Im Zentrum der Aufmerksamkeit dieses Handlungsfelds liegt die aktive Teilnahme an digitalen Kommunikationsprozessen sowie die Vernetzung mit anderen (vgl. EBD., S. 9). Infolgedessen werden folgende Kompetenzen angesprochen:

- Respektieren eines sozial verantwortlichen Umgangs mit digitalen Medien
- Beachtung von Persönlichkeitsrechten
- Mit- und voneinander Lernen mit digitalen Medien
- Beteiligung bei der Entwicklung von digitalen Ressourcen
- Nutzung digitaler Prozesse für die Unterstützung sozialer Beziehungen
- Bewusstsein über sich stetig ändernde Verhältnisse der digitalen Welt (vgl. EBD.).

3. Identitätssuche und Orientierung

In der heutigen Zeit lassen sich unweigerlich Korrelationen zwischen dem digitalen Trend sowie der Persönlichkeitsentwicklung feststellen, sodass eine strikte Trennung schlicht weg nicht möglich ist (vgl. EBD., S. 9f.). „Beim handelnden Bewusstwerden und Reflektieren dieser Erfahrungen müssen Bildungseinrichtungen unterstützen und begleiten“ (EBD., S. 10). Diese Handlungsdimension schlägt sich daher in folgenden Kompetenzen nieder:

- Förderung der Kreativität durch digitale Medien

- Problemlösung durch systematisches Vorgehen
- Entwicklung von eigenen Identitätsentwürfen und Aktivierung von Erfahrungen für Persönlichkeitsentwicklung
- Bewusstsein über formale und informelle (Bildungs-)Prozesse
- Übernahme von Verantwortung bei der Artikulation mit digitalen Medien (vgl. EBD.).

4. Digitale Wirklichkeiten und produktives Handeln

Mit der Integration digitaler Medien in jegliche Kontexte findet zunehmend eine Verzahnung unterschiedlicher Wirklichkeitsebenen statt (vgl. EBD.). „Dies bedeutet, dass die spezifischen Zusammenhänge und Herstellungsweisen zwischen virtuellen und physikalischen Wirklichkeiten sowie die Rolle der automatisierten, verarbeitenden Prozesse in ihren Grundprinzipien verstanden werden müssen, um sich in beiden Wirklichkeiten und zwischen ihnen erfolgreich bewegen und handeln zu können, sowohl in der Lebens- wie auch in der Arbeitswelt“ (EBD.). Konkret geht es um nachstehende Kompetenzen:

- Aneignung von komplexen digitalen Lehr- und Lernumgebungen mithilfe von digitalen Medien
- Begreifen von digitalen und analogen Prozessen
- Entwicklung von Innovationsfähigkeit
- Bewusstsein über die eigene Rolle im Zuge digitaler Prozesse
- Verbindung analoger und digitaler Kommunikations- und Interaktionsformen (vgl. EBD., S. 10f.).

Resümierend wird deutlich, dass sich die obig aufgeführten begrifflichen Definitionen zwar an dem Primat des Bildungsauftrags orientieren, sich jedoch, teils erhebliche, definitorische Differenzierungen und Abgrenzungen identifizieren lassen. Auch kontext- und zielgruppenbezogen lassen sich Nuancierungen feststellen, sodass dieses Subkapitel auf eine Sensibilisierung der in dem zugrunde liegenden Kontext verwendeten Termini abzielt. Hinsichtlich des Verständnisses der Forscherin werden vor allem das *VET-DigCom – Modell* fußend auf STELZER sowie das Konstrukt der *beruflichen Medienkompetenz* gemäß KRÄMER und GOERTZ mit Blick auf die vorliegende Studie berücksichtigt, da diese Ansätze zum einen die Sicht auf Lehrende und Lernende legen

und zum anderen den berufsbildenden Sektor einbeziehen.²³

2.3.5 Der Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten – Chancen, Herausforderungen und Entwicklungstendenzen für Lehrende

Nachdem mediendidaktische Grundlagen resp. pädagogisch-didaktische Anleihen einer hybriden Lehr- und Lernumgebung dezidiert aufgefächert worden sind, resultiert zwangsläufig die Frage, insbesondere seitens der Lehrenden, welche Chancen, Herausforderungen und auch Entwicklungstendenzen der Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten hervorruft (vgl. ZUMBACH 2021, S. 11f.). Vor allem die seit Frühjahr 2020 grassierende COVID19-Pandemie gilt als Beschleuniger ebendieser digitalen Transformationsprozesse (vgl. SCHOBlick 2020, S. 25). Demnach wird deutlich, dass die bereits vor der Pandemie bestanden Herausforderungen im schulischen Kontext zum gegenwärtigen Zeitpunkt sogar intensiver durch die Beteiligten wahrgenommen werden. Im Gegenzug dazu werden Potenziale durch den Einsatz digitaler Instrumente ebenso verstärkt repliziert (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 30ff.).

Für die vorliegende Arbeit bleibt festzuhalten, dass die Digitalisierung resp. digitale Transformation sowie die COVID19-Situation keineswegs getrennt voneinander betrachtet werden können, da die Pandemie eine enorme transformatorische Kraft auf den adressierten Untersuchungsgegenstand und auch die beteiligten Lehrpersonen induziert (vgl. EBD.). Demzufolge werden die Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf digitale Prozesse im berufsbildenden Kontext in der zugrunde liegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund sei das Augenmerk zunächst aus pädagogisch-didaktischer Perspektive auf elementare Chancen und Potenziale bezugnehmend auf den Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente gerichtet (s. Kapitel 2.3.5.1). Angereichert wird dieses Subkapitel mit der Darlegung von Herausforderungen und Entwicklungstendenzen (s. Kapitel 2.3.5.2), das nicht zuletzt mit der Beleuchtung der Auswirkungen der COVID19-Pandemie abgerundet wird (s. Kapitel 2.3.6).

²³ Wenngleich die Thematik der vorliegenden Arbeit nicht explizit auf Kompetenzbedarfe im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen liegt, wird dieser Themenbereich bewusst aufgegriffen, da auch die individuelle Rollenwahrnehmung vor dem Hintergrund der Digitalisierung kompetenzbezogene Ansätze beinhaltet (s. Kapitel 7).

2.3.5.1 Elementare Chancen und Potenziale

Wie bereits an früherer Stelle mehrfach akzentuiert, erfasst die Digitalisierung weite Bereiche des schulischen Kontextes und eröffnet u. a. dadurch Chancen und Potenziale für den Lehr- und Lernprozess (vgl. MIDDENDORF 2017, S. 18ff.). Angesichts der forcierten Forschungsfrage liegt der Fokus im Folgenden nun auf dem Mehrwert digitaler Transformationsprozesse aus (medien-)pädagogischer bzw. (medien-)didaktischer Sicht. Hiervon ausgehend stellt SCHAUMBURG zunächst die unweigerliche Frage, inwiefern sich Lernen mit digitalen und analogen Medien überhaupt differenziert, um vor diesem Hintergrund die Potenziale herausstellen zu können (vgl. SCHAUMBURG 2015, S. 33). Aus didaktischer Sicht erscheinen der Autorin, bezogen auf die technischen Möglichkeiten digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente, zur Beantwortung der vorangestellten Fragestellungen beifolgende Aspekte als relevant:

- „die Darbietung *vernetzter, multimedial und interaktiv aufbereiteter Information*
- die Möglichkeit zur *computervermittelten Kommunikation* und
- die Möglichkeit, *digitale Produkte* mittels *netzbasierter Arbeitsumgebungen* *gemeinsam zu entwickeln* und *zu gestalten*“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Fußend auf ebendiesen Aspekten können die Potenziale digitaler Medien im Unterricht eruiert werden, sodass die fortwährende Argumentation auf der Annahme SCHAUMBURGS basiert. Ergänzend werden die von GLOERFELD spezifizierten Potenziale modifiziert und gleichzeitig orientierend herangezogen (vgl. GLOERFELD 2020, S. 17ff.).

Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten

Im Gegensatz zu traditionellen, analogen Medien wie die Tafel oder das Schulbuch, zeichnen sich digitale Medien durch eine interaktive Präsentation von Lehr- und Lerninhalten aus (vgl. SCHAUMBERG 2015, S. 33). Vor allem die Integration digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente lässt nicht nur neue Handlungs- und Kommunikationsräume entstehen, sondern fördert dadurch neue Kooperationsformen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lernenden untereinander, was wiederum zu einem vernetzten Austausch führt (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 52; vgl. GLOERFELD 2020, S. 17). Als kommunikationsförderlich erweist sich die Nutzung asynchroner resp. synchroner Kommunikationskanäle wie Chats oder Diskussionsforen

(vgl. SCHAUMBERG 2015, S. 34). Als weitere Einengung dieser Überlegungen sei der Blick vornehmlich auf die Interaktivität gelegt. In diesem Zusammenhang erklärt ZUMBACH folgendermaßen:

„Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden gilt als zentrales lernförderliches Element: Durch Informationsvermittlung und Rückmeldung entsteht ein Lernprozess, der dialogisch sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden informiert und motiviert. [...]. Im Bereich digitaler Medien bezeichnet die *Interaktivität* das Potenzial bzw. die Möglichkeit, mit dem Medium selbst in Interaktion zu treten“ (ZUMBACH 2021, S. 26; Hervorhebung im Original).

Die zentrale Aussage dieses Zitats deutet somit auf eine Vielzahl von Aktivitäten, die mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes umgesetzt werden können. In Anlehnung an ZUMBACH handelt es sich u. a. um Aktivitäten der Präsentation, Darstellung und Bearbeitung von Inhalten, Dialog- und Navigationsfunktionen oder auch Aktivitäten des Transfers bzw. der Anwendung des Gelernten (vgl. EBD., S. 27).

Darstellungsmöglichkeiten von Inhalten und Information

Eng mit dem vorherigen Potenzial verknüpft, erweist sich als weiterer Mehrwert eine Fülle an interaktiven Präsentationsmöglichkeiten der zu vermittelten Wissensinhalte (vgl. GLOERFELD 2020, S. 17). In diesem Sinne „[sollte] [d]ie interaktive Darbietung [...] dabei ergänzend dazu beitragen, die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu intensivieren, und so die Verarbeitungstiefe beim Lernen erhöhen“ (SCHAUMBERG 2015, S. 34). Dies führt sodann zu einem positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation der Lernenden (vgl. EBD.). Angesichts dessen kann nicht nur die Neugier und das Interesse an dem Lernstoff gesteigert werden, vielmehr besteht das Potenzial, komplexe Inhalte in spielerische und authentische Anwendungsszenarien zu kleiden (vgl. EBD.). Letztlich eröffnet sich damit die Möglichkeit, Lernergebnisse nicht nur zu dokumentieren, zu formulieren und zu präsentieren, sondern auch in der Gruppe zur Diskussion zu stellen (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 53).

Selbstorganisation und -steuerung

Anschließend an vorherigem Potenzial wird die Selbstorganisation und -steuerung als weitere Chance formuliert (vgl. GLOERFELD 2020, S. 18). Bedingt durch die „gegebene Orts- und Zeitflexibilität, Offenheit und Vielfalt der Lernressourcen sowie Differenzierung und Diversität der Lehr- und Lernhandlungen“ befähigt der Einsatz eines

digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes ein selbstorganisiertes und autonomes Lehren und Lernen (ARNOLD ET AL. 2015, S. 52). Infolgedessen können Lernende ihren Lernprozess individuell steuern und Lehrende diesen wiederum gezielt begleiten und unterstützen (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 96; vgl. MIDDENDORF 2017, S. 16; vgl. SCHAUMBERG 2015, S. 37f.). Ebenfalls von Bedeutung ist in diesem Kontext die Möglichkeit der Personalisierung einer digitalen Lehr- und Lernumgebung (vgl. GLOERFELD 2020, S. 18). Mithilfe von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten werden Lehr- und Lernressourcen entsprechend der Zielgruppe angepasst und mit Blick auf die Diversität der Lernenden adaptiert (vgl. EBD.). In diesem Sinne erweist es sich ebenfalls als Vorteil, die Benutzeroberfläche eines digitalen Instruments für den einzelnen Lernenden oder der Gruppe individuell zu gestalten (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 93f.).

Differenzierung und Diversität

Die Aspekte der Individualisierung resp. Differenzierung werden in der einschlägigen Literatur größtenteils als die wesentlichen Potenziale akzentuiert, sodass im Folgenden weiterführend aufgefächert werden soll:

- *„Berücksichtigung verschiedener Lerninteressen und Neigungen:* Durch die Bereitstellung einer Fülle digitaler Informationen kann eine Vielzahl thematischer Inhalte bearbeitet werden (z. B. im offenen Unterricht und in der Projektarbeit)
- *Berücksichtigung verschiedener Lernpräferenzen und -stile:* Persönliche Vorlieben und Lernpräferenzen können durch das gleichzeitige Angebot von Lernmaterialien in unterschiedlicher Form (z. B. als Text, als Film, als Spiel) bedient werden
- *Berücksichtigung von Unterschieden in der Leistungsfähigkeit und im Vorwissen:* Digitales Zusatz- und Übungsmaterial kann den Lernenden für die individuelle Vertiefung bzw. individuelles Nachholen zur Verfügung gestellt werden“ (SCHAUMBURG 2015, S. 38; Hervorhebung im Original).²⁴

Diese Individualisierung erfordert zwar eine Modifizierung von Lehr- und Lernprozessen seitens der Lehrenden, führt aber auf der anderen Seite auch zu einer Förderung und Weiterentwicklung von Medien- und Methodenkompetenzen (vgl. ARNOLD ET AL. 2015,

²⁴ SCHAUMBURG lehnt sich an dieser Stelle an LEHNER (2009) an (vgl. SCHAUMBURG 2015, S. 38).

Abschließend kann zusammengeführt werden, dass sich das Potenzial digitaler Lern-/Lern – Begleitinstrumente erst durch ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren entfalten kann (vgl. EBD., S. 7). Den Dreh- und Angelpunkt bildet jedoch die (Weiter-)Entwicklung eines neuen und vor allem reflektierten Verständnisses von Lehren und Lernen mit digitalen Medien, das insbesondere von den Lehrpersonen getragen werden muss (vgl. EBD.).

Vor diesem Hintergrund sei zuletzt noch auf einen wesentlichen Vorteil einer hybriden Lehr- und Lernumgebung einzugehen. ZUMBACH betont an dieser Stelle explizit, dass ein hybrider Lehr- und Lernraum das Potenzial besitzt, die Vorteile des Präsenzunterrichts wie z. B. unmittelbare Unterstützung durch die Lehrkraft oder die soziale Eingebundenheit der Lernenden mit Vorzügen des Online-Unterrichts wie u. a. ein hohes Maß an Interaktivität oder die methodisch-didaktische Vielfalt miteinander zu vereinen und dadurch ein breites Spektrum an Interaktivität, Kommunikation, Kollaboration, Individualisierung sowie didaktischem Mehrwert zu generieren (vgl. ZUMBACH 2021, S. 101f.). Demzufolge eröffnen sich wiederum neue Interaktions- und Handlungsräume (vgl. GLOERFELD 2020, S. 21).

2.3.5.2 Elementare Herausforderungen und Entwicklungstendenzen

Den befürwortenden Aspekten stehen jedoch auch kritische Stimmen gegenüber, sodass das Augenmerk im fortwährenden Verlauf ergänzend auf Herausforderungen und Entwicklungstendenzen liegt.

Dabei zeigen die literarischen Befunde, dass die zuvor gekennzeichneten Potenziale und Möglichkeiten gleichsam als Herausforderungen konnotiert werden können (vgl. u. a. ARNOLD ET AL. 2015, S. 50ff.). Die im vorherigen Abschnitt identifizierten Vorzüge werden nachfolgend ebenfalls zur Orientierung der Argumentation hinzugezogen und vor dem Hintergrund ausbaufähiger Entwicklungstendenzen erörtert. Auch in diesem Zuge erfolgt die Begründungslinie federführend aus (medien-)pädagogischer bzw. (medien-)didaktischer Sicht.

Beeinträchtigung der Kommunikation und Interaktion

Einen hohen Stellenwert wird in diesem Rahmen dem Gesichtspunkt der Kommunikation resp. Interaktion zugeschrieben (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 53). Vor allem die erhöhte Gefahr einer sozialen Distanzierung resp. Ent-Emotionalisierung sowie

Beeinträchtigungen in der Persönlichkeitsentwicklung werden in diesem Kontext sehr häufig als Folgen angeführt (vgl. BMBF 2010, S. 5; vgl. KIELHOLZ 2008, S. 14f.). Als Gründe erörtert KIELHOLZ die Einschränkung in Gestik und Mimik sowie die Reduktion der Ausdrucksfähigkeit, die sich oftmals auf textbasierte Nachrichten in Chats oder Diskussionsforen beschränken (vgl. KIELHOLZ 2008, S. 14). Durch das Übergewicht an Asynchronität entstehen „unzählige Möglichkeiten, eine Botschaft falsch oder neu zu interpretieren, zu verändern oder weiterzuverbreiten“ (EBD., S. 304; vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 53). Darüber hinaus warnen ARNOLD ET AL., dass Interaktions- und Kooperationsräume nicht instinktiv kooperative Lehr- und Lernumgebungen entstehen lassen. Vielmehr ist an dieser Stelle vor allem die Lehrperson gefordert, die Kommunikationsmöglichkeiten auf das Gesamtkonzept anzupassen und entsprechend zu integrieren (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 53). Einen weiteren Gesichtspunkt bringt KIELHOLZ ein, die davor warnt, dass die Kommunikation via digitalgestützten Kanälen schneller zu inadäquaten Verhalten und sogar verbalen Enthemmungen führen kann, sodass das Festlegen von sogenannten Netiquette-Regeln unabdingbar erscheint (vgl. KIELHOLZ 2008, S. 16ff.).

Beeinträchtigungen inhaltlicher Präsentationen und Diskussionen durch Instruktionsstrukturen

Zweifelslos fördern Diskussionen und Präsentation von eigenständig aufgearbeitetem Lernstoff neben der Problemlösekompetenz und Urteilsfähigkeit, ebenso Präsentations- und Kommunikationskompetenzen (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 53f.). Allerdings benötigt dies einen hohen Zeitaufwand, der sich nahezu nicht ungeplant in Lehr- und Lehrprozesse integrieren lässt (vgl. EBD., S. 54). Gleichzeitig pointieren LEMKE ET AL., dass durch den Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten eine zeitliche Verringerung von Lehr- und Lernprozessen erhofft wird, das wiederum aber die Gefahr birgt, das eigentliche Potenzial von selbstorganisierten und autonomen Lernen zu beeinträchtigen (vgl. LEMKE ET AL. 2017, S. 24). Verstärkt wird diese Gefahr durch die Implementation fest integrierter Instruktionsstrukturen, im Zuge dessen die Lernenden das Gelernte lediglich aus bereits vorgegebenen Antworten auswählen oder einzelne Begriffe resp. Formeln in das System eingeben müssen, während im Präsenzunterricht Erlerntes mündlich oder schriftlich referiert und anschließend diskutiert wird (vgl. EBD.; vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 54).

Beeinträchtigungen der Selbstorganisation und -steuerung

Anknüpfend an vorheriger Herausforderung wird ersichtlich, dass der Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente einerseits zwar die Selbstorganisation und -steuerung der Benutzer fördert, andererseits kann ebendiese Autonomie des Lernens durch implementierte Instruktionsstrukturen beeinträchtigt werden (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 52ff.). Dies kann sogar das Gefühl eines Kontrollverlustes des Lehr- und Lernprozesses implizieren (vgl. KIELHOLZ 2008, S. 22f.). Des Weiteren erfordert ein selbstgesteuertes Lernen auch die notwendige Unterstützung einer Lehrperson bzw. der anderen Lernenden, die durch fehlende Präsenz resp. Asynchronität oftmals nicht unmittelbar gegeben ist (vgl. VOSS / WITTWER 2020, S. 606). Damit einher geht sodann auch eine Einschränkung der Kommunikation, Partizipation und Kollaboration (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 52).

Unsicherheiten durch Differenzierung und Diversität

Die Vorzüge der Differenzierung und Diversität weist jedoch auch eine Kehrseite auf, indem Unsicherheiten diesem Potenzial an Brisanz nehmen (vgl. EBD., S. 51). Das Lehren und Lernen eröffnet zwar neue Lehr- und Lernwege, löst dadurch gleichzeitig aber auch tradierte Strukturen, Methoden und Formen auf (vgl. EBD.). Ergo entstehen neue Rollenbilder, mit denen sich Lehrende und Lernende auseinandersetzen müssen (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 94f.). Daneben benötigen alle Beteiligten neue Kompetenzen, um die veränderten Arbeitsformen bewältigen zu können und handlungsfähig zu bleiben (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 51). In diesem Zusammenhang ist die soziale Einbindung von Lernenden ebenso ein relevanter Gesichtspunkt (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 93f.). Vor allem heterogene Lerngruppen benötigen eine intensivere Unterstützung durch die Lehrperson, da diese eine erhöhte Unsicherheit im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten aufweisen (BREITENBACH 2021, S. 5). Dies bekräftigen ebenfalls DE WITT und CZERWIONKA, die erklären, dass andernfalls „die Gefahr des Lernabbruchs“ bestehe (DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 93).

Überforderung durch methodische Vielfalt und Offenheit

Als eine weitere Herausforderung replizieren Lehrende eine Überforderung aufgrund des sehr großen Angebots an medialen Methoden (vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 51; vgl. SCHAUMBURG 2015, S. 42ff.). Mit dem Hinweis, dass die Methoden-Vielfalt und Offenheit der Lehr- und Lernressourcen einerseits einen hohen Zeitaufwand beansprucht,

um geeignete Materialien und Methoden zu filtern, geht andererseits ebenfalls der Erwerb bzw. das Vorhandensein von Bewertungs- und unterrichtsfachlichen Kompetenzen einher (vgl. HERZIG 2017, S. 41). In diesem Kontext sensibilisiert SCHAUMBURG auch für die Gefahr einer erhöhten Ablenkung und reduzierten Aufmerksamkeit aufgrund dieser maßgeblichen methodischen Flut (vgl. SCHAUMBURG 2015, S. 42). Eng im Zusammenhang mit der Offenheit von Lehr- und Lernmaterialien stehend ergeben sich mitunter datenschutzrechtliche Fragestellungen, die es zweifelsohne zu beachten gilt (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 23).

Ferner pointieren literarische Befunde in diesem Kontext ergänzend Schwierigkeiten bei der pädagogisch-didaktischen Gestaltung von hybriden Lehr- und Lernumgebungen (vgl. BAUMGARTNER / HERBER 2013, S. 7). Denn an dieser Stelle ist die Expertise und Erfahrung der Lehrpersonen fundamental (vgl. SCHAUMBURG 2015, S. 49). Zwar fungiert der Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes und die damit verbundenen integrierten Methoden als motivationsfördernd und gleichsam als Unterstützung, „[l]etztendlich bilden digitale Medien aber nur einen Baustein in individuellen Lern- und Förderplänen sowie Unterrichtsprojekten, die Lehrer für ihre Schüler entwickeln“ (EBD.). Nicht zuletzt kann zusammengefasst werden, dass Lehrpersonen mit Blick auf die didaktische Konzeption neben medienpädagogischen Kompetenzen, ebenso ein umfassendes Qualitätsverständnis aufweisen sollten, um die Qualitätsbestimmung digitaler Elemente im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen vornehmen zu können (vgl. SLOANE ET AL. 2018, S. 122f.). An dieser Stelle sehen BAUMGARTNER und HERBER zum gegenwärtigen Zeitpunkt enorme Weiterentwicklungstendenzen (vgl. BAUMGARTNER / HERBER 2013, S. 6f.).

Konkludierend forcieren die voranstehenden Beschreibungen die Veränderungen des digitalen Wandels und die damit verbundenen Anforderungen und Herausforderungen auf schulischer Ebene. Dabei zeigt sich, dass der Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten einerseits als Unterstützungs- und Steuerungselement, aber gleichermaßen auf Unsicherheiten in der Anwendung sowie Beeinträchtigung bei der pädagogisch-didaktischen Konzeption von Unterrichtseinheiten stößt (vgl. GLOERFELD 2020, S. 21). An dieser Stelle zeigt sich nicht zuletzt der Entwicklungsbedarf medienpädagogischer resp. -didaktischer Kompetenzen bei Lehrenden (vgl. BAUMGARTNER / HERBER 2013, S. 6f.). Ferner wird die Befürchtung einer sozialen Distanzierung prominent, die mit sozialer Entgrenzung sowie Ent-Emotionalisierung

einhergeht (vgl. KIELHOLZ 2008, S. 14f.; vgl. KLIEME 2020, S. 127)

In diesem Sinne explizieren diverse Studien, dass diese Herausforderungen und Potenziale durch die COVID19-Pandemie verstärkt werden und gebündelt virulent sind, sodass das Infektionsgeschehen sogar als Katalysator digitaler Prozesse deklariert wird (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 +1 2022, S. 29f.; vgl. STELZER 2022d, S. 286). Die Auswirkungen der pandemischen Situation auf schulische Akteure sowie unterrichtsbezogene Prozesse im Zusammenhang mit der Digitalisierung wird daher im fortwährenden Abschnitt untersucht.

2.3.6 Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf hybride Lehr- und Lernumgebungen

Die mittlerweile seit dem Frühjahr 2020 grassierende COVID19-Pandemie greift nicht nur in wirtschaftliche und gesellschaftliche Kontexte massiv ein, sondern wirkt ebenso auf das berufsbildende Geschehen maßgeblich ein (vgl. BUSCHFELD ET AL. 2020, S. 682). Angesichts dessen zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen dem Infektionsgeschehen und digitalen Prozessen an den Schulen, sodass von einem sogenannten ‚Digitalisierungsschub‘ die Rede ist (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29). Dies wiederum beeinflusst vor allem Lehrende und Lernende sowie dessen Erfahrungen, Erwartungen und Wahrnehmungen mit digitalen Elementen im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 30ff.). Eine strikte Abgrenzung zwischen dem Einfluss der COVID19-Pandemie und der Digitalisierung in der berufsbildenden Bildung ist daher schlichtweg nicht möglich (vgl. u. a. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29f.; vgl. BUSCHFELD ET AL. 2020, S. 695; vgl. SCHOBlick 2020, S. 25f.). Auch ein enger Zusammenhang zwischen Rollenveränderungen der Lehrenden kann ausgemacht werden (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 30). Aus diesem Grund wird die COVID19-Pandemie im Kontext der vorliegenden Studie bewusst als ‚externer Schock‘ berücksichtigt, sodass die Wahrnehmung der Rollenbilder von Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ebenso vor dem Hintergrund der Auswirkungen des Infektionsgeschehens erörtert wird. Angesichts dessen fanden zu Beginn sowie nach zwei Jahren Pandemie die entsprechenden empirischen Untersuchungen im Forschungsfeld statt (s. auch Kapitel 9). Nichtsdestotrotz bleibt für die vorliegende Arbeit festzuhalten, dass die Beschleunigung digitaler Transformationsprozesse durch die COVID19-Pandemie zwar explizit in die Untersuchung eingeflochten wird, das Hauptaugenmerk der Forschung jedoch eindeutig

auf der Analyse eines wahrgenommenen Rollenbildes von Lehrenden mit Referenzpunkt zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im berufsbildenden Kontext liegt.

Angeichts dessen werden ergänzend zentrale Auswirkungen der Pandemie im Zusammenhang der beruflichen Bildung skizziert. Aufgrund der Schulschließungen waren die jeweiligen Schulen gezwungen, Alternativen zum konventionellen Präsenzunterricht anzubieten und letztlich auch umzusetzen (vgl. SCHOBLOCK 2020, S. 25). Dabei kamen vor allem digitale Lehr- und Lernplattformen wie Moodle, aber auch digitale onlinebasierte Konferenzsysteme via Zoom oder Teams maßgeblich zum Einsatz, die sich bis heute an den Schulen bzw. im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen augenscheinlich etabliert haben (vgl. EBD.). Darüber hinaus deuten weitere Erkenntnisse diverser Studien darauf hin, dass die COVID19-Pandemie aus pädagogisch-didaktischer Perspektive besonders als Katalysator gewirkt hat, da auch nach der Zeit der Restriktionen Kombinationen aus Online- und Präsenzunterricht nachhaltig implementiert werden (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29f.). Studien pointieren, dass es „nicht nur um mehr Quantität, sondern auch um eine neue Qualität des digitalen Lehrens und Lernens, die sich in der Veränderung in der Nutzung von Lernangeboten ablesen ließe“ geht (MUßMANN ET AL. 2021, S. 24f.). Weitere Gründe für ebendiesen Wandel lassen sich in den bereits obig erläuterten Potenzialen erkunden (s. Kapitel 2.3.5.1). Dahingegen werden aber auch Probleme, Herausforderungen und Entwicklungsfelder prominent, die entweder durch die Krise neu entstanden oder verstärkt sichtbar geworden sind (vgl. BUSCHFELD ET AL. 2020, S. 695). Basierend auf ebendiesen Kontext widmen sich MUßMANN ET AL. in ihrer Studie drei zentralen Themenschwerpunkten, auf die auch in diesem Abschnitt näher eingegangen werden soll, da diese m. E. die Effekte der Pandemie bezüglich der digitalen Veränderungen an den Schulen im Kern widerspiegelt und, wenn auch eher implizit, den adressierten Forschungsgegenstand berühren (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 31ff.).

Forcierte Digitalisierung oder einseitige, temporäre Krisenlösung?

Gemäß HUBER ET AL. erfährt der Bereich der Digitalisierung aufgrund der COVID19-Pandemie einen „enormen Aufschwung“ des digitalen Lehrens und Lernens (HUBER / GÜNTHER / SCHNEIDER / HELM / SCHWANDER / SCHNEIDER / PRUITT 2020, S. 7). Dadurch ist es laut MUßMANN ET AL. möglich „die Potenziale digitaler Technologien für eine stärkere Differenzierung des Lernens nun [erschließen zu können] [...]“ (MUßMANN ET

AL. 2021, S. 31).

Mit dem anfänglichen Ziel einer bloßen Unterrichtssicherung während der Schulschließungen, zeigte sich die Kommunikation via E-Mail oder Telefon als dominant (vgl. SCHOBlick 2020, S. 25). So wurden Aufgabenzettel, Rückmeldungen oder anderweitige Lehr- und Lernmaterialien über den Mailkanal an die Lernenden versendet, um zumindest auf diese Art und Weise den Unterrichtswegfall zu kompensieren (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 32). Damit einher ging der Ausbau in die digitale Infrastruktur an den Schulen, um onlinegestützte Lehr- und Lernplattformen oder virtuelle Konferenzsysteme implementieren zu können und mittels ebendieser Instrumente den Unterricht abzuhalten, zu kommunizieren, Lehr- und Lernressourcen auszutauschen oder Lernverlaufsdiagnostiken zu beobachten (vgl. EBD.; vgl. HUBER ET AL. 2020, S. 46). HUBER und HELM spezifizieren: „Damit traten die lehrerzentrierten Anteile des Lehr-Lern-Prozesses (z.B. Instruktionsphasen) deutlich in den Hintergrund, während die schülerzentrierten Anteile (z.B. selbstgesteuertes Lernen, Be-/Erarbeiten von Arbeitsaufträgen/Lernaufgaben) den Hauptteil des Lernens ausmachten“ (HUBER / HELM 2020, S. 42). An dieser Stelle weisen empirische Ergebnisse jedoch darauf hin, dass bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt an vielen Schulen weiterhin technische Kapazitätsengpässe sowie Netzwerkprobleme bestehen, sodass digitale Unterstützungstools nicht oder in einem begrenzten Maße verwendet werden (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 32). Eng verknüpft offenbart sich eine weitere Beobachtung, die explizit die schulischen Akteure betrifft. Mit dem Einsatz digitaler Systeme sind vor allem die Entwicklungsbedarfe in Bezug auf Digital- bzw. Medienkompetenzen sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden maßgeblich zum Vorschein getreten (vgl. EBD., S. 34). Trotz dieser Divergenzen pointieren diverse Studien dennoch die Bereitschaft und Offenheit der Lehrenden, sofern eine adäquate technische Infrastruktur an den Schulen vorliegt, zukünftig digitale Elemente in Lehr- und Lernprozessen zu integrieren (vgl. EBD.).

Fasst man die bisherigen Erkenntnisse der vorliegenden Daten- und Befundlage zusammen, so lässt sich ableiten, dass die COVID19-Pandemie zwar als Digitalisierungsschub in der schulischen Berufsbildung fungiert, die Nachhaltigkeit ebendieser digitalen Transformationsprozesse aber weiterhin untersucht werden muss (vgl. EBD., S. 35). Nichtsdestotrotz bleibt summierend festzuhalten:

„Wird die Zeit der COVID-19-Pandemie wissenschaftlich-analytisch ausgewertet

hinsichtlich des Einsatzes digitaler Lehrkonzepte und Kommunikationsmedien, lassen sich wertvolle Erkenntnisse gewinnen, die zur Planung und Verbesserung der Einsatzbedingungen von E-Learning- und Blended-Learning-Konzepten genutzt werden können“ (SCHOBlick 2020, S. 26).

Erhöhte Arbeitsbelastung oder entlastende Effekte für Lehrende?

Die rasche Durchdringung schulischer resp. unterrichtsbezogener Strukturen der Digitalisierung influenzieren, wie bereits obig genannt, explizit die Lehrenden (vgl. HUBER ET AL. 2020, S. 20f.). Dies resultiert einen erhöhten Arbeitsaufwand, wenngleich an dieser Stelle die Wahrnehmungen der Lehrenden divergieren (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 35). Einerseits replizieren Lehrpersonen ein hohes Stressaufkommen, Überforderung und Unsicherheit aufgrund der Einbindung digitaler Instrumente im Unterricht sowie die damit verbundene didaktische Konzeption der Lehr- und Lerneinheiten (vgl. EBD.; vgl. BREITENBACH 2021, S. 12; vgl. SCHOBlick 2020, S. 26). „Als Grund für höhere Belastungen wird das Erstellen und Kontrollieren von Aufgaben genannt und zudem fühlen sich viele Lehrkräfte durch die Technik unter Druck gesetzt“ (MUßMANN ET AL. 2021, S. 36).

Andererseits sei das enorme Engagement der Lehrenden bei der Umstellung von analoger auf digitaler Lehre erwähnenswert, obwohl die Erfahrungen und Kenntnisse mit digitalen Medien zu Beginn der Pandemie oftmals sehr reduziert vorhanden waren (vgl. BREITENBACH 2021, S. 13). In diesem Zusammenhang „[stellt] [a]uch die Akzeptanz der digitalen Medien [...] einen wichtigen Faktor dar“ (EBD., S. 7). Auch hier spiegelt sich das Interesse an digitaler Lehre seitens Lehrenden wider, da Besuche an Fort- und Weiterbildungen oder die Hinzunahme von Fachliteratur auf der Agenda stehen (vgl. EBD., S. 13). Darüber hinaus berichten Lehrende von einer Entlastung durch den Einsatz digitaler Lehr- und Lernplattform, da diese eine gezielte Unterstützung und Begleitung zum traditionellen Präsenzunterricht ermöglichen und somit den Lehr- und Lernprozess anreichern (vgl. BLATTER 2015, S. 25).

Gemäß der empirischen Befunde kann nicht eindeutig dargestellt werden, ob der Digitalisierungsschub zu einer vornehmlichen Ent- oder Belastung der Lehrenden führt, da dies stark mit der Subjektivität einer Person korreliert, sodass diese Thematik sehr viel dezidierter erörtert werden muss (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 36f.).

Organisierte Gestaltung des digitalen Lehrens und Lernens oder individuelle Anpassungsprozesse seitens der Lehrenden?

Der letzte Untersuchungsbereich gemäß MUßMANN ET AL. rekuriert auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung digitaler Lehr- und Lernprozesse (vgl. EBD., S. 37f.). Demnach zeigte sich vor allem in den Anfängen der pandemischen Lage, dass viele Schulen über nahezu keine digitalen Strategie verfügen und daher das Online-Lehren erheblich beeinträchtigt worden ist. Hinzukommt die fehlende Unterstützung der Schulleitung und Schulbehörden (vgl. EBD., S. 37). Dahingegen heben befragte Lehrende die Unterstützung bei der Konzeption digitaler Lehre durch das Kollegium positiv hervor, um das Ziel eines kongruenten Lehrens und Lernens weitestgehend zu erreichen (vgl. HUBER ET AL. 2020, S. 90). Insbesondere Schulen mit digitalen Vorerfahrungen sowie einer stabilen technischen, aber auch pädagogischen Infrastruktur erweisen sich in diesem Kontext als überwiegend krisenresistent, „denn sie verfügten eher über didaktische Konzepte, eine Lernplattform und konnten daher die Schülerinnen und Schüler viel leichter mit Lernangeboten erreichen“ (MUßMANN ET AL. 2021, S. 38). Nichtsdestotrotz ist ebenso beobachtbar, dass sich an vielen Schulen nun Arbeitsgruppen zum Thema des digitalen Lehrens und Lernens gebildet haben, um langfristig onlinebasierte Strategien resp. Prozesse zu integrieren (vgl. EBD.).

Weitere wissenschaftliche Untersuchungen kontrastieren aus pädagogisch-didaktischer Perspektive einen exorbitanten Entwicklungsschwung, da neue Lehr- und Lernformen und -settings wie Blended-Learning – Ansätze, Virtual Classrooms oder auch Inverted Classroom immer größerer Beliebtheit erfahren (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29f.; vgl. SLIWKA / KLOPSCH 2020, S. 221). In diesem Sinne werden Kombinationen aus Präsenz- und Onlineunterricht besonders dezidiert aufgearbeitet und gezielt konzipiert (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29f.).

Um das Potenzial von Lehren und Lernen in hybriden Lehr- und Lernumgebungen jedoch vollkommen ausschöpfen zu können, bedarf es unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnissen eine angemessene Weiterentwicklung der Schulen und vor allem eine gezielte Förderung, aber auch Unterstützung der Lehrenden (vgl. MUßMANN ET AL. 2021, S. 38).

Konkludierend argumentieren gegenwärtige Forschungsergebnisse auf der einen Seite dafür, dass die COVID19-Pandemie als Katalysator digitaler Transformationsprozesse im

schulischen Kontext fungiert. Auf der anderen Seite ergeben sich dennoch Herausforderungen und Entwicklungspotenziale vor allem mit Blick auf pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte resp. für Lehrende (vgl. ARBEITSGRUPPE 9 + 1 2022, S. 29f.). Dennoch sei an dieser Stelle ausdrücklich zu betonen, dass ebendiese Anforderungen bzw. Schwierigkeiten bereits vor Beginn des Infektionsgeschehens bestanden, aber durch die Einflüsse der COVID19-Pandemie beschleunigt und virulent geworden sind (vgl. BUSCHFELD ET AL. 2020, S. 695). Demzufolge bleibt, auch hinsichtlich der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit, festzuhalten:

„Digitalisierung ist dabei kein Selbstzweck, sondern als eine zentrale Facette hybrider Lernumgebungen in der digitalen Wissensgesellschaft zu verstehen. Insbesondere Blended-Learning-Formate zeigen Effekte, die schon „vor Corona“ für deren deutlich stärkere Nutzung in Lernprozessen sprachen: So können beim Einsatz von Blended Learning, wenn also z.B. Lernvideos, Texte und Aufgaben abgestimmt auf den Präsenzunterricht digital zur Verfügung gestellt werden, signifikant positive Wirkungen auf die Fähigkeit zum selbständigen und zum selbstregulierten Lernen [...], eine ausgeprägtere Flexibilität der Lernenden [...] und ihre höhere Leistungsbereitschaft und Motivation [...] nachgewiesen werden“ (SLIWKA / KLOPSCH 2020, S. 221; Hervorhebung im Original).

Infolgedessen wird die COVID19-Pandemie zwar im Rahmen des zugrunde liegenden Forschungsvorhabens als exogener Einflussfaktor zwangsweise berücksichtigt, aber nicht als Kern der Untersuchung akzentuiert.

2.3.7 Reflexive Zusammenführung: Vertiefende Überlegungen zu pädagogisch-didaktischen Anleihen hybrider Lehr- und Lernumgebungen mit Blick auf Anknüpfungspunkte und Einbettung in die Studie

Das Subkapitel 2.3 verfolgt zwei übergeordnete Ziele. Zum einen soll mit Blick auf die zugrunde liegende Forschungsfrage der theoretische Korpus unterfüttert werden. Zum anderen wird der Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen erörtert. In diesem Kontext werden sodann mediendidaktische Grundlagen, aber auch Kompetenzbedarfe sowie die Bedeutung der Lehrerrolle beleuchtet. Angereichert wird dies durch Chancen, Herausforderungen und Entwicklungsfelder des Lehrens und Lernens mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten. Dabei ist es die federführende Intention, die Brücke zwischen

etablierten (medien-)pädagogischen sowie (medien-)didaktischen Theorien bzw. Konzepten und praktischen Anwendungen zu schlagen, wobei soziologische Anleihen implizit mitgeführt werden. Dabei zeigt sich ergänzend, dass die Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf digitales Lehren und Lernen ebenso berücksichtigt werden müssen.

Digitale Medien besitzen im berufsbildenden Kontext großen Einfluss, dennoch erweist sich vor allem eine Kombination aus digitalen und analogen Unterricht als lernförderlich, wobei aktuelle empirische Befunde für eine Ergänzung digitaler Unterrichtsformen zum Präsenzunterricht plädieren, da sich in diesem Zuge die Potenziale beider Lehr- und Lernformate entfalten können. Keinesfalls soll Präsenzunterricht vollständig ersetzt, lediglich digital unterstützt bzw. angereichert werden. Es wird deutlich, dass sich dadurch Rollenbilder von Lehrenden verändern bzw. diese ihre Rolle nun ‚anders‘ wahrnehmen. Lernbegleiter, Coach, Moderator sind Bezeichnungen, die in der gegenwärtigen Literatur bzw. neueren Studien zwar immer häufiger aufzufinden sind, jedoch werden diese entweder eher aus technischer oder pädagogischer Sicht erörtert. Doch welche soziologischen Anleihen sich hinter der Rollenwahrnehmung bzw. -veränderung verbergen, wird nicht untersucht. Daher knüpft das nachstehende Kapitel dort an und nähert sich der Thematik aus Perspektive der Soziologie an. Angereichert und verengt wird der theoretische Bezugsrahmen dann in Kapitel 7, auf dessen Basis letztlich auch das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung eruiert werden kann.

Nicht zuletzt sei der Fokus auf die Anknüpfung resp. Einbettung in die vorliegende Studie gerichtet. Wie bereits an früherer Stelle repliziert wird, lässt sich die Forschungs- und Entwicklungsarbeit einem designbasierten Zugang zuordnen. Vor dem Hintergrund der Digitalisierung kommt dem Design-Based Research – Ansatz daher eine besondere Relevanz zu.

„Because design-based activities provide a rich context for learning and lend themselves to sustained inquiry and revision, we thought that they were well suited to help teachers develop the deep understanding needed to apply knowledge in the complex domains of real-world practice. This emphasis on design has been informed by long-standing research on the use of design for learning complex and interrelated ideas” (MISHRA / KOEHLER 2006, S. 1034).

Mit Anschluss an das vorangestellte Zitat wird deutlich, dass der designbasierte

Forschungsansatz vor allem die Wirkung resp. die Exploration und Möglichkeiten von Blended-Learning – Settings gezielt untersuchen kann (vgl. KOPP / MANDL 2011, S. 146). Dies untermauern bereits durchgeführte Studien (vgl. EBD., S. 148f.; vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 10). Somit korrespondiert die Ausrichtung ebendieses Forschungsansatzes maßgeblich mit den Facetten eines schnelllebigen und innovativen Praxisfelds, so wie es die Bedingungen des digitalen Wandels aufweisen (vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 11). Infolgedessen nimmt sich der Design-Based Research – Ansatz der maßgeblichen Innovationsrasanz der Digitalisierung an, indem „Konzepte bzw. Theorien angestrebt [werden], die zum einen für die jeweilige Praxis einen Nutzen bieten. Zum anderen werden Theorien angestrebt, die über den Anwendungsbereich einer Lernsituation hinausgehen“ (EBD.). Demzufolge suggerieren EULER und WILBERS, dass

„DBR [...] als Ansatz einer Lehr-Lernforschung, die das Potenzial digitaler Technologien zur Erreichung erstrebenswerter Ziele durch noch zu entwickelnde Lernarrangements exploriert, zunächst angemessener [scheint] als traditionelle Ansätze der empirischen Wirkungsforschung“ (EBD.).

Dieses Stützargument wird ebenso von dem Verständnis der Forscherin getragen, sodass an dieser Stelle schon erste Gründe für die Wahl eines designbasierten Forschungsansatzes zum Vorschein treten, die in Kapitel 5 jedoch intensiviert werden.

2.4 Referenzpunkt digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente – Eine erste Annäherung zur Rollenwahrnehmung der Lehrenden

Das folgende Unterkapitel intendiert im Gesamten auf die Beleuchtung der Lehrerrolle. Dabei wird der Blick zunächst einführend auf die Rolle der Lehrperson im konventionellen Unterricht vorgenommen. Anschließend liegt der Fokus jedoch auf dem Rollenbild des Lehrers in Bezug zu Digitalisierungsprozessen. Um letztlich einen theoretischen Bezugsrahmen des Konstruktes der sozialen Rolle flankierend zugrunde legen zu können, erfolgt als erster Schritte eine Annäherung an Theorie und Basis-Definitionen ebendieser Thematik. Die Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen sowie die weiterführenden Ausführungen erfolgen dabei aus einer federführend symbolisch-interaktionistisch-geprägten Perspektive der Rollentheorie.²⁵

²⁵ Eine Differenzierung der zugrunde liegenden rollentheoretischen Zugänge erfolgt unter dem Kapitel 7.1.

2.4.1 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Rolle

Die nachstehenden Subkapitel rühren den Anspruch, eine allgemeine Einleitung in den soziologischen Rollenbegriff²⁶ darzulegen. Eine vollumfängliche Ausleuchtung der theoretischen Fundierung wird in diesem Zusammenhang nicht intendiert. Daher wird an dieser Stelle lediglich auf eine Einführung in Form eines Exkurses in das Konstrukt der sozialen Rolle sowie auf einen Einblick der federführenden Begründer rollentheoretischer Ansätze abgezielt, um die nachfolgenden Inhalte systematisch nachvollziehen zu können. Eine dezidierte Aufarbeitung der Theorie in Bezug auf den Rollenbegriff erfolgt in Kapitel 7.

Der Begründer des Rollenbegriffs führt in der einschlägigen Literatur auf LINTON²⁷ zurück, dessen soziologische Ausrichtung von den späteren Autoren wie DAHRENDORF, PARSONS oder MERTON, ausgehend von einer strukturell-funktionalen Positionierung, in die soziale Theorie übertragen und in ein normatives Paradigma eingebettet worden ist (vgl. ABELS 2019a, S. 106; vgl. MIEBACH 2014, S. 39f.). Allgemein „bezieht sich der *Rollenbegriff* auf ein regelmäßig ablaufendes Verhalten, das in bestimmten Situationen von den Mitgliedern einer Gesellschaft erwartet wird“ (MIEBACH 2014, S. 40; Hervorhebung im Original). Ergänzend wirken „[i]ndividuelle Intentionen und Potentiale [...] [sowie] das Selbstverständnis des Rollenträgers“ auf die Rolle einer Person ein (RÖSEL 1978, S. 352). Konkretisierend besteht LINTONS Grundidee des Rollenkonzepts darin, dem Subjekt eine definierte Positionierung in der Gesellschaft in einem bestimmten Zeitraum zuzuschreiben, was er als ‚Status‘ bzw. ‚Position‘ deklariert (vgl. LINTON 1973, S. 311). Demzufolge versteht LINTON unter dem Rollenbegriff „die Gesamtheit der kulturellen Muster [...], die mit einem bestimmten Status verbunden sind“ (EBD.).

²⁶ Die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit fokussiert lediglich den soziologischen Rollenbegriff, wohlwissend, dass dieser ebenso aus der Kulturanthropologie sowie Sozialpsychologie hergeleitet werden kann (vgl. WISWEDE 1977, S. 11ff.). Weitere Ausführungen diesbezüglich werden in Kapitel 7 dieser Studie aufgegriffen.

²⁷ LINTON führt den Begriff der Rolle erstmals in seinem Werk ‚The Study of Man‘ im Jahre 1936 vor dem Hintergrund einer soziologischen Verortung im amerikanischen Raum ein, wohlwissend, dass MEAD den Rollenbegriff bereits einige Jahre zuvor vor dem Kontext eines interpretativen Paradigmas aufnimmt (vgl. MIEBACH 2014, S. 40). Wenngleich LINTON den Rollenbegriff angesichts eines kulturanthropologischen Rahmens einführt, bildet dessen Auffassung dennoch den Ursprung für weiterführende rollentheoretische Ansätze der Soziologie (vgl. WISWEDE 1977, S. 11ff.). Die Herleitung des Rollenbegriffs wird in Kapitel 7 dezidiert aufgearbeitet resp. der Rezeptionshorizont der Theorie einhergehend beleuchtet. In diesem Zuge wird die Diskussion um die unterschiedlichen paradigmatischen Verankerungen ebendieses Begriffs eröffnet und beleuchtet. An dieser Stelle sei dennoch erwähnt, dass die Verfasserin von einem normativ verankerten Begriffsverständnis ausgeht (s. hierzu Kapitel 7).

Anknüpfend fasst DAHRENDORF LINTONS elementaren Gedanken wie folgt zusammen:

„Linton selbst scheint unter »Rollen« nicht Komplexe erwarteter Verhaltensweisen (die er vielmehr als »Rechte und Pflichten« dem Status zuschreibt), sondern das tatsächliche Verhalten des Einzelnen angesichts solcher Erwartungen zu verstehen. Damit wird aber die »Rolle« von einer quasi-objektiven, im Prinzip ohne Befragung von Individuen ermittelbaren soziologischen Elementarkategorie zu einer Variablen der sozialpsychologischen Analyse“ (DAHRENDORF 2006, S. 67f.; Hervorhebung im Original).

Obgleich LINTON die Begrifflichkeiten ‚Status‘ resp. ‚Position‘ synonym verwendet, oszilliert die einschlägige Literatur durchaus zwischen begrifflichen Differenzierungen (vgl. DAHRENDORF 2006, S. 71; vgl. LINTON 1968, S. 50ff.; vgl. MIEBACH 2014, S. 40f.; vgl. PREYER 2012, S. 57). Beispielsweise redigiert DAHRENDORF hingegen ebendiese begriffliche Gleichbedeutung und subsumiert in diesem Zusammenhang den Begriff des Status als „[...] eine spezielle Art von Positionen, [...] [sowie] eine Position von Positionen. Nicht ein Mensch, sondern eine Position (z. B. ein Beruf) hat Prestige und in diesem Sinne einen »Status«“ (DAHRENDORF 2006, S. 74; Hervorhebung im Original).

Des Weiteren erkennt LINTON zwar die Verknüpfung von internen sowie externen Erwartungen an ein Individuum und der Rolle (vgl. LINTON 1973, S. 312f.). Nach den Worten WISWEDES berücksichtigt LINTON demnach „Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, die jedem Inhaber eines sozialen Status von der Gesellschaft zugeschrieben werden“ (WISWEDE 1977, S. 11). Nichtsdestotrotz weitet LINTON den Blick nicht dahingehend umfassend aus, dass die mit einer Rolle verbundenen heterogenen Ansichten sowie Erwartungshaltungen zu Rollenkonflikten führen, wie es u. a. MERTON, GOFFMAN²⁸ oder WISWEDE ausführlich fortführen (vgl. EBD., S. 115ff.; vgl. GOFFMAN 1974b, S. 265ff.; vgl. LINTON 1973, S. 313; vgl. MERTON 1968, S. 175ff.). LINTON hingegen geht stets von der Tatsache aus, dass vor allem die Fremderwartungen an ein Subjekt bzw. an eine definierte Rolle sowie die mit einer Rolle verbundenen erwarteten Verhaltensweisen homogen anzusehen sind (vgl. LINTON 1968, S. 94;

²⁸ Wie auch MEAD lässt sich GOFFMAN vornehmlich dem interpretativen Paradigma rollentheoretischer Konzeptionen zuordnen (vgl. MIEBACH 2014, S. 29). Da die beiden Autoren Verknüpfungselemente zum normativen Paradigma aufweisen und an diesen Stellen keine eindeutige Abgrenzung vollzogen werden kann, nimmt die Forscherin, trotz einer Positionierung normativen Charakters, Wesenszüge nach MEAD sowie teils von GOFFMAN auf, um eine umfassende sowie dezidierte wissenschaftliche Aufarbeitung ebendieser Thematik zugrunde legen zu können (s. hierzu auch die Gliederungspunkte 2.4.1.3.1 und 2.4.1.3.2).

vgl. LINTON 1973, S. 312). Trotz dieser nicht vollumfänglich vollendeten Gedanken- und Argumentationslinien geht bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein relevantes Unterscheidungsmerkmal des Rollenbegriffes auf LINTON zurück (vgl. MIEBACH 2014, S. 41). Es handelt sich um eine Entschlüsselung der Rolle in ‚zugeschriebene‘ und ‚erworbene‘ Merkmale (vgl. LINTON 1968, S. 50ff.). Während Ersteres sozioökonomische resp. genetische Merkmale wie beispielsweise das Alter, Geschlecht, Geburt, Herkunft etc. umfasst, beruhen ‚erworbene‘ Merkmale sowohl auf Erfahrungen als auch subjektiven Leistungen des Individuums (vgl. EBD.).

Ebendieses begriffliche Verständnis fungiert ebenso als theoretischer Bezugsrahmen im Zuge weitführender (gegenwärtiger) rollentheoretischer Ansätze (vgl. u. a. BERGER / LUCKMANN 2016, S. 76ff.; vgl. DAHRENDORF 2006, S. 59ff.; vgl. MIEBACH 2014, S. 41; vgl. WISWEDE 1977, S. 11). An dieser Stelle wird der Bezug zur normativen Verankerung der Rolle ersichtlich, der insbesondere bei PARSONS präzisierend herausgearbeitet wird (vgl. ABELS 2019a, S. 107ff.; vgl. PARSONS 1973, S. 219ff.; vgl. PARSONS 1976b, S. 177ff.).

Summativ ist zu pointieren, dass LINTON durch Unschärfen in seinen Grundlegungen zu rollentheoretischen Wesenheiten nicht nur neue Korridore für weiterführende, edierende Ausarbeitungen sowie Anknüpfungen späterer Autoren liefert, vielmehr ruft er eine Grundlage für diskursive Diskrepanzen weiterer rollenbezogener Ansätze hervor (vgl. WISWEDE 1977, S. 11ff.).

Ausgehend von LINTONS fundamentalen Überlegungen werden im Folgenden nun die wichtigsten Begründer rollentheoretischer Konzeptionen mit vornehmlicher Referenz zum normativen Paradigma aufgegriffen und einführend skizziert. An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass die einschlägige Literatur eine stetige Abgrenzung zur interpretativen Denktradition ebendieser Thematik verhaftet. Gleichsam lassen sich dennoch Anknüpfungen soziologischer Rollentheorien des interpretativen Paradigmas zu normativen Denklinien eruieren, sodass ebendiese Grundlagen der Rollentheorie ebenso abgebildet und aufgeführt werden. Um ein elementares Orientierungsgerüst der bereits genannten paradigmatischen Gegenstandsbereiche bieten zu können, erfolgt ein prägnanter und bewusst als Exkurs gezeichneter Einschub zur Thematik normativer resp. interpretativer Paradigma vor dem Hintergrund soziologischer Rollentheorien.

2.4.1.1 Exkurs: Das normative und interpretative Paradigma vor dem Hintergrund der soziologischen Rollentheorie

Der Blick in die Literatur verrät, dass bereits in den 1940er Jahren erste soziologische Theoriediskussionen unter maßgebenden Soziologien wie SCHÜTZ und PARSONS ausgetragen worden sind, dessen Ausgangspunkt in den gegensätzlichen Denkansätzen von Rollentheorien liegt. Begründet werden diese diskursiven Gegenpole mit der Verankerung unterschiedlicher wissenschaftstheoretischen Positionierungen (vgl. MIEBACH 2014, S. 24).

Gleichsam legen ebendiese wissenschaftstheoretischen resp. soziologischen Kontroversen den Grundstein für weiterführende Ausführungen soziologischer Theorien und dessen Beschreibungen des methodischen Vorgehens (vgl. EBD., S. 26f.). Insbesondere im Kontext soziologischer Rollentheorien greifen Ausläufer ebendieser Debatten, sodass vornehmlich eine strikte Abgrenzung zwischen normativen bzw. interpretativen Denktraditionen vor dem Hintergrund der jeweiligen theoretischen Rollenkonzepten identifiziert werden kann (vgl. EBD., S. 27). Demzufolge entwickelt u. a. RITZER Vergleichskriterien, um eine paradigmatische Einordnung konturieren zu können (vgl. RITZER 1979, S. 26ff.). Demnach schlägt der Autor vor, die methodische Ausrichtung in die Referenzpunkte eines ‚objektiven‘ oder ‚subjektiven‘ Standpunktes zu differenzieren (vgl. RITZER 1979, S. 31). RITZER erklärt die Ausrichtung mit folgenden Worten: „[...] the objective-subjective [dimension] refers to whether the phenomenon has areal, material existence (e.g., bureaucracy, patterns of interaction) or exists only in the realm of ideas and knowledge (e.g., norms and values)” (EBD.). Darüber hinaus führt die Clusterung in eine ‚individualistische‘ resp. ‚kollektivistische‘ Positionierung ebenfalls auf RITZER zurück (vgl. EBD., S. 26ff.). Folgt man in diesem Kontext den Erklärungen nach MIEBACH, so „[geht] [d]ie individualistische Betrachtungsweise [...] von dem Akteur als Handlungseinheit aus, während sich die kollektivistische Soziologie mit Mechanismen und Strukturen befasst, die nur aus dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Akteuren entschlüsselt werden können und häufig für den einzelnen Handelnden weder einsehbar noch beeinflussbar sind“ (MIEBACH 2014, S. 27). Konkludierend und mit dem Augenmerk auf rollentheoretische Ansätze, lassen sich kollektivistische Haltungen dem normativen und individualistische Denkweisen dem interpretativen Paradigma zuordnen (vgl. EBD., S. 33). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal definiert HABERMAS implizit mit der Einführung des konträren Begriffspaares ‚Lebenswelt‘ und ‚System‘

(vgl. HABERMAS 1981, S. 171ff.). Einstweilen der Begriff ‚System‘, der dem normativen Paradigma zugewiesen werden kann, mit Rekurs auf HABERMAS, „gesellschaftlichen Bereiche, in denen das zweckrationale Handeln in Reinkultur vorkommt“, umfasst, lässt sich der Lebensweltbegriff zu den interpretativen Positionierungen eingliedern und adressiert erfahrbare Lebenshorizonte von Individuen (TREIBEL 2006, S. 174; vgl. HABERMAS 1981, S. 483). Im Kern geht es darum, dass „[d]ie Lebenswelt [...] der für die Individuen selbstverständliche Hintergrund für kommunikatives Handeln und damit Grundlage für die Verständigung [ist]. Sie ist der Ort, an dem die Selbstreproduktion und Selbstinterpretation einer sozialen Gruppe stattfindet [...]“ (TREIBEL 2006, S. 174). Zusammenführend lassen sich die Unterschiede an dem Grad der Integration des Individuums in die Gesellschaft charakterisieren (vgl. MIEBACH 2014, S. 28).

Bezugnehmend auf ESSER eröffnet sich ein weiterer Unterscheidungskorridor der beiden adressierten Paradigmen. Konkretisierend nimmt der Autor die Ausdifferenzierung anhand zweier Modelle, dem ‚SRSM‘ – sowie dem ‚SSSM‘ – Modell, vor (vgl. ESSER 1999, S. 232ff.). Ersteres stellt den normativen Argumentationsstrang dar und kennzeichnet sich durch die Komponenten ‚Socialized‘, ‚Role-Playing‘, ‚Sanctioned‘ and ‚Man‘ (vgl. EBD., S. 232). Im Gesamten rechnet ESSER ebendiesem Modell eine Sozialisation zum einen durch internalisierte Werte und Normen, zum anderen durch Rollenübernahme zu (vgl. EBD., S. 232ff.). Des Weiteren wird das Individuum bei einer Nicht-Erfüllung der Normerwartungen entsprechend sanktioniert (vgl. EBD.). Demgegenüber stellt ESSER das dem interpretativen Paradigma zugehörige ‚SSSM – Modell‘ (vgl. EBD., S. 234). Demnach ist „[d]er Mensch [...] ein Symbols Interpreting, Situations Defining, Strategic Acting Man“ (EBD.). Der Bedeutungsakzent liegt vor diesem Hintergrund auf einem Individuum, dass in Form von Symbolen kommuniziert und sinn- und zweckorientiert in sozialen Situationen handelt (vgl. EBD., S. 235).

Wenngleich die Unterscheidungsmerkmale den Eindruck einer eindeutigen Abgrenzung der beiden Paradigmen hervorrufen, lässt sich eine scharfe Trennung dennoch nicht vollumfänglich generalisieren. So weisen MEAD oder auch BERGER und LUCKMANN, Vertreter der interpretativen Denkrichtung, Anknüpfungspunkte zu normativen Überlegungen auf, die im nachstehenden Kapitel geschildert werden (vgl. BERGER / LUCKMANN 2016; vgl. MEAD 1968).

Konkludierend münden die Skizzierungen dieses Exkurses in den Grundlegungen der nachstehenden Abbildung, die neben den unterschiedlichen Unterscheidungsmerkmalen, ebenso die Vertreter der jeweiligen Paradigmen veranschaulicht. Wie bereits einführend adressiert, erfolgt auf Basis dessen im folgenden Subkapitel ein vertiefender Überblick der federführenden Begründer der soziologischen Rollentheorie.

Normatives Paradigma	Interpretatives Paradigma
System SRSM – Modell Kollektivistische Haltungen Methodik: objektiver Standpunkt	Lebenswelt SSSM – Modell Individualistische Haltungen Methodik: subjektiver Standpunkt
Talcott Parsons Robert K. Merton Ralf Dahrendorf Niklas Luhmann	George H. Mead Jürgen Habermas Peter L. Berger / Thomas Luckmann

Abb. 8: Normatives und interpretatives Paradigma

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an MIEBACH (2014, S. 24ff.).

2.4.1.2 Vertiefungen zu rollentheoretischen Konzepten – Ein Überblick federführender Begründer der soziologischen Rollentheorie

Mit Bezug zu obigen Ausführungen zur ersten begrifflichen Annäherung an das Konstrukt der Rolle sowie dem vorangegangenen Exkurs zum normativen sowie interpretativen Paradigma soziologischer Rollentheorien, erfolgen nachstehend vertiefende Einblicke in rollentheoretische Konzepte. Hierbei wird der Blick auf die maßgebenden Begründer der einschlägigen Gegenstandsbereiche forciert, die auf LINTONS rudimentären Denkansätzen zurückzuführen sind.

Talcott Parsons

Der einschlägigen Literatur folgend, wird Talcott PARSONS (1902-1979) federführend als Begründer der soziologischen Rollentheorie mit Verankerung zum normativen Paradigma deklariert, dessen Grundlegungen aus den wesentlichen Denklinien LINTONS

hervortreten (vgl. ABELS 2019a, S. 107). Elementar beschäftigt sich PARSONS mit der Fragestellung „wie Gesellschaft zustande kommt, wie soziale Ordnung möglich ist und wie das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in ein harmonisches Gleichgewicht gebracht werden kann“ (EBD.). Anknüpfend an Letzterem ordnet er das Rollenkonstrukt ein, das den Dreh- und Angelpunkt in dessen ‚Persönlichkeitssystem‘ seiner flankierenden Systemtheorie findet (vgl. EBD.; vgl. PARSONS 1973, S. 226ff.; vgl. PARSONS 1976b, S. 164ff.). Im Rahmen seiner Systemtheorie legt PARSONS insgesamt drei Arten von Systemen zugrunde, bei denen es sich zum einen um das bereits genannte ‚Persönlichkeitssystem‘, zum anderen um das ‚Sozialsystem‘ sowie das ‚Kultursystem‘ handelt (vgl. ACKERMAN / PARSONS 1976, S. 50; vgl. PARSONS 1973, S. 218ff.; vgl. PARSONS 1976a, S. 121ff.).

Als erste Säule der Systemtheorie sei das ‚Persönlichkeitssystem‘ zu erwähnen. Mit Rekurs auf PARSONS beinhaltet ebendieses System Handlungsstrukturen und -muster, die der Einzelne auf Basis von Erfahrungshorizonten erlangt hat. Als Ergebnis spezifischer Sozialisationsprozesse fügen sich ebendiese Rezeptionen als ein ganzheitliches Konstrukt zusammen, in dessen Rahmen ebenso die Wesenszüge des Sozial- und Kultursystems Einfluss nehmen (vgl. ACKERMAN / PARSONS 1976, S. 48; vgl. PARSONS 1973, S. 227f.).

Ergänzend erklären ACKERMAN und PARSONS das ‚Sozialsystem‘ mit folgenden Worten:

„Sozialsysteme sind geordnete Aggregate, in denen Menschen sich unter spezifischen Aspekten "wahrnehmen" und bestimmte Empfindungen füreinander haben; Sozialsysteme bestehen aus interagierenden Rollen innerhalb von Kollektiven, deren spezifische Interaktion durch Normen geordnet wird, die in Werten begründet und an Werten orientiert sind. Die Struktur des Sozialsystems besteht aus dem Gefüge symbolischer Beziehungen zwischen diesen vier Kategorien von Elementen“ (ACKERMAN / PARSONS 1976, S. 80; Hervorhebung im Original).

Mit Rückbezug zu dem voranstehenden Zitat wird ersichtlich, dass PARSONS im summarischen Sinne von einem Sozialsystem ausgeht, das sich auf interdependente Handlungszusammenhänge von Individuen fokussiert (vgl. JOAS 1978, S. 27f.). Die Handelnden werden demnach nicht als eigene Persönlichkeit verstanden, vielmehr versteht PARSONS diese als „Schauspieler "in" einem Schauspiel [...] - durch die

Übernahme einer Rolle“, sodass sich „[i]n der Rolle [...] Sozialsystem und Persönlichkeit [schneiden]“ (ACKERMAN / PARSONS 1976, S. 80; Hervorhebung im Original).

Dem dritten Baustein der Systemtheorie, dem ‚Kultursystem‘, misst PARSONS eine fundamentale Funktion in Anbetracht der beiden anderen System zu, da es im Kern den zusammengefügteten Normen- und Wertekomplex einer Gesellschaft ausdrückt und im Wesentlichen ‚Symbolisierungen‘ zuordnet (vgl. EBD.). Aus den Wertemuster entspringt auch der normative Charakter seiner Rollentheorie (vgl. ABELS 2019a, S. 108).

Ferner vertritt PARSONS die Position eines systematischen Zusammenhangs ebendieser drei Systeme, sodass die Rolle das verbindende Element zwischen allen Systemen bildet (vgl. ABELS 2019a, S. 108; vgl. PARSONS 1973, S. 219).

Anknüpfend an LINTON, siedelt auch PARSONS die Begrifflichkeiten ‚Status‘ und ‚Rolle‘ vor diesem Hintergrund an (vgl. PARSONS 1964, S. 25). Einerseits ist unter Ersterem der positionelle Aspekt eines Handelnden im Sozial- und Beziehungssystem in Relation zu den Anderen zu verstehen (vgl. EBD.). Andererseits suggeriert PARSONS einen prozessualen Aspekt im Sinne der ‚Rolle‘, der die Beziehung eines Akteurs zu Anderen fokussiert. Demzufolge wird die Bedeutung ebendieser Beziehung im Kontext des sozialen Systems reflektiert (vgl. PARSONS 1976b, S. 180f.). Ausgehend davon begründet PARSONS die Regulation von Rollen über Werte und Normen sowie die Charakterisierung dieser durch Werte- und Normenstrukturen resp. –muster (vgl. PARSONS 1964, S. 137ff.; vgl. PARSONS 1973, S. 226f.).

Konkludierend fasst ABELS das Verhältnis zwischen Rolle und Status im Sinne PARSONS wie folgt zusammen: „In seinem Status ist der Handelnde Gegenstand der Orientierungen der Anderen, indem er seine Rolle spielt, orientiert er sich an den Anderen. Rolle meint die sozialen Erwartungen an das Handeln“ (ABELS 2019a, S. 108). Anhand dessen Ansatz reflektiert RIESMAN Unschärfen in einer eindeutigen Abgrenzung von Rollen, da Rollen nach PARSONS Verständnis weder eine klare Abgrenzung voneinander noch eine Institutionalisierung aufweisen und ebendiesen aus diesem Grund eine Diffusität unterstellt werden kann (vgl. RIESMAN / DENNEY / GLAZER 1956, S. 65ff.).

Robert K. Merton

Als Schüler PARSONS lassen sich bei Robert K. MERTON (1910-2003) aufgrund dessen die flankierenden Argumentationslinien rollentheoretischer Ansätze erkennen

(vgl. ABELS 2019a, S. 115; vgl. MERTON 1973a, S. 169ff; vgl. MERTON 1973b, S. 316ff.). MERTON stimmt der Voraussetzung zu, „da[ss] der soziale Status und die soziale Rolle wesentliche Bausteine der sozialen Struktur darstellen“ (MERTON 1973b, S. 321). Während PARSONS im Kern die Entstehung resp. Erhaltung von sozialen Ordnungen im Zuge seiner Sozialtheorie erklärt und somit auf die Darlegung einer allgemeinen, abstrakten Theorie abzielt, fokussiert MERTON vielmehr „Theorien zwischen speziellen Hypothesen, [...], und den allumfassenden Spekulationen mit ihren übergreifenden Begriffskomplexen“ (MERTON 1973a, S. 169). Demzufolge vermag er ‚Phänomene der Unordnung‘ sowie Differenzen in der Sozialstruktur beleuchten und legt das Augenmerk somit u. a. auf die Analyse von Rollenkonflikten (vgl. ABELS 2019a, S. 115; vgl. MERTON 1973b, S. 321ff.). An dieser Stelle wendet sich MERTON ebenso eindeutig von LINTON und PARSONS ab, indem der Autor annimmt, dass „zu jeder sozialen Position nicht nur eine einzige zugeordnete Rolle gehört, sondern eine Reihe von Rollen“ (MERTON 1973b, S. 322). Hieran anknüpfend findet MERTONS Auffassung nach die „Kombination von Rollen-Beziehungen, in die eine Person auf Grund ihrer Inhaberschaft eines bestimmten sozialen Status“ entwickelt, seinen Ursprung (EBD.). Dies deklariert er als Rollen-Set (vgl. EBD.). Demzufolge unterstellt MERTON in diesem Zusammenhang eine heterogene Wahrnehmung von Erwartungen eines Individuums sowie der Gesellschaft an eine Rolle (vgl. EBD., S. 323). Ebendieser Thematik geht MERTON in seiner ‚Rollenkonflikt-Theorie‘ auf den Grund (vgl. MERTON 1957, S. 108). Für MERTON stellt sich vor diesem Hintergrund unweigerlich die Frage, welche sozialen Mechanismen für das Herbeiführen von Verschränkungen im Rollen-Set verantwortlich sind (vgl. EBD., S. 113). Insgesamt elaboriert der Autor sechs Mechanismen, die die Ursache für Rollenkonflikte bilden (vgl. EBD., S. 113ff.). Neben unterschiedlichen individuellen sowie externen Rollenerwartungen, Machtunterschieden zwischen Individuen sowie Abschirmungen des Rollen-Handelns, können ebenso Widersprüchlichkeiten von Rollenanforderungen und -forderungen, Unterschiede in der gegenseitigen sozialen Unterstützung von Statusinhabern und Beschränkungen im Rahmen des Rollen-Sets der Grund für Rollenkonflikte sein (vgl. MERTON 1973b, S. 325ff.).²⁹

Gleichsam findet MERTONS ‚Theorie der Rollenkonflikte‘ den Niederschlag in

²⁹ Ausgehend von MERTONS sozialen Mechanismen wird die Thematik des Rollenkonfliktes in Kapitel 7.3.1.7 erneut aufgegriffen und dezidiert wissenschaftlich beleuchtet. In diesem Zusammenhang werden die bisher genannten sechs Mechanismen einhergehend erläutert. Ebendieser Abschnitt dient lediglich als konstituierendes Kapitel in die Thematik soziologischer Rollentheorien.

prospektiven Überlegungen weiterer Autoren, indem sich in der Literatur über die soziologischen Rollentheorien die Distinktion zwischen ‚Intra- und Interrollenkonflikt‘³⁰ seither etabliert hat (vgl. u. a. DREITZEL 1980, S. 44).

Wenngleich ersichtlich ist, dass die Normativität bei PARSONS im primären Interesse steht, spielt sie bei MERTON eine eher untergeordnete Rolle, wohlwissend, dass diese durch das Handeln von Mitgliedern einer Gesellschaft sowie der Orientierung der Individuen an diversen Bezugsgruppen dennoch implizit zum Ausdruck gebracht wird (vgl. ABELS 2019a, S. 117ff.).

Ralf Dahrendorf

Mit Veröffentlichung des Aufsatzes ‚Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle‘ im Jahre 1958 führt Ralf DAHRENDORF (1929-2009) das Konstrukt der Rolle und die damit verbundenen Denkstrukturen erstmalig im deutschsprachigen Raum ein und bringt die „strukturtheoretische Position [der Rollentheorie] auf den Punkt“ (MIEBACH 2014, S. 49; vgl. ABELS 2019a, S. 121).

Ausgehend von LINTONS Verständnis des Rollenbegriffes, die Rolle definiere sich als „the sum total of the culture patterns associated with a particular status“, nimmt DAHRENDORF weiterführende Differenzierungen ebendieses Ansatzes auf (vgl. LINTON 1968, S. 50; vgl. ABELS 2019a, S. 106). Demzufolge schreibt DAHRENDORF:

„Zu jeder Stellung, die ein Mensch einnimmt, gehören gewisse Verhaltensweisen, die man von dem Träger dieser Position erwartet; zu allem, was er ist, gehören Dinge, die er tut und hat; zu jeder sozialen Position gehört eine *soziale Rolle*. Indem der Einzelne soziale Positionen einnimmt, wird er zur Person des Dramas, das die Gesellschaft, in der er lebt, geschrieben hat. Mit jeder Position gibt die Gesellschaft ihm eine Rolle in die Hand, die er zu spielen hat. Durch Positionen und Rollen werden die beiden Tatsachen des Einzelnen und der Gesellschaft vermittelt“
(DAHRENDORF 1964, S. 25f.; Hervorhebung im Original)

und grenzt sich somit durch seine Denkansätze beziehend auf das Verhältnis zwischen der Gesellschaft und dem Individuum von PARSONS³¹ ab (vgl. EBD.).

³⁰ Eine einhergehende wissenschaftliche Aufarbeitung erfolgt in Kapitel 7.3.1.7.

³¹ Wie bereits obig ausgeführt worden ist, zeigt sich in dem Rollenkonstrukt nach PARSONS weder eine eindeutige Abgrenzung von verschiedenen Rollen, noch werden Rollen vor diesem Hintergrund institutionalisiert resp. im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Handeln umfassend berücksichtigt (vgl.

DAHRENDORFS Auffassung nach, ist es die Behauptung, der Mensch sei als bloßer Rollenträger der Gesellschaft zu denken, die den ‚Homo Sociologicus‘ in diesem Zusammenhang formt (vgl. EBD., S. 26). Hieraus speist sich ebenso die begriffliche Unterscheidung von ‚Position‘ und ‚Rolle‘, wobei DAHRENDORF der ‚Rolle‘ eine wesentlich größere Bedeutung zuträgt als der ‚Position‘ (vgl. EBD.). Während Letzteres „Orte in Bezugsfeldern“ darstellt, ist die Rolle ein Abbild von der „Art der Beziehungen zwischen den Trägern von Positionen und denen anderer Positionen desselben Feldes“, sodass der Autor in diesem Kontext davon ausgeht, dass die Entwicklung von Ansprüchen der Gesellschaft an die Rollenträger an dieser Stelle ihren Ursprung findet (EBD.). Demzufolge finden die Begrifflichkeiten ‚Rollenverhalten‘ und ‚Rollenattribut‘ ihren Niederschlag (vgl. EBD.). Wenngleich das ‚Rollenverhalten‘ das Verhalten von Positionen der Individuen forciert, kennzeichnet das ‚Rollenattribut‘ die charakterlichen Ansprüche einer Person (vgl. EBD.).

Infolgedessen führt die in DAHRENDORFS Grundlegungen fundamentale Konflikttheorie sowie Bezugsgruppentheorie in Anlehnung an MERTONS zur Kontrastierung der gesellschaftlichen Verortung im Verhältnis zum Individuum bei (vgl. JOAS 1978, S. 17). Obgleich das Individuum anstrebt, die Erwartungen sowie Ansprüche der Gesellschaft zu erfüllen, also positive Sanktionen erhofft, fürchtet es indes bei einer Nicht-Erfüllung negative Folgen oder gar negative Sanktionen (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 28f.). Ebendieser Grundgedanke verbirgt sich hinter dem Terminus, der „ärgerliche[n] Tatsache der Gesellschaft“ von Rollen (vgl. DAHRENDORF 2017, S. 164). Zusammenfassend beruht der Analysegegenstand somit auf Konflikten am Geltungsbereich der Bezugsgruppen. Gleichsam entspringt die Notwendigkeit, die Strukturen von sozialen Rollen vor dem Hintergrund von Erwartungshaltungen zu erkennen und letztlich auch zu beleuchten (vgl. EBD.).

Als Kernkonstrukt ebendieses rollenbezogenen Ansatzpunktes im Sinne DAHRENDORFS erscheint die ‚Rollenerwartung‘ zu sein, die der Autor nicht nur als Ursprung der zuvor adressierten Problematik des Konfliktes, sondern ebenso zur Rollenanalyse heranzieht (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 29f.).

Die ‚Rollenerwartung‘ clustert er in die insgesamt drei Bereiche der ‚Muss-Erwartung‘, der ‚Soll-Erwartung‘ und der ‚Kann-Erwartung‘ (vgl. EBD., S. 31). Ergänzend lässt

u. a. PARSONS 1964, S. 25ff.; vgl. PARSONS 1973, S. 180f.; vgl. PARSONS 1976b, S. 180f.).

DAHRENDORF die Gewichtung der beiden Sanktionsarten in die Ausprägung der Erwartungen, die die Prägnanz resp. Verbindlichkeit gesellschaftlicher Erwartungen umfassen, einfließen (vgl. EBD.). Dies wird in der nachstehenden Übersicht tabellarisch veranschaulicht:

Art der Erwartung	Art der Sanktion	
	<i>positiv</i>	<i>negativ</i>
<i>Muss-Erwartung</i>	---	Gerichtliche Bestrafung
<i>Soll-Erwartung</i>	(Sympathie)	Sozialer Ausschluss
<i>Kann-Erwartung</i>	Schätzung	(Antipathie)

Tab. 3: Formen der Rollenerwartungen und ihre Sanktionen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an DAHRENDORF (1964, S. 31).

„Muss-Erwartungen“ definiert DAHRENDORF mit den Worten, dass ebendiese „gewissermaßen der harte Kern jeder sozialen Rollen [sind]; sie sind nicht nur formulierbar, sondern ausdrücklich formuliert; ihre Verbindlichkeit ist nahezu absolut; die ihnen zugeordneten Sanktionen sind ausschließlich negativer Natur“ (DAHRENDORF 2017, S. 176). Ergänzend suggeriert der Autor bezugnehmend auf die „Soll-Erwartungen“ einen ähnlich strengen Verbindlichkeitscharakter, in dessen Zuge ebenfalls negative Sanktionen dominieren (vgl. EBD., S. 177). Dahingegen können Individuen auf überwiegend positive Sanktionen im Rahmen von „Kann-Erwartungen“ hoffen (vgl. EBD.).

Anhand dessen wird ersichtlich, dass die Klassifizierung der Erwartung für DAHRENDORF nicht nur den Grad der Institutionalisierung, sondern ebenso die Bedeutsamkeit der Rolle für das Individuum im gesellschaftlichen Kontext zu erklären, erscheint (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 32).³²

Unter den „Schnittpunkt des Einzelnen und der Tatsache der Gesellschaft“ siedeln sich, fußend auf DAHRENDORF, die Rollenerwartungen an, sodass nicht nur der Einfluss und die Geltung gesellschaftlicher Bezugsgruppen und des Einzelnen in Betracht gezogen

³² Wohlwissend, dass ebendiese diffizile Annahme DAHRENDORFs im Nachhinein den Auslöser für weitere Debatten im interdisziplinären Netzwerk hervorgerufen hat. Demzufolge wird DAHRENDORF u. a. der Vorwurf einer antagonistischen Denkstrukturen beigegeben (vgl. ABELS 2019a, S. 127). So kritisieren u. a. PLESSNER, dass die ärgerliche Gesellschaft als Voraussetzung von Selbstverwirklichung des Einzelnen zu betrachten sei (vgl. PLESSNER 1966, S. 28ff.). TENBRUCK wirft ihm sogar Anleihen der Selbstentfremdung vor (TENBRUCK 1961, S. 3). An dieser Stelle wird von der Ausführungen weiterer Kritikpunkten abgesehen, da dieses Subkapitel, wie bereits adressiert, lediglich eine Einführung in rollentheoretische Erklärungsansätze intendiert.

werden (EBD., S. 38). Vielmehr tritt in Anbetracht dessen der normative Charakter des Rollenbegriffes zum Vorschein. Darüber hinaus wird die Normativität ebenso durch die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft zum Ausdruck gebracht, da der Rolle in diesem Zusammenhang einer Normativitätsannahme zugeschrieben wird und gleichzeitig die negativen resp. positiven Sanktionen das Handeln des Einzelnen beeinflussen und steuern (vgl. ABELS 2019a, S. 126).

Niklas Luhmann

Als womöglich einflussreichster Gesellschaftstheoretiker der Soziologie etabliert sich Niklas LUHMANN (1927-1998) im 20. Jahrhundert mit der Entwicklung seiner dreiphasigen Systemtheorie (vgl. LUHMANN 1984; MIEBACH 2014, S. 246). Konkret handelt es sich um die ‚funktional-strukturelle Theorie‘ (ca. 1968-1979), die ‚Theorie autopoietischer Systeme‘ (ca. 1980-1989) sowie die ‚Theorie beobachtender Systeme‘ (ca. 1990-1998) (vgl. LUHMANN 2009; vgl. MIEBACH 2014, S. 246). In Abgrenzung zu PARSONS und HABERMAS³³ geht es LUHMANN in seiner Systemtheorie in erster Linie um die Erfassung des Sozialen, die auf der „Leitdifferenz Identität-Differenz“ aufbaut (SCHLUCHTER 2015, S. 536). Demzufolge, so sagt LUHMANN selbst, findet dieser Ansatz seine Grundlegungen im Sinne phänomenologischer Beschreibungen (vgl. LUHMANN 1984, S. 94).

Aus erstgenannter Phase leitet LUHMANN im Sinne der Generalisierung von Verhaltenserwartungen die Begrifflichkeiten ‚Norm‘, ‚Rolle‘ und ‚Institution‘ ab, die er wiederum unter den Gesichtspunkten von drei Dimensionen entschlüsselt (vgl. LUHMANN 1984, S. 141; vgl. LUHMANN 1994, S. 54). LUHMANNs Worten folgend „[bezeichnet] [d]er Begriff der Generalisierung [...] ein Verhältnis systembedingter Invarianz“, die in die „drei verschiedene[n] Richtungen [verfolgt] [wird]: zeitlich – als Sicherung gegenüber einzelnen Abweichungen und Enttäuschungen; sachlich – als Sicherung gegen Zusammenhangslosigkeit und Widersprüche; sozial – als Sicherung gegen Dissens“ (LUHMANN 1994, S. 56). Der zeitlichen Dimension (Norm) wird wiederum eine

³³ HABERMAS gilt als einer der größten Kritiker soziologischer Rollentheorien (vgl. ABELS 2019a, S. 77f.; vgl. HABERMAS 1977, S. 124ff.). Zwar werden seine Denkansätze im Rahmen der vorliegenden Dissertation kritisch berücksichtigt und in nachfolgenden Kapiteln kurz aufgegriffen. Jedoch weisen HABERMAS diffizilen Einwände gegenüber Ansätzen der normativen Rollentheorien (punktuelle) Widersprüchlichkeiten mit anderen Vertretern der normativen Denktraditionen auf, die ebenso (teilweise) nicht im Einklang mit dem zugrunde liegenden Verständnis des Rollenbegriffs der Forscherin stehen (s. Kapitel 2.4.7), sodass von tiefgründigen Erläuterungen in diesem Kapitel bewusst abgesehen wird.

Unterscheidung in ‚kognitive‘ und ‚normative‘ Erwartungen eingeräumt (vgl. LUHMANN 1969, S. 36). Im Sinne der normativen Erwartungen und ausgehend von der Voraussetzung, die Erwartung des Einzelnen sei bereits konstituiert, fügt LUHMANN hinzu, dass dies folglich erst über die Qualität der Norm entscheidet, indem es gilt, ebendiese Erwartung „*enttäuschungsfest*“ zu festigen (LUHMANN 1994, S. 54; Hervorhebung im Original). Dahingegen weisen faktische Erwartungen ständige Veränderungen bei Enttäuschungen auf und „[richten] sich nach der wahrgenommenen Chance ihrer Erfüllung“, sodass eine geringe Normqualität der Erwartung vorliegt (EBD.). Vor diesem Hintergrund ist zwar das Interesse an Stabilisierung leitend, dennoch können individuelle Handlungsgrundlegungen starr veranlagt sein, sodass LUHMANN auf die Überlegungen eingeht, dass „soziale Mechanismen [...], die für Übereinstimmung sorgen und ein allzu häufiges Auseinanderklaffen von Norm und Verhalten verhindern“ benötigt werden (EBD., S. 57). Eine fundamentale Sicherung von normativen Verhaltenserwartungen erfolgt demnach durch die Einbettung in Rollen und Institutionen (vgl. EBD.). Die Verschränkung von Normierung, Rollenbildung und Institutionalisierung erklärt der Autor mit folgendem Sachverhalt:

„Als Rolle bezeichnet [der Autor] Typen zusammenhängender Verhaltensweisen, die allgemein erwartet und je nach den Umständen, nach Maßgabe der Personen und Situationen unterschiedlich durchgeführt werden. Die Rolle [...] kann ganz Verschiedenes fordern. Sie ist jedoch auf ein vages Leitbild hin geordnet und durch Erwartungen allgemeiner Grundeinstellungen so generalisiert, da[ss] die verschiedenen Ausführungsmöglichkeiten nicht mehr als widerspruchsvoll oder zusammenhangslos erscheinen. [...]. In dem Maße, als über solche Rollenbilder in einer Gruppe Konsens besteht, können normative Rollenerwartungen als institutionalisiert bezeichnet werden. Die Institutionalisierung trägt Normwirkung über die unmittelbar Beteiligten und Interessierten hinaus und dehnt sie auf Personen aus, die gar nicht mithandeln, sondern nur als zensierendes Publikum dienen, an dessen Meinung sich Handelnde orientieren“ (EBD., S. 57f.).

Konkludierend weist LUHMANN der Generalisierung von Verhaltenserwartungen das Kennzeichen der Stabilisierung wechselseitiger Normierungs-, Rollen- sowie Institutionalisierungsprozessen zu (vgl. EBD., S. 56ff.).

Wie bereits zu Beginn dieses Abschnitts adressiert, differenziert LUHMANN ebenso die sachliche Dimension der Generalisierung, die vornehmlich die Notwendigkeit von

beständigen Zusammenhängen der Rollenbildung kulminiert (vgl. EBD., S. 63). So richtet sich der Formalitätsgrad der Rollenerwartungen an die entsprechende Einbettung ebendieser Rolle in die Gesellschaft (vgl. EBD.). Laut LUHMANN bildet sich auf dieser Grundlage sowie der Annahme von stabilen Erwartungen das formale Rollensystem (vgl. EBD.). Ferner erklärt der Autor, dass jegliche Weigerungen einzelner Erwartungshaltungen Auswirkungen auf das gesamte formale Rollensystem mit sich bringen (vgl. EBD.; vgl. LUHMANN 1969, S. 44ff.). Nichtsdestotrotz besteht ebendieses rollenbasierte System zum einen aus formalen und zum anderen aus informalen Rollen. LUHMANN deklariert diese Differenzierung als Rollentrennung, die wiederum durch Institutionalisierungsprozesse gestützt wird (vgl. LUHMANN 1994, S. 64f.). Die Verknüpfung mehrerer Rollen, die eine Person einnehmen kann, impliziert neben Rollenkonflikten, ebenfalls Schwierigkeiten bei der Abgrenzung heterogener Verhaltenserwartungen (vgl. EBD., S. 66ff.).

Als dritte und letzte Säule der Generalisierung von Verhaltenserwartungen definiert der Soziologie die Sozialdimension, in dessen Kontext die Institutionalisierung ihren Niederschlag findet (vgl. LUHMANN 1969, S. 41). So zeigt sich, dass formale Erwartungen erst durch ein formalisiertes Sozialsystem institutionalisiert werden können (vgl. LUHMANN 1994, S. 68). Eine weitere Voraussetzung sieht LUHMANN in einem einheitlichen Konsens homogener Wahrnehmungen und Verhaltensstrukturen jener Beteiligten an das System. LUHMANN versteht dies als ‚faktischen Konsens‘ (vgl. LUHMANN 1969, S. 41). Andernfalls drohen bei zu starken Abweichungen enorme Erschütterungen in dem formalen Grundgerüst des Sozialsystems (vgl. LUHMANN 1994, S. 68). Darüber hinaus können soziale Unstimmigkeiten normativer Erwartungen, so LUHMANN, „nur von Mechanismen erwartet werden, deren funktionaler Schwerpunkt in der Sozialdimension (und nicht in der Zeitdimension) liegt“, gelöst werden (LUHMANN 1969, S. 41). Anknüpfend und mit Rekurs zur sachlichen Dimension, leitet der Autor seine Auffassung, dass Rollen die Relevanz von Institutionen zugesprochen wird, ab (vgl. LUHMANN 1994, S. 68).

Konkludierend flankieren, im Sinne LUHMANNs, Prozesse der Formalisierung, Generalisierung, Abstraktion, Trennung sowie Stabilisierung das Sozialgefüge, die in den obig erläuterten drei Dimensionen greifen (vgl. EBD., S. 73.).

Georg Simmel

In enger Anlehnung an MEAD, der im Folgenden einhergehend akzentuiert wird, wird Georg SIMMEL (1858-1919) als Begründer der Lehre der Kategorien des Sozialen betrachtet, dessen Ansätze jegliche spätere Soziologen prägen (vgl. MIEBACH 2014, S. 63; vgl. SIMMEL 1968, S. 21ff.; vgl. SIMMEL 1970). Mit dieser Grundidee ebnet SIMMEL den Weg zu seinem Verständnis von Gesellschaft vor dem Hintergrund eines rollentheoretischen Zugangs³⁴ (vgl. SIMMEL 1974, S. 255ff.).

SIMMEL expliziert das Individuum sowie die Rolle als eng miteinander verbundene Kernelemente des sozialen Handelns (vgl. EBD., S. 264). Hierauf basierend manifestiert SIMMEL drei Aprioritäten, durch die er diesen Sachverhalt argumentiert (vgl. EBD., S. 258ff.; vgl. SIMMEL 1968, S. 23ff.). Untermuert werden ebendiese soziologischen Kategorien durch folgende rahmenden Grundideen des Soziologen:

„[...] das Bewu[ss]tsein, sich zu vergesellschaften oder vergesellschaftet zu sein. [...] Denn das Subjekt steht hier nicht einem Objekt gegenüber, von dem es allmählich ein theoretisches Bild gewönne, sondern jenes Bewu[ss]tsein der Vergesellschaftung ist unmittelbar deren Träger oder innere Bedeutung. Es handelt sich um die Prozesse der Wechselwirkung, die für das Individuum die – zwar nicht abstrakte, aber doch des abstraktes Ausdrucks fähige – Tatsache bedeuten, vergesellschaftet zu sein“ (SIMMEL 1968, S. 24).

Vor diesem Hintergrund eruiert SIMMEL folgende soziologische Aprioritäten (vgl. EBD., S. 24ff.):

Die *erste Apriori* bezieht sich auf die soziale Rolle (vgl. GERHARDT 1971, S. 29). SIMMEL ist der Auffassung, dass sich ein Subjekt zwar durch „einen tiefsten Individualitätspunkt in sich“ definiert, jedoch die Gesellschaft einen erheblichem Betrag zur Formung des ‚Typus Mensch‘ leistet (SIMMEL 1968, S. 24). Bezugnehmend auf die Gesellschaft ist die Wechselwirkung zu sozialen Kreisen zu verstehen, die jeweils eine spezifische Gemeinsamkeit der Mitglieder aufweisen (vgl. EBD., S. 25). Demnach „gehen von der gemeinsamen Lebensbasis gewisse Subpositionen aus, durch die man sich gegenseitig,

³⁴ Auch wenn dieser Ansatz in der obigen Abbildung nicht explizit aufgenommen wird, erscheint es m. E. mit Blick auf das rollentheoretische Verständnis sowie der Vollständigkeit halber als erforderlich, diesen Ansatz aufzunehmen. An dieser Stelle sei zusätzlich erwähnt, dass die Grundlegungen nach SIMMEL primär den interpretativen Denktraditionen zuzuordnen sind und deshalb lediglich ein prägnanter Überblick der Kernaspekte vorgelegt wird.

wie durch einen Schleier erblickt. Dieser freilich verhüllt nicht einfach die Eigenart der Persönlichkeit, aber er gibt ihr, indem ihr ganz individuell-realer Bestand mit jenem zu einem einheitlichen Gebilde verschmilzt, eine neue Form“ (EBD., S. 25). Diese Einbettung in soziale Kreise führt demnach zu einer Verzahnung sozialer Rollen (vgl. EBD.). Infolgedessen wird deutlich, dass SIMMEL von einer Doppeldeutigkeit von Rollen ausgeht, die sich zum einen durch die Persönlichkeit des Subjektes formt, sich jedoch aber vielmehr durch „das Bild der Identität des Anderen prägt, das zum Auslöser für das Handeln gegenüber diesem Anderen wird. Und da[ss] sie die Erkenntnis der Strukturzusammenhänge prägt, in die das einzelne soziale Handeln als Teil einfügt“ (GERHARDT 1971, S. 30).

Hierauf aufbauend induziert SIMMEL die *zweite soziologische Apriori*, die insbesondere der Individualität eines Individuums im Kontext der Vergesellschaftung einer maßgeblichen Bedeutung beimisst (vgl. SIMMEL 1968, S. 25ff.). So „[ist] die Art seines Vergesellschaftet-Seins [...] bestimmt oder mitbestimmt durch die Art seines Nicht-Vergesellschaftet-Seins“ (EBD., S. 26). Vor diesem Hintergrund erklärt SIMMEL, dass der Wandel der Gesellschaft den Wandel von Rollen hervorruft und hierin auch der Grund für eine stetige Anpassung des Individuums an die Gesellschaft liegt (vgl. EBD., S. 28). Somit wird, SIMMEL folgend, eine eindeutige Abhängigkeit zwischen der Gesellschaft und des Individuums herauskristallisiert, die letztlich für die Konstitution sozialer Rollen als elementar erscheint (vgl. EBD.). Dies wiederum impliziert, dass die Entwicklung der Persönlichkeit letztlich durch das eigene Ich und des Anderen entfaltet wird (vgl. EBD.).³⁵

Nicht zuletzt sei der Blick auf das *dritte Apriori* gerichtet. Diese Kategorie setzt die Annahme ungleicher Strukturen der Gesellschaft voraus (vgl. EBD., S. 28ff.). Demnach entstehen diese Ungleichheiten durch die Ungleichheiten der entsprechen Rollen und Positionen, die sich dann wiederum auf die Individuen wirken (vgl. EBD., S. 29). In diesem Sinne spricht SIMMEL im Rahmen dieser Kategorie von einer Verschiedenheit der Personen, eingebettet in sozialen Gebilden (vgl. EBD.). Doch trotz der Vielzahl an gesellschaftlichen und auch individuellen Verschiedenheiten relativiert SIMMEL ebendiese Ungleichheiten folgendermaßen:

„Und trotz dieses ungeheuren Unterschiedes, [...], bleibt [die] phänomenologische

³⁵ Dieser Grundgedanke wird von MEAD nachfolgend präzisiert und entsprechend ausgeweitet (vgl. GERHARDT 1971, S. 32).

Struktur – die Summe und das Verhältnis der von jedem Element objektiv-gesellschaftlich gebotenen Existenzart und Leistungen – eine Ordnung von Elementen, deren jedes einen individuell bestimmten Platz einnimmt, eine Koordination von objektiv und in ihrer Bedeutung sinnvollen, wenngleich nicht immer wertvollen Funktionen und Funktionszentren; wobei das rein Personale, das innerlich produktive, die Impulse und Reflexe des eigentlichen Ich ganz außer Betrachtung bleiben“ (EBD.).

Konkludierend sei zusammenzuführen, dass nach SIMMEL spezifische Formen zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Beziehungen sowie das Individuum selbst den essenziellen Rahmen zur Konstitution sozialer Rollen bilden. Oder mit anderen Worten: durch Rolle, Individualisierung und Struktur konturiert SIMMEL das Verständnis von Gesellschaft und legt somit den Grundstein rollentheoretischer Ansätze (vgl. SIMMEL 1968, S. 8ff., S. 21ff.). SIMMELS Grundlegungen werden in weitgehenden Teilen von MEAD aufgegriffen und ausgebaut. Dies wird der nachstehende Abschnitt forcieren.

George H. Mead

Die Denkweisen von George H. MEAD (1863-1931) entspringen aus der Sozialpsychologie und lassen sich aus dem Sozialbehaviorismus³⁶ begründen (vgl. MEAD 1973, S. 19). Zeitlich gesehen stellen MEADS Kerngedanken, die sich aus den frühen Anfängen des 20. Jahrhunderts herleiten, mit einer der ältesten Ansätze im Rahmen soziologischer Rollentheorien dar (vgl. MIEBACH 2014, S. 32f.).

Auch wenn die Auffassungen MEADS federführend dem interpretativen Paradigma zuzuordnen sind, zeigen sich dennoch, wenn auch teilweise implizit mitgeführt, Bezüge zum normativen Paradigma, die nachstehend ebenso skizziert werden (vgl. EBD., S. 33).

Grundlegend rahmen die Phänomene ‚Geist‘, ‚Identität‘ sowie ‚Gesellschaft‘ MEADS Theorien (vgl. MEAD 1973). MEAD unternimmt demnach den Versuch, Geist und Identität einer Person als gesellschaftliche Konstrukte zu erklären und „als das Ergebnis gesellschaftlich gesteuerter Interaktions- bzw. Sozialisationsprozesse [erscheinen]“ zu lassen (GRIESE / NIKLES / RÜLCKER 1977, S. 76; vgl. MEAD 1973, S. 17).

³⁶ MEAD selber verwendet den Begriff des Sozialbehaviorismus gar nicht eigenständig. Stattdessen lehnt er sich an der begrifflichen Bestimmung nach John B. WATSON an, wohlwissend, dass diese Begriffscharakterisierung in Teilen für den Sozialpsychologen nahezu vereinfachend dargestellt ist. Dies nimmt MEAD jedoch zum Anlass, um seine eigene Positionierung zu schärfen und auf Grundlage dessen seine theoretischen Ansätze zu gründen und letztlich zu präzisieren (vgl. MEAD 1973, S. 19).

Unter ‚Geist‘ versteht MEAD eine Geste, die die Menschen als ‚signifikantes Symbol‘ konnotieren und dadurch eine bestimmte Bedeutung in den Menschen hervorruft (vgl. MEAD 1973, S. 85). Letzteres nennt MEAD dann auch ‚Sprache‘ (vgl. EBD.). Ferner definiert er die Geste³⁷ als

„jene Phase der individuellen Handlung, der sich andere innerhalb des gesellschaftlichen Verhaltensprozess befindliche Wesen anpassen. [...] wenn [die vokale Geste] auf das sie ausführende Individuum die gleiche Wirkung ausübt wie auf das Individuum, an das sie gerichtet ist oder das ausdrücklich auf sie reagiert, und somit einen Hinweis auf die Identität des Individuums enthält, das die Geste ausführt“ (EBD.). Infolgedessen „[entsteht] Geist [...] aus der Kommunikation durch Übermittlung von Gesten innerhalb eines gesellschaftlichen Prozesses oder Erfahrungszusammenhangs“ (EBD., S. 89).

Als einen weiteren Anker seines rollentheoretischen Ansatzes definiert MEAD die ‚Identität‘ (vgl. EBD., S. 177ff.). Grundsätzlich vertritt der Sozialpsychologie die Idee, dass sich die Identität fortlaufend auf persönlicher sowie gesellschaftlicher Ebene weiterentwickelt (vgl. EBD., S. 177, S. 216f.). Diesem Ansatz folgend, nimmt MEAD eine Entschlüsselung der Identität in die zwei korrespondierenden Komponenten ‚Me‘ and ‚I‘ vor (vgl. EBD., S. 216ff.). Konkret definiert sich Erstgenanntes durch die Anforderungen resp. Erwartungshaltungen der Anderen, die jedoch von einer Person selbst eingenommen werden und demnach das eigene Verhalten bzw. Handeln beeinflusst (vgl. EBD., S. 218f.). Die Haltungen basieren wiederum auf bereits bestehende Regelsysteme, Prinzipien resp. Werte und Normen der Gesellschaft, die das Individuum, unabhängig von eigenen Positionierungen, übernimmt (vgl. MIEBACH 2014, S. 53). Zusammenfassend sei pointiert, dass zunächst eine Rollenübernahme erfolgen muss, um „die organisierte Gruppe von Haltungen anderer“ auffassen zu können (vgl. MEAD 1973, S. 218). MEAD folgend, werden anhand dieser Haltungen die Stufen der Sozialisation ersichtlich (vgl. MIEBACH 2014, S. 53). An dieser Stelle wird insbesondere der normative Charakter des rollentheoretischen Ansatzes nach MEAD ersichtlich (vgl. EBD.).

Die zweite Seite der Identität, das ‚I‘, kann dann letztlich als persönliche Reaktion auf ebendiese Haltungen anderer verstanden werden (vgl. MEAD 1973, S. 218). Hierbei erklärt MEAD, dass diese Reaktion weitestgehend unbestimmt ist und aus diesem Grund

³⁷ MEAD lehnt sich hierbei den Auffassungen nach WUNDT an (vgl. MEAD 1973, S. 81ff.). Weitere Ausführungen sind u. a. in MEADs Schrift „Geist, Identität und Gesellschaft“ nachlesbar (vgl. EBD.).

auch spontan bei einem Individuum hervorgerufen werden kann (vgl. EBD., S. 219). Demgemäß gestaltet sich die divergierende Grundannahme darin, dass das „konkrete Verhalten [...] dann als Kompromi[ss] bzw. als das Ergebnis der Dialektik zwischen I und me [erscheint]“ (GRIESE ET AL. 1977, S. 44). Somit verbindet MEAD die Konstrukte der Rolle sowie der Identität, indem er davon ausgeht, dass sich die Identität erst durch die Übernahme einer Rolle bildet (vgl. MIEBACH 2014, S. 52ff.).

Die voranstehenden Ausführungen bzgl. des Geistes sowie der Identität fokussieren vornehmlich den „menschlichen Organismus“, wenngleich gesellschaftliche Aspekte mitgeführt werden und eng miteinander verzahnt sind (MEAD 1973, S. 273). Die dritte Säule ‚Gesellschaft‘ seines Modells stellt den „gesellschaftlichen Organismus“ zweifelsohne in den Mittelpunkt seiner Überlegungen (EBD.). Folgt man den Annahmen MEADS, so „[könnte] [d]ie menschliche Gesellschaft in der uns bekannten Form [...] ohne Geist und Identität nicht bestehen, da alle ihre typischen Merkmale voraussetzen, da[ss] ihre einzelnen Mitglieder über Geist und Identität verfügen“ (EBD.). Damit versucht MEAD zu beweisen, dass „[d]as Verhalten aller lebenden Organismen [...] einen grundlegenden gesellschaftlichen Aspekt auf[weisen]“ (EBD.).

Vor diesem Hintergrund beleuchtet MEAD ergänzend den Zusammenhang von Rollen und Identität: „Die Identität baut sich dabei über sprachlich organisierte Rollenübernahmen (role-taking) innerhalb der Stadien des Spiels (play), des Wettkampfs (game) und der Übernahme der Rolle des verallgemeinerten Anderen (generalized other) auf“ (GRIESE ET AL. 1977, S. 76).

Angesichts dessen setzt MEAD voraus, dass sich das Individuum auf der ersten Stufe der Sozialisation spezifische Verhaltensmuster und -haltungen einer Rolle aneignet (vgl. MEAD 1973, S. 200). Im zweiten Stadium erfolgt dann das Zusammenwirken mehrerer Rollen (vgl. EBD., S. 194, S. 200f.). Hierbei erscheint die Erfassung differenter Beziehungsnetzwerke und demzufolge das Erlernen von Regeln als essenziell, damit eine „Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle, die für das Identitätsbewu[ss]tsein [...] entscheidend ist“ vollzogen werden kann (EBD., S. 194).

Summativ lässt sich wie folgt reflektieren: In der ersten Stufe bildet sich die

„[...] Identität des Einzelnen einfach durch die Organisation der besonderenhaltungen der anderen ihm selbst gegenüber und zueinander in den spezifischen gesellschaftlichen Handlungen, an denen er mit diesen teilhat. Im zweiten Stadium

dagegen wird die Identität des Einzelnen nicht nur durch eine Organisation dieser besonderen individuellen Haltungen gebildet, sondern auch durch eine Organisation der gesellschaftlichen Haltungen des verallgemeinerten Anderen oder der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer“ (EBD., S. 200).

Angesicht der obigen Ausführungen sei zusammengefasst, dass MEAD von der wesentlichen Annahme ausgeht, dass sich Rollen durch die Interaktion zwischen Individuum und der Gesellschaft konturieren lassen (vgl. MIEBACH 2014, S. 62ff.).

Erving Goffman

Wie bereits in den beiden voranstehenden Subkapiteln erwähnt, lässt sich Erving GOFFMAN (1922-1982) ebenso vorrangig dem interpretativen Paradigma rollentheoretischer Konzeptionen zuordnen (vgl. GOFFMAN 2012; vgl. MIEBACH 2014, S. 29). Nichtsdestotrotz zeigen die folgenden Ausführungen Bezüge zu einem normativen Charakter, sodass der Vollständigkeit halber nachstehend die zentralen Wesenszüge nach GOFFMAN prägnant skizziert werden (vgl. MIEBACH 2014, S. 29).

GOFFMAN gilt in den anfänglichen 60er Jahren als einer der federführenden Begründer interaktionistischer Rollentheorien, indem er in seinen Modellen Konzepte zum Rollenhandeln forciert (vgl. EBD.). An dieser Stelle greift der Autor MEADs Grundgedanken der individuellen Gestaltung des Rollenhandelns erneut auf und liefert eine Präzisierung, die GOFFMAN durch die Einführung des Begriffes des ‚Rollenspiels‘ akzentuiert (vgl. GOFFMAN 1974b, S. 266). Konkret geht es hier um die Übernahme einer Rolle, die das Individuum für andere Personen spielt und „wieweit der Einzelne selbst an den Anschein der Wirklichkeit [dieser Rolle] glaubt“ (GOFFMAN 2012, S. 19). Ferner spricht GOFFMAN in diesem Zusammenhang von einer ‚Rahmen-Analyse‘, die jenes Individuum durchführt, die er als „Kurzformel für die entsprechende Analyse der Organisation der Erfahrung“ definiert (GOFFMAN 1980, S. 19).³⁸ In diesem Kontext ist GOFFMAN der Auffassung, dass die Normen das Verhalten bzw. das Handeln des Rolleninhabers bestimmen und bezieht dadurch explizit Rückbezüge zum normativen Paradigma (vgl. GOFFMAN 1974b, S. 266f.).³⁹

³⁸ An dieser Stelle distanziert sich GOFFMAN eindeutig von den Auffassungen LINTONS. LINTON geht hier von einer Betrachtung des Individuums an sich aus (vgl. GOFFMAN 1974b, S. 267).

³⁹ Nichtsdestotrotz sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass „sich die strukturtheoretische Rollenganalyse im Sinne von LINTON, PARSONS, MERTON und DAHRENDORF weitgehend auf den normativen Aspekt und auf die *typische Rolle* beschränkt, [...] bei Goffman [stehen] die Bedingungen, Formen und Funktionen des Rollenspiels im Zentrum der Betrachtung“ (MIEBACH 2014, S. 106;

Es wird ersichtlich, dass das Zusammenspiel zwischen Identität und Rolle, wie schon in MEADS Ansätzen, auch bei GOFFMAN den Dreh- und Angelpunkt bildet (vgl. MIEBACH 2014, S. 29; vgl. GOFFMAN 1974a). Die Verknüpfung von Identität und Rolle, so der Soziologe, drückt sich letztlich in der Vorstellung einer Rolle aus, die dann wiederum zu einem integralen Teil der Persönlichkeit einer Person wird (vgl. GOFFMAN 2012, S. 21). Hierauf basierend differenziert GOFFMAN grundlegend zwischen einer ‚persönlichen‘ und ‚sozialen‘ Identität eines Individuums (vgl. GOFFMAN 1974a, S. 9, 56).

Die ‚persönliche Identität‘ rekurriert auf die Individualität einer Person, bezogen auf biologische Anlagen, aber auch auf die gesellschaftliche und soziale Einbettung eines Individuums (vgl. EBD., S. 67ff.). Zweitgenanntes, die ‚soziale Identität‘, adressiert die Verinnerlichung von spezifischen Rollenerwartungen und drückt sich gleichsam durch die entsprechende Übernahme von Rollen aus (vgl. EBD., S. 9ff.).⁴⁰ Demzufolge kann ein Individuum mehrere Rollen innehaben und ausüben, sodass GOFFMAN der Auffassung ist, dass mehrere ‚Ichs‘ in einer Person vorhanden sind (vgl. GOFFMAN 1974b, S. 270). Dies wiederum führt jedoch zu dem Problem, „wie diese »Ichs« miteinander verwandt sind“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Hieraus resultiert, dass das Individuum die eigene Rolle zwar nicht leugnet, jedoch „das faktische Selbst, das in der Rolle für alle Darsteller enthalten ist, die die Rolle akzeptieren“ (EBD., S. 273). Dies nennt GOFFMAN ‚Rollendistanz‘ (vgl. EBD.). Um einen solchen ‚Rollenkonflikt‘ zu lösen, versucht sich das Individuum einerseits, „so gut wie möglich von der »Befleckung« durch die Situation zu isolieren“ und andererseits versucht es der entsprechenden Situation möglichst entgegenzukommen (EBD., S. 275; Hervorhebung im Original).

Nicht zuletzt sei zusammenführend reflektiert, dass sich MEADS Denkweisen in GOFFMANS Grundidee niederschlagen und eindeutige Bezüge festgestellt werden können. Demnach konturieren sich auch bei GOFFMAN Rollen durch die Interaktion bzw. Kommunikationsakten zwischen Individuum und der Gesellschaft (vgl. GOFFMAN 2012, S. 6f.). In diesem Zuge legt der Autor den Fokus auf die Ausdrucksmöglichkeiten jenes Einzelnen und kontrastiert wie folgt:

„[...] der Ausdruck, den er sich selbst gibt, und den Ausdruck, den er ausstrahlt. Die

Hervorhebung im Original).

⁴⁰ Hier werden die Grundzüge zu MEADS ‚Me‘ sichtbar (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 46).

erste Art umfa[ss]t Wortsymbole und ihre Substitute [...]. Hier haben wir es mit Kommunikation [...] zu tun. Die zweite Art umfa[ss]t einen weiten Bereich von Handlungen, die von den anderen als aufschlu[ss]reich für den Handelnden aufgefa[ss]t werden [...]" (EBD., S. 6).

Peter L. Berger/ Thomas Luckmann

BERGER (1929-2017) und LUCKMANN (1927-2016) greifen die Grundvorstellungen nach MEAD auf, erweitern dessen Kernannahmen zur Rollentheorie jedoch um die Theorie der Institution (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 78). Explizit entwickeln die beiden Soziologen ein Modell, das den Versuch vornimmt, Interaktionen von Individuen und der Gesellschaft vor dem Hintergrund sozialer Strukturen zu analysieren (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004). Wie obig bereits angedeutet, wird dieser Ansatz vordergründig einer interpretativen Denkrichtung zugeordnet, wenngleich normative Charakterzüge erkennbar sind, auf die im Folgenden ergänzend eingegangen wird (vgl. MIEBACH 2014, S. 361ff.).

Zur Schärfung des Rollenbegriffs setzen BERGER und LUCKMANN zunächst die Typisierung von institutionellen Handlungsverläufen und -weisen voraus (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 76f.). Die Soziologen konkretisieren diesen Sachverhalt, indem „nicht nur ein einzelner Akteur vom Typus X, der eine Aktion vom Typus X wiederholt, [...] wiedererkannt [wird], sondern auch eine Aktion, die durch *jeden* Akteur nachvollziehbar ist, dem die zuständige Relevanzstruktur beigemessen werden kann“ (EBD., S. 76; Hervorhebung im Original). In diesem Sinne verdeutlichen die Autoren, dass ebendiese Typisierung von einem „objektiven Sinn, der umgekehrt wieder seine sprachliche Objektivierung verlangt“ geprägt ist (EBD., S. 77). Dies impliziert, dass ein Teil des Individuums, also das Selbst, durch die von der Gesellschaft zugeschriebene Typisierung konturiert wird (vgl. EBD.). Mit anderen Worten heißt es:

„Der Handelnde identifiziert sich in actu mit den gesellschaftlich objektivierten Verhaltenstypisierungen und stellt die Distanz zu ihnen wieder her, wenn er später über sein Verhalten nachdenkt. Diese Distanz zwischen dem Akteur und der Aktion kann das Bewu[ss]tsein bewahren und auf künftige Wiederholungen der Aktion projizieren. Das handelnde Selbst und der handelnde Andere werden so nicht einzigartig, sondern als *Typen* empfunden. Diese Typen sind per definitionem austauschbar“ (EBD., S. 78; Hervorhebung im Original).

Sofern sich ebendiese Handlungsweise in einer bestimmten Form zu entsprechenden Wissensgebieten zusammengefügt haben, ist die Rede von einer ‚Rolle‘ (vgl. EBD.). Infolgedessen lassen sich dann als ‚Rollenträger‘ die verschiedenen Typen von handelnden Personen deklarieren (vgl. EBD.). Erst durch die Existenz von einer oder mehrerer Rolle(n) ist es dem Individuum möglich, an der Gesellschaft teilzuhaben und ebendiese Rolle(n) letztlich internalisieren zu können (vgl. EBD.). Auf Basis dessen erklären BERGER und LUCKMANN den konsensuellen Ursprung von Rollen und Institutionen, denn „Rollen treten in Erscheinung, sobald ein allgemeiner Wissensvorrat mit reziproken Verhaltenstypisierungen entsteht, ein Proze[ss], der, [...], zur gesellschaftlichen Interaktion gehört und der eigentlichen Institutionalisierung vorausgeht“ (EBD., S. 79). Demnach sind Rollen ein Spiegel der Gesellschaftsordnung, dessen Repräsentation auf zwei Ebenen erfolgen kann (vgl. EBD.).⁴¹ Zum einen stellt eine Rolle die Individualität eines Einzelnen dar, wohingegen zum anderen die Rolle ebenso die Verhaltensgefüge einer Person, die im Zusammenhang mit anderen Rollen der Gesellschaft stehen, forciert (vgl. EBD.). Die Integration ebendieser Ebenen führt dann letztlich zu einer sinnhaften Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit, sodass in diesem Kontext vornehmlich der Handlungsaspekt, konkret die interpretativen Denkweisen, hervortreten (vgl. EBD., S. 80).

Mit Bezug zum Strukturaspekt der Rollentheorie nach BERGER und LUCKMANN steht ebenso die Normativität im Zentrum der Betrachtung (vgl. MIEBACH 2014, S. 261). Insbesondere die Sprache sowie die Internalisierung normativer Regeln bzw. die Institutionalisierung führen zu der Entstehung von Sinnkomplexen, die wiederum für die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit unabdingbar erscheint (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 39, S. 49ff., S. 80). Mittels der sprachlicher Fähigkeiten, die ebenso „als das wichtigste Zeichensystem der menschlichen Gesellschaft“ definiert werden, erfolgt das Verständnis der sozialen Wirklichkeit, indem Zeichensysteme dessen Sinn speichern und letztlich ergründen (EBD., S. 39). Darüber hinaus entstehen soziale Strukturen, BERGER und LUCKMANN folgend, durch die Institutionalisierung⁴², die die Entstehung normativer

⁴¹ In diesem Kontext lehnen sich BERGER und LUCKMANN an DURKHEIMS Auffassungen zur Repräsentation gesellschaftlicher Integration durch Förderung der Solidarität der Individuen an (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 80). Jedoch besteht der Anspruch der beiden Soziologen, diese Grundlegungen dezidiert auszuweiten (vgl. EBD., S. 79). Ihr Hauptbezugspunkt liegt jedoch in der soziologischen Phänomenologie in Anlehnung an SCHÜTZ (vgl. TREIBEL 2006, S. 91).

⁴² In diesem Zusammenhang werden teilweise anthropologische Ursprünge der Rollentheorie nach BERGER und LUCKMANN deutlich (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 55f.). Wie bereits mehrfach adressiert,

Geltung von spezifischen Verhaltensregeln und -systemen veranlasst (vgl. EBD., S. 49ff.). Folgt man den Annahmen BERGERS und LUCKMANNs, so begründet sich in dem voranstehenden Sachverhalt die Reziprozität von Rollen und Wissen (vgl. EBD., S. 83). Aus institutioneller Perspektive fungieren Rollen als „Vermittler zwischen den verschiedenen institutionell objektivierten Wissensaggregaten“, obgleich aus der Perspektive der eigentlichen Rolle „jede einzelne Rolle ihr gesellschaftlich festgelegtes Wissenszubehör“ besitzt (EBD.). Schlussendlich wird im Rahmen wissenssoziologischer Anleihen der Rollenanalyse eine besonders hohe Bedeutung beigemessen, „weil sie die Brücken zwischen den Makro-Sinnwelten einer Gesellschaft und den Formen, in denen diese Sinnwelten für den Einzelnen Wirklichkeitscharakter erhalten, sichtbar macht“ (EBD.).

Jürgen Habermas

Wie bereits an früherer Stelle adressiert, lassen sich die Denkansätze von Jürgen HABERMAS (*1929), insbesondere beim früheren HABERMAS bis zum Ende der 1970er Jahre, vornehmlich dem interpretativen Paradigma zuordnen (vgl. TREIBEL 2006, S. 158ff.). Gleichsam wird er in der einschlägigen Literatur als einer der größten Kritiker der soziologischen Rollentheorie angesehen (vgl. ABELS 2019a, S.129; vgl. HABERMAS 1977, S. 124ff.).

Angesichts HABERMAS' Typologie der Gesellschaftsformationen orientiert sich der Soziologe leitend zunächst an makropolitischen Prozessen der Gesellschaft (vgl. HABERMAS 1973, S. 31ff.). Ebendiese Denkstrukturen münden in dem Ansatz von sogenannten Organisationsprinzipien, die u. a. ordnungstheoretische Verhältnisse zwischen der Gesellschaft und dem Individuum fokussieren und ebenso hinterfragen (vgl. EBD., S. 33ff.). Im Sinne ebendieser Reziprozität entspringen nicht nur Fragestellungen nach der Legitimität, sondern ebenfalls nach der Bedeutung und Sinnhaftigkeit von Rollen (vgl. EBD., S. 31ff.; vgl. HABERMAS 1977, S. 118ff.). In Anbetracht dieser Auffassung und demzufolge mit klarer Abgrenzung zu PARSONS, Rollen führen zu diversen Problematiken des individuellen Handelns, verfolgt HABERMAS den Gedanken einer „*Entfremdung* des Menschen“ durch Rollen (ABELS 2019a, S. 129; Hervorhebung im Original; vgl. HABERMAS 1977, S. 118ff.).

fokussiert die vorliegende Studie jedoch einen aus der Soziologie entstandenen Rollenbegriff, sodass an dieser Stelle bewusst nicht weiter darauf eingegangen wird.

Grundlegend beschreibt HABERMAS die Rollentheorie mit folgenden Worten:

„Die Soziologie betrachtet heute die Menschen als Träger sozialer Rollen. Mit der operationellen Einführung dieser Kategorie erschließt sie ganze Bereiche des gesellschaftlichen Verhaltens exakter Analyse, den Rollencharakter selbst mu[ss] sie freilich als solchen unterstellen. Soweit die als Verhaltenserwartung einer Bezugsgruppe definierte »Rolle« eine historische Größe darstellt, mu[ss] deren Variation im Laufe der Entwicklungsgeschichte der Menschheit soziologischer Untersuchung entzogen bleiben. Vor dieser Schranke machen auch dynamische Theorien, die dem Prozesscharakter des gesellschaftlichen Geschehens ebenso wie seinen Konflikten gerecht werden wollen, halt. Erst in einem fortgeschrittenen Stadium der industriellen Gesellschaft ist mit dem, was Max Weber⁴³ die Rationalisierung ihrer Verhältnisse genannt hat, die funktionelle Interdependenz der Institutionen so gewachsen, da[ss] die Subjekte, ihrerseits von einer zunehmenden und beweglichen Vielfalt gesellschaftlicher Funktionen beansprucht, als Schnittpunktexistenzen sozialer Verpflichtungen gedeutet werden können. Die Vervielfältigung, die Verselbständigung und der beschleunigte Umsatz abgelöster Verhaltensmuster gibt erst den »Rollen« eine quasi dingliche Existenz gegenüber den Personen, die sich darin »entäußern« und in der zu Bewu[ss]tsein kommenden Entäußerung den Anspruch auf Innerlichkeit entfalten“ (HABERMAS 1963, S. 173f.; Hervorhebung im Original).

Vor diesem Hintergrund formuliert HABERMAS drei Dimensionen, die seines Erachtens in Bezug auf das Rollenhandeln eines Subjektes in der soziologischen Rollentheorie bis dato unberücksichtigt geblieben sind (vgl. HABERMAS 1977, S. 124ff.).

1) Der erste Einwand wird von HABERMAS unter dem ‚Integrationstheorem‘ subsumiert (vgl. EBD., S. 125). Konkret bedeutet dies, dass „[d]ie Rollentheorie [...] von der Annahme aus[geht], da[ss] in stabil eingespielten Interaktionen auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Wertorientierungen und Bedürfnispositionen besteht: der institutionell hergestellten Komplementarität der Erwartungen und des Verhaltens entspricht eine Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung (Gratifikationen)“ (EBD.). Angesichts dessen geht HABERMAS davon aus, dass in der Gesellschaft mehrere Bedürfnisse von Individuen bestehen als überhaupt soziale Rollen zur Verfügung stehen, sodass im umgekehrten Fall die Annahme von unterdrückten Bedürfnissen besteht

⁴³ Dezierte Ausführungen zu Max WEBERS soziologischen Grundlegungen werden im Rahmen des Kapitels 6 skizziert.

(vgl. EBD.). An dieser Stelle spricht HABERMAS von dem ‚Repressionstheorem‘ (vgl. EBD.).

2) Unter dem Dach des ‚Identitätstheorem‘ kritisiert der Soziologie den in der soziologischen Rollentheorie zugrunde liegenden Kerngedanken einer grundsätzlich vorhandenen „Kongruenz zwischen Rollendefinition und Rolleninterpretation“ (EBD., S. 126). Diesem Leitgedanken widerspricht HABERMAS, indem er nicht nur eine Trennung zwischen Rollendefinition und -interpretation, sondern ebenso eine umfassenden Definition von Rollen, die weitestgehend deckungsgleich von Individuen interpretiert wird, plädiert (vgl. EBD.). An dieser Stelle gilt das ‚Diskrepanztheorem‘ (vgl. EBD.).

3) Der dritte kritische Einwand bezieht sich auf das ‚Konformitätstheorem‘, dessen Grundannahme in einer vollständigen Internalisierung von Rollen durch Subjekte liegt (vgl. EBD., S. 126f.). Gegenteilig schildern Ausdifferenzierungen HABERMAS‘, dass „normenkonformes Verhalten [...] nicht einfach eine Verkörperung des normativen Gehalts auf der Ebene beobachtbaren Verhaltens im Sinne einer Projektion von einer Ebene auf die andere [ist]“ (EBD., S. 127). Des Weiteren hängt das Handeln sowie das Verhalten eines Individuums von dem Internalisierungsgrad der eigenen Rolle ab, sodass HABERMAS aus diesem Grund von einer fundamentalen ‚Rollendistanz‘ ausgeht (vgl. EBD.).

Die Anfang der 1980er Jahre publizierte „Theorie des kommunikativen Handelns“ besitzt den Vorzug, „Fragen der Moral und der Normsetzung [...] auf individueller wie auf gesellschaftlicher Ebene“ zu konstituieren, dessen Beleuchtungen Bezüge zum normativen Paradigma aufweisen und manifestiert demnach Denkansätze des neueren HABERMAS (TREIBEL 2006, S. 166). In diesem Kontext gehören die fundamentalen Begriffe ‚Lebenswelt‘ und ‚System‘, wie bereits im obigen Exkurs skizziert, zu HABERMAS‘ Grundlegungen (vgl. HABERMAS 1981, S. 173). An dieser Stelle gibt der Soziologe den Blick auf normative Rückbezüge frei, indem er vor dem Hintergrund des Rollenkonzeptes die Bedeutung von Normen und Werten, die sich nicht nur in der Sprache und Interaktion, sondern auch in der Vermittlung von Symbolen niederschlagen, eruiert (vgl. EBD., S. 14f.). Dieser elementaren Annahme gehen „die Normierung von Verhaltenserwartungen sowie die Ausbildung der Identität handlungsfähiger Subjekte [...] [als] Grundlage für den komplementären Aufbau von sozialer und subjektiver Welt“

voraus (EBD., S. 15).

Summativ betrachtet, tritt HABERMAS für eine reflexive Auseinandersetzung der subjektiven Verhaltens- und Rollenerwartungen ein, die ebenso der Berücksichtigung der Fragestellung nach der Legitimation bedarf, sodass infolgedessen nicht nur eine Sicherung der Identität, sondern vielmehr der normative Charakter von Rollen intendiert wird (vgl. HABERMAS 1977, S. 118ff.; vgl. HABERMAS 1981, S. 14ff.).

2.4.2 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Erwartung

Die voranstehenden Ausführungen zeigen beziehend auf die Rollentheorie aus soziologischer Perspektive eine enge Verzahnung zwischen der Rolle und Erwartungen eines Individuums resp. der Gesellschaft (vgl. u. a. PREYER 2012, S. 78). Dies rührt den unabdingbaren Anspruch, eine erste definitorische Annäherung an das *Konstrukt der sozialen Erwartung* vorzunehmen. Im Zentrum der Betrachtung steht nicht nur eine allgemeine theoretische Einführung in das Konstrukt. Vielmehr erfolgt die wissenschaftlich-fundierte Aufarbeitung vor dem Hintergrund soziologischer Rollentheorien. In diesem Kontext ist daher vorrangig die Rede von ‚sozialen Erwartungen‘⁴⁴ (vgl. EBD., S. 77ff.).

PREYER segmentiert soziale Erwartungen, genau wie die soziale Rolle, als strukturellen Bestandteil sozialer Systeme (vgl. EBD., S. 77). Dies begründet sich darin, dass „*Erwartungen und Erwartungserwartungen*, die unter den Mitgliedern sozialer Systeme als Rollenspieler gelten“ auch als ‚soziale Normen‘⁴⁵ verstanden werden (EBD.; Hervorhebung im Original).

Im Gefolge von BAECKER können *Erwartungen* folgendermaßen definiert werden:

⁴⁴ Aus Gründen der Einfachheit resp. der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Verlauf teilweise auch nur der Begriff der Erwartungen genannt. Hierbei handelt es sich aber um das Konstrukt der sozialen Erwartungen. Darüber hinaus werden soziale Erwartungen an eine Rolle nachstehend mit (sozialen) Rollenerwartungen gleichgesetzt, wohlwissend, dass in der Literatur durchaus Differenzierungen vorzufinden sind.

⁴⁵ In der vorliegenden Studie wird bewusst der Begriff ‚(soziale) Erwartungen‘ im Zusammenhang mit sozialen Rollen verwendet und von der Benutzung der Begrifflichkeit der ‚sozialen Normen‘ abgesehen. Die Begründung liefert PREYER, an die sich die Forscherin ausdrücklich anlehnt: „Im Fortgang spreche ich statt von sozialen Normen von Erwartungen. Das ist weniger missverständlich, da wir mit der Rede von Normen auch ein moralisches Sollen verbinden. Mit Erwartungen geht aber kein moralischer Anspruch einher. Sie können aber zu einer Gruppenmoral moralisiert werden und mit Ansprüchen unterschiedlicher Reichweite ausgestattet sein“ (PREYER 2012, S. 78).

„Eine Erwartung steht immer im Kontext der Erwartung ihrer Enttäuschung, wie stark oder schwach dieses Moment im Einzelfall auch ausgeprägt sein mag, und damit, weil man nicht *nicht* erwarten kann, im Kontext ihres Austausches gegen eine andere Erwartung. Eine Erwartung ist eine Struktur auf dem Sprung, aber immerhin eine Struktur. Sie bestimmt sich selbst im Unterschied zu ihrer möglichen Enttäuschung, nutzt jedoch die Enttäuschung nicht etwa dazu, gar nicht mehr zu erwarten, sondern dazu etwas anderes zu erwarten, inklusive der Möglichkeit, nichts zu erwarten“ (BAECKER 2005, S. 88f.; Hervorhebung im Original).

Anhand der voranstehenden definitorischen Erläuterung wird ebenso der Zusammenhang zwischen Enttäuschung und Erwartungserfüllung sichtbar, denn diese „setzt die kognitive Orientierung und das damit einhergehende Lernen frei“ (PREYER 2012, S. 77). Die bereits obig genannten ‚Erwartungserwartungen‘ sind, LEWIS folgend, als „Verhaltensregularität, ein System gegenseitiger Erwartungen und ein System von Präferenzen“ zu deklarieren (LEWIS 1975, S. 59). Mit anderen Worten: Das Verhalten von Mitgliedern eines sozialen Systems wird anhand von spezifischen Verhaltensstrukturen reguliert, die gleichzeitig die Basis gemeinsamer Kommunikationsmuster darstellt (vgl. EBD.; vgl. PREYER 2012, S. 77). Ferner kann „die Anschlussrationalität von Kommunikationen [...] *strenger* oder *schwächer* kongruent gesetzt sein“ (PREYER 2012, S. 77; Hervorhebung im Original). Voraussetzend ist jedoch ein einheitliches Wissen aller Mitglieder über dessen Kommunikationssysteme (vgl. EBD.; vgl. LEWIS 1975, S. 79). Demzufolge lassen sich Erwartungserwartungen als Iterationen fortführen, indem diese „Erwartungen von Erwartungen von Erwartungen“ darstellen (vgl. PREYER 2012, S. 79). Daher tritt PREYER für eine Unterscheidung in ‚kognitive‘ und ‚kontrafaktische (normative) Erwartung‘ ein (vgl. EBD., S. 77). Erstgenannte Differenzierung drückt aus, dass das Individuum die Bereitschaft aufweist, etwas Neues zu lernen und die Offenheit besitzt, sich auf veränderte Situationen einzulassen, wohingegen zweite Unterscheidung das Gegenteil ausdrückt (vgl. EBD., S. 77f.). Ebendiesen Doppelcharakter von Erwartungen spezifiziert auch WISWEDE, der wie folgt argumentiert: „Erwartungen [sind] das psychische Korrelat von Normen auf der kognitiven Ebene [...]: Vorstellungen darüber, was ein Individuum in einer bestimmten Situation oder Position tun wird und/oder tun sollte“ (WISWEDE 1977, S. 39). Mit enger Anlehnung an MEAD manifestiert WISWEDE ferner, dass Erwartungen aus diesem Grund durch einen ‚kognitiven Bezugsrahmen‘ gekennzeichnet sind, der wiederum als ‚soziale

Wirklichkeit‘ assoziiert werden kann (vgl. EBD.).

Nachdem nun eine grundlegende Skizzierung sozialer Erwartung gewährt wird, stellt sich fortwährend die unweigerliche Fragestellung nach einer expliziten Kontextualisierung vor dem Hintergrund soziologischer Rollentheorien. Der Blick in die einschlägige Literatur verrät darüber hinaus, dass in diesem Kontext die Bezeichnung der *Rollenerwartung* Anwendung findet, auf die im folgenden Verlauf einhergehend beleuchtet wird (vgl. WISWEDE 1977, S. 37).

Leitend kann an dieser Stelle SADERs elementare Begriffsauffassung angeführt werden:

„Mit einer Position sind bestimmte Rechte und Pflichten verbunden: Der Inhaber einer Position mu[ss], sollte oder darf dieses tun bzw. jenes nicht tun. Die phänomenalen Korrelate solcher Rechte und Pflichten in den kognitiven Prozessen einer Person, Gruppe oder anderen Vielheit von Menschen nennt man in der Rollentheorie Erwartungen (expectations)“ (SADER 1969, S. 211f.).

Vor diesem Hintergrund können Rollenerwartungen, je nach spezifischer Rolle, entweder formeller oder informeller Art sein (vgl. PREYER 2012, S. 78). Im Sinne einer rollentheoretischen Perspektive kann auch hier eine Segmentierung in zwei Bedeutungen vorgenommen werden. Zum einen wird „Erwartung als Mutmaßung“, zum anderen als „normative Aussage“ expliziert (SADER 1969, S. 212). Im Kontext der Rollentheorie erklärt SADER jedoch, dass der Fokus lediglich auf zweitere Bedeutung beschränkt wird (vgl. EBD.).⁴⁶ Demnach expliziert die Gesamtheit der Selbst- bzw.- Fremderwartungen die soziale Rolle (vgl. EBD.). Ergänzend wird in diesem Zusammenhang abermals die Wechselbeziehung zwischen der Rolle und Erwartungen deutlich erkennbar. Um diese reziproke Beziehung noch schärfer zu kontrastieren, flankiert PREYER diese mit folgenden drei Gesichtspunkten:

„1. Die Rollen werden durch die Erwartungen und die Erwartungserwartungen der Mitglieder sozialer Systeme festgelegt. Dabei handelt es sich vor allem um partikulare Erwartungen.

2. Die Grenzen des Rollenhandelns, d. h. der soziale Interpretationsrahmen der Kommunikations- und Handlungsfolgen, ihre Zuschreibung und die Vereinbarkeitsbedingungen zwischen den differenzierten Rollen, die ein Mitglied

⁴⁶ Unter Rückbezug zu SADER fokussiert die Forscherin in der vorliegenden Arbeit ebenso den normativen Charakter von Erwartungen (vgl. SADER 1969, S. 212).

ausübt, sind durch Erwartungen bestimmt und

3. die relevanten Situationen für die Übernahme von Rollen sind durch Erwartungen, insbesondere durch partikulare Erwartungen, somit durch bestimmte Systemmitgliedschaften, festgelegt“ (PREYER 2012, S. 79).

Angesichts dessen sei jedoch ausdrücklich pointiert, dass Erwartungen im allgemeinen Sinne keine festgelegten oder fixierten Regeln für das Handeln oder das Verhalten von Individuen intendieren (vgl. SADER 1969, S. 212). Sie setzen, wie auch in dem vorangestellten Zitat ersichtlich wird, lediglich die Toleranzgrenzen einer Rolle, die schriftlich oder oftmals mündlich entweder gesellschaftlich, persönlich oder von Gruppen verankert sind (vgl. EBD., S. 212f.). Prinzipiell sind, so SADER⁴⁷, „Rollenerwartungen selbst zumeist unthematisch und unscheinbar; sie werden erst thematisch, wenn das Verhalten ihnen nicht entspricht“ (EBD., S. 212). WISWEDE sieht eine weitere Begründung für diese Unscheinbarkeit auch in der Internalisierung von Erwartungen resp. in dem „Ergebnis »erfolgreicher« Sozialisationsprozesse“, da dadurch Erwartungen „gewissermaßen in Fleisch und Blut über[gehen]“ und Individuen diesen aufgrund dessen ohnehin folgen (WISWEDE 1977, S. 40; Hervorhebung im Original).

In dem obigen Beziehungsgeflecht zwischen Rollen und Erwartungen, fußend auf PREYER, mündet ebenso das rollentheoretische Theorem nach DAHRENDORF, der die Rollenerwartungen mit Blick auf die Intensität der Verbindlichkeit klassifiziert (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 29f.). Konkret handelt es sich um die drei Bereiche der ‚Muss-Erwartung‘, der ‚Soll-Erwartung‘ und der ‚Kann-Erwartung‘ (vgl. EBD., S. 31). In diesem Sinne nimmt DAHRENDORF ebenso eine Differenzierung der Sanktionsart in ‚positiv‘ und ‚negativ‘ vor (vgl. EBD.).⁴⁸ Die Spannbreite des zulässigen Verhaltens und Handelns innerhalb einer Rolle, bevor letztlich Sanktionen ausgesprochen werden, wird in der Literatur auch als ‚Verhaltensbreite‘⁴⁹ konnotiert (vgl. SCHEUCH / KUTSCH 1975, S. 124). Implizit in diesem Zusammenhang stehend, insbesondere mit Rekurs zum Ausmaß der gesellschaftlichen Verbindlichkeit, forciert PREYER die

⁴⁷ Hier bezieht sich SADER auf die Definitionen von KOFFKA und METZGER (vgl. SADER 1969, S. 212).

⁴⁸ Der voranstehende Gliederungspunkt führt dezidierte Erläuterungen zur Klassifikation von Rollenerwartungen nach DAHRENDORF explizit auf, sodass an dieser Stelle von weiteren Darlegungen abgesehen und auf ebendiese Textpassagen verwiesen wird.

⁴⁹ An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass die Definition der Verhaltensbreite stark von dem jeweiligen Kontext sowie der eigentlichen Rolle und ihrer Komplexität abhängt. Aus diesem Grund wird diese recht grobe Differenzierung in der einschlägigen Literatur kritisch diskutiert bzw. weiterführend expliziert (vgl. SCHEUCH / KUTSCH 1975, S. 124ff.).

„Komplexitätsreduktion“ sowie „Kontingenz“ von Rollenerwartungen, die die normative Dimension abermals besonders hervorheben (vgl. PREYER 2012, S. 80f.).

Im Zuge der Komplexitätsreduktion ist beobachtbar, dass Rollenerwartung im Zeitverlauf an Komplexität verlieren können (vgl. EBD., S. 80). Dies betrifft vordergründig „die eigenen Bedürfnisse, die Erwartungen, die Ziele, die Kalkulationen und die Situationsdefinitionen, die gemäß der Erwartungen der Mitglieder der sozialen Systeme ihrerseits erwartet werden“ (EBD.). Mit der Komplexitätsreduktion können demnach auch psychologische Gefühle wie Enttäuschungen, Irritationen, aber auch das Erstaunen einhergehen, die wiederum den reflexiven Charakter von Rollenerwartungen herauskristallisieren (vgl. EBD.).

Ergänzend bestimmen Rollenerwartungen neben den Handlungen der Subjekte, ebenso die Kommunikationsstrukturen der Individuen innerhalb einer Gruppe oder in der Gesellschaft (vgl. EBD.). Folglich wird die Möglichkeit eingeräumt, dass Kommunikationssysteme florieren und sich durchaus in einem Netzwerk stabilisieren können, sodass dies zu einem Ausschalten der *Kontingenz* führt (vgl. EBD., S. 80f.). Das wiederum führt dazu, dass sich erstens die Mitglieder eines Systems über spezifische Rollen abstimmen und sich zweitens die entsprechenden Rollendifferenzierungen und auch -grenzen verdichten (vgl. EBD., S. 81).

Aus dieser ersten definitorischen Annäherung an das Konstrukt der sozialen (Rollen-) Erwartung geht eindeutig hervor, dass ebendieses als zentraler Bestandteil für die Bestimmung sozialer Rollen ausgemacht werden kann (vgl. WISWEDE 1977, S. 39). Darüber hinaus zeigt sich ebenfalls, dass die Beleuchtung der sozialen Rollenerwartungen literarisch aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen (vgl. u. a. SADER 1969, S. 212). Ohne einen allgemeingültigen Ansatz zu eruieren, der jegliche soziologische Grundidee betrachtet, wird mit Blick auf die normative Veranlagung der Geltungsbereich von Rollenerwartungen zusammengeführt, der gleichsam einen Niederschlag in dem Kontext der Studie findet:

1) Hauptsächlich werden soziale Rollenerwartungen als partikular perzipiert. In diesem Sinne wird der Geltungsbereich von Rollenerwartungen durch entsprechende Situationen resp. Rollen festgelegt und können daher informeller oder formeller Natur sein. Diese Festlegung erfolgt entweder durch das soziale System oder aber durch das Individuum selbst. Mit partikularen Erwartungen gehen ebenso spezifische Verhaltens- und

Kommunikationsstrukturen einher. Bei Nicht-Einhaltung kann dies sogar zu Sanktionen, ausgelöst durch die Gesellschaft, führen (vgl. PREYER 2012, S. 83f.).

2) Sanktionen bei einer Nicht-Erfüllung von Rollenerwartungen können negativ und/ oder positiv in Erscheinung treten. Dies hängt mit der Intensität der Verbindlichkeit sowie der Komplexität der jeweiligen Rolle zusammen (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 31). Nichtsdestotrotz kodifizieren Erwartungen keine expliziten, gesetzesmäßige Regeln für das Handeln von Subjekten, sondern fungieren eher als Toleranzgrenze (vgl. SADER 1969, S. 212f.). Darüber hinaus können Sanktionen formell oder informell hervortreten und dadurch positive oder negativbehaftete Gefühle bei Individuen auslösen (vgl. PREYER 2012, S. 84).

2.4.3 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der sozialen Wahrnehmung

Das voranstehende Subkapitel führt bereits erste Annäherungen an das *Konstrukt der sozialen Wahrnehmung* mit, wenngleich diese vordergründig implizit dargelegt werden. Aus diesem Grund wird im Fortgang ebendiesem Konstrukt einer näheren Betrachtung geschenkt, indem definitorische sowie theoretische Herleitungen fokussiert werden.

Grundsätzlich „[dient] Wahrnehmung [...] zunächst der *Orientierung des Individuums* in seiner physikalischen und sozialen Umwelt mit Hilfe seiner Sinnesorgane. Dabei sind es einerseits soziale Tatbestände, die wahrgenommen werden und andererseits unterliegt der Wahrnehmungsprozess sozialen Einflüssen, die Intensität und Bedeutungszuschreibung von Wahrnehmung bestimmen“ (FISCHER / WISWEDE 2009, S. 189; Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund erklären FISCHER und WISWEDE, dass Wahrnehmungsprozesse stets aus der Relation zwischen der Wirklichkeit und der individuellen Vorstellung eines Subjektes in einem spezifischen Erwartungskontext entstehen (vgl. EBD.).⁵⁰ Ferner wirken in diesem Zusammenhang Kommunikations- und Interaktionsprozesse, aber auch Vergleichs- und Konformitätsprozesse auf die Wahrnehmung eines Individuums ein (vgl. EBD.; vgl. BAECKER 2005, S. 46ff.). An dieser Stelle tritt zweifelsohne der soziale Charakter der Wahrnehmung hervor, „da das subjektive Bezugssystem Ergebnis eines Lernprozesses ist“ (FISCHER / WISWEDE 2009,

⁵⁰ An dieser Stelle basieren die Erklärungen nach FISCHER und WISWEDE auf den Auffassungen nach BERGER und LUCKMANN im Kontext einer subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 189).

S. 189). Demnach beeinflusst die soziale Wahrnehmung nicht nur das alltägliche Handeln, sondern auch bestimmte interne und externe Erwartungen sowie Verstehensprozesse einer Person (vgl. EBD., S. 189f.; vgl. GERRIG 2016, S. 645). Zusammenführend akzentuieren FISCHER und WISWEDE dies wie folgt:

„Man kann also sagen, dass unsere Wahrnehmung in außerordentlich starkem Maße sowohl *durch eigene Erfahrung*, als auch *durch das Vorbild oder den Einfluss anderer Personen* und schließlich *durch kulturelle Prägung* im allgemeinen beeinflusst wird“ (FISCHER / WISWEDE 2009, S. 189; Hervorhebung im Original).

Angesichts dessen zeigt sich, dass die soziale Wahrnehmung als ‚Konstruktion der Wirklichkeit‘ begriffen wird (vgl. GERRIG 2016, S. 644). Konkretisierend wird der Prozess der sozialen Wahrnehmung als konstruktiv verstanden, der eine Vermittlung zwischen externen Stimuli (Situation) und internen Stimuli (Individuum) umfasst (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 190). Ersteres bildet dabei u. a. Umwelteinflüsse, zweiteres vor allem motivationale Beweggründe, Erfahrungen oder Interessen einer Person ab (vgl. EBD.; vgl. SIX 1997, S. 123). Hierin begründet sich letztlich auch die Kategorisierung spezifischer Wahrnehmungsprozesse (vgl. GERRIG 2016, S. 645).

Unter Rückbezug zu GERRIG ist in diesem Kontext eine Betrachtung des Konstruktes aus zwei Perspektiven leitend. Zum einen beleuchtet der Autor die sogenannten ‚Kausalattributionen‘, zum anderen den Zusammenhang zwischen Erwartungen und sozialen Wahrnehmungsprozessen (vgl. EBD., S. 645ff.).

Zunächst sei der Blick auf die kausale Attributionstheorie⁵¹ gerichtet. Die Literatur verrät, dass ebendiese theoretischen Anlagen „ein allgemeiner Ansatz zur Beschreibung der Art und Weise, in der ein sozial Wahrnehmender Informationen nutzt, um kausale Erklärungen zu generieren“, sind (EBD., S. 646). In diesem Zuge lässt sich das Verhalten einer Person anhand von drei Dimensionen erörtern. Die erste Dimension ‚Distinktheit‘ fokussiert sich auf ein spezifisches Verhalten, das nur in bestimmten Situationen auftritt (vgl. EBD., S. 646). Des Weiteren beschäftigt sich die ‚Konsistenz‘ mit einem spezifischen Verhalten, das in wiederholten Situationen als Reaktion hervortritt (vgl. EBD.). In der dritten Dimension ‚Konsens‘ wird letztlich analysiert, inwiefern andere Personen ein

⁵¹ Der Ursprung der Attributionstheorie lässt sich auf Fritz HEIDER (1958) zurückführen, dessen Ansätzen von Harold KELLEY (1967) erneut aufgegriffen und spezifiziert werden (vgl. GERRIG 2016, S. 646).

gleiches Verhalten auf gleiche Situationen aufweisen (vgl. EBD.).

In diesem Zusammenhang stehend kann es nicht zuletzt zu unterschiedlichen Wahrnehmungen von Personen oder gar Wahrnehmungskonflikten führen (vgl. SIX 1997, S. 129f.) An dieser Stelle ist in der Literatur die Rede von einem ‚fundamentalen Attributionsfehler‘, der sich auf die Grundlegungen nach Lee ROSS (1977) bezieht, der diese Bezeichnung erstmals einführte (vgl. GERRIG 2016, S. 647; vgl. SIX 1997, S. 129f.). Unter einem ‚fundamentalen Attributionsfehler‘ wird „die menschliche Tendenz, dispositionale Faktoren überzubewerten (Menschen verantwortlich machen) und situative Bewertungen unterzubewerten (die Umwelt verantwortlich machen), wenn sie nach der Ursache für ein Verhalten oder Ergebnis suchen“, verstanden (GERRIG 2016, S. 647). Damit einhergehend beweisen diverse Studien, dass Menschen dazu in der Lage sind, „Anerkennung für ihre Erfolge anzunehmen und gleichzeitig die Verantwortung für Misserfolge zu leugnen oder zu versuchen, den Misserfolg anderweitig zu erklären“ (EBD., S. 648). Dieses Phänomen wird in der einschlägigen Literatur auch als ‚Self-serving Bias‘ bezeichnet (vgl. EBD.).

Nachdem nun ein exkursartiger Einblick in die Anlagen der Attributionstheorie gewährt wird, sei der Fokus jedoch vornehmlich auf den Zusammenhang zwischen Erwartungen und sozialen Wahrnehmungsprozessen gelegt.⁵² Hierzu navigieren vier grundlegende Stufen sozialer Wahrnehmungsprozesse die weiterführenden Ausführungen (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 194ff.). In Anlehnung an FISCHER und WISWEDE können folgende Schritte eruiert werden: ‚Sensorische Empfindungen (Sinnesphysiologie und Psychophysik)‘, ‚Selektion‘, ‚Organisation‘ und ‚Klassifikation‘ (vgl. EBD., S. 195).

Sensorische Empfindungen

Unter dieser Etappe gliedern sich biologische Eindrücke sowie Mechanismen, die über jegliche Sinnesorgane des Menschen rezipiert werden (vgl. KEBECK 1994, S. 124ff.). Vordergründig führt eine Reizeinwirkung zu einer bestimmten Reaktion des Menschen (vgl. EBD., S. 158). Die sensorischen Empfindungen bilden somit das Fundament für soziale Wahrnehmungsprozesse, da „ihre zentrale Bedeutung für eine schnelle und sichere Orientierung des Menschen bei sich ständig ändernden Reizverhältnissen“ sorgt (EBD., S. 124). „Wahrnehmung ist deshalb bereits auf einer ersten Stufe – bedingt durch

⁵² Diese Fokussierung begründet sich zum einen in dem Forschungsvorhaben sowie zum anderen in der forschungsmethodologischen Positionierung der Forscherin (s. hierzu auch Kapitel 5).

die Art, Kapazität und Funktionstüchtigkeit der Sinnesorgane – selektiv“ (KOPP 2018, S. 497).

Selektion

Aus physiologischer Sicht ist es einem Individuum nicht möglich, alle einwirkenden Reize vollständig zu verarbeiten. Die Wahrnehmungsschwelle ist jedoch nicht eindeutig und wird daher von jedem Subjekt unterschiedlich rezipiert und Reize entsprechend selektiert (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 195). Aus soziologischer Perspektive lassen sich ebenso Selektionsprozesse, vor allem mit Bezug auf motivationale, kognitive, emotionale sowie soziale Aspekte verzeichnen (vgl. EBD., S. 196; vgl. KOPP 2018, S. 497). Angesichts dessen ist das Individuum danach bestrebt, lediglich die wichtigsten Reize auszuwählen, um eine gewisse Sicherheit sowie Orientierung im individuellen Handeln und Verstehen zu erlangen (vgl. KOPP 2018, S. 497). Dies erklärt KEBECK mit der Vorstellung der ‚selektiven Aufmerksamkeit‘, die „Anteile der ankommenden Informationen gezielt [ausblendet] [...], um bestimmte andere Wahrnehmungsinhalte bewu[ss]t wahrnehmen zu können“ (KEBECK 1994, S. 159). Mit Blick auf die soziale Determinante von Selektionsprozessen fügt PREYER in Anlehnung an LUHMANN hinzu, dass die ‚Anwesenheit‘ ebenso als ein Selektionskriterium von Individuum und der Gesellschaft manifestiert ist, denn „*Interaktionssysteme* kommen dadurch zustande, dass *Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen*. [...]. Wer nicht anwesend ist, gehört nicht zum System [...]“ (PREYER 2012, S. 157; Hervorhebung im Original).

Organisation

Anknüpfend an Letzteres sei die folgende Stufe, die Organisation, zu erwähnen (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 199). Wie bereits an früherer Stelle expliziert, gestalten sich soziale Wahrnehmungsprozesse als stark reizbezogen und versuchen, nicht nur die Realität zu konstruieren, sondern gehen oftmals noch darüber hinaus (vgl. EBD.). Um die Wirklichkeit jedoch verstehen zu können, lassen sich unterschiedliche Schemata der Musterbildung verorten (vgl. EBD.). Insbesondere im Rahmen der Wahrnehmung von Personen bzw. von Kommunikations- und Interaktionsprozessen erscheint eine Strukturierung resp. Organisation von Reizen als unabdingbar (vgl. METZGER 1975). So akzentuiert METZGER, dass

„[d]urch den Ausdruck „soziale Wahrnehmung“ [...] die Überzeugung bekundet [wird], da[ss] alles seelische Geschehen und somit auch alle Wahrnehmung, ganz

unabhängig von ihrem Gegenstand, in solchem Ausmaß von der sozialen und gesellschaftlichen Zugehörigkeit oder Lage des wahrnehmenden Menschen bestimmt sei, da[ss] man vor allem anderen diese kenne müsse, um irgendeinen Gegenstand der Psychologie, z. B. auch über das Sehen eines Menschen, gültige Aussagen machen zu können“ (EBD., S. 655; Hervorhebung im Original).

Klassifikation

„[...] die Klassifikation [ist] ein soziales Phänomen, das von kulturellen Vorgaben und persönlicher Lernerfahrung geprägt ist“ (FISCHER / WISWEDE 2009, S. 203). Konkret gesprochen beinhalten spezifische Wahrnehmungsfelder stets eine subjektive Bedeutung, die im Zusammenhang mit individuellen Erfahrungshorizonten stehen. Auf dieser Basis kategorisiert das Individuum bestimmte Elemente der Wahrnehmung, denn erst durch eine Klassifikation wird der Sinn für das Subjekt ersichtlich (vgl. EBD.). Eine Gefahr der Kategorisierung sehen FISCHER und WISWEDE in einer starken Beeinflussung des Subjekts durch persönliche Erfahrungen (vgl. EBD.). Die Autoren erklären dies mit folgenden Worten:

„Sehr häufig ist mit Kategorisierungen eine Akzentuierung verbunden, in der möglicherweise vorhandene Charakteristika durch Assimilations- und Kontrastprozesse systematisch über- oder unterschätzt werden. Man spricht dann von Reizklassifikation. Wenn kognitive Kategorien existieren, die aufgrund eigener Erfahrung stark mit bestimmten Merkmalen von Umweltgegebenheiten korrespondieren, dann werden diese Kategorien mit großer Wahrscheinlichkeit auch unter veränderten Umweltbedingungen beibehalten und verursachen so u.U. systematische Fehltritte“ (EBD.).

Angesichts dessen zeigt sich, dass Wahrnehmungsprozesse durchaus einen gewissen dichotomen Charakter aufweisen (vgl. LILLI 1997, S. 192f.). Genau genommen können interne sowie externe Wahrnehmungen vom Individuum entweder über- oder auch unterbewertet werden, sodass dies infolgedessen zu Wahrnehmungsverzerrungen führen kann (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 204). LILLI erklärt ebendieses Phänomen mit dem ‚Wahrnehmungs-Erwartungen – Theorem‘, das die Annahme beinhaltet, die Wahrnehmung sei sozialen Reizsituationen ausgesetzt (vgl. LILLI 1997, S. 192). Damit schlägt LILLI die verbindende Brücke zwischen dem Konstrukt der Erwartung sowie der sozialen Wahrnehmung, indem er folgendermaßen manifestiert:

„Die Wahrnehmungs-Erwartungen (W-E-Hypothesen) entstehen durch frühere

Erfahrungen des Individuums mit ähnlichen oder vergleichbaren Reizsituationen; die verfügbaren W-E-Hypothesen sind das Ergebnis der kognitiven Auseinandersetzung des Individuums mit diesen Reizsituationen. Nichtbestätigte Hypothesen werden dabei ausgeschieden. Eine bestimmte W-E-Hypothese steht nicht für sich allein, sondern ist in ein System von Wahrnehmungs-Erwartungen integriert. Solche Systeme können z. B. nach thematischen Gesichtspunkten, nach Gewohnheitshierarchien oder Werthierarchien gegliedert und strukturiert sein“ (EBD.).

In diesem Sinne explizieren u. a. PREYER oder auch KOPP, dass nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch das Bewusstsein als soziale Systeme der Umwelt unabdingbar sind, um die Umwelt und damit auch bestimmte Strukturen resp. Personen differenzieren und letztlich auch rezipieren zu können (vgl. KOPP 2018, S. 497; vgl. PREYER 2012, S. 40). Gezwungenermaßen sind Erhaltungs-, Vergleichs- und/ oder Verbesserungsprozesse die Folge sozialer Wahrnehmungsdifferenzierungen (vgl. PREYER 2012, S. 40).

Nicht zuletzt sei der Blick abschließend auf die Verzahnung der sozialen Wahrnehmung zum Konstrukt der sozialen Rolle gerichtet.⁵³ Zweifelsohne lässt sich eine eindeutige Verknüpfung von sozialen Rollen mit sozialen Wahrnehmungsprozessen feststellen (vgl. KOPP 2018, S. 497). Des Weiteren kennzeichnet PREYER das Element der Wahrnehmung als Merkmal einer Rolle⁵⁴, dessen Zusammenhang auf soziologischen Untersuchungen basiert (vgl. PREYER 2012, S. 61). Der Autor entschlüsselt die Rolle als ‚Performanzstatus‘, der „[...] aus einer Menge von Aktivitäten, Verhaltensweisen und Kommunikationen und Handlungen [besteht]“, die wiederum letztlich durch Wahrnehmungsmuster geprägt sind und auf ihnen beruhen (EBD., S. 59). Ergänzend fügt GERRIG hinzu, dass soziale Rollen mit individuellen Wahrnehmungen sowie internen und externen Erwartungshaltungen korrelieren, da diese „ein sozial definiertes Verhaltensmuster“ sind und aus diesem Grund schlussendlich Wahrnehmungsfelder innehalten (GERRIG 2016, S. 651).

⁵³ In diesem Unterkapitel handelt es sich um eine erste Betrachtung des Zusammenhangs der Konstrukte der sozialen Wahrnehmung sowie sozialen Rolle. Eine dezidierte Aufarbeitung erfolgt unter Kapitel 7.

⁵⁴ Wenngleich PREYER die Rollenwahrnehmung als Rollenmerkmal definiert, differenziert die Forscherin an dieser Stelle. Explizit wird hierauf in Kapitel 7.2 eingegangen.

2.4.4 Definitorische und theoretische Annäherung an das Konstrukt der Lehrerrolle

Nachdem obig bereits ein erster Blick auf die ‚Lehrerrolle‘ im Allgemeinen gelegt wird, intendiert der folgende Abschnitt zunächst auf eine definitorische und theoretische Annäherung an das *Konstrukt der Lehrerrolle*⁵⁵, um anschließend auf die strukturelle sowie organisatorische Einordnung des Lehrerberufs, mit Akzentuierung auf die Lehrerrolle, einzugehen. Letzteres bezieht sich hierbei vordergründig auf ein traditionelles Unterrichtsformat.

Ganz zu Beginn stellt sich jedoch m. E. die unabdingbare Frage nach der Bedeutung des Schlüsselbegriffes ‚Lehrerrolle‘, explizit im Kontext der vorliegenden Studie. Aus diesem Grund rückt an erster Stelle dieses Abschnitts das Blickfeld auf die Auseinandersetzung ebendieses Gegenstands.

In der vorliegenden Forschungsliteratur wird die ‚Rolle‘ des Lehrers in den verschiedensten Kontexten nahezu begrifflich synonym verwendet (vgl. RÖSEL 1978, S. 351f.). Jedoch zeigen sich bei näherer Betrachtung unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge resp. Denk- und Bedeutungsmuster (vgl. EBD.). KLOSE spricht von der ‚Berufsrolle‘ des Lehrers und fokussiert demnach vornehmlich die Berufsposition eines Lehrers in Bezug auf strukturelle Aspekte innerhalb und außerhalb der Schule (vgl. KLOSE 1977, S. 108ff.). BRIM hingegen thematisiert das ‚Rollenverhalten‘ einer Lehrperson gegenüber anderen Bezugsgruppen wie Kollegen oder Schülern (vgl. BRIM 1968, S. 42ff.). Von der ‚pädagogischen Selbstrolle‘ des Lehrers resp. des Erziehers ist bei MOLLENHAUER die Rede (vgl. MOLLENHAUER 1971, S. 100ff.). Darüber hinaus untersucht LEMPERT die ‚soziale Rolle‘ vor dem Hintergrund der beruflichen Haltung eines Lehrers und forciert in diesem Zuge die pädagogische Autonomie als Resultat von Rollenerwartungen im gewerblichen Kontext (vgl. LEMPERT 1962, S. 79ff.). Hieran anknüpfend untersucht BARTZ die Rolle der Lehrperson bzw. Schulleitung als Rolle einer Führungskraft und in diesem Zusammenhang somit die spezifischen Aufgaben und Erwartungen, die an eine Lehrperson herangetragen werden (vgl. BARTZ 2013, S. 318ff.). Folgendes Menschenbild nimmt BARTZ in diesem Sinne an: „Lehrkraft als autonome, für sich, ihr Handeln und die Ergebnisse ihres Handelns verantwortliche Person“ (EBD.,

⁵⁵ Vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsvorhaben geht es hier um die Aufarbeitung der wahrgenommenen Lehrerrolle. Aus Gründen der Einfachheit erfolgt die Verwendung des Begriffes *erratisch*.

S. 325).

Aber auch gegenwärtige Forschungsbefunde spiegeln eine heterogene Forschungslandschaft wider. TERHART beispielsweise nähert sich dieser Thematik über die Erziehungswissenschaften, wohingegen HARANT einen philosophischen Ansatz verfolgt (vgl. HARANT 2020, S. 585ff.; vgl. TERHART 2020, S. 575ff.). HERZOG und MAKAROVA verstehen den Lehrer als ‚Rollenspieler‘ und gleichsam als ‚Vermittler‘ im sozialen Umfeld, in dem sie den Versuch adressieren, dies über Anforderungen sowie geisteswissenschaftlich geprägte Leitbilder zu rezipieren (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 63ff.).⁵⁶

Anhand der vorherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass der Gegenstand der Forschung zum einen auf der Rolle selbst und zum anderen auf dem Tätigkeitsfeld von Lehrern liegt (vgl. RÖSEL 1978, S. 352). Dies impliziert jedoch, dass diese beiden Begrifflichkeiten nicht als gleichwertig konnotiert werden können, wenngleich dies in einschlägigen Diskussionen häufig der Fall ist (vgl. EBD.). Um die ‚Lehrerrolle‘ also im soziologischen Sinn analysieren zu können, bedarf es einer eindeutigen definitorischen Abgrenzung zwischen der Rolle und des Tätigkeitsfeldes des Lehrers, sodass „[d]er Begriff „Lehrerrolle“ als Anwendungsfall des soziologischen Rollenbegriffs („soziale Rolle“)“ Ausgangspunkt der Forschung wird (EBD.; Hervorhebung im Original).

Die voranstehenden Ausführungen der obigen Kapitel exzerpieren die soziale Rolle als ein normatives Konstrukt. Vor diesem Hintergrund steht die Interdependenz des Persönlichkeits-, Sozial- und Kultursystems stets im Fokus. Die mit subjektiven Intentionen, Werten und Normen, Kommunikationsmustern sowie Emotionen einhergehenden externen und internen Erwartungen führen zu dem entsprechenden Verhalten und Handeln eines Rollenträgers (vgl. PREYER 2012, S. 59ff.). Darüber hinaus wirken aber auch das Selbstverständnis resp. individuelle Motive auf die eigene Rolle ein (vgl. RÖSEL 1978, S. 352). Vor diesem Hintergrund lässt sich das Konstrukt der Lehrerrolle zweifelsohne dezidiert aufarbeiten als das ausschließlich deskriptive Betrachten des Aufgaben- und Tätigkeitsfelds sowie der Funktion einer Lehrperson, wie es in den vorherigen exemplarischen Ausführungen demonstriert wird (vgl. EBD.). Trotz der Verwendung gleicher Terminologien lassen sich erhebliche inhaltliche Differenzen,

⁵⁶ Die Darlegung der vorliegenden Forschungsliteratur zur ‚Lehrerrolle‘ in unterschiedlichen Kontexten erfolgt pragmatisch und intendiert lediglich einen kurzen Überblick.

aber auch begriffliche Schwammigkeiten in den jeweiligen Anwendungsfällen feststellen (vgl. EBD.). Angesichts dessen resultiert nicht zuletzt die Fragestellung, wie die soziale Rolle eines Lehrenden, oder mit anderen Worten – die Lehrerrolle, aus soziologischer Perspektive expliziert werden kann.

In der einschlägigen Literatur zeigt sich, dass vor allem rollentheoretische Ansätze aus soziologischer Perspektive zur Beschreibung sowie Analyse des Lehrerberufs herangezogen werden (vgl. u. a. JAHN ET AL. 2016, S. 10ff.; vgl. KLOSE 1977, S. 108ff.). In diesem Zuge wird zum einen die Innenperspektive wie Selbsterwartungen und -wahrnehmungen an die Rolle der Lehrperson betrachtet. Zum anderen erfolgt die rollentheoretischen Auseinandersetzung zudem über die Außenperspektive (vgl. u. a. KLOSE 1977, S. 108ff.; vgl. RIESMAN ET AL. 1956, S. 102ff.). An dieser Stelle zeigen empirische Studien, dass ebendiese beiden Perspektiven die Rolle bzw. die Rollenwahrnehmung von Lehrenden beeinflussen, sodass diese im Folgenden näher betrachtet werden (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 10).

Außenperspektivisch sei zunächst auf die Einordnung der Lehrerrolle durch die Berufspositionierung einzugehen. In diesem Kontext akzentuiert KLOSE die verschiedenen Akteure des Binnensystems ‚Schule‘, die auf eine Lehrperson einwirken (vgl. KLOSE 1977, S. 108). Laut dem Soziologen wirken neben Schülern, Kollegen auch Schulleiter, stellvertretende Schulleiter und Hausmeister auf die Lehrpersonen ein (vgl. EBD.). Darüber hinaus steht ein Lehrer ebenso mit außerschulischen Bezugsgruppen resp. Institutionen wie Eltern, diversen Schulträgern, Schulrat oder politischen Gremien (z. B. Gewerkschaften) als auch Schulbehörden und -ministerien sowie der Öffentlichkeit in Kontakt und wird von diesen ebenfalls beeinflusst (vgl. EBD., S. 111). All diese Bezugsgruppen prägen nicht nur die Rolle eines Lehrers. Vielmehr rufen sie von außen formulierte Anforderungen an die Lehrperson hervor. Diese Fremderwartungen können entweder in Einklang oder in Unstimmigkeit zu den Selbsterwartungen des Lehrers stehen, sodass vor allem Letzteres differenzierte Rollenbilder und -wahrnehmungen suggeriert (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 11).⁵⁷ In diesem Zusammenhang resümieren Studien, dass insbesondere die Erwartungen der Schüler die Rollenwahrnehmung der Lehrpersonen prägen (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 66f.; vgl. JAHN ET AL. 2016,

⁵⁷ An dieser Stelle werden Rollenkonflikte als Grund für Differenzen in den Rollenbildern und -wahrnehmungen erachtet. Da das Kapitel 7 explizit die Thematik der Rollenkonflikte beleuchtet, wird hier bewusst von weiteren Ausführungen abgesehen und lediglich auf Kapitel 7.3.1 verwiesen.

S. 11). Als einer der zentralsten Antworten seitens der Lernenden lassen sich Erwartungen wie die fachliche Kompetenz, eine attraktive methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung oder der Anspruch an einen strukturierten Unterricht formulieren. Aber auch zwischenmenschliche Aspekte wie ein gerechter Umgang untereinander, empathische Wesenszüge sowie die Anforderung, offen für Neues zu sein, spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle für Schüler (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 66f.). Konkludierend fassen JAHN ET AL. zusammen, dass sich aus ebendiesen vielfältigen Fremderwartungen, insbesondere aus der Bezugsgruppe der Lernenden, durchaus differenzierte Rollenwahrnehmungen und -profile akzentuieren lassen. Diese Rollenbilder werden dann wiederum durch die internen Erwartungen sowie die Selbstwahrnehmung der Lehrenden geschärft (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 11). Unter Rückbezug zu REETZ sei jedoch erwähnt, dass sich in diesem Zuge Veränderungen des Kontextes oder der Rahmenbedingungen auf die wahrgenommene Lehrerrolle einwirken (vgl. REETZ 2002, S. 22). Mit anderen Worten: Schulische Veränderungen in jeglicher Hinsicht, verursacht durch Digitalisierungsprozesse, können in Anlehnung an REETZ ebenso zu einer Anpassung resp. Modifizierung bereits bestehender Rollenbilder von Lehrpersonen führen (vgl. EBD.). REETZ geht aber davon aus, dass das bereits bestehende Rollenverständnis, geprägt durch subjektive Menschenbilder, die Grundlage für ‚neue‘ Lehrerrollen und dessen Wahrnehmungen darstellen (vgl. EBD.).

In Anbetracht dessen wird der maßgebliche Einfluss individueller Komponenten auf die Rollenwahrnehmung der Lehrenden ersichtlich. Aus diesem Grund wird im Folgenden der Fokus auf die Innenperspektive gelegt. In diesem Sinne zeigt sich, dass empirische Arbeiten stets die Selbsterwartungen und -wahrnehmungen von Lehrerrollen als Untersuchungsgegenstand fassen (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 64f.; vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 12f.). Demzufolge liegt die Auseinandersetzung nicht nur auf der eigenen Lehrerpersönlichkeit bzw. -identität, vielmehr „machen [diese] den Lehrer zu einer Bezugsgruppe seiner selbst“ (JAHN ET AL. 2016, S. 12).

So erweist sich nach HERZOG und MAKAROVA das ‚Leitbild der Persönlichkeit‘⁵⁸ als

⁵⁸ Bei diesem ‚Leitbild der Persönlichkeit‘ handelt es sich um ein umfassendes sowie komplexes Konstrukt, dass in der Literatur vor allem aus psychologischer resp. ethischer Sicht sehr dezidiert aufgearbeitet wird (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 65f.). Da ebendieses Leitbild aus rollentheoretischer Perspektive als Erklärungsansatz ebenso literarisch, u. a. von HERZOG und MAKAROVA, hinzugezogen wird, wird dieser aus Gründen der Vollständigkeit im Rahmen der vorliegenden Studie aufgegriffen (vgl. EBD.). Hierbei ist die Forscherin jedoch nicht bestrebt, wissenschaftlich-fundiert auf das Konstrukt einzugehen.

leitend (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 65f.). In diesem Kontext wird „Persönlichkeit als Bezeichnung für die spezifische Eigenart des Individuums“ verstanden und besitzt daher einen normativen Charakter (EBD., S. 65). Somit begründet sich das Leitbild der Persönlichkeit nicht nur durch den bloßen Tätigkeitsbereich eines Lehrers, sondern auch durch die subjektiven Anforderungen und Erwartungen (vgl. EBD., S. 65f.). Dies verdeutlicht aber auch, dass das Leitbild der Persönlichkeit als alleiniges Begründungskonstrukt im rollentheoretischen Sinne nicht ausreicht, da „das Leitbild der Lehrerpersönlichkeit, [...] [auf] Ganzheitlichkeit und Integrität setzt“, die Rollentheorie jedoch „kein homogenes Lehrerbild“ abzeichnet (EBD., S. 67). Anders gesagt, differenziert sich die Wahrnehmung der Lehrerrolle durch die Diffusität von Erwartungen resp. plurale Rollen (vgl. EBD.; vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 12). Einerseits wird der Lehrperson Gestaltungsspielraum zugeschrieben, um die eigene Rolle selbst zu definieren. Andererseits und aus der Theorie begründet, führt die Rolle des Lehrers auf einen ‚Vermittler im sozialen Zwischenraum‘ zurück (vgl. HERZOG / MAKAROVA 2011, S. 67). In diesem Zusammenhang erklären KOCH ET AL., dass Lehrkräfte sich zwar als Fachmann in ihrem entsprechenden Unterrichtsfach oder auch Prüfer identifizieren, dennoch gleichzeitig die Erzieherrolle wahrnehmen (vgl. KOCH ET AL. 2009, S. 4ff.). Rollenprofile wie die des Moderators, Mentors oder Unterstützers sowie Beraters können ebenso anhand der empirischen Untersuchungen nach KOCH ET AL. abgeleitet werden (vgl. EBD.). Insofern kann von einer ‚pluralen Rollenidentität‘ resp. ‚pluralen Rollenwahrnehmung‘ ausgegangen werden (vgl. EBD., S. 1, 19). Dementsprechend mündet ebendiese Argumentation in dem Ansatz, einerseits das fachlich-didaktische und andererseits das erzieherische Rollenbild zu fokussieren (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 13). Weiterführend nuanciert BAHRDT, dass die Lehrerrolle überhaupt nur Sinn enthält, wenn „der Träger einer Rolle gegenüber Trägern anderer Rollen bestimmte Erwartungen zu erfüllen hat (z. B. „Lehrer – Schüler“)“ (BAHRDT 2003, S. 68; Hervorhebung im Original). Dies wiederum impliziert eine wechselseitige Beziehung dieser Rollenbilder, die dennoch differenziert voneinander betrachtet werden müssen, um letztlich die eigene Lehrerrolle resp. Rollenwahrnehmung als Lehrer konturieren zu können (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 14). Konkretisierend akzentuieren JAHN ET AL. in Anlehnung an REETZ drei Ausprägungen ebendieser Reziprozität, bei der es sich konkret um ‚dichotome‘, ‚additive‘

und ‚integrative Rollenkombinationen‘⁵⁹ handelt (vgl. EBD.).

Aus Sicht der soziologischen Rollentheorie lässt sich in diesem Kontext abschließend Folgendes zusammenfassen:

„Das Handeln von [Lehrenden] [...] ist demzufolge vielfältigen Erwartungen unterschiedlicher Bezugsgruppen unterworfen. [...], dass Individuen ihre eigene Rolle in Auseinandersetzung mit Erwartungen der Umwelt stetig reflexiv verändern und anpassen (können), indem sie wahrgenommene Erwartungen in das eigene Rollenprofil integrieren. Die von außen formulierten Ansprüche werden jedoch nur teilweise durch die Rolleninhaber wahrgenommen und akzeptiert, da sie komplex und auf individueller Ebene nur schwer oder gar nicht miteinander vereinbar“ (EBD.).

Zusammenfassend sei akzentuiert, dass die Wahrnehmung der Lehrerrolle sowohl von endogenen als auch exogenen Faktoren beeinflusst wird (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 15). Konkret bedeutet dies, dass erstgenannter Aspekt äußere Einflüsse wie z. B. organisatorische Bedingungen/ Veränderungen oder Fremderwartungen umfasst. Letzterer fokussiert hingegen innere Faktoren wie u. a. Selbsterwartungen oder Selbstreflexivität resp. Reflexionsfähigkeit (vgl. EBD.).

2.4.5 Rollenbezogene Veränderungsprozesse für Lehrende mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im Unterricht

Anknüpfend an das vorherige Zitat wird deutlich, dass Veränderungen der Umwelt stetig zu neuen Anforderungen sowie Erwartungen an die Lehrerrolle führen (vgl. EBD.). Unvermeidbar wirken gegenwärtig insbesondere Digitalisierungsprozesse im schulischen Kontext auf die Individuen ein (vgl. u. a. MOSER 2011, S. 163ff.). Aufgrund dessen beleuchtet das nachstehende Kapitel nicht zuletzt die Rolle des Lehrers mit Referenz zu digitalen Elementen im Unterricht.

Zunächst erklärt SLOANE, dass der strukturelle Wandel jegliche Kontexte beeinflusst, sich diese Veränderungen jedoch explizit in dem Schulwesen sowie den Ausbildungsbereich niederschlagen (vgl. SLOANE 2009, S. 5). Dies wiederum birgt die Forderung nach neuen Formen des Lehrens und Lernens, wie beispielsweise die Integration mediengestützter Komponenten in Form einer Online-Plattform im Rahmen des Lehr- und Lernprozesses

⁵⁹ Die Forscherin geht eindeutig von einer integrativen Rollenkonstellation aus und legt diese Auffassung auch der vorliegenden Studie zu Grunde. Weitere Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 2.4.7, sodass an dieser Stelle bewusst von weiterführenden Erläuterungen abgesehen wird.

(vgl. EBD., S. 5f.). Damit begründet PÄTZOLD u. a. die Tatsache, dass pädagogischen Akteuren neue und insbesondere komplexe Rollenbilder im normativen Sinne abverlangt werden (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 251ff.). Des Weiteren nuanciert PÄTZOLD ebendiese neuen Rollen, neben ‚komplex‘, auch als ‚disparat‘ sowie ‚dynamisch‘ (vgl. EBD. S. 260). Die Komplexität entsteht, so PÄTZOLD, „aus der Vielzahl von Ansprüchen, die von unterschiedlichen Instanzen an die [...] [Lehrenden] herangetragen wird“ (EBD., S. 260f.). Das Zusammenführen heterogener Interessen und Erwartungen von außen mit den individuellen Erwartungshaltungen führt zu einer Disparität der wahrgenommenen Rolle (vgl. EBD., S. 261). Nicht zuletzt bedingt sich die Dynamik aus dem stetigen globalen Wandel (vgl. EBD.).

Vor diesem Hintergrund erklärt REETZ zunächst, dass sich Lehrende in Bezug auf die „Wahrnehmung ihrer [...] [A]ufgaben gegenwärtig zwischen traditionellem und zukunftsgerichtetem Rollenverständnis befinden“ (REETZ 2002, S. 8). Demnach führt der strukturelle Wandel von einem vermittelnden, unterweisenden Rollenverständnis nun zu einem „aktiv-entdeckend-problemlösenden“ Rollenbild (EBD., S. 11). Ferner akzentuiert REETZ, dass die bisher bestehenden Rollenbilder jedoch das Grundgerüst darstellen und sich neue Rollen auf diesem aufbauen (vgl. EBD.). Dabei handelt es sich nicht um einen Rollenwechsel, vielmehr um eine Anpassungen als Reaktion auf den strukturellen Wandel, der die wesentliche Elemente des bereits bestehenden Rollenbildes stets inne trägt (vgl. EBD., S. 16).

Literarische Befunde bestätigen, dass sich erste Diskurse ebendieser Thematik bereits in den 1990er Jahren verorten lassen (vgl. u. a. PÄTZOLD 1997; vgl. THISSEN 1999). Wie einführend bereits erwähnt, geht THISSEN von einem engen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Medien in Lehr- und Lernprozessen und einem sogenannten Paradigmenwechsel des Lernens aus (vgl. THISSEN 1999, S. 3). Dies erklärt er mit folgenden Worten:

„Unter diesen Paradigmen erhält Multimedia für das schulische und außerschulische Lernen einen neuen Stellenwert. Multimedia ist dann nicht mehr als Mittler und Wissensüberträger anzusehen, sondern als Werkzeug und Hilfsmittel, das es Menschen ermöglichen kann, individuelles Wissen mit Hilfe dieses Werkzeuges zu konstruieren. Multimedia bietet kein fertiges Wissen, das nur noch aufzunehmen ist, sondern ist Material und System, das Erfahrungen zum selbständigen Aufbau von Wissensstrukturen ermöglicht“ (EBD.).

In enger Anlehnung an THISSEN pointiert MOSER, dass aus ebendiesem Paradigmenwechsel die Veränderung der Lehrerrolle resultiert, denn die Lehrenden „nehmen sich aus der direkten Vermittlung heraus und helfen den Lernenden durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren“ (MOSER 2011, S. 163). Diese Argumentationslinie verfolgen ebenso DE WITT und CZERWIONKA, indem die Autoren aus mediendidaktischer Perspektive ebendiese Thematik näher beleuchten (vgl. DE WITT / CZERWIONKA 2013, S. 62ff.). Die Autoren erörtern in diesem Zusammenhang insbesondere Bezüge zum konstruktivistischen Paradigma und heben ergänzend ebenso Probleme und Herausforderungen hervor. Demzufolge sehen DE WITT und CZERWIONKA neben einem erhöhten Zeitaufwand sowie komplexen Anforderungen an Lehrende, ebenfalls Differenzen zwischen Lern- und Anwendungssituationen als Kernproblematiken konstruktivistischer Ansätze mit Bezug zur medialen Gestaltung von Unterrichtsprozessen (vgl. EBD., S. 63). Nicht zuletzt betonen die Autoren eine bisweilen lückenhafte empirische Grundlage der oft in der Praxis „postulierten positiven Effekte“ des digitalen Lernens (EBD.).

Anknüpfend und vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsvorhabens stellt sich daher die Frage, inwiefern der Einsatz digitaler Elemente im Unterricht bedeutsam für die Wahrnehmung der Lehrerrolle ist (vgl. MOSER 2011, S. 163ff.).

Einen allgemeinen Überblick über mögliche Veränderungen der Rollenwahrnehmung und -erwartungen liefert anknüpfend die folgende tabellarische Übersicht:

Die Rolle und Aufgaben des Lehrenden	
Früher⁶⁰	Heute
Unterweiser, Belehrer, Wissensvermittler	Lernberater, Lernhelfer, Unterstützer, Begleiter, Mentor, Coach, Moderator
Erzieher, Fachmann, Organisator, Prüfer	Erzieher, Fachmann, Organisator, Prüfer
Prinzip ‚Vormachen – Nachmachen‘; explizite Erklärungen	Erklärungen oftmals nach praktischen Erfahrungen/ eigenständigem Lernen; eigenständiges Lernen im Fokus
Informationen werden vorgegeben	Selbstständige Beschaffung notwendiger

⁶⁰ Die Forscherin clustert die zeitliche Einordnung in ‚Früher‘ und ‚Heute‘. ‚Früher‘ bezieht sich auf die Zeit vor dem digitalen Wandel. Hierbei ist die Nennung eines exakten Zeitpunktes aber weniger essenziell. An dieser Stelle wird lediglich eine Gegenüberstellung zwischen der Zeit ohne digitale Elemente im Unterricht sowie der gegenwärtigen Zeit, die stark von Digitalisierungsprozessen geprägt ist, indentiert. Ferner lehnt sich die Forscherin an REETZ an, der von einer Differenzierung vom „traditionellem und zukunftsgerichtetem Rollenverständnis“ ausgeht (REETZ 2002, S. 8).

	Informationen durch Lernende
Schritt-für-Schritt - Anleitungen	Beobachtungen des Lernprozesses, bei Schwierigkeiten oder Fragen greift der Lehrende ein
Frontalunterricht	Problemorientierter Unterricht; Raum, um eigene Lösung entwickeln zu können

Tab. 4: Die Rolle und Aufgaben des Lehrenden im zeitlichen Vergleich

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an JAHN ET AL. (2016, S. 13), KOCH ET AL. (2009, S. 4ff.), und REETZ (2002, S. 10f.).

Ausgehend von der voranstehenden Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass in früheren Zeiten die Lehrkraft mit dem Rollenbild eines Unterweisers, Belehrers oder gar Wissensvermittlers assoziiert worden ist. Heutzutage greifen diese zwar ebenso noch, rücken aber verstärkt in den Hintergrund und werden stattdessen von Rollenbildern wie die des Lernberaters und -helfers, Unterstützers, Begleiters, Mentors, Coaches oder Moderators dominiert (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 13; KOCH ET AL. 2009, S. 4ff.; REETZ 2002, S. 10f.). Ferner attestiert REETZ, dass in vergangenen Zeiten das Prinzip des ‚Vormachens-Nachmachens‘ einen bedeutsamen Stellenwert im Unterricht eingenommen hat. Damit einher geht auch das sukzessive Anleiten einer Aufgabe (vgl. REETZ 2002, S. 10). Dahingegen überwiegen nun selbstständige Lernphasen, in denen den Lernenden Raum zum eigenständigen Denken und Problemlösungen eingeräumt wird (vgl. EBD.). Des Weiteren nimmt die Lehrkraft heutzutage oftmals eine beobachtende Rolle ein und greift bei möglichen Fragen oder Schwierigkeiten in den Lernprozess ein (vgl. EBD.). In diesem Sinne gewinnt insbesondere das Konzept ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ enorm an Bedeutung (vgl. KOCH ET AL. 2009, S. 5f.). Trotz der vielfältigen Veränderungen lassen sich jedoch auch unveränderte Aufgaben- und Funktionsbereiche bzw. Rollentypen aus der Tabelle ableiten. KOCH ET AL. erklären dies mit folgenden Worten: „Nicht zu vergessen bleiben klassische Rollenbilder, die trotz neuer Anforderungen als wichtige Funktionen im Aufgabenspektrum verbleiben. Zu nennen sind an dieser Stelle die Rollen des **„Fachmanns“**, **„Organisators“** und **„Prüfers“**“ (EBD., S. 6; Hervorhebung im Original).

Die tabellarische Übersicht verdeutlicht ergänzend, dass die Veränderungen eher auf dem Aufgaben- und Funktionsbereich von Lehrenden liegen und Rollentypen nur begrenzt bzw. deskriptiv ausgedeutet werden. Der normative Charakter der Ausführungen schwingt m. E., wenn überhaupt, nur implizit mit. Des Weiteren deutet der Blick in die Literatur ebenso darauf hin, dass sich dieser Thematik in den letzten Jahren zwar

gewidmet worden ist, jedoch erfolgten Untersuchungen vornehmlich mit Augenmerk auf Veränderungen des organisationalen Lehrens und Lernens, der Mediendidaktik oder einer neuen Lehr- und Lernkultur resp. Arbeits- und Organisationsentwicklung (vgl. MOSER 2011, S. 164ff.; vgl. REETZ 2002, S. 8). Die rollentheoretische Perspektive wird, wenn überhaupt, hintergründig behandelt, stattdessen lag der Fokus im Allgemeinen auf einem strukturellen Wandel des Lehrens und Lernens und weniger explizit auf dem digitalen Umschwung (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 7). Nichtsdestotrotz ist es m. E. grundlegend an dieser Stelle, trotz unterschiedlicher Zugänge, bisherige wissenschaftlich-fundierte Erkenntnisse zu betrachten und dies einerseits als thematische Hinführung zu nutzen und andererseits das gegenwärtige Forschungsdesiderat sichtbar zu machen. Angesichts dessen widmet sich das folgenden Kapitel einem umfassenden Literatur-Review.

2.4.6 Gegenwärtiger Forschungsstand zur Rolle/ Rollenwahrnehmung der Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten

Insbesondere die beiden vorherigen Unterkapitel lassen bereits implizit auf einschlägige Diskussionen einer veränderten Rollenwahrnehmung der Lehrpersonen schließen, sodass m. E. die Rezeption des aktuellen Forschungsstandes in Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens als unerlässlich erscheint. Aus diesem Grund adressiert der Literatur-Review⁶¹ die gegenwärtige Forschungslandschaft ebendieser Thematik und arbeitet diese literarisch auf. Ergänzend ist es der Forscherin ebenso wichtig, umfassende und sehr breitgefasste Forschungsbefunde darzulegen. Wie bereits obig erläutert, zeigt die Literatur mit Blick auf das adressierte Thema erhebliche Forschungsdesiderate auf, sodass die literarischen Befunde auch nur sehr begrenzt vorliegen. Aus diesem Grund werden ebenso Studien und Beiträge mit anderweitigen Schwerpunkten und teilweise auch Kontexten und Forschungszugängen berücksichtigt. Dabei geht es der Forscherin nicht darum, einen vollumfänglichen Überblick zu geben. Vielmehr liegt es im Interesse der Verfasserin, einen allgemeinen Einblick in die deutschsprachige Forschungslandschaft gewähren zu können.

Um eine stringente Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können, werden thematische Fokussierungen aufgenommen und tabellarisch dokumentiert (vgl. o. V. 2014, S. 2ff.). Folgende Schwerpunkte werden daher gesetzt:

⁶¹ Der vorliegende Literatur-Review orientiert sich an einem Leitfaden der Universität Mannheim zur Erstellung einer Literaturübersicht (vgl. o. V. 2014).

- 1) Veränderungen durch digitale Intervention an (berufsbildenden) Schulen für Lehrende (mit Blick auf Aufgaben einer Lehrperson)
- 2) (Neue) Anforderungen und Erwartungen an Lehrende durch digitale Interventionen (mit Bezug zur Lehrerrolle)
- 3) Lehren im schulischen Kontext vor dem Hintergrund digitaler Interventionen (mit Bezug zur pädagogisch-didaktischen Konzeption von Lehr- und Lernprozessen)

Der vollumfängliche Literatur-Review lässt sich im externen Anhang D unter Teil V (Kapitel 10) einsehen.

Zusammenführend verdeutlicht die Gesamtschau der auserwählten Studien abermals die bereits mehrfach ausgewiesene Komplexität des Konstruktes resp. des Forschungsgegenstands der vorliegenden Arbeit. Gleichsam fällt ebenfalls auf, dass sich eine wissenschaftlich-fundierte, theoriebasierte Kontrastierung der ‚(sozialen) Rollenwahrnehmung‘ sowie die Generierung eines ‚wahrgenommenen Rollenbildes‘ von Lehrenden durch den Einsatz digitaler Intervention im berufsbildenden Kontext als durchaus umfassend erweist und theoretisch ggf. schwer abbildbar sein dürfte. Aber genau an dieser Stelle zeigt sich erneut, dass eine Erforschung ebendieses Gegenstandes in der verfügbaren Forschungslandschaft bisher nicht erfolgt ist. Der Literatur-Review pointiert, dass, wenn überhaupt, nur einzelne Themen bereits berücksichtigt worden sind. Ein Zusammenspiel aller thematischen Variablen sowie die Einbettung in einen gestaltungsorientierten Forschungsansatz sind bisher nicht auffindbar. Damit ist der gegenwärtige Literaturbefund als defizitär und unter Rückbezug der bereits obig identifizierten kritischen Gesichtspunkte teilweise als diffizil einzustufen und bestätigt abermals das vorliegende Forschungsdesiderat und untermauert gleichzeitig die hohe Relevanz des angestrebten Forschungsvorhabens.

2.4.7 Reflexive Zusammenführung: Zum Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs der Forscherin

Die nachstehende reflexive Zusammenführung intendiert auf eine Skizzierung zum Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs⁶² der Forscherin, die zunächst auf den obigen theoretischen Darlegungen fundiert. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie

⁶² In der gesamten Studie spricht die Forscherin in diesem Kontext auch von dem Begriff der ‚sozialen Rolle‘, der die Forscherin als wesentlichen Baustein des soziologischen Rollenbegriffs sieht und daher die beiden Begrifflichkeiten in diesem Rahmen gleichgesetzt werden können und dessen Benutzung überwiegend erratisch erfolgt.

wird ebendieses soziologische Rollenverständnis dann sukzessiv geschärft, indem neben wissenschaftlich-theoretischen, ebenso empirische Erkenntnisse hinzugezogen werden.

An dieser Stelle sei betont, dass die Konturierung im Sinne einer Arbeitsdefinition des eigenen soziologischen Rollenverständnisses nicht als allgemeingültig angesehen werden kann und dies von der Forscherin auch nicht intendiert wird. Vielmehr geht es darum, eine erste individuelle Schärfung ebendieses Konstruktes zu manifestieren, das als Fundament für die nachfolgenden Forschungsprozesse und letztlich auch als substanzieller Bezugsrahmen für das adressierte Forschungsvorhaben in einem designbasierten Anwendungskontext fungiert. Nichtsdestotrotz soll dabei versucht werden, den grundlegenden soziologischen Annahmen gerecht zu werden und dabei den pädagogisch-didaktischen Kontext nicht aus dem Auge zu lassen.

Ganz grundlegend lässt sich der soziologische Rollenbegriff in das normative Paradigma einbetten, wenngleich dennoch implizite Bezüge zur interpretativen Denkrichtung erkennbar sind. Der normative Charakter spiegelt sich vornehmlich in der Reziprozität zwischen sozialer Rolle, sozialen Wahrnehmungsprozessen sowie internen resp. externen Erwartungshaltungen wider. Darüber hinaus werden Rollen von der sozialen Wirklichkeit konstruiert, sodass daher auch von sozialen Rollen gesprochen wird. Aufgrund dessen handelt es sich bei einer sozialen Rolle um ein ineinandergreifendes Netz, dass neben Kommunikationsstrukturen, Handlungsmustern, Regeln der sozialen Umwelt (Gesellschaft, Gruppe, Individuum), ebenso Emotionen, Gefühle, Motive, aber auch individuelle bzw. gesellschaftliche Werte und Normen umfasst. Ergänzend basieren soziale Rollen auf Erfahrungen sowie Interessen und kognitiven Wissensbeständen. Ferner charakterisieren sich soziale Rollen durch ein Wechselspiel und auch der Abhängigkeit zwischen Werte- und Normensystemen des Individuums und der sozialen Wirklichkeit, sodass ein Subjekt infolgedessen Inhaber mehrerer Rollen sein kann. Dies führt dazu, dass Rollen nicht als eindimensional betrachtet werden können. Dabei kann eine Rolle durch sozialpsychologische Prozesse, aber auch durch den sozio-kulturellen Kontext beeinflusst werden.

Auf Basis dessen können nachstehende Differenzierungen des soziologischen Rollenbegriffes⁶³ vorgenommen werden:

⁶³ Die folgende Argumentationslinie lehnt sich vornehmlich PREYER (2012, S. 59ff.) an. Die Ausarbeitungen unter Kapitel 2.4.2.1 inklusive der Subkapitel werden zusätzlich berücksichtigt.

1) *Performanzstatus*: Eine soziale Rolle lässt sich durch den *Performanzstatus* kennzeichnen. Grundlegend erfolgt ein Zusammenwirken des Persönlichkeits-, Sozial- und Kultursystems. Konkret bedeutet dies, wie obig schon erwähnt, dass eine Rolle aus interdependenten Handlungszusammenhängen konstituiert wird. Demnach besteht diese aus einem Wechselspiel von heterogenen Motiven, Werten und Normen, Emotionen, Kommunikations- und Handlungsmustern sowie Hypothesen, die nicht nur individuell, sondern auch aus dem gesellschaftlichen Umfeld hervortritt. Die damit einhergehenden internen sowie externen Erwartungen führen dazu, dass ebendiese von den Subjekten, je nach spezifischer Rolle, zugeschrieben und reflektiert werden. Der Einzelne nimmt sich sowie andere gesellschaftliche Bezugsgruppen unter Bezugnahme spezifischer Aspekte entsprechend wahr und begründet dadurch die individuelle Wertorientierung sowie letztlich das eigene Handeln. Die Regulierung von Rollen erfolgt also über die jeweiligen Wertemuster des Subjektes sowie des sozialen Systems. An dieser Stelle kann es hier jedoch zu Rollenbegrenzungen und sogar -konflikten führen.

2) *Rollenbegrenzungen / Rollenkonflikte*: Wie unter dem vorherigen Gesichtspunkt schon angedeutet wird, besitzen soziale Rollen ebenfalls *Rollenbegrenzungen bzw. Rollenkonflikte*. Ebendiese Begrenzungen drücken sich zum einen in der Ausgestaltung einer spezifischen Rolle, aber auch in der Umsetzung bestimmter Wahrnehmungs- und Erwartungshaltungen der Rolleninhaber aus. Ein Rollenkonflikt entsteht, sofern heterogene Wahrnehmungen von Erwartungen eines Individuums und der Gesellschaft Widersprüchlichkeiten in Rollenanforderungen und -forderungen darlegen. Diesem Aspekt kann jedoch womöglich mit einer gewissen Rollensicherung entgegengewirkt werden.

3) *Rollenstabilität / Rollensicherung*: Eine *Rollensicherung* kann über die Definition individueller Erwartungen an eine Rolle erreicht werden, die gleichsam auf dem tiefsten Individualisierungspunkt des Menschen basiert. Des Weiteren lässt sich eine Sicherung der Rolle durch die Generalisierung von Verhaltenserwartungen der Gesellschaft gewährleisten. Mit anderen Worten, im Sinne einer normativen Rollensicherung tritt eine gewisse Stabilität der Rolle durch die Einbettung in das soziale Umfeld ein. Durch den stetigen Wandel der Gesellschaft bedingt sich ebenso ein Wandel der Rolle, wodurch die Bereitschaft, entsprechende Verhaltenserwartungen anzupassen, auch mit Blick auf die Rollenstabilität, als unabdingbar erscheint.

4) *Rollenerwartung*: Die soziale Rolle zeichnet sich zudem auch durch *Rollenerwartungen* aus. Diese ergeben sich sowohl aus gesellschaftlichen als auch individuellen Erwartungen. Konkret wird angenommen, dass sich Rollenerwartungen in Muss-, Soll- und Kann – Erwartungen segmentieren lassen. Zudem umfassen soziale Rollen kognitive und normative Erwartungen. Diese werden sodann entsprechend gesellschaftlicher bzw. persönlicher Rollenerwartungen sanktioniert.

5) *Rollenübernahme / Rollenidentität*: Die soziale Rolle stellt die Individualität der Rolle als Verhaltensgefüge im Zusammenhang mit anderen Rollen der Gesellschaft dar. Durch eine Rolle entwickelt sich der Mensch stetig auf persönlicher und auch gesellschaftlicher Ebene weiter. Demnach ist eine Teilnahme an der Gesellschaft erst durch die Existenz von Rollen überhaupt möglich. Jedoch ist hierbei die Annahme des Ichs sowie des Anderen erforderlich. Nichtsdestotrotz wird an dieser Stelle aber nicht von einer vollumfänglichen Internalisierung von Rollen durch Individualisierung ausgegangen. Die persönliche Disposition wird dabei stets berücksichtigt, die nicht zuletzt zur Identitätsentwicklung beiträgt.

6) *Rollenreflexivität*: Nicht zuletzt rundet die *Rollenreflexivität* das vorliegende Verständnis eines soziologischen Rollengebildes ab. Soziale Rollen werden in diesem Kontext ebenso als reflexives Element des Individuums, aber auch der Gesellschaft gesehen. Dadurch ist es dem Subjekt möglich, in Distanz zu dem eigenen Verhalten und Handeln zu treten und sich bewusst mit entsprechenden Rollenerwartungen und -anforderungen reflexiv auseinandersetzen zu können. Damit einher geht auch die *Rollendistanz*, die die Differenz zwischen den externen resp. internen Erwartungen und des letztlichen Rollenverhaltens einer Person forciert. Bei der Rollendistanz und Rollenidentität handelt es sich aber keinesfalls ausschließlich um eine distanzierte Erörterung spezifischer individueller Erwartungs- und Verhaltensmuster, sondern vielmehr um die unmittelbare Reflexion sozialer Erwartungen des gesellschaftlichen Bezugfeldes an eine Rolle.

2.5 Zusammenführung und Implikation mit Bezug zur adressierten Studie

Entsprechend der vorangeschrittenen theoretischen Rahmenbezüge, insbesondere mit Blick auf die rollentheoretischen Ansätze, seien die Kernaspekte folglich nochmals mit Bezug zur adressierten Studie prägnant akzentuiert.

Ganz grundlegend und in Anlehnung an WISWEDE, richtet sich die Forscherin in ihrem Rollenverständnis an den ‚personalen Rollenbegriff‘⁶⁴, im Zuge dessen die eindeutige Annahme besteht, dass soziale Rollen mit sozialen Positionen verknüpft sind (vgl. WISWEDE 1977, S. 17). Als Vertreter lassen sich hier die bereits unter Kapitel 2.4.1.2 aufgeführten Soziologen PARSONS, MERTON, DAHRENDORF oder auch LUHMANN aufzeigen (vgl. EBD.). Demgegenüber stehen in diesem Zusammenhang ebenso die rollentheoretischen Ansätze nach u. a. GOFFMAN, BERGER / LUCKMANN oder HABERMAS, die Rollen eher nach ihren sozialen Kategorien in sogenannte Typisierungsschemata einbetten (vgl. EBD.). Wenngleich erstere Annahme federführend in der vorliegenden Studie greift, lassen sich ebenso Bezüge der letzteren Auffassung erkennen. Ergänzend wird obig ebenso MEAD thematisiert, der insbesondere den Identitätsbegriff vor dem Hintergrund des Rollenkonstruktes beleuchtet (vgl. MEAD 1973). Dadurch lassen sich eindeutige Bezüge zum interpretativen Paradigma ausmachen, die jedoch im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit eher hintergründig greifen. Aus diesem Grund wird bewusst von weiteren definitorischen Aufarbeitungen des Begriffes der Identität abgesehen. Stattdessen liegt das Augenmerk ganz eindeutig auf normativen Denktraditionen, obgleich Ansätze der Identitätsbildung resp. Rollenidentität in diesem Kontext implizit mitgeführt werden.

Vor diesem Hintergrund wird also deutlich, dass die Studie so angelegt ist, dass sie aus zwei Perspektiven auf die soziologische Rollentheorie schaut, sodass differente Argumentationen in der Diskussion der Studie manifestiert werden, wenngleich der normativ begründete Begründungsstrang dominiert. Zum einen wird der Blick auf die Gesellschaft gerichtet (vgl. ABELS 2019b). Zum anderen werden die Individuen in der Gesellschaft forciert (vgl. ABELS 2019a). Denn die Reziprozität von Individuum und Gesellschaft wird als essenzielles Gefüge der subjektiven Rollenwahrnehmung verstanden, die stetig durch gesellschaftliche sowie individuelle Veränderungen geprägt wird, so pointiert PARSONS: „Der Prozess der Internalisierung eines Wertesystems stellt eine besondere Form des Lernproze[ss] dar“ (PARSONS 1973, S. 227). In diesem Sinne bezieht die Forschungs- und Entwicklungsarbeit ebenso eine Betrachtung der Rollentheorie aus mikro- und makrosoziologischer Perspektive ein (vgl. GRIESE ET AL.

⁶⁴ Diese Annahme basiert u. a. auch auf Ansätzen des symbolischen Interaktionismus (vgl. WISWEDE 1977, S. 17). Ebendiese Denkrichtung wird in Kapitel 5 näher betrachtet.

1977, S. 1ff.).

Nicht zuletzt wird in diesem Kontext die Annahme eines pluralen Rollenbildes verfolgt (vgl. KOCH ET AL. 2009, S. 9ff.). Konkret bedeutet das, dass die Forscherin den untersuchten Subjekten eine plurale Rollenwahrnehmung unterstellt (vgl. EBD., S. 1).

Konkludierend dient die vorliegende Studie zweifelsohne der Schärfung des Rollenkonstruktes. Dabei wird nicht nur das Rollenverständnis der Forscherin literarisch und empirisch validiert.⁶⁵ Vielmehr soll ergebnisoffen ein wahrgenommenes Rollenbild bzw. plurale Rollenbilder der Lehrenden aggregiert werden, sodass diese zwar durch theoretische Rollenansätze untermauert werden, sich letztlich jedoch aus der empirischen Untersuchung ableiten lassen.

3 Zum Referenzpunkt der Studie: Skizzierung der Forschungsrahmenprojekte

In dem folgenden dritten Kapitel werden die beiden zugrunde liegende Forschungsrahmenprojekte dieser Studie EDU-VET und Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet) in ihren Wesenheiten pragmatisch akzentuiert (s. Kapitel 3.1 und 3.2). Ebendiese Projekte bilden die Rahmung für die vorliegende Forschungs- und Gestaltungsanlage dieser Arbeit. Abschließend rekurriert der Abschnitt 3.3 auf die Einbettung sowie die Anknüpfungspunkte in und an diese Forschungsstudie.

Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die beiden genannten Forschungsprojekte den Referenzpunkt der zugrunde liegenden Studie eröffnen, sodass diese Projekte gleichsam den Anker der Untersuchungen bilden. Die projektbezogenen Forschungsergebnisse werden zwar in der Arbeit berücksichtigt, vor allem der Entwicklungsprozess des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes bildet die Referenz in den entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsphasen, jedoch fließen die anderweitigen Projektergebnisse und -erkenntnisse nicht explizit in die Ergebnisse der Studie ein, sondern werden eher implizit mitgeführt, auch schon aufgrund der Tatsache nicht, da der Referenzpunkt der Studie u. a. als projektinternes Subziel definiert worden ist, sodass im Folgenden lediglich Eckpunkte resp. Projektergebnisse skizziert werden, die für die adressierte Arbeit als relevant erscheinen.

⁶⁵ Weiterführende Differenzierungen werden in Kapitel 7 kontrastiert.

3.1 Das Projekt EDU-VET

Das durch die Europäische Kommission geförderte Erasmus+ – Innovationsprojekt EDU-VET siedelt sich unter der Leitfunktion ‚Strategische Partnerschaften im berufsbildenden Kontext‘ an. Das Akronym EDU-VET steht für ‚E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating online Learning Environments in Technical Education for European metal industry.‘ Während der 31-monatigen Projektlaufzeit (September 2019 bis März 2022) agieren insgesamt sechs europäische Projektpartner miteinander. Konkret handelt es sich bei den Projektakteuren zum einen um die deutsche Universität Paderborn, die die koordinierende Funktion unter der Leitung von Prof. Dr. Marc Beutner des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik II übernimmt. Zum anderen gehören ein deutsches Industrieunternehmen aus Köln als technischer Partner, ein deutsches Berufskolleg aus Bocholt sowie drei weitere berufsbildende Schulen aus Spanien, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich dem Kernprojektteam an.

3.1.1 Substanzielle Ausrichtung und Zielsetzungen des Projekts EDU-VET

Das Hauptziel von EDU-VET⁶⁶ ist die Schaffung neuartiger, innovativer Lehr- und Lernumgebungen für den berufsbildenden Kontext im metallverarbeitenden Bereich vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse. Angesichts dessen wird zunächst ein spezifisches EDU-VET – Curriculum entwickelt, das als didaktisches Grundgerüst für die Implementation einer E-Learning-Plattform dient. Konkret legt der Blended-Learning – Ansatz das Fundament. Darüber hinaus fungiert ebendieses Curriculum als inhaltliche Grundlage für die Konzeption der Lernmodule, die wiederum die Basis der entwickelten EDU-VET – Lehr- und Lernplattform bilden. In diesem Sinne können als weitere Ziele die Unterstützung von Lehrenden und Lernenden im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen sowie die Förderung digitaler Kompetenzen und der damit verbundene Abbau von Bildungsbarrieren genannt werden. Angereichert wird dies durch die Implementation des EDU-VET – Online-Showrooms, der Unternehmen der Metallbranche präsentiert, um vor allem Lernende authentische Einblicke in Digitalisierungsprozesse der Praxis zu gewähren. Dahingegen adressiert das EDU-VET – Handbuch federführend Lehrende, um neben einem Guideline-Konzept mit Blick auf

⁶⁶ Die folgenden Ausführungen lehnen sich an das EDU-VET – Handbuch an. Dies ist unter https://eduproject.eu/eduvet/wp-content/uploads/2022/06/04-P1-EDU-VET_Handbook.pdf [14.07.2022] abrufbar.

die Nutzung der EDU-VET – Lehr- und Lernplattform, ebenso Berührungspunkte zu neuen, zeitgemäßen Lehr- und Lernformaten an die Hand zu legen. Nicht zuletzt formuliert das Projekt auf Grundlage der eruierten Ergebnisse in einem Strategiepapier abrundend Empfehlungen an politischen Entscheidungsträger (vgl. STELZER 2022a, S. 47ff.).

3.1.2 Generierte Ergebnisse im Projekt EDU-VET

Insgesamt umfasst das EDU-VET – Projekt sechs sogenannte ‚Intellectual Outputs (IOs)‘, die flankierend zur entwickelnden EDU-VET Lehr- und Lernplattform bearbeitet worden sind (vgl. EBD., S. 48ff.). Da es sich bei der Implementation der EDU-VET Lehr- und Lernplattform um den Dreh- und Angelpunkt des Projektes handelt und dieser gleichsam als Referenzpunkt für die zugrunde liegende Studie fungiert, wird fortwährend der Fokus auf die Darlegung des Intellectual Outputs 3, der die Konzeption ebendieser Plattform intendiert, gelegt. Die weiteren generierten Ergebnisse werden lediglich ergänzend genannt (vgl. EBD.).

1) *Intellectual Output 1: EDU-VET – Forschungsbericht (Summary Pedagogical Research Report on the use of e-learning in the metal industry)* (vgl. BEUTNER / STELZER 2022, S. 59ff.).⁶⁷

2) *Intellectual Output 2: EDU-VET – Curriculum (Technical Education Curriculum for the metal industry)* (vgl. STELZER 2022a, S. 48f.; vgl. STELZER / WENDERING 2022, S. 75ff.).⁶⁸

3) *Intellectual Output 3: EDU-VET Lehr- und Lernplattform (Online courses for technical education in the metal industry)*

Den Kern dieses Projektes bildet die Intervention der EDU-VET – Lehr- und Lernplattform (vgl. STELZER 2022a, S. 49). Wie bereits schon mehrfach erwähnt, fungiert ebendiese digitale Lehr- und Lernplattform als Referenz des Untersuchungsgegenstands im Rahmen des vorliegenden Promotionsvorhabens. Allerdings sei an dieser Stelle ausdrücklich hervorzuheben, dass die Forscherin es eindeutig nicht intendiert, die

⁶⁷ Weitere Einblicke in die Forschungsergebnisse können unter <https://eduproject.eu/eduvet/wp-content/uploads/2021/03/O1-P1-EDU-VET-Summary-Pedagogic-Research-Report-1.pdf> [14.07.2022] eingesehen werden.

⁶⁸ Weitere Ausführungen können unter <https://eduproject.eu/eduvet/wp-content/uploads/2021/05/O2-P1-P3-EDU-VET-Curriculum-1.pdf> [14.07.2022] eingesehen werden.

Entwicklung der EDU-VET Lehr- und Lernplattform im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu verfolgen. Damit steht nicht die Konzeption eines didaktischen Prototypens im Zuge eines Design-Based – Research Ansatzes im Zentrum der forschungsgeleiteten Aktivitäten, stattdessen wird dieser implizit mitgeführt (s. auch Kapitel 5.2.2.4).⁶⁹ Zudem bilden die jeweiligen Entwicklungsphasen die entsprechenden Dreh- und Angelpunkte der im Kontext dieser Studie durchgeführten Erhebungen.

Die Moodle-basierte Lehr- und Lernplattform ermöglicht es einerseits, die grundlegenden Inhalte einer metallverarbeitenden Ausbildung abzubilden und fungiert somit als Ergänzung zum schulischen sowie praktischen Ausbildungsteil. Andererseits setzen Lehrende diese Plattform unterstützend im Präsenzunterricht ein, um neben der Bereitstellung von Lehr- und Lernressourcen, ebenso die Möglichkeit eines selbstorganisierten und -gesteuerten Lernprozess für die Lernenden zu eröffnen, indem Zusatzmaterialien oder auch Selbsttest integriert worden sind. Des Weiteren dient ebendiese Lehr- und Lernplattform u. a. als asynchroner bzw. synchroner Kommunikationskanal. Im weiteren Sinne lanciert die Plattform ebenso Funktionen bzw. Applikationen, um administrative resp. verwaltungsbezogene Aufgabenbereiche zu strukturieren. Demzufolge werden nicht nur digitale Kompetenzen, sondern ebenso Organisations- und Selbstreflexionsfähigkeiten gefördert (vgl. PECHUEL 2022, S. 95ff.).⁷⁰

Ausgehend von einer hybriden Lehr- und Lernumgebung gehen die Charakteristika der EDU-VET – Lehr- und Lernplattform mit der in Kapitel 2.2.3 festgelegten Arbeitsdefinition eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes im Wesentlichen einher, sodass die im Rahmen von EDU-VET konzipierte Lehr- und Lernplattform im Kontext der vorliegenden Studie als ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument repliziert werden kann und somit den zugrunde liegenden forschungsgeleiteten Ausgangspunkt bildet. Am Ende fand eine abschließende Evaluation des Prototypens statt, dessen Ergebnisse zu einer finalen Modifikation der digitalen Plattform führten.

4) Intellectual Output 4: EDU-VET – Handbuch (Handbook and guidelines for teachers) (vgl. STELZER 2022a, S. 49f.; vgl. STELZER 2022b, S. 134ff.).⁷¹

⁶⁹ Dezidierte Begründungen und Argumentationen werden dezidiert unter Kapitel 5, explizit unter Kapitel 5.2.2.4, aufgefächert, sodass an dieser Stelle darauf verwiesen wird.

⁷⁰ Einen dezidierten Einblick in die EDU-VET – Lehr- und Lernplattform erhalten Sie hier: <http://eduvet.eduproject.eu/>.

⁷¹ Das EDU-VET – Handbuch ist für weitere Details unter https://eduproject.eu/eduvet/wp-content/uploads/2022/06/04-P1-EDU-VET_Handbook.pdf [14.07.2022] abrufbar.

5) *Intellectual Output 5: EDU-VET – Online-Showroom (Showcasing of best practice in e-learning at VET Schools)* (vgl. STELZER 2022a, S. 50).⁷²

6) *Intellectual Output 6: EDU-VET – Policy Paper (EDU-VET - Policy Paper with recommendations to policy makers)* (vgl. STELZER 2022a, S. 50f.).⁷³

Im Modus einer designbasierten Forschung mit Anknüpfung an die Ebene der schulischen Ausbildung des berufsbildenden Sektors mit Blick auf die Konzeption hybrider Lehr- und Lernumgebungen sei zusammenführend zu pointieren:

„Das Ziel von Blended Learning und auch des EDU-VET-Projekts ist es nicht, herkömmliche Lernformen oder -umgebungen zu ersetzen. Vielmehr suchen wir nach Möglichkeiten, sinnvolle Angebote einzubinden und Präsenz- und Online-Lernaktivitäten zu ergänzen. Der Kerngedanke ist, die Lernenden zu fördern und personalisierte Bildungswege für die Lernenden zu unterstützen“ (BEUTNER 2022, S. 16).

Fortwährend wird nun, ergänzend zum EDU-VET – Projekt, das Projekt Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet) vorgestellt, in dessen Zuge ebenso geforscht worden ist.

3.2 Das Projekt Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet)

Der Kerngedanke des Projektes Netzwerk Ler(n)ende Euregio (Sprache verbindet) (Akronym: Euregio) lässt sich an dem Wesenszug, Mobilitäten zwischen den Niederlanden und Deutschland vertiefend zu gestalten, leiten, um dadurch ein nachhaltiges, grenzüberschreitendes Netzwerk langfristig verankern zu können (vgl. KREMER 2019, S. 1f.). Einerseits rücken nebst didaktisch-methodischer Innovationen, andererseits ebenso Potenziale zur Förderung individueller resp. interkultureller, euregionaler Kompetenzen in den Vordergrund (vgl. EBD.). Konkret bettet sich das Projekt in dem Kontext der Euregio Rhein-Waal als regionaler Rahmen ein und wird über europäische Mittel (Interreg V) finanziert (vgl. KREMER ET AL. 2022, S. 33). Die Projektlaufzeit beläuft sich von Mai 2019 bis September 2022 (vgl. KREMER 2019, S. 1f.).

⁷² Der EDU-VET – Online-Showroom steht unter <https://eduvet-observatory.eduproject.eu/> [14.07.2022] zur Verfügung.

⁷³ Das gesamte Dokument ist unter https://eduproject.eu/eduvet/wp-content/uploads/2022/05/IO6-EDU-VET-Policy-Paper_EN.pdf [14.07.2022] einzusehen.

Angesichts dessen werden mehrere Arbeitspakete zur projektbezogenen Zielerreichung spezifiziert und in das Gesamtprojekt eingebunden, wobei das Arbeitspaket 4 durch die Universität Paderborn, vertreten durch den Lehrstuhl Wirtschafts- und Berufspädagogik von Herrn Prof. Dr. H.-Hugo Kremer, wissenschaftlich begleitet wird (vgl. EBD., S. 1ff.). Daneben sind als weitere Projektpartner innerhalb dieses Arbeitspakets drei niederländische und drei deutsche berufsbildende Partnerschulen sowie das koordinierende Projektmanagement-Team integraler Teil (vgl. EBD., S. 3). Im engeren Sinne handelt es sich bei den berufsbildenden Schulen um drei Tandempartnerschaften⁷⁴, dessen Mobilitätsaktivitäten im Kontext der Pilotstudie durch die Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet und aufgearbeitet werden sollen (vgl. KREMER / STELZER / WILDE 2022, S. 62f.). Als Ziel kann Folgendes formuliert werden:

„Ziel dieses Projektes ist es, durch eine Aufarbeitung der drei Tandemprojekte, für weitere Individuen und Schulen, die neu zur euregionalen Zusammenarbeit in der Berufsbildung hinzukommen, Erfahrungsschätze und Instrumente bereitzustellen, um das vorhandene Wissen der Ler(n)enden Euregio für diese verfügbar zu machen. Hierdurch wird die Nachhaltigkeit des Netzwerks weiter ausgebaut [...]“ (EBD., S. 63)

Angesichts dessen akzentuiert sich ein weiteres Subziel, das die Zusammenarbeit der Tandems im Rahmen von Mobilitäten mittels digitaler Begleitinstrumente fördern und sicherstellen möchte. Des Weiteren sollen durch die Intervention digitaler Formate vor allem Lehrende und Lernende unterstützt und begleitet werden (vgl. EBD.). An dieser untergeordneten Zielsetzung knüpft explizit das Promotionsvorhaben an. Weitere Ausführungen hierzu werden im nachstehenden Abschnitt intendiert.

3.2.1 Substanzielle Ausrichtung und Zielsetzungen des Projekts Euregio

Ohne näher auf weitere Differenzierungen des Gesamtprojektes einzugehen, liegt der Fokus im folgenden Verlauf stattdessen auf der inhaltlichen Ausrichtung des Teilprojektes im Rahmen des Arbeitspakets 4. Verankert in einem designbasierten Forschungsansatz werden „einerseits [...] die Potenziale und Herausforderungen einer

⁷⁴ Tandem 1: Aventus, Apeldoorn / Kaufmännisches Berufskolleg Duisburg-Mitte, Duisburg; Bildungsgang: Einzelhandel und E-Commerce
Tandem 2: ROC A12, Velp / Elly-Heuss-Knapp-Schule, Düsseldorf; Bildungsgang: Erzieher / Sozialassistent
Tandem 3: Citaverde (Standort Horst) / Berufskolleg Geldern (Standorte Geldern und Straelen); Bildungsgang: Gartenbau

euregionalen Bildungsarbeit [fokussiert] und [...] am Beispiel der Gestaltung von Mobilitäten in der beruflichen Bildung vertiefend auf[genommen]“ (KREMER 2019, S. 2).

Vor diesem Hintergrund kontrastieren sich drei Themenschwerpunkte. Als Basis wird eine Bestandsaufnahme der Tandemarbeiten sowie dessen Dokumentation anvisiert, um Potenziale und Entwicklungstendenzen der euregionalen Mobilitätsaktivitäten erörtern und Ansatzpunkte für die Ausgestaltung von Mobilitätskonzepten explizieren zu können. In diesem Kontext kommt der Fragestellung nach geeigneten digitalen Begleitformaten eine bedeutende Rolle zu. Aber auch curriculare Ansätze zur Verstetigung werden betrachtet. Als einen weiteren Bestandteil im Forschungs- und Entwicklungsprozess sei sodann die Entwicklung eines Handbuchs zur Gestaltung von Mobilitäten zu forcieren, das mittels einer gutachterlichen Stellungnahme abgerundet wird (vgl. EBD., S. 3).⁷⁵

In Anbetracht des adressierten forschungsgeleiteten Ausgangspunktes der vorliegenden Arbeit wird lediglich letztgenannter Schwerpunkt forciert.

3.2.2 Generierte Ergebnisse im Projekt Euregio

Ein integraler Teilbereich der Pilotstudie wird dem Thema der Digitalisierung im Zusammenhang mit Mobilitätsprozessen gewidmet, sodass „[d]ieses Kapitel [...] sowohl auf die Rahmenbedingungen für Digitalisierungsmaßnahmen in berufsbildenden Kontexten als auch auf die Digitalisierung in Schule und Beruf in der Euregio Rhein-Waal ein[geht]. Ferner wird die Nutzung digitaler Instrumente im Rahmen der Mobilitäten in der Euregio Rhein-Waal analysiert“ (KREMER ET AL. 2022, S. 31).

In erster Linie beschäftigt sich der Gesamtbericht mit der Aufarbeitung von Mobilitäten, eingebettet in einen systemischen Entwicklungs- und Handlungsrahmen. Präziser formuliert geht der Bericht der Frage nach, inwiefern Mobilitäten für die berufliche Bildung systematisch herangenommen werden kann, um vor allem die Potenziale sowie Gestaltungsformen solcher Mobilitäten für die Entwicklung des Netzwerks resp. der Individuen herauszuarbeiten (vgl. EBD., S. 11f.). Genau diese Beweggründe nehmen die im Rahmen des Projektes entwickelten Konstrukte ‚Euregio Mobility‘ und ‚Navigating Euregio Mobility‘ auf (vgl. u. a. (HARNISCHMACHER / KREMER / METSCHKE / STELZER / WILDE 2022, S. 208f.). Das gemeinsam Erlebte stellt ebenso den Ausgangspunkt des weiteren Konstruktes ‚Navigating Euregio Mobility‘ dar, das die Gestaltung von ‚Euregio

⁷⁵ Dezierte Ausführungen finden sich im Gesamtbericht von KREMER / STELZER / WILDE (2022).

Mobility‘ präzisiert (vgl. KREMER ET AL. 2022, S. 19). In diesem Kontext wird sodann ein Handlungsrahmen⁷⁶ konstruiert, der zum einen die Gestaltung von Mobilitätsprozessen forciert und zum anderen als Orientierungs- und Reflexionshilfe bei der organisatorischen bzw. methodischen Konzeption von Mobilitäten, explizit für Lehrende, fungiert (vgl. EBD.).

Vor diesem Hintergrund konturiert der Ergebnisbericht die Rahmenbedingungen sowie Potenziale resp. Herausforderungen von Digitalisierungsmaßnahmen im Kontext von Mobilitäten im beruflichen Bildungswesen (vgl. STELZER 2022d, S. 193ff.). Den Referenzpunkt der Forschung bildet dabei das digitale Begleitinstrument ‚Students Navigator App‘⁷⁷, das im Rahmen des Projektes MyVetmo⁷⁸ im Kontext von Auslandsaufenthalten entwickelt und im Kontext des Euregio-Projektes exemplarisch als Beispiel für ein digitales Dokumentations- und Reflexionswerkzeug im Rahmen von Mobilitäten herangezogen worden ist (vgl. EBD., S. 213ff.). Hierauf basierend wird jedoch im Kontext von Euregio intendiert, ein digitales Begleitinstrument zu induzieren, das neben der Dokumentation, auch die Reflexion von Erfahrungs- und Erlebensräumen von Mobilitäten einbindet (vgl. EBD., S. 208). Unter designbasierten Forschungsaspekten führt die Autorin letztlich eine qualitative Interviewstudie sowie interne Projekttreffen inkl. Diskussionsrunden und digitale Workshops⁷⁹ durch, um sich der Fragestellungen nach der Entwicklung eines geeigneten digitalen Begleitinstrumentes auf Subjektebene im bereits konturierten Kontexts zu widmen (vgl. EBD., S. 222ff.).

⁷⁶ Der Handlungsrahmen umfasst insgesamt die vier Handlungsfelder ‚Ziele und Motivation der Mobilität‘, ‚Organisation der Mobilität – Lehrende‘, ‚Mobilitäten in der Grenzregion‘ und ‚Reflexion und Evaluation‘, der den Lehrenden eine organisatorische als auch methodisch-konzeptionelle Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Mobilitäten bieten soll (vgl. HARNISCHMACHER ET AL. 2022, S. 210f.). Eine Kurzfassung des Handlungsrahmens findet sich u. a. in dem Beitrag von HARNISCHMACHER ET AL. (2022, S. 210f.). Ausführlicher arbeitet die Pilotstudie von KREMER ET AL. (2022, S. 297ff.) die Inhalte des Handlungsrahmens auf.

⁷⁷ Die Ziele und Charakteristika der ‚Students Navigator App‘ werden ausführlich im Ergebnisbericht des Euregio-Projektes aufgegriffen und eingesehen werden (vgl. STELZER 2022d, S. 213ff.). Zusätzlich kann das Tool unter <https://myvetmo-studentnavigator.schoolution.net/> abgerufen werden.

⁷⁸ MyVetmo kann als EU-Referenzprojekt zu dem Projekt Euregio gesehen werden. „Das Projekt zielt darauf ab, Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen ein inklusives Programm zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (vocational education and training, kurz: VET) zu bieten. [...]. MyVETmo konzipiert Lernmobilitäten für Schüler_innen und bietet zusätzliche Unterstützung, um somit den Übergang von Schule zu Beruf zu erleichtern und ‚verborgene Kompetenzen‘ zu fördern. In dem Projekt werden die nötigen Strukturen und Organisationsformen aufgestellt, wodurch die Anerkennung für europäische Lernmobilitäten für inklusive Bildung in der Berufsausbildung erhöht wird“ (MyVETmo 2018, S. 1).

⁷⁹ Das Forschungsdesign sowie die -methodik werden in Kapitel 9 ausführlich dargestellt, daher wird an dieser Stelle von weiteren Ausführungen abgesehen.

Resultierend ergeben sich letztlich grundlegende Funktionen bzw. Zielsetzungen, die das digitale Begleitinstrument laut der Praxisakteure beinhalten sollte. Konkret lassen sich Folgende ins Zentrum der forschungsgeleiteten Betrachtung rücken:

- Online-Plattform zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen
- Gezielte Förderung von Lernenden
- Orts- und Zeitungebundenheit
- Rechtliche Rahmenbedingungen (vgl. EBD., S. 230ff.).

Basierend auf den Erkenntnissen der empirischen Untersuchungen konnte nicht zuletzt ein digitalgestützter Handlungsrahmen eruiert werden, der Handlungs- und Gestaltungsprinzipien für Lehrende und Lernende im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten impliziert (vgl. EBD., S. 283ff.).

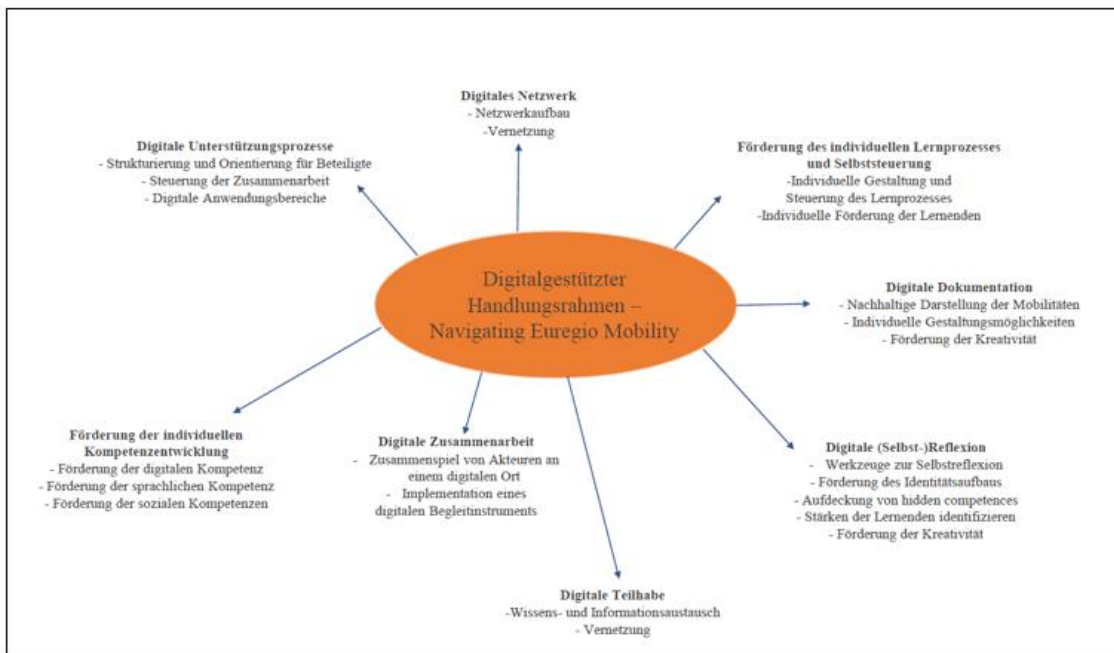


Abb. 9: Digitalgestützter Handlungsrahmen - Navigating Euregio Mobility

Quelle: STELZER (2022d, S. 271).

Auf Grundlage ebendieses digitalgestützten Handlungsrahmens, der in der voranstehenden Abbildung verkürzt grafisch skizziert wird, lassen sich fortwährend Gestaltungsempfehlungen⁸⁰ je nach Mobilitätsphase induzieren, die die Ankerpunkte des Handlungsrahmens sowie die damit verbundenen Potenziale durch den Einsatz eines

⁸⁰ Eine ausführliche Präsentation des digitalgestützten Handlungsrahmens sowie der Handlungsempfehlungen können im Ergebnisbericht nachgeschlagen werden (vgl. STELZER 2022d, S. 279ff.).

digitalen Begleitinstrumentes abermals besonders konstituieren:

Phase der Vorbereitung

- Vor der Nutzung des digitalen Begleitinstrumentes bedarf es einer konstituierenden theoretischen Einführung in das Tool durch Lehrende.
- Nach der theoretischen Einführung in die Anwendungsbereiche des digitalen Begleitinstrumentes erfolgt eine praktische Anwendungsphase aller Nutzergruppen
- Um das digitale Begleitinstrument nachhaltig im Rahmen der Mobilitäten zu verankern, ist eine stetige Benutzung aller Nutzergruppen Voraussetzung.
- Das Matching der Lernenden mit dem Austauschpartner bzw. -unternehmen erfolgt über das digitale Begleitinstrument.
- Um eine persönliche Vorbereitung der Mobilität sicherzustellen, erstellt der Lehrende im Vorfeld eine digitale Anwendungsaufgabe für die Lernenden.
- Um die organisatorische und inhaltliche Vorbereitung der Mobilität sicherzustellen, erstellen Lehrende gemeinsam mit Lernenden eine digitale Checkliste.

Phase der Durchführung

- Während der Mobilität ist der Lehrende für das regelmäßige Erstellen von Aufgaben und Erteilung von Feedback im digitalen Begleitsystem verantwortlich.
- Lehrende begleiten und unterstützen den Lernenden digital während der Mobilität.
- Der Fokus der Aufgabenerstellung und -bearbeitung liegt auf der digitalen Dokumentation des Erlebten.
- Der Lehrende soll einen regelmäßigen digitalen Austausch unter allen Beteiligten anregen und initiieren.

Phase der Nachbereitung

- Der Fokus der Aufgabenerstellung und -bearbeitung liegt auf der digitalen (Selbst-)Reflexion des Erlebten.
- Der Lehrende initiiert eine digitale Reflexionsrunde mit allen Beteiligten.
- Der Lehrende soll einen regelmäßigen digitalen Austausch unter den Tandems anregen und initiieren (vgl. EBD., S. 279ff.).

Zusammenführend kann auf Subjektebene manifestiert werden, dass der Einsatz eines digitalen Begleitinstrumentes im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen vor allem als Ergänzung zum analogen Unterricht Potenziale mit sich bringt. Insbesondere eine barrierefreie Kommunikation sowie kollaborative Zusammenarbeit resp. die individuelle Gestaltung und Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen seien exemplarisch zu nennen. Diesen Potenzialen stehen jedoch auch Herausforderungen wie u. a. maßgebliche Unsicherheiten hinsichtlich der didaktischen und methodischen Konzeption von Lehr- und Lerninhalten, die den Potenzialen an Brisanz nehmen.

Darüber hinaus beeinflussen die Auswirkungen der COVID19-Pandemie auch dieses Euregio-Projekt in einem hohen Maße, sodass sich dadurch sogar die Grundanlage sowie die primären Zielsetzungen des Projektes verändert haben. Dies wird in dem folgenden Abschnitt näher thematisiert.

3.3 Anknüpfungspunkte und Einbettung in die Studie

Die Folgeerscheinungen der COVID19-Pandemie trafen das Projekt Netzwerk Ler(n)ende Euregio exorbitant, insbesondere die Intention der Entwicklung eines digitalen Begleitinstrumentes war stark von den Auswirkungen des Infektionsgeschehens betroffen. Aufgrund der pandemiebezogenen Einschränkungen waren Mobilitäten strengstens untersagt, sodass demzufolge die gezielte Implementation eines digitalen Begleitinstrumentes für Mobilitäten im Rahmen des Euregio-Projektes nicht umgesetzt werden konnte. Nichtsdestotrotz kommt das Forschungsfeld des Euregio-Kontextes dennoch mit den Auswirkungen der Digitalisierung im berufsbildenden Kontext in Berührung, sodass das Lehren und Lernen mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ebenfalls auf der täglichen Agenda stehen. Damit erweist sich nicht nur im Zuge des EDU-VET – Projektes, sondern auch im Kontext von Euregio die COVID19-Pandemie als exogene Einflussgröße, die digitale Transformationsprozesse zwar beschleunigt, aber nicht als Kernfaktor der Untersuchung akzentuiert wird. Referenzpunkt der zugrunde liegenden Forschung bildet fortwährend der Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes.

Wenngleich die Intervention des Prototypens im Rahmen des Euregio-Projektes nicht vollständig verfolgt worden ist, zeigte sich der Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes im Zuge hybrider Lehr- und Lernumgebungen dennoch als Anker

des projektbezogenen Forschungsvorhabens. Zudem fungierte die ‚Students Navigator App‘ u. a. als Referenzrahmen im weitesten Sinne. Gemäß der im Vorfeld gekennzeichneten Arbeitsdefinition eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes wird eine digitale Lehr- und Lernplattform in den beiden flankierenden Projektkontexten als Schnittstelle zwischen analogen und digitale Lehr- und Lernformaten verstanden, sodass eine einheitliche Ausgangsposition für das adressierte Forschungsvorhaben zugrunde liegt.

Darüber hinaus sei anzumerken, dass die beiden Projektkontexte den Forschungs- und Problemraum für die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Modus eines (modifizierten) designbasierten Forschungsansatzes⁸¹ lancieren und nicht zuletzt auch schärfen.

4 Zusammenführende Implikation und Reflexion für die Studie resp. weitere Präzisierung des Erkenntnisinteresses

Das nachstehende Kapitel 4 dient einer zusammenführenden Implikation für die Studie und führt zu weiteren Schärfungen des Erkenntnisinteresses. Zudem akzentuiert ebendieser Abschnitt im Zuge dessen auf eine weitere Legitimation des vorliegenden Forschungsgegenstands ab.

Wie bereits einführend dargestellt und in Kapitel 5 weiter ausdifferenziert wird, ist die vorliegende Studie in einem designbasierten Kontext eingebunden, sodass der Entwicklungsprozess eng verzahnt mit der Intervention des Referenzpunktes dieser Arbeit, also der Intervention des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes, ist. Entsprechend des Erkenntnisinteresses wird im Rahmen des Forschungsprozesses ebenso eine kontextbezogene Theoriegewinnung resp. die Konturierung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung intendiert, das durch empirische Erkenntnisse angereichert werden soll. Im gleichen Zuge werden ebendiese Erkenntnisse aus Perspektive des Gestaltungsinteresses auf das zu entwickelnde wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden sowie die daraus resultierenden pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen rückbezogen und durch die Aufnahme der

⁸¹ Eine dezidierte Ausführung der methodologischen Positionierung findet sich unter Kapitel 5.

empirischen Perspektive verengt, da eine absolut theoretische Aufarbeitung der Thematik nicht als ausreichend seitens der Forscherin empfunden wird.

In diesem Sinne sei ergänzend zu erwähnen, dass die Erfahrungen, Erwartungen und Wahrnehmungen der Zielgruppe der Lehrenden im Mittelpunkt der Forschung stehen und als erkenntnisrelevant eingestuft werden.⁸² Dabei spielt die Perzeption der Lehrenden eine maßgebliche Rolle. Die bereits an früherer Stelle gezeigten Auswirkungen der COVID19-Pandemie beeinflussen dabei ebenso die Empfindungen der befragten Individuen, die jedoch nicht zu Beginn dieses Forschungsvorhabens eingesehen werden konnten. Somit zeigt sich, dass unvorhergesehene, exogene Ereignisse den vorliegenden Untersuchungsgegenstand massiv influenzieren, sodass dieser ‚externe Schock‘ ebenso im Zuge der Forschungsfragen aufgenommen wird und explizit in der Fragestellung 4 Berücksichtigung findet. Dennoch ist abermals zu nennen, dass die Thematik der COVID19-Pandemie nicht den Kern der Untersuchung ausmacht. Die modifizierte vierte Forschungsfrage lautet nun wie folgt:

4) Welches ‚wahrgenommene Rollenbild‘ lässt sich auf Basis der Rollenerwartung, -wahrnehmung und -veränderung, das sich mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ergibt, bei Lehrenden im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen implizieren?

- Inwiefern beeinflussen exogene Einflussfaktoren wie die COVID19-Pandemie die Rollenerwartung, -wahrnehmung und -veränderung der Lehrenden vor diesem Hintergrund?

Des Weiteren legt die einführende wissenschaftliche Fundierung zum soziologischen Rollenbegriff den Ankerpunkt zur weiterführenden Differenzierung mit Blick auf die kontextspezifische Theorieentwicklung. Demzufolge kann auch die dritte Fragestellung präzisiert werden:

3) Wie nehmen Lehrende ihre Rolle mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen selbst wahr?

- Welches theoretische Verständnis lässt sich unter dem soziologischen

⁸² Im Sinne des Menschenbildes eines epistemologischen Subjektmodells in Anlehnung an GROEBEN und SCHEELE (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1977, S. 20ff.; vgl. Externer Anhang A, Kapitel 1).

Rollenbegriff mit Blick auf die vorliegende Studie definieren?

- Welche (sozialen) rollen- und strukturtheoretische Konstrukte resp. Denkrichtungen liegen vor diesem Hintergrund zugrunde?
- Inwiefern kann sich die Wahrnehmung der Rolle in diesem Zusammenhang theoriegeleitet resp. wissenschaftlich fundiert ableiten?

Nicht zuletzt sei abschließend noch einmal der Hinweis anzuführen, dass eine Entwicklung von Prototypen nicht ausdrücklich im Rahmen der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit intendiert wird, wenngleich die Prototypenentwicklung im designbasierten Kontext implizit mitgeführt wird. Die Veränderungen des Prototypens werden aber dennoch in der jeweiligen Erhebungsphase als Dreh- und Angelpunkt aufgenommen. Die Intervention digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente dient als Referenzpunkt der Studie und ebnet den Weg zum Forschungsfeld. Im engeren Sinne eröffnet sich demzufolge ein eigenständiger, abgesonderter Forschungsbereich im Modus eines gestaltungsorientierten Bezugsrahmens.

Angesichts dessen sei nicht zuletzt die fünfte Forschungsfrage zu nuancieren:

5) Welche pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen lassen sich auf Basis des generierten wahrgenommenen Rollenbildes vor dem Hintergrund der Referenz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten für Lehrende des berufsbildenden Kontextes im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen aussprechen?

- Welche pädagogisch-didaktischen Hilfestellungen können im Sinne einer individuellen Förderung für Lehrende im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten unter Betrachtung ihrer eigenen Rollenwahrnehmung ausgesprochen werden?
- Inwiefern kann das wahrgenommene Rollenbild als Orientierungs- und Reflexionshilfe zum einen bei der Nutzung des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes, zum anderen im Rahmen der Rezeption der individuellen Rollenwahrnehmung fungieren?

Die in diesem Kapitel bereits angedeutet wissenschaftstheoretische sowie methodologische Konturierung der Forschungsanlage wird im folgenden Teil III differenziert und vertiefend forciert.

TEIL III: WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE KONTURIERUNG DES FORSCHUNGSANSATZES

Teil III der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit widmet sich der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Konturierung des zugrunde liegenden Forschungsansatzes. Demnach liegt der Fokus auf der Kennzeichnung des Forschungsprofils der Forscherin (s. Kapitel 5). Im Rahmen ebendieses Kapitels erfolgt neben einer sukzessiven Annäherung einer wissenschaftstheoretischen Positionierung, ebenso die forschungsmethodologische Rahmung vor dem Hintergrund der qualitativen Sozialforschung, die durch die Darlegung der paradigmatischen Verankerung dieser Arbeit abgerundet werden. Mit Würdigung der adressierten grundlegenden Forschungslinie wird abschließend eine Differenzierung des Gütesystems generiert.

5 Konturierung des Forschungsprofils

Mit der Konturierung des Forschungsprofils der Forscherin wird eine Annäherung an eine wissenschaftstheoretische Differenzierung intendiert, die sukzessiv den Weg zu einer epistemologisch-empirischen Position sowie dem Verständnis der individuellen Forschungsrolle pointiert (s. Kapitel 5.1). Das darauffolgende Kapitel 5.2 widmet sich der forschungsmethodologischen Rahmung dieses Forschungsprojektes. Beginnend mit der Verortung in ein geisteswissenschaftliches Paradigma, wird folgend eine Einordnung in die rekonstruktive Sozialforschung vorgenommen, sodass diese gleichzeitig die Begründung der epistemologisch⁸³-empirischen Positionierung liefern. Vor dem Kontext ebendieses Forschungsprofils werden anschließend Grundlegungen zu in dieser Arbeit greifenden Gütekriterien skizziert (s. Kapitel 5.2.4).

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass sich die Konturierung des Forschungsprofils im Folgenden aus Gründen einer besseren Nachvollziehbarkeit sowie erleichternden Kontextualisierung der nachstehenden Kapitel an der folgenden Abbildung navigiert, die das Verhältnis theoriebasierter Ebenen der Sozialwissenschaften illustriert (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 58).

Kurz zusammengefasst subsumieren sich unter der übergeordneten

⁸³ Im Rahmen des Dissertationsprojektes werden die Begriffe der Erkenntnistheorie sowie der Epistemologie als Synonyme verwendet, wohlwissend, dass dies in der Literatur auch anders gehandhabt werden kann.

erkenntnistheoretischen Metatheorie die Ansätze wissenschaftstheoretischer Überlegungen (s. Kapitel 5.1). Hieraus lassen sich forschungsmethodologische Positionierungen (s. Kapitel 5.2) begründen, die wiederum das Fundament der verwendeten Methoden im Rahmen der Datenerhebung und -gewinnung (s. Kapitel 8) darstellen (vgl. EBD., S. 57f.).

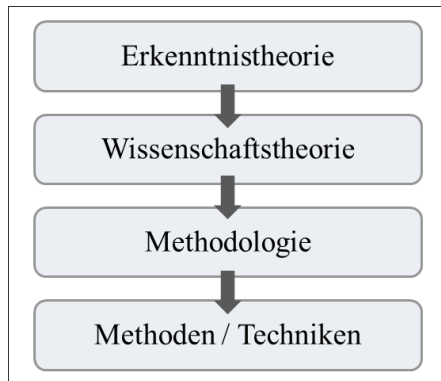


Abb. 10: Theoriebasierte Ebenen der Sozialwissenschaften

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an LAMNEK / KRELL (2016, S. 58).

Vor dem Hintergrund erkenntnistheoretischer Überlegungen orientiert sich die adressierte Studie grundlegend an der Menschenbildannahme eines *epistemologischen Subjektmodells* (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1997, S. 20ff.). Ebendiese Wesenszüge bilden den Überbau der forschungsbezogenen Selbstvergewisserung und werden in den folgenden Ausführungen als konvergierende Grundannahmen implizit mitgeführt.⁸⁴

5.1 Annäherung einer wissenschaftstheoretischen Positionierung

Bezugnehmend auf die Systematik der Wissenschaften lässt sich die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit elementar den *Sozialwissenschaften* zuordnen, die sich unter dem Dach der Gegenstandsgebiete der Realwissenschaften resp. der Kulturwissenschaften ansiedeln (vgl. SANDBERG 2017, S. 10).

Ziel der Realwissenschaften ist die Gewinnung von Erkenntnissen über Erfahrungswissen, sodass diese „die Beschaffenheit der realen Welt zum Gegenstand [haben]“ (HELFRICH 2016, S. 5). Somit steht ein realer Gegenstandsbereich ebendieser wissenschaftlichen Disziplinen im Fokus (vgl. SCHURZ 2014, S. 33). Infolgedessen wird dieser Gegenstandsbereich literarisch auch als ‚Erfahrungswissenschaften‘ verortet

⁸⁴ Da die Anleihen eines epistemologischen Subjektmodells in Anlehnung an GROEBEN und SCHEELE in der vorliegenden Arbeit vornehmlich implizit mitgeführt werden, wird im Haupttext bewusst von näheren Ausführungen abgesehen. Stattdessen befinden sich hierzu weitere Verdichtungen im externen Anhang A und können dort unter dem Gliederungspunkt 1 eingesehen werden.

(vgl. HELFRICH 2016, S. 5). Unter den Realwissenschaften gruppieren sich die Kulturwissenschaften, die in der einschlägigen Fachliteratur auch als ‚Geisteswissenschaften‘ konnotiert werden (vgl. EBD.; vgl. SANDBERG 2017, S. 10). Die Genese ebendieses Gegenstandsbereiches speist sich aus der Annahme, dass neben geistlichen, ebenso soziale Phänomene der realen Welt beobachtbar sind, was wiederum auf eine Beeinflussung des Menschen auf soziale, gesellschaftliche sowie kulturelle Gegebenheiten zurückzuführen ist (vgl. HELFRICH 2016, S. 5). Vor diesem Kontext siedeln sich die Grundzüge der Sozialwissenschaften an, die den Sinn sowie Gründe der obig angeführten Phänomene mittels sozialwissenschaftlicher Methoden dezidiert verstehen möchten (vgl. LENGWILER 2015, S. 381f.).

Konkretisierend lässt sich die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit der *qualitativen Sozialforschung*, die sich als Forschungsrichtung der Sozialwissenschaften definiert, eingliedern (vgl. FLICK 2016, S. 22ff.). Unter Rückbezug zu HABERMAS resp. GLASER und STRAUSS liegt das Hauptaugenmerk ebendieser Forschungslinie auf „Methodologien, Designs und Verfahren der empirischen Sozialforschung, die auf die Erhebung und Analyse von Daten zielen und die versuchen, über die spezifische Qualität von sozialen Phänomenen oder von Fällen bzw. Typen Auskunft zu geben“ (WEISCHER / DIAZ-BONE 2015, S. 329; vgl. u. a. HABERMAS 1982; vgl. u. a. GLASER / STRAUSS 1971). Ebendiese Forschungsausrichtung gilt es, mit Blick auf den zugrunde liegende Forschungsgegenstand, in diesem fünften Abschnitt tiefgründig zu beleuchten.

Konkludierend geht es im Wesentlichen dieser Studie um die Erforschung resp. dem Verstehen von sozialen „Phänomene[n] des gesellschaftlichen Zusammenlebens der Menschen“, explizit um die Rollenerwartung und -wahrnehmung von Lehrkräften bezüglich des Einsatzes digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten (SANDBERG 2017, S. 10).

5.1.1 Auf dem Weg zu einer epistemologisch-empirischen Positionierung

„Die Auseinandersetzung mit Wissenschaftstheorie vermittelt Kenntnisse darüber, welchem sprachlichen Kodex wissenschaftliche Aussagen entsprechen, vor welchem Hintergrund und auch auf welche grundsätzliche Weise sie gewonnen werden und wie es um ihre Anwendbarkeit bestellt ist“ (HORLEBEIN 2013, S. 1f.).

Unter Rückbezug des Sachverhalts des vorangeschrittenen Zitats nach HORLEBEIN,

befasst sich die Wissenschaftstheorie also „mit der Frage [...], wie und mit Hilfe welcher Vorgehensweisen wissenschaftliche Erkenntnis überhaupt erzielbar ist“ (LAMNEK 1980, S. 4; Hervorhebung im Original). Dies zeigt, dass die Wissenschaftstheorie auf Metaebene als Referenzrahmen für die Gewinnung wissenschaftlicher Kenntnisse fungiert (vgl. HELFRICH 2016, S.1). Demzufolge ist zu forcieren, dass die Geltungsbereiche ebendieser wissenschaftlichen Erkenntnisse durch Wissenschaftstheorien definiert und mittels substanziellen erkenntnistheoretischen Kriterien gewonnen werden (vgl. BOGUMIL / IMMERFALL 1985, S. 18ff.). Einerseits impliziert dies eine Forderung nach einer abstrakten, generellen Anwendbarkeit der unterschiedlichen Teildisziplinen der Sozialwissenschaft, andererseits erfordert es aber auch die Festlegung einer konkreten wissenschaftstheoretischen Positionierung, um Vorgehens- und Handlungsweisen des Forschungsprozesses abzuleiten und somit auch begründen zu können (vgl. DÖRING / BORTZ 2016a, S. 32; vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 57). Vor diesem Hintergrund wird demnach ersichtlich, dass sich die Erkenntnistheorie der wissenschaftstheoretischen Basis vorlagert (vgl. BOGUMIL / IMMERFALL 1985, S. 15; vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 57f.; vgl. SCHURZ 2014, S. 25). Infolgedessen kann die Wissenschaftstheorie als ein „Spezialfall der allgemeinen Erkenntnistheorie“ positioniert werden (LAMNEK 1980, S. 4). Der Blick in die Literatur verrät, dass sich der Ursprung der Erkenntnistheorie in den Wurzeln der Philosophie im 19. und 20. Jahrhundert begründet und mit dem Begriff der Epistemologie gleichgesetzt wird (vgl. HELFRICH 2016, S. 1; vgl. SANDBERG 2017, S. 28; vgl. STRÜBING 2018, S. 48). Nach LAMNEK rezipiert die Erkenntnistheorie „wie menschliche Erkennt[n]is, gleichgültig ob wissenschaftlich, vorwissenschaftlich oder unwissenschaftlich, überhaupt möglich ist“ (LAMNEK 1980, S. 4; Hervorhebung im Original). „Grundannahme ist, da[ss] "Wissen", "Ideen" und "Erfahrungen" nicht autonom, sondern abhängig von einer "Basis" [...] sind“ (ESSER / KLENOVITS / ZEHNPFENNIG 1977, S. 19; Hervorhebung im Original). Demnach liegt der Bedeutungsakzent der Epistemologie zusammenfassend nicht nur auf der Entwicklung, sondern auch auf dem kritischen Hinterfragen von Wissen und Erfahrungen (vgl. STRÜBING 2018, S. 48ff.).

Vor diesem Kontext wird ersichtlich, dass sich das eigene Wissenschaftsverständnis aus erkenntnistheoretischen Fragestellungen speist (vgl. SLOANE 2007, S. 11f.). SLOANE folgend wird vorliegend von einem *soziologischen Verständnis nach Wissenschaft* ausgegangen (vgl. EBD., S. 15). Demgemäß wird Wissenschaft als ein eigenständiges

soziales Subsystem innerhalb gesellschaftlicher Systeme betrachtet, dem wiederum eigene Normen und Regeln unterliegen, die das Handeln von forschenden Akteuren leiten (vgl. EBD.). Ebendieses regelgeleitete Normengerüst kodifiziert methodologische Formen (vgl. EBD.).⁸⁵

Um eine weitere Einengung der wissenschaftstheoretischen Positionierung vornehmen zu können, knüpft die epistemologische Grundlegung des vorliegenden Forschungsvorhabens zudem an den *empirischen Wissenschaften* an (vgl. BOHNSACK 2014, S. 15). Literarisch auch unter der Rubrik ‚Erfahrungswissenschaften‘ verortet, geht es im Kern um die Wahrnehmung der Wirklichkeit, die sich aus menschlichen Erkenntnissen gewinnen (vgl. EBD.; vgl. SCHURZ 2014, S. 12ff.). Summativ bilden ebendiese Wahrnehmungen die Erfahrungen des Menschen (vgl. HELFRICH 2016, S. 83). Demzufolge werden wissenschaftliche Erkenntnisse mittels der Induktion gewonnen, aus denen sich nachfolgend allgemeine Gesetzmäßigkeiten und Theorien implizieren lassen (vgl. EBD., S. 82f.). Ausgehend von einer empirischem Ausrichtung beruhen induktive Schlüsse auf dem Ableiten von Erfahrungen von dem (zu beobachtenden) Einzelfall auf das Allgemeine (vgl. EBD., S. 82; vgl. SANDBERG 2017, S. 36).

Konkludierend und mit gleichzeitigem Blick auf das zugrunde liegende Forschungsvorhaben adressiert die Forscherin ein wissens-soziologisches Wissenschaftsverständnis, vor dessen Hintergrund in einem eigenständigen sozialen Subsystem geforscht wird. Dabei gilt es, Methoden zu akkumulieren und infolgedessen zu kodifizieren, die zum einen zur Erreichung des zuvor definierten Forschungsziels und zum anderen zur Einhaltung der Wissenschaftlichkeit auszuwählen sind (vgl. SLOANE 2007, S. 15). In diesem Kontext greifen hier die Grundzüge des Menschenbildes im Sinne eines epistemologischen Subjektmodells in Anlehnung an GROEBEN und SCHEELE (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1997, S. 20ff.). Dies erfolgt vor einem implizit verorteten wissenschaftstheoretischen Kontext, dem eine epistemologisch-empirische Positionierung angenommen wird.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit bedeutet dies konkret, dass die fokussierte Implikation eines wahrgenommenen Rollenbildes von Lehrenden des berufsbildenden Kontextes, das sich durch die Intervention digitaler Transformationsprozesse ergibt, aus

⁸⁵ Das Kapitel 5.2 differenziert die Bedeutung der methodologischen Auseinandersetzung sowie die methodologische Positionierung der Forscherin einhergehend und stellt in diesem Zusammenhang die vorliegenden paradigmatischen Grundlegungen heraus.

subjektiven Erfahrungen einzelner Personen eruiert und anschließend zu einem gesamten Rollenbild zusammengeführt wird, das wiederum exemplarisch die Rollenwahrnehmungen ebendieser Zielgruppe repräsentiert. Dieses Forschungsziel wird zum einen mittels zuvor auf die wissenschaftstheoretische sowie forschungsmethodologische Selbstvergewisserung der Forscherin abgestimmten Methoden erreicht.⁸⁶ Zum anderen ist die Vorgehensweise der Forscherin von dem eigenen forschungsbezogenen Rollenverständnis geprägt, das im nachstehenden Verlauf dezidiert erörtert wird.

5.1.2 Das eigene Forschungsverständnis: Erste Überlegungen zur Rolle der Forscherin

Auf Basis eines wissenssoziologischen Verständnis nach Wissenschaft wird davon ausgegangen, dass „Wissenschaft [...] mit der *subjektiven Problemdefinition* des Wissenschaftlers [beginnt]“ (SLOANE 1992, S. 43; Hervorhebung im Original). Damit einhergehend lässt sich die Erkenntnisgewinnung eines Forschungsprozesses subjektiv verankern. Das bedeutet, dass der Forscher selbst zum Bestandteil ebendieser Forschung wird und somit den Untersuchungsgegenstand mitbestimmt (vgl. EBD., S. 44). Aus diesem Grund liegt vor diesem Hintergrund das Verständnis eines zyklischen Forschungsprozesses, der auf KREMER zurückzuführen ist, vor (vgl. KREMER 1997, S. 102). In diesem Sinne muss die Forscherin zunächst ein Vorverständnis entwickeln, das von einer Vertiefung des subjektiven Horizonts resp. dem Wissen gefolgt wird. Daran anknüpfend ereignet sich der Analyseprozess, der zu einem Ergebnis, zum anderen aber auch ein erweitertes Wissensverständnis generiert. Dies führt wiederum zu Präzisierungen des Vorverständnisses, die gleichsam die Basis für Forschungsziele bzw. -fragen bilden (vgl. EBD.). Das zugrunde liegende Verständnis nach Forschung und Wissenschaft der Forscherin umrahmt unterdessen den Ausgangspunkt der Forschungsperspektive.

Vor diesem Hintergrund sieht sich die Forscherin selbst als Teil des vorliegenden Forschungsprozesses, indem nicht nur Verantwortung für ebendiesen Prozess, sondern auch für die generierten Ergebnisse übernommen wird (vgl. SANDBERG 2017, S. 51ff.; vgl. STRÜBING 2018, S. 24). Aus diesem Grund versteht sich die Forscherin als „personale Instanz der Vermittlung“ von Theorie und Daten und geht ebenso von einem

⁸⁶ Eine explizite Darlegung der zugrunde liegenden forschungsmethodologischen Rahmung folgt im Kapitel 5.2.

„Verständnis, bei dem Forscher als Akteure des Forschungsprozesses das empirische Material erst dadurch „zum Sprechen“ bringen, dass sie bestimmte Theorieperspektiven an das Material herantragen“, aus (STRÜBING 2018, S. 53; Hervorhebung im Original). Ergänzend agiert die Forscherin nach den Grundsätzen qualitativer Sozialforschung, bei denen es sich um die Prinzipien der *Gegenstandsangemessenheit*, *Offenheit*, *Kommunikation*, *Prozesshaftigkeit* und *Reflexivität* handelt, wobei die Präsenz der jeweiligen Grundsätze in dem Handeln der Verfasserin unterschiedlich stark ausgeprägt ist (vgl. EBD., S. 21ff.).

Beginnend mit erstgenanntem Prinzip der *Gegenstandsangemessenheit* geht es um eine zielgerichtete Abwägung zwischen der zunächst bestehenden Problemstellung und den geeigneten Methoden, um ebendieses Problem erforschen resp. analysieren zu können und daraus letztlich empirisch basierte Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. EBD., S. 22). Insbesondere das Kriterium der Subjektivität aller Beteiligten des Forschungsprozesses greift im Rahmen ebendieses Prinzips (vgl. FLICK 2016, S. 29). Konkludierend fassen DÖRING und BORTZ den Grundsatz, der literarisch auch als ‚Prinzip der ganzheitlichen und rekonstruktiven Untersuchung lebensweltlicher Phänomene‘ deklariert wird, wie folgt zusammen:

„[...] die im qualitativen Paradigma empirischer Sozialforschung untersuchte soziale Wirklichkeit [wird] auf der Ebene der alltäglichen Lebenswelt der Individuen angesiedelt. Denn menschliches Erleben und Handeln lässt sich im Verständnis des qualitativen Paradigmas nicht durch allgemeine Gesetzmäßigkeiten kausal erklären, sondern nur anhand der jeweils individuellen Weltsichten und Sinngebungen der Beteiligten in ihren jeweiligen Alltagszusammenhängen verstehen und intentional erklären“ (DÖRING / BORTZ 2016a, S. 65).

In den anfänglichen 1980er Jahren initiiert HOFFMANN-RIEM die literarisch fundierte Einführung des Grundsatzes der *Offenheit*, indem der Autor gleichzeitig die Diskussion um geeignete Erhebungsinstrumente der qualitativen Sozialforschung eröffnet (vgl. HOFFMANN-RIEM 1980, S. 345f.). Das Prinzip der Offenheit „erklärt sich aus dem Interesse qualitativer Forschung an der Spezifik und Tiefgründigkeit sozialer Phänomene“ (STRÜBING 2018, S. 22). Mit der Grundannahme, dass das ‚Wie‘ bzw. das ‚Was‘ im Mittelpunkt des Forschungsprozesses steht, intendiert die Forscherin eine primordiale Öffnung des Forschungsvorhabens, basierend auf dem stets vorhandenem Wissen des Forschungsfelds (vgl. EBD., S. 22f.). Mit Würdigung der bereits adressierten

epistemologisch-empirischen Ausrichtung der Forscherin wird somit das Ziel verfolgt, „wie Erkenntnisse entstehen und wie Zusammenhänge verstanden werden“ sollen (SANDBERG 2017, S. 28). Vor diesem Hintergrund verbirgt sich ebenso die Idee nach der freien Wahl der Vorgehensweise beziehungsweise auf die Datenerhebung sowie -auswertung, die als ein weiteres Kernmerkmal akzentuiert werden kann (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 33f.). Trotz aller forschungsbezogenen Offenheit ist es dennoch unabdingbar, die Auswahl der Methoden mit Blick auf die wissenschaftstheoretische resp. methodologische Forschungslinie abzuwägen und das zugrunde liegende Qualitätsargument der Gütekriterien einzuhalten, sodass sich m. E. die Methodenauswahl, trotz aller Offenheit, mit dem forschungsmethodologischen Verständnis einhergeht und sich hieraus ableiten lässt (vgl. EBD.).

Kommunikation – Mit diesem Prinzip geht die Kommunikation und Interaktion mit dem Untersuchungsfeld einher (vgl. STRÜBING 2018, S. 23). SCHÜTZE folgend sollen Untersuchungspersonen keiner Degradierung ihres Daseins als Mensch unterliegen, sondern als individuelles, kommunikatives Subjekte wahrgenommen werden (SCHÜTZE 1976, S. 11ff.). Ferner pointieren LAMNEK und KRELL das hohe Maß an Subjekthaftigkeit, die nicht nur eine soziale Beziehung der Wirklichkeitsdefinition zwischen der Forscherin und den Forschungssubjekten ermöglicht, sondern ebendiese auch aktiv in das Forschungsgeschehen einbindet und während des gesamten Prozesses als wertschätzenden sowie konstitutiven Interaktionspartner sieht (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 27f.).

Das Prinzip der *Prozesshaftigkeit* kann als ein weiteres Merkmal im Spannungsfeld zwischen Forschung und Gegenstand eruiert werden (vgl. EBD., S. 35). Mit Rückbezug auf STRÜBING ist ersichtlich, dass dieses Kriterium zum einen mit dem obig angeführten Prinzip der Kommunikation einhergeht, da sich der Forschungs- und Entwicklungsprozess als ein fortlaufender Interaktionsakt zwischen allen beteiligten Akteuren definieren lässt, in dessen Rahmen die Forscherin selbst als elementarer Bestandteil der Forschung involviert und ihr gleichzeitig die Verantwortung für das gesamtheitliche Untersuchungsvorhaben zugesprochen wird (vgl. STRÜBING 2018, S. 24). Zum anderen bezieht sich der Prozesscharakter auf den Untersuchungsgegenstand und das Forschen selbst, sodass „Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität [betrachtet]“ und eine „wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs

sozialer Phänomene gewährleistet“ werden (LAMNEK 2010, S. 22).

Der letztgenannte Grundsatz der *Reflexivität* komplettiert schließlich die forschungsrelevanten Prinzipien. Das Augenmerk liegt im Rahmen ebendieses Prinzips, wie auch im Zuge der Prozesshaftigkeit, auf dem Forschungsgegenstand und -akt (vgl. EBD.). Unter der Annahme, dass menschliche Verhaltens- und Kommunikationsweisen einer grundlegenden Reflexivität unterliegen, unterstellt KRUSE in diesem Kontext das Problem der Indexikalität⁸⁷ aufgrund unterschiedlicher Interpretationen verbaler resp. körpersprachlicher Mittel (vgl. KRUSE 2015, S. 75ff.). An dieser Stelle weist der Autor darauf hin, dass jede Bedeutung einer kontextgebundenen Natur obliegt, in dessen Rahmen es gilt, eine einhergehende Reflexion ebendieser Deutungsmuster mit Bezug zum Ganzen zu vollziehen, um die Indexikalität im sozialen Kontext sinngemäß verstehen zu können (vgl. EBD., S. 77; vgl. LAMNEK 2010, S. 22). Ferner konturiert STRÜBING die Leitlinien ebendieses Prinzips zusammenfassend als „[ein] reziproke[r] Verweisungszusammenhang von Objekt, Äußerung und Kontext“ (STRÜBING 2018, S. 24). Anknüpfend ist überdies herauszustellen, dass sich die Forscherin, wie bereits obig erwähnt, selbst als Bestandteil des Forschungsprozesses erachtet, sodass es an dieser Stelle auch einer Beleuchtung der Reflexivität der Forscherin bedarf. Nicht nur eine Reflexion der Kommunikation zwischen der Untersucherin und den Untersuchten ist für eine solide Erkenntnisgewinnung erforderlich (vgl. FLICK 2016, S. 29). Vielmehr fließen reflektierte Gedanken über „Handlungen und Beobachtungen im Feld, [...] Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle“ mit in die Dateninterpretationen ein (EBD.). In diesem Punkt empfiehlt FLICK, begleitende Dokumentationen zum Forschungsprozesse zu erstellen (vgl. EBD.).⁸⁸

⁸⁷ Verdichtungen werden vor diesem Hintergrund im externen Anhang A (Kapitel 2) dargestellt.

⁸⁸ Die Forscherin hat während des gesamten Forschungsprozesses ein Forschungstagebuch geführt, um Eindrücke, Gedankengänge oder auch emotionale Empfindungen stets zu dokumentieren und letztlich auch (selbst-)reflektierend zu erörtern. Bei dieser Aufzeichnung handelt es sich um ein geschlossenes Dokument, welches ausschließlich für persönliche Zwecke erstellt worden ist und aus diesem Grund auch nicht veröffentlicht wird.

Die folgende Abbildung demonstriert das forschungsbezogene Verständnis der eigenen Forscherrolle noch einmal grafisch:

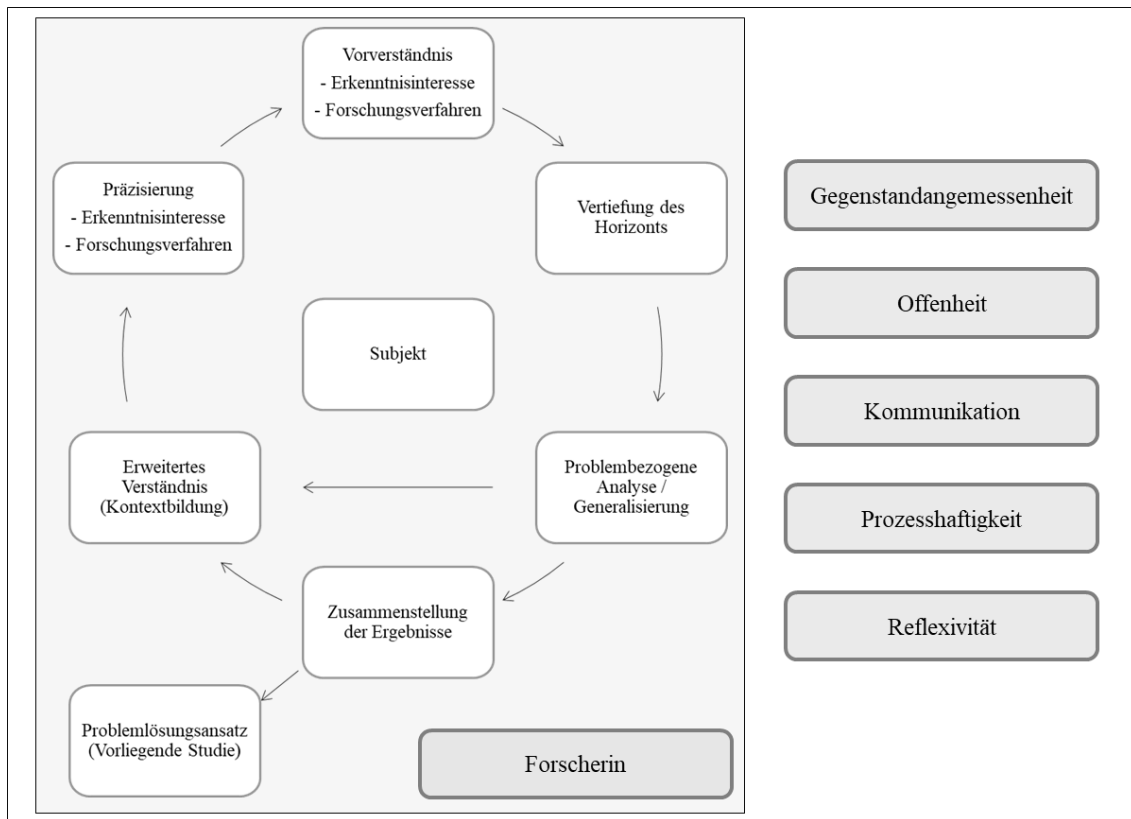


Abb. 11: Das Forschungsverständnis der Forscherin

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KREMER (1997, S. 102) und STRÜBING (2018, S. 25).

Der Herausforderung des Transferierens der wissenschaftstheoretischen Verortung sowie dem daraus resultierenden individuellen Forschungsverständnis auf den inhaltlichen Kontext der vorliegenden Studie, unter Berücksichtigung und Hinführung der methodologischen Forschungslinien, nimmt sich das nachstehende Kapitel mittels einer ersten Zusammenführung sowie Reflexion an.

5.1.3 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive I

Dieses Subkapitel dient einer reflektierten Zusammenführung der obig erörterten wissenschaftstheoretischen Selbstvergewisserung sowie dem Wissenschafts- und Forschungsverständnis der Forscherin und bildet eine solide Hinleitung zu forschungsmethodologischen und -methodischen Grundlagen der Studie. Demnach konstruiert ebenso die epistemologisch-empirische Basis den Rahmen für die in Kapitel 5.2 forcierte forschungsgeleitete Ausrichtung dieser Studie.

Die vorliegende disziplinäre Verankerung geht ausdrücklich von einer subjektiven

Erkenntnisgewinnung vor dem Hintergrund eines implizit verorteten wissenssoziologischen Verständnis nach Wissenschaft aus und folgt grundlegend dem Menschenbild im Sinne eines epistemologischen Subjektmodells (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1977, S. 20ff.; vgl. KREMER 1997, S. 100ff.; vgl. SLOANE 2007, S. 15). Der Bedeutungsakzent des eigenen Wissenschaftsverständnisses ergibt sich somit aus erkenntnistheoretischen Fragestellungen des Forschungsfelds (vgl. SLOANE 2007, S. 11f.). An dieser Stelle geht auch das forschungsleitete Rollenverständnis der Verfasserin einher. Die Forscherin nimmt an, „da[ss] der Forscher selbst die soziale Realität handelnd erfa[ss]t und mithin in das System der Erkenntnisgewinnung integriert ist“ (KREMER 1997, S. 100f.). Aus dieser Annahme ergibt sich, KREMER folgend, demnach auch das Verständnis eines zyklischen Forschungsprozesses (vgl. KREMER 1997, S. 102). Vor diesem Hintergrund lässt sich vor allem das systematische resp. strukturelle Vorgehen der Forscherin im Rahmen dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit begründen. Durch das mehrmalige Anwenden, Transferieren und der reflektierten Zusammenführungen wird eine theoretische sowie systematische Absicherung des Untersuchungsgegenstandes kontinuierlich sichergestellt, sodass dadurch m. E. auch erst ein tiefgründiges Verständnis des Forschungsgegenstands vollständig erreicht werden kann (vgl. EBD.). Konkludierend generiert resp. determiniert die Forscherin ihr subjektives Erkenntnisinteresse und passt hierauf das weitere Vorgehen vor einer epistemologisch-empirischen Grundlegung an.⁸⁹

Abgerundet wird das forschungsgeleitete Handeln der Verfasserin durch die Orientierung an den Grundätzen qualitativer Sozialforschung. Ebendiese Prinzipien werden an dieser Stelle wiederholt stichpunktartig aufgelistet:

- Gegenstandsangemessenheit
- Offenheit
- Kommunikation
- Prozesshaftigkeit
- Reflexivität (vgl. STRÜBING 2018, S. 21ff.).

Insbesondere sei hier noch einmal der Fokus auf die Prinzipien der Kommunikation sowie der Reflexivität gerichtet. Ersteres fundiert auf einem epistemologischen Menschenbild

⁸⁹ Das methodologische sowie methodische Vorgehen wird im nachfolgenden Kapitel 5.2 extrahiert dargestellt.

(vgl. GROEBEN/ SCHEELE 1977, S. 20ff.; vgl. EXTERNER ANHANG A, Kapitel 1). In diesem Sinne werden Subjekte als handlungs- und reflexionsfähige Wesen definiert, dessen Aussagen einen hohen Bedeutungs- und Wertschätzungscharakter für den vorliegenden Forschungsprozess besitzen (vgl. EBD., S. 65). Fußend auf KRUSE wird vor diesem Kontext vor allem der menschlichen Sprache eine hohe Wichtigkeit zugesprochen (vgl. KRUSE 2015, S. 59). Das daraus resultierende ‚Problem der Indexikalität‘ besagt, „dass sich die Bedeutung eines Begriffs immer nur in seinem konkreten Zeichengebrauch und in Relation zu anderen begrifflichen Konzepten konstituiert“ (EBD., S. 75). Im Sinne des vorliegenden Forschungsprozesses bedeutet dies konkret, dass zwischen der Forscherin und den Subjekten des Forschungsfelds möglicherweise kommunikative sowie sprachliche Diskrepanzen auftreten können und es folglich zu Missverständnissen und sogar Fehlinterpretation der Interaktionspartner führen kann (vgl. EBD., S. 85). Um diesem vorzubeugen plädiert KRUSE für eine „gegenseitige ‚Entschlüsselung‘ hochgradig indexikaler Begriffe bzw. Sprachhandlungen“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Eine Möglichkeit diesem Problem der Indexikalität entgegenzuwirken, sieht die Forscherin in der stetigen Reflexion von Kommunikationsprozessen, denn „[d]ie Stärke qualitativer Verfahren ist die ‚Er-Öffnung‘ von Kommunikationssituationen – damit indexikalische Bedeutungen der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der zu beforschenden Subjekte entschlüsselt werden können“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund knüpft m. E. somit auch der bereits obig akzentuierte Grundsatz der Reflexivität an und deutet gleichsam die Annahme einer retrospektiven Selbstreflexion, die sich aus phänomenologischen Grundlegungen⁹⁰ speist, an (vgl. u. a. KELLER 2012, S. 180; vgl. WEISS 1993, S. 96). Die Begründung hierfür sieht die Forscherin in den ständigen reflexiven Interaktionsprozessen, die zunächst eine grundlegende reflektierte individuelle Einstellung bzgl. der Forschungslinie voraussetzen (vgl. LAMNEK 2010, S. 22; vgl. MÜLLER 1979, S. 9ff.). Resultierend besteht in der vorliegenden Arbeit eine kommunikativ resp. reflexiv geprägte Beziehung zwischen den zu beforschenden Akteuren des Forschungsfelds und der Forscherin (vgl. MÜLLER 1979, S. 9).

In Anbetracht ebendieser Kontextualisierung deuten sich bereits erste Ansätze forschungsmethodologischer Verortungen der Forscherin an. An dieser Stelle sei somit

⁹⁰ Die Grundlegungen der Phänomenologie werden in Kapitel 5.2.1.1.1 einhergehend thematisiert.

auf die Wesenheiten der rekonstruktiven Sozialforschung sowie hermeneutischen und phänomenologischen Grundlegungen im geisteswissenschaftlichen Paradigma hingedeutet. Zudem werden ebenfalls weitere Rückschlüsse auf das zyklische Forschungsverständnis, vornehmlich auf das Prinzip der Reflexivität, sowie der epistemologisch-empirischen Basis vor dem Hintergrund der forschungsmethodologischen sowie -methodischen Rahmung der Studie gezogen und weiterführend ausgebaut.

5.2 Forschungsmethodologische Rahmung der Studie

Das folgende Kapitel skizziert die forschungsmethodologische Positionierung der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit. Einstweilen wird zu Beginn der nachstehenden Subkapitel die allgemeine Notwendigkeit resp. Bedeutung einer methodologischen Verortung der Forscherin forciert, indem auch generelle Abgrenzungen von Begrifflichkeiten berücksichtigt werden. Im weiteren Verlauf wird ebendieser theoretische Bezugsrahmen mit einer eigenständigen methodologischen Forschungslinie der Forscherin abgerundet, sodass der Weg zu einer rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen Positionierung einhergehend nachvollzogen sowie begründet dargelegt werden kann (s. Kapitel 5.2.1).

5.2.1 Auf dem Weg zu einer rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen Positionierung

Die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsstudie definiert sich vornehmlich durch eine rekonstruktive resp. phänomenologisch-hermeneutische Positionierung der Forscherin. Konkludierend wird ebendiese Arbeit vor dem Hintergrund eines geisteswissenschaftlichen Paradigmas eingeordnet. Im Vordergrund ebendieser Betrachtung wird folgend die forschungsmethodologische Grundlage theoriegeleitet differenziert (s. Kapitel 5.2.1.1), anschließend verdichtet und unter Bezug auf die eigene methodologische Verankerung reflektiert zusammengefasst (s. Kapitel 5.2.1.1.3).

5.2.1.1 Einordnung in ein geisteswissenschaftliches Paradigma

Wie bereits an früherer Stelle konstatiert, wird die Gesamtanlage des Forschungsprojektes dem geisteswissenschaftlichen Paradigma zugeordnet. Aus theoriegeleiteter Perspektive gilt es, zunächst die Forschungsrichtung der

Geisteswissenschaften wissenschaftlich fundiert zu vertiefen, da m. E. erst dadurch eine Nachvollziehbarkeit der methodologischen Grundsätze sowie die „Leitplanken für das Forschungshandeln im Sinnes eines orientierenden heuristischen Rahmens“ einhergehend erreicht werden kann (EULER 2010, S. 386).

Die Genese der Geisteswissenschaften lässt sich literarisch auf DILTHEY Ende des 19. Jahrhunderts zurückführen, der die Intention verfolgt, einen Entwurf zum Verstehensprinzip zu verfassen und sich somit gleichzeitig gegen das naturwissenschaftliche Paradigma positioniert (vgl. DILTHEY 2004, S. 21; vgl. GADAMER 1986, S. 222ff.; vgl. SLOANE 2010, S. 367). Vor diesem Kontext prononciert SLOANE das geisteswissenschaftliche Paradigma als „die Begegnung des Forschers mit Lebensäußerungen als eine Gesprächssituation [...]“ (SLOANE 2004, S. 367). Die Genese ebendieses Ziels nach einer dialogischen Geisteswissenschaft lässt sich in DILTHEYS grundlegendem Verständnis folgendermaßen erkennen, denn „ihr Gegenstand [ist] nicht in den Sinnen gegebene Erscheinung, bloßer Reflex eines Wirklichen in einem Bewu[ss]tsein, sondern unmittelbare innere Wirklichkeit selber [...], und zwar diese als ein von innen erlebter Zusammenhang [...]“ (DILTHEY 2004, S. 21). Ebendieser sogenannte „von innen erlebte[...] Zusammenhang“ bezeichnet DILTHEY als das Verstehen von Äußerungen der Lebenswelt (EBD.). Gleichsam, im Sinne des Autors, versteht die Forscherin demnach „Verstehen [als] den Vorgang, in welchem [...] aus sinnlich gegebenen Zeichen ein Psychisches, dessen Äußerung sie sind, [erkannt wird]“ (EBD., S. 22). An dieser Stelle sei herausgestellt, dass die Forscherin als Lebensäußerungen jegliche Arten humaner Zeichen der Körpersprache versteht und sich somit auf die Auffassungen nach DILTHEY und SLOANE bezieht (vgl. DILTHEY 2004, S. 22; vgl. SLOANE 2010, S. 369). Unter Rückbezug ebendieses Verständnisses lässt sich ebenso die eindeutige Gegenpositionierung der Verfasserin zu den Naturwissenschaften bezugnehmend auf die vorliegende Studie begründen, die folglich die Meinung vertritt, dass sich Äußerungen der Lebenswelt nicht mithilfe von naturwissenschaftlichen Erklärungsmustern erheben und letztlich auch deuten lassen (vgl. DILTHEY 2004, S. 21; vgl. SLOANE 2010, S. 367).

Fußend auf SLOANE segmentiert sich die Geisteswissenschaft in drei Argumentationsstränge, bei denen es sich konkret um die ‚Dialektik‘, die ‚Phänomenologie‘ sowie die ‚Hermeneutik‘ handelt (vgl. SLOANE 2010, S. 368). Die beiden letztgenannten Begründungslinien werden in den nachfolgenden Abschnitten

(5.2.1.1.1 und 5.2.1.1.2) dezidiert aufgearbeitet. Zwar kennzeichnet SLOANE die Dialektik ebenfalls als eine zentrale Methode der Geisteswissenschaften, dessen Grundsätze sogar zu einem eigenständigen Paradigma führen (vgl. EBD.). Jedoch bilden die Ansätze der Phänomenologie und Hermeneutik die epistemologische Grundlage dieser Arbeit, sodass m. E. eine Vertiefung der Hintergründe ebendieser geisteswissenschaftlichen Argumentationsmuster voraussetzend für eine umfassende Nachvollziehbarkeit der zugrunde liegenden forschungsmethodologischen Verortung der Forscherin erscheinen.

5.2.1.1.1 Grundlegungen der Phänomenologie

Einen geisteswissenschaftlichen Orientierungspunkt konstituiert im Rahmen der zugrunde liegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit die *Phänomenologie*.

Grundlegend widmet sich die Phänomenologie der Wissenschaft über die „Lehre von den Erscheinungen“ (DANNER 2006, S. 132). Der Terminus ‚Phänomen‘ findet seinen Wortursprung im Griechischen und kann interpretiert werden als „das, was erscheint, was klar vor uns liegt“ und bedeutet „das Vorfindbare, das Gegebene“ (EBD.). In diesem Sinne verdeutlicht die höchste Maxime der Phänomenologie dessen Grundgedanken folgendermaßen: „Zu den Sachen selbst!“ (HEIDEGGER 1963, S. 34). An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die Phänomenologie versucht, lebensweltliche Elementarstrukturen herauszuarbeiten, indem das Vorhandene oder, um den Wortlaut der obersten phänomenologischen Maxime aufzugreifen – die Sache selbst – zu erkennen (vgl. DANNER 2006, S. 132). HEIDEGGER stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie formale Strukturen ebendieser Lebenswelt konstituiert werden können und liefert somit die Erklärung, dass es zunächst einer Beseitigung eines sog. „Schleiers“ bedarf, um verborgene Strukturen der Wirklichkeit zu offenbaren (SLOANE 2010, S. 369; vgl. HEIDEGGER 1963, S. 28ff.).

Ausgehend von diesen Primärgedanken kristallisiert sich ebenso eine Kongenialität der Phänomenologie heraus, die, neben der Rekonstruktion von Lebenskontexten, explizit die Aufdeckung der fundamentalen Strukturen des menschlichen Daseins intendiert und somit gleichsam das Subjekt als Ausgangspunkt phänomenologischer Argumentationslogiken definiert (vgl. HEIDEGGER 1963, S. 37; vgl. SCHÜTZ 1971b, S. 153ff.).

In diesem Zusammengang können gemeinhin HUSSERL und SCHÜTZ als Vertreter der

Phänomenologie genannt werden, die sich vornehmlich mit der Deutung resp. Konstruktionen subjektiver Erkenntnissen sowie Einstellungen auseinandersetzen (vgl. SCHÜTZ 1971b, S. 47ff.). Fußend auf HUSSERL stützt sich SCHÜTZES Schrift auf die Exegese subjektiver Erfahrungsräume der Wirklichkeit, dessen Analyse auf den „Differenzen der Sinnstrukturen, der Relevanzen und Deutungsmuster“ liegt (ENDREß 2006, S. 24). In diesem Zuge spricht SCHÜTZ von „natürlichen Einstellungen“ menschlicher Lebenswelten, die letztlich im Zentrum stehen, um diese subjektiven Sinn- und Deutungsstrukturen begreifen zu können (SCHÜTZ 1971b, S. 153). In Anbetracht dieses elementaren phänomenologischen Verständnisses des Lebensweltgedankens resultiert eine weitere Säule ebendieses Konzeptes, die „Konstruktion zweiten Grades“ (SCHÜTZ 1971a, S. 7). Konkludierend ist unter diesem Wirklichkeitsverständnis resp. dieser phänomenologischen Reduktion nicht nur die Substitution von subjektiven Deutungsmustern zu verstehen, vielmehr geht es, SCHÜTZ folgend, um die Objektivierung von strukturgeleiteten Erfahrungen und Einstellungen (vgl. ENDREß 2006, S. 55). Somit implizieren ebendiese beiden Argumentationsstränge das Forschungsinteresse nach SCHÜTZ, „den durch das wechselseitige *Handeln* der Menschen entstehenden *sinnhaften* Aufbau der sozialen *Wirklichkeit* zu rekonstruieren“ (EBD., S. 66; Hervorhebung im Original).⁹¹ Ferner konkretisiert WEISS vor diesem Hintergrund SCHÜTZES Lebensweltanalyse, indem er die Retrospektive selbstreflexiver Prozesse prononciert und gleichsam verdeutlicht, dass das Handeln in der Wirklichkeit episodisch erfolgt, sodass an dieser Stelle der Fokus besonders auf das Verständnis des Handelns sowie der Lebenswelt als Sinnenwelt, basierend auf SCHÜTZ, gerichtet wird (vgl. SCHÜTZ 1971b, S. 16; vgl. WEISS 1993, S. 96).

Zusammenfassend und mit Blick auf die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit sei an dieser Stelle zu postulieren, dass der phänomenologische Zugang auf die Erforschung von subjektiven Phänomenen gerichtet ist und letztlich intendiert, die Hintergründe von Sinn- und Wahrnehmungsstrukturen zu erfassen sowie zu rekonstruieren (vgl. DANNER 2006, S. 132ff.). Diese Forschungsidee impliziert, dass die „Beziehung zwischen dem Denken und der Welt [...] in die Bewusstseinstätigkeit eingebunden [ist]“ (KELLER 2012, S. 180). In diesem Zuge lässt sich, präjudiziell zur

⁹¹ Im Zuge des Gliederungspunktes 5.2.1.2 wird die rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit einhergehend thematisiert.

Hermeneutik, der Ansatz der erfahrungsabhängigen⁹² Sinnhaftigkeit verorten (vgl. HITZLER/EBERLE 2017, S. 115). Ebendiese Sinnhaftigkeit von Erfahrungen schließt auf konkret definierte Situationen menschlicher Lebenswelten, die unter Rekurs auf HUSSERL auch als „Sonderwelten“ resp. „kleine soziale Lebenswelten“ konstituiert werden (EBD., S. 116). Dabei lässt sich an dieser Stelle die Abhängigkeit individueller Deutungsmuster zu gesellschaftlichen Strukturen sowie konkreten Situationen des Alltags assoziieren, die sich somit, aus soziologischer Sicht, aus SCHÜTZES fundamentalen Denkansätzen der phänomenologischen Gesellschaftsanalyse ableiten (vgl. EBD., S. 115; vgl. ENDREß 2006, S. 10).

Vor dem Kontext phänomenologische Grundlegungen, die insbesondere auf SCHÜTZ zurückgehen, lässt sich die zugrunde liegende Arbeit einbetten, die im folgenden Kapitel um Grundideen der Hermeneutik ergänzt werden.

5.2.1.1.2 Grundlegungen der Hermeneutik

Mit Bezug zum geisteswissenschaftlichen Paradigma wird im Folgenden auf die *Hermeneutik* als einen weiteren epistemologischen Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit eingegangen.

Fußend auf SCHLEIERMACHER wird die Hermeneutik⁹³ als „Kunstlehre des Verstehens“ verstanden und knüpft damit an DILTHEYS Verständnis an (GADAMER 1986, S. 270; SLOANE 2010, S. 369). DILTHEY führt in diesem Zusammenhang seine Grundidee nach einem Verstehensprinzip „der großen Formen singulären menschlichen Daseins“ weiterführend aus (vgl. DILTHEY 2004, S. 21). Anknüpfend an den bereits obig ausgeführten Bedeutungen des Verstehensprozesses nach DILTHEY sei an dieser Stelle noch einmal der Bezug zu ebendiesen hergestellt, der im weiteren Verlauf dieses Subkapitels expliziert wird.

DILTHEY beschreibt das Verstehen als einen Vorgang, der externe sinnbehaftete Gegebenheiten auf den inneren Kern dieser Zeichen erschließt (vgl. EBD., S. 22). Bezugnehmend auf das Kunstverständnis heißt es ferner bei DILTHEY, dass dieses

⁹² M. E. lassen sich vor dem Hintergrund Bezüge zur hermeneutischen Erfahrung, fußend auf KÖNIG, andeuten (vgl. KÖNIG 1978, S. 148; vgl. SOEFFNER 2004, S. 75). Auf ebendiese Thematik wird in den beiden nachstehenden Subkapiteln explizit eingegangen.

⁹³ Der Begriff Hermeneutik stammt aus dem Griechischen (*hermeneuein*) und bedeutet übersetzt ‚aussagen‘, ‚auslegen‘ oder ‚übersetzen‘ (vgl. DANNER 2006, S. 34; vgl. HORLEBEIN 2009, S. 51; vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 68).

„*kunstmäßige Verstehen von dauernd fixierten Lebensäußerungen*“ geprägt ist und als „*Auslegung oder Interpretation*“ bezeichnet wird (EBD., S. 23; Hervorhebung im Original). Konkretisierend ausgedrückt, rekurren Lebensäußerungen auf extern gegebene Produkte wie beispielsweise Texte, Bilder oder Literatur, dessen innenliegender Sinn rezipiert werden soll (vgl. EBD., S. 22f.; vgl. DANNER 2006, S. 35). An dieser Stelle führt DANNER fortschreitend aus, dass nicht nur die Interpretation von Texten fokussiert wird, vielmehr geht es um die Auslegung im Umgang mit Subjekten und menschlichen Gegebenheiten (vgl. DANNER 2006, S. 35). Folglich begreift DANNER „*Verstehen [als] das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung*“ (EBD., S. 39; Hervorhebung im Original). Neben dem hermeneutischen Grundbegriff des Verstehens, lässt sich ein weiteres substantielles Kernelement, das Erklären, prononcieren (vgl. EBD., S. 38ff.). An dieser Stelle sei abermals der Bezug zu DILTHEY hergestellt, der sich folgegerichtet gegen das naturwissenschaftliche Erklärungsprinzip positioniert (vgl. DILTHEY 2004, S. 21ff.). Vielmehr kann das Erklären im hermeneutischen Sinne so aufgefasst werden, „dass wir es dabei mit Dingen und Vorgängen zu tun haben, die noch etwas anderes *bedeuten*“ (DANNER 2006, S. 38; Hervorhebung im Original). Hierauf basierend sei das hermeneutische Verständnis des Verstehensbegriffs wie folgt determiniert, das gleichsam mit der Ausrichtung dieser Arbeit einhergeht:

„Verstehen richtet sich immer auf *Menschliches* (Geistiges) und zwar auf Handlungen, sprachliche Gebilde und nichtsprachliche Gebilde. Im Verstehen wird ein sinnlich Gegebenes als ein Menschliches und dieses in seinem Sinn erkannt. *Sinn-Verstehen* hat für eine Hermeneutik größere Bedeutung als psychologisches Verstehen, ebenso *höheres* Verstehen als elementares“ (DANNER 2006, S. 51; Hervorhebung im Original).

In Anbetracht der vorangegangenen Zusammenfassung nach DANNER lässt sich dennoch kritisch hinterfragen, wie höheres Verstehen letztlich entstehen kann. Die Antwort hierauf argumentiert DANNER mit Bezug zum „*objektiven Geist*“, mittels dessen ein höheres hermeneutisches Verstehen erst ermöglicht wird (DANNER 2006, S. 51; Hervorhebung im Original). DANNER fasst den objektiven Geist als „das „Innere“ und die „Sinn-Ebene“ [...]“ auf und präzisiert, dass es sinnvoll sei, „sich mit der *Sache* auseinanderzusetzen“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Anknüpfend ergibt sich die Frage, wie letztlich höheres Verstehen sinnhaft interpretiert

werden kann (vgl. HORLEBEIN 2013, S. 51). An dieser Stelle wird somit ein weiterer hermeneutischer Bedeutungsakzent angesprochen, der des *hermeneutischen Zirkels* (vgl. SLOANE 2010, S. 370). Demzufolge wird ein Interpretationsprozess, so heißt es bei DANNER, als hermeneutischer Zirkel gerechtfertigt und knüpft damit an der „Kunst der Auslegung“ an (DANNER 2006, S. 60). Unter ebendiese hermeneutische Denkfigur, die literarisch auch als hermeneutische Spirale konnotiert wird, sind stetig wiederkehrende Gedankengänge zu verstehen, die in einer spiralförmigen Kreisbewegung auf vielfältige Weise ausgedrückt und letztlich interpretiert werden können (vgl. EBD., S. 61; vgl. HORLEBEIN 2013, S. 51). Demzufolge ist laut HEIDEGGER ein Vorverständnis unabdingbar, um menschliche Gegebenheiten sowie Lebensäußerungen deuten zu können (vgl. HEIDEGGER 1963, S. 5ff.). In Anbetracht dessen impliziert GADAMER, dass das Ganze ebendieser subjektiven Produkte nur verstanden werden kann, wenn eben auch die einzelnen Teile, die das Ganze umfassen, einem fundamentalen Verständnis zugrunde liegen (vgl. GADAMER 1986, S. 273). Mit diesem geht sodann eine gewisse Offenheit einher, die fordert, nicht nur individuelle Sichtweisen, sondern auch andere Meinungen oder Texte in sein eigenes Meinungsbild einfließen zu lassen, um wiederum ein ganzheitliches Verständnis bestimmter Gegebenheiten zu erlangen (vgl. EBD.). Vor diesem Hintergrund sei angemerkt, dass sich diese spiralförmige Struktur im Rahmen dieser Arbeit ebenso niederschlägt, indem die Forscherin bestrebt ist, zusammenführende Reflexionen und Retroperspektiven am Ende der jeweiligen Kapitel aufzuzeigen.

In Einklang mit diesem Zusammenhang geht ebenfalls der Leitgedanke der *doppelseitigen Erschließung* einher, der auf KLAFKI zurückzuführen ist (vgl. SLOANE 2010, S. 370). KLAFKI führt auf:

„Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Welt "erschließen", und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. [...] Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von „allgemeinen“ Inhalten auf der objektiven Seite und des Aufgehens „allgemeiner“ Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“ (KLAFKI 1964, S. 298; Hervorhebung im Original).

Konkludierend münden die in dieser Arbeit greifenden hermeneutischen Argumentationsstränge, in Anlehnung an SOEFFNER, die sich wie folgt zusammenfassend

manifestieren lassen:

„Das Beschreiben und auslegende Verstehen sozialer Orientierung, sozialen Handelns, sozialer Handlungsprodukte und des jeweiligen historischen ›subjektiven‹ [...] Selbstverständnisses menschlicher Individuen, Gruppen oder Gesellschaften ist demnach grundsätzlich verbunden mit der Auffindung, Beschreibung und Auslegung der ›Praktiken‹, ›Regeln‹, ›Muster‹ deren wir uns bedienen, wenn wir uns orientieren, vergewissern, artikulieren, verständigen – wenn wir handeln, produzieren und interpretieren. Neben dem, worüber wir uns verständigen, woraufhin wir handeln, was wir erklären und verstehen, werden so die Verständigungsprozesse, die impliziten Regeln der Konsenskonstitution und -herstellung, die gestischen, bildhaften und sprachlichen Artikulationsinstrumente, ihr historisch sich wandelnder Verwendungs- und Bedeutungszusammenhang und das historisch jeweils als gesichert geltende Regel- und Wissenssystem notwendig in die Untersuchung des Sozialen mit einbezogen“ (SOEFFNER 2004, S. 68; Hervorhebung im Original).

Fußend auf dem zuvor dargelegten Resümee nach SOEFFNER, sei an dieser Stelle nochmals der Bezug zu dem bereits zuvor erwähnten hermeneutischen Verständnis nach GADAMER hergestellt, der vornehmlich einen dialogischen Verstehensprozess adressiert (vgl. GADAMER 1986; S. 387ff.). In diesem Sinne wird der Sprache, oder wie es auch nach KLAFFKI heißt, der „Sprachkraft“ der Subjekte, im Rahmen der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit einer elementaren Bedeutung zugesprochen, die in der folgenden zusammenführenden Reflexion nochmals aufgegriffen und stringent begründet wird (KLAFFKI 1964, S. 296).

5.2.1.1.3 Zusammenführende Reflexion und Retrospektive II

„Die Geisteswissenschaft sieht die Begegnung des Forschers mit Lebensäußerungen als eine Gesprächssituation an. Die Geisteswissenschaft ist daher *dialogisch*“ (SLOANE 2010, S. 367; Hervorhebung im Original). Unter Rückbezug des vorangegangenen Zitats nach SLOANE, wird die phänomenologisch-hermeneutische Ausrichtung der Studie ersichtlich, die sich vornehmlich aus den Grundprinzipien und -annahmen des geisteswissenschaftlichen Paradigmas speisen lässt.

Aufgrund von pragmatischen Gründen wird zunächst im folgenden Subkapitel die Verankerung der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den

Geisteswissenschaften anhand der Aspekte des geisteswissenschaftlichen Paradigmas *Wirklichkeitsverständnis (1)*, *Empiriebegriff (2)*, *Deutungspraxis (3)*, *Applikation (4)* und *Diskurs (5)* nach SLOANE vorgenommen, um eine stringente Argumentationslogik im Rahmen einer zusammenführenden Reflexion sowie Retrospektive adaptieren und vor dem Hintergrund der eigenen Arbeit diskutieren zu können (vgl. SLOANE 2010, S. 370ff.). Jedoch sei an dieser Stelle erwähnt, dass die nachstehenden Erläuterungen nicht als überschneidungsfrei anzusehen sind und daher die Bedeutungen ebendieser Kernelemente als miteinander verknüpft angesehen werden müssen.

Ad (1) Ausgehend von dem Wirklichkeitsverständnis der Geisteswissenschaften, konstruieren Subjekte dessen Lebenswelt und das sich daraus ergebende Sinnbild (vgl. EBD., S. 370). Dies erfasst nicht nur die Forscherin, vielmehr wird sie auch Teil ebendieser Lebenswelten und nimmt folglich die Wirkungen der „subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der zu beforschenden Subjekte“ auf, damit ebendiese Sinnbilder letztlich „entschlüsselt werden können“ (KRUSE 2015, S. 85). Mit Rekurs auf SCHÜTZES „Konstruktion zweiten Grades“ greift hier ebenso die Idee, dass „Objektivierungen [stattfinden], um die Strukturen der Lebenswelt zu erfassen“ (SLOANE 2010, S. 370). An dieser Stelle sei abermals der Bezug zum individuellen Rollenverständnis der Forscherin hergestellt, das eine konstruierende Reflexion der „Handlungen und Beobachtungen im Feld, [...] Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle“ intendiert, um das Ziel, die bedeutsamen Lebensäußerungen geisteswissenschaftlicher Grundzüge erfassen zu können, zu verfolgen (FLICK 2016, S. 29). Ebendiese Auffassung nach einem Wirklichkeitskonzeptes findet die Wurzeln ebenso in dem hermeneutischen Verständnis nach GADAMER, der betont, dass Lebenswelten „in jeder konkreten Situation, neu und anders verstanden werden [müssen]“ und akzentuiert gleichsam den präjudiziellen Bezug zur Applikation (GADAMER 1986, S. 314).⁹⁴ Ergänzend seien unter Rekurs zu SCHÜTZ phänomenologische Denkansätze zu prononcieren, die subjektive Sinn- und Wahrnehmungsstrukturen menschlicher Lebenswelten der Wirklichkeit erfassen und letztlich rekonstruieren (vgl. DANNER 2006, S. 132ff.).

Ad (2) „Lebenswelten von Menschen sind subjektive Sinnkonstruktionen“ (SLOANE 2010, S. 371). In Anbetracht des zweiten charakterisierenden Elements ist ersichtlich,

⁹⁴ Siehe *Ad (4)*

dass es sich im Kern um die Wahrnehmung der Wirklichkeit menschlicher Erkenntnisse sowie Erfahrungen handelt (vgl. HELFRICH 2016, S. 83; vgl. SCHURZ 2014, S. 12ff.). Den Zugang zu ebendiesen subjektiven Erfahrungen erhält die Forscherin, indem sie an Phänomenen von Lebenswelten teilnimmt (vgl. SLOANE 2010, S. 371). Konkretisierend bedeutet dies, dass die Forscherin ebendiesen Zugang durch die Wahrnehmung menschlicher Ausdrucksformen erwirbt, sodass an dieser Stelle die besondere Bedeutung von Sprache im Rahmen der zugrunde liegenden forschungsbezogenen Vorgehensweise akzentuiert wird (vgl. DILTHEY 2004, S. 22). Dies wiederum geht mit dem hermeneutischen Grundverständnis der Verfasserin einher, dass im Sinne GADAMERS als „produktive Kommunikation“ aufgefasst werden kann (SLOANE 2010, S. 371; vgl. GADAMER 1986, S. 387ff.).

Ad (3) Die besondere Bedeutung von Sprache wird ebenso noch einmal im Rahmen der elaborierten Komponente der Deutungspraxis aufgegriffen und im Zuge der reflektierenden Zusammenführungen ebendieses Abschnitts erörtert. Unter Rückbezug GADAMERS geht es in diesem Kontext grundlegend um das „*Verstehen von Texten*“ (GADAMER 1986, S. 389; Hervorhebung im Original). Weiterführend akzentuiert SOEFFNER neben dem Verstehensprozess von Texten, ebenso die voraussetzende Produktion sowie die Deskription von Texten, um ebendiese folglich deuten und interpretieren zu können (vgl. SOEFFNER 2004, S. 63ff. und S. 157). In diesem Zusammenhang begreift SOEFFNER hermeneutische Grundzüge als Alltagshermeneutik resp. als alltäglichen Verstehensprozess (vgl. EBD., S. 156). Demzufolge können kommunikative Situationen sowie (abgeschlossene) Handlungen mittels der sogenannten „Datenproduktionsmethode“ interpretiert werden (EBD., S. 157). Konkret bedeutet dies, dass induktive Schlüsse auf dem Ableiten von Erfahrungen von dem (zu beobachtenden) Einzelfall auf dem Allgemeinen beruhen (vgl. HELFRICH 2016, S. 82; vgl. SANDBERG 2017, S. 36). Vor diesem Hintergrund spricht SOEFFNER von einem unmittelbaren Zusammenhang von Sprache und Erfahrung, der anlehnend an KÖNIG auch als hermeneutische Erfahrung⁹⁵ konnotiert wird (vgl. KÖNIG 1978, S. 148; vgl. SOEFFNER 2004, S. 75). Ergo ist es der Forscherin wichtig, dass ebendiese Beobachtungen des Einzelfalls „der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen sozialen Handelns“

⁹⁵ Im Sinne nach KÖNIG werden hermeneutische Verfahren auch als „Verfahren des sog. ‚Handlungsverstehens‘ bezeichnet, mit derer Hilfe versucht wird, aus Handlungen einer Person (oder mehrerer Personen) die damit intendierten Ziele zu erschließen“ und geht somit mit DILTHEYS Auffassung des Verstehensprinzips einher (KÖNIG 1978, S. 148; Hervorhebung im Original).

unterstützen (SOEFFNER 2004, S. 73). Des Weiteren handelt die Verfasserin im Rahmen des Deutungs- sowie Auslegungsprozesses der Daten gemäß der folgenden Regeln nach SOEFFNER, indem „[d]abei [...] einerseits der Fall in seiner Besonderheit und die Bedingungen seiner Individuierung sichtbar werden [sollen], andererseits sollen seine Allgemeinheit und Vergleichbarkeit aus der Analyse der Formen und Strukturen der Typenbildung und -veränderung entwickelt und ›erklärt‹ werden (EBD., S. 158; Hervorhebung im Original). Gleichsam gehen an dieser Stelle Grundgedanken des symbolischen Interaktionismus, die die Forscherin ebenfalls verinnerlicht, einher, die besagen, dass „[m]ittels Sprache [...] Erfahrungen ausgetauscht und Bedeutungen geteilt werden [können]“ (WINTER 2020, S. 2).

Ad (4) Anknüpfend an der vorherigen Auffassung der Deutungspraxis prononciert SLOANE, dass im Rahmen der Applikation die Beobachtung resp. Erfahrungen eines Einzelfalls in einem bestimmten Anwendungskontext stets im Mittelpunkt der Untersuchung steht (vgl. SLOANE 2010, S. 371). Mithilfe dieser Beobachtungen des gegenwärtigen Forschungsfelds wird es der Forscherin ermöglicht, theoretische Folgerungen zu formulieren (vgl. EBD.). Demzufolge und unter Rückbezug auf GADAMER umreißt die Applikation somit den Anwendungskontext des geisteswissenschaftlichen Paradigmas (vgl. GADAMER 1986, S. 387). GADAMER begreift Applikation als den Prozess des Verstehens sowie der Nachvollziehbarkeit von Erfahrungen bzw. Erlebnissen, der seine Verankerung in der Sprache findet (vgl. EBD.).

Ad (5) „Diskurse sind [...] ein Ort der Auseinandersetzung um Normen und Regeln“ (SLOANE 2010, S. 371). Fußend auf dem vorangegangenen Leitgedanken im Zuge des Diskurs sowie im Sinne GADAMERS, der „Sprache als Medium hermeneutischer Erfahrungen“ erkennt, nähern sich ebendiese Auffassungen dem Argumentationsmuster der Geisteswissenschaft an und gehen somit vornehmlich mit den Ausgangspunkten des hermeneutischen Verständnisses sowie des symbolischen Interaktionismus einher (GADAMER 1986, S. 387; vgl. SLOANE 2010, S. 368ff.). Zudem zeigen sich Verbindungen zum fundamentalen wissens-soziologischen Verständnis der Forscherin, das auf SLOANE zurückzuführen ist (vgl. SLOANE 1992, S. 43). Mit Blick auf das Vorgehen und das Handeln der Forscherin im Rahmen der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit bedeutet dies, dass subjektive Erfahrungen in einem von der Forscherin zuvor festgelegtem Forschungsfeld nicht nur erhoben bzw. beobachtet werden, sondern letztlich auch verstanden und gedeutet werden, um ebendiese Ergebnisse

in einem bestimmten Anwendungskontext betrachten zu können. Dabei liegt die Auswertung resp. die Deutung der gewonnenen Erkenntnisse letztlich bei der Forscherin selbst, die nicht nur eigenständig regelgeleitete Strukturen innerhalb des Forschungsprozesses definiert hat, sondern diese folglich auch verfolgt und anwendet.

An dieser Stelle sei nochmals der Bezug zu GADAMER hergestellt, der den dialogischen Charakter von hermeneutischen Verstehensprozessen fokussiert und demzufolge an dem Leitgedanken der doppelseitigen Erschließung anknüpft (vgl. GADAMER 1986, S. 387ff.). Denn diese Grundgedanken spiegeln sich ebenso mit Bezug zur Modellversuchsforschung wider.

Resümierend rekuriert DANNER die „Frage nach den geisteswissenschaftlichen „Methoden“ [...]“ wie folgt: „[...] [D]as hermeneutische Verstehen macht den Kern des Erfassens von Erziehungswirklichkeit aus, dem phänomenologische Bestandsaufnahme und dialektisches Reflektieren zugeordnet sind“ (DANNER 2006, S. 37; Hervorhebung im Original). Resultierend ist vor der dem Hintergrund ebendieser Arbeit hervorzuheben, dass sich die obig dargelegten geisteswissenschaftlichen Ansätze vor allem in dem forschungsgeleiteten Vorgehen der Forscherin wiederfinden. Dies begründet sich darin, dass die Verfasserin zunächst einen expliziten Anwendungskontext definiert und innerhalb dessen ihre Forschungen anlegt und durchführt. Dabei ist der Blick stets auf die subjektiven Erfahrungen sowie Probleme der Probanden gerichtet. Ergänzend schlägt sich der dialektische Charakter besonders in dem diskursiven Austausch in Einzel- und/oder Gruppeninterviews resp. internen Arbeitstreffen nieder (s. Kapitel 8). An dieser Stelle zeigt sich, dass das epistemologische Subjektmodell den Dreh- und Angelpunkt bildet, um hermeneutische sowie empirischen Denktraditionen zu vereinen (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1977, S. 32). Letztlich pointiert dies die phänomenologisch-hermeneutische Ausrichtung ebendieser Arbeit.

An dieser Stelle seien jedoch insbesondere die phänomenologischen Bezugspunkte des geisteswissenschaftlichen Paradigmas als kritisch zu betrachten. Demnach bezieht sich u. a. die Terminologie der Sozialphänomenologie nach SCHÜTZ vornehmlich auf die Mikroebene und blendet intersubjektive Erfahrungsdimensionen dahingehend aus, dass diese „sich nicht auf die Re-Konstruktion von (theoretisierenden) Common Sense-Konstruktion beschränken [können]“ und teilweise sogar deskriptivistisch bleiben (BOHNSACK 2018a, S. 53f.; vgl. BOHNSACK 2003, S. 559).

Ferner ist zu argumentieren, dass die obig erläuterten geisteswissenschaftlichen Orientierungspunkte zwar das forschungsmethodologische Vorgehen der Forscherin nachvollziehbar begründen und dabei insbesondere das phänomenologische Lebensweltkonzept herbeizieht, das eine „hochgradige Anschlussfähigkeit [...] an vielfältige Problemstellungen der [...] Soziologie“ liefert (HITZLER / EBERLE 2017, S. 111). Diese Argumente erscheinen dennoch nicht ausreichend, um eine vollumfängliche Argumentationsstruktur weiterer umrahmender Bezugspunkte der zugrunde liegenden Forschungsanlage abzubilden. Bezugnehmend auf die forschungsmethodische Herangehensweise mag an dieser Stelle auf den explorativen Charakter der empirischen Studie verwiesen werden (s. Kapitel 8). Als Zugang zu der Studie kann explizit von einer empirisch-qualitativen sowie theoriebasierten Exploration ausgegangen werden (s. Kapitel 8.1). Um vor diesem Hintergrund letztlich das substanzielle Forschungsdesign und -methodik empirisch gehaltvoll gestalten zu können, greifen ergänzend zur phänomenologisch-hermeneutischen Verortung, ebenso Ansätze rekonstruktiver Sozialforschung, die insbesondere die empirische Exploration adressiert und letztlich die Grundlegungen der Forschungsmethodik untermauern (vgl. BOHNSACK 2014, S. 15ff.). Das nachstehende Kapitel widmet sich der Thematik der rekonstruktiven Sozialforschung und nimmt somit eine weitere rahmende Verortung dieser Arbeit vor.

5.2.1.2 Einordnung in die rekonstruktive Sozialforschung

Auf Basis eines geisteswissenschaftlichen Paradigmas lassen sich im Zuge der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit ebenso rekonstruktive Denkansätze der Sozialforschung mitführen. Um diesen Forschungszugang einhergehend nachvollziehbar zu argumentieren, wird im Folgenden zunächst auf einen theoriebasierten Bezugsrahmen ebendieses Konstruktes zurückgegriffen. Beginnend mit einer allgemeinen Begriffseinordnung sowie der Grundlegungen der rekonstruktiven Sozialforschung, folgt die Darlegung der praxeologischen Wissenssoziologie, um letztlich dieses Subkapitel abermals mit einer zusammenführenden Reflexion und Retroperspektive abzurunden.

5.2.1.2.1 Grundlegungen der rekonstruktiven Sozialforschung

Mit Rückbezug zur bereits obig erläuterten empirischen Forschung, greifen vor dem Hintergrund der rekonstruktiven Sozialforschung SCHÜTZES Grundgedanken nach der

„Konstruktion zweiten Grades“, die eine Objektivierung von strukturgeleiteten Erfahrungen und Einstellungen von Subjekten intendiert (SCHÜTZ 1971a, S. 7). Dabei handelt es sich um „Konstruktionen jener Konstruktionen, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden“ (EBD.). Basierend auf ebendiesen Denkansätzen von SCHÜTZ, vertritt die *rekonstruktive Sozialforschung* die Annahme einer „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (MEUSER 2018, S. 206). Vor diesem Hintergrund intendiert das rekonstruktive Forschungsinteresse auf die Sinneserschließung, die gleichsam das Forschungsobjekt der Rekonstruktion bildet (vgl. EBD., S. 207). Demzufolge geht es, beruhend auf KRUSE, um den Grundansatz, „*den Sinn hinter dem Sinn*“ zu rekonstruieren (KRUSE 2015, S. 25; Hervorhebung im Original). Hiervon ausgehend richtet sich das forschungsgeleitete Vorgehen auf die Rekonstruktion der lebensweltlichen Wirklichkeit sowie subjektiver Deutungsmuster (vgl. MEUSER 2018, S. 207). Konkretisierend erklärt BOHNSACK, dass sich im Zuge der rekonstruktiven Sozialforschung unweigerlich die Frage „nach dem *Wie* der Herstellung gesellschaftlicher Tatsachen“ stellt (BOHNSACK 2017, S. 27; Hervorhebung im Original). Für den Erhebungsrahmen bedeutet dies, dass sich erhobene Daten aus „Relevanzstrukturen, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen“, erfassen und letztlich analysieren lassen (MEUSER 2018, S. 208). Ausgehend von ebendieser Prämisse rekonstruktiver Sozialforschung sei es unabdingbar, den Forschungssubjekten Raum für individuelle Äußerungen sowie Meinungsbilder zu gewährleisten und ihnen die Freiheit einzuräumen, Sachverhalte in ihrer eigenen Sprache artikulieren zu können (vgl. KRUSE 2015, S. 24). Aus diesem Grund rückt in diesem methodologischen Kontext vornehmlich die Verwendung offener resp. stets begrenzt standardisierter sowie strukturierter Erhebungsverfahren in den Vordergrund (vgl. MEUSER 2018, S. 208). Nichtsdestotrotz sei an dieser Stelle hervorzuheben, dass dennoch Generalisierungen der Ergebnisse möglich und letztlich auch zulässig sind (vgl. EBD.). Dieser Fall tritt dann in Kraft, sofern sich eine bestimmte Bildung von Typen oder Homologie im Datenmaterial herauskristallisiert (vgl. EBD.).

Außerordentlich zutreffend sowie verdichtet lässt sich nun nachstehende Formulierung, fußend auf GARZ, implizit für die zugrunde liegende Forschungsstudie mitführen:

„[...] rekonstruktive Verfahren [fragen] nach den Grundlagen jener Interakte bzw. deren Objektivationen, nach Strukturen, die Bestand haben, ohne dass dies der Zustimmung durch die Subjekte der Forschung bedürfte. In einem Bild: [...]

rekonstruktive Ansätze [gehen] den Fundamenten im Sinne von tragenden Gerüsten dieses Geschehens nach“ (GARZ 2007, S. 225).

5.2.1.2.2 Praxeologische Wissenssoziologie

Ausgehend von einem u. a. rekonstruktiven Forschungsverständnis der Forscherin, lässt sich in diesem Kontext noch eine weitere, elementare methodologische Richtungsvorgabe kontrastieren, bei dem es sich um die *praxeologischen Wissenssoziologie* handelt. Begrifflich geprägt durch BOHNSACK, findet ebendiese sozialwissenschaftliche Ausrichtung ihre Wurzeln in den Ideen nach MANNHEIM (vgl. BOHNSACK 2017, S. 29).⁹⁶ In erster Linie begründet BOHNSACK die von ihm adaptierten Ansätze sog. praxeologischer Wissenssoziologie, fußend auf MANNHEIM, darin, ein empirisches Fundament für methodologische Reflexionen sowie der Praxistheorie zu generieren (vgl. EBD., S. 11). Ergänzend intendiert BOHNSACK die Darlegung „eine[r] konsequente[n] *erkenntnistheoretische[n]* Selbstvergewisserung im Sinne einer praxeologischen empirischen Forschung, welche sich selbst als eine *Praxis* reflexiv und selbstreferentiell in den Blick nimmt“, die die zweite zentrale Säule seiner Begründungslinie darstellt (EBD.; Hervorhebung im Original). Darüber hinaus legt BOHNSACK die Annahme zugrunde, empirisch generierte Erkenntnisse vor dem Hintergrund der „begrifflich-definitorischen Vergewisserung und der Vertiefung und Generierung der grundlagen- oder metatheoretischen Fundierung“ zu analysieren (EBD., S. 12).

Demgemäß ist es das zentrale Ziel, dass „das implizite handlungsleitende Wissen der Akteure im Forschungsfeld strukturbildend ist und als solches den zentralen Gegenstand der empirischen Analyse bildet“ (BOHNSACK 2003, S. 550). Im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung trifft BOHNSACK demnach die Annahme, eine „Verbindung von Sinnverstehen und objektivierender Betrachtung“ zu manifestieren (EBD., S. 551).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es, mit Blick auf die empirischen Analyse, nicht allein um das ‚wie‘ ein spezifischer Inhalt erzählt wird geht. Vielmehr rückt BOHNSACK „den Wechsel von der Frage, was kulturelle oder gesellschaftliche

⁹⁶ Ergänzend entspringen die Wesenszüge der praxeologischen Wissenssoziologie aus der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik und lassen sich somit auf SCHELER zurückführen (vgl. BOHNSACK 2003, S. 550ff.; vgl. BOHNSACK 2018b, S. 195). Aus diesem Grund wird die praxeologischen Wissenssoziologie an dieser Stelle positioniert und, wenn auch nur einführend, erläutert.

Phänomene oder Tatsachen *sind*, zur Frage, *wie* diese *hergestellt* werden“ (EBD., S. 556; Hervorhebung im Original). Mit Rückbezug zu MANNHEIM begründet sich an dieser Stelle letztlich auch die Wichtigkeit von Gestik, Mimik, die Art und Weise der Gesprächsführung sowie die Wortwahl und Ausdrucksweise im Dialog zwischen Praxisakteuren und der Forscherin (vgl. EBD., S. 556f.).⁹⁷ Nicht zuletzt schlägt sich an dieser Stelle implizit die Differenzierung von Wissensarten nieder, die sich neben kommunikativen bzw. theoretischen Wissen (explizit), ebenso in konjunktives bzw. atheoretisches Wissen (implizit) gliedern lassen (vgl. EBD., S. 561f.). Konkret erklärt BOHNSACK dies mit folgenden Worten:

„Während der methodische Zugang zum kommunikativen Wissen relativ unproblematisch ist, da dieses direkt erfragt werden kann, erschließt sich uns das konjunktive Wissen nur dann, wenn wir uns (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen oder auch der direkten Beobachtung) mit der Handlungspraxis vertraut gemacht haben. Es handelt sich um ein Wissen, welches von den Erforschten selbst nicht so ohne weiteres auf den Begriff gebracht, also *begrifflich theoretisch expliziert* werden kann. Ein derart gemeinsam geteiltes *atheoretisches* Wissen konstituiert einen konjunktiven Erfahrungsraum und ermöglicht ein unmittelbares Verstehen im Unterschied zu einem *Interpretieren*, welches sich auf der Basis kommunikativ generalisierter Wissensbestände vollzieht“ (EBD., S. 562; Hervorhebung im Original).

5.2.1.2.3 Zusammenführende Reflexion und Retrospektive III

Federführend betreibt die rekonstruktive Sozialforschung die Rekonstruktion der sozialen Wirklichkeit, die durch das Alltagshandeln der entsprechenden Akteure vollzogen wird (vgl. MEUSER 2018, S. 207). Konkret fokussieren sich ebendiese rekonstruktiven Ansätze auf „die Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und d[ie] impliziten Regeln sozialen Handelns“ (EBD.). Diese impliziten Wissensbestände werden indes durch u. a. (Gruppen-)Interviews, Beobachtungen oder auch (Gruppen-)Diskussionen erfassbar gemacht. Grundlegend gestaltet sich an dieser Stelle die Verwendung einer geeigneten Sprache, die mit Handlungs- und Relevanzstrukturen der zu untersuchenden Subjekte einhergeht. Dies führt dazu, dass den Untersuchungspersonen neben

⁹⁷ Dies dokumentiert die Forscherin in Transkription, Postskripten sowie spezifischen Protokollen. Das wiederum wird im Zuge der Rekonstruktion herangezogen und letztlich berücksichtigt (s. hierzu weitere Ausführungen in Kapitel 10).

Interpretationsfreiräumen, ebenso die Möglichkeit eines offenen Diskussions- und Argumentationsrahmen geschaffen wird (vgl. EBD., S. 208). Dies wiederum ist nach den Denktraditionen BOHNSACKS essenziell, um überhaupt Erfahrungswissen fassen und letztlich rekonstruieren zu können (vgl. BOHNSACK 2018b, S. 195).

In diesem Sinne spiegelt sich rekonstruktives Forscherhandeln in dem reflexiven Verhältnis zwischen der Forscherin und den Befragten wider, sodass der Reflexivität auch an dieser Stelle eine überaus bedeutenden Rolle zugesprochen wird (vgl. BOHNSACK 2014, S. 26f.; vgl. MEUSER 2018, S. 207ff.). Dies bedeutet, dass „die reflexive Zuwendung auf die eigene Verstehensleistung“ nicht nur als Kerncharakteristikum der rekonstruktiven Sozialforschung, sondern auch als Forschungsgegenstand verstanden wird (MEUSER 2018, S. 208). Dies wiederum führt dazu, eigene methodische Prinzipien entwickeln zu können (vgl. BOHNSACK 2014, S. 26f.).

Vor diesem Hintergrund und mit gleichzeitigem Blick auf die vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit sei erwähnt, dass die geforderte Reflexivität stets als zentraler Dreh- und Angelpunkt angenommen werden kann. So spiegeln sich die obigen Ausführungen nicht nur in der methodologischen Ausrichtung der Forscherin, sondern ebenso in der forschungsmethodischen Herangehensweise der empirischen Exploration der Studie wider.⁹⁸

Nachdem nun die methodologischen Ausrichtungen rekonstruktiver Sozialforschung obig (zusammenführend) verdeutlicht werden, soll nicht zuletzt der Blick auf die Verknüpfung mit den entsprechenden methodologischen Charakteristika der Forscherin gerichtet werden. An dieser Stelle sollen zunächst Skizzierung erster Überlegungen umrissen, die im folgenden Verlauf erneut aufgegriffen und letztlich intensiviert werden.⁹⁹

Wie in der vorherigen zusammenführenden Reflexion schon angedeutet, verbleiben phänomenologische Bezüge eines geisteswissenschaftlichen Paradigmas, insbesondere auf SCHÜTZ fundiert, auf der Ebene des Common Sense (vgl. BOHNSACK 2003, S. 559f.). Des Weiteren gehen Modelle der Sozialphänomenologie von der Analyse des Interpretierens aus und setzen diese Sinn- und Wissens Ebene mit der des Verstehens

⁹⁸ An dieser Stelle sei auf den Teil V der Studie verwiesen.

⁹⁹ Weitere Differenzierungen finden sich ebenso in Kapitel 3.5 des externen Anhangs A, auf das an dieser Stelle verwiesen wird.

gleich, zweifelsohne dezidierte Differenzierungen bzw. Abgrenzungen vorzunehmen (vgl. BOHNSACK 2018a, S. 55). Wenngleich ebendiese Ebene von Bedeutung in der vorliegenden Arbeit ist, zeigen die voranstehenden, aber auch nachstehenden Ausführungen, dass es in diesem Zusammenhang die Eingezogenheit weiterer Sinn- und Wissenssebenen bedarf. Wie bereits adressiert, schließt die praxeologischen Wissenssoziologie die Spalte zwischen Objektivismus und Subjektivismus, oder mit anderen Worten gesagt, den „Bruch mit dem Common Sense der „Beobachtung zweiter Ordnung““ (BOHNSACK 2018a, S. 54; Hervorhebung im Original). Konkret eröffnet diese Ausrichtung „[e]ine Differenzierung *innerhalb* der Common Sense – nämlich zwischen einer Logik des Handelns auf der Ebene der Rollenerwartungen und institutionalisierten Ablaufmustern sowie der *Common-Sense-Theorien* einerseits und der Logik der (Handlungs-)Praxis, einer *praktischen Logik* des Common Sense, andererseits“ (BOHNSACK 2017, S. 37; Hervorhebung im Original). In diesem Sinne wird dieser Ansatz auch gleichzeitig als „Methodik und forschungspraktisches Verfahren“ angenommen (BOHNSACK 2018a, S. 53).

Nicht zuletzt zeigt sich, dass sich die Verknüpfung der entsprechenden Zugänge des geisteswissenschaftlichen Paradigmas darin begründet, dass dadurch zum einen eine methodologische Bestimmung des Forscherhandelns und zum anderen eine forschungspraktische Realisierung der Methodik vorgenommen werden kann. Dies wird in den nachstehenden Kapiteln dahingehend präzisiert, indem der Fokus auf die Modellversuchsforschung als forschungsmethodologischer Ausgangspunkt gesetzt und entsprechend konturiert wird. Letztlich soll noch einmal akzentuiert werden, dass keine der bereits aufgeführten methodologischen Annahmen resp. Zugänge keinesfalls negiert oder gar vollständig abgelehnt werden, sondern erst in der Verbundenheit der entsprechenden Ansätze zum Tragen kommen.

5.2.2 Modellversuchsforschung als forschungsmethodologischer Ausgangspunkt – im Dialog zwischen Verstehen und Gestalten

In diesem Subkapitel wird die *Modellversuchsforschung* als forschungsmethodologischer Ausgangspunkt adressiert. Explizit soll dieser Abschnitt nochmals, unter Rückbezug zu den obigen Erläuterungen unter den Kapiteln 5.1 und 5.2, den Dialog zwischen Verstehen und Gestalten dezidiert aufgreifen.

SLOANE, Begründer der nachstehend erläuterten Modellversuchsforschung, kennzeichnet

ebendiese als „eine theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderung im sozialen Feld zu gewinnen“ (SLOANE 1992, S. 10; Hervorhebung im Original).

In der zuvor aufgeführten Definition der Modellversuchsforschung münden ergänzend die elementaren Charakteristika des Modellversuchs, den SLOANE als konstituierenden Teil der Modellversuchsforschung eingliedert:

„Modellversuche sind Arbeitsfelder. Es handelt sich um Forschungs- und Entwicklungsarenen, in denen Vertreter unterschiedlicher sozialer Systeme miteinander kooperieren. Dabei entsteht, [...], nicht eine neue selbstständige Arbeitsorganisation, sondern ein projektförmiger Arbeitszusammenhang, der zeitlich begrenzt ist und auf vereinbarten Zielsetzungen beruht“ (SLOANE 2007, S. 35).

Weiterführend differenziert KÜCKMANN in Anlehnung an FREHE resp. SLOANE die Akteure in Modellversuchen in drei Kategorien. In der nachstehenden Ausführung werden die unterschiedliche Zielverfolgung sowie Funktion und die daraus resultierenden vielfältigen Erwartungshaltungen ebendieser Akteure an Modellversuchen ersichtlich (vgl. KÜCKMANN 2020, S. 114ff.; vgl. SLOANE 2007, S. 25). Konkret richtet KÜCKMANN den Blick auf ‚Modellversuchsträger‘, ‚Feldagenten‘ sowie die ‚Wissenschaftliche Begleitung‘ (vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115).

Unter Erstgenannten versteht die Autorin Akteure der Metaebene, bei denen es sich um Organisationen der beruflichen Bildung wie beispielsweise (Berufs-)Schulen, Unternehmen oder auch Vereine oder Institutionen handelt (vgl. EBD.). In diesem Zusammenhang verfolgen diese Modellversuchsträger das Ziel einer Planung, Erprobung und schließlich Implementation eines zu entwickelnden Konzepts resp. Innovation (vgl. SLOANE 2007, S. 25). Im Fokus steht somit das Interesse an einem Produkt (vgl. EBD.).

Den ‚Feldagenten‘ spricht KÜCKMANN die Funktion der „[p]ädagogisch Wirkende[n] im Modellversuch“ zu (KÜCKMANN 2020, S. 115). FREHE erklärt, dass dieser Gruppierung beispielsweise Lehrende oder auch Berater zuzuordnen sind (vgl. FREHE 2015, S. 47). Deziidiert akzentuiert SLOANE, dass ebendiese Personengruppe „in Modellversuchen (als sozialen Feldern) [handeln], die Veränderung ihres Handelns bzw. ihrer Handlungskompetenz kann Ziel eines Modellversuchs sein, daneben können diese

Aktoren aber auch Mittel sein, um Modellversuchsziele zu erreichen“ (SLOANE 1992, S. 12; Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang stellen die bereits in der vorangeschrittenen Definition erwähnten Veränderungen im Entwicklungsfeld des Modellversuchs, die sich in dem Handeln der Feldagenten begründen lassen, einen forschungsrelevanten Untersuchungsgegenstand für die Wissenschaft dar (vgl. FREHE 2015, S. 47).

Infolgedessen kann der ‚Wissenschaftlichen Begleitung‘ vor diesem Hintergrund eine besonders hohe Bedeutung beigemessen werden (vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115). SLOANE identifiziert letztere Akteure im Rahmen eines Modellversuchs als Subjekte und/ oder Organisationen wie Lehrstühle an Universitäten oder auch Forschungsinstitute, die Veränderungen der Lernsubjekte bzw. den Modellversuch unter Beachtung wissenschaftlich fundierter Regeln reflektieren und letztlich auch evaluieren (vgl. SLOANE 2007, S. 25). Hieraus erwacht nicht nur die Erwartung einer unterstützenden Begleitung während des Arbeitsprozesses, vielmehr schreiben weitere Modellversuchsträger der Wissenschaft Funktionen der Dienstleistung sowie die einer Organisationsberatung zu (vgl. EBD., S. 26). Vor dem Hintergrund eines wirtschaftspädagogischen Verständnisses geht es den Forschern in diesem Sinne jedoch weitaus mehr als um die ausschließliche Ausübung einer Dienstleistung. Insbesondere das Interesse an der Gestaltung von Innovation rückt in den Mittelpunkt wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. EBD.). Ferner liegt es im Eigeninteresse der Wissenschaft, transparente Erkenntnisse für weiterreichende Forschungen zu erheben und letztlich auch auf andere Kontexte transferierbar zu gestalten (vgl. EBD.). Somit untermauert Letztgenanntes ebenso die Beimessung einer zentralen Positionierung der wissenschaftlichen Begleitung in Modellversuchen (vgl. EBD.).

Wie bereits obig umfassend konzediert, unterliegt das vorliegende Forschungsvorhaben einer rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen Forschungsanlage. In Anbetracht dessen und im Sinne einer Modellversuchsforschung wird die zugrunde liegende Arbeit nicht nur durch rationales Forscherhandeln im Sinne einer reflexiven Praxis geprägt, sondern kann demzufolge vor dem Hintergrund einer responsiven Forschung, die vornehmlich Zugänge zum Design Based-Research – Ansatz sowie ergänzend Zugänge zur phänomenologisch-textwissenschaftlichen Begleitforschung nutzt, begriffen werden (vgl. EBD., S. 34). Sie „erweitert dieses rationale Forschungshandeln allerdings um den Anspruch, im Prozess der Theoriebildung auch den

„Erfahrungsschatz“ der Praxis einbeziehen zu wollen“ (EBD., S. 34f.; Hervorhebung im Original).¹⁰⁰ Demzufolge werden im Sinne SLOANES Modellversuche als sogenannte Kooperationsprojekte verstanden (vgl. EBD., S. 35). Um der daraus resultierenden Fragestellung nach der Gestaltung von Kooperationen gerecht zu werden, suggeriert SLOANE diese „als Forschungs- und Entwicklungsarenen zu definieren, in denen Forscherinnen und Praktiker kooperieren, ohne ihre jeweilige institutionelle Einbindung aufzugeben“, wohlwissend, dass es „sich um Kooperationen von Akteuren aus unterschiedlichen inkommensurablen Lebenswelten [handelt]“ (EBD., S. 48). Um eine stringente forschungsmethodologische Rahmung resp. divergente methodologische Bekenntnisse darlegen zu können, wird in den folgenden Kapiteln der Blick auf eine methodologische Schärfung in Anbetracht der bereits mehrfach erläuterten Kooperationsprojekte anvisiert. Demnach rekurren nachstehende Abschnitte auf eine Annäherung sowie eine Darlegung der Wesenszüge einer Innovationsarena, die sich vor dem Hintergrund eines Design-Based Research – Ansatzes verorten lassen.

5.2.2.1 Anleihen zur Forschung in den Lebenswelten Wissenschaft und Praxis

Wie bereits zum Ausdruck gebracht, zeichnet sich die Forschung in einem designbasierten Kontext durch die Kooperation der Akteure in heterogenen „inkommensurablen Lebenswelten“¹⁰¹ aus (SLOANE 2007, S. 48). Hierbei wird jedoch nicht eine Verschmelzung der Lebenswelten von Wissenschaft und Praxis intendiert, vielmehr agieren die Subjekte in einem Wechselspiel zwischen ebendiesen Lebenswelten (vgl. EBD.). SLOANE erklärt, dass Begleitforscher das Umfeld der Wissenschaft verlassen, um in den Alltag der Praxisakteure eintauchen zu können. Ziel ist es, die andere soziale Lebenswelt zu beobachten, zu verstehen und letztlich zu gestalten, indem u. a. Problemlösungen entwickelt werden (vgl. SLOANE 2005, S. 337). Das Eintreten in den Praxisalltag lässt sich über die drei lebensweltlichen Strukturelemente ‚Person‘, ‚Kultur‘ und ‚institutionelle Ordnung‘ abbilden (vgl. EBD., S. 338). In diesem Zusammenhang kommt nicht nur die Bedeutung von Sprache und des bestehenden Vorwissens der jeweils anderen sozialen Lebenswelt zum Tragen, die Auseinandersetzung mit institutionellen

¹⁰⁰ Vertiefende Überlegungen in Bezug auf das zugrunde liegende Rationalitätsverständnis des Forschungsvorhabens sowie Forschungsprogrammen der Modellversuchsforschung befinden sich im externen Anhang A (Kapitel 3.2).

¹⁰¹ SLOANES Ausführungen zum Lebensweltkonzept fußen vornehmlich auf den Leitgedanken von KIRSCH, der sich wiederum auf HABERMAS bezieht (vgl. SLOANE 2014, S. 123ff.).

Rollenzuweisungen erweisen sich als ebenso relevant (vgl. SLOANE 2014, S. 123). So zeigt sich, dass sowohl die Wissenschaft als auch der Alltag von unterschiedlichen Gegenstandsbereichen, Verhaltensmustern oder auch Zielausrichtungen geprägt sind (vgl. SOEFFNER 2004, S. 20). Beifolgend unterscheidet SOEFFNER¹⁰² nicht nur personale, kulturelle sowie institutionelle Differenzen, sondern akzentuiert ebenso die verschiedenen kognitiven Erkenntnislogiken dieser beiden Lebenswelten (vgl. EBD., S. 33). SOEFFNER spezifiziert den Unterschied der kognitiven Stile „in den *Erkenntnishaltungen*, den *Erkenntnisstilen* selbst sowie in den ihnen jeweils zugeordneten ›organisatorischen settings‹ (Involviertheit vs. Distanz, Handlungsdruck vs. Freisetzung vom Handlungsdruck etc.)“ (EBD.; Hervorhebung im Original). In diesen Unterschiedlichkeiten sieht SOEFFNER auch den Grund für eine präzise Abgrenzung der Lebenswelten (vgl. EBD., S. 20).¹⁰³

Der Intensitätsgrad der Einbindung in das Praxisfeld wird individuell vom Forscher festgelegt, so kann dieser zum einen sehr distanziert als vornehmlich beobachtend oder zum anderen auch als integrierter „Berater, Erklärer, (Mit-) Entwickler, Erkundender“ fungieren (SLOANE 2005, S. 338). Ersteres bezieht sich auf den Modus der ‚Erklärung‘, Zweiteres umfasst den Modus des ‚Verstehens‘ (SLOANE 2014, S. 123). Vor diesem Hintergrund betont SLOANE jedoch die Unabdingbarkeit eines Lebensweltwechsels (vgl. SLOANE 2007, S. 338). Der Perspektivwechsel ermöglicht den Akteuren, in die jeweils andere soziale Lebenswelt einzutauchen und diese entsprechend zu bereichern (vgl. EBD.). Für die wissenschaftliche Begleitung ist dieser Bereicherungsprozess essenziell, da ebendiese neuen Einblicke und Eindrücke die Grundlage für die Theoriebildung darstellen (vgl. EBD.).¹⁰⁴

Letztlich sei an dieser Stelle der Blick auf epistemologische Wesenszüge des Lebensweltkonzeptes gerichtet, die bereits u. a. in den vorherigen Ausführungen nach

¹⁰² SOEFFNER rekurriert in diesem Zusammenhang auf SCHÜTZ (vgl. SOEFFNER 2004, S. 17ff.).

¹⁰³ Auch SLOANE vertritt den Standpunkt einer eindeutigen Abgrenzung der Lebenswelten (vgl. SLOANE 2007, S. 338). Die Ausdifferenzierung nach KREMER rezipieren im Kontext der Forschung in Innovationsarenen einen nicht notwendigen Lebensweltenwechsel (vgl. KREMER 2014, S. 347f.). Diesen Rezeptionen wird im Rahmen der vorliegenden Forschung gefolgt, wenngleich ebendiese Differenzierungen eher marginal erscheinen. Eine dezidierte Darlegung der Begründung sowie thematische Vertiefungen erfolgen anknüpfend in Kapitel 5.2.2.3.

¹⁰⁴ Im Sinne des epistemologischen Subjektmodells ist ein Wechsel der Lebenswelten nicht nur für Forscher, sondern ebenso für Praxisakteure möglich (vgl. SLOANE 2007, S. 338f.; vgl. SLOANE 2014, S. 125). Im Rahmen dieser Studie wird jedoch der Fokus auf die Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung gelegt, sodass die Sicht der Praktiker nicht weiter berücksichtigt wird.

SOEFFNER implizit mitgeführt werden. Durch das Eintreten der wissenschaftlichen Begleitung in das Praxisfeld erlangt der Forscher die Teilhabe an Entwicklungsprozessen und „agier[t] als entwickelnde[s] und erkennende[s] Subjekt (SLOANE 2014, S. 125). Dies führt dazu, dass implizites Wissen der Praxisakteure freigesetzt wird und infolgedessen in den Erkenntnisprozess einfließt (vgl. EBD.). Nicht zuletzt geht in diesem Kontext die Fragestellung nach dem spezifischen Rationalitätsmodell (Programm rationaler Forschung, rationaler Praxis und reflexive Praxis)¹⁰⁵ einher (vgl. EBD.).

Konkludierend wird ersichtlich, dass der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Arbeitszusammenhang eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird (vgl. SLOANE 2007, S. 25f.). Die Rolle der Forscherin stellt ebenso den Dreh- und Angelpunkt der zugrunde liegenden Forschungsanlage der Studie dar, sodass in Kapitel 5.2.2.6 die Grundlegungen des Lebensweltkonzeptes mitgeführt und weiterführend konkretisiert werden.

5.2.2.2 Einordnung vor dem Hintergrund eines Design-Based Research – Ansatzes

Umrahmend von der bereits obig erläuterten forschungsmethodologischen Verortung der Studie, wird in dem folgenden Abschnitt die zusätzliche Einbettung in den *Design-Based Research – Ansatz* adressiert, der als Dreh- und Angelpunkt der angestrebten Forschungs- und Entwicklungsstudie fungiert. Neben einer prägnanten Skizzierung des Design-Based Research – Ansatzes, liegt der Fokus dieses Subkapitels ebenfalls auf der Innovations- sowie Modellversuchsforschung, dessen Erläuterungen den forschungsmethodologischen Referenzrahmen schließlich komplettieren.

In der einschlägigen Literatur wird der Ursprung des designbasierten Forschungsansatzes Anfang der 90er Jahre begründet (vgl. EULER 2014a, S. 16). Zunächst noch literarisch unter Begrifflichkeiten wie ‚design experiments‘ oder ‚development research‘ verortet, liefern die dahinterstehenden Ideen ebendieser Forschungsrichtung den Ankerpunkt der gegenwärtigen Design-Forschung (vgl. BROWN 1992; vgl. VAN DEN AKKER 1999). Vor diesem Hintergrund stellt EULER den Design-Based Research – Ansatz¹⁰⁶ als Verzahnung

¹⁰⁵ Im externen Anhang A (Kapitel 3) erfolgt eine dezidierte literarische Auseinandersetzung der verschiedenen Rationalitätsmodelle, vor dessen Hintergrund letztlich konkretisierende Darlegungen mit Blick auf den vorliegenden Forschungs- und Entwicklungskontext vorgenommen werden. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle von weiteren Ausführungen abgesehen und lediglich auf den externen Anhang A (Kapitel 3.2) verwiesen.

¹⁰⁶ In der einschlägigen Literatur sind bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt stets die Begrifflichkeiten wie ‚design experiments‘ oder ‚development research‘ zu finden, die synonym zur Bezeichnung Design-Based

von zu entwickelnden innovativen Lösungen für praktische Probleme im Bildungskontext und der Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse vor (vgl. EULER 2014a, S. 16). Ferner steht die Entwicklung von pädagogisch-didaktischen Interventionen wie beispielsweise die Konzeption von Lehr- und Lerneinheiten, Unterrichtsmaterialien oder die Implikation von Gestaltungsprinzipien etc. im Vordergrund, um ein komplexes praxisbezogenes Problem zu lösen (vgl. PLOMP 2007, S. 10ff.). Ergänzend präzisieren BRAHM und JENERT designbasierte Forschung wie folgt:

„Der Forschungsbezug ergibt sich einerseits dadurch, dass beim Interventionsdesign systematisch wissenschaftliche Erkenntnisse zum Problembereich berücksichtigt werden. Andererseits wird die praktische Umsetzung der Intervention wissenschaftlich begleitet. Ziel ist es, zugrunde liegende Theorien und Modelle weiterzuentwickeln und/oder kontextbezogen zu spezifizieren“ (BRAHM / JENERT 2014, S. 47).

Darüber hinaus spielen im Rahmen der Design-Forschung, fußend auf PLOMP, neben der Erforschung der Auswirkung und der praktischen Nutzbarkeit einer entwickelten Intervention, ebenfalls gestaltungsorientierte Forschungs- und Entwicklungsprozesse eine große Rolle (vgl. PLOMP 2007, S. 13). Letzteres akzentuiert somit ein weiteres flankierendes Kennzeichen ebendieses Forschungsansatzes (vgl. EBD.). In diesem Zusammenhang spricht EULER von einer ‚Modus-2-Forschung‘, die die Erkenntnisgewinnung mit Gestaltungsprozessen verschränkt (vgl. EULER 2018, S. 42). Die an dem Designprozess beteiligten Akteure werden dabei als ‚reflexive Subjekte‘ verstanden, wodurch eine kooperationsgeleitete Zusammenarbeit dieser Subjekte im Feld der Wissenschaft und der Praxis als unerlässlich gilt (vgl. REINMANN 2005, S. 62; vgl. SLOANE 2007, S. 33). Aus diesem Grund ist in diesem Kontext auch oftmals von ‚kooperativen Designprozessen‘¹⁰⁷ die Rede (vgl. u. a. KREMER / ZOYKE 2014, S. 197ff.; vgl. SLOANE 2014, S. 114f.). Dementsprechend fungiert EULERS Leitfrage, „How should an intervention be formulated within the context of a teaching concept (method) to advance specific (concretely recognizable) social competencies (objectives)“, als

Research – Ansatz stehen (vgl. REINMANN 2005, S. 60). In der vorliegenden Arbeit wird, anlehnend an THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE, letzterer Begriff verwendet (vgl. THE DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003).

¹⁰⁷ Im Rahmen der angestrebten Studie steht vor dem Hintergrund des Design-Based Research – Ansatzes insbesondere die Kooperation der beteiligten Akteure aus dem Kontext der Wissenschaft sowie des Praxisfeld im Fokus der Untersuchungen, sodass in dieser Arbeit ebenso von ‚kooperativen Designprozessen‘ ausgegangen wird und ebendiese auch so konnotiert werden.

orientierendes Grundgerüst, vor allem für die wissenschaftliche Begleitung in designbasierten Forschungs- und Entwicklungsprozessen (EULER 2014a, S. 17).

Angesichts dessen sei ergänzend auf eine strikte Abgrenzung zwischen dem Design- und Forschungsprozess hingewiesen (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 207f.). Der Designprozess wird in dem Zusammenhang des vorliegenden Forschungsdesigns als „Prozess von der Problemanalyse über die Entwicklungen und Erprobungen sowie Weiterentwicklung von Interventionen bzw. Lösungsansätzen hin zur individuellen Förderung im Praxisfeld“ verstanden (EBD., S. 207). Dementsprechend ist es von den jeweiligen Intentionen des zugrunde liegenden Forschungsprogrammes abhängig, wie viele Designzyklen im Rahmen des Designprozesses vorliegen (vgl. EBD.). Im Kontext der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit sei adressiert, dass mehrere Interventionen und folglich mehrere Designzyklen zur individuellen Förderung der Lehrenden vorliegen.¹⁰⁸ Ergänzend werden ebendiese Prozesse resp. Designzyklen durch eine konstante Kooperation der Akteure aus Praxis und Wissenschaft sowie eine befristete Projektlaufdauer gekennzeichnet (vgl. EBD.). An dieser Stelle sei nochmals auf einen intendierten kooperativen Designprozess hingewiesen (vgl. EBD., S. 197ff.; vgl. SLOANE 2014, S. 114f.) Konkludierend fassen KREMER und ZOYKE die Intention des Designprozesses mit den Worten, dass der „Designprozess [...] in erster Linie der Entwicklung einer Lösung für ein spezifisches Praxisproblem [dient]“, zusammen und pointieren gleichsam den grundlegenden Referenzpunkt im Zuge des Forschungsprozesses, der den Zugang zum Praxisfeld ebnet (KREMER / ZOYKE 2014, S. 207). Demzufolge wird der Forscherin neben der Datengewinnung, ebenso die Konturierung der bereits adressierten Forschungsfragen gewährt (vgl. EBD.).

Demgegenüber lässt sich der Forschungsprozess einordnen. Ebendieser sieht den zentralen Bezugspunkt in der Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, die als Förderung individueller Interessen fungieren (vgl. EBD.). Demnach werden die im Zuge des Designprozesses gewonnenen Daten aus der Perspektive der Wissenschaft nicht nur beleuchtet, sondern tragen in Anbetracht dessen und unter Berücksichtigung wesentlicher Grundsätze qualitativer Sozialforschung¹⁰⁹ zur Schärfung des Forschungsgegenstandes

¹⁰⁸ Die Überführung der dargelegten methodologischen Ansätze in adäquate Methoden erfolgt unter Teil V und wird dementsprechend einhergehend pointiert.

¹⁰⁹ Die Gütekriterien im Rahmen der zugrunde liegenden Forschungsanlage werden in Kapitel 5.3 einhergehend adressiert.

bei (vgl. EBD., S. 208). Letztlich zeichnet sich der Forschungsprozess durch eine begleitende Funktion zum Designprozess aus, der über den befristeten Projektrahmen hinaus stattfindet (vgl. EBD.).

Begleitet wird der Forschungs- und Designprozess von drei Phasen, die ergänzend als Argumentations- resp. Orientierungsleitfaden nicht nur in ebendiesem Zusammenhang fungieren, vielmehr geben diese der gesamten adressierten Studie eine geleitete Struktur (vgl. EBD., S. 209). Die nachstehende Tabelle skizziert in Adaption an KREMER und ZOYKE die zentralen Wesenszüge dieser Phasen und bildet gleichzeitig die Überführung auf die jeweiligen Prozessschritte sowie der Datenerhebungsformate der vorliegende Studie ab (vgl. EBD.).

Phase I: Bestandsaufnahme und Problemdefinition	Phase II: Differenzierungen und (Weiter-)Entwicklungen	Phase III: Rekonstruktion
- Erhebung eines elementaren Stimmungs- und Erfahrungsbilds sowie Erwartungshaltungen der Subjekte im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten - Diskussionen - Reflexionen	- Differenzierung der Erwartungshaltungen (Selbst- und Fremderwartungen) - Konfrontation/ Diskussion - Rekonstruktion der subjektiven Erwartungen als Voraussetzung der Rollenwahrnehmung	- Rekonstruktion der subjektiven Rollenwahrnehmung im Zusammenhang der Intervention digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente - Reflexion - Validierung - Gesamtevaluation
- Basisstudie (BS1 – BS7) - Arbeitstreffen / Gruppendiskussionen (GD1 – GD9) - Projektinterner digitaler Workshop (DW1)	- Arbeitstreffen / Gruppendiskussion (GD10) - Kleingruppen-diskussionen (KGD1 – KGD4)	- Differenzierungsstudie (DS1 – DS6) - Arbeitstreffen / Gruppendiskussion (GD11)

Tab. 5: Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KREMER / ZOYKE (2014, S. 209).

Wie bereits aus der vorangeschrittenen Tabelle ersichtlich ist, rahmen Reflexionen und Dokumentationen den Forschungs- und Entwicklungsprozess. Die Begründung für dieses Vorgehen liegt darin, dass die Abgrenzung des Design- und Forschungsprozesses nicht immer eindeutig vernehmbar ist (vgl. EBD., S. 208). Darüber hinaus gleicht sich diese Vorgehensweise mit dem Forschungsverständnis der Forscherin (s. Kapitel 5.1.2).

Konkludierend sei auf die von EULER und SLOANE definierten fünf Teilelemente eines Design-Based Research – Ansatzes einzugehen, die in den vorangegangenen Ausführungen ebendieses Kapitels bereits implizit dargelegt worden sind (vgl. EULER / SLOANE 2018, S. 783ff.). Gleichsam bilden ebendiese Teilaspekte einen

zusammenführenden Überblick in die fokussierte Forschungs- und Entwicklungslinie der Forscherin, eingebettet in den Design-Based Research – Prozess, und lassen sich somit als Argumentationsstruktur des forschungsgeleiteten Vorgehens der adressierten Studie verstehen, um einen nachvollziehbaren und strukturgeleiteten Korridor zu schaffen.

EULER und SLOANE determinieren die folgenden gestaltungsbasierten Aspekte (1) ‚Methodologische Grundposition‘, (2) ‚Designzyklen‘, (3) ‚Kooperation‘, (4) ‚Textproduktion und -rezeption‘ und (5) ‚Wissensgenerierung‘, die nachstehend aufgegriffen und mit Bezug auf die zugrunde liegende Arbeit beleuchtet werden (vgl. EBD., S. 783).

Ad (1) Mit dem Ziel der Verbesserung der Bildung und des Lernens in diversen Bildungskontexten sowie den damit verbundenen Datenerhebungen und -auswertungen resp. bereichsspezifischen Formulierungen Theorien für Interventionen abzuleiten, lässt sich vor diesem Hintergrund die methodologische Grundposition rahmen (vgl. EBD.). Da in den Kapiteln 5.1.1, 5.1.2 sowie 5.2.1 bereits die forschungsmethodologische Selbstvergewisserung sowie das Rollenverständnis der Forscherin einhergehend akzentuiert werden, wird von weiteren Ausführungen abgesehen und auf die genannten Kapitel verwiesen. An dieser Stelle wird lediglich geäußert, dass die Forscherin eine übergreifende epistemologisch-empirische Positionierung vertritt, die durch einen rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen Standpunkt differenziert wird.

Ad (2) „The research and development process is realized in iterate cycles of design, testing, analysis, and redesign” (EULER 2014a, S. 19). In Anbetracht dessen ergeben sich, fußend auf EULER, folgende Phasen eines Designzyklus, die sich wiederum in Kernfragen subordnen lassen: Problem präzisieren, Theoriebasierung, Design entwickeln bzw. verfeinern, Design erproben und formativ evaluieren, Gestaltungsprinzipien generieren, Intervention ggf. summativ evaluieren (vgl. EBD., S. 20ff.). Als Hilfestellung im Zuge des Arbeitsprogramms bieten EULER und SLOANE eine adaptierte Arbeitstabelle¹¹⁰, die neben den einzelnen Designphasen, ebenso die Kernfragen umfasst (vgl. EULER / SLOANE 2018, S. 784ff.). Mit Blick auf das adressierte Entwicklungsziel seien insbesondere die sogenannten ‚design principles‘ in Anlehnung an EULER hervorzuheben (vgl. EULER 2014a, S. 31ff.). Konkret handelt es sich um Gestaltungsprinzipien, die „für ein

¹¹⁰ Ebendiese Arbeitstabelle ist mit Bezug auf das zugrunde liegende Forschungs- und Entwicklungsvorhaben von der Forscherin in einem ergänzenden Dokument skizziert worden und ist im externen Anhang A (Kapitel 3.6) einsehbar.

definiertes Anwendungsfeld“ generiert werden (EULER / SLOANE 2018, S. 786). Bezugnehmend auf das vorliegende Entwicklungsziel werden auf Basis eines zu entwickelnden wahrgenommenen Rollenbildes pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionsrahmen für Lehrende induziert. Aufgrund dessen rückt die Implikation ebendieser Gestaltungsempfehlungen im Rahmen des Designprozesses in den Fokus, um Wissen generieren zu können (s. auch *Ad (5)*), sodass die Forscherin angesichts dessen den elementaren Auffassungen eines Design-Based Research – Ansatzes vornehmlich nach SLOANE und KREMER folgt, die sich dennoch von weiteren Positionierungen in Anlehnung an EULER ergänzen lassen (s. Kapitel 5.2.2.1 und 5.2.2.2). Allerdings sei an dieser Stelle ausdrücklich hervorzuheben, dass es sich um eine modifizierte Ausprägung des Design-Based Research – Ansatzes handelt und somit auch um ein justiertes Verständnis der zu generierten Gestaltungsprinzipien, die im Kontext der Studie vordergründig als Gestaltungsempfehlungen im Sinne von Orientierungs- und Reflexionshilfen zu verstehen sind.

Ad (3) Der bereits obig adressierte kooperative Designprozess lässt sich auf die projektförmige Zusammenarbeit von wissenschaftlichen und praktischen Akteuren zurückführen (vgl. EULER / SLOANE 2018, S. 786). In diesem Zusammenhang wird auf die vorangeschrittenen Ausführungen bezüglich des intendierten kooperativen Designprozesses verwiesen (s. Kapitel 5.2.2.2).

Ad (4) Aus einem kooperativ angelegten Designprozess resultieren textbasierte Dokumentation, Erfahrungsberichte, die als Fundament für die Generierung von Wissen und Erkenntnissen fungieren und von den beteiligten Akteuren erstellt werden (vgl. EBD., S. 787). Mit Rekurs zur forschungsmethodologischen Selbstvergewisserung der Forscherin wird die Textproduktion aus hermeneutischer Perspektive, stützend auf DANNER und DILTHEY, im Kapitel 5.2.1.1.2 beleuchtet, sodass auch an dieser Stelle auf ebendieses Kapitel rekuriert wird.

Ad (5) Wie bereits in den Ausführungen der vorherigen Kapiteln einhergehend angeführt wird, resultieren aus den Kooperationen der beteiligten Akteure im Designprozess neben der Textproduktion, ebenso der damit konkludierende Verstehens-, Deskriptions- sowie Interpretationsprozess, der der Wissensgenese dient (vgl. SLOANE 2014, S. 114f.). Die hermeneutisch-phänomenologischen Grundlegungen flankieren in diesem Kontext vor

allem GADAMER und SOEFFNER (s. Kapitel 5.2.1.1.1 und 5.2.1.1.2). Sei an dieser Stelle, mit Rekurs auf SOEFFNER und HELFRICH, nochmals auf den unmittelbaren Zusammenhang von Sprache und (situationsgebundener) Erfahrung einzugehen, der laut EULER in Design-Based Research – Prozessen als unabdingbar für das Induzieren von Gestaltungsprinzipien erscheint (vgl. EULER 2014b, S. 111; vgl. HELFRICH 2016, S. 82; vgl. SOEFFNER 2004, S. 75). Im Sinne der phänomenologischen Reduktion ist es der Forscherin daher wichtig, die „allgemeinen Strukturen sozialen Handels [schrittweise zu entdecken]“ und in ebendieser Situation das Wesentliche zu erkennen (SOEFFNER 2004, S. 73; vgl. EULER / SLOANE 2018, S. 789).

Vor diesen Hintergrund und mit expliziten Blick auf die Wissensgenese durch Gestaltungsprinzipien können mit den folgenden Worten EULERS in dieser Arbeit greifende Grundlegungen summativ herausgestellt werden:

„- Sie formulieren wissenschaftliche Aussagen in einer mehr oder weniger generellen Form. Als solche bieten sie für didaktische Gestaltung von Lernumgebungen eine Orientierung , müssen jedoch auf die je spezifischen Gestaltungsbedingungen ausgelegt und angepasst werden.

- Zugleich bilden Design Principles die Struktur, in die Erkenntnisse aus Projekten im Rahmen eines DBR überführt werden können. Dies impliziert, dass zunächst situationsgebundene Erfahrungen in einem didaktischen Feld in einem angemessenen Maße generalisiert werden müssen“ (EULER 2014b, S. 111).

Konkludierend sei an diese Stelle noch einmal auf den Ursprung der Design-Based Research – Forschung eingegangen. Mit Rekurs auf REINMANN resp. SLOANE wird ersichtlich, dass ebendieser Forschungsansatz im Zuge der Innovationsforschung entsprungen ist und somit deutliche Rückbezüge zur Modellversuchsforschung erkennbar sind, dessen rudimentären Denkansätze in der angestrebten Studie implizit mitgeführt werden (vgl. REINMANN 2005, S. 53ff.; vgl. SLOANE 2007, S. 33). Hieran wird gleichsam die Nähe zur Modellversuchsforschung manifestiert (vgl. SLOANE 2007, S. 33). Diesem Referenzrahmen wird in den nachstehenden Abschnitten einer besonderen Bedeutung zugesprochen.

5.2.2.3 Annäherung der Innovationsarena als forschungsmethodologischer Rahmen

Die Annäherung der Innovationsarena nimmt eine weitere Komprimierung vor dem Hintergrund eines designbasierten Forschungsansatzes ein und kann somit als ein

ergänzender forschungsmethodologischer Rahmen der vorliegenden Studie adressiert werden, um einen definierten und gleichsam nachvollziehbaren Korridor für das zugrunde liegende Forscherhandeln setzen zu können. Wohlwissend, dass in der einschlägigen Fachliteratur heterogene Schwerpunkte ebendieses Gegenstandsbereiches verortet werden,¹¹¹ wird folglich dem Verständnis nach KREMER gefolgt, in dessen Zusammenhang explizit das Konstrukt einer *Innovationsarena* akzentuiert wird und somit folglich die bereits obig erläuterte Forschungs- und Entwicklungsarena nach SLOANE präzisiert (vgl. KREMER 2014, S. 339ff.).

Mit Rückbezug zur Modellversuchsforschung in Anlehnung an SLOANE (1992, 2007), spricht KREMER explizit von einem Zwischenraum zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. KREMER 2014, S. 347). Ergänzend zu SLOANE differenziert KREMER in der Entstehung einer neu geschaffenen und gleichsam zeitlich begrenzten Institution, in der die beteiligten Akteure zwar gemeinsame Zielsetzungen resp. Entwicklungsvorhaben oder auch subjektive Intentionen austauschen und letztlich verfolgen (vgl. EBD., S. 342). Verankerte (Ablauf-)Strukturen bzw. Denkweisen der heterogenen Lebenswelten der Akteure werden aber dennoch implizit mitgeführt und beeinflussen demzufolge spezifische Handlungen und Vorgehensweisen im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses (vgl. EBD., S. 347). Aus diesem Grund rezipiert KREMER wie folgt:

„Damit ist das Modellversuchsfeld nicht mit Praxis und Wissenschaft gleichzusetzen. Es werden zwar im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kommunikation Akteure aus beiden Bereichen zusammengeführt, die Handlungen in der jeweiligen Praxis werden davon auch durchaus beeinflusst, sind jedoch nicht identisch und übereinstimmend mit dem Modellversuchsfeld“ (EBD., S. 342).

Unter Rückbezug zu den Auffassungen SLOANES resp. SOEFFNERS beziehungsweise auf das Lebensweltkonzept (s. Kapitel 5.2.2.1) internalisiert KREMER einen „nicht zwingend[en] [...] Wechsel der Lebenswelt bzw. der damit verbundenen Handlungsfähigkeiten und institutionellen Einordnungen“ (EBD., S. 346). Vor dem Hintergrund ebendieses Verständnisses pointiert KREMER ferner die Reziprozität zwischen einer Sinn- und Verstehenskultur resp. Präsenz- und Produktionskultur (vgl. EBD., S. 347).¹¹² So ist er der

¹¹¹ Siehe hierzu u. a. EULER (2014b, S. 97ff.), FREHE (2015, S. 74ff.), KÜCKMANN (2019, S. 116ff.) und SLOANE (2007, S. 25ff.).

¹¹² An dieser Stelle greifen insbesondere die Kernannahmen des Menschenbildes im Sinne eines epistemologischen Subjektmodells in Anlehnung an GROEBEN und SCHEELE (vgl. GROEBEN / SCHEELE

Auffassung, dass die Schwierigkeit darin besteht, Verstehens- und Gestaltungsansätze miteinander zu vereinen, um letztlich Erkenntnisse für den Forschungsprozess generieren zu können (vgl. EBD., S. 346). Daraus resultierend schenkt KREMER der Annahme nach einer einhergehenden Differenzierung „zwischen Beobachter- und Teilnehmerperspektive [...] bzw. zwischen einem Agieren in der Innovationsarena und einem Agieren in der Gruppe der Wissenschaftler“ besonderer Beachtung (EBD.). Daran anknüpfend und mit Rekurs auf das bereits obig dargelegte Rollenverständnis der Forscherin (s. Kapitel 5.1.2), spiegelt sich ebendiese Differenzierung der Beobachter- und Teilnehmersicht explizit in der forschungsbezogenen Positionierung der Forscherin wider. Demnach sei an dieser Stelle akzentuiert, dass die Forscherin sich selbst als Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprozesses rezipiert und somit auch implizit für die Erkenntnisgewinnung verantwortlich ist (vgl. KREMER 1997, S. 100f.). Darüber hinaus kann in diesem Kontext m. E. insbesondere der Reflexivität einer partikularen Bedeutung zugesprochen werden. Diese Auffassung speist sich ebenso daraus, dass nicht nur menschliches Verhalten und Kommunikationsweisen, sondern auch explizite Handlungsweisen und Beobachtungen grundsätzlich einer umfassenden Reflexion aufgrund von unterschiedlichen Verankerungen der jeweiligen Lebenswelten und -kontexten unterliegen (vgl. FLICK 2016, S. 29; vgl. KRUSE 2015, S. 75ff.).¹¹³

Konkludierend stellt sich die Frage, inwiefern sich pädagogisch-didaktische sowie für die Praxis relevanten Ergebnisse im Rahmen einer Innovationsarena gewinnen und gestalten lassen (vgl. FREHE 2015, S. 59ff.; vgl. KREMER 2014, S. 348). In diesem Zusammenhang ist die Rede von ‚didaktischen Prototypen‘ (vgl. KREMER 2014, S. 348). Ebendiese Fragestellung nimmt nach Auffassung KREMERS eine substanzielle Rolle ein (vgl. EBD., S. 348ff.). Das folgende Kapitel geht hierauf differenziert ein.

5.2.2.4 Didaktische Prototypen

Um auf die vorangestellte Fragestellung Bezug zu nehmen, bedarf es einer Konturierung des Konstruktes der *didaktischen Prototypen*.

Retrospektiv findet die Wahl des Begriffes des Prototypens die Wurzeln in einem stark ingenieurwissenschaftlich orientierten Kontext wieder (vgl. SLOANE 2007, S. 19). Im

1977, S. 20ff.; vgl. Externer Anhang A, Kapitel 1).

¹¹³ An dieser Stelle sei noch einmal auf die Grundlegungen SOEFFNERS in Bezug auf das Lebensweltkonzept zu rekurren, die hier mitunter mitgeführt werden (s. Kapitel 5.2.2.6).

Gegensatz hierzu fokussiert die Berufsbildungsforschung nicht nur die „reine Erkenntnis, sondern [auch] [...] die Generierung von Wissen, das sich in erfolgreichen Prototypen manifestiert“ (EBD.).

Konkret handelt es sich im Sinne der Berufsbildungsforschung bei didaktischen Prototypen um curricular resp. pädagogisch-didaktisch verankerte Produkte, bei denen es sich beispielsweise um zu entwickelnde bzw. zu schärfende Lehr- und Lernkonzepte/-situationen oder auch mediengestützte Formate sowie didaktische Gestaltungsmittel handelt (vgl. KREMER 2014, S. 348; vgl. SLOANE 2007, S. 46). Des Weiteren determiniert KREMER einen weiteren Wesenszug didaktischer Prototypen. Demzufolge sieht er die Besonderheit der Prototypenentwicklung darin, dass sich ebendiese aus dem gemeinsamen Agieren der Akteure aus unterschiedlichen Lebensbezügen ergibt (vgl. KREMER 2014, S. 348). Infolgedessen „zeigt sich ein Prototyp einerseits in der Innovationsarena zwischen Wissenschaft und Praxis und in der jeweiligen Verankerung und Rezeption in der jeweils spezifischen Lebenswelt“ (EBD., S. 348f.). Aufgrund eines geringen Maßes an Standardisierungen im Zuge der Prototypenentwicklung und -gestaltung empfiehlt KREMER zur Orientierung resp. Abgrenzung die Hinzunahme der Kriterien ‚Grad der Differenziertheit‘, ‚Grad der Neuartigkeit‘, ‚Ziel der Prototypenentwicklung‘ und ‚Reifegrad des Prototyps‘ (vgl. EBD., S. 349).

Vor diesem Hintergrund legt KREMER den Bedeutungsakzent insbesondere auf die Einbettung der Prototypenkonzeption in den Forschungsprozess, sodass durch ebendiese Einbindung praktische Gegenstandsbereiche und -handlungen über Innovationsarenen beleuchtet werden können, wohlwissend, dass sich dieser Vorgang gleichsam für alle Beteiligten als Schwierigkeit herauskristallisieren kann (vgl. EBD., S. 352f.). Folglich verbirgt sich an dieser Stelle die Gefahr, „dass eine Abkopplung vom Gegenstandsbereich erfolgt und die Einbindung in die Prototypenentwicklung an Bedeutung verlieren kann“ (EBD., S. 352). Um ebendieser Gefahr entgegenzuwirken, zieht KREMER die Ergründung der unterschiedlichen Prototypenfunktionen des ‚Kommunikators‘, des ‚Gatekeepers‘, des ‚Dokumentators‘ sowie des ‚Reflektors‘ hinzu (vgl. EBD., S. 354).

An dieser Stelle sei der Blick abermals auf eine stringente Abgrenzung des Forschungsprozesses und der Prototypenentwicklung gerichtet, obgleich diese mit der Gefahr des Ausblendens der Praxis verbunden ist, der jedoch mittels der Hinzunahme von erkenntnisgenerierenden Methoden entgegengewirkt werden kann (vgl. EBD., S. 353f.).

Unter kritischer Würdigung der vorangegangenen adressierten Gefahrenquellen, zieht die Forscherin regelmäßige interne Projekttreffen¹¹⁴ hinzu, um bereits erarbeitete resp. zu entwickelnde Kontexte bzw. Inhalte nicht nur zu reflektieren, sondern ebenso zu verstehen und weiterführend aufzuarbeiten. Im Weiteren dienen (Diskurs-)Protokolle zu Dokumentations- und Analysezwecken. Demnach liegt der Bedeutungsakzent ebendieser Arbeitstreffen zum einen in einer stetigen Berücksichtigung der (Weiter-)Entwicklung der beteiligten Akteure, zum anderen in der Möglichkeit, spezifische Themen über die gesamte Projektlaufzeit in unterschiedlich tiefen Ausprägungen zu diskutieren (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 205). Aus forschungsmethodischer Sicht kann in diesem Zusammenhang auch von Gruppendiskussionen¹¹⁵ ausgegangen werden (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 384ff.). Dadurch befinden sich Forschungsarbeiten im ‚Spannungsfeld von Gestaltung und Verstehen‘, sodass konkludierend die Verankerung sowie stetige Einbindung zwischen Wissenschaft und Praxis gesichert wird (vgl. KREMER 2014, S. 354). Somit wird die Einbettung eines kooperativen Designprozesses im Zuge des Entwicklungsprozesses abermals untermauert.

Nichtsdestotrotz sei an dieser Stelle im Rahmen des vorliegenden Entwicklungs- und Forschungsvorhabens die vornehmlich untergeordnete Rolle von Prototypen hervorgehoben. Der Fokus der zugrunde liegenden Arbeit liegt auf einer dezidierten Aufarbeitung, ausgehend von einem geisteswissenschaftlichen Ansatz, wissenschaftlicher bzw. pädagogisch-didaktischer Konstrukte und dient demzufolge zur Konturierung der rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen forschungsmethodologischen Ausrichtung der Forscherin. Die Forschungsprojekte EDU-VET und Euregio ebnen vordergründig den Zugang zum Forschungs- bzw. Praxisfeld. Eine explizite Entwicklung von Prototypen wird jedoch nicht intendiert, obzwar eine Prototypenentwicklung implizit mitgeführt wird, da die Intervention digitaler Lehr- und Lern – Begleitinstrumente und die damit verbundene inhaltliche Konzeption ebendieses Tools als Basis für eine wissenschaftlich differenzierte Aufarbeitung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung und konkludierend der Generierung eines

¹¹⁴ Ergänzend finden im Rahmen des Forschungsprojektes EDU-VET in einem vierteljährigen Turnus sogenannte Steering Committee – Treffen statt, die explizit die Entwicklungsprozesse der Projektaktivitäten und -ergebnisse umfassend betrachten und begleiten. Auch an dieser Stelle fungieren Ergebnis- und Prozessprotokolle als Dokumentations- und Reflexionsgrundlage. Das Steering Committee wird von jeweils einer Person der insgesamt sechs Partnerinstitutionen repräsentiert.

¹¹⁵ Auf die in dem vorliegenden Promotionsvorhaben verwendeten Methoden wird in dem Kapitel 8 bis 10 detailliert eingegangen.

wahrgenommenen Rollenbildes fungiert. Angesichts dessen kann, wenn überhaupt, mit Rekurs zu FREHE, von einem Prototyp als ‚Mittel zum Zweck‘ gesprochen werden, sodass die Erkenntnisgewinnung stets im Vordergrund steht und „sich Forschungskonzeptionen ansiedeln, die den Prototypen als Zugang nutzen, um pädagogische Phänomene zu ergründen und zu verstehen“ (FREHE 2015, S. 71). Darin begründet sich u. a. einerseits die Einbettung in und andererseits die Verknüpfung zweier Forschungsprogramme im Rahmen des zugrunde liegende Forschungsvorhabens.

Ferner ermöglicht die Einbindung als wissenschaftliche Begleitung in den Projekten die inhaltliche Schwerpunktsetzung resp. Mitgestaltung der Projektausrichtung, die m. E. zum gegenwärtigen Zeitpunkt erforderlich und auch unabdingbar erscheint.

5.2.2.5 Die Innovationsarena in Euregio und EDU-VET als forschungsgeleiteter Ausgangspunkt

Wie bereits im vorherigen Kapitel zum Ausdruck gebracht wird, spielen die didaktischen Prototypen eine untergeordnete Rolle und sichern vornehmlich den Zugang zum Praxisfeld. Ergänzend liegt der Fokus der adressierten Studie auf dem Forschungsprozess und demzufolge auf einer dezidierten wissenschaftlichen Ergründung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung, die um den Entwicklungsprozess, also der Implikation eines wahrgenommenen Rollenbildes von Lehrenden sowie der Induktion pädagogisch-didaktischer Gestaltungsempfehlungen angereichert wird. Nichtsdestotrotz sei der Blick im folgenden Abschnitt auf die Darlegung der Innovationsarenen in den Forschungsprogrammen Euregio und EDU-VET¹¹⁶ gerichtet, die der Vollständigkeit halber von einer (sehr) verkürzten Erläuterung der didaktischen Prototypen abgerundet wird.

Mit Referenz zu KÜCKMANNs Differenzierung der Akteure in Modellversuchen werden die Europäische Kommission sowie Europäischen Union als ‚Modellversuchsträger‘ resp. ‚Projektträger‘ betrachtet (vgl. FREHE 2015, S. 47; vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115). Die Praxisakteure werden als ‚Feldagenten‘ angesehen (vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115). In diesem Kontext handelt es sich neben internationalen Koordinatoren sowie der

¹¹⁶ Einhergehende Einblicke in die Forschungsrahmenprojekte gewährt das Kapitel 3. Ebendieses Subkapitel knüpft an den bereits aufgeführten Ausführungen an und beleuchtet die zugrunde liegenden Forschungsprogramme unter dem Gesichtspunkt in einer im Modellversuch eingebetteten Innovationsarena.

technischen Begleitung, ebenso um Lehrende des berufsbildenden Sektors. Letztere bilden die Zielgruppe der adressierten Studie, die SLOANE in diesem Zusammenhang auch als ‚Lernsubjekte‘ deklariert (vgl. SLOANE 1992, S. 12f.). Ferner wird das bereits im vorherigen Abschnitt genannte ‚Steering Committee‘ im Projekt EDU-VET, das Entwicklungsprozesse der Projektaktivitäten und -ergebnisse umfassend betrachtet und begleitet, unter der Kategorie der ‚Feldagenten‘ gegliedert. Die ‚wissenschaftliche Begleitung‘ erfolgt in beiden Forschungsrahmenprogrammen durch die Projektmitglieder der Universität Paderborn (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik II und Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik) (vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115).

Als gemeinsames übergeordnetes Projektziel wird die Förderung von Subjekten im berufsbildenden Kontext, verknüpft mit langfristigen Verstetigungen von Bildungsangeboten, ausgewiesen, die durch die Entwicklung von didaktischen Prototypen erreicht werden sollen (s. Kapitel 3). Vor diesem Hintergrund wird intendiert, nachhaltige Entwicklungsangebote und die damit verbundene Subjektförderung mittels Interventionen digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente in der Berufsbildung zu gewährleisten (vgl. EBD.). Konkludierend mündet dieses Projektziel in dem Problem bzgl. des Umgangs mit diesen digitalen Instrumenten, insbesondere bei Lehrkräften. Ein Umgang resp. Berührungspunkte mit ebendiesen Tools erfordern von den Lehrenden neben einem eigenständigen (Ein-)Arbeiten, ebenso eine eigenverantwortliche Steuerung sowie Strukturierung in der Benutzung und somit auch in der didaktischen Aufbereitung von Lehr- und Lerneinheiten. Innere, emotionsgeleitete Komponenten mit Referenz zu digitalen Instrumenten scheinen an dieser Stelle in den Hintergrund zu rücken oder gar außer Acht gelassen zu werden, sodass der technische Funktionsbereich, hervorgerufen durch interne und externe Einflüsse, dominiert. Folglich werden Rezeptionshorizonte nicht umfassend ausgeleuchtet, was wiederum zu unreflektierten Wahrnehmungen der Rolle als Lehrperson führt.¹¹⁷ Dies impliziert das flankierende Forschungs- und Entwicklungsziel der angestrebten Studie.

Um abermals die komplexen Kooperationszusammenhänge im Rahmen eines Design-Based Research – Projektes hervorzuheben, wendet sich im Folgenden der Blick auf die Arbeitszusammenhänge in der adressierten Innovationsarena.

¹¹⁷ Eine Präzision der Problemstellung wird in der Arbeitstabelle in Anlehnung an EULER im externen Anhang A (Kapitel 3.6) dargelegt und ist für vertiefende Einblicke dort einsehbar (vgl. EULER 2014a, S. 19ff.).

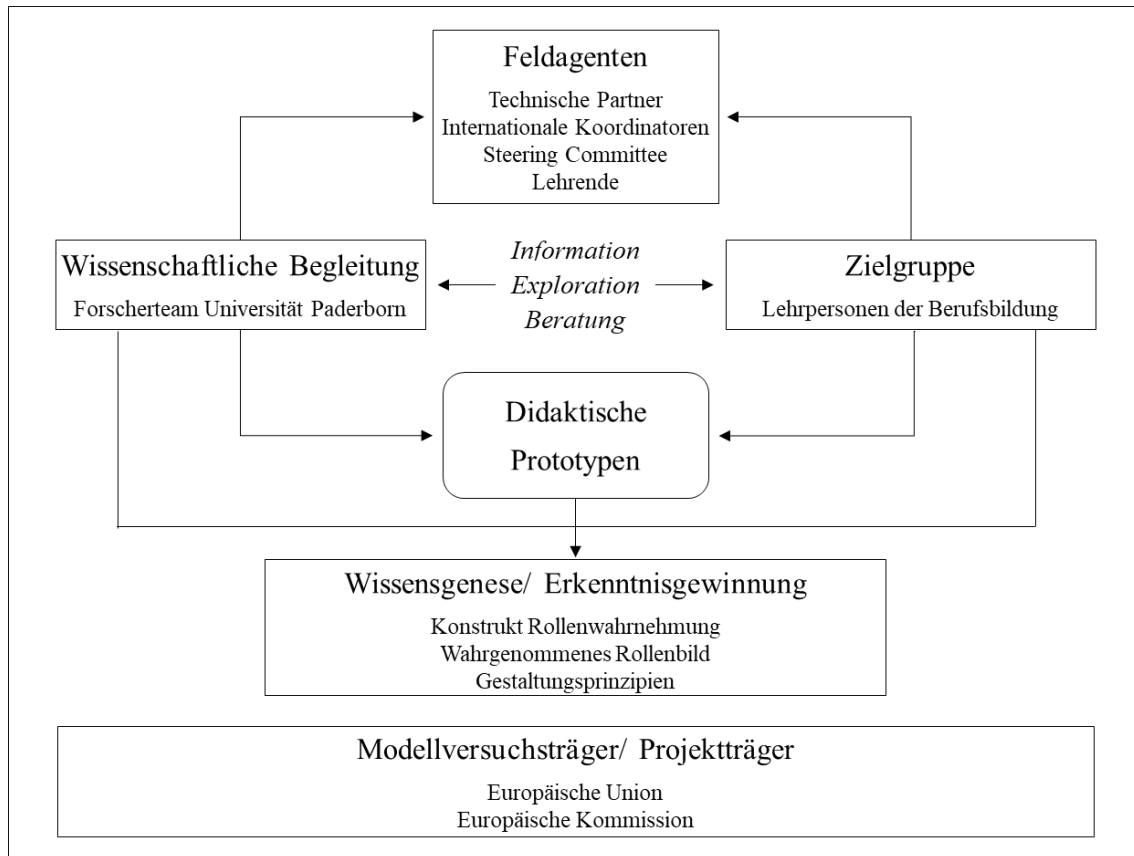


Abb. 12: Arbeitszusammenhänge in der Innovationsarena

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an KÜCKMANN (2020, S. 115) und SLOANE (2017, S. 4).

Die voranstehende Abbildung expliziert, dass die Kooperation in Designprojekten nicht nur von Forschern und Lehrpersonen des Berufsbildungssektors geprägt wird. Vielmehr spielen ebenso politische Instanzen, Akteure der Praxis wie im vorliegenden Fall internationale Koordinatoren, technische Partner und das Steering Committee eine maßgebliche Rolle (vgl. SLOANE 2017, S. 4). Neben organisatorischen sowie personellen Komponenten, lassen sich ebenso didaktische Implikationen in einen gestaltungsorientierten Ansatz einbetten (vgl. EBD.). Dies impliziert das Zusammenführen vieler Arbeitskontexte, das auf heterogenen Interessen, Werten, Normen und Rezeptionsfeldern beruht und somit das Bestreben eines einheitlichen Konsens bedarf (vgl. EBD., S. 4f.).

Fallbezogen bedeutet dies, dass das Forscherteam der Universität Paderborn zum einen die Projektziele aus wissenschaftlicher Perspektive begleitet und Erkenntnisse dezidiert aufarbeitet. Zum anderen dokumentiert und gestaltet es aber auch einflussreich die Projektergebnisse mit (vgl. EBD.). Beruhend auf SLOANE resultieren hieraus zwei Implikationen. Einerseits fungieren die Forscher der Universität Paderborn nicht nur als

Erklärer, sondern ebenso als begleitende Berater (vgl. EBD., S. 4). Andererseits dringen diese in ein reales Praxisfeld, dem berufsbildenden Sektor, zum Forschen ein und reduzieren dadurch die Distanz zur Praxis, indem sie gleichsam Teilnehmer und auch Beobachter praxisbezogener Prozesse werden, um Wissen generieren zu können (vgl. EBD.). Dieses Forschungsfeld wird in der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarena in Anlehnung an KREMER als Innovationsarena betitelt (vgl. KREMER 2014, S. 339ff.).

Ergänzend und mit Rekurs auf Kapitel 3 wird nachstehend auf die didaktischen Prototypen der Forschungsrahmenprojekte eingegangen. An dieser Stelle sei offenbart, dass der Fokus lediglich auf der Entwicklung der zu intervenierenden Plattformen in EDU-VET und Euregio gerichtet ist und demzufolge auch nur die daraus resultierende Erstellung der Inhalte ebendieses digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes umfasst. Dies begründet sich zum einen darin, dass die Prototypenentwicklung eine stark untergeordnete Rolle im Zuge des Promotionsvorhabens aufweist. Zum anderen gestaltet sich die Betrachtung der adressierten Prototypen aufgrund der Anknüpfung der forschungsgeleiteten Fragestellungen resp. Zielsetzungen als unerlässlich. Nichtsdestotrotz sei darauf hingewiesen, dass die Entwicklung und Gestaltung der Prototypen, die aus pragmatischer Sicht der Forscherin in den Hintergrund rücken, implizit mitgeführt und nach Ermessen der Forscherin gegebenenfalls berücksichtigt wird, sofern dies für den angestrebten Forschungsgegenstand als relevant erscheint (s. Kapitel 5.2.2.3).

Um eine Rollenpräzisierung des zuvor adressierten didaktischen Prototypens vornehmen zu können, gibt KREMER die bereits im obigen Abschnitt (s. Kapitel 5.2.2.3) aufgelisteten Kriterien zur Schärfung an die Hand, die folgend einer stringenten Ausführung dienen (vgl. KREMER 2014, S. 349).

Bezugnehmend auf den Grad der Differenziertheit des Prototypen ist vorrangig von einer exemplarischen Realisation auszugehen, der in weiterführenden Projekten in das Praxisfeld getragen und in konkrete Kontexte adaptierbar ist (vgl. EBD.). In EDU-VET wird zwar eine technische Implementation des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes intendiert, allerdings handelt es sich um eine Demoversion, die nach Projektlaufzeit weiterführenden Justierungen unterliegen muss, um ebendieses System für Lehrende in der Berufsbildung vollumfänglich nutzbar zu machen. Dies bedingt einen

geringen Reifegrad des Prototyps (vgl. EBD.). Ferner ist zu akzentuieren, dass die Systeme für einen sehr eng gesteckten Korridor in der Berufsbildung gestaltet werden, sodass der Grad der Differenziertheit als hoch eingestuft werden kann (s. Kapitel 3). Anknüpfend an Letztgenanntem handelt es sich demzufolge um neuartige Innovationen im Innovationsfeld, sodass der Grad der Neuartigkeit als hoch ausgeprägt anzusehen ist (vgl. KREMER 2014, S. 349). Des Weiteren wird dem Kriterium ‚Ziel der Prototypenentwicklung‘ einer doppelten Auslegung zugesprochen. Auf Meta-Ebene intendiert das Projektziel auf eine Auseinandersetzung sowie Gestaltung der beteiligten Akteure mit dem Prototypen und dessen Entwicklungsschwerpunkten, um in dem Praxisfeld Verbesserungen resp. unterstützende Innovationen generieren zu können, sodass in diesem Zusammenhang die Funktion des Selbstzweckes im Vordergrund steht (vgl. EBD.). Gleichsam lässt sich hierdurch erkennen, dass der Prototyp ebenso als Kommunikator genutzt wird (vgl. EBD., S. 354).

Aus der Perspektive der Forscherin wird der Prototyp jedoch als ‚Mittel zum Zweck‘ betrachtet, da die Erkenntnisgewinnung stets im Vordergrund steht (vgl. FREHE 2015, S. 71). Darüber hinaus nutzt die Forscherin ebendiesen als Zugang zum Forschungsfeld, um angesichts einer angestrebten Differenzierung der zugrunde liegenden forschungsmethodologischen Ausrichtung der Forscherin, ebenso bisherige Forschungsdesiderate bezugnehmend auf die Konstrukte der Rollenwahrnehmung resp. eines wahrgenommenen Rollenbilds ergründen und dezidiert aufarbeiten zu können (vgl. EBD.).

Konkludierend kristallisiert sich somit heraus, dass sich das angestrebte Forschungsziel indes innerhalb der rahmenden Forschungsprojekte einbetten lässt, jedoch lassen die obigen forschungsbezogenen Anleihen auch darauf hindeuten, dass angesichts der Grundausrichtung der vorliegenden Studie ein gesondertes Forschungsdesign zwingend konzipiert und letztlich auch umgesetzt werden muss (s. Kapitel 9.4). Mit Rekurs zu KREMER lassen sich an dieser Stelle dann auch Bezüge zur wirtschaftspädagogischen Begleitforschung ausmachen (vgl. KREMER 2014, S. 340).

5.2.2.6 Zur Rolle der Forscherin in Innovationsarenen

Beifolgend sei der Fokus auf die Ausdifferenzierung des Rollenprofils der Forscherin im Rahmen der Forschung in Innovationsarenen gerichtet. Die Basis liefern die ersten Überlegungen zum eigenen Rollenverständnis als Forscherin (s. Kapitel 5.1.2). In diesem

Zusammenhang wird der zyklische Forschungsprozess nach KREMER als Ausgangspunkt rezipiert, in dessen Zuge sich die Forscherin als Teil des Forschungsprozesses wahrnimmt (vgl. KREMER 1997, S. 102; s. Kapitel 5.1.2). Darüber hinaus verfolgt sie die Annahme, ebenso eine integrative Position im Prozess der Erkenntnisgewinnung einzunehmen und rekurriert in diesem Sinne auf KREMER (vgl. KREMER 1997, S. 100f.). Ergänzend schlagen sich die forschungsbezogenen Prinzipien ‚Gegenstandangemessenheit‘, ‚Offenheit‘, ‚Kommunikation‘, ‚Prozesshaftigkeit‘ und ‚Reflexivität‘ in Anlehnung an STRÜBING nieder, die das Rollenprofil der Forscherin ebenso differenzieren (vgl. STRÜBING 2018, S. 21ff.).¹¹⁸

Ausgehend von der Forschung in Modellversuchen und die damit einhergehenden Überlegungen zum Lebensweltkonzept in Anlehnung an SLOANE und SOEFFNER, verortet die Forscherin den Forschungsgegenstand explizit vor dem Hintergrund einer Innovationsarena nach KREMER, die sich wiederum in einem designbasierten Kontext einbettet (s. Kapitel 5.2.2.1 bis 5.2.2.5). Wie bereits obig akzentuiert, wird der Forscherrolle zwangsläufig eine maßgebliche Bedeutung zugesprochen (vgl. SLOANE 2007, S. 25f.).

SLOANE und KREMER folgend, werden die Lebenswelten Wissenschaft und Praxis als inkommensurabel¹¹⁹ angenommen (vgl. EBD., S. 41f.; vgl. KREMER 2014, S. 345). Obzwar jede agierende Person die jeweils eigenen spezifischen Regeln, Normen, Handlungsmuster sowie persönlichen Interessen verfolgt, erfordert die Forschung in einer Innovationsarena ein Wechselspiel beider Kulturen (vgl. KREMER 2014, S. 346). Die Schwierigkeit für die Forscherin besteht darin, nicht die Ziele und Interessen der Praxis vollständig zu übernehmen und in die Lebenswelt der Praxis überzugehen. Vielmehr führt die „Konfrontation von Akteuren aus unterschiedlichen Lebenswelten mit ihrer jeweiligen Eingebundenheit in der sozialen Lebenswelt“ zu dem Erkennen, der Aufnahme und letztlich dem Verstehen des Forschungsmehrwerts (EBD., S. 347). Demnach eruiert die Forscherin über die gesamte Projektlaufzeit das Zusammenwirken der Präsenz- und Sinnkultur, sodass aus diesem Grund in der „Innovationsarena nicht auf

¹¹⁸ Siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 5.1.2. Darüber hinaus zeigt die nachstehende Formulierung des Gütemaßsystems, dass diese Prinzipien nicht nur als forschungs-, sondern auch als entwicklungsbezogene Leitgedanken im Zuge ebendieser Studie flankieren (s. Kapitel 5.2.3).

¹¹⁹ SLOANE lehnt sich in diesem Kontext an den Grundzügen des organisationstheoretischen Konzeptes nach KIRSCH an (vgl. SLOANE 2007, S. 41). KREMER wiederum lehnt sich an den Auffassungen SLOANES an (vgl. KREMER 2014, S. 345).

die wechselseitige lebensweltliche Verankerung verzichtet werden kann“ (EBD., S. 346). Dies führt jedoch zwingend dazu, dass sich die Forscherin in diesem Zwischenraum auf vorherrschende spezifische Handlungssystematiken und Abstimmungen einlassen muss, aber nicht vollständig übernimmt. Dies erfordert eine klare Differenzierung zwischen der Beobachter- und Teilnehmersicht (Außen- bzw. Binnenperspektive) (vgl. EBD.; vgl. SLOANE 2014, S. 123). Dadurch bleiben m. E. die beiden Lebenswelten Wissenschaft und Praxis zwar eigenständige Systeme, nichtsdestotrotz konzipiert sich ein neuer Sinn- und Verstehenszusammenhang durch die Wissenschaft über diesen das Handeln der Praxisakteure erschlossen werden kann (vgl. KREMER 2014, S. 347).

Basierend auf ebendiesen Grundlagen¹²⁰ suggeriert EMMLER ein Schema, das die Rolle resp. die Verortung der wissenschaftlichen Begleitung im designbasierten Kontext konstatiert (vgl. EMMLER 2015, S. 55f.). Die Positionierung der Forscherrolle wirkt wiederum auf die Handlungsabsicht und auch -qualität, die reflexiv resp. agentiv orientiert sind (vgl. EBD., S. 55). Die somit entstehenden vier Handlungsfelder weisen einen reziproken Verbund auf (vgl. EBD., S. 56). Das nachfolgende Schema dient der Schärfung der Positionierung der Forscherin bzw. des Forscherhandelns im Wechselspiel zwischen Wissenschaft und Praxis und wird vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie skizzierend dargelegt:

Rolle / Verortung Handlungsabsicht / -qualität	Teilnehmerin im praktischen Kontext (Innenperspektive)	Beobachterin aus dem wissenschaftlichen Kontext heraus (Außenperspektive)
Reflexiv (erkenntnisorientiert)	Interaktive Zusammen-arbeit mit Praxisakteuren und Dokumentation der Erfahrungsberichte bzw. der Projektaktivitäten	Beleuchtung und Erarbeitung von theoretischen Konstrukten auf Basis der Dokumentationen und Erfahrungsberichten der Praxis (Theoriebildung / Erkenntnisbildung)
Agentiv (erfahrungsorientiert)	Vornehmlich implizite Mitarbeit der Forscherin bei der Entwicklung des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes	Implikation von Gestaltungsprinzipien für die Akteure der Praxis (Wissensgenese)

Tab. 6: Das Rollenprofil der Forscherin im designbasierten Kontext

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an EMMLER (2015, S. 62).

¹²⁰ EMMLER stützt sich hier vordergründig auf KREMER / SLOANE (2013, 2014) (vgl. EMMLER 2015, S. 53ff.).

Es wird ersichtlich, dass die Forscherin sowohl aus Außen- als auch Innenperspektive agiert und die Handlungsabsichten zum einen erkenntnis-, aber auch erfahrungsorientiert sind. Im Rahmen der beobachtenden Rolle befindet sich die Forscherin in dem Modus der Erklärung, wohingegen sie als Teilnehmerin in den Modus des Verstehens wechselt (vgl. SLOANE 2014, S. 123). An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass zwar eine Verzahnung zwischen erkenntnis- und erfahrungsorientierter Perspektive ersichtlich ist, die Forscherin sich jedoch vornehmlich der reflexiven Perspektive zuordnet und dies auch, wie eingangs bereits erwähnt, im Zentrum des Forschungsziels liegt. Mit Blick auf die adressierte Studie bedeutet dies konkret, dass die Forscherin aus Perspektive der Teilnehmerin an Diskussionen, Arbeitstreffen, Interviews, Workshops und Dokumentationen mit den jeweiligen Akteuren teilnimmt. Insbesondere die Lehrenden werden hierbei als Forschungssubjekte reflexiv fokussiert. Aus agentiver Sicht sei zu erwähnen, dass die Forscherin indirekt an der Entwicklung des Prototypen, also an der Implementation des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes, beteiligt ist und diesen eher als Referenzpunkt für den eigentlichen Forschungsgegenstand erachtet. Aus Beobachterrolle bzw. im Sinne der Außenperspektive erarbeitet die Forscherin reflexiv, ausgehend von den Erkenntnissen und auch Erfahrungen, die sie als Teilnehmerin eruiert hat, zum einen die wissenschaftlich-theoretische Beleuchtung des Konstruktes der Rollenwahrnehmung und zum anderen die Induktion eines wahrgenommenen Rollenbildes der Lehrenden. Auf Basis Letzterem impliziert die Forscherin folglich Gestaltungsempfehlungen, die als Reflexions- und Orientierungshilfen für Lehrkräfte fungieren. An dieser Stelle ist das Handeln der Forscherin agentiv ausgelegt (vgl. EMMER 2015, S. 62). Zusammenführend durchdringt die Forscherin (interaktive) Situationen und Dokumentationen reflexiv, um wiederum diese agentiv bewältigen und erarbeiten zu können (vgl. EBD., S. 59). Konkludierend beurteilt die Forscherin eigenständig, inwiefern ein Perspektivwechsel zwischen ebendiesen vier Feldern vollzogen wird (vgl. EBD., S. 57). Dies erfolgt vor dem Hintergrund des individuellen forschungsbezogenen Erkenntnisinteresses der Forscherin.

Darüber hinaus kommt dem Perspektivwechsel nicht zuletzt ein Wechsel zwischen einem analytischen sowie hermeneutischen Arbeitszusammenhang¹²¹ zu, wobei Zweitgenannter eine dominierende Rolle im Kontext des Forschungsvorhabens einnimmt (vgl. SLOANE

¹²¹ Hier deutet sich wiederholt die hohe Bedeutsamkeit von Sprache an (s. hierzu auch Kapitel 5.1.2 und 5.1.3).

2014, S. 123).

Beifolgend stellt sich die unweigerliche Fragestellung nach der Rolle der Praxisakteure in der Innovationsarena (vgl. EMMER 2015, S. 61). Das von EMMER entwickelte Schema liefert hier ebenso einen soliden Ausgangspunkt und kann mit Blick auf die spezifische Rolle der Lehrenden adaptiert werden, jedoch müsste dies aus Sicht der Lehrkräfte geschehen (vgl. EBD., S. 55). An dieser Stelle ist lediglich eine Einordnung der Rolle der Akteure aus Sicht der Forscherin möglich. Ferner stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Schema letztlich umfassend und vollständig aus dem Blickwinkel der Forscherin aufgenommen werden kann. M. E. ist dies weniger zielführend, da der Forscherin zudem spezifische Handlungssystematiken oder persönliche Interessen der einzelnen Akteure in der Innovationsarena nicht bekannt sind. Dies stellt auch nicht den wesentlichen Kern des Forschungsvorhabens dar. Nichtsdestotrotz ist es der Forscherin möglich, die Positionierung der Agierenden in den Forschungskontext aus individueller Perspektive einzuordnen. Wie bereits im Zuge erster Überlegungen in Kapitel 5.1.2 dargelegt wird, definiert die Forscherin die Lehrenden als Forschungsmittelpunkt bzw. ‚reflexive Subjekte‘, dessen subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungshorizonte u. a. den Dreh- und Angelpunkt des Forschungsvorhabens kontrastieren (s. hierzu auch Abbildung 11) (vgl. REINMANN 2005, S. 62; vgl. SLOANE 2007, S. 33). Weiterführende Verdichtungen werden im Rahmen der Ausführungen bzgl. der forschungsmethodologischen Positionierung der Forscherin sowie der Erläuterung der Akteure in Modellversuchen (s. Kapitel 5.2.2) mitgeführt, sodass an dieser Stelle auf ebendiese verwiesen und auf weitere Darlegungen bewusst abgesehen wird (s. Kapitel 5.1 und Kapitel 5.2).

5.2.2.5 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive IV

Die nachstehende Reflexion intendiert eine Zusammenführung der obigen Ausführungen und blickt gleichsam auf die abschließende gesamtheitliche Zusammenführung und Reflexion der forschungsmethodologischen Positionierung.

Als Dreh- und Angelpunkt des adressierten Design-Based Research – Ansatzes dient die Modellversuchsforschung, die das Zusammenspiel von Verstehens- und Gestaltungsprozessen fokussiert (vgl. SLOANE 1992). Mit Bezug auf die wissenschaftlich forschungsmethodologische Verortung der rahmenden Studie rekurriert der Verstehensprozess auf die Grundfigur des hermeneutischen Zirkels, dessen

Grundlegungen als Argumentationsbasis für das zugrunde liegende Handeln der Forscherin dienen (s. hierzu Kapitel 5.2.1.1.2). Der Dialog von Verstehen und Gestalten wird im Zuge einer designbasierten Forschung aufgenommen und dezidiert aufgegriffen (s. hierzu u. a. Kapitel 5.2.2). Demzufolge lässt sich nicht nur die Ausrichtung an einen kooperativen Designprozess begründen (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 197ff.). Vielmehr fungiert die Kooperation der beteiligten Akteure als Voraussetzung und gleichsam als überaus relevantes Charakteristikum in einem Design-Based Research – Ansatz, weshalb die agierenden ‚reflexiven Subjekte‘ als Ausgangspunkt der Erkenntnisgewinnung hervortreten (vgl. REINMANN 2005, S. 62; vgl. SLOANE 2007, S. 33).

Daran anknüpfend wird das bereits erläuterte Wechselspiel zwischen Verstehens- und Gestaltungsprozessen vor dem Hintergrund einer Innovationsarena in Anlehnung an KREMER weiterführend differenziert, um letztlich Erkenntnisse für den Forschungsprozess generieren zu können (vgl. KREMER 2014, S. 346f.). In diesem Kontext nutzt die Forscherin die Innovationsarena vornehmlich als Entwicklungs- und Forschungsfeld, um Gestaltungsempfehlungen als Resultat der Wissensgenese eruieren zu können (vgl. u. a. EULER 2014b, S. 111). Die Entwicklung didaktischer Prototypen, die KREMER zwar als kennzeichnend für die Innovationsarena herausstellt, rückt hierbei in den Hintergrund (vgl. KREMER 2014, S. 348ff.) (s. hierzu auch Kapitel 5.2.2.3). Stattdessen kommen dem Rollenprofil der Forscherin und die damit verbundenen Handlungsabsichten im Rahmen des Lebensweltkonzeptes, mit Rekurs zu SLOANE, eine Relevanz zu (s. Kapitel 5.2.2.6).

Mit dem Wissen sowie dem Bewusstsein über mögliche Gefahrenquellen einer stringenten Abgrenzung des Forschungs- und Designprozesses sei abermals zusammenfassend zu plädieren, dass die didaktische Prototypenentwicklung eine stark untergeordnete Rolle in ebendieser Studie spielt und als ‚Mittel zum Zweck‘ deklariert wird (vgl. FREHE 2015, S. 71; vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 207f.). Angesichts dessen werden im nachstehen Kapitel Grundlegungen zu Gütekriterien skizziert, an denen sich nicht nur das Forscherhandeln im Anwendungskontext des Design-Based Research – Ansatzes orientieren kann, sondern dadurch die bereits adressierten Gefahren des zugrunde liegenden Forschungsprofils relativiert werden.

Unter kritischer Würdigung des adressierten Anwendungskontextes sei der Blick abschließend auf die Potenziale sowie Herausforderungen designbasierter Forschung

gerichtet. Mit erneutem Rückbezug zu der in der Praxis kritisch gesehenen Distinktion von Design- und Forschungsprozess resp. generellen Modellversuchen erklärt SLOANE, dass ebendiese kritischen Darlegungen aus oftmals einseitig verwendeter Methoden und teilweise auch defizitärer Umsetzung im Forschungsprozess entspringen (vgl. SLOANE 2007, S. 27). Somit sieht SLOANE das Desiderat vielmehr in dem Vorgehen sowie Handeln wissenschaftlicher Begleitungen (vgl. EBD.). Gegenteilig zeigt SLOANE im Rahmen von Studien zu Wirtschaftsmodellversuchen die Relevanz sowie die Etablierung wissenschaftlicher Begleitungen und schreibt ebendieser Instanz die Funktion der Dienstleistung oder auch Organisationsentwicklung bei (vgl. SLOANE 2007, S. 26f.). KREMER und ZOYKE empfehlen daher eine präzise Formulierung der Forschungsfrage und des -designs (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 209).

Vor diesem Hintergrund weisen KREMER und ZOYKE die Zusammenarbeit an Praxisproblemen als Potenzial von Design-Based Research – Projekten aus (vgl. EBD.). Denn „[d]er kooperativ angelegte Designprozess eröffnet der Forschung einen spezifischen Zugang, um einerseits Komplexität und Offenheit von praktischen Fragen und Problemen nicht zu negieren und andererseits ein forschungsmethodisch angemessenes Vorgehen in Bezug auf eine spezifische Fragestellung zu generieren“ (EBD.). An dieser Stelle ermöglicht die Implikation von Gestaltungsempfehlungen das Potenzial, Erkenntnisse der Forschung in die Praxis zu transferieren und letztlich auch anzuwenden (vgl. EBD.). Angesichts dessen wird die adressierte Dissertationsstudie vor dem Hintergrund einer responsiver Forschung verortet. Folglich ist ebendieser Forschungsansatz illustrativ wie folgt darzustellen:

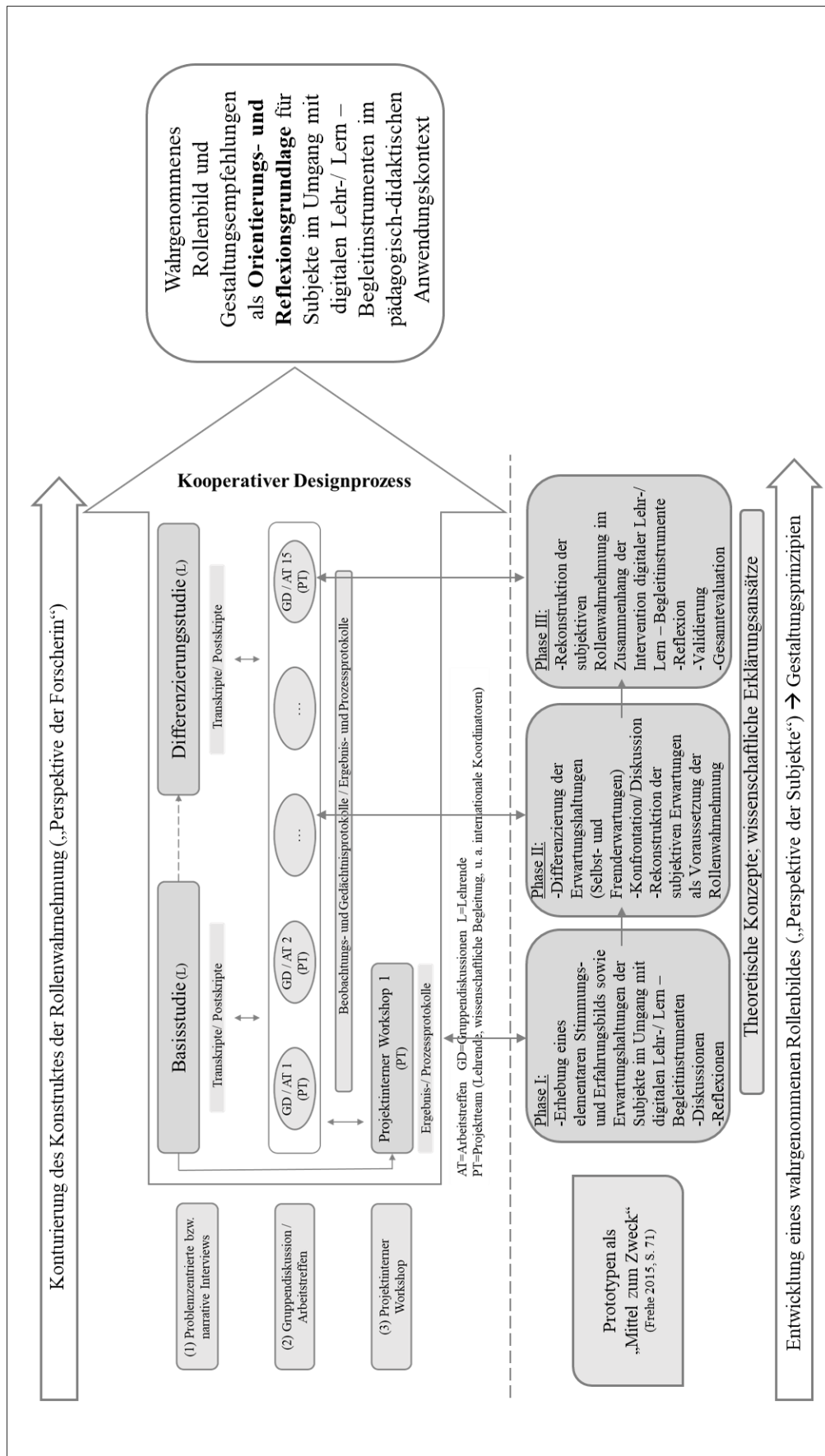


Abb. 13: Der kooperative Designprozess
 Quelle: Eigene Darstellung.

5.2.3 Annäherung an ein Gütemaßsystem vor dem Hintergrund des Forschungsprofils

Die obigen Ausführungen haben bereits die Einbettung dieser Studie in die Modellversuchsforschung umfassend dargelegt. Unter diesem forschungsmethodologischen Referenzrahmen lässt sich die Forschung in eine Innovationsarena einordnen, die wiederum aus der Verortung in einem Design-Based Research – Ansatz einhergeht. Dies impliziert eine Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten. Es wird deutlich, dass das Miteinandervereinen von Verstehens- und Gestaltungsansätze jedoch zu Schwierigkeiten im Forschungsprozess führen kann (vgl. KREMER 2014, S. 346). So führt KREMER u. a. Differenzen in unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen sowie Kommunikationsmustern der Akteure aus Wissenschaft und Praxis auf, die sich aus den heterogenen und teilweise komplexen Lebenswelten aller Beteiligten ergeben (vgl. EBD., S. 346). Demzufolge weisen Forschungsprozesse sowie -ergebnisse subjektive Ausprägungen auf. Dies wiederum erhebt den Anspruch, dem Forschungsvorhaben ein Gütesystem zugrunde zu legen (vgl. FREHE 2015, S. 92). Aus binnenlegitimatorischer Perspektive¹²² werden Standards in der Modellversuchsforschung legitimiert und somit der scientific community transparent dargelegt. Dabei gilt es jedoch, Besonderheiten des eigenen Forschungsgegenstandes und -profils stets zu berücksichtigen (vgl. SLOANE 2007, S. 50). Aufgrund dessen dient das Gütemaßsystem nicht nur als Orientierungs- und Reflexionshilfe für das eigene Forscherhandeln sowie mit Blick auf die Gestaltung des Forschungsprozesses, sondern wird auch retrospektiv zur Qualitätsüberprüfung in dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit herangezogen.¹²³

Die Betrachtungen im externen Anhang A führen auf, dass die tradierten Gütekriterien der ‚Objektivität‘, ‚Reliabilität‘ sowie ‚Validität‘ im Rahmen einer gestaltungsorientierten Forschung als weniger zielführend und aus diesem Grund auch nicht als fundamentale Gütemaße in dieser Studie geeignet sind (s. Externer Anhang A, Kapitel 3.3.2). Obzwar STEINKE den Versuch verübt, Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung zu formulieren, sind auch ebendiese im Kontext einer Forschung mit Orientierung am Verstehensprinzip im eingeschränkten Maße adäquat (vgl. STEINKE 2017, S. 324ff., s. Externer Anhang A, Kapitel 3.3.2). Darin begründet FREHE die

¹²² Eine Vertiefung der wissenschafts- bzw. forschungsbezogenen Legitimation des Forscherhandelns erfolgt im externen Anhang A (Kapitel 3.3).

¹²³ Kritisch-reflexive Überlegungen zur Qualitätsprüfung werden in Kapitel 16 dieser Studie aufgeführt.

Entwicklung eines Gütesystems für die Forschung im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten (vgl. FREHE 2015, S. 92f.; s. Externer Anhang A, Kapitel 3.3.2).

„Zwar impliziert die zugrundeliegende Mehrperspektivität des Gütesystems nach FREHE die Auseinandersetzung der forschungsbezogenen Positionierung, jedoch wird die Betrachtung des Rollenprofils der Forscherin m. E. lediglich implizit mitgeführt. Eine explizite Differenzierung vor dem Hintergrund der Legitimation der Güte erfolgt nicht (vgl. FREHE 2015, S. 94ff.). Wie in der Studie bereits dezidiert aufgeführt und erklärt wird, bildet das Rollenverständnis der Forscherin jedoch den Dreh- und Angelpunkt des vorliegenden forschungsgeleiteten Standpunktes und fungiert daher als eine fundamentale Säule des Forschungsprofils der Forscherin [(s. Kapitel 5.1.2 und 5.2.2.4.2)]. Ergänzend wird bereits mehrfach erwähnt, dass der Fokus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit vornehmlich in der Schärfung der eigenen Forschungslinie liegt, die Entwicklung der daraus hervorgehenden Produkte stehen, wenn überhaupt, eher im Hintergrund, wenngleich der zu entwickelnde Prototyp als Referenzpunkt der Forschungsanlage dient (s. Kapitel 5.2.2.3). FREHE schreibt dem handlungswissenschaftlichen Leitbild in ihrem Gütesystem aber durchaus eine ausschlaggebende Rolle zu (vgl. FREHE 2015, S. 93). Aus diesem Grund ist es m. E. erforderlich, die im externen Anhang A beschriebenen Gütekriterien in Anlehnung an STEINKE (2017) sowie FREHE (2015) mit Blick auf die betrachtete Studie zu modifizieren [(s. Externer Anhang A, Kapitel 3.3.2)]. Demnach wird der Versuch unternommen, einen Güterahmen zu entwickeln, der sich durch die Verankerung im geisteswissenschaftlichen Paradigma sowie einer rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen Perspektive (s. Kapitel 5.2) charakterisiert. Ergänzend berücksichtigt das folgende Gütemaßsystem das Wechselspiel von Verstehens- und Gestaltungsprozessen mit Ausgangspunkt zu Modellversuchen (s. Kapitel 5.2.2 und 5.2.2.4) und zentriert das Rollenprofil der Forscherin [...] [(s. Kapitel 5.2.2.4.2)] bezugnehmend auf die Legitimation der Studie. Nichtsdestotrotz handelt es sich um einen Orientierungsrahmen, der neben einen Diskussionsansatz, womöglich Anknüpfungspunkte in diesem Kontext bietet“ (STELZER 2021b, S. 19f.; Hervorhebung im Original).

Das nachstehende Gütemaßsystem gilt als flankierend für die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit und legt dabei den Blick besonders auf das eigene rollenbezogene Forschungsprofil:¹²⁴

¹²⁴ Die folgenden Darlegungen beziehen sich auf die Ausführungen im externen Anhang A (Kapitel 3.3.2).

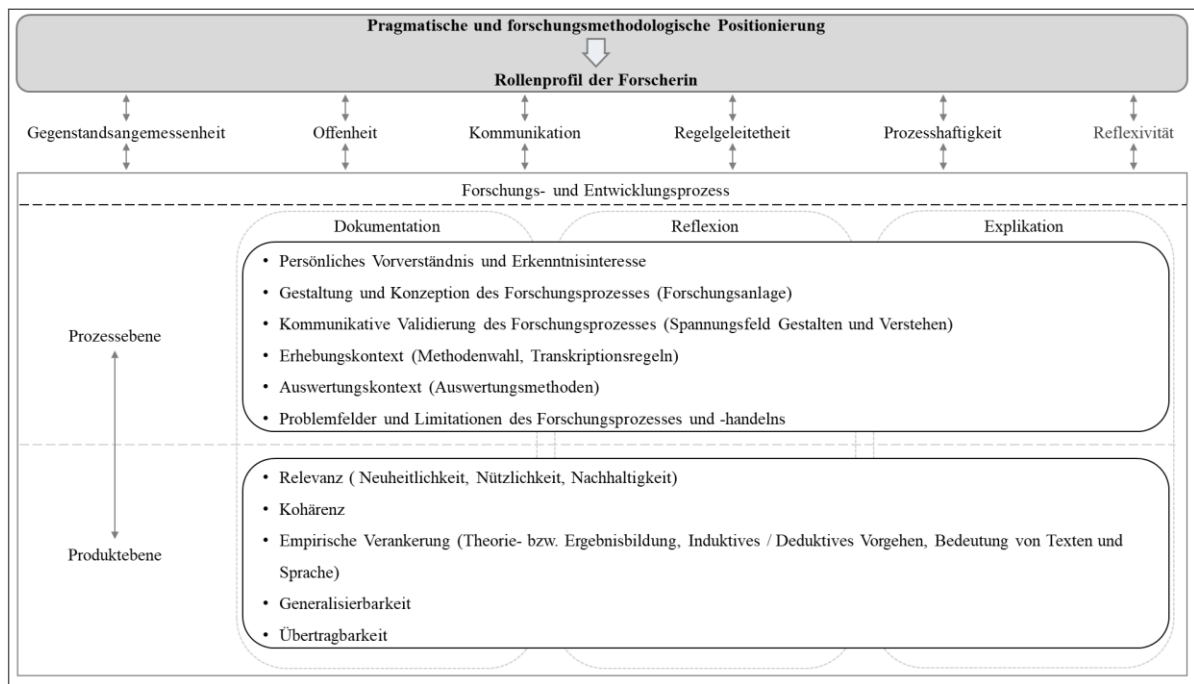


Abb. 14: Gütemaßsystem im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an FREHE (2015, S. 92ff.) und STEINKE (2017, S. 324ff.).

Ad (1) Pragmatische und forschungsmethodologische Positionierung: Wie obig bereits mehrfach konzediert, legt die wissenschaftstheoretische sowie forschungsmethodologische Vergewisserung den Grundstein für das eigene Forscherhandeln (s. Kapitel 5.1 und 5.2). Aus diesem Grund bedarf es einer Konstituierung des forschungsbezogenen Bekenntnisses. Auf Basis dessen erfolgt nicht nur die Herleitung des Erkenntnisursprungs sowie die Entstehung wissenschaftlicher Theorien resp. die Überführung in adäquate Methoden. Vielmehr wird vor diesem Hintergrund das *Rollenprofil der Forscherin* geprägt, das den Ausgangspunkt der Forschungsanlage darlegt. Die im Rahmen eines Forschungsvorhabens hervortretenden Fragestellungen bezüglich der Formulierung der Zielsetzung, der Kommunikation und Beziehung zum Untersuchungsfeld, der Stellenwert und Umgang mit Texten und Theorie, der Bedeutung von Sprache, der Auseinandersetzung mit dem Rationalitätsverständnis, der Datenerhebung und -auswertung oder auch der Annäherung der Legitimation des Forscherhandelns werden letztlich ausgehend vom Rollenverständnis zentral gestaltet und begründet, sodass eine Schärfung der eigenen Forscherrolle als unerlässlich angesehen wird. Zweifelsohne wird diesem Aspekt ebenso im Zuge anderer Forschungskontexte und auch -paradigmen eine wichtige Rolle zugesprochen, jedoch

Dort erfolgt auch eine wissenschaftlich fundierte Herleitung des Gütemaßsystems. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle von einem dezidiert aufgearbeiteten theoretischen Bezugsrahmen bewusst abgesehen.

kommt der Forscherin bzw. wissenschaftlichen Begleitung insbesondere in der Forschung in Innovationsarenen eine besondere Bedeutung zu (vgl. KREMER 2014, S. 341; vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115).

Ad (2) Forschungs- und Entwicklungsprozess: Als eine wesentliche Basisannahme im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprozesses ist die Kooperation zwischen Akteuren der Praxis und Wissenschaft zu deklarieren (vgl. SLOANE 2007, S. 35). Insbesondere wechselseitige Kommunikations- und Interaktionsprozesse spielen in diesem Spannungsfeld eine bedeutende Rolle (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 202ff.). Demzufolge resultieren aus den Kooperationen der beteiligten Akteure im Designprozess neben der Textproduktion, ebenso die damit verbundenen Verstehens-, Deskriptions- sowie Interpretationsprozesse, die der Wissensgenese dienen (vgl. SLOANE 2014, S. 114f.). Ebendiese Prozesse unterliegen einem systematischen Vorgehen, um einzelne Schritte des Forschungsvorhabens wie u. a. die Dokumentation, Interpretation sowie Anwendung kodifizierter Verfahren und Methoden transparent und gleichsam stringent darlegen zu können (s. Externer Anhang A, Kapitel 3). Darin begründet sich die Formulierung der nachstehenden grundlegenden Prinzipien.

Ad (3) Grundlegende Prinzipien: Als grundlegende Prinzipien werden dem Gütemaßsystem *Gegenstandsangemessenheit, Offenheit, Kommunikation, Regelgeleitetheit, Prozesshaftigkeit* und *Reflexivität* niedergelegt.¹²⁵ STRÜBING definiert ebendiese Indikatoren auch als grundlegende Prinzipien qualitativer Sozialforschung (vgl. STRÜBING 2018, S. 25). Nichtsdestotrotz weist die einschlägige Literatur gestaltungsorientierter Forschung diese Prinzipien als forschungs- und entwicklungsleitende Kernmerkmale aus, sodass vor dem Hintergrund der adressierten Studie auch von ebendiesen Aspekten ausgegangen wird und dem Gütemaßsystem zugrunde gelegt werden (vgl. u. a. FREHE 2015, S. 94ff.). Daher zeigen sie je nach Kontext einen unterschiedlich fokussierten Stellenwert auf, der wiederum mit dem zugrunde liegenden Rollenverständnis der Forscherin einhergeht.

Darüber hinaus wird in den voranstehenden Ausführungen die besondere Stellung der Prinzipien implizit mitgeführt. Diese fungieren in diesem Kontext als verbindende Elemente zwischen den Basisanforderungen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses und dem Rollenprofil der Forscherin resp. der pragmatischen sowie methodologischen

¹²⁵ Die literarische Aufarbeitung erfolgt in Kapitel 5.1.3 und kann dort eingesehen werden.

Forschungsrichtung.

Ad (4) Vorgehensweise des Forschungshandelns: Mit diesen forschungs- und entwicklungsbezogenen Prinzipien gehen ebenfalls die fundamentalen Indikatoren des Forschungshandelns in einem gestaltungsorientierten Forschungskontext einher. Die Vorgehensweise ist sukzessiv angelegt und umfasst die *Dokumentation*, *Reflexion* und *Explikation*. Ebendiese Grundhandlungen können in einem Wechselspiel das in der qualitativen Sozialforschung etablierte Gütemaß der *Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* erreichen (vgl. FREHE 2015, S. 96). Konkret bedeutet dies, dass in diesem Zusammenhang die Prüfung und Sicherung von gewonnenen Ergebnissen und Erkenntnissen intendiert wird. Dies garantiert die Dokumentation, indem tragende Prozesse des Forschungsvorhabens deskriptiv niedergeschrieben und dadurch transparent für Dritte dargelegt werden können. Diese Deskriptionen bedürfen jedoch einer stetigen Reflexion. Insbesondere das eigene Forscherhandeln unterliegt einer selbstkritisch-reflexiven Auseinandersetzung. Darüber hinaus fließt die Reflexion der eigenen Forscherrolle in Bezug auf den Forschungs- und Entwicklungsprozess ebenso in die Theoriebildung ein, das STEINKE als *Reflektierte Subjektivität* definiert und auf dessen Basis Argumentationslinien für u. a. verwendete Methoden, gewählte Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse oder auch der intendierten Forschungshandlungen innerhalb des Forschungs- und Entwicklungsprozesses suggeriert werden können (vgl. STEINKE 2017, S. 330f.). Letzteres ist unter Explikation zu verstehen.

Ad (5) Prozess- und Produktebene: Die Forschung in einem designbasierten Kontext zwischen Verstehen und Gestalten umfasst sowohl die Perspektiven der *Prozess-* als auch der *Produktebene*. Vor diesem Hintergrund sei jedoch die Rolle der Forscherin im Forschungs- und Entwicklungsprozess und die damit einhergehenden Handlungsmodi im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten zu beachten, auf dessen Basis der Grad des Bedeutungsakzentes von Verstehen und Gestalten abhängt.¹²⁶

Die *Prozessebene* forciert das Wechselspiel zwischen den beiden Lebenswelten

¹²⁶ Wie bereits mehrfach konzidiert wird, ist der zentrale Blick der Studie vordergründig auf den Forschungsprozess gerichtet. Der Entwicklungsprozess läuft eher begleitend und hintergründig. Eine Prototypenentwicklung wird nicht intendiert, diese bildet lediglich den Referenzpunkt für den Forschungsprozess. Aus diesem Grund wird der Entwicklungsprozess im Rahmen des Gütemaßsystems auch nicht weiter berücksichtigt, wohlwissend, dass in diesem Zusammenhang ebenso der Fokus auf den Entwicklungsprozess gerichtet werden kann. An dieser Stelle müssten die drei Grundhandlungen sowohl die (methodische) Kontexteinordnung als auch die Konzeption der Prototypenentwicklung forcieren.

Wissenschaft und Praxis. Hierbei trägt die Berücksichtigung bzw. die Anbindung des Forschungs- an den Designprozess Rechnung. Die im Abschnitt zuvor dargelegten Grundhandlungen *Dokumentation*, *Reflexion* und *Explikation* greifen in diesem Zusammenhang für folgende Bezugspunkte:

- Persönliches Vorverständnis und Erkenntnisinteresse
- Gestaltung und Konzeption des Forschungsprozesses (Forschungsanlage)
- Kommunikative Validierung des Forschungsprozesses (Spannungsfeld Gestalten und Verstehen)
- Erhebungskontext (Methodenwahl, Transkriptionsregeln)
- Auswertungskontext (Auswertungsmethoden)
- Problemfelder und Limitationen des Forschungsprozesses und -handelns

Umrahmt werden diese Bezugspunkte von den grundlegenden Prinzipien *Gegenstandsangemessenheit*, *Offenheit*, *Kommunikation*, *Regelgeleitetheit*, *Prozesshaftigkeit* und *Reflexivität*.

Mit Bezug zur *Produktebene* werden einerseits die Theoriebildung resp. die Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen (Forschungsprozess) und andererseits die Entwicklung von Prototypen (Entwicklungsprozess) adressiert.¹²⁷ Demzufolge muss die Forscherin nun die Kernbezugspunkte

- Relevanz (Neuheitlichkeit, Nützlichkeit, Nachhaltigkeit)
- Kohärenz
- Empirische Verankerung (Theorie- bzw. Ergebnisbildung, Induktives / Deduktives Vorgehen, Bedeutung von Texten und Sprache)
- Generalisierbarkeit
- Übertragbarkeit

unter Beachtung der forschungs- und entwicklungsgeleiteten Prinzipien dokumentieren, reflektieren sowie explizieren. Auch dieses Vorgehen hängt wiederum von dem eigenen Rollenverständnis der Forscherin bzw. der eigenen Positionierung der beiden Handlungsmodi von Verstehen und Gestalten ab.

¹²⁷ Wie bereits erwähnt, überwiegt auch hier der Forschungsprozess, da der zentrale Bezugspunkt in der Generierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen liegt. Daher wird in dem Zusammenhang des Gütemaßsystems auch vornehmlich der Forschungsprozess geprüft.

Letztlich plädiert STEINKE dafür, die Kerngütekriterien vor dem Hintergrund des Forschungsprofils zu überprüfen (vgl. STEINKE 2017, S. 323f.). Die Umsetzung bzw. Überprüfung des obig erläuterten Gütemaßsystems erfolgt differenziert in Kapitel 16.2 der Studie.

5.2.4 Gesamtheitliche Zusammenführung und Reflexion der forschungsmethodologischen Positionierung

In erster Linie geben die wissenschaftstheoretischen sowie methodologischen Bezugspunkte der Arbeit nicht nur reflexive Impulse, vielmehr dienen diese dazu, die forschungsgeleitete Selbstvergewisserung zu konturieren und gleichsam Formulierungshilfen im Zuge des empirischen Forschungsprozesses zu flankieren. Die obigen Kapitel legen dahingehend Vertiefungen vor, die ergänzend durch weiterführende verdichtende Ausführungen im externen Anhang A abgerundet werden (s. Externer Anhang, Kapitel 1 bis 3). Aufgrund dessen sei an dieser Stelle lediglich eine Gesamtzusammenführung der wesentlichsten Merkmale der forschungsmethodologischen Säule der vorliegenden Studie intendiert.

Das Wissenschaftsverständnis der Forscherin speist sich aus erkenntnistheoretischen Fragestellungen, sodass grundlegend von einem soziologischen Verständnis nach Wissenschaft ausgegangen wird (vgl. SLOANE 2007, S. 11ff.). Vor dem Hintergrund eines wissens-soziologischen Wissenschaftsverständnisses erfolgt die Forschung in einem eigenständigen Subsystem (vgl. EBD., S. 15). Die Forschungssubjekte werden grundsätzlich als ‚reflexive Subjekte‘ verstanden, sodass maßgeblich ein Menschenbild im Sinne eines epistemologischen Subjektmodells angenommen wird (vgl. EBD., S. 33; vgl. GROEBEN / SCHEELE 1997, S. 20ff.). Somit kann dann letztlich eine epistemologisch-empirische Positionierung gebildet werden.¹²⁸

Im Zuge dessen verfolgt die Forscherin das Verständnis nach einem zyklischen Forschungsprozess und lehnt das eigene Forschungshandeln an den Prinzipien qualitativer Sozialforschung ‚Gegenstandsangemessenheit‘, ‚Offenheit‘, ‚Kommunikation‘, ‚Prozesshaftigkeit‘ sowie ‚Reflexivität‘ an (vgl. KREMER 1997, S. 102; vgl. STRÜBING 2018, S. 21ff.).¹²⁹

¹²⁸ Siehe hierzu Gliederungspunkt 5.1.1 der Studie sowie Kapitel 1 des externen Anhangs A.

¹²⁹ Siehe hierzu Unterkapitel 5.1.2 der Studie.

Darüber hinaus verortet sich die Forscherin ausdrücklich vor einem rekonstruktiven resp. phänomenologisch-hermeneutischen Forschungsprofil, das in einem geisteswissenschaftlichen Paradigma verankert ist.¹³⁰ Ebendiese forschungsgeleitete Positionierung begründet dann auch das Handeln der Forscherin im Rahmen eines designbasierten Forschungskontextes. Demgemäß lässt sich die vorliegende Arbeit explizit im Rahmen einer Innovationsarena einordnen, dessen forschungsmethodologischer Referenzrahmen in der Forschung von Modellversuchen liegt (vgl. KREMER 2014, S. 339ff; vgl. SLOANE 2007, S. 30). Zwangsläufig resultieren hieraus Überlegungen zur Lebenswelt Wissenschaft und Praxis, die vorliegend als inkommensurable Lebenswelten angenommen werden (vgl. SLOANE 2007, S. 48).¹³¹

Die in einer Design-Based Research – Forschung mitgeführten Denkansätze implizieren ebenso die Schärfung des Rationalitätsverständnisses der Forscherin sowie die Auseinandersetzung der wissenschafts- bzw. forschungsbezogenen Legitimation des Forscherhandelns. Ersteres lässt sich konkret dem Rationalitätspostulat der reflexiven Praxis zuordnen, das sich wiederum durch den Forschungstyp der responsiven Forschung konturieren lässt (vgl. EBD., S. 29ff.).¹³² Zweitgenanntes lehnt sich grundlegend den Anleihen zur Wissenschaft-Praxis-Kommunikation an (vgl. SLOANE 1992, S. 92). In diesem Kontext sowie mit gleichzeitigem Blick auf die Außenlegitimation nimmt die Forscherin die Akteure des Praxisfeldes als Ausgangspunkt der Forschung, dessen Wertvorstellungen und Interessen im Forschungsprozess stets berücksichtigt werden (vgl. LEPSIUS 1990, S. 288).¹³³ In diesem Zusammenhang stehend wird der Forschungs- und Entwicklungsarbeit aus binnenlegitimatorischer Sicht ein Gütemaßsystem zugrunde gelegt, das explizit vor dem Hintergrund der vorliegenden methodologischen Forschungsanleihen seitens der Forscherin eigenständig eruiert wurde.¹³⁴

Infolgedessen wird dem Verhältnis von Theorie und Empirie Betrachtung beigemessen. Die bereits erwähnte epistemologisch-empirische Basis der Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie die Grundlegungen zum epistemologischen Subjektmodell weisen eine eindeutige Ablehnung falsifizierender Ansätze auf und nehmen ausdrücklich

¹³⁰ Siehe hierzu Kapitel 5.2.1 der Studie sowie dessen Unterkapitel.

¹³¹ Siehe hierzu Kapitel 5.2.2 der Studie sowie dessen Unterkapitel, insbesondere den Gliederungspunkt 5.2.2.3.

¹³² Siehe hierzu Kapitel 3.2 des externen Anhangs A sowie dessen Unterkapitel.

¹³³ Siehe hierzu Kapitel 3.3.1 des externen Anhangs A.

¹³⁴ Siehe hierzu Kapitel 5.2.3 der Studie und Kapitel 3.3.2 sowie dessen Unterkapitel des externen Anhangs A.

eine Verwobenheit von Theorie und Empirie an (vgl. JOAS / KNÖBL 2004, S. 24ff.).¹³⁵
Dies spiegelt sich ebenso in dem explorativen Charakter dieser Studie wider.¹³⁶

Nicht zuletzt schärft sich unter Bezugnahme der obigen Anleihen zum forschungsmethodologischen Standpunkt das eigene Rollenverständnis, das explizit im Zuge der Forschung in einer Innovationsarena definiert wird. Das Rollenprofil ist reziprok angelegt. Dementsprechend werden die Handlungsabsichten aus reflexiver sowie agentiver Sicht betrachtet. Als ebenso wegweisend erweist sich mitunter die Verortung der Rolle im praktischen Kontext (Innenperspektive) sowie aus dem wissenschaftlichen Kontext (Außenperspektive) heraus (vgl. EMMER 2015, S. 62).¹³⁷

Nicht zuletzt wird der Sprache eine zentrale Bedeutung in der gesamten Studie zugesprochen. Zu nennen seien hier vordergründig die Grundsätze ‚Fremdverstehen‘, ‚Reflexivität‘, ‚Prozesshaftigkeit‘ sowie ‚Indexikalität‘.¹³⁸ In Anbetracht dessen wird angenommen, dass menschliche Verhaltens- und Kommunikationsweisen einer grundlegenden Reflexivität unterliegen und Deutungsmuster mit Bezug zum Ganzen vollzogen werden müssen, um die Indexikalität im sozialen Kontext sinngemäß verstehen zu können (vgl. KRUSE 2015, S. 77).¹³⁹

TEIL IV: THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN DER THEORETISCHEN EXPLORATION UND ERKENNTNISGEWINNUNG

Der vierte Teil der zugrunde liegenden Studie bildet den theoretischen Bezugsrahmen der gesamten Forschungsanlage. Konkretisierend werden in ebendiesem Rahmen Diskurse zur wissenschaftlich fundierten Annäherung des soziologischen Rollenbegriffs aufgegriffen, um nicht nur den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu trassieren, sondern auch das eigene Rollenverständnis offenzulegen resp. zu schärfen. Ebendieses fungiert gleichermaßen als grundlegender Strukturierungsanker für das gesamte Forschungsanliegen (vgl. u. a. KLIEBER 2012, S. 160). Insbesondere das forschungsgeleitete Vorgehen im Zuge der Erhebungs- sowie Analysephase lässt sich aus der Konturierung rollentheoretischer

¹³⁵ Siehe hierzu Kapitel 3.4 des externen Anhangs A.

¹³⁶ Siehe hierzu Kapitel 8 der Studie.

¹³⁷ Siehe hierzu Kapitel 5.2.2.6 der Studie.

¹³⁸ Siehe hierzu Kapitel 2 des externen Anhangs A.

¹³⁹ Siehe hierzu Kapitel 5.1.2 der Studie sowie Kapitel 2 des externen Anhangs A.

Aspekte herleiten und gleichsam auch begründen.

6 Soziologie – Eine Einführung

Das Kapitel 6 liefert eine exkursartige Einführung in die Soziologie, die als Grundlage für die Erörterung des Rahmenthemas des soziologischen Rollenbegriffs in der adressierten Studie fungiert. Vor dem Hintergrund ebendieser thematischen Verortung, liegt der Fokus in diesem Abschnitt zunächst auf der Entwicklung des Gegenstandsbereichs sowie der Begriffserläuterung der Soziologie (Kapitel 6.1). Anschließend folgt eine Darlegung fundamentaler Formen sowie Theorien sozialen Handelns (Kapitel 6.2). An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass dieses Kapitel lediglich einen einführenden Überblick in die Thematik der Soziologie intendiert, um ein allgemeines Verständnis bezugnehmend auf das Rahmenthema des soziologischen Rollenbegriffs zu schaffen.

6.1 Gegenstandsbereich und Begriffserläuterung der Soziologie

Soziologie – dieser Begriff leitet sich zum einen aus dem Lateinischen ‚socius‘, was sich als ‚Mitmensch‘ und ‚Gefährte‘ resp. ‚verbunden‘ oder auch ‚gemeinsam‘ übersetzen lässt, ab. Zum anderen setzt sich der zweite Teil des Begriffs aus dem Griechischen ‚logos‘, also der ‚Wahrheit‘, ‚Wissenschaft‘, ‚Lehre‘, ‚Denkkraft‘ sowie ‚sprachlicher Darstellung‘ zusammen (vgl. GUKENBIEHL 2016, S. 15; vgl. SCHÄFERS 2016a, S. 19). Daran anknüpfend verdeutlicht der Blick in die Literatur, dass es sich im etymologischen Sinne um ein Kunstwort handelt, dessen Wortschöpfung auf Auguste Comte¹⁴⁰ aus den 1830er Jahren zurückzuführen ist (vgl. GUKENBIEHL 2016, S. 15).

In Anbetracht weiterer Überlegungen des Bedeutungszusammenhangs resp. der Vermeidung von Missverständnissen, bedarf es zunächst einer überblicksartigen Auseinandersetzung mit dem ersten Wortteil ‚sozial‘ des Begriffs der Soziologie. Beeinflusst von der Feststellung Senecas, „es [sei] sozial, ein gutes Werk zu tun“, greift dieses Sinnverständnis bis in die gegenwärtige Verwendung ebendieser

¹⁴⁰ Weiterführende ausgewählte Literatur u. a.:

Comte, A. (1973): Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind. München: Hanser.

Comte, A. (1981): Rede über den Geist des Positivismus. In: Jonas, F. (Hrsg.): Geschichte der Soziologie I. Aufklärung, Liberalismus, Idealismus, Sozialismus, Übergang zur industriellen Gesellschaft (2. Aufl.), Opladen 1981, S. 419 – 433.

Begriffsbedeutung. In diesem Sinne erfolgt die Erklärung des Wortes ‚sozial‘ aus einer ethisch-moralischen Perspektive (vgl. HENECKA 2015, S. 24). Obgleich nach einer christlichen Haltung die Unterstützung benachteiligter sowie hilfsbedürftiger Menschen vor diesem Hintergrund zu verstehen ist, treten nun im Zuge eines sich entwickelnden Staates, verursacht durch den Industrialismus, soziale Fragestellungen auf, die auf die Gesellschaft gerichtet sind (vgl. EBD.). Konkretisierend bedeutet dies, dass das Wort ‚sozial‘ ebenso politisch-öffentliche Diskussionen hervorruft und sich von dem ursprünglichen Verständnis „privater ethisch-moralischer Verpflichtungen und fürsorglichen Engagements“ löst (EBD.).

Der Beginn der Soziologie ist literarisch nicht eindeutig definierbar, da es vor diesem Hintergrund von der Frage der Definition abhängig ist (vgl. KRUSE 2018, S. 17). An dieser Stelle erscheint die Festlegung eines Leitkriteriums als unabdingbar, um letztlich den historischen Kontext begründet resp. strukturiert darlegen zu können (vgl. EBD.). Demnach lassen sich erste Wurzeln der Soziologie bis in die Antike und das Mittelalter nachverfolgen, sofern eine Betrachtung des Kontextes aus der Perspektive einzelner gesellschaftstheoretischer Ansätze vollzogen wird (vgl. EBD.; vgl. HENECKA 2015, S. 42). So zeigt sich, dass neben Aristoteles und Platon, ebenso die Sophisten und Thomas von Aquin¹⁴¹ kritische Überlegungen des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (vgl. HENECKA 2015, S. 42). Amplifiziert man die Entstehungsgeschichte der Soziologie aus Sicht einer konzeptionellen Gesellschaftswissenschaft, so verweist die facheinschlägige Literatur auf den sogenannten Repräsentant der Soziologie Auguste COMTE (vgl. u. a. HENECKA 2015, S. 48; vgl. KRUSE 2018, S. 17; vgl. SCHÄFERS 2016a, S. 19; vgl. SCHLUCHTER 2015, S. 17).

6.2 Formen des sozialen Handelns: Werte, Normen, Sinn

In Anbetracht der vorliegenden Arbeit sei ebenso eine Darlegung der Formen des sozialen Handelns als relevant einzustufen. Konkret wird dabei eine Auseinandersetzung mit Werten, Normen und dem Sinn berücksichtigt. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es sich auch hier lediglich um eine Einführung handelt, um die Ursprünge der soziologischen

¹⁴¹ Angesichts des zugrunde liegenden Forschungsvorhabens wird an dieser Stelle nicht detaillierter auf den geschichtlichen Hintergrund resp. namhafte Persönlichkeiten der Antike sowie des Mittelalters eingegangen. Diese Thematik dient lediglich einer historischen Einbettung ebendieser Thematik. Weiterführende Literatur: Möbus, G. (1964): Die politischen Theorien von der Antike bis zur Renaissance (2. Aufl.). Köln: Westdt. Verlag.

Rollentheorie zu flankieren. Daher sei der Fokus auf das soziale Handeln in sozialen Rollen¹⁴² gerichtet. Ferner lassen sich zudem Bezüge zwischen dem sozialen Handeln und der Medienkultur bzw. Mediatisierungsprozesse ausmachen, die ebenfalls in Anbetracht der vorliegenden Studie kurz skizziert werden (vgl. THOMAS / KROTZ 2008, S. 17ff.).

Beheimatet in und hergeleitet aus der Soziologie lässt sich das *soziale Handeln* als Grundkategorie „eine[r] elementare[n] Einheit des Verhalten[s]“ einordnen, die im weiteren Sinne auch Vorstellungen von Interaktions- resp. Kommunikationstheorien umfasst (SCHEUCH / KUTSCH 1975, S. 277; vgl. THOMAS 2008). Beruhend auf den Theoriefragmenten WEBERS eruierte PARSONS die Fundamente der allgemeinen Theorie des Handelns, die noch heute bedeutsame Implikationen für anderweitige soziologische Ansätze darstellen (vgl. SCHEUCH / KUTSCH 1975, S. 277f.). Entsprechend der Begründer wird Handeln jedoch im generischen Sinne verstanden, demnach erklärt SCHIMANK, dass das „Verhalten [...] demnach das Allgemeinere, wovon Handeln eine Sonderform darstellt, nämlich subjektiv sinnhaftes Verhalten [ist]“ (SCHIMANK 2016, S. 29). Darunter fallen letztlich auch gewohnte und eingelebte Gepflogenheiten individueller resp. gesellschaftlicher Art (vgl. EBD., S. 30). Letzteres wird außerdem von dem Verständnis getragen,

„dass solche Routinen mehr sind als bloßes Verhalten, [...], wenn die Umwelt gegebenenfalls Handeln statt bloßem Verhalten erwartet und nicht selten sogar so tun kann und auch so tut, als ob der Betreffende gehandelt hätte und sich nicht bloß verhalten hat. Diese Handlungszumutung und Handlungsfiktion kommt vor allem dann zum Tragen, wenn es gilt, Verantwortung für bestimmte Ereignisse zuzurechnen“ (EBD., S. 30f.).

Angesichts dieses Zitats wird die Reziprozität zwischen Verhalten und Handeln deutlich, sodass dies vor allem bei phänomenologischen Ansätzen grundlegend ist (vgl. u. a. BERGER / LUCKMANN 2004; vgl. SCHÜTZ 1971a, 1971b). Damit wird das soziale Handeln inklusive der vielseitigen Facetten also als zentraler Gegenstandsbereich der Soziologie zugeordnet und suggeriert im Kern den „unmittelbare[n] Austausch mit anderen Personen ebenso wie die über Gruppen und Organisationen, Institutionen und „die“ [von der] Gesellschaft vorstrukturierten Beziehungsmuster“ (SCHÄFERS 2016b, S. 24;

¹⁴² Eng verknüpft ist damit die Rolle als Kategorie der Sozialstruktur, die in Kapitel 7.2 präzisiert wird.

Hervorhebung im Original).

In diesem Kontext steht sodann die Untersuchung im Fokus, „wie der subjektive Sinn, den jemand mit seinem Tun verbindet, im je eigenen Bewusstsein des Handelnden überhaupt zustande kommt“ (SCHIMANK 2016, S. 31). Die Sinnkonstitution erfolgt somit in Abhängigkeit von der Art des subjektiven Erlebens, die auf (Vor-)Erfahrungen, Erlebnissen und Wissen fundiert (vgl. EBD.). Infolgedessen „[...] wird Sinn [...] als reflexive Relationierung von Erlebnissen mit anderen Erlebnissen konstituiert“ (EBD.). Bei LUHMANN wird Sinn als eine Art Verweisungszusammenhang formuliert, der Erlebnisse aktualisiert und mit anderen Erlebnisse verbindet und „wenn man sie verfolgen würde, wiederum bestimmbar Sinn ergäben“ (LUHMANN 2000, S. 250).

Ohne näher darauf einzugehen, zeigt sich jedoch auch, dass der Sinn subjektiv ist, zumindest aus phänomenologischer Sicht (vgl. LUCKMANN 1992, S. 16ff.; vgl. SCHIMANK 2016, S. 34). In Anbetracht dieser Annahme impliziert sich mitunter aber auch die Frage, wie der Gegenüber das individuelle Handeln ohne Missinterpretationen versteht (vgl. SCHIMANK 2016, S. 34). Demzufolge wird an dieser Stelle auf die ‚Reziprozität der Perspektiven‘ gemäß SCHÜTZ verwiesen, die den Zusammenhang von Selbst- und Fremdverstehen als einen essenziellen Bestandteil des Handelns integriert (vgl. EBD.). Dies führt dann letztlich auch zur Verschränkung des Konstruktes des sozialen Handelns, im Zuge dessen der „subjektive[...] Sinn andere[r] Akteure in Rechnung [ge]stellt [wird]“ (EBD., S. 38). Infolgedessen steht der Handelnde im Zentrum der Betrachtung, eingebettet in soziale Situationen und Beziehungen zu anderen Individuen (vgl. EBD.). Konkludierend fasst SCHIMANK gebündelt zusammen:

„Ausschlaggebend für den sozialen Charakter des Handelns ist also, dass andere Akteure mit ihrem vergangenen, gegenwärtigen oder als zukünftig erwartbaren Verhalten – meist Handeln – in die „Um-zu-Motive“ meines Handelns eingehen“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Eine nähere Betrachtung bietet SCHIMANK, der sich auf wesentliche Gesichtspunkte stützt (vgl. EBD., S. 38ff.). Um eine konsistente Begründungsstruktur zu generieren, orientiert sich die Forscherin fortwährend an ebendiesen Kernpunkten und fächert diese prägnant auf.

Orientierung am Anderen

Primär stützt sich diese Prämisse auf die Argumentationsfigur der Gerichtetheit. Zum

einen ist es möglich, dass eigene Handeln auf andere zu beziehen. Dabei kann es Ziel sein, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, indem das Individuum eine Veränderung bei einem selbst oder dem Anderen herbeiführt. Zum anderen kann direkt im Modus des Anderen gehandelt werden, sofern das Subjekt Entwürfe des anderen Handelns in das eigene einkalkuliert (vgl. EBD., S. 38). Demzufolge prägt sich soziales Handeln durch soziale Strukturen (vgl. EBD., S. 39). Gemäß WEBER sei an dieser Stelle noch auf die begriffliche Abgrenzung zum alltäglichen Verständnis von Handeln einzugehen. Aus soziologischer Sicht ist dabei nebst einem ethisch-moralischen Verständnis, ebenso die Annahme leitend, dass „allein eine bestimmte innere Ausrichtung des Handelns, nämlich die subjektiv sinnhafte Ausrichtung an anderen, über den sozialen Charakter des Handelns“ bestimmt (EBD.).

Hieran anknüpfend geht LUCKMANN auf die Bedeutung des Sinns ein und erklärt dies mit folgenden Worten:

„[...] da[ss] Handeln einen *aktuellen* Sinn hat, der sich in der Beziehung der einzelnen, jeweils gegenwärtigen Handlungsschritte zum Entwurf eines zukünftigen Ziels konstituiert. Zusätzlich haben Handlungen, so wie alle anderen (nicht als Handlungen zustande gekommenen) Erfahrungen, einen *reflexiven* Sinn, dessen Konstitution die Beziehung zwischen der vollendeten Handlung und einem Deutungszusammenhang voraussetzt“ (LUCKMANN 1992, S. 56f.; Hervorhebung im Original).

Einseitigkeit und Wechselseitigkeit sozialen Handelns

Eng verknüpft mit vorheriger Annahme ist sodann ein weiterer Anknüpfungspunkt, nämlich die Einseitig- und Wechselseitigkeit des sozialen Handelns (vgl. SCHIMANK 2016, S. 39f.). Entsprechend der soziologischen Bestimmungen wird zunächst angenommen, dass soziales Handeln einseitig, sogar einsam, sein kann (vgl. LUCKMANN 1992, S. 110f.). Dies beschränkt sich jedoch auf einschränkende Bedingungen bzw. anfängliches Handeln, das prospektiv jedoch auf ein wechselseitiges Handeln ausgelegt ist (vgl. EBD., S. 111). Der Übergang eines einseitigen zu einem wechselseitigen sozialen Handelns ist somit gleitend (vgl. SCHIMANK 2016, S. 40). Gemäß des bereits obig angedeuteten Primats der ‚Reziprozität der Perspektiven‘ lässt sich konkludierend festhalten, dass wechselseitig soziales Handeln

„[...] also ein Wirken [ist], das nicht nur irgendwie wechselseitig aufeinander

bezogen ist, sondern von den Entwürfen her aufeinander gerichtet ist und in einer gemeinsamen Umwelt vollzogen wird. [...]. Das Wirken des einen ist von vornherein auf das Wirken des anderen gerichtet“ (LUCKMANN 1992, S. 116).¹⁴³

Soziale Beziehungen

Soziale Beziehungen liegen vor, sofern eine Wechselseitigkeit des sozialen Handelns besteht (vgl. SCHIMANK 2016, S. 41). Unter Rückbezug zu WEBER konstituieren sich soziale Beziehungen durch gegenseitig aufeinander abgestimmtes Verhalten mehrerer Personen unter Berücksichtigung des eigenen Sinngehalts (vgl. EBD.). Auch in diesem Kontext greift der Grundsatz der ‚Reziprozität der Perspektiven‘ und lässt sich zum Prinzip der ‚Reziprozität der Motive‘ abwandeln (vgl. EBD., S. 42; vgl. LUCKMANN 1992, S. 117). Konkret bedeutet das, dass sich eine motivationale Verbindung zwischen dem Individuum und den anderen entwickelt, sodass die bereits oben angesprochenen ‚Um-zu-Motive‘ in ‚Weil-Motive‘ ineinandergreifen (vgl. LUCKMANN 1992, S. 58f., S. 117). Genaugenommen bedeutet dies,

„da[ss] der andere die Welt – ceteris paribus – ungefähr so erfährt, wie ich sie erfahren würde, wenn ich mich in seiner Lage befände. Der andere versteht also auch das, was ich *tue* – ungefähr so, wie ich mich verstehen würde, wenn ich an seiner Stelle wäre. Und weiter: der andere ist – ceteris paribus – ungefähr durch solche Motive zu bestimmten Handlungen veranla[ss]t, die ein entsprechendes Handeln auch bei mir motivieren würden“ (EBD., S. 117; Hervorhebung im Original).

Intersubjektivität

Als weiterer integraler Bestandteil sozialer Beziehung lässt sich die Intersubjektivität als Ausprägung der Sozialität akzentuieren (vgl. SCHIMANK 2016, S. 43f.). Generisch charakterisiert Intersubjektivität zunächst jegliche Gegenstände und Personen der eigenen sozialen Umwelt (vgl. LUCKMANN 1992, S. 23f.). Daraus resultieren wiederum externe sowie interne Erwartungshaltungen an ein Individuum bzw. an eine spezifische Rolle (vgl. SCHIMANK 2016, S. 43). Hierauf beruhend folgert eine Einengung der Überlegungen sodann eine Orientierung des eigenen Handelns an den kognitiv resp. normativ begründeten Erwartungen des Gegenübers, denn „[g]enau diese Konformität mit wechselseitigen Erwartungen erlaubt uns [...], unser eigenes Handeln auf Gewissheiten

¹⁴³ Ein ausführlicher Diskurs zur Einseitigkeit und Wechselseitigkeit des sozialen Handelns ist bei LUCKMANN nachzulesen (vgl. LUCKMANN 1992, S. 110ff.).

über das Handeln des je anderen zu gründen“ (EBD.). Wie bereits an anderer Stelle schon mehrfach konzidiert, können differente Erwartungshaltungen Diskrepanzen bzw. Missverständnisse des sozialen Handelns auslösen, sodass dies aus Sicht der soziologischen Rollentheorie zu Rollenkonflikten führen kann (vgl. u. a. MERTON 1973b, S. 329).

Die voranstehenden Ausführungen lassen eine enge Verknüpfung des sozialen Handelns zur sozialen Umwelt zweifelsohne erkennen. Daher seien nicht zuletzt die Prämissen des sozialen Handelns an den gegenwärtigen digitalen Wandel und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Struktur- und Handlungsmuster anzuschließen, um ebenso eine Brücke zwischen der intendierten Forschungsanlage der zugrunde liegenden Studie zu generieren. In diesem Sinne pointieren THOMAS und KROTZ folgendermaßen:

„Wir gehen dementsprechend insgesamt davon aus, dass sich „Medienhandeln“ nur angemessen in Verbindung mit den damit verbundenen alltagskulturellen (Deutungs-)Praktiken erfassen lässt. Da Medienwelten immer stärker zu Alltagsumwelten werden, d.h. dass sich soziales Handeln immer mehr in Reaktion auf Medien und im Rahmen von und durch Medien mitgestalteten Umwelten ergibt, ist soziales Handeln in der Medienkultur heute ohne Bezug auf den Metaprozess Mediatisierung nicht zu verstehen“ (THOMAS / KROTZ 2008, S. 29; Hervorhebung im Original).

Ohne näher darauf einzugehen, wird jedoch die Relevanz der reziproken Verhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft pointiert. Dies zeigt aber auch die Vielschichtigkeit von sozialem Handeln, die u. a. den Zusammenhang von Normen und Werten des sozialen Handelns in der sozialen Umwelt umfasst (vgl. CONRAD / STREECK 1982, S. 32). Werte und Normen entspringen aus Handlungszusammenhängen mit Anderen und lassen das Handeln der Individuen in einem sozialen Rahmen stattfinden (vgl. EBD., S. 73). Diese Annahme wird auch in den Auffassungen nach CONRAD und STREECK getragen, die ebendiese Überlegungen wie folgt replizieren:

„Eine soziale Norm ist eine «Idee» in den Köpfen der Mitglieder einer Gruppe, «die in die Form einer Aussage darüber gebracht werden kann, was andere Menschen tun sollten und tun müssten, was man unter gewissen Umständen von ihnen erwartet» [...]. Diese direkte Beziehung auf erwartetes Verhalten unterscheidet soziale Normen von Werten, d. h. von allgemeinen Vorstellungen darüber, was Menschen für wünschenswert halten“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Ferner werden Werte als allgemeine

„Grundprinzipien der Handlungsorientierung und der Ausführung bestimmter Handlungen [verstanden]. Werte sind Vorstellungen vom Wünschenswerten, kulturelle und religiöse, ethische und soziale Leitbilder, die die gegebene Handlungssituation sowohl steuern als auch transzendieren“ (SCHÄFERS 2016b, S. 39).

Angesichts dessen ergeben sich Werte und Normen im Rahmen von Sozialisationsprozessen, genauer formuliert entwickeln sie sich durch Interaktionen mit Anderen (vgl. CONRAD / STREECK 1982, S. 73). Infolgedessen regeln soziale Normen das Verhalten und Handeln von Subjekten in der Gesellschaft, voraussetzend ist jedoch, dass diese in einem gewissen Maß durch die Mitglieder der Gesellschaft auch internalisiert resp. befolgt werden (vgl. EBD., S. 74). Dabei passen sich Werte stets an kulturelle oder soziale Veränderungen an und modifizieren tradierte Werte- und Normgefüge, dies gilt auch in Bezug zum technologischen Wandel (vgl. SCHÄFERS 2016b, S. 40). Allerdings sei zu beachten, dass ein „Wertwandel [...] nicht nur zur Veränderung von Einstellungen, sozialem Handeln und sozialer Wahrnehmung [führt], sondern zugleich zur Veränderung von Institutionen, Normen und den Formen des Zusammenlebens“ (EBD., S. 41).

An dieser Stelle schließt sich letztlich der Kreis: Soziales Handeln ist eng mit dem Erwartungshaltungen der Anderen verzahnt. Diese Prämisse des Handels als Erwartungshandeln ist der Grundsatz sozialer Rollen (vgl. SCHÄFERS 2016b, S. 35). Einerseits werden in diesem Zusammenhang stehend nebst der Verankerung von Normbündeln einer sozialen Rolle, andererseits ebenso der Schnittpunkt interner resp. externer Erwartungen reflektiert (vgl. EBD., S. 36).

Ausgehend von ebendiesen Grundlegungen der Soziologie wird fortwährend der soziologische Rollenbegriff konkretisiert sowie dessen Anleihen verdichtet, um nicht zuletzt auf dieser Basis das *Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung* ableiten zu können.

7 Der soziologische Rollenbegriff

Das folgende Kapitel 7 widmet sich einer dezidierten Darlegung des soziologischen Rollenbegriffs und geht gleichsam auf rollen- und strukturtheoretische Konstrukte resp. Denkrichtungen ein. Übergeordnet nähert sich die Forscherin ebendieser Thematik aus

einem symbolisch-interaktionistischen Zugang zur Rollentheorie, der ergänzend strukturalistisch-normative Sichtweisen berücksichtigt (s. Kapitel 7.1). Damit knüpft dieses Kapitel an den primären Grundlegungen des theoretischen Bezugsrahmens in Kapitel 2.4 an und nimmt die Merkmale von sozialen Rollen (s. Kapitel 7.3) federführend in den Blick. Um letztlich die inhaltliche Brücke zwischen dem vorherigen Kapitel generieren zu können, wird zunächst die Rolle als Kategorie der Sozialstruktur forciert (s. Kapitel 7.2). Konkludierend dient ebendiese wissenschaftlich-literarische Aufarbeitung als theoretisches Fundament für die in Kapitel 7.4 dargelegte Konturierung des *Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung*.

7.1. Der symbolisch-interaktionistische und strukturalistisch-normative Zugang zur Rollentheorie

Die bereits vorangestellten Kapitel zeigen eine thematische Verortung der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit in der Schärfung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung. Darüber hinaus ist es Ziel der Arbeit, ein wahrgenommenes Rollenbild von Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten zu rekonstruieren. Insbesondere Letzteres wird mit den vielfältigen Veränderungen, bedingt durch globale Wandlungsprozesse, maßgeblich konfrontiert (vgl. u. a. JAHN ET AL. 2016, S. 6). Daraus resultieren wiederum veränderte, teilweise neue Erwartungshaltungen sowie Anforderungen an die Lehrperson resp. die Lehrerrolle (vgl. u. a. BARTZ 2013, S. 318ff.; vgl. VON ROSENSTIEL 1991, S. 103ff.).

Damit ebendieser forschungsbezogene Dreh- und Angelpunkt kontextuell und nomologisch eingeordnet werden kann, widmet sich der folgende Abschnitt dem symbolisch-interaktionistischen Zugang zur Rollentheorie. Ergänzend werden Grundzüge der strukturalistisch-normativen Perspektive aufgenommen.¹⁴⁴ Diese Ansätze

¹⁴⁴ Der Rollentheorie kann sich ebenfalls durch einen weiteren Zugang, einer *funktionalistischen* Auffassung, genähert werden (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 163ff.). „Bei der *funktionalistischen* Auffassung findet ein Wechsel des Bezugssystems statt: Im Mittelpunkt steht nicht mehr das scheinbar unabhängige Individuum, sondern das übergeordnete System. Das verlagert die Frage auf die notwendigen Bestands- und Wirkungsbedingungen einer Einheit (z.B. einer Person, Gruppe oder Unternehmung). [...]. Meist wird mit dem naturalistischen Fehlschluss operiert: Was ist, *muss* so sein, denn sonst wäre es durch etwas anderes (längst) ersetzt“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Gemäß dieses Ansatzes wird das Konstrukt der Rolle als „Funktionsbündel, das mit anderen Gestaltungsbeiträgen konkurriert“ verstanden (EBD.). Dabei steht nicht mehr das Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Rollenverteilung wird willkürlich auf eine Person transferiert (vgl. EBD.). Da diese Grundannahmen im Widerspruch zur forschungsmethodologischen Anlage der Forschungs- und Entwicklungsarbeit stehen, wird im Fortgang der Studie bewusst von einer weiteren Betrachtung abgesehen.

weisen tiefgreifende Implikationen für die gesamte Forschungsanlage der Studie auf, die es im weiteren Verlauf zu diskutieren gilt. Vor diesem Hintergrund können dann die nachstehende Konturierung des soziologischen Rollenbegriffs bzw. die Rollendimensionen geschärft sowie hergeleitet werden.

Gemäß der Grundlegungen des symbolischen Interaktionismus stellt sich nun aus symbolisch-interaktionistischer Sicht die Frage, ob und inwiefern die Zielgruppe der Lehrenden die modifizierten Erwartungen an die eigene Rolle als Lehrperson, bedingt durch die Digitalisierung im berufsbildenden Kontext, überhaupt wahrnimmt und wie diese zu einem Rollenbild aggregiert werden können (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 6).

Seinen Ursprung findet der symbolisch-interaktionistische Zugang in den Wesenszügen des Sozialbehaviorismus nach MEAD, dessen eher unsystematischen Grundlegungen anschließend von seinem Schüler BLUMER zum symbolischen Interaktionismus im Jahre 1981 manifestiert worden sind (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 163; vgl. BLUMER 1981, S. 80; vgl. MIEBACH 2014, S. 25).

Beifolgend werden in dem von BLUMER geprägten Ansatz des symbolischen Interaktionismus drei fundamentale Prämissen zugrunde gelegt, die die Kerngedanken der symbolisch-interaktionistische Verortung der Rollentheorie flankieren (vgl. BLUMER 1981, S. 81). Die erste Prämisse nimmt an, dass Subjekte nach bedeutenden ‚Dingen‘ handeln (vgl. EBD.). Nach BLUMER werden unter ‚Dinge‘ alles gefasst, was Individuen in der sozialen Wirklichkeit physisch und psychisch wahrnehmen können (vgl. EBD.). Die Bedeutung ebendieser ‚Dinge‘ lässt sich ferner aus der Interaktion zwischen Menschen herleiten (vgl. EBD.). Diesen Aspekt ordnet BLUMER der zweiten Prämisse zu (vgl. EBD.). Nicht zuletzt besagt die dritte Prämisse, „dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden“ (EBD.).

Hiervon ausgehend sowie von der Grundannahme, dass „[n]icht irgendeine objektive Wirklichkeit, sondern die in konkreten Interaktionen erfahrene und ausgehandelte symbolvermittelte Bedeutung [...] das Handeln der Subjekte [bestimmt], sei im Folgenden näher auf ebendiesen Zugang einzugehen (BLESSIN / WICK 2017, S. 164). In diesem Sinne konkretisieren die Autoren BLESSIN und WICK:

„Des Weiteren gibt es beim Rollenträger insofern eine Binnendifferenzierung, als zwischen Rolle und *Ich* (Kern der Person, Identität) unterschieden wird. Das *Ich*

kann sich reflexiv auf seine Rolle(n) beziehen, Rolle und Identität können sich voneinander abkoppeln oder in Konflikt miteinander geraten“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Anknüpfend und mit weiteren Überlegungen zur Außendifferenzierung bedarf es einer Betrachtung der ‚Relation‘ zu sich selbst sowie zu anderen Rolleninhabern (vgl. EBD.). Im Kontext der vorliegenden Studie kann demzufolge geschlossen werden, dass das Verhalten, das Handeln und die Wahrnehmungen der Lehrenden zum einen aus den eigenen Anlagen beeinflusst werden. Zum anderen werden diese durch externe Dispositionen sowie Sozialstrukturen geformt (vgl. EBD.). Infolgedessen entwickelt die Lehrperson ihre Individualität und „konstituiert Subjektivität, Persönlichkeit und Charakter“ im Zuge von Interaktionen mit Anderen (EBD.). Die Modellierung des Ichs erfolgt damit über die Sprache (vgl. WINTER 2020, S. 2). „Wichtig ist die Verarbeitung (= Interpretation) der ‚gesandten‘ Informationen auf dem Hintergrund einer kulturell-sozialisatorischen Deutungsregulation und -erfahrung“ (BLESSIN / WICK 2017, S. 165; Hervorhebung im Original). Im Gefolge der Autoren BLESSIN und WICK bedeutet dies explizit, dass „[n]eue Rollenerwartungen [...] also mit der vorhandenen, bereits ausgebildeten Identität konfrontiert [werden], die selbst wiederum eine in Rollengeschichte gewordene ist“ (EBD.).

Summativ zeigt die Verengung der Kerngedanken, dass im Zuge einer symbolisch-interaktionistischen Auffassung stets das Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung steht (vgl. EBD.; vgl. BLUMER 1981). Das Individuum wird dabei als Teil der menschlichen Gesellschaft gesehen, in dessen Kontext es handlungsfähig ist (vgl. BLUMER 1981, S. 85). Dabei „bezieht sich soziale Struktur in jedem ihrer Aspekte, [...], auf Beziehungen, die aus der Art der Interaktion zwischen verschiedenen Personen abgeleitet sind“ (EBD., S. 86). Oder mit anderen Worten: Die soziale Interaktion zwischen Individuen in der Gesellschaft ist voraussetzend, um bestimmte Phänomene oder wie BLUMER es betitelt, ‚Dinge‘, der sozialen Wirklichkeit wahrnehmen zu können (vgl. EBD.). Als relevant erachtet BLUMER ergänzend die Tatsache, dass sich die Individuen innerhalb einer Gesellschaft aufeinander einlassen, um überhaupt interagieren und letztlich das eigene Verhalten resp. Handeln eigenständig formen zu können (vgl. EBD., S. 89). Pointiert fasst BLUMER die Kernvorstellung der symbolisch-interaktionistischen Denkrichtung wie folgt zusammen:

„Dieser Ansatz betrachtet eine menschliche Gesellschaft als die Zusammenfassung von Personen, die am Leben teilnehmen. Solch ein Leben ist ein Prozess fortlaufender Aktivität, in dem die Teilnehmer in den mannigfachen Situationen, denen sie begegnen, Handlungslinien entwickeln. Sie sind in einem unermesslichen Interaktionsprozess eingefangen, in dem sie ihre sich entwickelnden Handlungen aneinander anpassen müssen. Dieser Interaktionsprozess besteht darin, dass sie den anderen anzeigen, was sie tun sollen, und indem sie selbst das von den anderen Angezeigte interpretieren. Sie leben in Welten von Objekten und werden in ihrer Orientierung und ihrem Handeln von der Bedeutung dieser Objekte gesteuert. Ihre Objekte, einschließ[ß]lich der Objekte von sich selbst, werden in ihrer Interaktion miteinander gebildet, aufrechterhalten, abgeschwächt und umgeformt“ (EBD., S. 101).

Ergänzend zum symbolisch-interaktionistischen Zugang nähert sich die vorliegende Arbeit ebenso über eine *strukturalistische Auffassung* der Rollentheorie. Auf den ersten Blick erscheinen letztere Grundannahmen zunächst widersprüchlich, da das Individuum als ‚passives Objekt‘ sowie die Rolle als Position verstanden werden, die „in einem sozialen System der Ort [ist], der durch eine Person zu besetzen und auszufüllen ist“ (BLESSIN / WICK 2017, S. 158). Dabei nimmt das Subjekt die Gegebenheiten widerstandslos und unreflektiert an (vgl. EBD.). Des Weiteren basiert das strukturalistische Rollenverständnis in Bezug auf Kommunikationsabläufe auf dem sogenannten ‚Sender-Empfänger-Modell‘ (vgl. EBD.). Das in diesem Zuge geprägte ‚Zumutungsmodell‘ der Rolle akzentuiert jedoch eindeutig, dass die Erwartungen anderer Individuen nicht vollständig im Einklang mit denen des Subjektes stehen müssen. Stattdessen sind Rollenkonflikte sowie diskursive Auseinandersetzungen sogar erwünscht (vgl. EBD.). Präziser formulieren BLESSIN und WICK, dass „[d]urch die wechselseitig kommunizierten Erwartungen [...] es den Personen, die es miteinander zu tun haben, möglich [wird], mit ziemlicher Sicherheit vorherzusehen, mit welchem Verhalten sie in typischen oder relevanten Situationen zu rechnen haben“ (EBD.). Demzufolge lassen sich Rollen nicht als „allumfassende Handlungsvorschriften“ kennzeichnen (EBD.). Vielmehr wird ein Rollenträger mit mannigfachen Erwartungen anderer Rolleninhaber konfrontiert (vgl. EBD., S. 159). BLESSIN und WICK explizieren vor diesem Hintergrund innerorganisatorische sowie außerorganisatorische Erwartungshaltungen, die auf eine Person bzw. die damit verbundene Position einwirken (vgl. EBD.). Unter erstgenannten Erwartungen können mit Blick auf die adressierte Studie

das Lehrerkollegium, Schüler, die Schulleitung, aber auch die institutionellen Bedingungen der Schule wie die digitale Infrastruktur oder spezifische organisatorische Prozesse umfassen (vgl. EBD.). Dahingegen forcieren zweitgenannte Rollenerwartungen gesellschaftliche Werte, Normen, Kultur und Vorschriften, aber auch externe Arbeitskontakte wie Kammern, Behörden oder Ministerien (vgl. EBD.). Zudem können die Eltern der Schüler bzw. der Elternrat oder Ehrenamtstätigkeiten als externe Erwartungen konzidiert werden (vgl. EBD.).

Um nicht zuletzt den strukturalistischen Zugang in ein normatives Paradigma einordnen zu können, bedarf es an dieser Stelle grundlegender Voraussetzungen, die sich FISCHER und WISWEDE widmen (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 519). Demzufolge

„ist es zulässig, soziale Normen und daraus resultierende normative Erwartungen als vorgegebene Größe [...] einzuführen und die Frage aufzuwerfen, wann und unter welchen Bedingungen sich Individuen rollenkonform verhalten. Allerdings dürfte eine solche Fragestellung nur sinnvoll sein, insofern man tatsächlich von vorgegebenen, weitgehend unverrückbaren Normen ausgehen kann“ (EBD.).

Demnach wird ersichtlich, dass das normative Paradigma wohlmöglich eher für bereits festgelegte Normen gilt. Ebensolche vorgegebenen Normen sind vor allem in formalisierten Institutionen vorhanden (vgl. EBD.). Da dieser strukturelle Kontext im Rahmen der adressierte Studie gegeben ist, kann aufgrund der Ausführungen nach FISCHER und WISWEDE von einem *strukturalistisch-normativ* geprägten Zugang zur Rollentheorie ausgegangen werden (vgl. EBD.).

Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch auch kritische Aspekte manifestieren. So fokussiert der strukturalistische Ansatz vornehmlich externe Erwartungen einer Rolle, die auf das Individuum einfließen (vgl. KUNDISCH 2020, S. 84f.). Zwar differenzieren BLESSIN und WICK diese in außer- und innerorganisatorische Erwartungen (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 159). Die internen Erwartungen des Individuums bleiben stattdessen weitestgehend unbeleuchtet (vgl. KUNDISCH 2020, S. 84f.) Dies gilt ebenso für die Gewichtung von Erwartungshaltungen, die u. a. DAHRENDORF in Kann-, Muss- und Sollerwartungen klassifiziert (vgl. EBD., S. 85; vgl. DAHRENDORF 1964, S. 31). Die bereits adressierten rollentheoretischen Denkrichtungen sehen diese Kernannahme jedoch als essenziell an, dennoch erweist sich der Begründer der Rollentheorien LINTON als strukturell-funktional veranlagt, sodass aus diesem Grund strukturalistische Anleihen zur

Anreicherung des federführend symbolisch-interaktionistischen Rollenverständnisses hinzugezogen wird (vgl. u. a. MIEBACH 2014, S. 40). Geschärft werden ebendiese Überlegungen nun im Fortgang der Studie.

7.2 Die Rolle als Kategorie der Sozialstruktur

Wie bereits im obigen Kapitel 2.4 konzidiert wird, kann LINTON als ein strukturell-funktionaler Rollentheoretiker verstanden werden, der den soziologischen Rollenbegriff nicht nur als eine ‚sozialstrukturelle Kategorie‘ weiterentwickelt, sondern dadurch insbesondere die normativen Denktraditionen geprägt hat (vgl. MIEBACH 2014, S. 40). Hierbei definiert sich die grundlegende Idee des Rollenkonzeptes darin, dass den Subjekten einer Gesellschaft in spezifischen, sozialen Situationen eine entsprechende Verhaltenserwartung zugesprochen wird, die wiederum von jedem einzelnen Rollenträger gleichermaßen erwartet wird (vgl. EBD.). Wenngleich LINTONS Ansatz vor allem Begründer des normativen Paradigmas geprägt hat, findet dieser ebenso Niederschlag in den Grundideen nach MEAD (vgl. MEAD 1973). Zwar kann MEAD federführend dem interpretativen Paradigma zugewiesen werden, nichtsdestoweniger geht er davon aus, dass die Identität sowie die Rolle eng miteinander verwoben sind und erst der Prozess der Identitätsentwicklung zu einer vollständigen Rollenübernahme führt. Hieran zeigt sich dann letztlich auch, dass die Rolle als soziale Kategorie interpretiert wird und in Typisierungsschemata eingebettet wird (vgl. WISWEDE 1977, S. 17).

Vor diesem Hintergrund ist es auch LINTON, der erstmalig in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeiten ‚Position‘ und ‚Status‘ bestimmt, die er seiner Zeit als völlig gleichbedeutend auffasst (vgl. LINTON 1973, S. 311). Währenddessen LINTON unter ebendiesen Begriffen den Standpunkt eines Individuums in der Gesellschaft, also in einem sozialen System, zu einem definierten Zeitpunkt versteht, gehen neuere Rollentheoretiker von unterschiedlichen begrifflichen Verständnissen aus (vgl. EBD.). So bezeichnet der Terminus ‚soziale Position‘ bei DAHRENDORF „jeden Ort in einem Feld sozialer Beziehungen“ (DAHRENDORF 1964, S. 24). GERHARDT verallgemeinert diese Zuweisung, indem er die ‚Position‘ „als Teil *jedigen* sozialen Zusammenhangs“ versteht (GERHARDT 1971, S. 237; Hervorhebung im Original). Ergänzend setzt der Autor jedoch differenzierte Akzente in der Merkmalsausprägung von Positionen. So nuanciert dieser u. a. die Dauer, die an eine Position geknüpft ist oder auch den Zusammenhang von Position und Situation (vgl. EBD., S. 238ff.). Demzufolge ist GERHARDT der

Auffassung, dass sich „Normen zu Rollen in Positionen »verfestigen«“ (EBD., S. 238; Hervorhebung im Original). Dahingegen wird der Begriffsgehalt des ‚sozialen Status‘ eher mit der Bedeutung von Prestige in Verbindung gebracht (vgl. PREYER 2012, S. 71). So heißt es in PREYER: „Der soziale Status [...] ist die *Gesamtheit* zugeschriebener *Wertschätzungen* eines Mitglieds eines sozialen Systems und die damit einhergehenden Bewertungen (Prestige)“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Die Beziehung von Status und der Rolle eines Individuums richtet sich demnach zum einen nach den tatsächlich eigenommenen Rollen sowie dessen Ausgestaltung (Rollenperformanz). Zum anderen hängt der Gesamtstatus eines Subjektes mit den vorliegenden Persönlichkeitsmerkmalen eines Rollenträgers und nicht zuletzt mit dem erworbenen Prestige zusammen (vgl. EBD., S. 72). Damit lassen sich ebenso Schlüsse auf die Erwartungen der Gesellschaft an eine Person und dessen Rollen ziehen, sodass sich hieraus letztlich der Ansatz des Images hervorrufen lässt (vgl. EBD.). Dies bezeugt folgende Aussage: „Das *Image* ergibt sich aus dem Zusammenspiel zwischen Rollenperformanz, Rollenspiel und der sozialen Statuszuweisung“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Trotz weitgehender Nuancierungen der Begrifflichkeiten ist allen Auffassungen die Grundannahme geltend, dass „sich die Rolle als dynamischer Aspekt eines Status ergibt“, was letztlich auf LINTONS Denkrichtung zurückzuführen ist (MIEBACH 2014, S. 41; vgl. LINTON 1973, S. 312).

Wie bereits an früherer Stelle gezeigt, lässt sich die Distinktion in ‚zugeschriebenen‘ resp. ‚erworbenen‘ Rollen auf LINTON zurückführen (vgl. LINTON 1973, S. 311ff.). Mit dieser Differenzierung klassifiziert LINTON die Rollenmerkmale auf dichotome Weise¹⁴⁵ (vgl. MIEBACH 2014, S. 41). Eine dichotome Klassifikation von Rollenmerkmalen schlägt sich demzufolge auch in den rollentheoretischen Grundannahmen von PARSONS nieder (PARSONS 1973, S. 218ff.). So erfolgen Unterscheidungen zwischen ‚universalistischen‘ bzw. ‚partikularistischen‘ oder auch ‚rationalen‘ bzw. ‚nicht-rationalen‘ Eigenschaften von Rollen (vgl. EBD., S. 226ff.). Nichtsdestotrotz sieht PARSONS einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Struktur und der Persönlichkeit der Individuen, sodass er somit stets den normativen Charakter von sozialen Rollen akzentuiert (vgl. EBD., S. 226f.). In der Internalisierung von Normen und Werten eines sozialen Systems begründen sich letztlich dann auch die Ziele der

¹⁴⁵ Wie bereits unter Kapitel 2.4 und 2.5 pointiert wird, distanziert sich die Forscherin eindeutig von dichotomen Ausprägungen von Rollen. Der Vollständigkeit halber wird dieser Aspekt jedoch verkürzt aufgegriffen.

Rollenerwartung, da diese „zu konstituierenden Bestandteilen der Persönlichkeit als Handlungssystem [des] betrachteten Individuums werden“ (EBD., S. 227). Die anvisierten Ziele bzw. internalisierten Werte und Normen leiten sich wiederum, so PARSONS, aus dem Kultursystem ab, in das das Subjekt eingebettet resp. ‚sozialisiert‘ ist (vgl. EBD.). In Anbetracht der vorherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass im Zentrum der Betrachtung bei LINTON und PARSONS gewisse Rollenmuster und auch regelbasierte Mechanismen das Verhalten und somit auch das Handeln des Individuums regulieren und sich durch die Einbettung in ein soziales System interne und externe Erwartungen an das Subjekt ergeben, sodass die Rolle als ‚Strukturkategorie‘ verstanden wird (vgl. LINTON 1973, S. 310ff.; vgl. MIEBACH 2014, S. 42; vgl. PARSONS 1973 226ff.). In der Rollentheorie wird dieser Sachverhalt deshalb auch als ‚soziale Struktur‘ betitelt (vgl. MIEBACH 2014, S. 42).

Als weiterer Mitbegründer der Lehre der Kategorie des Sozialen sei SIMMEL zu nennen (vgl. SIMMEL 1968, S. 21ff.; vgl. SIMMEL 1970). Obgleich sich sein Ansatz federführend durch MEAD prägen lässt, nimmt SIMMEL ebenso Gedanken nach DILTHEY auf, sodass sich in den grundlegenden Annahmen des Autors ebenso strukturell-funktionale Theoriebezüge von Rollen explizieren lassen (vgl. GERHARDT 1971, S. 27; vgl. MIEBACH 2014, S. 63). Wie obig akzentuiert, definiert SIMMEL in diesem Sinne die drei soziologischen Aprioris ‚Rolle‘, ‚Individualität‘ und ‚Struktur‘ (vgl. SIMMEL 1974, S. 258ff.; vgl. SIMMEL 1968, S. 23ff.). Diese Aprioritäten verdeutlichen wiederum die Genese von der Rolle eines Individuums und das damit eng verbundene soziale Handeln (vgl. SIMMEL 1974, S. 264).

Trotz ebendieser engen Verbundenheit sieht MERTON in SIMMELS Ansatz durchaus Grenzen (vgl. MIEBACH 2014, S. 43). Demzufolge verleiht die Strukturtheorie rollentheoretischen Ansätzen einen maßgeblichen Abstraktionsgrad, dennoch sieht MERTON die Gefahr in einer einschränkenden Analyse von sozialen Mechanismen, die letztlich für eine explizite Steuerung des Rollenhandels voraussetzend erscheinen (vgl. EBD.). Ebenso eng verknüpft sind die daraus resultierenden Intrarollenkonflikte, die nach LINTONS Rollenverständnis nicht beleuchtet werden und aufgrund dessen von MERTON im Zuge seines Modells des Rollen-Sets dezidiert erklärt werden (vgl. MERTON 1973b, S. 316ff.). In diesem Rahmen geht der Rollentheoretiker davon aus, dass jeder sozialen Positionen mehrere Rollen zugeordnet werden, sodass er sich an dieser Stelle fortan von LINTON und PARSONS abwendet (vgl. MERTON 1973b, S. 322). Vielmehr steht

im Zentrum der Betrachtung die Annahme, dass sich das wesentliche Fundament der Sozialstruktur durch den sozialen Status sowie der sozialen Rolle flankieren lässt (vgl. EBD., S. 321). Das Rollenhandeln lässt sich wiederum durch die bereits genannten sozialen Mechanismen innerhalb eines Rollen-Sets steuern und auch koordinieren (vgl. EBD., S. 325). In diesem Kontext definiert MERTON insgesamt sechs Mechanismen, die eine Reziprozität in einem Rollen-Set generieren (vgl. EBD., S. 325ff.):

1) Relative Bedeutsamkeit verschiedener Positionen

Der erste soziale Mechanismus forciert die unterschiedlich wahrgenommene Bedeutsamkeit differenter Positionen (vgl. EBD., S. 325). So ergibt sich systembedingt die Tatsache, dass einigen Positionen eine größere Bedeutung zugesprochen wird als anderen (vgl. EBD.). Dies begründet sich u. a. darin, dass Individuen ein unterschiedlich starkes Interesse besitzen, ihre Rollenerwartungen innerhalb eines Rollen-Sets durchzusetzen (vgl. MIEBACH 2014, S. 45).

2) Machtunterschiede zwischen Personen in einem Rollen-Set

Im Zuge des zweiten Mechanismus geht es um Differenzen in der Zuweisung von Macht und Autorität (vgl. MERTON 1957, S. 113). Macht wird in diesem Zusammenhang als „sichtbare und voraussehbare Fähigkeit, in einer sozialen Handlung den eigenen Willen durchzusetzen, selbst gegen den Widerstand anderer Teilnehmer an diese Aktion“ verstanden (MERTON 1973b, S. 326). Autorität definiert MERTON als die kulturelle Organisation, in der die Macht legitimiert ist (vgl. EBD.). Im Falle eines Konflikts bedeutet dies konkret, dass die Machtunterschiede zwischen Positionsinhabern durch Vorgaben bzw. Vorschriften der entsprechenden Autoritäten geregelt werden, sodass dies, so MERTON, sogar das Rollen-Set stabilisieren können (vgl. EBD., S. 325f.).

3) Abschirmung des Rollen-Handelns gegenüber der Beobachtung durch Mitglieder des Rollen-Set

Der dritte Mechanismus adressiert die Abschirmung von Rollen-Handeln gegenüber anderen Rolleninhabern innerhalb eines Rollen-Sets (vgl. MERTON 1957, S. 114f.). Durch ebendiese Abschirmung wird es den jeweiligen Bezugsgruppen ermöglicht, ihre individuellen Rollenerwartungen, ohne maßgebliche Spannungen im Rollen-Satz, anzuvisieren (vgl. MERTON 1973b, S. 327). Dies impliziert, dass die Strukturen der sozialen Ordnungen bzw. Institutionen das Individuum in seinem Handeln lenken.

Gleichsam handelt der Positionsinhaber in einem geschützten strukturellen Rahmen, in dem aus diesem Grund mit weniger Widerstand der anderen zu rechnen ist (vgl. EBD.). An dieser Stelle sei jedoch hervorzuheben, „da[ss] wir es hier mit strukturellen Anordnungen für solche Abschirmung zu tun haben, und nicht mit der Tatsache, da[ss] dieser oder jener *zufällig* sein Rollen-Verhalten teilweise vor anderen verbirgt“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

4) Übersehbarkeit widersprüchlicher Forderungen seitens der Mitglieder eines Rollen-Set

Der vierte Mertonsche Mechanismus wird in den vorherigen Erläuterungen bereits implizit mitgeführt und greift ebenso auf struktureller Ebene (vgl. MERTON 1973b, S. 329). Als unerlässlich pointiert MERTON in diesem Zuge das Offenlegen von Erwartungen gegenüber anderen Mitgliedern des Rollen-Sets. Sobald also Rollenerwartungen offenbart werden, können diese nicht mehr übersehen werden. Demzufolge unternimmt jedes Mitglied den Versuch, seine eigenen Forderungen durchzusetzen. Das wiederum führt zu Widersprüchlichkeiten oder gar Konflikten zwischen den Rolleninhabern eines Rollen-Satzes (vgl. EBD.).

5) Gegenseitige soziale Unterstützung zwischen den Statusinhabern

MERTONS Überlegungen in Bezug auf den fünften Mechanismus betonen, dass „die wirkliche oder mögliche Erfahrung, sich einem Konflikt zwischen den Erwartungen der Mitglieder des Rollen-Set gegenüberzustehen, allen Statusinhabern auf irgendeine Weise gemeinsam [ist]“ (MERTON 1973b, S. 329). Diese Tatsache mag widersprüchlich klingen, jedoch führt ebendiese Gemeinsamkeit aller Positionsinhaber zu einer gegenseitigen sozialen Unterstützung (vgl. MERTON 1957, S. 116f.). Präziser formuliert liegt, in Anlehnung an MERTON, an dieser Stelle die Grundvoraussetzung für die Entwicklung von sozialen Struktursystemen (vgl. EBD.).

6) Beschränkungen des Rollen-Set

Abrundend forciert der sechste Mechanismus die Beschränkungen des Rollen-Set (vgl. MERTON 1957, S. 117). In diesem Kontext spezifiziert der Autor den Abbruch von bestimmten Beziehungen zwischen Bezugsgruppen bzw. -personen innerhalb eines Rollen-Set (vgl. MERTON 1973b, S. 330f.). Die Voraussetzung für das Abbrechen einer Beziehung ist jedoch nur möglich, sofern es die Strukturen der sozialen Organisation

tatsächlich zulassen (vgl. EBD., S. 331). Da die entsprechende Zusammensetzung der Rollen-Set in den meisten Fällen aber nicht persönlich wählbar ist, sieht MERTON hier weniger Bedenken, dass das Ausscheiden von Rolleninhabern verhindert wird (vgl. EBD.). Im generischen Sinne bedeutet dies: „der einzelne geht, die soziale Struktur bleibt“ (EBD.). Summativ betrachtet, evozieren die zuvor erläuterten Mertonschen Mechanismen zum einen die Entstehung von Rollenkonflikten. Zum anderen zeigen diese den Umgang mit widersprüchlichen Forderungen und Erwartungen innerhalb eines Rollen-Set auf. Nichtsdestoweniger zeigen die Mechanismen, insbesondere auf struktureller Ebene, auf, wie Handlungsspielräume für die Mitglieder eines Rollen-Set eröffnet werden und das Handeln der Rolleninhaber dadurch erweitert wird (vgl. MIEBACH 2014, S. 46).

Konkludierend skizzieren die obigen Ausführungen den Rollenbegriff vordergründig auf strukturelle-funktionaler Ebene, sodass die Rolle in diesem Kontext als Kategorie der Sozialstruktur verstanden wird (vgl. EBD., S. 39f.). Die bereits aufgeführten Autoren beschäftigen sich demnach mit fundamentalen Begrifflichkeiten wie Status, Position, Macht und Rollenkonflikten und eruieren in diesem Zusammenhang Ansätze zur Rollenanalyse, explizit auf struktureller Ebene, aus der Brille des normativen Paradigmas (vgl. EBD., S. 40). In diesem Zuge erweisen sich insbesondere die Mertonschen Mechanismen als exemplarischer Ansatz zur Lösung von Rollenkonflikten (vgl. EBD.). Damit manifestiert MERTON einen essenziellen Beitrag „der strukturtheoretischen Denkweise auf eine soziologische Fragestellung“ (EBD.).

7.3 Vertiefungen zum soziologischen Rollenbegriff

Mit Blick auf die Schärfung des *Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung* sei der folgende Abschnitt abermals der Konturierung des soziologischen Rollenbegriffs gewidmet. In diesem Kapitel liegt das Augenmerk insbesondere auf den Merkmalen sozialer Rollen, die zwar schon in den vorherigen Kapiteln implizit skizziert worden sind, nachfolgend aber expliziert werden sollen. Ergänzend findet eine literarische Auseinandersetzung mit Konzepten der Rollenwahrnehmung sowie der Rollenreflexivität statt.¹⁴⁶

¹⁴⁶ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Kapitel 2.4.1, 2.4.2 und 2.4.3 bereits die Konstrukte der sozialen Rolle, der sozialen Rollenerwartung sowie der sozialen Rollenwahrnehmung einführen und einhergehend untersuchen. Um inhaltliche Doppelungen zu vermeiden, werden im Zuge des Abschnitts 7.2 lediglich vertiefende Inhalte aufgeführt und bereits Genanntes der Vollständigkeit halber entweder verkürzt resp. verdünnt skizziert oder auf den entsprechenden Kontext verwiesen.

7.3.1 Merkmale von sozialen Rollen

Obgleich die Bezeichnung ‚Merkmal‘ im Zusammenhang mit dem Konstrukt der sozialen Rolle zunächst als sehr deskriptiv und gleichsam auch abstrakt erscheint, umfassen die Merkmale von Rollen in diesem Kontext weitere Differenzierungen ebendieses Konstruktes. Darüber hinaus können diese vielmehr als analytische Einheit von Interaktionen zwischen Mitgliedern eines sozialen Systems eingestuft werden und fundieren ebenso auf dem in Abschnitt 2.4.7 definierten Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs (vgl. PREYER 2012, S. 59).

7.3.1.1 Rollenelemente

Begrifflich geprägt und 1963 von WEINSTOCK¹⁴⁷ eingeführt, umfasst das *Rollenelement* „die konkrete Verhaltensvorschrift innerhalb einer Rolle bzw. die spezifische Verhaltenserwartung gegenüber dem Inhaber eines Status, die ihm von dem für eine Situation (!) relevanten Teil des Personensatzes entgegengebracht wird“ (SCHEUCH / KUTSCH 1975, S. 122). In dem von WEINSTOCK formulierten Ansatz wird aus normativer Sicht angenommen, dass „de[r] Begriff der Erwartung auf den der sozialen *Norm* zurückzuführen und diese[r] aus Wertsetzungen abzuleiten [ist]“ (WISWEDE 1977, S. 37; Hervorhebung im Original; vgl. WEINSTOCK 1963, S. 144ff.). In diese Sinne können nicht nur Erwartungen an eine Rolle, sondern ebenso Normen und Werte eines sozialen Systems hinterfragt werden (vgl. WISWEDE 1977, S. 37). Nicht zuletzt gehen damit Fragestellungen einher, die sich auf den Zusammenhang zwischen Werten und den Machtverhältnissen eines Sozialsystems oder auch die Formulierung von Rollen resp. Rollenerwartungen beziehen (vgl. EBD.). Dies wiederum impliziert jedoch die reziproke Verknüpfung sozialer Werte und Sanktionen (vgl. EBD.). WISWEDE erklärt dies mit folgenden Worten:

„[...] so werden aus ihnen Normen, d. h. Gebote und Verbote, und sie kennzeichnen die »richtigen« Wege, die Werte (Ziele) der Gesellschaft oder Gruppe anzustreben und zu erreichen. Werden Normen kogniziert, so werden sie Teil der kognitiven Struktur des Individuums; man erwartet, da[ss] sich Individuen an bestimmte Normen halten [...]“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Beifolgend wird ersichtlich, dass sich das Rollenelement wie auch das Konstrukt der

¹⁴⁷ Alexander WEINSTOCK war ein Schüler MERTONS (vgl. SCHEUCH / KUTSCH 1975, S. 122).

soziale Rollen sowie soziale Rollenerwartungen als struktureller Bestandteil sozialer Systeme charakterisiert (vgl. PREYER 2012, S. 77).

Auf einer derartig gelagerten Argumentation aufbauend, sei ergänzend DAHRENDORFS Konturierung der Rollenerwartung erneut zu nennen. Als zentrales Kernkonstrukt seines rollentheoretischen Ansatzes sieht DAHRENDORF federführend die *Rollenerwartung*, die er insgesamt in die drei Dimensionen ‚Muss-Erwartung‘, ‚Soll-Erwartung‘ und ‚Kann-Erwartung‘ clustert (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 31). Wie auch WEINSTOCK, lässt DAHRENDORF Sanktionen in Bezug auf die Gewichtung und Ausprägung von sozialen Erwartungen einfließen und wägt ebendieses vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Verbindlichkeitscharakter ab (vgl. EBD.).

Summativ reflektiert, fundieren die voranstehenden Ansätze auf der Annahme von Erwartungsperzeptionen an Rolleninhabern. Es handelt sich somit vordergründig um wahrgenommene, soziale Rollenerwartungen an eine Person (vgl. WISWEDE 1977, S. 40f.). Werden dahingegen stattdessen die tatsächlichen Eigenschaften eines Subjektes in Bezug auf eine spezifische Rolle betrachtet, so ist die Rede von sogenannten *Rollenattributen* (vgl. EBD., S. 41). *Rollenattribute* werden, neben den Rollenerwartungen, ebenso als Dimension eines Rollenelements verstanden und beinhalten, „wie [...] Personen als Inhaber sozialer Rollen »zu sein« haben“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Hierbei liegt das Augenmerk auf Eigenschaften wie etwa physischen oder psychischen Aspekten, die Personen für das Ausführen einer bestimmten Rolle benötigen (vgl. EBD., S. 41f.). Hieraus resultiert dann letztlich auch die bereits an früherer Stelle erläuterte Unterscheidung in ‚erworbene‘ und ‚zugeschriebene‘ Rollen (vgl. EBD., S. 42). Weiterführend adaptiert WEINSTOCK einen nahezu naiven Ansatz der Personenwahrnehmung resp. Eigenschaftstheorie in seine rollentheoretische Auffassung, indem er zwischen ‚zentralen‘ und ‚peripheren‘ Rollenelementen unterscheidet (vgl. WEINSTOCK 1963, S. 145; vgl. WISWEDE 1977, S. 43). Erstgenanntes adressiert berufliche Anforderungen bzw. Fähigkeiten, die eine Person zur Ausübung des Berufes besitzen sollte (vgl. WEINSTOCK 1963, S. 145). Konkret spricht WEINSTOCK von „instrumental or performance aspects of the role“ (EBD.). Dahingegen definiert der Autor periphere Rollenelemente, die sich durch nicht-technische, aber institutionell geforderten sozialen Aspekte der Rolle von zentralen Rollenelementen abgrenzen (vgl. EBD.). Zudem kennzeichnen sich periphere Erwartungen durch den eher informellen, nicht direkt sichtbaren Teil an eine bestimmte Rolle, die nichtsdestotrotz für dessen Ausübung

essenziell erscheint (vgl. EBD.). Obgleich ebendiese Grundlegungen der Attributionstheorie, u. a. in Anlehnung an WEINSTOCK, auf den ersten Blick nicht unmittelbar im Einklang mit dem zu Beginn definierten Rollenverständnis der Forscherin stehen, lassen sich dennoch im Kern einige theoretische Betrachtungsweisen der sozialen Rollenwahrnehmung sowie -erwartung erkennen (s. Kapitel 2.4.2 und 2.4.3). Insbesondere die Assoziation der sozialen Wirklichkeit, in die sich Erwartungen und Wahrnehmungen als kognitiven Bezugsrahmen kennzeichnen lassen, zeigen grundlegende gemeinsame Voraussetzungen auf (vgl. WISWEDE 1977, S. 39ff.). Ergänzend zeigen die vorherig erläuterten soziologischen Untersuchungen sozialer Rollentheorien, dass sich konstituierende Erwartungen an eine Rolle nicht nur aus der Gesellschaft ergeben (vgl. EBD., S. 48). Vielmehr entstehen intern definierte Rollenerwartungen aus der persönlichen Einstellung resp. Rezeption eines Subjektes (vgl. EBD., S. 49). Das Wechselspiel beider Dimension wird in der Rollentheorie auch unter das Phänomen des *Rollenkonsens* gefasst (vgl. EBD., S. 48ff.). Führt dies im Zuge dessen zu Uneinigkeiten, können Rollenkonflikte die Folge sein (vgl. u. a. MERTON 1973b, S. 316ff.).

Auf letztgenannten Sachverhalt intendiert das folgende Subkapitel, indem es den Versuch unternimmt, die Konstellation einer Rolle, die in einem sozialen System eingebettet ist, in Bezug auf den Rolleninhaber und dessen Kommunikationsverhalten sowie Handeln zu erklären (vgl. WISWEDE 1977, S. 78).

7.3.1.2 Rollenstruktur

Die Reziprozität zwischen Rolle und Individuum resp. die damit verbundene Konstitution sozialer Rollen fokussieren bereits an früherer Stelle die aufgeführten Rollentheorien u. a. nach SIMMEL, MEAD oder BERGER und LUCKMANN (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 74ff.). Aber auch PARSONS und MERTON befassen sich mit der Darstellung von sogenannten *Rollenstrukturen* (vgl. WISWEDE 1977, S. 78). Mit Blick auf die begriffliche Annäherung

„geht es zunächst darum, klarzustellen, da[ss] eine soziale Position in einem Feld sozialer Beziehungen mit anderen Positionen verbunden ist, so da[ss] die jeweiligen Rollen zum Teil aufeinander bezogen sind“ (EBD.).

Ferner zeigt die einschlägige Literatur, dass sich die Rollenstruktur erst durch die Einbettung in ein soziales Gefüge definiert (vgl. EBD.). PARSONS hingegen sieht die Sozial- und Rollenkonstrukt sogar als ein identisches Konstrukt an, in dem der Autor das

Rollenkonstrukt als den Dreh- und Angelpunkt in dessen Persönlichkeitssystem bestimmt (vgl. PARSONS 1973, S. 226ff.; vgl. PARSONS 1976b, S. 164ff.).

Wie bereits zuvor umfassend dargestellt, bilden soziale Wechselwirkungen zwischen Individuen und den jeweiligen Rollen den normativen Stützpfeiler der jeweiligen rollenbezogenen Annahmen (vgl. GRIESE 1977, S. 74ff.). Aufgrund dessen soll im Rahmen einer interaktionistischen Vorstellung einer sozialen Rolle diese Thematik beifolgend redigiert werden.

Den Gedanken MERTONS aufgenommen, nuanciert WISWEDE unter dem Gesichtspunkt der *Rollenkonstellation* zwei Interaktions- bzw. Beziehungsmuster einer Rolle (vgl. WISWEDE 1977, S. 82). Konkret handelt es sich sowohl um das ‚Intra-Rollen-Set‘ sowie das ‚Inter-Rollen-Set‘ (vgl. EBD.). WISWEDE folgend, lassen sich diese wie folgt charakterisieren:

„Beziehungen, die im Rahmen einer einzigen Rolle bestehen, wollen wir als *Intra-Rollen-Set*, Beziehungen dagegen, die (möglicherweise) zwischen den einzelnen Rollen bestehen und die die gesamte Ausstattung einer Person mit Rollen definieren, wollen wir als *Inter-Rollen-Set* bezeichnen“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Mit Rekurs zum vorherigen Zitat zeigt sich allerdings, dass die Ausstattung eines Subjektes mit mehreren Rollen bzw. Rollen-Sets und den sich dadurch ergebenden Beziehungsgeflechten möglicherweise das ‚Problem der Rollenkonsistenz‘ mit sich bringt (vgl. EBD., S. 85). Zum einen sieht WISWEDE die Gefahr einer Inkonsistenz auf Ebene der ‚Inter-Rollen-Konsistenz‘ (vgl. EBD.). Von Inter-Rollen-Konsistenz ist immer dann die Rede, „wenn Personen zur gleichen Zeit oder unmittelbar hintereinander verschiedene Rollen auszufüllen haben, die im Urteil der Außenstehenden als miteinander *vereinbar* angesehen werden“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Mit anderen Worten: Sofern die entsprechend ausgeübten Rollen von Subjekten, oder auch Rollensequenzen bzw. Rollenkombinationen, im sozialen System nachvollziehbar sind, werden keinerlei kognitive Dissonanzen erzeugt. Rollendifferenzierungen werden von dem Individuum nahezu gar nicht wahrgenommen. Erweist sich die Kluft der Rolleninkonsistenzen jedoch als unüberwindbar, so kann dies Spannungen des Rolleninhabers in Bezug auf die Kommunikation, das Handeln sowie rollenbezogener Erwartungshaltungen auslösen (vgl. EBD., S. 85ff.; vgl. u. a. BAHRDT 2003, S. 71). Zum anderen ist es aber auch möglich, dass es sich um Inkonsistenzen auf Ebene der ‚Intra-

Rollen-Konsistenz‘ ergeben (vgl. WISWEDE 1977, S. 88). Bereits MERTON wendet sich im Zuge seiner Mertonschen Mechanismen den Rollenkonflikten einhergehend zu (vgl. MERTON 1973b, S. 316ff.). In diesem Fall liegen inkompatible und widersprüchliche Rollenerwartungen beim Rolleninhaber vor, die jedoch auch für Externe sichtbar sein können. Somit können intrarollen Inkonsistenzen innerhalb einer Rolle oder innerhalb eines Rollen-Sets, also zwischen mehreren Rollen, bestehen (vgl. EBD., S. 321ff.). Explizite Gründe für sogenannte Intra-Rollen-Konflikte sieht BAHRDT in der Definition von Rollen, „die unterschiedliche Subkulturen angehören oder in denen entgegengesetzte Interessen vorherrschen“ (BAHRDT 2003, S. 72).

Betrachtet man nicht zuletzt den Kern der sozialen Wechselseitigkeit zwischen Subjekt und Rollenstruktur näher, so wird ersichtlich, dass sich u. a. das Konstrukt der Rollenidentität als wesentliches Merkmal identifizieren lässt, auf das nachfolgend näher eingegangen werden soll (vgl. MIEBACH 2014, S. 49).

7.3.1.3 Rollenidentität

Als wohl bedeutendster Begründer sei im Zusammenhang der *Rollenidentität* MEAD anzuführen. Demnach geht MEAD von der wesentlichen Annahme aus, wie bereits im zuletzt aufgeführten Abschnitt erläutert, dass sich Rollen durch die Interaktion zwischen Individuum und der Gesellschaft konturieren lassen und somit reziprok zueinanderstehen (vgl. MIEBACH 2014, S. 62ff.). Konkretisierend heißt es:

„Die Identität baut sich dabei über sprachlich organisierte Rollenübernahmen (role-taking) innerhalb der Stadien des Spiels (play), des Wettkampfs (game) und der Übernahme der Rolle des verallgemeinerten Anderen (generalized other) auf“ (GRIESE ET AL. 1977, S. 76).

Hiervon ausgehend werden die Voraussetzungen der Gesellschaft, durch die sich, laut MEAD, die Rollenidentität bzw. eine organisierte Rolle erst entwickelt, deutlich (vgl. EBD., S. 79). Daher soll der Blick im Folgendem auf die zuvor genannten Komponenten ‚Spiel‘, ‚Wettkampf‘ sowie ‚verallgemeinerte Andere‘ gerichtet werden.

Grundsätzlich nimmt MEAD eine fundamentale Wechselseitigkeit zwischen der Haltung des Individuums in Bezug auf die anderen Rolleninhaber an, sodass dadurch die individuellen Handlungen durch die Handlungen resp. Annahmen der anderen ebenfalls beeinflusst und auch bestimmt werden (vgl. MEAD 1973, S. 194). Dies bedingt, dass jedes

einzelne Individuum die Haltungen des Gegenübers in sich tragen muss, um in der Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben (vgl. EBD.). Entsprechend ebendieser Grundannahmen manifestiert sich letztlich der Zusammenhang zwischen ‚Spiel‘ und ‚Wettkampf‘ (vgl. EBD.). Der ‚verallgemeinerte Andere‘ nimmt insofern Einfluss, dass es sich hier um die „Organisation der Haltungen all jener Personen [handelt], die in den gleichen Proze[ss] eingeschaltet sind“ (EBD., S. 194). Darüber hinaus verbirgt sich hinter dem Konstrukt des ‚verallgemeinerten Anderen‘ nach dem Soziologen die Gesellschaft, die jedem einzelnen Rollenträger die eigene Identität gibt (vgl. EBD.). Präziser formuliert akzentuiert MEAD, dass im Sinne des ‚Wettkampfs‘ stets ein bestimmtes Ziel verfolgt wird. Demgemäß richtet das Individuum sein Handeln in Abstimmung mit den gesellschaftlichen Zielen bzw. der Zielsetzung der anderen, auf ebendieses Ziel aus und ist bestrebt, Rollenkonflikte in diesem Setting zu vermeiden (vgl. EBD., S. 194ff.). Daher sind die Ziele des Individuums sowie die einer Organisation miteinander verknüpft und bilden eine organische Einheit (vgl. EBD.). Dahingegen vertritt BAHRDT die These, dass sich ein Subjekt dennoch in einem sogenannten Spannungszustand befinden kann, sofern die jeweiligen Zielsetzungen konträr zueinanderstehen (vgl. BAHRDT 2003, S. 77). Konkret erklärt er:

„Einerseits mu[ss] es sich mit der Rolle und ihren Anforderungen immer wieder ausdrücklich auseinandersetzen, es mu[ss] also die Rolle objektivieren, d. h. eine gewisse Rollendistanz gewinnen. Zugleich mu[ss] es sich selbst objektivieren, also sich reflexiv verhalten“ (EBD.).¹⁴⁸

Ferner spielt, wie obig bereits angedeutet, die Sprache in diesem Kontext eine ebenso essenzielle Rolle, denn Sprache führt dazu, dass das Subjekt erst zum Teil der Gesellschaft wird und somit verschiedene Rollen inne trägt. Dadurch lassen sich soziale Handlungen, Erfahrungen und Erwartungen erst formen und letztlich auch bestimmen (vgl. MEAD 1973., S. 207ff.). In der Zugehörigkeit einer Gesellschaft resp. Organisation oder Institution sowie der Sprache als Medium sieht MEAD dann auch die Entwicklung der Rollenidentität des Menschen (vgl. EBD.).

Allerdings zeigen die bereits erläuterten Ansätze nach MEAD, dass soziale Wandlungsprozesse zwar aus rollentheoretischer Sicht angesprochen werden, jedoch die Veränderungsprozesse von sozialen Rollen, bedingt durch den sozialen Wandel, nicht

¹⁴⁸ Auf die *Rollendistanz* sowie die *Rollenreflexivität* gehen die nachfolgenden Abschnitte näher ein.

expliziert werden (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 44). Die Verknüpfung von gesellschaftlichen Interaktionsprozessen, also „Prozessen der wechselseitigen Rollenübernahme“, mit individuellen Wesensarten resp. Dispositionen des Rollenträgers berücksichtigen stattdessen u. a. GOFFMAN oder auch HABERMAS (EBD.). Zwar ist die Rede bei MEAD von ‚role-taking‘ und ‚role-making‘ – Prozessen, oder mit anderen Worten – ‚Rollenmodifizierung‘ und ‚Rollengestaltung‘, jedoch forcieren diese Konstrukte die individuellen Dispositionen zweifelsohne eher implizit, wodurch Prozesscharakter von sozialen Rollen stets in den Vordergrund der Betrachtung gerückt wird (vgl. EBD.).

Zusammenführend zeigt sich, dass internalisierte Werte und Normen durch neue Wertvorstellungen, die aus dem sozialen Wandel resultieren, abgelöst werden. Dies wiederum führt dazu, dass auch die damit eng verbundenen Rollen von den Rolleninhabern stets modifiziert und gegebenenfalls neue Rolle übernommen werden müssen. Ferner ist es Voraussetzung, bestehende Rollen anzupassen und letztlich zu internalisieren (vgl. WISWEDE 1977, S. 118).

Als leitende Annahme manifestiert sich an dieser Stelle der Grundgedanke, dass vor dem Hintergrund des sozialen Wandels „Rollenübernahmen und Rollenbeziehungen in sozialen Interaktionen [...] je nach Situation mehr oder weniger auf Dauer gestellt [werden], d. h. sie werden typisiert und so erwartbar“ (GRIESE ET AL. 1977, S. 47). Auf ebendiese Wechselbeziehung zwischen gesellschaftlichen Sozialisationsprozessen sowie der individuellen Rollenübernahme geht das nachfolgende Subkapitel ein.

7.3.1.4 Rollenübernahme

Zweifelsohne spielt der soziale Wandel und die damit verbundenen Rollenanpassungen in den bereits präsentierten rollentheoretischen Ansätze eine mehr oder minder bedeutsame Rolle (vgl. u. a. BERGER / LUCKMANN 2004; vgl. MEAD 1973; vgl. SIMMEL 1974). Demnach erweisen sich in diesem Kontext die Problemfelder der ‚Interaktion‘, der ‚Sozialisation‘ und der ‚Identität‘ als besonders kennzeichnend in Bezug auf die *Rollenübernahme* (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 47). Als prägend erweist sich die Annahme, dass die individuelle Rollenübernahme im Zuge des Sozialisationsprozesses unterschiedlich von statten geht und, „da[ss]mit der Übernahme einer Rolle (role-taking) diese zugleich auch je nach individueller Disposition verändert bzw. umgestaltet werden kann (role-making)“ (EBD., S. 48). Der Sozialisationsprozess wird in diesem

Zusammenhang gleichsam als stetiger Lernprozess verstanden, im Zuge dessen die entsprechenden Werte, Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster von dem Individuum bei der Übernahme einer konkreten Rolle internalisiert werden (vgl. EBD.). Summativ lässt sich dies mit Rekurs zu GRIESE ET AL. wie folgt erläutern:

„[...] [die] Übernahme von Rollen [...] hat immer einen allgemeinen und einen einzigartigen Aspekt. Der erwachsene Mensch als Rollenträger ist immer Abbild allgemeiner und einzigartiger Sozialisationseinflüsse. Diese beiden Aspekte können im Begriff der Identität gefa[ss]t werden, wobei soziale Identität mehr den allgemeinen, erwartbaren, an Rollen gebundenen Aspekt, und persönliche Identität mehr den individuellen, nicht erwartbaren und mehr spontan-kreativen Aspekt der Persönlichkeit bezeichnet. [...]. Es kommt also in hohem Maße auf spezifische individuelle Kompetenzen und auf die jeweils je nach Situation verschiedenen sozialen Vorgaben an, wie sich Individuen in sozialen Interaktionen verhalten“ (EBD.).

Hieran anknüpfend geht die nachstehende Darstellung auf die Reziprozität sowie die jeweiligen Ausdifferenzierung von Sozialisation und Rollenübernahme ein:

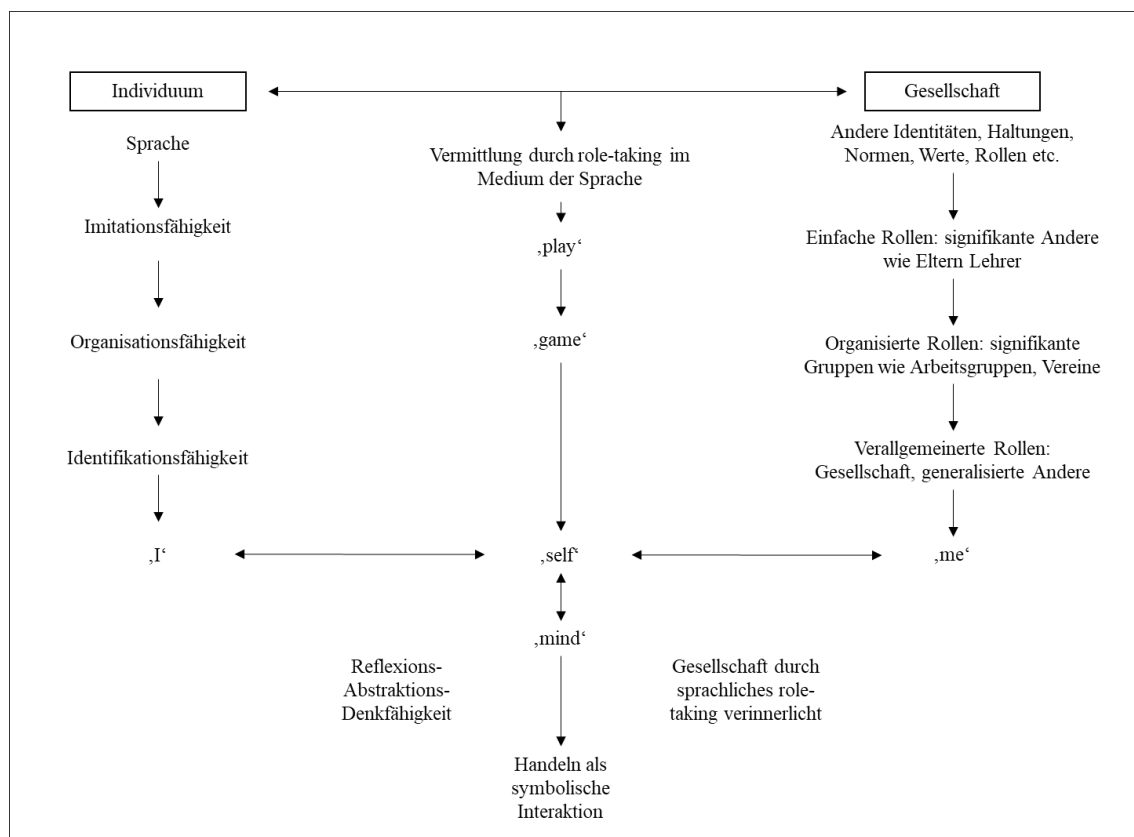


Abb. 15: Sozialisation und Rollenübernahme

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an GRIESE ET AL. (1977, S. 45).

Ausgehend von der voranstehenden Abbildung lässt sich pointieren, dass „[i]m Zentrum dieses Modells [...] die Wechselbeziehung von Handlung und Reflexion in sozialen Situationen [steht]“, sodass an dieser Stelle insbesondere die Ansätze des symbolisch-interaktionistischen Zugangs zur Rollentheorie sichtbar werden (MIEBACH 2014, S. 53). Vor ebendiesem Hintergrund fügt WISWEDE Überlegungen aus lerntheoretischer Perspektive in den Diskurs ein (vgl. WISWEDE 1977, S. 39). Konkret ist die Rede von ‚taking the role of another‘, in dessen Zusammenhang das modifizierte Verhalten von einem Individuum gemeint ist, das sich als Konsequenz der eigenen Vermutung über das Handeln der anderen ergibt (vgl. EBD.). Mit anderen Worten spezifiziert WISWEDE: „Das hieraus abgeleitete ‚taking the role of another‘ mit der gedanklichen Vorwegnahme mutmaßlicher Reaktionen – auf der lerntheoretischen Ebene: das Erwartungslernen – ist jedoch nur möglich, wenn Normen vorhanden sind, auf die sich die Antizipation stützt“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Demzufolge wird deutlich, dass WISWEDE von einem kognitiven Bezugsrahmen ausgeht, in dessen Rahmen die normativen (Verhaltens-) Erwartungen den Dreh- und Angelpunkt darstellen (vgl. KUNDISCH 2020, S. 90). Ergänzend forcieren die Autoren BLESSIN und WICK unter Rückbezug zu LUHMANN, dass der kognitive Teil der Rolle lernfähig sei (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 155). An dieser Stelle geht es also um das Verstehen einer Handlung resp. Situation. Daher ist in diesem Kontext auch die Rede von einem ‚kognitiven Interpretationsschema‘, das eine Rolle beeinflusst (vgl. EBD.). Auf der anderen Seite besteht die normative Dimension der Rolle, die u. a. externe Erwartungen oder normative Forderungen der Gesellschaft bzw. eines anderen Rolleninhabers an ein Subjekt stellen (vgl. EBD.).

Eng verbunden sind an dieser Stelle ebenso die Rollenanforderungen, die bei der Übernahme einer Rolle bzw. der Antizipation von internen und externen Erwartungen auf das Individuum eintreffen, aber auch die damit einhergehende Rollenreflexivität, die nachstehend akzentuiert werden (vgl. u. a. ABELS 2017, S. 204ff.; vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 156).

7.3.1.5 Rollenanforderung

Generell gilt nach BLESSIN und WICK, dass *Rollenanforderungen* in Organisationen bzw. Institutionen nicht exakt definiert werden können, da diese stets abhängig von äußeren gesellschaftlichen oder auch globalen Faktoren sind (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 156). Mit Blick auf die voranstehende Definition wird der strukturalistische Zugang zu der

Rollentheorie sichtbar, die BLESSIN und WICK federführend verfolgen (vgl. EBD., S. 158ff.). Wenngleich die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit die zugrunde liegende Thematik vornehmlich aus interaktionistischer Perspektive analysiert, greifen dennoch strukturalistische Ansätze implizit ein bzw. diese beiden Perspektiven lassen sich gänzlich nicht immer eindeutig trennen, sodass stellenweise die strukturalistische Sichtweise ergänzend aufgenommen wird (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 6). Dies gilt insbesondere im Kontext der Rollenanforderungen, da diese eine enge Verwobenheit zu der Rollenreflexivität sowie der Rollendistanz aufweisen (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 156).

Um die *Rollenanforderung* hinreichend spezifizieren zu können, sei folglich der Blick auf die damit verbundene Handlungsfähigkeit sowie das Verhalten eines Individuums gerichtet. In diesem Zusammenhang suggeriert KASTNER die Relevanz von Informationen und Wissen zur Rolle sowie dessen Erwartungen resp. Anforderungen, die ein Rolleninhaber zwingend benötigt, um neben einer Orientierung, ebenso entsprechend verstehen und letztlich auch handeln zu können (vgl. KASTNER 1991, S. 13ff.). Die Notwendigkeit von Orientierung sowie Rolleninformationen verstärkt sich insbesondere durch den ständigen Wandel, da diese Tatsache Rollenanforderungen dadurch dynamischer werden lässt (vgl. EBD.). Aus diesem Grund kann es ebenfalls zu Wissenslücken über die entsprechenden Rollenanforderungen sowie interner und externer Erwartungen kommen (vgl. DREITZEL 1980, S. 45). Folglich kann hieraus ein gestörter Interaktionsprozess zwischen Rolleninhabern und anderen Rollen- bzw. Erwartungsträgern resultieren (vgl. EBD.).

BARTZ widmet sich ebenso der Entschlüsselung des Merkmals der Rollenanforderung und manifestiert in diesem Zuge die Aufgaben, die mit einer bestimmten Rolle verbunden sind, als den Ausgangspunkt seiner Überlegungen (vgl. BARTZ 2013, S. 318ff.). Hiervon ausgehend skizziert BARTZ unterschiedliche Fragestellungen, die sich zum einen auf die Anforderungen und Erwartungen der Schulleitung und Lernenden an eine Lehrperson richten. Darüber hinaus erscheint es unerlässlich, sich mit den zeitlichen und materiellen Ressourcen, die an eine Aufgabe resp. Rolle gebunden sind, auseinanderzusetzen. Zum anderen empfiehlt BARTZ eine einhergehende Auseinandersetzung mit notwendigen Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. andere Lehrpersonen, Schulleitung, Informationen, materielle und personelle Ressourcen, etc.), um die Rollenanforderungen effektiv und mit einer entsprechenden Qualität erfüllen zu können. Nicht zuletzt bedarf es einer Reflexion

der internen Erwartungen an die Rolle (vgl. EBD., S. 320ff.). Dies explizieren folgende Fragestellungen: „Welche Erwartungen haben die Lehrkräfte [und andere] an meine Rolle? Wie vergewissere ich mich dieser Erwartungen und wie gehe ich mit diesen Erwartungen um?“ (EBD., S. 324).

Konkludierend manifestieren die voranstehenden Skizzierungen nach BARTZ die Verknüpfung zwischen einer Aufgabe, den Anforderungen sowie der Erwartungen, die für die Aggregation von Rollen als unerlässlich erscheinen, um letztlich als Rolleninhaber selbstbestimmt handeln zu können (vgl. KUNDISCH 2020, S. 92). Des Weiteren zeigt sich an dieser Stelle, dass dem Individuum Reflexionsräume geschaffen werden müssen, um einerseits eine Orientierung und andererseits ein Bewusstsein über die Rollenanforderungen und das -handeln generieren zu können (vgl. EBD.).

Allerdings kann es in diesem Kontext ebenso zu Differenzen in der Wahrnehmung der Rollenanforderungen und demzufolge im Rollenhandeln kommen (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 156). Demgemäß erklären BLESSIN und WICK:

„Weil im Rollenhandeln aber Risiken bestehen (Fehlsteuerung, Instrumentalisierung, Repressivität, Spaltung, situative Ungleichgewichte), ist Rollen-Distanz von so großer Bedeutung. Unter Rollendistanz versteht man ein reflexives Verhältnis zu den Erwartungen und Zumutungen. Sie werden geprüft und gegebenenfalls verworfen. Dieser Rück-Griff kann jedoch nicht beliebig und bedingungslos freigestellt werden, weil sonst das Konzept der Rolle entwertet würde“ (EBD.).

Anknüpfend wird die Bedeutsamkeit sowie Reziprozität der Rollendistanz und -reflexivität erneut verdeutlicht, sodass nachstehend auf ebendiese Merkmale näher eingegangen wird.

7.3.1.6 Rollendistanz und Rollenreflexivität

Die obig adressierten Ausführungen deuten bereits auf eine enge Verzahnung zwischen den Rollenmerkmalen der *Rollendistanz* und *Rollenreflexivität* hin (vgl. PREYER 2012, S. 61f.). Übergeordnet expliziert „[d]ie Rollenreflexivität und die Rollendistanz [...], dass die Mitglieder sozialer Systeme die Fähigkeit erwerben, sich reflexiv und distanzierend zu ihren Rollen zu verhalten“ (EBD., S. 62). Im Kontext der adressierten Forschungs- und Entwicklungsarbeit würde dies bedeuten, dass der Lehrende „diese Einstellung im Falle der reflexiven Erwartungserwartung erforderlich wird, da die Rollendifferenzierung nicht

mehr an den Leitmerkmalen des Geschlechts, des Alters, der Kasten und der Standeszugehörigkeit strukturell identifizierbar ist, sondern eine Unterscheidung zwischen Person und Rolle vorliegt“ (EBD., S. 62).

Hieran lassen sich insbesondere phänomenologische sowie interaktionistische Anleihen manifestieren, die in diesem Kontext u. a. ausgehend von GOFFMAN, HABERMAS, BERGER / LUCKMANN oder DREITZEL herzuleiten sind (vgl. WISWEDE 1977, S. 166). Trotz der Fülle an einschlägiger Literatur ist keine einheitliche definitorische Konturierung der Rollendistanz auffindbar. Stattdessen verfolgt jeder Soziologe seinem eigenen Verständnis (vgl. EBD., S. 167). Demzufolge sind schon bei GOFFMAN, dem Begründer der Rolldistanz, begriffliche Unstimmigkeiten festzustellen (vgl. GOFFMAN 1974b, S. 271ff.). Als Kernaspekt sieht GOFFMAN die Erfassung der Rolle, was wiederum bedeutet, „völlig in dem faktischen Selbst zu verschwinden, das in der Situation verfügbar ist – ganz in den Begriffen des (Rollen-)Leitbildes gesehen zu werden und ausdrücklich zu bestätigen, da[ss] man es akzeptiert. Eine Rolle erfassen heißt, von ihr erfa[ss]t zu werden“ (EBD., S. 272). Daraus resultiert GOFFMAN die erforderliche Trennung zwischen der zu erfassenden Rolle und dem Subjekt, da „[d]as Individuum [...] tatsächlich nicht die Rolle [leugnet], sondern das faktische Selbst, das in der Rolle für alle Darsteller enthalten ist, die die Rolle akzeptieren“ (EBD., S. 273). Dies deklariert GOFFMAN letztlich als Rollendistanz (vgl. EBD.). Dahingegen wird bei HABERMAS in diesem Sinne das Maß an normenkonformen Verhalten bzw. Aspekte der Verhaltenskontrolle in Bezug auf eine Rolle angesprochen (vgl. HABERMAS 1973, S. 126f.). Demnach geht HABERMAS von der Annahme aus, dass die Rollendistanz von dem „Grad und von der Art der Internalisierung ab[hängt], wie [sich] das handelnde Subjekt selbst zu seinen Rollen [...] verhält“ (EBD., S. 127). Trotz der mannigfachen Auffassungen unternimmt WISWEDE den Versuch einer Genese der vorliegenden Bedeutungen (vgl. WISWEDE 1977, S. 167f.). Diese umfasst zehn Eckpunkte, die wie folgt lauten:

- „(1) der Grad, mit dem sich ein Individuum mit der Rolle identifiziert;
- (2) das Ausmaß, in dem das Individuum mit der Rolle einverstanden ist;
- (3) der Grad, in dem die Rolle die eigenen Ansichten des Individuums repräsentiert;
- (4) der Grad, in dem das Individuum sich im Rahmen der Rolle engagiert;
- (5) das Ausmaß, in dem ein Individuum seine Rolle mit expressiven Elementen ornamentiert;
- (6) das Ausmaß, in dem ein Individuum über eine Rolle reflektiert;

- (7) der Grad, in dem ein Individuum »Ich-Leistungen« in eine Rolle einbringt;
- (8) das Ausmaß, in dem ein Individuum die Rolle gestalten (manipulieren) kann;
- (9) der Grad, in dem sich ein Individuum von seiner Rolle emanzipieren lässt;
- (10) das Ausmaß, in dem man gewöhnlich von den Rollenerwartungen abweicht“
(EBD.; Hervorhebung im Original).

Vor diesem Hintergrund lassen sich sodann zwei Argumentationslinien ableiten. Zum einen bedeutet Rollendistanz die weniger ausgeprägte Identifikation mit der Rolle (vgl. EBD., S. 168). In der Literatur wird dieser Aspekt auch als ‚Rolleninterpretation‘ ausgewiesen (vgl. EBD.). Zum anderen argumentiert ein anderer Ansatz aus Perspektive einer kritisch-reflexiven Haltung (vgl. EBD.). Im engeren Verständnis der Rollendistanz dominiert zweitgenannte Bedeutung, die auch die Forscherin federführend berücksichtigt (vgl. EBD., S. 171). Der Grund liegt darin, dass mit einer kritisch-reflexiven Haltung eben auch ein kritisch-reflexives Bewusstsein über internalisierte Werte, Normen sowie Erwartungen der sozialen Wirklichkeit einhergehen, die wiederum im Einklang mit der Forschungsanlage der Verfasserin stehen (vgl. EBD.).

Insbesondere an dem Merkmal der kritisch-reflexiven Haltung tritt der Zusammenhang zwischen Rollendistanz und -reflexivität maßgebend hervor. In diesem Sinne warnt PREYER, dass „[d]ie Rollenreflexivität [...] aber nicht so verstanden werden [darf], dass sie sich auf den Gesamtbereich des Mentalen erstreckt. Es ist keine distanzierte Beobachtung meines unmittelbaren Bewusstseins, sondern eine Distanzierung von einer sozialen Erwartung“ (PREYER 2012, S. 61).

An dieser Stelle sei vertiefend auf das ‚reflexive Bewusstsein‘ als Nuance der *Rollenreflexivität* einzugehen (vgl. ABELS 2017, S. 215). Mit Rekurs zu MEAD und JOAS repliziert ABELS die Differenz zwischen einem vordergründig unreflektierten Handeln des eher dynamischen Ichs und dem reflektierten Ich, dass sich aus den Sichtweisen der anderen auf das Subjekt ergibt (vgl. EBD.). Insbesondere die Vielfältigkeit unterschiedlicher externer Perspektiven auf das Individuum lässt das reflexive Bewusstsein entwickeln und löst stets Reflexionsimpulse aus (vgl. EBD.). Unter der Annahme, dass „konsistentes Verhalten überhaupt möglich sein soll“, müssen die reflektierten Ichs „zu einem einheitlichen Selbstbild synthetisiert werden. Gelingt diese Synthetisierung, dann entsteht das „self“ [...]“ (JOAS 1998, S. 139; Hervorhebung im Original).

Die obigen Darstellungen legen dar, dass sich unter dem Begriff ‚self‘ die Bedeutung der ‚Ich-Identität‘, wie es auch bei MEAD der Fall ist, verbirgt (vgl. ABELS 2017, S. 215). Einerseits kann in diesem Sinne das ‚self‘ mit der ‚Identität‘ gleichgesetzt werden, wenn „es um diese objektive, einzigartige und relativ dauerhafte Form der Vermittlung des spontanen Ichs mit seinen reflektierten Ichs geht“ (EBD.). Andererseits plädiert MEAD an dieser Stelle für weitere Differenzierungen. Ebendieser reflexive Prozess kann hier wörtlich wie folgt übernommen werden:

„[...] denn das Individuum steht in einem ständigen *reflexiven Dialog* mit seinen signifikanten Bezugspersonen und den vielen diffusen Anderen. Und in diesem Dialog wird sich das „self“ nicht nur seiner selbst als Handelndes und als Gegenstand des Handelns der Anderen direkt bewusst, sondern es reflektiert auch das soziale Selbstbild („me“), das es in früheren, ähnlichen Situationen von sich hatte“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend formuliert kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Ich-Identität das reflexive Bewusstsein eines Individuums darstellt. Dabei umfasst das reflexive Bewusstsein nicht nur das Selbst, sondern ebenso gesellschaftliche Strukturen, in denen das Individuum handelt, agiert und versteht (vgl. EBD., S. 216).

Damit ist abermals die enge Verwobenheit zwischen der Rollenidentität und Rollenreflexivität geschaffen.

7.3.1.7 Rollenkonflikt

Wie bereits obig dezidiert dargelegt, widmet sich MERTON seinem von ihm entwickelten Rollen-Set (vgl. MERTON 1973b, S. 316ff.). In diesem Rahmen beschäftigt er sich letztlich mit der Analyse der sich daraus ergebenden unterschiedlichen Positionen von Rolleninhabern bzw. beleuchtet die Rolle unter der Annahme einer „*einzelne[n]* Beziehung zwischen zwei Positionsträgern“ (GERHARDT 1971, S. 68; Hervorhebung im Original; vgl. MERTON 1973b, S. 316ff.). So lassen sich in der Rollentheorie bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt MERTONS Ansätze zur sogenannten ‚Theorie des Rollenkonfliktes‘ verorten (vgl. ABELS 2019a; S. 118).

Im allgemeinen Sinne definiert sich ein *Rollenkonflikt* als

„einen Tatbestand, bei dem widersprüchliche (inkompatible) Rollenerwartungen bestehen. In der Regel geht man davon aus, da[ss] der Betroffene diese

Inkompatibilität auch verspürt, da[ss] sie also nicht lediglich in den Augen eines »objektiven« Beobachters existiert“ (WISWEDE 1977, S. 115; Hervorhebung im Original).

Hiervon ausgehend ergibt sich in der Ausgestaltung ebendieses Grundgedankens die Differenzierung in ‚Intra- und Interrollenkonflikt‘ (vgl. DREITZEL 1980, S. 44). Mit Anschluss zu MERTON spezifiziert DREITZEL den ‚Intrarollenkonflikt‘ als inkompatible resp. widersprüchliche Erwartungen, die sich in Folge unterschiedlicher Sozialstrukturen und demnach differenten Normen an einen Statusinhaber und dessen eine Rolle ergeben (vgl. EBD., S. 44f.). Des Weiteren verstärken bzw. mildern, in Anlehnung an MERTON, verschiedenste Mechanismen ebendiese Rollenkonflikte (vgl. EBD., S. 45). Explizit handelt es sich u. a. um Widersprüche in der Machtausübung, dem Offenlegen von Problemen zwischen Rollenträgern, der Überprüfbarkeit von Rollenverhalten oder dem Maß der subjektiven Ernsthaftigkeit an eine Rolle (vgl. EBD.). Als weitere Ausdifferenzierung eines Rollenkonflikts zeigt sich der ‚Interrollenkonflikt‘, im Zuge dessen das Individuum die inkompatiblen resp. widersprüchlichen Erwartungen an seine verschiedenen Rollen nicht gerecht wird (vgl. EBD.). Auch in diesem Kontext wirken Mechanismen auf den Rolleninhaber ein. Je stärker das Subjekt das Ziel intendiert, diese Mechanismen zu verfolgen, wirken ebendiese stabilisierend auf das Rollenverhalten ein (vgl. EBD.). Beispielsweise „[wirkt] zwischen verschiedenen Positionen und Rollen [...] eine räumliche und zeitliche Trennung der Handlungsbereiche konfliktmildernd [...]“ oder bestimmte Rollenteilhabe schließen sich aufgrund konfligierender Wert- und Normvorstellung im Vorfeld aus, sodass eine Konfrontation erst gar nicht zu Stande kommt (EBD.).

Eine maßgebliche Bedeutung wird an dieser Stelle ergänzend dem demografischen resp. sozialen Wandel zugesprochen (vgl. WISWEDE 1977, S. 118). Insbesondere Interrollenkonflikte können aufgrund dessen maßgeblich begünstigt werden (vgl. EBD.). Den Grund sieht WISWEDE in der Ablösung alter und der gleichzeitigen Entwicklung neuer Wert- und Normvorstellung der Sozialstruktur und die damit sich ändernden Rollenerwartungen an ein Individuum (vgl. EBD.). Diesen Zustand erklärt WISWEDE wörtlich wie folgt:

„Der differentielle Internalisierungsgrad der widerstreitenden Rollenmuster wird im Zuge von Anpassungsvorgängen durch einen marginalen des »Nicht-Mehr« und »Noch-Nicht« abgelöst, indem das Individuum trachtet, eine Balance zwischen den

Widersprüchen, einen Kompromi[ss] zwischen unvereinbaren Anforderungen zu finden“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Dabei sind vor allem Rollen im beruflichen Kontext betroffen, da diese schnelllebigen Modernisierungsprozessen unterliegen, sodass WISWEDE folgenden Hypothese aufstellt:

„Je mehr Wandlungsprozesse in einer Gesellschaft stattfinden, in der in großem Umfang noch »traditionale« Rollenmuster von den Mitgliedern dieser Gesellschaft internalisiert sind, desto eher werden in diesem Sozialsystem Interrollenkonflikte auftreten“ (EBD., S. 119; Hervorhebung im Original).

Ergänzend spielt ebenso das Maß an Komplexität einer Gesellschaft eine entscheidende Rolle, denn dadurch können abermals verstärkt Rollenkonflikte in einem sozialen System auftreten (vgl. EBD.). Mit Blick auf die skizzierte These greifen ebendiese Prämissen auch im Zuge der adressierten Studie, da, wie an früherer Stelle gezeigt, der berufsbildende Kontext enorm von der Digitalisierung betroffen ist und schulische Akteure dadurch erheblich mit neuen, differenzierten Anforderungen sowie Erwartungen an ihre Rollen bzw. die Rolle als Lehrperson konfrontiert werden, sodass von einer erhöhten Gefahr von Rollenkonflikten auszugehen ist (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 7). Dass der schulische Bereich besonders stark betroffen ist, zeigen ergänzend frühere Studien von HOLM oder auch GROSS ET AL. (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 530). Als Grund sehen die Verfasser der Studien die mannigfachen differenten Fremderwartungen an eine Lehrperson durch beispielsweise die Schulleitung, Schüler, Eltern, Ministerien oder andere öffentliche Einrichtungen (vgl. EBD.).

Ein weiterer Zugang repliziert die Genese von Rollenkonflikten, sodass in diesem Zusammenhang untersucht wird, „inwieweit Rollensegmente oder die gesamte Rollenkonfiguration einer Person zu gesellschaftlichen Erwartungssystemen in Konflikt geraten“ (WISWEDE 1977, S. 132). Abgekürzt forciert WISWEDE die Analyse von ‚Konfliktrollen‘, auf die im Fortgang abrundend näher eingegangen werden soll (vgl. EBD.). Schwerpunktmäßig lassen sich drei grundlegende Konfliktrollen ausmachen, die im unterschiedlichen Intensitätsgrad Inter- und Intrarollenkonflikte umfassen (vgl. EBD.).

1) Als erste Grundform werden die ‚Inkonsistenz-Rollen‘ betrachtet, also marginale Rollen, in dessen Kontext es bei z. B. Berufswechseln zu konfliktträchtigen Rollenverhalten führen kann (vgl. EBD.). Hier zeigt sich die Zeitweiligkeit von Rollen als

explizites Charakteristikum (vgl. EBD., S. 133).

2) ‚Defizitäre Rollen‘ fokussieren sich auf soziale Umstände, sodass deren Bedeutung aufgrund der Veränderungen der Sozialstruktur verringert wird (vgl. EBD., S. 132). Auch hier treten insbesondere Berufsrollen in den Fokus der Betrachtung, da diese u. a. dem digitalen Wandel unterliegen und bestimmte Aufgabenbereiche beispielsweise durch neue Medien abgelöst werden (vgl. EBD.).

3) Nicht zuletzt seien ‚deviante Rollen‘ zu nennen (vgl. EBD.). Konkret handelt es sich um Rollen, „die gewisse gesellschaftliche Toleranzschwellen überschreiten oder aus sonstigen Gründen nicht als »normal« angesehen werden“ (EBD., Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend sei zu erwähnen, dass explizit die beiden erstgenannten Konfliktrollen in den Kontext der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsstudie greifen, da die gravierenden Veränderungen, verursacht durch digitale Transformationsprozesse, die Anpassung an neue Erwartungsmuster hervorrufen und das Individuum somit ebendiese differenten Umbrüche internalisieren muss, um prospektiv im sozialen System in seiner Rolle handlungsfähig zu bleiben (vgl. EBD., S. 134).

Damit einher gehen ergänzend Prozesse der Wahrnehmung der eigenen Rolle, das jedoch nicht als Rollenmerkmal in der zugrunde liegenden Studie definiert wird. Vielmehr kann die Rollenwahrnehmung als ‚Orientierung des Individuums‘, eingebettet in der eigenen Sozialstruktur, verstanden werden (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 189). Angesichts dessen versteht die Forscherin unter *Rollenwahrnehmung* im Allgemeinen „ein sozial definiertes Verhaltensmuster“, das sich neben individuellen Wahrnehmungen, ebenso aus internen und externen Erwartungshaltungen ergibt und infolgedessen mit der eigenen sozialen Rolle korreliert (GERRIG 2016, S. 651).

Es zeigt sich also, dass dieser Ansatz tiefgreifende Implikation zur Rollentheorie aufweist, die es im weiteren Verlauf näher zu betrachten gilt.

7.3.2 Rollenwahrnehmung

Beruhend auf Kapitel 2.4.3 wird das Augenmerk federführend auf das *Konstrukt der sozialen Wahrnehmung* gerichtet. Eine enge Verknüpfung zur sozialen Rolle lässt sich jedoch nicht abstreiten und wird stattdessen sogar mehrfach empirisch bewiesen (vgl. u. a. KOPP 2018, S. 497; vgl. PREYER 2004, S. 61). Angesichts dessen soll an den

vorherigen Ausführungen im obigen Abschnitt angeknüpft und im Folgenden der Fokus auf die *Rollenwahrnehmung* gelegt werden.

Gemeinhin sei der Blick auf die Herausarbeitung grundlegender Elemente der Wahrnehmung resp. Wahrnehmungsprozesse gelegt, da diese ebenso das Fundament des Konstruktes der Rollenwahrnehmung flankieren.

In diesem Sinne konturieren FISCHER und WISWEDE,

„dass Wahrnehmung **keine einfache Abbildung** der objektiven Wirklichkeit ist, sondern als ein **konstruktiver Prozess** verstanden werden muss, der eine Vermittlung zwischen „innerem Bild“ und äußerer Wirklichkeit darstellt. Prinzipiell wird die Wahrnehmung durch situative Stimuli von außen (wobei insbesondere ihre Eindeutigkeit und Intensität von Bedeutung sind) wie auch durch interne Stimuli der Person (z. B. Interesse, Motivation, Erfahrung) beeinflusst“ (FISCHER / WISWEDE 2009, S. 191; Hervorhebung im Original).

Anknüpfend lässt sich die voranstehende primäre Definition des grundlegenden Prozesses der Wahrnehmung grafisch wie folgt replizieren:

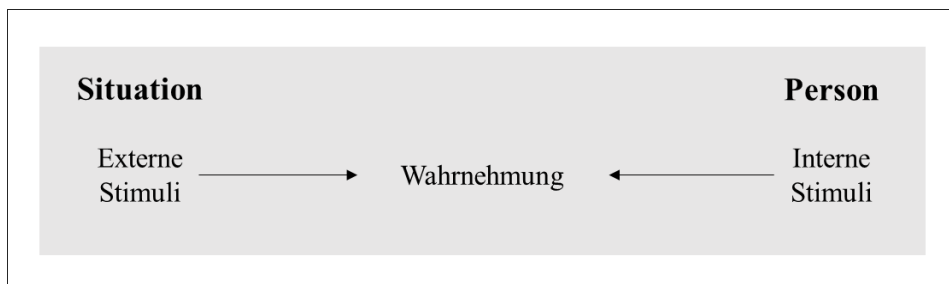


Abb. 16: Der grundlegende Prozess der Wahrnehmung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an FISCHER / WISWEDE (2009, S. 191).

Angesichts dessen lässt sich kontrastieren, dass die „Wahrnehmung als konstruktive Vermittlung zwischen Person und Umwelt“ begriffen werden kann (EBD.). Somit greift diese Auffassung tiefgreifende Wesenszüge zur ‚Konstruktion der sozialen Wirklichkeit‘ auf und steht im Einklang mit der forschungsmethodologischen Positionierung der Forscherin (vgl. u. a. EBD., S. 191f.; s. auch Kapitel 5). Sofern die Wahrnehmung als ein konstruktiver Prozess verstanden wird, ist die Aktivierung vorhandener Wissensbestandteile im Rahmen der ‚veridikalen Wahrnehmung‘ unerlässlich (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 192). Mit anderen Worten: Damit die Wahrnehmung mit der tatsächlichen Gegebenheit resp. sozialen Wirklichkeit übereinstimmt, muss das Individuum Vorwissen heranziehen (vgl. EBD.). Aus diesem Grund ist in diesem Zusammenhang auch von einer ‚konzeptgesteuerten Wahrnehmung‘ die Rede (vgl. EBD.).

Die Definition sei laut FISCHER und WISWEDE wörtlich wie folgt übernommen:

„Bei der *konzeptgesteuerten* Wahrnehmung dominieren auf Erfahrungen beruhende *kognitive Kategorien, Wahrnehmungsschemata* oder *Wahrnehmungshypothesen* den Wahrnehmungsprozess. Das Subjekt konstruiert dabei abstrakte Vorstellungen von Umweltereignissen, die typischerweise Schlussfolgerungen aus beobachteten Korrelationen von Ereignissen mit bestimmten kognitiven Kategorien darstellen und es insoweit möglich machen, in Kenntnis bestimmter Informationen *Erwartungen hinsichtlich anderer Ereignisse* zu formulieren“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Mit forciertem Blick auf die Konturierung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung seien ergänzend modifizierte Ansätze der ‚Hypothesentheorie der (sozialen) Wahrnehmung‘ in Anlehnung an BRUNER und POSTMAN hinzuziehen (vgl. LILLI 1997, S. 192ff.). Prinzipiell suggeriert ebendiese Theorie, dass die Wahrnehmung neben den tatsächlichen, ebenfalls durch die erwarteten Reizsituationen bedingt werden (vgl. EBD., S. 192). Mit anderen Worten kann ausgedrückt werden, dass „durch die vom wahrnehmenden Individuum in die Situation ‚mitgebrachten‘ Erwartungen“ die (soziale) Wahrnehmung determinieren (EBD.; Hervorhebung im Original). Durch die Konzipierung ebendieser ‚Wahrnehmungs-Erwartungs-Hypothese‘ sind bisher etablierte Ansätze korrigiert worden, die bis dahin lediglich von der Annahme ausgegangen sind, dass Bedürfnisse, Motivationen, Werte und Normen auf die Wahrnehmungsprozesse eines Individuums einwirken (vgl. EBD.). Darüber hinaus beinhaltet dieser Ansatz „hauptsächlich die Wahrnehmung und Verarbeitung *sozialer* Reizsituationen [...], die intern, im individuellen Organismus, stattfindet“ (EBD., S. 193; Hervorhebung im Original). Angesichts dessen begründet sich u. a. dann auch die Hinzunahme dieser Hypothesentheorie der (sozialen) Wahrnehmung in den Kontext der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

Explizit umfasst diese Theorie drei Stufen des Wahrnehmungsprozesses (vgl. EBD., S. 192). Erste Stufe adressiert eine Wahrnehmungshypothese insofern, dass diese das Eintreten einer Wahrnehmungssituation annimmt. In der darauffolgenden zweiten Stufe tritt dann letztlich die Wahrnehmungssituation ein und Informationen über den Wahrnehmungsgegenstand werden im Individuum aktiviert. Anschließend wägt das Subjekt in einem nächsten Schritt, auf der dritten Stufe, die Übereinstimmung der auf der ersten Stufe definierten Wahrnehmungs-Erwartungs-Hypothese mit der auf der zweiten

Stufe stattgefundenen Wahrnehmungssituation ab. Dieser Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus ist stetig wiederholbar (vgl. EBD.). Demzufolge repliziert LILLI Bezüge zu einem weiteren Forschungsgebiet der Personenwahrnehmung, das wiederum, wie unter den Abschnitten in Kapitel 2.4 dargestellt, den personalen Rollenbegriff umrahmt (vgl. EBD., S. 194; vgl. WISWEDE 1977, S. 17).

Wie obig mehrfach dargelegt, erweisen sich diese Inhalte im Zuge der adressierten Studie resp. der Schärfung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung als durchaus elementar, sodass diese bei der theoriebasierten Konturierung in Kapitel 7.4 berücksichtigt werden.

In diesem Sinne untermauern FISCHER und WISWEDE ebendiese Auffassung mit folgenden Worten:

„[...] geht es um normative Erwartungen: jenen spezifischen Typ normativer Erwartungen, die mit sozialen Positionen verknüpft sind und deren Bündelung gewöhnlich mit dem Begriff der sozialen Rolle bezeichnet wird“ (FISCHER / WISWEDE 2007, S. 517).

Anknüpfend sei das Augenmerk nicht zuletzt auf die interdependente Verschränkung *sozialer Wahrnehmung* sowie der *Rollenwahrnehmung* zu legen, um die vorherigen Auffassungen schließlich vertiefend anzureichern.

Grundlegend sei zunächst anzumerken, dass unter Rückbezug zu ZIMBARDO und GERRIG als *soziale Wahrnehmung* der Prozess verstanden wird, aufgrund dessen Individuen erst das Verhalten anderer Menschen überhaupt verstehen können (vgl. ZIMBARDO / GERRIG 2008, S. 637). Demzufolge resultiert hieraus die Annahme, dass soziale Wahrnehmungsprozesse ebenso „sozial definierte[...] Verhaltensmuster“ sind und sich letztlich durch spezifische Wahrnehmungsfelder spezifizieren lassen (GERRIG 2016, S. 651; vgl. ZIMBARDO / GERRIG 2008, S. 637ff.). Ebendiese Wahrnehmungsfelder umfassen Selbst- und Fremderwartungshaltungen der sozialen Realität, die sich beifolgend auf das individuelle Verhalten und auch Interaktionsprozesse zwischen Personen auswirken (vgl. ZIMBARDO / GERRIG 2008, S. 641ff.). An dieser Stelle repliziert sich letztlich die Korrelation sozialer Rollen mit sozialen Wahrnehmungsprozessen (vgl. GERRIG 2016, S. 651). So wird deutlich, dass soziale Rollen aus Verhaltensschemata festgelegt werden, die von der sozialen Wirklichkeit (wie u. a. Gesellschaft, andere Rolleninhaber, Organisationen, Institutionen, etc.) explizit von dem Individuum und

dessen Rollen erwartet werden (vgl. ZIMBARDO / GERRIG 2008, S. 670). Damit einher gehen dann auch soziale Wert- und Normmuster, die ebenfalls durch die Gesellschaft verankert werden und aus diesem Grund „spezifische[...] Erwartungen bezüglich sozial akzeptierter Einstellungen und Verhaltensweisen“ innehalten (EBD., S. 673). Diese rollenbezogenen Erwartungshaltungen werden vom Rollenträger stets wahrgenommen, sodass sich auf dieser Grundlage das Handeln und Verstehen manifestiert (vgl. EBD., S. 670). An dieser Stelle zeigen sich Implikationen zur Rollenidentität, da diese u. a. für das Bewusstsein von Werten und Normen verantwortlich sind (vgl. EBD., S. 673). Zum einen verhilft es Subjekten bei der Orientierung in der sozialen Wirklichkeit. Zum anderen ist es möglich, dass Individuen soziale Interaktionen regulieren und ihr Rolle(n) antizipieren können (vgl. EBD.).

Schlussendlich weisen die vorherigen Abschnitte tiefgreifende rollentheoretische Implikationen auf, die im folgenden Subkapitel reflexiv zusammengeführt werden, um das Rollenverständnis der Forscherin abermals verdichten zu können.

7.3.3 Reflexive Zusammenführung: Zum verdichtenden Verständnis des soziologischen Rollenbegriffs der Forscherin

Das nachstehende Kapitel intendiert auf Basis der dezidierten theoretischen Aufarbeitung des soziologischen Rollenkonstruktes abrundend eine Vertiefung des Verständnisses des soziologischen Rollenbegriffs der Forscherin. Der Fokus in diesem Abschnitt liegt dabei lediglich auf einer Anreicherung des Rollenverständnisses, sodass auf die vorherigen Ausführungen in Kapitel 2.4.7 nicht noch einmal explizit eingegangen werden soll.¹⁴⁹

Ein erstes rollentheoretisches Verständnis erschließt sich bereits, wie erwähnt, in Kapitel 2.4.7. Ebendiese anfängliche Verengung des Rollenverständnisses der Verfasserin flankiert, verkürzt dargestellt, folgende sechs *Rollendimensionen* (s. Kapitel 2.4.7):

- 1) *Performanzstatus*
- 2) *Rollenbegrenzung / Rollenkonflikt*
- 3) *Rollenstabilität / Rollensicherung*
- 4) *Rollenerwartung*

¹⁴⁹ Die folgende Argumentationslinie lehnt sich an der theoretischen Aufarbeitung in den Kapiteln 7.1, 7.2 sowie 7.3 und dessen Unterkapiteln an. Das bedeutet, dass die reflexive Zusammenführung letztlich auch auf den literarischen Befunden bzw. Autoren in den vorherig angegebenen Kapiteln fundiert. Daher wird von einer erneuten Zitation bewusst abgesehen und lediglich auf die entsprechenden Kapitel verwiesen.

5) *Rollenübernahme / Rollenidentität*

6) *Rollenreflexivität*

Ebendiese Dimensionen können nun auf Basis der im Abschnitt 7.3.1 erörterten Ausprägungen um nachstehende *Rollenmerkmale* nuanciert werden:

1) *Rollenelement*

- Rollenerwartung
- Rollenattribut
- Rollenkonsens (s. Kapitel 7.3.1.1)

2) *Rollenstruktur* (s. Kapitel 7.3.1.2)

- Rollenkonstellation (s. Kapitel 7.3.1.2)

3) *Rollenidentität* (s. Kapitel 7.3.1.3)

4) *Rollenübernahme* (s. Kapitel 7.3.1.4)

5) *Rollenanforderung* (s. Kapitel 7.3.1.5)

6) *Rollendistanz*

- Rollenreflexivität (s. Kapitel 7.3.1.6)

7) *Rollenkonflikt* (s. Kapitel 7.3.1.7)

Es ist ersichtlich, dass einerseits z. B. die Rollenreflexivität als rollenbezogener Stützpfeiler manifestiert und andererseits die Rollenreflexivität als Rollenmerkmal definiert wird. Dies begründet sich aus der zugrunde liegenden Annahme, dass die Rolle nicht als eindimensional, sondern mehrdimensional verstanden wird, sodass Rollendimensionen gleichsam als Rollenmerkmal in der vorliegenden Studie fungieren können, wenngleich sich diese in den entsprechenden Differenzierungen explizieren.

Im Fortgang der Konturierung des Rollenverständnisses sei ebenso die *Rollenwahrnehmung* zu nennen, die nicht als Rollenmerkmal, vielmehr übergreifend als Orientierungs- und Reflexionsrahmen, eingebettet in der eigenen Sozialstruktur des Individuums, im Sinne einer kritisch-reflexiven Haltung zu verstehen ist (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 189; vgl. WISWEDE 1977, S. 172; s. auch Kapitel 7.3.2). Damit begründet sich dann u. a. auch die Verortung eines symbolisch-interaktionistischen resp. strukturalistisch-normativen Zugang zur Rollentheorie (s. Kapitel 7.1). Gemäß ebendieser Verortung legt die Forscherin die Annahme der Rolle als Sozialstruktur in der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit zugrunde (s. Kapitel 7.2).

Wie einführend dargelegt, handelt es sich im Zuge dieses Abschnitts lediglich um eine

prägnante reflexive Zusammenfassung des Rollenverständnisses der Forscherin, auf dessen Grundannahmen schlussendlich das *Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung* konturiert werden kann. Ausführliche Erläuterungen sowie der unmittelbare thematische Bezug zum Studienkontext werden implizit mitgeführt, währenddessen das folgende Kapitel nähere Erläuterungen intendiert.

7.4 Theoriebasierte Konturierung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung in Bezug zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit

Das *Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung* wird holistisch in einem normativ begründeten Paradigma verortet, das zum einen durch einen symbolisch-interaktionistischen und zum anderen strukturalistisch-normativen Ansatz der Rollentheorie geschärft wird (s. Kapitel 7.1). Fundamental nähert sich das Konstrukt aus einem geisteswissenschaftlichen Zugang, der sich durch hermeneutisch-phänomenologisch sowie rekonstruktive Denkweisen prägen lässt (s. Kapitel 5).

Um vor diesem Hintergrund weitere Ausdifferenzierungen vornehmen zu können, bietet die nachstehende Abbildung eine einführende inhaltliche Übersicht ebendieses Konstruktes:

Das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung

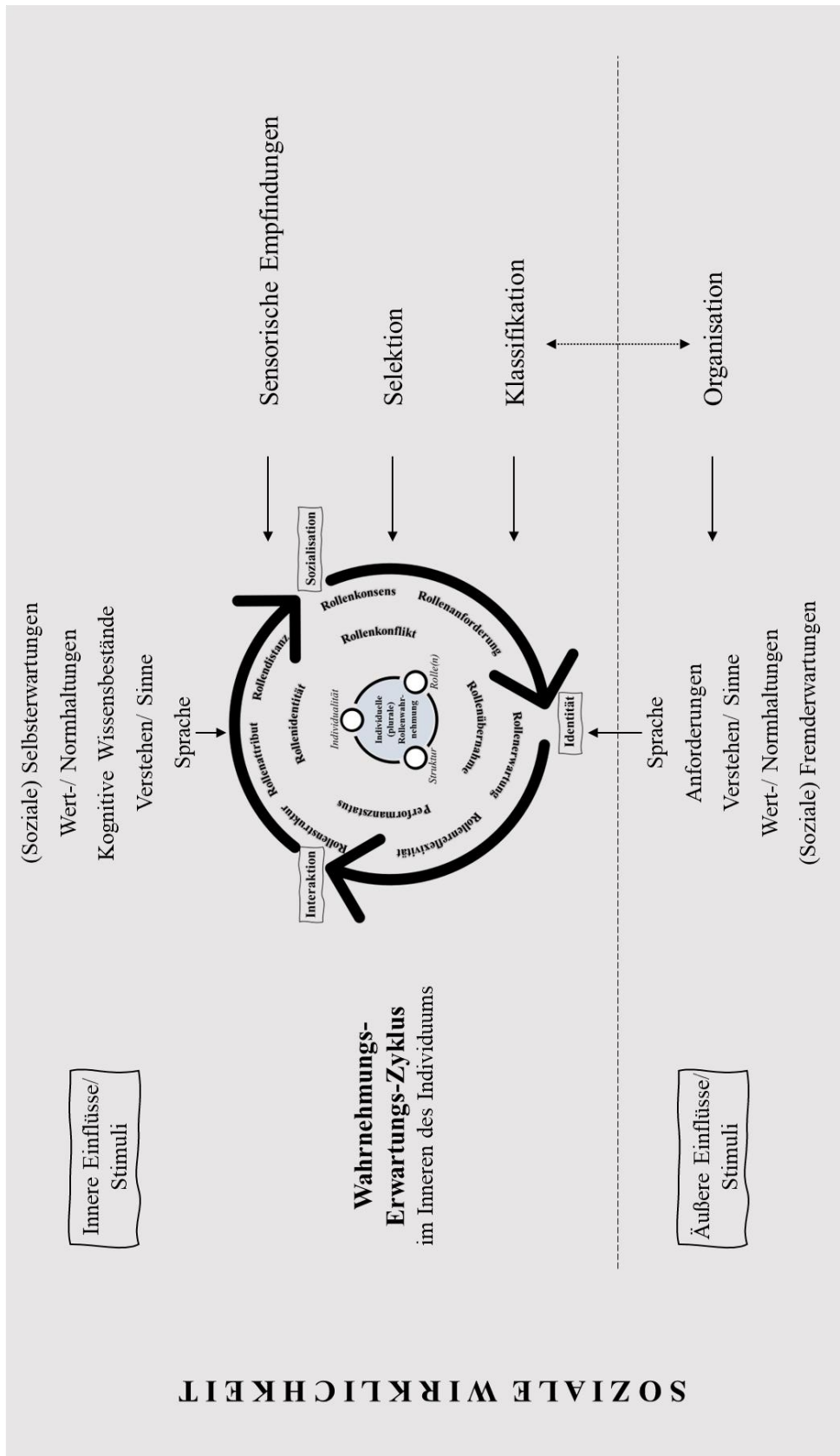


Abb. 17: Das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung
Quelle: Eigene Darstellung

Zunächst sei der Fokus auf das Innere des Konstruktes gelegt. Der fundamentale Kern forciert die *individuelle (plurale) Rollenwahrnehmung* und stützt auf den drei rollentheoretischen Säulen *Struktur, Individualität* und *Rolle(n)*. Ebendiese Stützen lehnen sich an den drei soziologischen Aprioritäten nach SIMMEL an (vgl. SIMMEL 1968, S. 23ff.; vgl. SIMMEL 1974, S. 258ff.). Angesichts dessen und im Zusammenhang der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit werden die drei Grundpfeiler wie folgt verstanden:

1) *Struktur*

An dieser Stelle wird eine heterogene Gesellschaft bzw. differente Werte, Normen und Strukturen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Erwartungshaltungen, Verhaltens- und Verstehensprozesse sowie das Handeln von Individuen unterstellt. Aber auch individuelle Verschiedenheiten werden angenommen. Diese Verschiedenheiten wirken sich dann letztlich auch auf die Rolle(n) eines Subjektes aus (vgl. SIMMEL 1968, S. 28ff.). Konkludierend sei zusammenzuführen, dass spezifische Ausprägungen zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Reziprozitäten sowie das Individuum selbst den essenziellen Rahmen zur Konstitution sozialer Rollen bilden (vgl. EBD., S. 8ff., S. 21ff.). Großen Einfluss auf Strukturen bzw. dem sozialen Gebilde besitzen an dieser Stelle globale Veränderungen, wie im Kontext der Studie die Digitalisierung, die folglich neben einem Wandel der Gesellschaft, ebenso einen Wandel von Rollen hervorrufen, sodass sich das Individuum stets anpassen muss, um langfristig im Rahmen seiner Rollen handlungsfähig bleiben zu können (vgl. EBD., S. 28).

2) *Individualität*

Die vorherige Säule kristallisiert somit eine enge Verwobenheit zwischen der Struktur und der Individualität, der zweiten Säule, heraus, die sich für die Aggregation von Rollen als unabdingbar gestaltet (vgl. EBD.). Durch die Konstitution der Rollen entwickelt sich nicht zuletzt das eigene Ich (vgl. EBD.). Die Individualität konturiert sich demnach auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene (vgl. MEAD 1973, S. 177, S. 216f.). Einerseits definiert sich das ‚Ich‘ einer Person aus den eigenen Erwartungs- und Werthaltungen, andererseits auch aus denen der anderen Rolleninhabern einer Gesellschaft (vgl. EBD., S. 218f.). Sowohl die internen als auch die externen Erwartungen beeinflussen das individuelle Verhalten sowie das Handeln (vgl. EBD.). Damit die Entwicklung der

Identität überhaupt vollzogen werden kann, ist eine vollständige Rollenübernahme¹⁵⁰ substanziell (vgl. MIEBACH 2014, S. 52ff.). Ergänzend erfolgt der Aufbau einer Identität letztlich über die Sprache in Interaktion mit den Anderen des sozialen Systems (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 76). Infolge dieser verschiedenen Beziehungsnetzwerke wird es dem Individuum möglich, differente Regeln zu erlernen, um verschiedene Rollen übernehmen zu können. Dies stärkt nicht zuletzt das Identitätsbewusstsein seines Subjektes (vgl. MEAD 1973, S. 194).

3) *Rolle(n)*

Die dritte Säule knüpft unmittelbar an den vorherigen beiden Stützpfeilern an und adressiert die soziale(n) Rolle(n). Die Forscherin geht von der Annahme aus, dass in jedem Individuum ein tiefliegender Individualitätspunkt verankert ist, der sich durch die Übernahme einer Rolle oder mehrerer Rollen aber erst vollständig formt (vgl. SIMMEL 1968, S. 24f.). Konkret bedeutet dies, dass sich die Individualität zum einen zwar genetisch begründen lässt, zum anderen wird diese vielmehr durch gesellschaftliche Gefüge geprägt (vgl. EBD.). Die damit verbundenen Strukturzusammenhänge resultieren wiederum eine reziproke Verzahnung sozialer Rollen (vgl. EBD., S. 25). Damit ist nicht nur der eigene Blick auf die Rolle, sondern eben auch die Perspektive des Anderen für das soziale Handeln und Denken entscheidend (vgl. GERHARDT 1971, S. 30).

Konkludierend entsteht durch die Wechselwirkung der drei Säulen *Struktur*, *Individualität* und *Rollen(n)* auf der Mikroebene ein Rezeptionshorizont, der dem Individuum einen systematischen Raum zur Reflexion des eigenen Denkens, Handelns, Verstehens bzw. der eigenen Rolle eröffnet. Das Zusammenspiel ebendieser drei Stützpfeiler bildet den Dreh- und Angelpunkt der *individuellen (pluralen) Rollenwahrnehmung*.

Darüber hinaus werden diese Säulen von drei mikrotheoretischen Wahrnehmungsfeldern flankiert. Konkret handelt es sich um *Interaktion*, *Sozialisation* und *Identität* (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 47f.).

1) *Sozialisation*

In diesem Zusammenhang wird der Sozialisationsprozess federführend als die

¹⁵⁰ Die Rollenübernahme wird ebenfalls als ein fundamentales Kernmerkmal der individuellen (pluralen) Rollenwahrnehmung charakterisiert und wird beifolgend näher erläutert.

Übernahme sowie das Tragen von Rollen und den damit einhergehenden Werte, Normen, Erwartungen sowie spezifischen Handlungs- und Verhaltensmuster innerhalb der sozialen Wirklichkeit verstanden (vgl. EBD., S. 48). Damit ist das Individuum „als Rollenträger [...] immer Abbild allgemeiner und einzigartiger Sozialisationseinflüsse“ (EBD.). Durch ein Zusammenspiel ebendieser Einflüsse (re)produziert sich folglich die Gesellschaft (vgl. EBD., S. 53). Dadurch ist es möglich, dass sich Menschen wahrnehmen und unterschiedliche in dem Sozialsystem interagierende Rollen einnehmen (vgl. ACKERMAN / PARSONS 1976, S. 80). Im Zuge dieses Prozesses werden sozialen Rollen letztlich eine besondere Bedeutung zugesprochen, da sie sowohl allgemeine als auch konkrete Anforderungen der Gesellschaft spezifizieren und den fundamentalen Baustein sozialer Gefüge darstellen (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 53; vgl. MERTON 1973b, S. 321). Zudem werden dadurch Erwartungen an eine bestimmte Rolle definiert (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 53). Dabei sind die Erwartungen in den meisten Fällen entweder an Situationen, Positionen oder bestimmte Bezugsgruppen gekoppelt, da das Sozialsystem aus einem Netz symbolischer Beziehungen besteht (vgl. EBD.; vgl. ACKERMAN / PARSONS 1976, S. 80). Diese gesellschaftlichen Konkretisierungen an eine Rolle werden von dem Individuum als plural wahrgenommen (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 53f.). Darin liegt beifolgend u. a. der Grund für Rollenkonflikte (vgl. EBD., S. 54). „Die soziale Rolle erscheint somit aus der Systemperspektive als eine Konkretisierung auf das Handeln des Subjektes hin. Aus der Perspektive der Akteure ist sie eine Form der Typenbildung und Generalisierung sozialen Handelns“ (EBD.).

2) Interaktion

Die Genese der obig erläuterten Grundpfeiler expliziert eine soziale Wechselbeziehung, die wiederum stets mit Blick auf gesellschaftliche Veränderungen modifiziert und angepasst werden muss (vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 47). Dies wirkt sich zwangsläufig auf die Rollenbeziehungen in sozialen Interaktionen aus, da soziale Rollen durch die Interaktion zwischen dem Individuum und der Gesellschaft konturiert werden (vgl. MIEBACH 2014, S. 62ff.). Damit wird die Interaktion als grundlegendes Element der Gesellschaft verstanden, um zum einen im System als Rollenträger teilzunehmen und zum anderen von den Anderen überhaupt wahrgenommen zu werden (vgl. PREYER 2012, S. 157). Zweifelsohne wird der Sprache demnach eine essenzielle Bedeutung beigemessen, um vor allem rollenbezogene und gesellschaftliche Erfahrungen, Erwartungen bzw. Anforderungen sowie Wahrnehmungen akzentuieren und dessen

Bedeutungen überhaupt internalisieren zu können (vgl. WINTER 2020, S. 2).

3) Identität

Im Spannungsfeld von Interaktion und Sozialisation wird die Identität eher als soziale anstatt persönliche Identität begriffen. Konkret bezieht sich die soziale Identität auf „den allgemeinen, erwartbaren, an Rollen gebundenen Aspekt“ (GRIESE ET AL.1977, S. 48). Nichtsdestotrotz wird die Annahme verfolgt, dass zwischen der Persönlichkeit, also dem Ich, eines Individuums sowie zwischen den jeweiligen Rollen eine reflexive Wechselwirkung besteht, die nicht nur die eigene Wahrnehmung der Rolle, Interaktionsprozesse oder Erwartungen beeinflusst, sondern sich auch auf die Relation zu anderen Rollenträgern wirkt (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 164f.). Hierunter wird dann letztlich der Prozess der Identitätsentwicklung verstanden, der zu einer nahezu vollständigen Rollenübernahme führt (vgl. WISWEDE 1977, S. 17).

Als Zwischenfazit kann Folgendes summiert werden: Die *individuelle (plurale) Rollenwahrnehmung* kann als Spiegel der sozialen Wirklichkeit verstanden werden, die sich auf den Ebenen der drei Wahrnehmungsfelder repräsentiert. Die Integration führt dann wiederum zu einer sinnhaften gesellschaftlichen Wirklichkeit, dessen Sinnhaftigkeit sich insbesondere durch die Sprache resp. Internalisierung normativer Regeln sowie die damit einhergehenden sozialen Rollen spezifiziert, sodass der Normativität in diesem Kontext eine besonders große Bedeutung zugesprochen wird (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 39, S. 49ff., S. 80; vgl. MIEBACH 2014, S. 261). An dieser Stelle wird insbesondere der soziale Charakter von Wahrnehmungsprozessen deutlich, da diese aus der Relation zwischen der Wirklichkeit und individuellen Vorstellungen eines Individuums in einem spezifischen Erwartungskontext entstehen und durch Interaktionen begründet werden (vgl. BAECKER 2005, S. 46ff.; vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 189).

Unter dem Dach ebendieser drei Wahrnehmungsfelder gliedern sich letztlich die elf rollentheoretischen Kernmerkmale *Rollenstruktur*, *Rollenattribut*, *Rollendistanz*, *Rollenkonsens*, *Rollenanforderung*, *Rollenerwartung*, *Rollenreflexivität*, *Rollenübernahme*, *Performanzstatus*, *Rollenidentität* und *Rollenkonflikt*.

Nachstehend werden ebendiese rollenbezogenen Kernmerkmale skizziert:¹⁵¹

¹⁵¹ Da die Rollenmerkmale bereits sehr dezidiert in Kapitel 7.3.1 erläutert werden, wird an dieser Stelle lediglich eine kurze Erläuterung der Vollständigkeit halber intendiert.

1) Rollenstruktur

Soziale Rollen sind in soziale Gefüge eingebettet, die wiederum in einem spezifischen Beziehungsgeflecht verortet sind und in Verbindung zu anderen Rollenträgern bzw. Rollen stehen (vgl. WISWEDE 1977, S. 78). Die damit einhergehenden Wert- und Normsysteme sowie Erwartungshaltungen definieren die Rollenstruktur (vgl. EBD.).

2) Rollenattribut

An dieser Stelle werden spezifische Eigenschaften eines Rollenträgers forciert. Es geht darum, welche psychischen und physischen Anlagen von einer Person verlangt werden, damit eine bestimmte Rolle nach den persönlichen und gesellschaftlichen Erwartungen ausgeführt werden kann (vgl. WISWEDE 1977, S. 40f.).

3) Rollendistanz

Ausgehend von der Annahme, jedes Individuum besitze die Fähigkeit, sich und seine Rolle zu reflektieren und aus der Distanz zu betrachten, erweist sich in enger Verwobenheit mit der Rollenreflexivität das Rollenmerkmal der Rollendistanz als essenzielles Element der individuellen (pluralen) Rollenwahrnehmung (vgl. PREYER 2012, S. 62). Die Intensität der Rollendistanz hängt dabei von dem Grad der Internalisierung der eigenen Rolle ab (vgl. HABERMAS 1973, S. 126f.).

4) Rollenkonsens

Das Zusammenspiel von internen und externen Rollenerwartungen werden in diesem Kontext als Rollenkonsens manifestiert (vgl. WISWEDE 1977, S. 48ff.). Rollenkonflikte können das Resultat von Spannungen differenter Erwartungen sein (vgl. u. a. MERTON 1973b, S. 316ff.).

5) Rollenanforderung

Rollenanforderungen sind zum einen von dem Individuum, aber vielmehr von der Gesellschaft sowie globalen Faktoren abhängig (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 156). Insbesondere Letzteres führt dazu, dass Rollenanforderungen von einer hohen Dynamik gekennzeichnet sind (vgl. KASTNER 1991, S. 13ff.). Unter Rollenanforderungen verbergen sich neben Wissensbeständen, ebenso spezifische interne und externe Erwartungen, aber auch Aufgaben einer Rolle (vgl. BARTZ 2013, S. 318ff.).

6) Rollenerwartung

Rollenerwartungen lassen sich zum einen in Muss-, Soll- und Kann – Erwartungen nuancieren (vgl. DAHRENDORF 1964, S. 31). Zum anderen können soziale Erwartungen eine Unterscheidung in kognitive und normative Erwartungen aufweisen (vgl. EBD.). Ergänzend können soziale Rollenerwartungen als struktureller Bestandteil sozialer Systeme charakterisiert werden (vgl. PREYER 2012, S. 77). Im Allgemeinen werden Fremderwartungen nur teilweise durch Rolleninhaber wahrgenommen, da diese zu komplex und schwer miteinander vereinbar sind (vgl. HOLLING / BAMMÉ 1982, S. 121ff.).

7) Rollenreflexivität

Wie bereits mehrfach deutlich wurde, ist vor allem die Rollenreflexivität stark mit den anderen Rollenmerkmalen verwoben. Im Kern wird das reflexive Bewusstsein des Individuums adressiert (vgl. ABELS 2017, S. 215). Angesichts dessen wird die Differenz zwischen einem vordergründig unreflektierten Handeln des eher dynamischen Ichs und dem reflektierten Ich, dass sich aus den Sichtweisen der anderen auf das Subjekt ergibt, erörtert (vgl. EBD.). Ergänzend sei anzumerken, dass es einer ständigen Objektivierung der Rolle bedarf, um langfristig reflexiv verstehen und handeln zu können (vgl. BAHRDT 2003, S. 77).

8) Rollenübernahme

Maßgeblich verknüpft mit Sozialisationsprozessen sei die Rollenübernahme zu nennen. Hierbei steht im Zentrum der Betrachtung die „Wechselbeziehung von Handlung und Reflexion in sozialen Situationen“ (MIEBACH 2014, S. 53). Zu beachten ist, dass es nicht nur um die Übernahme von Rollen geht, vielmehr liegt der Fokus auf dem Verstehen von Handlungen, sodass neben normativen Komponenten, ebenso als ein wesentliches Element das kognitive Interpretationsschema aufgeführt werden kann (vgl. BLESSIN / WICK 2017, S. 155).

9) Performanzstatus

Der Performanzstatus einer Rolle besteht aus einem interdependenten Gefüge der drei genannten Wahrnehmungsfelder (vgl. GERRIG 2016, S. 651). Explizit handelt es sich um heterogene Motive, Werte und Normen, Emotionen, Interaktions- und Handlungsmustern sowie externen und internen Erwartungen (vgl. PREYER 2004, S. 59ff.). Die Reflexion ebendieser Handlungszusammenhänge führt letztlich zur Aggregation und Regulation

von Rollen (vgl. EBD.).

10) Rollenidentität

Grundlegend wird im Rahmen der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Anspruch eingeräumt, Rollen lassen sich durch Interaktionsprozesse zwischen dem Individuum und der Gesellschaft definieren und sind somit reziprok zueinander (vgl. MIEBACH 2014, S. 62ff.). Dies gilt ebenso für die Wechselwirkung von individuellen rollenbezogenen Haltungen hinsichtlich anderer Rolleninhaber (vgl. MEAD 1973, S. 194). Die Entwicklung der Rollenidentität bedingt sich wiederum aus der Einbettung in die Gesellschaft sowie dem substantziellen Medium der Sprache (vgl. EBD.).

11) Rollenkonflikt

Bei einem Rollenkonflikt stoßen inkompatible Selbst- und Fremderwartungen an eine Rolle auf den Rollenträger in Folge veränderter Sozialstrukturen, bedingt durch den sozialen Wandel, ein (vgl. WISWEDE 1977, S. 115). Voraussetzung ist jedoch das Bewusstsein über ebendiese Widersprüchlichkeiten (vgl. EBD.). In diesem Sinne geht das Konstrukt von einer Unterscheidung in Intra- und Interrollenkonflikt aus (vgl. DREITZEL 1980, S. 44).

Die voranstehenden Erklärungen lassen sich komprimiert als *Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus* fassen, der im Inneren des Individuums von staten geht. In Bezug auf die Abbildung 17 forciert der mittige Kreis demzufolge die Mikroebene des Individuums, wohingegen die beifolgenden Erläuterungen vornehmlich auf die Meso- und Makroebene abzielen.

Der nähere Blick auf die grafische Darstellung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung (s. Abb. 18) verrät, dass im Zentrum des *Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus* die Prozesse der *individuellen (pluralen) Rollenwahrnehmung* stehen. Diese werden auf Mesoebene durch interne Einflüsse resp. Stimuli wie u. a. *soziale Selbsterwartungen*, *individuelle Wert-/ Normhaltungen*, *persönliche kognitive Wissensbestände*, dem eigenen *Verstehen* sowie *Sinnkomplexen* sowie der persönlichen *Sprache*, die mit der Internalisierung einer Rolle verbunden sind, tangiert (vgl. u. a. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 194ff. ; vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 45).

Ferner handelt es sich bei dem *Wahrnehmung-Erwartungs-Zyklus* um einen konstruktiven Prozess zwischen internen und externen Stimuli, was wiederum zur

Konstruktion der sozialen Wirklichkeit führt (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 191ff.). Als externe Einflüsse resp. Stimuli der Makroebene seien u. a. *(soziale) Fremderwartungen, externe Wert- und Normhaltungen sowie Anforderungen, Verstehens- und Sinnprozesse* sowie die *Sprache* des Anderen zu replizieren (vgl. u. a. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 194ff.; vgl. GRIESE ET AL. 1977, S. 45).

Sowohl die Meso- als auch die Makroebene werden durch insgesamt vier *Stufen der Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit* influenziert (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 194ff.). Die *sensorischen Empfindungen*, die *Selektion* und die *Klassifikation* stützen sich in diesem Zusammenhang federführend auf die Mesoebene und wirken explizit auf den *Wahrnehmung-Erwartungs-Zyklus* im Inneren des Individuums ein.

1) Sensorische Empfindungen

Eindrücke, Reize oder Mechanismen der sozialen Wirklichkeit wirken unmittelbar auf das Subjekt ein, wenngleich es sich nicht in erster Linie um rollenbezogene Empfindungen handeln muss (vgl. KEBECK 1994, S. 124ff.). Ebendiese Reaktionen beeinflussen ebenso die Wahrnehmungsprozesse eines Menschen (vgl. KOPP 2018, S. 497).

2) Selektion

Soziale Wahrnehmungsprozesse gestalten sich als äußerst reizbezogen (FISCHER / WISWEDE 2009, S. 199). Dem Individuum ist es daher nicht möglich, alle Reize bzw. Eindrücke mit Blick auf die eigene Rolle zu verarbeiten, sodass Selektionsprozesse unabdingbar erscheinen, um eine gewisse Sicherheit sowie Orientierung im individuellen Handeln und Verstehen zu erlangen (vgl. KOPP 2018, S. 497). Im Zuge dieser Selektionsprozesse tragen Interaktionsprozesse zu anderen Rollenträgern eine maßgebliche Bedeutung, um sich und andere überhaupt wahrnehmen zu können (vgl. PREYER 2012, S. 157).

3) Klassifikation

Wahrnehmungsfelder beinhalten vornehmlich eine subjektive Bedeutung, die im Zusammenhang mit individuellen Erfahrungshorizonten, bestehenden Wissensbeständen oder auch persönlichen Verstehensprozessen stehen. Um letztlich den Sinn einer Rolle eruieren zu können, kategorisiert das Individuum bestimmte Elemente der Wahrnehmung (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 203). Bei Über- oder Unterbewertungen kann es jedoch

zu Wahrnehmungsverzerrungen führen (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 204).

Ergänzend existiert die vierte Wahrnehmungsstufe, die *Organisation*. Diese greift federführend auf der Makroebene, steht zu den anderen drei Wahrnehmungsstufen jedoch in einem reziproken Verhältnis.

4) *Organisation*

Um die Wirklichkeit und die darin verankerten Werte- und Normmuster verstehen zu können, müssen unterschiedliche Schemata der Musterbildung verinnerlicht werden (vgl. FISCHER / WISWEDE 2009, S. 199). Aufgrund der äußerst starken Reizbezogenheit sozialer Wahrnehmungsprozesse erweist sich die Organisation von Reizen, insbesondere externer Stimuli, als notwendig (vgl. METZGER 1975, S. 655). Dies ist wiederum die Voraussetzung gesellschaftlicher Zugehörigkeit sowie rollenbezogener Handlungsfähigkeit (vgl. EBD.).

Zusammenführend schlägt sich in den Grundannahmen des *Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung* nieder, dass interne und externe Wahrnehmungen resp. Erwartungen an Rollen eines sozialen Systems gebunden sind (vgl. u. a. LILLI 1997, S. 192). Daher stehen diese nicht abgegrenzt voneinander, sondern sind in das soziale System integriert (vgl. EBD.). Aus diesem Grund ist ein Bewusstsein über das soziale System inklusive der gesellschaftlich definierten Werte, Normen, Regeln, etc. notwendig, da dies die Voraussetzung für die Wahrnehmung der eigenen Rolle und die damit verbundenen Selbst- und Fremderwartungen darstellt (vgl. KOPP 2018, S. 497; vgl. PREYER 2012, S. 40). Dadurch wird ersichtlich, dass die Wahrnehmung eine essenzielle Dimension des Konstruktes der sozialen Rolle ist (vgl. PREYER 2004, S. 61). Das Konstrukt der Rolle bzw. die „Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, die jedem Inhaber eines sozialen Status von der Gesellschaft zugeschrieben werden“ besitzen Wahrnehmungsfelder, die je nach persönlichen Empfindungen (internen Stimuli), aber auch externen Einflüssen unterschiedlich stark vom Individuum rezipiert werden (WISWEDE 1977, S. 11; vgl. PREYER 2004, S. 61). Damit differenzieren Wahrnehmungen die Rolle durch Diffusität der Erwartungen der eigenen Person sowie der Anderen (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 12). Zudem wird angenommen, dass das Individuum mehrere Rollen gleichzeitig einnehmen kann, also ein plurales Rollenbild aufweist (vgl. EBD., S. 6). Aus diesem Grund bestehen auch mehrere Wahrnehmungsfelder gleichzeitig, sodass es zwangsläufig zu pluralen Wahrnehmungen

führt (vgl. EBD., S. 14). Demzufolge kann in diesem Kontext auch von einer *integrierten Rollenwahrnehmung* gesprochen werden (vgl. u. a. EBD.; vgl. REETZ 2002, S. 16).

7.5 Gesamtheitliche Zusammenführung und Reflexion zum soziologischen Rollenbegriff

Die vorherigen Ausführungen in diesem Kapitel verdichten das Verständnis zum soziologischen Rollenbegriff und nähern sich dem Konstrukt primär aus einem symbolisch-interaktionistischen Zugang zur Rollentheorie sowie ergänzend aus strukturalistisch-normativer Perspektive. Darüber hinaus wird die Rolle als Sozialstruktur verstanden, die vor diesem Hintergrund durch die jeweiligen Rollenmerkmale weiter geschärft wird. Nicht zuletzt kann auf dieser Basis schließlich das *Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung* eruiert werden. Zwar lassen sich in den obigen Ausführungen schon erste thematische Bezüge zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit ausmachen, diese sollen jedoch im Folgenden expliziert werden. Dabei sei der Fokus besonders auf das *Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung* gerichtet.

Konkret wird in der vorliegenden Studie die Rolle von Lehrenden forciert. In diesem Zusammenhang stehend sind Lehrpersonen damit in dem System ‚Schule‘ zu verorten, in dem sie eine bestimmte Rolle resp. plurale Rollenbilder einnehmen (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 6). Da die Lehrerrolle, wie bereits aufgezeigt, durch spezifische Anforderungen, Erwartungen, Regeln, Werten und Normen des Schulsystems geprägt ist, wirken diese auf die Lehrperson ein und werden entsprechend wahrgenommen (vgl. HOLLING / BAMMÉ 1982, S. 122). Im Inneren des Individuums spielt sich nun der sogenannte *Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus* ab.¹⁵² Mit anderen Worten: Die jeweiligen Ausprägungen der drei rollentheoretischen Säulen *Struktur*, *Individualität* und *Rolle(n)* beeinflussen das Subjekt und dessen individuelle (plurale) Rollenwahrnehmung. Im Rahmen der ersten Säule wirken die Verschiedenheiten des Schulkontextes. Hierbei kann es sich um spezifische schulinterne Regeln und Prozesse handeln, aber auch um differente Erwartungshaltungen schulischer Akteure. Einen enormen Einfluss nimmt an dieser

¹⁵² Die folgenden Ausführungen lehnen sich vordergründig an dem Kapitel 7.4 an. In Kapitel 7.4 werden die Darlegungen bereits literarisch untermauert. Da es sich in diesem Abschnitt 7.5 um eine reflexive Zusammenführung handelt, wird das bereits wissenschaftlich-theoretisch begründete Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung als Referenz hinzugezogen und aufgrund einer besseren Lesbarkeit auf eine erneute Zitation abgesehen.

Stelle jedoch die digitale Transformation an Berufsschulen sowie implizit die COVID19-Pandemie ein, da diese nicht nur neue Herausforderungen und Anforderungen an die Lehrerrolle bedingt, sondern auch die Quelle für Verunsicherungen, Neuartigkeiten sowie Konfliktpotenzial birgt (vgl. JAHN ET AL. 2016, S. 7f.). Ergo wird das Subjekt mit neuartigen internen und externen Erwartungs- und Werthaltungen konfrontiert, das wiederum Verstehens- und Handlungsprozesse, aber vor allem die Entwicklung des Ichs vorantreibt. Durch die Interaktion mit anderen Lehrpersonen, Schülern, Eltern oder auch Behörden und Ministerien wird die Lehrperson in einem Beziehungs- und Strukturgeflecht eingebettet, das letztlich nicht nur das Identitätsbewusstsein stärkt, sondern ebenso zu der Übernahme von Rollen führt. Die Interaktion bzw. die Sprache mit Anderen entscheidet beifolgend das soziale Handeln und Denken. Das reziproke Spannungsfeld zwischen den drei Säulen eröffnet der Lehrperson demnach einen Reflexionsraum, um das eigene Handeln in Bezug auf die Rolle zu erörtern. Auf diesem Fundament werden ferner die drei Wahrnehmungsfelder *Interaktion*, *Sozialisation* und *Identität* aktiviert. Da die Lehrperson in dem Schulkontext eingegliedert ist, ist sie als Rollenträger unmittelbar das Abbild von individuellen und vor allem kontextbezogenen Systemeinflüssen. Die Interaktion zu anderen Rolleninhabern im System wird ebenfalls von ebendiesen Einflüssen influenziert. Darüber hinaus beeinflussen globale Veränderungen wie die der Digitalisierung oder auch das Pandemiegeschehen die sozialen Interaktionen und somit auch die Rollenbeziehungen. Die daraus resultierenden modifizierten Erwartungen an eine Rolle müssen letztlich vom Individuum wahrgenommen werden, um nicht nur die Lehrerrolle internalisieren, sondern auch als Lehrkraft handlungsfähig zu sein bzw. bleiben zu können. Die elf definierten Rollenmerkmale konturieren nicht zuletzt die sozialen Wahrnehmungsprozesse der Lehrerrolle, sodass eine nahezu vollständige Rollenübernahme und die damit verbundene Bewusstseins- und Identitätsentwicklung angestrebt werden kann. Auf Mesoebene wird die Rollenwahrnehmung der Lehrperson aufgrund interner Stimuli wie eigenen Wert- und Normvorstellen, Vorerfahrungen und Wissensbeständen, Erwartungshaltungen sowie der individuellen Sprache beeinflusst. Dies gilt ebenso aus Perspektive der externen Stimuli. Aufgrund veränderter Sozialstrukturen greifen die vier Wahrnehmungsstufen *Sensorische Empfindungen*, *Selektion*, *Klassifikation* und *Organisation* besonders intensiv auf die Lehrperson und implizieren demzufolge eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem individuellen Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus.

Abschließend sei anzumerken, dass die Lehrperson mehrere Rollen einnimmt und somit plurale Wahrnehmungsfelder inne trägt. Dadurch wird in diesem Sinne auch die Annahme einer integrierten Rollenwahrnehmung der Lehrperson berücksichtigt. Da, wie bereits mehrfach adressiert, die Selbsterwartungen wesentlich einfacher vom Subjekt als Fremderwartungen anderer schulischer Akteure rezipiert werden können, kann es möglicherweise zu Wahrnehmungsverzerrungen oder gar Rollenkonflikten führen, die sich sodann auf die individuelle Rollenwahrnehmung auswirken.

Schlussendlich unternimmt das Kapitel 7 den Versuch, das *Konstrukt der sozialen Rolle* theoretisch aufzuarbeiten und auf dieser Basis das *Konzept der (sozialen) Rollenwahrnehmung* zu explizieren. Im folgenden Verlauf der Studie wird, ausgehend von diesem Theoriegerüst, die empirische Perspektive hinzugezogen, bevor beide Argumentationsstränge, Forschungs- und Entwicklungsstrang, dann nochmals in Zusammenhang gebracht werden (s. Kapitel 15).

TEIL V: FORSCHUNGSMETHODISCHE HERANGEHENSWEISE DER EMPIRISCHEN EXPLORATION

„[...] die Interdependenz von Gegenstand und Methodik [...] [resultiert] Konsequenzen für die Wege der Erkenntnisgewinnung. [...]. Das heißt, die Auswahl und Anwendungen der Methoden, die Regeln für die Forschungsprozeduren und die Auswertung der Ergebnisse haben sich an der Stimmigkeit zum Gegenstands(vor)verständnis zu orientieren“ (SCHLEE 1988, S. 11f.).

Gemäß des voranstehenden Zitats sei der Fokus im folgenden Themenbereich auf den methodischen Bezugsrahmen der empirischen Exploration der Studie gerichtet. Wie bereits an früherer Stelle erläutert, lässt sich die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit in einen designbasierten Kontext einbetten. Im Zuge dessen basiert der wesentliche Teil der Arbeit auf einer empirischen Exploration. Angesichts dessen widmen sich die nachstehenden Kapitel zum einen einer wissenschaftlich-fundierten Ausarbeitung der forschungsmethodischen Konturierung der empirischen Studie. Zum anderen sei der Blick auf die Datengenerierung sowie Datenbasis forciert. Nicht zuletzt rundet die theoretische Aufarbeitung der Datenauswertung ebendiesen Themenabschnitt ab.

8 Forschungsmethodische Verortung der empirischen Exploration

In Kapitel 8 ist die theoretische Auseinandersetzung der forschungsmethodischen Verortung der empirischen Exploration zu finden.

Diese Ausführungen orientieren sich an dem eingangs definierten Erkenntnisinteresse der Forscherin resp. der zugrunde liegenden Zielsetzung der Studie. Angesichts dessen geht es aus der Brille des Verstehens darum, das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten theoriebasiert zu schärfen, um letztlich auch einen Beitrag zur Rollentheorie leisten zu können. Aus der Sicht des Gestaltens wird die Generierung eines wahrgenommenen Rollenbildes von Lehrenden intendiert, sodass diese ihr Bewusstsein für ihre eigene Rolle als Lehrperson in Zeiten digitaler Lehre konturieren können. Zugleich werden vor diesem Hintergrund pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionshilfe im Umgang mit digitalen Instrumenten induziert. Letztlich ist nicht nur die Sensibilisierung der Lehrenden in Bezug auf die genannte Thematik relevant. Ergänzend sollen exemplarische Gestaltungsformen als Annäherung sowie Reflexionsimpuls des digitalen Lehrens fungieren.

Diese Aufschlüsselung geschieht zum einen durch die empirisch-qualitative resp. theoriebasierte Exploration als Zugang der Studie (s. Kapitel 8.1) sowie mithilfe der Triangulation bzw. Methodenverschränkung (s. Kapitel 8.2) als Zugang zur Erkenntnisgenerierung. Die reflexive Zusammenführung des methodischen Ansatzes (s. Kapitel 8.3) schließt den Abschnitt ab.

8.1 Grundlegungen zur empirisch-qualitativen resp. theoriebasierten Exploration als Zugang der Studie

Die vorliegende Studie lässt sich, wie bereits mehrfach konzidiert, in einem designbasierten Forschungskontext als methodologische Rahmung verzahnen. Aus diesem Grund lässt sich die Herangehensweise im Zuge der forschungsmethodischen Anlage der Forschungs- und Entwicklungsarbeit sowie die daraus resultierende Auswahl der verwendeten Methoden begründen (vgl. BOHNSACK 2014, S. 15ff.; vgl. SCHLEE 1988, S. 11f.).

Bereits in Kapitel 5 wird auf den explorativen Charakter der Studie, explizit auf eine

empirisch-qualitative resp. theoriebasierte Exploration, hingedeutet. In diesem Kontext wird dies im Folgenden um eine weiterführende Differenzierung ergänzt.

Ganz allgemein verstehen DÖRING und BORTZ unter *Exploration* „eine in den wissenschaftlichen Forschungsprozess voll integrierte, systematische Gegenstandserkundung [...] und darauf aufbauende Theoriebildung“ (DÖRING / BORTZ 2016b, S. 173). Ziel der Exploration ist es demnach, eine deskriptive Differenzierung des Forschungsgegenstandes vorzunehmen sowie die Bildung einer Theorie zu schärfen (vgl. DÖRING / BORTZ 2016c, S. 612). An dieser Stelle sei die Brücke abermals zur qualitativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung geschlagen, die die Exploration als wesentliches Element deklariert (s. Kapitel 5.2.1.2). Darüber hinaus unterscheiden die Autoren vier grundlegende Explorationsstrategien. Konkret handelt es sich um die ‚theoriebasierte Exploration‘, die ‚empirisch-qualitative Exploration‘, die ‚empirisch-quantitative Exploration‘ sowie die ‚methodenbasierte Exploration‘ (vgl. DÖRING / BORTZ 2016b, S. 173).

Im Rahmen einer *theoriebasierten Exploration* orientiert sich das Vorgehen der Forscherin vornehmlich an bereits bestehenden Theorien. Ebendiese bereits existierende Theorie- und Literaturlandschaft fungiert sodann als Ausgangspunkt weiterer Theoriebildung bzw. theoretischer Explikationen (vgl. EBD.). Darüber hinaus ist eine Theoriebildung bzw. Erkundung des Gegenstands auch mittels qualitativer Forschungsstrategien möglich. Liegt diese Form der Exploration vor, so handelt es sich um eine *empirisch-qualitative Exploration* (vgl. EBD.). Der Vollständigkeit halber lässt sich der explorative Charakter der Studie ebenso mit Ansätzen der *methodenbasierten Exploration* kleiden, wenngleich diese nicht unmittelbar im Rahmen der Theoriebildung bzw. Gegenstandserkundung greifen, sondern vornehmlich als Zugang zur Erkenntnisgenerierung nutzbar gemacht werden und Erstgenanntes somit letztlich dann doch implizit beeinflusst (vgl. EBD.). Im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung versteht sich unter einer methodenbasierten Exploration eine Methodenkombination mittels Triangulation¹⁵³, sodass diese „Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse zu neuen Theorien inspirieren, etwa wenn man sie vergleicht, kombiniert oder modifiziert und dadurch unerwartete, erklärungsbedürftige Effekte erhält“ (EBD.).

Im Zusammenhang methodischer Grundlegungen sind oftmals Überlegungen zu

¹⁵³ Weitere Ausführungen zur Triangulation und Methodenverschränkung folgen in Kapitel 8.2.

fallbezogenen Anliegen als Zugang zur Studie expliziert (vgl. u. a. FREHE 2015, S. 154f.; vgl. KÜCKMANN 2020, S. 221ff.). Die Forscherin sieht jedoch ausdrücklich von einer Fallanalyse ab. Dies begründet sich zum einen darin, dass bisweilen überaus schwammige theoretisch-fundierte Hinweise einer konkreten Fallzuordnung literarisch verankert sind, sodass sich eine eindeutige Zuordnung als erschwert zeigen (vgl. MERKENS 2017, S. 290). Zum anderen und dies gestaltet sich auch als Hauptgrund, erachtet die Forscherin mit Blick auf die Zielsetzung sowie das Erkenntnisinteresse eine Fallanalyse als weniger sinnvoll. Zwar pointiert SLOANE, dass durch entsprechende Fälle Unterschiede der Personen, Institutionen oder auch Kultur- und Normmuster hervortreten können (vgl. SLOANE 2005, S. 337ff.). Eine differenzierte Betrachtung des Erkenntnisinteresses erfolgt jedoch durch die einhergehende Analyse der Basis- und Differenzierungsstudie, die durch weitere Methoden bzw. einer vollumfänglichen Datenbasis angereichert und entsprechend expliziert wird (s. Kapitel 9). Demzufolge stellt jede befragte Lehrkraft eine eigenständig empirische Einheit dar (vgl. MERKENS 2017, S. 297). Somit kann, wenn überhaupt nur im entferntesten Sinne, von einem Einzelfall die Rede sein (vgl. EBD., S. 294f.).

Die entsprechenden Facetten der Triangulation sowie Methodenverschränkungen werden im nachstehenden Subkapitel dezidiert aufgenommen und als Zugang zur Erkenntnisgewinnung gekennzeichnet.

8.2 Grundlegungen zur Triangulation und Methodenverschränkung als Zugang zur Erkenntnisgenerierung

Als essenzieller Stützpfeiler der *Triangulation* qualitativer Forschung lässt sich zweifelsohne FLICK nennen (vgl. FLICK 2011).¹⁵⁴ In strenger Anlehnung an DENZIN definiert FLICK das Konstrukt der Triangulation¹⁵⁵ mit folgenden Worten:

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden,

¹⁵⁴ Aus diesem Grund erfolgen die Ausführungen in diesem Subkapitel fast ausschließlich in Anlehnung an FLICK (2011).

¹⁵⁵ Im weiteren Verlauf der Studie wird sowohl von Triangulation als auch Methodenverschränkung gesprochen. Obzwar feine Unterschiede ebendieser Konstrukte in der Literatur vorzufinden sind, verwendet die Forscherin diese beiden Begrifflichkeiten als nahezu synonym (vgl. u. a. DÖRING / BORTZ 2016b, S. 173; vgl. FLICK 2011).

die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit[einander] in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre“ (vgl. EBD., S. 12).

Angesichts dessen argumentiert FLICK die Wesenszüge der Triangulation mit der Annahme, dass es sich bei diesem Konstrukt konkret um eine „methodologische Strategie“¹⁵⁶ handelt, die sich wiederum aus den entsprechenden Denk- und Forschungstraditionen qualitativer Sozialforschung ableiten lässt (EBD., S. 10).

Überdies kann auf Basis der voranstehenden Definition der Triangulation auf die einzelnen Konzepte näher eingegangen werden (vgl. EBD., S. 12ff.). Als federführender Begründer der multiplen Triangulation kann an dieser Stelle DENZIN hervorgehoben werden (vgl. DENZIN 1970, S. 297ff.). Eine besonders große Beliebtheit erfährt die Methoden-Triangulation, die ebenfalls auf DENZIN zurückzuführen ist (vgl. EBD.; vgl. FLICK 2011, S. 15f.). Der Ansatz der Triangulation von Methoden lässt sich dabei durch zwei Zugänge differenzieren. Zum einen wird die Verschränkung innerhalb einer Methode, zum anderen zwischen mehrerer Methoden intendiert (vgl. FLICK 2011, S. 15). Dies führt dazu, komplexe Lebenswelten aus mehreren Perspektiven umfassend beleuchten zu können (vgl. EBD., S. I). Untermauert wird diese Annahme durch die Worte FLICKS: „Viele Lebenssituationen sind zu komplex geworden, als dass man sie noch mit einem methodischen Zugang verstehen und analysieren könnte“ (EBD.).

Aus diesem Grund sei im Folgenden der Fokus nun explizit auf die Triangulation von Methoden gerichtet. Zunächst sei das Augenmerk auf die *methodeninterne Triangulation* gelegt (vgl. EBD., S. 27f.). Gemäß FLICK erfolgt hier die Kombination von mehreren qualitativen Zugängen innerhalb einer Methode, sodass demzufolge auch

¹⁵⁶ Anderweitige Ansätze erfassen die Triangulation als Güterkriterium qualitativer Forschung (u. a. MAYRING) oder als Technik, um Güterkriterien sicherzustellen (u. a. LINCOLN / GUBA) (vgl. DÖRING / BORTZ 2016d, S. 111). Die Forscherin folgt an dieser Stelle vornehmlich der Auffassung gemäß FLICK, wenngleich die Triangulation ergänzend als Gütemaß hinzugezogen wird (s. Kapitel 5.2.3).

unterschiedliche Zielsetzungen sowie theoretische Bezugsrahmen verschränkt werden (vgl. EBD., S. 27). In diesem Zuge ist es ebenso möglich, unterschiedliche theoretische Perspektiven innerhalb einer Methode zu kombinieren (vgl. MOSER 2014, S. 77). Ziel ist es, sich einen Untersuchungsgegenstand mithilfe unterschiedlicher Theorien bzw. Konzepten sukzessiv zu nähern (vgl. EBD.). Ergänzend bildet die Triangulation differenter Zugänge innerhalb einer Methode ein weiteres Charakteristikum methodeninterner Triangulation (vgl. FLICK 2011, S. 30ff.). Demnach ist es möglich, u. a. strukturierte Leitfaden-Interviews durch narrative Segmente aufzubrechen, um somit die Elemente der Systematik und Erzählung zu kombinieren (vgl. EBD., S. 30). So kann dies zu neuen Dimensionen des Handelns und Wissens führen (vgl. EBD., S. 49). Aber auch die Verknüpfung von Einzel- und Gruppeninterviews erweist sich gemäß FLICK als erkenntnisbringend (vgl. EBD.).

Im Gegenzug zur Strategie der methodeninternen Triangulation offenbart die einschlägige Literatur ergänzend die *Triangulation verschiedener Methoden* (vgl. EBD., S. 41ff.). Im Kontext der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit lehnt sich die Forscherin an das Verständnis, dass es sich hierbei um „die Verbindung verschiedener Methoden aus unterschiedlichen Forschungsansätzen, aber innerhalb der qualitativen Forschung“ handelt, an (EBD., S. 41).¹⁵⁷ Der Fokus ebendieser Methodenverschränkung intendiert jedoch stets auf ein gemeinsames Forschungsziel bzw. -vorhaben (vgl. EBD., S. 41).

In Anbetracht dessen plädiert MOSER, die triangulative Datenerhebung mithilfe von zwei Prinzipien zu organisieren (vgl. MOSER 2014, S. 77). Einerseits „[sollen] [v]erschiedene Perspektiven [...] durch unterschiedliche methodische Zugriffe „eingeholt“ [werden]“ (EBD.; Hervorhebung im Original). Andererseits ist es aufschlussreich, unterschiedliche Wahrnehmungen verschiedener Subjekte einzubeziehen (vgl. EBD.).

Um den Rückbezug zur eingangs erläuterten Definition der Triangulation als ‚methodologische Strategie‘ zu schaffen, ist bei FLICK ebenso die Rede von der sogenannten *Between-Method-Triangulation* (vgl. FLICK 2017, S. 313f.). Ebendiese

¹⁵⁷ In der Literatur sind ebenso triangulative Ansätze verortet, die in diesem Zusammenhang von einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden qualitativer Forschung bzw. einer Triangulation quantitativer und qualitativer Forschung ausgehen (vgl. FLICK 2011, S. 41, 76ff.). An dieser Stelle werden u. a. Zugänge des ‚Mixed-Method – Ansatzes‘ erwähnt (vgl. EBD., S. 76ff.). Ebendiese triangulativen Strategien werden im Rahmen der zugrunde liegenden Forschungsarbeit jedoch nicht forciert, sodass von weiteren Erläuterungen in diesem Kontext bewusst abgesehen wird.

Ausprägungsform adressiert die Kombination von reaktiven mit nicht-reaktiven Verfahren von Untersuchungssituationen, im Zuge dessen der Forscher als Teil des Forschungsvorhabens agiert (vgl. EBD., S. 313). Präziser formuliert werden demnach Interviews als reaktiver Teil mit Dokumenten oder Materialien, die in einem nicht-reaktiven Setting entstanden sind, verschränkt (vgl. EBD.).

Zusammenführend pointieren die dargelegten theoriebasierten Eckpfeiler der Triangulation die Relevanz einer mehrperspektivischen Erkenntniserweiterung, insbesondere bei der Erforschung komplexer Lebenswelten (vgl. FLICK 2011, S. I). Nichtsdestotrotz ist eine kritische Auseinandersetzung triangulativ angelegter Strategien unabdingbar (vgl. EBD., S. 26). Dies begründet sich folgendermaßen:

„[...] bei der Triangulation [ist] zu berücksichtigen, dass jede Methode ihren Gegenstand konstituiert. Entsprechend sind simple Übereinstimmungen bei der Triangulation verschiedener Methoden bei der Untersuchung des ‚selben‘ Gegenstandes nicht zu erwarten. Vielmehr kann die Triangulation verschiedener methodischer Zugänge unterschiedliche Formen der Gegenstandskonstitution verdeutlichen, die einander ergänzen oder widersprechen können. Triangulation liefert nicht übereinstimmende oder einander widersprechende Abbildungen des Gegenstandes, sondern zeigt unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens - etwa auf der Ebene des Alltagswissens und auf der Ebene des Handelns – auf“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Angesichts dessen argumentiert FLICK zwingend für eine Verschränkung von methodischen und theoretischen Zugängen, die mit Blick auf die Legitimation der Untersuchung stets einen weitgehend gleichen Stellenwert zugesprochen werden (vgl. EBD., S. 26f.). Darüber hinaus zeigt FLICK die überaus gewachsene Beliebtheit der Triangulation in der qualitativen Sozialforschung, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt stets fester Bestandteil professioneller Diskurse geworden ist (vgl. EBD., S. 27).

Nachdem nun der theoretische Bezugsrahmen sowie die Facetten der Triangulation aufgeschlüsselt worden sind, widmet sich das folgenden Kapitel einer zusammenführenden Reflexion, um nun die Brücke zur vorliegenden Studie schlagen zu können.

8.3 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung des methodischen Ansatzes

Wie bereits mehrfach an obiger Stelle konzidiert, fundiert die empirische Exploration sowie der damit eng verbundene methodische Bezugsrahmen zum Forschungsgegenstand auf einem designbasierten Prozess. Explizit liegen methodische Ansätze der Triangulation und Methodenverschränkung als Zugang der Erkenntniserweiterung vor. Im späteren Verlauf dieses Unterkapitels sei das Augenmerk nun aus einer kritisch-reflexiven Brille auf das methodische Vorgehen in der vorliegenden Arbeit gerichtet.

Zunächst wird ersichtlich, dass DÖRING und BORTZ die Triangulation explizit der methodischen Exploration einordnen (DÖRING / BORTZ 2016b, S. 173). Die Forscherin folgt dieser Zuordnung in erster Linie. Jedoch löst sich die Verfasserin von einer strikten Zugehörigkeit zu einer bestimmten Explorationsstrategie, da m. E. die Methodenverschränkung ebenso im Rahmen der theoriegeleiteten resp. empirisch-qualitativen Exploration geltend wird (vgl. FLICK 2011, S. 27ff.; vgl. FLICK 2017, S. 315; vgl. MOSER 2014, S. 77). An dieser Stelle tritt der explorative Charakter der Studie besonders prägnant heraus. Denn Ziel ist es, „die impliziten Wissensbestände und die impliziten Regeln sozialen Handelns zu rekonstruieren“ (KÜCKMANN 2020, S. 113). Dies spiegelt sich dann letztlich auch in der Verwendung der entsprechenden Methoden im Zuge der Datengenerierung wider (s. Kapitel 9). Aber auch der Aufbau der Forschungs- und Entwicklungsarbeit lässt auf die verwendeten Explorationsstrategien der theoriegeleiteten, empirisch-qualitativen und methodenbasierten Exploration hindeuten (s. Kapitel 1.3). Ergänzend wird anhand dessen ein Ausblick auf die triangulative Ausrichtung der Datenerhebung gewährt.

Hieran anknüpfend und in Bezug auf die Triangulation fungieren in der vorliegenden Studie Ausformungen der methodeninternen Triangulation, die Triangulation verschiedener Methoden sowie der Between-Method-Triangulation als methodische Rahmung zur Erkenntniserweiterung (vgl. FLICK 2011, S. 27ff.; vgl. FLICK 2017, S. 313).

Erstgenannte triangulative Ausprägungsform spiegelt sich in der zugrunde liegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit insofern wider, dass u. a. die Methode des qualitativen Interviews verwendet wird, diese jedoch Elemente leitfadengestützter, problemzentrierter sowie narrativer Interviews miteinander verknüpft, um ein möglichst tiefgründiges sowie facettenreiches Datenbild gewinnen zu können und somit letztlich

den Erkenntnisgewinn dadurch steigern zu können (s. Kapitel 9.3 und 9.4). Darüber hinaus vereint die Forscherin, auch vor dem Hintergrund ihres forschungsmethodologischen Standpunktes, unterschiedliche theoretische Zugänge. Im Sinne der epistemologischen Menschenbildannahme eines reflexiven Subjektes nach GROEBEN und SCHEELE richtet sich die Anlage der Arbeit an der „Rekonstruktion subjektiver Theorien von einem explizit subjektorientierten Wissens- und Handlungsverständnis“ aus (FLICK 2017, S. 315; s. Externer Anhang A, Kapitel 1). Andererseits werden Grundlegungen der rekonstruktiven Sozialforschung mit phänomenologisch-hermeneutischen Denkstilen verbunden (s. Kapitel 5).

Wie Kapitel 5 aufzeigt, sind die unterschiedlichen pragmatischen Denktraditionen sowie methodologischen Positionierungen der Forscherin in dieser Studie miteinander vereinbar und weisen mit Blick auf das intendierte Forschungs- und Erkenntnisinteresse ergänzenden Charakter auf (s. Kapitel 5).

Überdies wird an Vorherigem ebenso deutlich, dass die Between-Method-Triangulation implizit mitgeführt wird. In der vorliegenden Studie werden u. a. eine Basis- sowie eine Differenzierungsinterviewstudie durchgeführt, die mit Elementen leitfadengestützter, narrativer sowie problemzentrierter Interviews trianguliert werden (s. Kapitel 9.3). Wie obig dargestellt, kommt der Forscherin hierbei eine ebenso zentrale Rolle zu, da sie selbst zum Teil der Forschung wird (s. Kapitel 5.1.2). Kombiniert werden ebendiese Befragungsmethoden mit nicht-reaktiven Verfahren wie u. a. Protokollen bzw. Arbeitspapieren, die im Zuge der designbasierten Forschung entstanden sind und zur Anreicherung der Daten genutzt werden. Überdies ist zu postulieren, dass an dieser Stelle ebenfalls die Triangulation verschiedener Methoden greift, da eine Kombination von Einzel- und Gruppeninterviews, Gruppendiskussion, Arbeits- und Projekttreffen sowie projektinternen Workshops vorliegt.

Zudem wird die Triangulation, unter Rückbezug zu MOSER, vor dem Hintergrund der bereits obig erläuterten Perspektiven organisiert (vgl. MOSER 2014, S. 77). Präziser ausgeführt bedeutet dies, dass einerseits die Interviews durch Ergebnis- und Prozessprotokolle sowie Arbeitspapiere aus Gruppenarbeitsphasen angereichert werden. Andererseits werden differente Wahrnehmungen der Subjekte zugelassen, indem zum einen unter den befragten Lehrenden auch stellvertretende Schulleiter zu finden sind. Zum anderen sind die beteiligten Akteure aus unterschiedlichen Kontexten, also aus dem

Euregio- und EDU-VET – Projekt, zu der gleichen Forschungsthematik befragt worden. Demzufolge kann das Triangulations-Design der Studie als legitim gefasst werden, da die entsprechenden methodischen und theoretischen Zugänge weitestgehend gleich gewichtet bei der Datenerhebung und -analyse und zudem in sich stringent angewendet werden (vgl. FLICK 2011, S. 27; s. u. a. Kapitel 9).

Insgesamt bietet m. E. die Triangulation nicht nur eine Erweiterung der Erkenntnismöglichkeit, sondern führt ebenso zu einem erheblichen Erkenntnisgewinn der Studie.

9 Datengenerierung und Datenbasis

Das nachstehende Kapitel 9 widmet sich der Datengenerierung und geht dezidiert auf die methodischen resp. theoretischen Grundlegungen der vorliegenden Datenbasis zum Forschungsgegenstand ein. In diesem Zuge erweisen sich neben Textprodukten, die im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses eruiert worden sind, ebenso das Datenmaterial, das mittels qualitativer Interviews erhoben worden ist, als essenzielle Datenbasis dieser Studie. In den folgenden Subkapiteln wird auf die entsprechenden Facetten der Datengewinnung eingegangen und ein Rückbezug zur Forschungs- und Entwicklungsarbeit hergestellt. Vor diesem Hintergrund wird nicht zuletzt die Adaption der Methoden zur Datengenerierung gekennzeichnet.

9.1. Textprodukte im Forschungs- und Entwicklungsprozess

Mit Blick auf die generierten Textprodukte im Forschungs- und Entwicklungsprozess sei abermals auf die zugrunde liegende methodologische Rahmung der Arbeit rekurriert. In diesem Sinne kanalisiert die ‚Phänomenologie des Verstehens‘ das Vorgehen (vgl. SOEFFNER 2017, S. 165ff.). Ganz grundlegend gilt: „*Verstehen* können wir jenen Vorgang nennen, der einer Erfahrung Sinn verleiht. *Fremdverstehen* können wir jenen Vorgang nennen, bei dem wir einer Erfahrung den Sinn verleihen, dass sie sich auf ein Ergebnis in der Welt bezieht [...]“ (vgl. EBD., S. 165; Hervorhebung im Original). Damit zeigt sich die hohe Bedeutsamkeit von Sprache in der phänomenologischen Forschung (vgl. SLOANE 2014, S. 130). Dadurch rücken verbale Äußerungen der Subjekte in den Fokus der Forschung, die wiederum über Verschriftlichungen bzw. Texte zugänglich werden (vgl. EBD.). Angesichts dessen fungiert SOEFFNER als soziologischer Stützpfeiler,

indem der Autor die Sozialwissenschaften als Textwissenschaft erklärt (vgl. SOEFFNER 2004, S. 78ff.; vgl. SLOANE 2014, S. 130). SOEFFNER folgend, handelt es sich bei Texten um sogenannte ‚Interaktionsprodukte‘, die sich aus Gesprächen zwischen Personen generieren lassen (vgl. SOEFFNER 2004, S. 79). Damit spiegeln Texte nicht nur Handlungssequenzen ab, „vielmehr ist jede Äußerung innerhalb eines Gespräches immer gleichzeitig Aktion und Reaktion“ (EBD.). Somit werden die Produktion sowie Analyse von Texten als fundamentale forschungsbezogene Bausteine akzentuiert (vgl. SLOANE 2014, S. 130).

Wie bereits an früherer Stelle ausführlich expliziert, wird der Design Based-Research – Ansatz um Zugänge zur phänomenologisch-textwissenschaftlichen Begleitforschung ergänzt, um Handlungsprozesse textbasiert abbilden zu können, sodass ebendiese Textprodukte dann wiederum nach Grundsätzen der Hermeneutik zugänglich werden (vgl. SLOANE 2007, S. 34; vgl. SLOANE 2014, S. 130f.). An dieser Stelle kann die Brücke abermals zu GADAMER geschlagen werden, der in diesem Sinne von einem „*hermeneutischen Gespräch*“ zwischen Gesprächspersonen ausgeht, das wiederum nur durch Sprache ausgelegt werden kann (GADAMER 1986, S. 391; Hervorhebung im Original). Dies führt dann zwingend zu dem „*Verstehen von Texten*“, das sich in den Grundvorstellungen der Hermeneutik niederschlägt (EBD., S. 389; Hervorhebung im Original).

Vor dem Hintergrund eines Design Based-Research – Ansatzes, dessen Kern das Spannungsfeld zwischen Verstehen und Gestalten darstellt, fügt sich ein sogenannter ‚Textkorpus‘ aus unterschiedlichen Textsorten zusammen (vgl. SLOANE 2014, S. 131). SLOANE folgend, erfolgt zunächst eine Textgewinnung und -produktion auf der Ebene der Informationsgewinnung, indem Informationen mittels qualitativer resp. quantitativer Verfahren sowie durch die Hinzunahme originärer Texte aus dem Feld (z. B. Curricula, Leitbilder und -konzepte, etc.) generiert werden (vgl. EBD.). Die Informationsgewinnung lässt sich demnach anhand von drei Formen differenzieren, die SLOANE auch als Arbeitspakete definiert (vgl. EBD.). Die zweite Ebene der Textproduktion adressiert die Wissensgewinnung, im Zuge dessen die Einzelauswertungen der jeweiligen Textprodukte im Fokus steht (vgl. EBD.). Flankiert werden ebendiese beiden Ebenen sowie die entsprechenden Arbeitspakete mit von der Forscherin eigens erstellten Dokumente wie u. a. Protokolle oder auch Aufzeichnungen (vgl. EBD.). Ziel ist es, die Erlebnisse und Erfahrungen im Zuge des designbasierten Forschungsprozesses gebündelt

und strukturiert aufzunehmen (vgl. EBD.). In diesem Zusammenhang plädiert ZOYKE für die Erstellung eines Entwicklungsportfolios (vgl. ZOYKE 2012, S. 101).¹⁵⁸ Konkret segmentiert die Autorin ebendiese Dokumentengenesen in zwei Bereiche. Einerseits werden Texte, die sich auf das eigentliche Produkt bzw. den Prototypen beziehen, also die innerhalb des Entwicklungsprozesses produziert werden, aufgenommen. Andererseits umfasst das Portfolio Texte, die vornehmlich auf den Forschungs- und Entwicklungsprozess bzw. auf die Lebenswelten der ‚Wissenschaft‘ und der ‚Praxis‘ rekurren (vgl. EBD., S. 101f.). Letztgenanntes kann u. a. in Form eines Tagesbuches geführt werden, um „diese wechselseitigen Perspektiven im Sinne einer reflexiven Beobachtung und Beratung genau konstruktiv aufzunehmen, um hierüber bspw. praktische Gestaltungserfahrungen mit wissenschaftlichen Erfahrungen zusammenzubringen, wechselseitig aufeinander zu beziehen und sich hierüber dem Forschungsgegenstand Schritt für Schritt anzunähern“ (EBD., S. 102). Demzufolge nimmt die Forscherin zum einen die Rolle als Textproduzentin, zum anderen aber auch als Textrezipientin ein (vgl. FREHE 2015, S. 157).

Ferner dient das Entwicklungsportfolio der Forscherin als Begleitung im Forschungs- und Entwicklungs- sowie Erkenntnisgewinnungsprozess und unterstützt gleichsam die reflexive Aufarbeitung des eigenen Forschungsvorhabens (vgl. ZOYKE 2012, S. 101f.). Ergänzend bildet das Entwicklungsportfolio damit die Basis für die wissenschaftliche Analyse (vgl. EBD., S. 102f.; s. Kapitel 9.2).

Eine tiefergehende Auseinandersetzung in Bezug auf den in dieser Studie vorliegenden Textkorpus sowie Entwicklungsportfolios wird in dem nachfolgenden Abschnitt intendiert.

9.2 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung von Textprodukten als Datenbasis

Wie bereits obig erwähnt, suggeriert ZOYKE, das Entwicklungsportfolio in zwei Bereiche zu clustern. Die nachstehende tabellarische Übersicht unternimmt den Versuch, eine erste grobe Konturierung des Textkorpus der vorliegenden Studie zu gewährleisten, wenngleich eine Verfeinerung im weiteren Verlauf dieses Abschnittes erfolgt:

¹⁵⁸ ZOYKE lehnt sich hierbei an den Anleihen des Designportfolios nach GERHOLZ an (vgl. ZOYKE 2012, S.101ff.).

Textprodukte – Wissenschaft	Textprodukte – Praxis
-Präsentationsunterlagen sowie Agenden der Arbeits- und Projekttreffen sowie projektinterner Workshops -Poster, Flyer, Newsletter zur Information der jeweiligen Projektphase -Interne Zwischen- und Gesamtevaluationen der jeweiligen Projektphase -Projektpläne und -anträge -Interviewleitfäden -Ergebnis- und Prozessprotokolle -Diskursprotokolle -Arbeitspapiere aus Gruppenarbeitsphasen -Reflexive Ausarbeitungen der methodologischen und methodischen Forscherpositionierung -Interviewtranskripte und -postskripte -Diskussionspapiere sowie Ergebnisdokumente der einzelnen Projektphasen (u. a. Curriculum, Policy Paper, Summary Research Report) -Guideline-Konzept sowie Handbuch für Lehrkräfte und Schüler zur Nutzung von Lern-/ Lehrplattformen -Gesamtbericht sowie diverse Handreichungen und Kurzfassungen der Projektergebnisse -Publikationen zur Digitalisierung in der beruflichen Bildung	-Projektpläne und -anträge -Protokolle von Projektmeetings -Vorhandende Arbeits- und Unterrichtsmaterialien für die Lern-/ Lehrplattform (u. a. Aufgaben, Arbeitsblätter) -Foliensätze der Arbeits- und Projekttreffen -skizzierte Materialien der einzelnen Projektphasen als Zuarbeit der wissenschaftlichen Begleitung -Arbeitspapiere aus Gruppenarbeitsphasen

Tab. 7: Zugrunde liegender Textkorpus im Gesamten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an FREHE (2015, S. 158).

Die Idee der Segmentierung, ZOYKE folgend, sowie das Tagebuch in ein Forschungs- und Designtagebuch zu gliedern, wirft zwangsläufig die Frage nach einer systematischen und eindeutigen Einbindung in den Forschungs- und Entwicklungsprozess bzw. in dem Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten auf (vgl. FREHE 2015, S. 159). Ergänzend erweist es sich ebenfalls als herausfordernd, welche Textsorten sich letztlich als relevant und gleichzeitig auch als zulässig für den Forschungs- bzw. Auswertungsgegenstand erweisen (vgl. EBD., S. 161). Ferner äußert FREHE Bedenken, dass sich eine subjektive sowie sukzessive Erkenntnisgewinnung unbewusst auf die produzierten Texte

niederschlagen könnte (vgl. EBD., S. 159).

In Anbetracht der zugrunde liegenden Studie sowie dem Erkenntnisinteresse der Forscherin kann mit Blick auf die erstgenannte Herausforderung erläutert werden, dass eine eindeutige Zuordnung der Texte nur schwer möglich ist (vgl. FREHE 2015, S. 161f.). In diesem Sinne orientiert sich die Forscherin an FREHE, die den Entstehungskontext der entsprechenden Texte lediglich als ‚gestaltungsintendiert‘ und ‚verstehensintendiert‘ fasst, die zugrunde liegende Reziprozität wird jedoch implizit mitgeführt (vgl. EBD., S. 162). Beifolgend intendiert die Forscherin, das eigene Vorverständnis sowie das Verständnis der eigenen Forscherrolle bewusst in die Erkenntnisgewinnung einfließen zu lassen. Dies wird jedoch durch stetige Reflexionsprozesse¹⁵⁹ im Zusammenhang des eigentlichen Forschungsvorhabens abgewogen (vgl. EBD.). Letztlich sei die Forscherin mit der Frage nach der Relevanz und Zulässigkeit von eruierten Textprodukten in Bezug auf das Erkenntnisinteresse konfrontiert (vgl. EBD., S. 163). In diesem Zusammenhang folgt die Verfasserin KREMER, der an dieser Stelle auf einen Basistext verweist (vgl. KREMER 2014, S. 358). Damit wird der Textkorpus als Datenbasis so eingegrenzt, sodass dieser mit einer eindeutigen Fokussierung auf das skizzierte Erkenntnisinteresse einhergeht (vgl. EBD., vgl. FREHE 2015, S. 163). Da die Forscherin neben der Konturierung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung, ebenso ein wahrgenommenes Rollenbild von Lehrenden vor dem Hintergrund digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente indizieren möchte, auf dessen Basis dann letztlich Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionshilfe im Umgang mit digitalen Instrumenten impliziert werden, werden lediglich Textprodukte eingebunden, die zum einen die Rezeption der Lehrenden zugänglich machen, zum anderen einschätzende Perspektiven zur Nutzung des Prototyps, dem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument, darlegen. Demzufolge werden die Perspektive der Forscherin (Konturierung des Konstruktes) sowie die Perspektive der Subjektive (Schärfung des wahrgenommenen Rollenbilds) zielführend umschlossen.

Unter Betrachtung ebendieser Gesichtspunkte kann folgender Textkorpus als Basistext entwickelt sowie erläutert werden:

¹⁵⁹ Eine stetige Reflexion schlägt sich ebenso in der gesamten Forschungs- und Entwicklungsarbeit nieder, indem nach den einzelnen Kapitel bzw. Sinnabschnitten reflexive Zusammenführungen erfolgen.

Textproduktart	Erläuterung und Kennzeichnung des Textproduktes
Diskursprotokolle	<u>Erläuterung:</u> Protokolle sowie Zusammenstellung von Notizen aus (Gruppen-)Diskussionen zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Feldakteuren. Diese dokumentieren die zentralen Diskursaspekte sowie Perspektiven und Sichtweise der jeweiligen Beteiligten. Grundlegend dienen die Diskursprotokolle zur Anreicherung des Datenmaterials aus den Interviews. <u>Kennzeichnung:</u> Es handelt sich um eine von der Forscherin eigens entwickelte Textproduktion, die vorrangig dem verstehensintendierten Handlungsmodus zugeordnet werden kann (vgl. FREHE 2015, S. 164). Zudem wird diese Art der Textproduktion auf der Ebene der Informationsgewinnung geltend und greift ebenso implizit auf der Ebene der Wissensgewinnung (vgl. SLOANE 2014, S. 131).
Ergebnis- und Prozessprotokolle	<u>Erläuterung:</u> Protokolle sowie Zusammenstellung von Notizen aus Projekttreffen zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Feldakteuren. Der Fokus liegt hier auf dem Gestaltungsinteresse im Umgang mit digitalen Instrumenten. Ergänzend werden Angaben zum Entwicklungsstand der jeweiligen Projektphase vermerkt. Zudem werden ebenso Vereinbarungen, Verantwortlichkeiten sowie Aufgabenpakete über diese Art der Protokolle niedergeschrieben. Grundlegend dienen die Ergebnis- und Prozessprotokolle zur Anreicherung des Datenmaterials aus den Interviews. <u>Kennzeichnung:</u> Die Forscherin hat die Ergebnis- und Prozessprotokolle eigenständig erstellt. Gemäß der obigen Ausführungen handelt es sich ferner um einen gestaltungsintendierten Handlungskontext, der auf der Ebene der Informationsgewinnung zu verorten ist. Auch hier wird die Wissensgenerierung implizit mitgeführt (vgl. FREHE 2015, S. 164; vgl. SLOANE 2014, S. 131).
Arbeitspapiere	<u>Erläuterung:</u> Die Arbeitspapiere sind im Kontext eins projektinternen Workshops entstanden und dienen der Reflexion und Diskussion von bereits in der Basisstudie erhobenen Ergebnissen. Diese Reflexion erfolgt in Arbeits- bzw. Kleingruppen, sodass jede Gruppe die diskutierten sowie reflektierten Ergebnisse anhand eines Arbeitspapiers notiert. Die Vorlage des Arbeitspapiers wurde im Vorfeld von der Forscherin erstellt und dient vorrangig zu Orientierung. Grundlegend dienen die Arbeitspapiere zur Anreicherung des Datenmaterials aus den Interviews. <u>Kennzeichnung:</u> Obgleich die Erstellung der Vorlage durch die Forscherin vollzogen worden ist, erfolgt die eigentliche Textproduktion durch die Praxis. Aus dem Ziel, erste Erhebungsdaten zu reflektieren, resultiert dann letztlich die Einbettung in einen verstehensintendierten Handlungsmodus, der in erster Linie der Informationsgewinnung zu zuordnen ist (vgl. FREHE 2015, S. 164; vgl. SLOANE 2014, S. 131).
Interviewtranskripte	<u>Erläuterung:</u> Jedes Interview ist mittels audiovisueller Aufnahmen begleitet worden. Ebendiese Dateien bilden die

	Grundlage für die Erstellung der Transkripte. Sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews wurden transkribiert. Zudem befinden sich handschriftliche Mitschriften der Forscherin, die entsprechenden Interviewleitfäden sowie Transkriptionsregeln unter der Datengenese. <u>Kennzeichnung:</u> Bei den Interviewtranskripten der Einzel- und Gruppeninterviews handelt es sich um Texte, die durch die Forscherin aufbereitet worden sind. Diese sind eindeutig einem verstehensintendierten Handlungskontext zu zuordnen (vgl. FREHE 2015, S. 164). Rückführend auf SLOANE erfolgt die Textproduktion auf der ersten Ebene, der Textgewinnung, wenngleich die Wissensgewinnung implizit geltend wird (vgl. SLOANE 2014, S. 131).
Interviewpostskripte	<u>Erläuterung:</u> Im Zuge problemzentrierter Interviews empfiehlt WITZEL die Entwicklung eines Postskriptums (vgl. WITZEL 1985, S. 237f.). Dadurch ist die Dokumentation von spezifischen Situationen oder Ereignissen vor, während und nach dem Interview möglich (vgl. EBD., S. 238). Aus diesem Grund ist ein Postskriptum für jedes Einzel- und Gruppeninterview von der Forscherin erstellt und aufbereitet worden. <u>Kennzeichnung:</u> Wie auch die Transkripte, werden die Postskripte in den Handlungsmodus des Verstehens geclustert. Zudem handelt es sich um Produkte der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. FREHE 2015, S. 164). Auch hier wird die Stufe der Informationsgewinnung in Verknüpfung mit einer impliziten Wissensgewinnung ausgelegt (vgl. SLOANE 2014, S. 131).

Tab. 8: Zugrunde liegender Textkorpus als Basistext im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses

Quelle: Eigene Darstellung.

Zusammenführend sei pointiert, dass die zuvor aufgelisteten Textformate den Basistext resp. die Datengrundlage der Studie bilden und in enger Reziprozität zueinanderstehen (vgl. FREHE 2015, S. 168). Diese Textgenese liefert wiederum das Fundament der Datenauswertung (vgl. EBD.).

Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle erwähnt sein, dass die Interviews der Basis- und Differenzierungsstudie, inklusive der dadurch entstandenen Textprodukte, als primäre Datenbasis fungieren, die aber durch die anderen skizzierten Arten der Textproduktion angereichert werden (s. Tabelle 10). Daher wird das Augenmerk im Folgenden auf die Durchführung der qualitativen Interviewstudien gelegt, sodass in diesem Rahmen eine dezidierte Differenzierung sowie weiterführende Erörterungen expliziert werden können.

9.3 Durchführung von qualitativen Interviewstudien

Im Allgemeinen „[ist] [d]as Interview [...] eine Gesprächssituation, die bewusst und

gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Fragen stellt, die vom anderen beantwortet werden“ (LAMNEK / KRELL 2016, S. 313). Dabei ist es weniger intendiert, informativ-deskriptive Elemente des Gesprächsflusses zu forcieren, vielmehr ist „eine Erkenntnis- oder eine Bewusstseinsveränderung auf Seiten des Befragten“ Gegenstand des Interviews (LAMNEK 2010, S. 304). Dies wiederum führt dazu, dass die beteiligten Gesprächspartner, vor allem aber der Interviewte, mit Fragestellungen konfrontiert wird, über dessen Themen bisher keine tiefgründigen Überlegungen stattgefunden haben, sodass die Gesprächsakteure zu einer Beschäftigung mit ebendieser Thematik angeregt werden, was nicht zuletzt zu neuen Erkenntnissen führen kann (vgl. EBD.).

Angesichts dessen wird die Verbundenheit zwischen Theorien und Denktraditionen mit empirischen Methoden ersichtlich, die sich nicht zuletzt aus ebendiesen Paradigmen begründet ableiten lassen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / RICHTER / BOLLER 2013, S. 381).

Aus diesem Grund bedarf es dann an dieser Stelle auch einer Auseinandersetzung weiterer forschungsmethodologischer Überlegungen der Interviewerin (vgl. HELFFERICH 2011, S. 7f.). Mit Bezug zur Hermeneutik wird deutlich, dass sich die Formulierungen der Fragen in der methodologischen Forschungslinie widerspiegeln (vgl. GADAMER 1986, S. 387ff; vgl. SOEFFNER 2004, S. 72). In diesem Zuge finden ebenso wissenschaftstheoretische Grundlegungen ihren Niederschlag (vgl. HELFFERICH 2004, S. 7f.). Demzufolge setzt die Formulierung der Fragen eine entsprechende Offenheit der Forscherin voraus, indem stets eine Anpassung der Sprache des Befragten erfolgen muss (vgl. GADAMER 1986, S. 369). Darüber hinaus hängt mit einem offengehaltenen Fragenformat ebenso die Quantität und Qualität der eruierten Daten ab (vgl. SOEFFNER 2004, S. 72).

Damit eng verwoben schlägt sich die hohe Bedeutung von Sprache nieder. Demnach erklärt HELFFERICH: „Qualitative Interviews sind Kommunikationssituationen, das heißt: die entscheidenden Daten werden in einer hochkomplexen und die Subjektivität der Beteiligten einbeziehenden Situation erzeugt“ (HELFFERICH 2004, S. 7). Die Sprache wiederum stellt auch die essenzielle Voraussetzung in der Hermeneutik dar, denn GADAMER sieht die „Sprache als Medium der hermeneutischen Erfahrungen“ (GADAMER 1986, S. 387). So wird deutlich, dass die Sprache und die Erfahrung in einem engen Verhältnis stehen (vgl. SOEFFNER 2004, S. 75). Demnach tritt der Befragte in die Rolle des reflexiven Subjektes des Gespräches (im Sinne der zugrunde liegenden

Menschenbildannahme eines epistemologischen Subjektmodells) (vgl. GROEBEN / SCHEELE 1977, S. 20ff.). Die Annahme eines reflexiv handelnden Subjektes sowie die Betonung der sprachlichen Kommunikation sind hierbei grundlegend leitend (vgl. EBD., S. 22f.). Infolgedessen wird es der Forscherin ermöglicht, in die Lebenswelt des befragten Subjektes einzutauchen und folglich die Wirkungen der „subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen der zu beforschenden Subjekte“ aufzunehmen, damit Sinnbilder letztlich „entschlüsselt werden können“ (KRUSE 2015, S. 85). Um ebendiese Entschlüsselung zugänglich machen zu können, bedarf es sogenannter ‚Interaktionsprodukte‘ wie u. a. Protokolltexte oder auch aufgezeichnete Texte (vgl. SOEFFNER 2004, S. 79). Wie zuvor mehrfach erwähnt, sieht die Forscherin die Gewinnung und Auswertung von Texten durchaus als bedeutenden Kern ihrer Erforschung (s. Externer Anhang A). Laut REINDERS führt die Methode des qualitativen Interviews zu einer umfassenden Informationsgewinnung, denn „Informationen sind vergleichsweise schnell und umfassend erhältlich und diese Informationen sind dauerhaft als Video-, Audio- und/oder Transkriptdatei verfügbar, was Auswertung und Interpretation sowie intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse erleichtert“ (REINDERS 2016, S. 81).

Zusammenfassend und in Anlehnung an FROSCHAUER und LUEGER lassen sich demnach drei Besonderheiten qualitativer Interviews redigieren:

- „-Sie orientieren sich an den grundlegenden methodologischen Anforderungen einer interpretativen Sozialforschung [...];
- sie dienen der Analyse sozialer Systeme und stellen dabei sozialwissenschaftliche Gesichtspunkte in den Vordergrund;
- sie liefern Textprotokolle, die sich für die (Re-)Konstruktion objektiv-latenter Sinnstrukturen sozialer Systeme eignen“ (FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 42).

Rückführend auf die voranstehenden Erläuterungen werden in der vorliegenden Dissertationsstudie entsprechende Methoden qualitativer Interviews auserwählt, die sich letztlich durch weitere methodische Differenzierungen bzw. Formen kennzeichnen lassen und nachstehend priorisiert werden (vgl. LAMNEK 2010, S. 326).

9.3.1 Das qualitative Interview

Im Wesentlichen intendiert das *qualitative Interview* auf die „sprachliche Erfassung von

Bedeutungsmustern“ (LAMNEK 2010, S. 317). Insbesondere die Erhebung von Einstellungen, Erfahrungen, Werten und Normen, Erwartungshaltungen oder auch Wissen eines Subjektes tragen in diesem Zuge eine maßgebliche Rolle, um subjektives Verhalten resp. sinntragende Handlungsabläufe zu eruieren sowie zu rekonstruieren (vgl. REINDERS 2016, S. 81). In Anlehnung an STRÜBING sowie LAMNEK und KRELL kommen den bereits erläuterten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, dem Prinzip der Offenheit, der Kommunikation und der Prozesshaftigkeit, hierbei eine besonders große Bedeutung zu (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 33f.; vgl. STRÜBING 2018, S. 22ff.). Mit anderen Worten:

„Die Offenheit des Vorgehens wird durch den narrativen Charakter der Befragung, die dem Befragten viel Freiraum zur eigenen Betonung wichtiger Themenbereiche lä[ss]t, gewährleistet. Die Kommunikativität und Naturalisizität des Verfahrens ergibt sich aus dem weitestgehend natürlichen Charakter des Gesprächs, wie es zwischen aneinander interessierten Bekannten oder Familienangehörigen auch vorstellbar wäre. [...]. So wie im Alltag die Konstitution und Definition von Wirklichkeit proze[ss]haft erfolgt, geschieht dieser Proze[ss] des Interviews ganz analog. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Antworten der Befragten sind nicht einfach Produkt einer unabänderlichen Auffassung, Meinung oder Verhaltensweise, sondern sie sind proze[ss]haft generierte Ausschnitte der Konstruktion und Reproduktion von sozialer Realität (LAMNEK 1995, S. 55ff.; Hervorhebung im Original).

Je nach spezifischer Interviewform gelangen ebenso die Prinzipien der Flexibilität, der Reflexivität sowie der Explikation zum Tragen, die wiederum mit den oben genannten Grundsätzen korrelieren (vgl. LAMNEK 2010, S. 318ff.). Vor allem bei narrativen Interviews entfaltet sich besonders das Prinzip der Flexibilität (vgl. EBD., S. 319). LAMNEK erachtet diese Leitlinie sogar als gänzlich unabdingbar, um „sich an die jeweiligen spezifischen Bedingungen des Untersuchungsgegenstandes und der Situation an[zu]passen [...] und dadurch im Ablauf des Interview eine permanente Informationserweiterung und -vertiefung [...]“ zu erreichen (EBD.).

Darüber hinaus tritt eine weitere Charakterisierung eines qualitativen Interviews, die geplante Absicht eines Gespräches, zum Vorschein (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 438). Die im Vorfeld entsprechend auserwählten Interviewtechniken verfolgen das Ziel, spezifische Auskünftige, Informationen oder auch Erzählungen bei dem Interviewten hervorzurufen. Demzufolge führt dies zu einem vornehmlich einseitigen

Informationsfluss (vgl. EBD.). Ergänzend kennzeichnet sich ein qualitatives Interview durch die soziale Form aus. An dieser Stelle können Einzel-, Tandem- oder auch Gruppeninterviews durchgeführt werden (vgl. EBD.). Ergänzend pointiert LAMNEK, dass qualitative Interviews mündlich stattfinden und erst aufgrund der persönlichen Note getragen werden. Dies soll dazu führen, eine angenehme Gesprächsatmosphäre unter den Beteiligten zu schaffen, da in den meisten Fällen sehr persönliche Themen adressiert werden (vgl. LAMNEK 2010, S. 316). Aus diesem Grund wird der Interviewstil auch als „neutral bis weich“ beschrieben, sodass ausschließlich ein offener Fragenhorizont anvisiert wird (EBD.). Unter Rückbezug zu LAMNEK führen ebendiese genannten Merkmale dazu, dass „der Befragte bereit [ist], seine Alltagsvorstellungen über Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit in der Gründlichkeit, Ausführlichkeit, Tiefe und Breite darzustellen, zu erläutern und zu erklären, sodass sie für den Forscher eine brauchbare Interpretationsgrundlage bilden können“ (EBD.). Denn vornehmliches Ziel ist es, möglichst authentische und unverzerrte Daten zu generieren (vgl. EBD., S. 316ff.).

Vor diesem Hintergrund resultiert letztlich auch die Wahl der jeweiligen Interviewform (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 438). Mit anderen Worten: Das zugrunde liegende Forschungsziel sowie Erkenntnisinteresse, der forschungsmethodologische Standpunkt als auch die intendierte Fragestellung und die methodische Ausrichtung des Forschungsvorhabens führen zu der Entscheidung auf die entsprechende Interviewform (vgl. EBD.). Im weiteren Verlauf wird der Blick auf unterschiedliche Differenzierungen von Interviewformen gelegt und demnach die Steckbriefe des leitfadengestützten, problemzentrierten sowie narrativen Interviews fokussiert.

9.3.2 Das leitfadengestützte Interview

Der Typus des *leitfadengestützten Interviews* kennzeichnet sich zunächst durch die (grobe) Vorstrukturierung offener Interviewfragen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 439). Durch ebendiese offene Gestaltung des Interviews ist es möglich, relativ einfach die Sichtweisen der befragten Person in ihrer Tiefe und Breite zu erlangen (vgl. FLICK 2016, S. 194). Dennoch gewährleistet ein Leitfaden eine gewisse Vergleichbarkeit der durchgeführten Interviews und bringt dem Interviewer dadurch während des Gespräches Entlastung (vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, S. 174). Angesichts dessen sieht FLICK auch den Grund der stetig wachsenden Beliebtheit unter den Forschern der qualitativen Sozialforschung und der damit verbundenen häufigen Anwendung

(vgl. FLICK 2016, S. 194).

Hieran anknüpfend begründet sich ebenso die methodologische Grundidee nach einem möglichst realen Alltagsgespräch „frei von methodentechnischen Rigiditäten“ (STRÜBING 2018, S. 103). Dabei ist es vorrangiges Ziel, die Befragten zu animieren, ihre subjektiven Einstellungen und Sichtweisen zu einer bestimmten Thematik zu offenbaren, sodass sich im Zuge des Gespräches die individuellen Relevanzstrukturen abbilden können (vgl. EBD.). Dabei ist es intendiert, auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bzw. Kontextualisierungen gezielt einzugehen, um eine möglichst tiefe Datenbasis zu erhalten (vgl. EBD.). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Erstellung des Leitfadens im Vorfeld des Interviews (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 439f.). Dieser basiert zum einen auf dem Vorwissen des Forschers, zum anderen aber auch auf theoretischen sowie empirischen Erkenntnissen (vgl. EBD., S. 439). Dabei legt der Interviewer in Abwägung mit dem eigenen Forschungsinteresse fest, inwiefern eine festgelegte Reihenfolge der Fragen eingehalten werden muss (vgl. EBD.).

Darüber hinaus besteht eine weitere Grundlegung darin, dass ein Leitfaden die Interviewerin im Gespräch unterstützt und gleichsam eine gewisse Struktur und auch Sicherheit liefert. Dennoch liegt es nicht im Typus eines leitfadengestützten Interviews die Fragen stringent abzuarbeiten. Vielmehr dient der Leitfaden als Gedankenstütze, sodass der Gesprächsfluss dadurch erhalten bleibt (vgl. STRÜBING 2018, S. 103).

Zusammenfassend können in Bezug auf die Gesichtspunkte der Standardisierung sowie Offenheit Folgendes als zentrale Aspekte flankiert werden: Der Grad der Standardisierung der Fragenformulierung sowie die Reihenfolge der Fragen als auch der Grad an Offenheit des zugelassenen Themenhorizontes (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 439f.; vgl. REINDERS 2016, S. 85ff.).

Mitunter werden in dem Zusammenhang leitfadengestützter Interviews auch sogenannte *erzählgenerierende Interviews* nuanciert (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 440f.). Bei dieser Interviewform geht es vorrangig darum, den Interviewpartner zu Erzählungen aus dem Alltag oder zu einer bestimmten Situation anzuregen (vgl. EBD., S. 440). Dabei ist dem Befragten die Steuerung sowie Strukturierung des Interviews eigenständig überlassen, sodass dieser auch eigene Schwerpunkte setzen darf (vgl. EBD.). Infolgedessen gibt der Interviewer an dieser Stelle die Interviewführung ab und gelangt in die Zuhörer-Rolle (vgl. EBD.; vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, S. 177ff.). Somit zeigt sich

an dieser Stelle die enge Verwobenheit zu *narrativen Interviews*, die im Folgenden forciert werden (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 440f.).

Mit Blick auf die kritische Beleuchtung sei anzumerken, dass leitfadengestützte Interviews dem Interviewer ein gewisses Maß an Sicherheit und Orientierung liefern und dadurch auch ein „Minium an Vergleichbarkeit“ gesichert werden kann (FUCHS-HEINRITZ 2009, S. 174). Der Interviewer kann hierbei den Grad der Offenheit sowie die Steuerung des Gesprächsflusses eigenständig bestimmen und dabei stets die Individualität des Befragten fokussieren (vgl. EBD., S. 174f.). Dennoch wendet FUCHS-HEINRITZ kritisch ein, dass durchaus die Gefahr einer zu starren Orientierung an den Leitfragen entsteht, das zum einen zu einer Blockierung des Gesprächsflusses führt, zum anderen können spezifische Gegenstandsaspekte nicht einhergehend durchdrungen werden (vgl. EBD., S. 175f.). In diesem Zuge warnt HOPF vor dem bloßen Abhaken von Fragen, sodass das Gespräch auf einen sogenannten ‚Frage- und Antwort – Dialog‘ reduziert wird (vgl. HOPF 2016, S. 54; vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 440). Dies bezeichnet HOPF als „Leitfadenbürokratie“ (HOPF 2016, S. 53).

Aufgrund ebendieses Problemaufrisses werden als methodische Varianten leitfadengestützte bzw. erzählgenerierende Interviews in der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit als auch das problemzentrierte resp. das narrative Interview aufgezeigt.

9.3.3 Das problemzentrierte Interview

Der Begründer des sogenannten *problemzentrierten Interviews* ist WITZEL, der diese Interviewform mit dem Ziel, „eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ entwickelt hat (WITZEL 2000, Abschnitt 1, o. S.). Mit anderen Worten: Als Ausgangspunkt eines Gespräches wird demnach eine durch den Forscher wahrgenommene Problemstellung¹⁶⁰ akzentuiert (vgl. EBD.). Dadurch führt die Form des problemzentrierten Interviews offene resp. leitfadengestützte Elemente integrativ zusammen (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 442).

¹⁶⁰ Das in der Studie zugrunde liegende Problem wird in Kapitel 1.1 definiert. Zudem zeigt sich diese Problemstellung ebenso im Rahmen der designbasierten Forschung. Daher wird an dieser Stelle von näheren Ausführungen abgesehen und lediglich auf den externen Anhang A (Kapitel 3 sowie der Arbeitstabelle in Kapitel 3.6) verwiesen.

Bezugnehmend auf die Grundpositionen erklärt WITZEL, „[...] der Erkenntnisgewinn [ist] sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“ (WITZEL 2000, Abschnitt 3, o. S.). Damit greifen die bereits an früherer Stelle genannten Prinzipien der Offenheit, Prozessorientierung sowie Kommunikation der qualitativen Sozialforschung auch in diesem Kontext (vgl. REINDERS 2016, S. 103f.). Insbesondere erstgenanntes Prinzip nimmt einen besonders hohen Stellenwert ein, „indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (WITZEL 2000, Abschnitt 3, o. S.). Vor diesem Hintergrund formuliert WITZEL letztlich die drei Grundpositionen ‚Problemzentrierung‘, ‚Gegenstandorientierung‘ und ‚Prozessorientierung‘ (vgl. EBD., Abschnitt 4, o. S.).

Die Grundposition der ‚Problemzentrierung‘ forciert eine „gesellschaftlich relevante[...] Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses“ (EBD.). Ziel des Forschers besteht darin, mithilfe des erhobenen Datenmaterials eine tiefgründige Interpretation der zugrunde liegenden Problemstellung des Forschungsvorhabens zu erreichen, um gleichsam eine umfassende Beantwortung der Forschungsfrage zu intendieren (vgl. EBD.). Als weitere Kennzeichnung der Problemzentrierung manifestiert WITZEL die vertiefende Auseinandersetzung des Vorwissens sowie der theoretischen Grundlage des wahrgenommenen Problems (vgl. WITZEL 1985, S. 231f.). Hieraus ergründet sich der Anspruch, das vorhandene Vorwissen darzulegen und sich der Empirie als auch Theorie zu öffnen (vgl. EBD., S. 231). Darüber hinaus wird eine weiterführende Differenzierung resp. Erweiterung ebendieses vorhandenen Vorverständnisses intendiert (vgl. EBD., S. 231). Somit wird der Problemzentrierung eine Doppelbedeutung zugesprochen, denn

„[e]inmal bezieht es sich auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung als elastisch zu handhabendes Vorwissen des Forschers. Zum anderen zielt es auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, da[ss] sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können“ (EBD., S. 231).

Als zweites Kriterium definiert WITZEL die ‚Gegenstandorientierung‘ (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 4, o. S.). Im Zuge dessen kommt der Flexibilität einer besonders hohen Bedeutung zu (vgl. EBD.). Grundsätzlich erhebt WITZEL die Forderung, die verwendeten

Forschungsmethoden an dem Erkenntnisinteresse des Forschers zu richten, sodass eine Orientierung am Instrument keinesfalls beabsichtigt wird (vgl. WITZEL 1985, S. 232). Vor diesem Hintergrund stellt die Methodenkombination „eine[n] geeigneten Zugang[...] zu Handlungs- und Bewu[ss]tseinsanalyse[n]“ sicher (EBD.). Die Gewichtung sowie Anordnung der entsprechenden Methoden hängen, so WITZEL, vom Gegenstand der Forschung ab und unterliegen demnach einem bestimmten Flexibilisierungsgrad (vgl. EBD.; vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 4, o. S.). Mit Blick auf die Methode des Interviews bedeutet dies, dass der Interviewer spezifische Gesprächstechniken in Abwägung mit der vorliegenden Sprachgewandtheit sowie Reflexivität des befragten Subjektes flexibilisieren und entsprechende Schwerpunkte setzen kann (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 4, o. S.).

Das Kriterium der ‚Prozessorientierung‘ widmet sich „eine[r] schrittweise[n] Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (WITZEL 1985, S. 233). Demzufolge steht der gesamtheitliche Forschungsprozess sowie das vorhandene Vorverständnis bzw. -wissen im Fokus der Betrachtung (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 4, o. S.). Konkretisierend erstreckt sich dies auf die eigentliche Kommunikationssituation (vgl. EBD.). Zunächst wird die Förderung des Vertrauensverhältnisses zwischen den Gesprächsakteuren zentriert, sodass dies maßgeblich zu einer offenen Gesprächsatmosphäre und stets motivierenden Selbstreflexion führt (vgl. EBD.). In diesem Zuge sind ungehemmt kommunizierte Unstimmigkeiten sowie Redundanzen erstrebenswert, da diese hilfreiche Erkenntnisse mit sich bringen und neue Perspektiven eröffnen können, was wiederum zu einer Erweiterung des ‚Problemhorizontes‘ des befragten Individuum führen kann (vgl. EBD.). Dadurch wird neben der Fokussierung auf den Kommunikationsprozess, ebenso der Verstehensprozess angesprochen (vgl. WITZEL 1985, S. 234). WITZEL formuliert, dass „[...] bereits im Erhebungskontext Verstehensprozesse durch den Interviewer [entstehen], der Ergebnisse in Form einer Art Vorinterpretation schafft und damit die anschließende systematischere, kontrollierte eigentliche Interpretationsphase vorbereitet“ (EBD.).

Schließlich sei zusammenzuführen, dass sich die drei Grundpositionen an der Grundidee GLASERS „Deduktion dient weiterer Induktion“ anlehnen, sodass, insbesondere im Zuge der Prozessorientierung, die induktiv-deduktive Reziprozität mit Blick auf den

Erkenntnisgewinn zum Vorschein gelangt (GLASER 1978, S. 37; zit. nach WITZEL 1985, S. 233; vgl. REINDERS 2016, S. 103).

WITZEL pointiert das Interview als Kerninstrument des problemzentrierten Interviews (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 4, o. S.). Ergänzend nuanciert er dies durch die weiteren Instrumente des ‚Kurzfragebogens‘, des ‚Leitfadens‘, der ‚Tonträgeraufzeichnung‘ und des ‚Postskriptums‘ (vgl. EBD., Abschnitt 5, o. S.).

Das Instrument des ‚Kurzfragebogens‘ dient dazu, sozio-demografische Angaben der befragten Person aufzunehmen. Dies begünstigt, so WITZEL, den Anfang eines Interviews und kann daher auch als Phase des Gesprächseinstieges gefasst werden (vgl. EBD., Abschnitt 6, o. S.). Ergänzend führt diese Erzählsequenz dazu, dass der Befragte einführend mit der adressierten Thematik in Berührung tritt und dadurch schon zu Beginn des Interviews Gesprächsinhalte aktiviert und letztlich auch fokussiert werden (vgl. WITZEL 1985, S. 236). Eine weiteres Ziel liegt darin, dass „[d]as nachfolgende Interview, das eine Aushandlung der subjektiven Sichtweise der Interviewten zum Ziel hat, [...] von denjenigen Fragen entlastet [wird], die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind“ (WITZEL 2000, Abschnitt 6, o. S.).

Als ein weiteres Teilelement eines problemzentrierten Interviews manifestiert WITZEL den ‚Leitfaden‘ (vgl. WITZEL 1985, S. 236f.). An dieser Stelle hebt WITZEL besonders die Funktion des Leitfadens hervor. Der Autor betont ausdrücklich, dass es sich nicht um ein „Skelett für einen strukturierten Fragebogen“ handelt, vielmehr dient der Leitfaden als Orientierungsrahmen resp. Gedankenstütze für den Forscher (EBD., S. 236). Demnach geht es vordergründig um eine grobe Abbildung der Thematik in Form von Fragestellung, Stichpunkten oder auch Notizen, die das Interview flankieren sollen (vgl. EBD.). So ist es möglich, dass der Interviewer bei stockenden oder unsicheren Gesprächsphasen auf den zugrunde liegenden Leitfaden zurückgreifen kann (vgl. EBD., S. 237). Nichtsdestotrotz liegt das Augenmerk eindeutig auf den Äußerungen des befragten Subjektes. Konkret bedeutet dies, dass der Interviewer zum einen den inneren Stimulus des Interviewten verfolgt und zugleich forciert, zum anderen ist es erforderlich, das zugrunde liegende Problemfeld im Gespräch auszudifferenzieren, indem exmanente Fragestellungen seitens des Forschers gestellt werden (vgl. EBD.).

Das Instrument der ‚Tonträgeraufzeichnung‘ lässt sich durch eine vollständige sowie authentische und unverzerrte Erfassung des Kommunikationsprozesses kennzeichnen

(vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 7, o. S.). Voraussetzung für eine adäquate Ergebnisauswertung ist jedoch die anschließende Transkription ebendieser Gesprächsaufnahme (vgl. WITZEL 1985, S. 237). Darüber hinaus besitzt die Tonträgeraufzeichnung den Vorteil einer Entlastung des Forschers während des Interviews (vgl. EBD.). Demzufolge kann dieser sich vollständig auf den Gesprächsfluss sowie des Gegenübers konzentrieren und situative, para- und nonverbale Gesprächselemente fokussiert wahrnehmen (vgl. EBD.). Die Relevanz „den Interviewer selbst als Teil der Untersuchungssituation zu begreifen“ begründet WITZEL in starker Anlehnung an CICOUREL (1974) mit den Worten: „Seine Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen von besonderen Rahmenbedingungen des Interviews beeinflussen den Kontext und Ablauf des Gesprächs als „particular event“, werden aber im Interviewtranskript nur unvollständig oder gar nicht zum Ausdruck gebracht“ (EBD.; Hervorhebung im Original).

Das ‚Postskriptum‘ rundet schließlich den Instrumentenpool ab (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 9, o. S.). Mithilfe eines Postskriptums können Ereignisse, die nur schwer mit einer Tonaufnahme erfassbar sind, dokumentiert werden (vgl. WITZEL 1985, S. 237f.). Ergänzend können mittels ebendieser Dokumentation bestimmte Situationen vor oder nach dem Interview ebenso aufgenommen werden (vgl. EBD., S. 238). Denn WITZEL vertritt die Meinung, dass auch solche Informationen durchaus relevante Daten für die Datenanalyse liefern können (vgl. EBD.).

Hierauf basierend eruiert WITZEL beifolgend die Gestaltung problemzentrierter Interviews und konzentriert sich dabei auf zwei grundlegende Strategien, die ‚erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategie‘ sowie die ‚verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie‘ (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 10, o. S.).

Erstgenannte ‚erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien‘ beinhalten u. a. drei Elemente. Zunächst soll dem Interviewten eine ‚vorformulierte Einleitungsfrage‘ gestellt werden, um die Fokussierung auf das adressierte Problemfeld zu gewährleisten (vgl. EBD., Abschnitt 13, o. S.). Ebendiese Strategie geht mit dem Instrument des bereits obig erläuterten Kurzfragebogens einher, sodass auch an dieser Stelle ausdrücklich von einem stringenten Frage-Antwort – Schema abgekehrt wird (vgl. EBD.). Im weiteren Verlauf dienen ‚allgemeine‘ Sondierungen dazu, spezifische Schwerpunkte in den Erfahrungsberichten zu setzen und das Themenfeld dadurch dezidiert offenzulegen

(vgl. EBD., Abschnitt 14, o. S.). Im Gegensatz dazu ermöglichen ‚ad-hoc-Fragen‘, die vom Befragten vernachlässigten Themen im Interview anzusprechen und führen gleichsam ein Minimum an Vergleichbarkeit der Interviews hervor (vgl. EBD., Abschnitt 15, o. S.). Ihr Einsatz „[leistet] die Rekonstruktion, Konstruktion und Antizipation von thematisch zentrierten Situationen und Verarbeitungsmustern [...]“ und unterstützt „z.B. in Form von einem Abtasten des Problemfeldes mit Hilfe von exmanenten Fragen“ (WITZEL 1985, S. 239).

Mit ‚verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien‘ wird die Gestaltung problemzentrierter Interviews letztlich komplettiert (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 16, o. S.). Im Zuge der ‚spezifischen Sondierung‘ nimmt die Deduktion einen erheblichen Stellenwert ein (vgl. EBD.). Explizit geht es darum, dass der Interviewer sein bereits vorhandenes Vorverständnis bzw. -wissen aktiv nutzen kann, um auf dessen Basis nicht nur gezielte Fragen zu stellen, sondern auch „sein inhaltliches Interesse an der Problemsicht der Befragten ein[...]lösen“ kann (WITZEL 1985, S. 239). Ferner macht ebendiese Strategie aber auch den Aspekt der Induktion geltend, indem durch Zurückspiegelungen, klärenden Verständnisfragen oder Konfrontationen in die Tiefe der entsprechenden Problemfelder resp. subjektiven Sichtweisen eingetaucht werden kann (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 16, o. S.).

Nicht zuletzt pointiert WITZEL die Auswertung problemzentrierter Interviews (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 18, o. S.). In diesem Zuge bildet das Dossier das voraussetzende Fundament für die Datenanalyse (vgl. EBD., Abschnitt 19, o. S.). Der für problemzentrierte Interviews kennzeichnenden Reziprozität zwischen Deduktion und Induktion wird in Auseinandersetzung mit dem erhobenen Datenmaterial eine maßgebliche Bedeutung zugesprochen (vgl. EBD., Abschnitt 19, o. S.). Angesichts dessen erklärt WITZEL, dass das Vorverständnis bzw. -wissen die Grundlage für erste Textdeutungen darlegt (vgl. WITZEL 1985, S. 242). Dies stellt letztlich dann auch die Grundvoraussetzung für das Eruiere neuer Erkenntnisse, also der induktiven Perspektive, dar (vgl. EBD., S. 242f.). Konkretisierend heißt es:

„Der Forscher stellt durch sein problemzentriertes Nachvollziehen und Sondieren der Explikationen der Befragten den Interpretationsrahmen für die anschließende systematische Textinterpretation her. Subjektiv drücken sich diese Vorinterpretationen für den Forscher darin aus, da[ss] er — im günstigen Falle — nach Abschl[us]s der Befragung den Eindruck gewinnen konnte, den in Frage

stehenden Sachverhalt aus der Sicht der Befragten verstanden, d.h. erschöpfend behandelt zu haben“ (EBD., S. 242).

Dies wiederum bildet die Grundlage für die Entwicklung erster Kodierraster sowie einen Anker für weiterführende Textanalysen (vgl. WITZEL 2000, Abschnitt 20, o. S.). Auf Basis dessen ist es dem Forscher dann möglich, sogenannte ‚Kernkategorien‘ zu bilden, die in der nächsten Auswertungsstufe als Grundlegung eines Typologiekonzeptes herangezogen werden können (vgl. EBD., Abschnitt 25, o. S.).

Zusammenführend sei anzumerken, dass die Anwendung des Verfahrens problemzentrierter Interviews ein hohes Maß an Sensibilität des Forschers erfordert (vgl. WITZEL 1985, S. 237). Dies gilt sowohl für den gesamten Kommunikationsprozess als auch „die Fähigkeit, dort Detaillierungen zu erreichen, wo inhaltliche Problementwicklungen im Zusammenhang mit den zentralen Forschungsfragen angesprochen werden“ (FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 442). Dabei ist es unabdingbar, das befragte Individuum als Teil ebendieses Prozesses zu sehen (vgl. WITZEL 1985, S. 237).

9.3.4 Das narrative Interview

Die auf Fritz SCHÜTZE zurückführende Methode des *narrativen Interviews* aus den 1970er Jahren hat sich seither als eine beliebte Interviewform in der qualitativen Sozialforschung etabliert (vgl. ROSENTHAL / LOCH 2002, S. 221). Wenngleich an früheren Stellen bereits die Rede von erzählgenerierenden resp. narrativ angelegten Gesprächsformen ist, legt das narrative Interview eine gänzlich andere Differenzierung verbaler Datenerhebungen dar (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 440f.; vgl. STRÜBING 2018, S. 108f.). „Der Befragte wird nicht in distanzierter Weise zu einem Geschehen und seinem Handeln befragt, sondern wird zum Wiedererleben eines vergangenen Geschehens gebracht und dazu bewegt, seine Erinnerung daran möglichst umfassend in einer Erzählung zu reproduzieren“ (KÜSTERS 2009, S. 21). Vor diesem Hintergrund wird versucht, den Erzählstimulus durch lediglich eine impulsgebende Fragestellung auszulösen (vgl. STRÜBING 2018, S. 109). Dadurch wird der Befragte zu einer längeren Erzählphase motiviert, um individuelle Sichtweisen sowie Erfahrungsräume dezidiert evozieren zu können (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 413). Wichtig ist an dieser Stelle, dass sich der Interviewer zurücknimmt und den Gesprächsprozess vorrangig durch „narrative Stimuli“ wie etwa dem Kopfnicken

oder empathischer Zuwendungen florieren lässt (REINDERS 2016, S. 88).

Damit einher geht letztlich auch die methodologische Grundidee SCHÜTZES. So wird in dem von SCHÜTZE geprägten Ansatz eine „spezielle narrative Kompetenz“ des Menschen angenommen, die dazu führt, dass jedes Individuum in der Lage ist, eine Erzählung durchzuführen (SCHÜTZE 1976, S. 19; vgl. REINDERS, 2016, S. 88). Konkretisierend vertritt SCHÜTZE die These,

„da[ss] es sinnvoll ist, die Frage nach Proze[ss]strukturen des individuellen Lebenslaufs zu stellen und davon auszugehen, da[ss] es elementare Formen dieser Proze[ss]strukturen gibt, die im Prinzip (wenn auch z. T. nur spurenweise) in allen Lebensabläufen anzutreffen sind. Darüber hinaus [nimmt er] an, da[ss] es systematische Kombinationen derartiger elementarer Proze[ss]strukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen“ (SCHÜTZE 1983, S. 284).

In diesem Sinne werden Narrationen sowohl im Alltag als auch im wissenschaftlichen Kontext als „Ressource der Selbstvergewisserung und des sich (wechselseitig) Verständlichmachens“ verstanden (ROSENTHAL / LOCH 2002, S. 222). Explizit bedeutet dies, dass sie Prozesse des Selbst- und Fremdverstehens im Zuge eines Gespräches unterstützen (vgl. EBD.). An dieser Stelle kommt dem Aspekt der Sprache ebenso einer maßgeblichen Bedeutung zu (vgl. EBD.). Unter Rückbezug zu MEAD kann sich die subjektive resp. gesellschaftliche Wirklichkeit und dessen Deutungsmuster erst durch verbale, para- und non-verbale Äußerungen abbilden (vgl. EBD.). An diesem Punkt wird ersichtlich, dass Narrationen „die Möglichkeit des Verstehens des Allgemeinen in jedem einzelnen Interview (d.h. im Individuellen) und umgekehrt, des Verstehens des Individuellen im Allgemeinen“ eröffnen (EBD.).

Angesichts dessen greift das Prinzip der Offenheit auch in diesem Kontext (vgl. EBD., S. 221). Entsprechend ebendieses Prinzips richtet sich der Fokus des Interviews stets auf das befragte Subjekt und dessen lebensweltlichen Erzählungen (vgl. EBD.). Eine Datenerhebung, die hypothesengeleitet angelegt ist, wird stattdessen ausdrücklich nicht intendiert (vgl. EBD.).

Mit Blick auf die methodische Vorgehensweise explizieren FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL fünf Interviewphasen (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 414). Explizit handelt es sich um die ‚Erklärungsphase‘, die ‚thematische Einstiegsphase‘, die

‚Haupterzählung‘, die ‚Nachfragephase‘ und die ‚Bilanzierungsphase‘ (vgl. EBD.; vgl. REINDERS 2016, S. 89).

In der ‚Erklärungsphase‘ wird der Gesprächspartner zunächst mit technischen Aspekten, Informationen zur Anonymisierung der Daten sowie dem Ziel des Interviews vertraut gemacht. Demnach kann diese Phase auch als ‚Warm-Up‘ gekennzeichnet werden (vgl. REINDERS 2016, S. 88f.).

Gefolgt wird ebendiese Aufwärmphase mit der ‚thematischen Einstiegsphase‘ (vgl. EBD., S. 89). Den Ausgangspunkt bildet eine offen gestellte Frage mit Bezug zum adressierten Themenfeld (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 415). LAMNEK spricht in diesem Zusammenhang auch von dem ‚Antippen‘ der Erzählung und flankiert dadurch gleichsam den Horizont des zugrunde liegenden Forschungsgegenstands (vgl. LAMNEK 2010, S. 328). Darüber hinaus dient diese Phase dazu, dem Befragten zu signalisieren, dass es sich um eine zwanglose Erzählung sowie um ein auf das Minimum reduzierte strukturierte Gespräch handelt und das Individuum weitestgehend eigenständig bestimmt, welche thematischen Schwerpunkte, Begründungen resp. Argumentationen forciert werden sollen (vgl. EBD.).

In der Phase der ‚Haupterzählung‘ gilt es ebenso, die Ausgestaltung des Interviews dem Befragten zu überlassen (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 416). Aus diesem Grund nimmt der Forscher die Rolle des aufmerksamen Zuhörers ein und drückt sein Interesse lediglich durch zustimmende Gestiken wie dem Kopfnicken oder bejahende verbale Äußerungen (vgl. LAMNEK 2010, S. 328). Der Interviewte nimmt vornehmlich die Position des Erzählers resp. des Erlebenden ein (vgl. REINDERS 2016, S. 90). Vorrangiges Ziel in dieser dritten Phase ist es, den immanenten Stimulus des befragten Subjektes herauszukristallisieren (vgl. EBD.). Daher wird von einem gezielten Nachfragen bzw. aktiven Eingreifen seitens des Forschers strengstens abgeraten (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 416). Dieser Interviewabschnitt gilt erst dann als beendet, sofern der Interviewte dies explizit äußert (vgl. LAMNEK 2010, S. 328).

Anschließend beginnt die ‚Nachfragephase‘, in der dem Forscher Raum für die Initiierung von Interaktionsprozessen eingeräumt wird (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 416). Diese Phase ist insofern bedeutsam, dass sie die Möglichkeit bietet, auf bisher ungeklärte Fragen oder auch Widersprüchlichkeiten abermals tiefgründiger einzugehen (vgl. EBD.). In diesem Sinne erklärt SCHÜTZE:

„Die Nachfragen des interviewenden Forschers sollten am Beschreibungs- und Theoriepotential ansetzen, soweit dieses an autobiographischen Kommentarstellen nach der Schilderung von Ereignishöhepunkten oder nach dem Abschl[us]s der Darstellung von bestimmten Lebensabschnitten sowie an Stellen der Erläuterung situativer, habituellem und sozialstruktureller Hintergründe ansatzweise deutlich wird“ (SCHÜTZE 1983, S. 285).

Darüber hinaus definieren FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL ergänzend drei Grundtypen des narrativen Nachfragens (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 418). Zum einen besteht die Möglichkeit, nochmals einen bestimmten Lebensabschnitt zu fokussieren. Zum anderen kann der Blick auf eine bereits im Interview erwähnte Situation oder alternativ ein spezifisches Argument gelegt werden (vgl. EBD.).

Die abschließende ‚Bilanzierungsphase‘ läutet den Gesprächsabschluss ein (vgl. REINDERS 2016, S. 90). In diesem letzten Schritt soll der „Sinn des Ganzen gemeinsam mit dem Befragten [...] erörter[t] und [...] entwickel[t]“ werden (LAMNEK 2010, S. 328). Dabei nimmt das befragte Individuum die Position des Experten ein, um das Interview zusammenführend aus seiner Perspektive zu reflektieren und sich so von der Ebene der Erinnerungen zu lösen (vgl. REINDERS 2016, S. 90). In diesem Zuge werden dem Interviewer die motivationalen sowie intentionalen Beweggründe für das Erzählte offenbart (vgl. EBD.).

Nicht zuletzt sei das Augenmerk abschließend auf kritische Hauptpunkte zu lenken. Zwar versucht das narrative Interview eine möglichst natürliche Erzählsituation zu generieren, um möglichst unverzerrte und tiefgründige Erkenntnisse gewinnen zu können (vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, S. 178). Nichtsdestotrotz nimmt der Interviewte solch eine Gesprächssituation längst nicht als alltäglich an (vgl. EBD.). FUCHS-HEINRITZ folgend, gelingt dies nur eingeschränkt, da die „normalerweise gegebene Reziprozität“ nicht vorhanden ist (EBD.). Ferner ist diese Form des Interviews nicht für alle Menschen besonders geeignet, da die Bereitschaft sowie Fähigkeit zum Erzählen nicht gleichermaßen vorhanden sind, sodass ein Narrativ genau das Gegenteil erzielen kann, indem die befragte Person in ihren Äußerungen gehemmt wird (vgl. EBD., S. 179).

In diesem Sinne diskutiert KÜSTERS einen weiteren kritischen Ansatzpunkt an dem Verfahren narrativer Interviews (vgl. KÜSTERS 2009, S. 34f.). In enger Anlehnung an SCHÜTZE stellt sich an dieser Stelle demnach die Frage, inwiefern „zwischen der aktuellen

Erzählung und der vergangenen Erfahrungsaufschichtung Reflexions- oder Verdrängungsvorgänge liegen“ (EBD., S. 34). Aus diesem Grund ist es unabdingbar, dass das befragte Subjekt selbst unmittelbar in einen Handlungsablauf eingebunden war, über den es nachfolgend erzählen kann (vgl. EBD., S. 30). „Außerdem muss das untersuchte soziale Phänomen Prozesscharakter haben, denn nur über Prozesse, die beginnen, sich weiterentwickeln und einen (vorläufigen) Endzustand erreichen, kann erzählt werden“ (vgl. EBD.). Hierauf basierend pointieren FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL, mit klarer Abgrenzung zu SCHÜTZE, eine eindeutige Verbindung des Erlebten sowie des Erzählten (FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 419). Konkret bedeutet dies, dass die erlebte Situation resp. Handlung ebenso wie das gegenwärtig Erzählte rekonstruiert werden muss, um „interpretative Fehlschlüsse“ zu vermeiden, obgleich die Vergangenheit nicht in erster Linie eine Relevanz für das eigentlich angestrebte Forschungsinteresse darstellt (EBD.). „Erzählte Lebensgeschichten verweisen damit immer sowohl auf das heutige Leben mit der Vergangenheit wie auch auf das damalige Erleben dieser vergangenen Ereignisse“ (EBD.).

9.3.5 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung der Datenerhebung mittels qualitativer Interviews

Nachdem voranstehend auf die jeweiligen Interviewformen dezidiert eingegangen worden ist, soll im Zentrum der Betrachtung nun die reflektierte Zusammenführung des zugrunde liegenden Datenerhebungsinstrumentariums stehen.

Wie an früherer Stelle mehrfach konzidiert, intendiert die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit die Durchführung von zwei Interviewstudien. Dies begründet sich in der Differenzierung der Erkenntniszielsetzung der Forscherin, auf die bereits in vorherigen Kapitel eingegangen wird (s. Kapitel 1.2 und 5.2.2.2). So intendiert die Verfasserin in der Forschungsphase I zunächst eine Konturierung der Problemstellung sowie Legitimation der Studie. Die anknüpfenden Forschungsphasen II und III sollen dann den Problemaufriss vertiefend schärfen, indem die Rekonstruktion der generierten Daten explizit vorgenommen wird. Demnach dominiert die deskriptive Ebene¹⁶¹ den ersten Teil der Forschung, wohingegen in der anschließenden Forschungsphase ein normativer Hintergrund federführend ist (s. Kapitel 1.2 und 5.2.2.2).

¹⁶¹ Hierin begründet sich u. a. das verwendete Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING in Forschungsphase I. Mehr dazu in Kapitel 10.

Ebendiese methodologischen Grundlegungen schlagen sich letztlich in den verwendeten Methoden der Datenerhebung nieder. Die qualitative Basisstudie ist der Forschungsphase I zuzuordnen. Aus diesem Grund sind in diesem Zuge problemzentrierte Interviews in Anlehnung an WITZEL durchgeführt worden, die sich ebenfalls durch die Verwendung eines Leitfadens charakterisieren. Fortwährend nuanciert sich die qualitative Differenzierungsstudie dadurch, dass sich diese im Rahmen einer problemzentrierten resp. leitfadengestützten Interviewform um narrative Elemente ergänzt.¹⁶² Infolgedessen kennzeichnen sich die beiden Interviewstudien in der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit durch eine Mischform der entsprechenden Interviewverfahren.

Hieran anknüpfend ergibt sich aus forschungsprogrammatischer Perspektive indes zwangsläufig eine diskursive Auseinandersetzung mit forschungspraktischen Standpunkten. Angesichts dessen erklärt FUCHS-HEINRITZ, dass sich die Kluft zwischen leitfadengestützten, problemzentrierten und narrativen Interviews in der Praxis als gar nicht so gravierend darstellt, wie es in der einschlägigen Theorie oftmals den Eindruck erweckt, zumal sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt zahlreiche Mischformen in der Forschungs- und Praxislandschaft bewährt haben (vgl. FRIEBERTSHÄUSER / LANGER 2013, S. 441; vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, S. 180). Stattdessen sieht HELFFERICH in der Verwobenheit ebendieser drei Interviewformen stets erhebliche Potenziale:

„Auch narrative Interviews haben Nachfrage- und Bilanzierungsteile, in denen die Interviewenden nicht mehr strikt die Rolle von Zuhörenden einnehmen und die so durchaus „problemzentriert“ sein können, und auch in problemzentrierten Interviews werden Erzählungen generiert wie in kleinen narrativen Interviews. Und schließlich haben sich in der Praxis Mischformen zwischen narrativen und Leitfaden-Interviewformen bewährt“ (HELFFERICH 2011, S. 13).

Darüber hinaus erhebt die Forscherin ergänzend den Anspruch an Aspekte der Vergleichbarkeit sowie Sicherheit der beiden Datenerhebungsphasen, sodann die Hinzunahme eines Interviewleitfadens als unerlässlich eingestuft wird (vgl. FUCHS-HEINRITZ 2009, S. 175). Wenngleich ein Leitfaden den Eindruck eines starren Gerüsts erwecken mag, liegt das vorrangige Ziel jedoch darin, das Individuum stets zu berücksichtigen und die Fragen auf dessen Individualität anzupassen und somit in einem

¹⁶² Detailreiche Erläuterung in Bezug auf die Gestaltung der jeweiligen qualitativen Interviewstudien finden sich unter Kapitel 9.3 und 9.4, sodass an dieser Stelle explizit darauf verwiesen wird, um doppelte Ausführungen weitestgehend zu vermeiden.

gewissen Maß frei zu agieren (vgl. EBD.). Hieraus resultiert auch, dass die Fragen so gestellt werden, dass diese den Erzählfluss der Befragten anregen (vgl. EBD., S. 180). Unter Beachtung ebendieser Gesichtspunkte visiert die Forscherin ebenfalls ein weitestgehend offenes Interviewformat an, wobei auch hier narrative mit durchaus strukturierten Elementen miteinander verbunden werden können (vgl. EBD.). Demzufolge besteht die Möglichkeit, Erzählungen mit einem konkreten Erzählanreiz einleitend einzuleiten und über das Nachfragen zu vertiefen (vgl. EBD.). Unter Rekurs zu WITZEL führt dies nicht nur zur Entfaltung des Problemfeldes, vielmehr wird der thematische Wissenshintergrund bzw. das Vorverständnis des Themas des Forschers offenkundig und auch strukturiert (vgl. WITZEL 1985, S. 235). Insbesondere das Nachfragen fungiert als Kernelement problemzentrierter Interviews, sodass die Forscherin hieran anlehnend ausdrücklich das Nachfragen resp. Nachhaken spezifischer Schwerpunkte verfolgt (vgl. EBD.). WITZEL untermauert:

„Dieses Element der Problemzentrierung verhilft zu der Möglichkeit, den interessierenden Gegenstandsbereich in seiner Vollständigkeit abzutasten und kürzelhafte,-stereotype oder widersprüchliche Explikationen des Interviewten zu entdecken und durch Nachfragen weiter zu explorieren“ (EBD.).

Abrundend werden noch einmal Aspekte der methodologischen Verankerungen der jeweiligen Interviewverfahren forciert. Dabei sei das Augenmerk besonders auf das narrative Interview gelegt. Wie bereits obig erläutert, plädieren FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL für eine eindeutige Reziprozität zwischen Erlebtem und Erzähltem (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 419f.). Aufgrund dessen ist eine verschränkende Betrachtung der beiden Ebenen für die Datenanalyse essenziell (vgl. EBD.). Dies ist in Bezug auf die vorliegende Arbeit durchaus von zentraler Bedeutung. So lässt sich die Gestaltung des methodischen Designs auf die Grundlegungen von FISCHER-ROSENTHAL und ROSENTHAL zurückführen. Die Autoren schreiben:

„Um die sequentielle Gestalt einer lebensgeschichtlichen Erzählung und ihr Wechselverhältnis mit der erlebten Lebensgeschichte erfassen zu können, um die einzelnen Sequenzen sowohl in ihrer latenten wie auch in ihrer manifesten Bedeutung im Kontext der *erzählten*, aber auch der *erlebten* Lebensgeschichte verstehen zu können, wird sowohl die sequentielle Gestalt der *erzählten* wie *erlebten* Lebensgeschichte rekonstruiert“ (EBD., S. 420; Hervorhebung im Original).

In diesen Überlegungen begründet sich sodann die Konzeption zweier Interviewstudien, der Basis- sowie der Differenzierungsstudie, sodass erstere Erhebungsphase auf das Eruiieren eines Stimmungs- und Erwartungsbildes gezielt hat, um fortwährend ebendiese Erfahrungsräume in der zweiten Studie abermals zu aktivieren sowie die Verankerung zwischen Erlebtem und Erzähltem herzustellen (vgl. EBD., S. 419f.).

Zwischenruf: Nach der reflexiven Abwägung der verwendeten Datenerhebungsinstrumente seien ergänzend weiterführende Überlegungen zu allgemeinen Regeln der Durchführung eines Interviews kontrastiert. Da dieser Abschnitt lediglich als Rahmen aller Interviews implizit mitgeführt wird, werden die folgenden Darlegungen als Zwischenruf deklariert. M. E. ist eine Betrachtung ebendieses Themas dennoch unerlässlich und wirkt sich maßgeblich auf das Klima einer Gesprächssituation aus, das wiederum für eine authentische, offene und unverzerrte Kommunikation verantwortlich ist (vgl. FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 70ff.). Aus diesem Grund begründen sich die nachfolgenden Hinweise aus dem Rollenprofil der Forscherin sowie der forschungsmethodologischen Positionierung (s. Kapitel 5) und beruhen primär auf den Grundlegungen von FROSCHAUER und LUEGER sowie REYNOLDS und GUTMAN.

In diesem Sinne sei nichtsdestoweniger anzumerken, dass es sich nicht um strikte Vorgaben oder Vorschriften eines Interviews handelt. Vielmehr dienen die nachstehenden Hinweise der Begleitung und auch der Erleichterung einer Gesprächssituation, indem die Förderung der Eigendynamik stets forciert und dadurch eine „*intensive Reflexion des Untersuchungsprozesses*“ angeregt wird (vgl. FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 42; Hervorhebung im Original).

Das mitunter als wichtigstes und somit essenzielles Kriterium gekennzeichnet, fußend auf FROSCHAUER und LUEGER, ist das ‚Zuhören‘ (vgl. EBD., S. 71). Wie auch schon an früherer Stelle beschrieben, sei dem Interviewten eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt, wenngleich ein angemessenes Nachhaken oder Nachfragen seitens der Forscherin erwünscht ist (vgl. EBD.). „Zuhören ist deshalb ein aktiver Prozess des Mitdenkens“ (EBD.). An dieser Stelle wird dann letztlich auch das „Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher“ gemäß LAMNEK geltend (LAMNEK 2010, S. 320).

Anknüpfend soll der befragten Person Interesse und Neugier entgegengebracht werden (vgl. FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 71). Im Sinne des Prinzips der Offenheit erscheint es unerlässlich, dass der Interviewer sich nicht nur auf die Interviewsituation, sondern

auch den Schwerpunktsetzungen durch den Gesprächspartner einlässt, um den Fokus auf die Erkenntnisgewinnung gerichtet zu lassen (vgl. EBD.). Vor diesem Hintergrund kanalisiert LAMNEK das „Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen“ (LAMNEK 2010, S. 60). Dieses suggeriert, dass „keine Prädetermination durch den Forscher, sondern eine Wirklichkeitsdefinition durch den Befragten [erfolgt]“ (EBD.). Ergänzend greift in diesem Kontext ebenso das bereits erläuterte Prinzip der Flexibilität. Gemäß dessen ist es Ziel, variabel auf die entsprechende Interviewsituation sowie den -partner zu reagieren, sodass die Bedürfnisse der befragten Person stets Vorrang finden (vgl. EBD.).

Nicht zuletzt evoziert ein weiterer Begleithinweis, strengstens von einer Diskriminierung der Gesprächsbeteiligten abzusehen (vgl. FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 71). Dies gilt insbesondere bei Mehrpersonengesprächen. Entsprechend dieser Regel sollen die Sichtweisen resp. Aussagen der Interviewten stets respektiert und ohne Wertung angenommen werden (vgl. EBD.).

Um die zuvor genannten Begleithinweise hinreichend anzureichern, wird die sogenannte ‚Laddering-Methode‘¹⁶³ nach REYNOLDS und GUTMAN ergänzend hinzugezogen (vgl. REYNOLDS / GUTMAN 1988, S. 11ff.). Im Kern intendiert ebendiese Interviewtechnik die Erfassung der persönlichen Werte des befragten Subjektes (vgl. EBD., S. 11). Hieraus rührt er Anspruch, eine Reziprozität zwischen dem Gegenstand des Interviews sowie des Wahrnehmungsprozesses des Befragten herzustellen und in ihrer Tiefe zu reflektieren (vgl. EBD.). Dies geschieht laut den Autoren durch den gezielten Einsatz von sogenannten W-Fragen, insbesondere Warum-Fragestellungen, sodann es dem Interviewer ermöglicht wird, kognitive Struktur- resp. Verhaltensmerkmale vertiefend zu erhalten (vgl. EBD., S. 12). Dadurch wird dem Forscher die Möglichkeit des Verstehens des Allgemeinen sowie des Individuellen eingeräumt (vgl. ROSENTHAL / LOCH 2002, S. 222). REYNOLD und GUTMAN sprechen in diesem Zusammenhang von einer Erkundung der Makro- und Mikroebene des Subjektes (vgl. REYNOLDS / GUTMAN 1988, S. 11). Mit anderen Worten kann zusammengeführt werden:

„[Die] ‚Leiter-Technik‘“ rührt daher, dass ein Interviewer versucht, über entsprechende Fragen schrittweise von relevanten konkreten Produkteigenschaften zu den letztlich dahinterstehenden Werten vorzudringen. Man steigt also in diesem Sinne auf einer Leiter, die von konkreten Eigenschaften zu abstrakteren Werten

¹⁶³ Auch bekannt als sogenannte ‚Leiter-Technik‘ (vgl. KREIS / WILDNER / KUß 2021, S. 58).

führt. Im Wesentlichen geht es darum, immer wieder zu fragen, warum eine bestimmte Eigenschaft wichtig ist und warum deren Konsequenzen erwünscht sind“ (KREIS / WILDNER / KUß 2021, S. 58f.; Hervorhebung im Original).

Unter Rückbezug zu REYNOLDS und GUTMAN orientiert sich die Reflexion an den drei Schritten ‚Attribute‘ (attributes), ‚Konsequenzen‘ (consequences) und ‚Werthaltungen‘ (values) (vgl. REYNOLDS / GUTMAN 1988, S. 12).

Erstgenannter Schritt rekurriert auf die adressierte Problematik und zeigt daher Parallelen zum zuvor erläuterten problemzentrierten Interview (vgl. EBD.). Die zweite Stufe beschäftigt sich mit den möglichen Konsequenzen der zugrunde liegenden Problematik, die dann wiederum mit den Werthaltungen, dem dritten Schritt, des befragten Individuums einhergehen(vgl. EBD.).¹⁶⁴

Zuletzt sei an dieser Stelle hervorzuheben, dass auch in diesem Zuge die persönlichen Empfindungen des Gesprächspartners als Ankerpunkt kontrastiert werden, da ebendiese subjektive Sichtweisen die Grundlage für eine tiefgründige Erschließung kognitiver Wahrnehmungsprozesse darstellen (vgl. FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 42).

9.4 Forschungsdesign und -methodik

Der Gegenstand ebendieses Abschnitts bildet die Vorstellung des Forschungsdesigns sowie der Forschungsmethodik. Im Modus eines designbasierten Forschungsprogramms bettet sich die empirische Untersuchung mit dem Ziel der Konstitution eines wahrgenommenen Rollenbildes aus Perspektive der Lehrenden vor dem Hintergrund des Einsatzes digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente ein, um resultierend pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionsgrundlage für Subjekte im Umgang mit digitalen Instrumenten induzieren zu können. Fußend auf den obigen theoretischen Ausführungen zur empirischen Exploration sei nun die Anlage des Forschungsprozesses wie folgt zu konkretisieren:

¹⁶⁴ An dieser Stelle wird zu weiterführenden Ausführungen auf die Erläuterung der adressierten Problemstellungen in Kapitel 1.1 verwiesen.

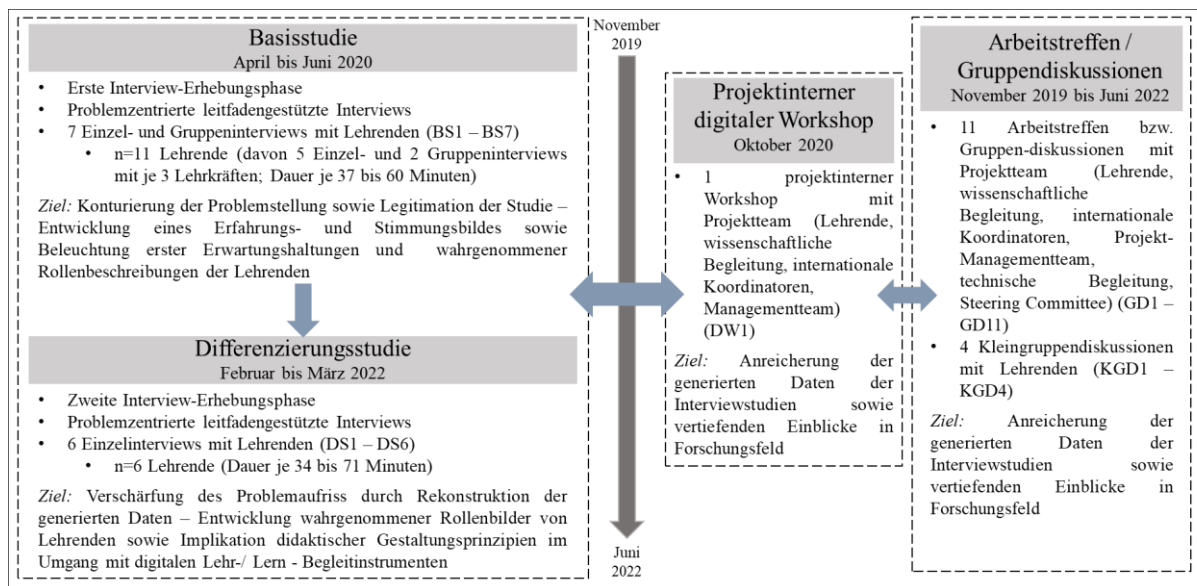


Abb. 18: Anlage des Forschungsdesigns

Quelle: Eigene Darstellung.

Das angestrebte Forschungsvorhaben kennzeichnet sich im Kern durch die Durchführung der Basis- und Differenzierungsstudie. Mittels problemzentrierter Interviews, die durch narrative Elemente untermauert worden sind, konnte auf Basis der generierten Daten im ersten Durchlauf die Problemstellung weiterführend konturiert sowie eine Legitimation der Studie angestrebt werden. Angereichert wurde das Datenmaterial zudem durch Ergebnisse der Arbeitstreffen, in dessen Zuge Gruppendiskussion mit dem Projektteam bzw. Kleingruppendiskussionen mit Lehrenden durchgeführt wurden. Aber auch die Resultate des projektinternen Workshops führten zu einer umfassenden Datenlage, auf dessen Basis mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach MAYRING der Rezeptionshorizont der Befragten zur flankierten Thematik beleuchtet werden konnte (vgl. MAYRING 2015, S. 97ff.). Demgemäß konnten neben der Entwicklung eines Erfahrungs- und Stimmungsbild, ebenso erste Erwartungshaltungen sowie wahrgenommene Rollenbeschreibungen der Lehrenden erörtert werden. In dieser ersten Erhebungsphase dominiert vor allem ein breit angelegtes Untersuchungsdesign (vgl. FLICK 2016, S. 194; vgl. LAMNEK 2010, S. 316).

Verengt wurden ebendiese Befunde mittels der Differenzierungsstudie, die ebenfalls problemzentrierte Interviews in Verbindung mit narrativen Akzentuierungen mit Lehrenden intendierten, sodass eine Verschärfung des Problemaufriss durch die Rekonstruktion der generierten Daten forciert werden konnte. Auch die zweite

Erhebungsphase wurde durch Arbeitstreffen bzw. (Klein-)Gruppendiskussionen zur Vertiefung der Daten ergänzend hinzugezogen. Die Datenanalyse erfolgt ebenfalls kategorienbasiert, indem eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an KUCKARTZ anvisiert wird (vgl. KUCKARTZ 2018, S. 97ff.; vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 129ff.). Somit wird der Differenzierungsstudie eine Tiefenorientierung der Untersuchung verliehen (vgl. FLICK 2016, S. 194; vgl. LAMNEK 2010, S. 316). Hiervon ausgehend kann nicht zuletzt ein wahrgenommenes Rollenbild aus Perspektive der Lehrenden extrahiert sowie pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten impliziert werden. Letzteres ist damit federführend pädagogisch-didaktisch motiviert.

Wie bereits obig erwähnt worden ist, orientiert sich der Forschungs- und Entwicklungsprozess an den drei Phasen in Anlehnung an KREMER und ZOYKE (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 209). In Anbetracht der Übersichtlichkeit werden die empirischen Erhebungsabschnitte noch einmal aufgegliedert:

Phase I: Bestandsaufnahme und Problemdefinition

- Basisstudie (BS1 – BS7)
- Arbeitstreffen / Gruppendiskussionen (GD1 – GD9)
- Projektinterner digitaler Workshop (DW1, A1 – A3)

Phase II: Differenzierungen und (Weiter-)Entwicklungen

- Arbeitstreffen / Gruppendiskussion (GD10)
- Kleingruppendiskussionen (KGD1 – KGD4)

Phase III: Rekonstruktion

- Differenzierungsstudie (DS1 – DS6)
- Arbeitstreffen / Gruppendiskussion (GD11)

9.4.1 Stichprobenzusammensetzung und -rekrutierung: Zur Vorstellung des Forschungsfelds

Wie bereits mehrfach zum Ausdruck gebracht, bettet sich die angestrebte Forschungsanlage in einem designorientierten Kontext ein. Die Grundausrichtung der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit erfordert jedoch ein gesondertes Forschungsdesign, dass nicht mit dem der Forschungsrahmenprojekte einhergeht.

Nichtsdestotrotz kommt die Studie den grundlegenden Merkmalen einer Innovationarena in Anlehnung an KREMER entgegen (s. Kapitel 5.2.2.5).

Entsprechend der Differenzierung der Akteure in Modellversuchen nach KÜCKMANN ist bereits eine einführende Vorstellung der Praxisakteure erfolgt (s. Kapitel 5.2.2.5). Die forcierte Zielgruppe im Rahmen der Basis- und Differenzierungsgruppe bilden jedoch die Lehrenden, die sodann als ‚Lernsubjekte‘ deklariert werden können (vgl. SLOANE 1992, S. 12f.). Die Arbeitstreffen bzw. Gruppendiskussion resp. der digitale Workshop werden durch die Teilnehmer des gesamten Projektes konturiert, die folglich als ‚Feldagenten‘ angesehen werden (vgl. KÜCKMANN 2020, S. 115). Die Kleingruppendiskussionen entspringen aus projektinternen Arbeitsgruppen, die wiederum lediglich aus der adressierten Zielgruppe bestehen.

Im engeren Sinne handelt es sich bei den befragten Lehrkräften im Zuge der Datenerhebungen um Projektmitglieder, die in die bereits obig definierte Innovationsarena eingebunden sind. Diese Akteure unterrichten gleichsam an berufsbildenden Schulen in den Bildungsgängen Metall, Gartenbau, Einzelhandel / E-Commerce sowie Erzieher / Sozialassistent.

9.4.2 Dateninstrumentarium der Studie

Die Adaption der methodischen Datenerhebung wird anhand der im Folgenden näher erläuterten triangulativen Dateninstrumentarien der Studie deutlich.

Die gewonnene Daten- und Befundgrundlage lässt sich vordergründig aus den Resultaten der Basis- und Differenzierungsstudie ableiten, sodass diese im weiteren Verlauf dieses Abschnitts auch pointiert werden. Abgerundet wird dies jedoch mit der Präsentation der thematischen Schwerpunkten der Arbeitstreffen und Gruppendiskussionen sowie des digitalen Workshops. Insgesamt beläuft sich die Erhebungszeitdauer auf einen Zeitraum von November 2019 bis Juni 2022, in dessen Zuge die jeweiligen Erkenntnisse zirkulär und iterativ diskutiert worden sind. Mit Beendigung des Erhebungszeitraums schlossen nahezu ebenso die Forschungsrahmenprojekte ab.

9.4.2.1 Erste Interview-Erhebungsphase – Basisstudie

Die Basisstudie wurde im Zuge der ersten forschungs- und entwicklungsgeleiteten Phase der ‚Bestandsaufnahme und Problemdefinition‘ erhoben (vgl. KREMER / ZOYKE 2014,

S. 209). Angesichts dessen fanden insgesamt nebst zwei Gruppeninterviews mit jeweils drei Lehrenden ebenfalls fünf Einzelinterviews mit Lehrenden statt. Da die Basisstudie das Ziel verfolgt, eine Bestandsaufnahme resp. erste Konturierung bzw. Legitimation der Studie zu erreichen, hat sich die Forscherin bewusst für die Durchführung von Gruppen- und Einzelgesprächen entschieden, wenngleich die Einzelinterviews im gesamten Untersuchungsprozess dominieren. Der Grund lässt sich unter Rekurs zum Erkenntnisinteresse der Forscherin erörtern und leitet sich zusätzlich von den Auffassungen FROSCHAUERS und LUEGERS ab:

„[...] Gespräche mit mehreren Personen [sind] deutlich sinnvoller, wenn sich das Erkenntnisinteresse auf den sozialen Kontext oder soziale Prozesse konzentriert. [...]. Aber generell liegt die Besonderheit einer solchen Vorgangsweise in der sozialen Dynamik, die bereits im Gesprächssetting angelegt ist und sich in der Art des Kommunizierens manifestiert, was wesentliche Anhaltspunkte für die Analyse sozialer Prozesse und kollektiver Deutungsmuster in Abgrenzung zu individuellen Sichtweisen liefert und die Alltagsrelevanz der Gespräche deutlich erhöht“
(FROSCHAUER / LUEGER 2020, S. 59f.).

Damit zeigt sich auch, dass die Datenerhebung in der ersten Interviewphase vom Individuum und Kollektiv ausgeht (vgl. EBD., S. 60).

Die gesamten Gespräche sind auditiv aufgezeichnet worden und wurden aufgrund der Kontaktbeschränkungen, bedingt durch die COVID19-Pandemie, größtenteils via Skype bzw. Zoom durchgeführt. Lediglich ein Gruppeninterview (BS7) konnte vor Ort in Präsenz stattfinden. Zusätzlich mussten zwei Gespräche (BS2 und BS6) aufgrund technischer Störungen per Telefon abgewickelt werden. Die Durchführung von Telefon- und Skype- bzw. Zoom – Interviews bedarf m. E. dennoch einer kritischen Beleuchtung, da es sich um eine Sonderform der Datenerhebung handelt (vgl. EBD., S. 65). Einerseits ist es möglich, die Interaktion in einem gewohnten Umfeld zu führen, sodass dies eine angenehme Atmosphäre für die befragte Person in einer sonst eher ungewohnten Gesprächssituation schafft (vgl. EBD.). Andererseits „erzeugt [dies] aber genau dadurch auch eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Situation und der wechselseitigen Blickkontrolle“, vor allem bei Gruppengesprächen (EBD.). Nichtsdestotrotz sind die an früherer Stelle extrahierten Grundsätze der Gesprächsführung resp. die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung leitend (s. Kapitel 9.3.1 und Kapitel 9.3.5).

Bei den durchgeführten Interviews handelt es sich konkret um problemzentrierte

Interviews in Anlehnung an WITZEL, die ebenso durch einen Leitfaden unterstützt und um erzählgenerierende resp. narrative Elemente angereichert werden (vgl. WITZEL 1985, 2000; s. Kapitel 9.3.1 bis Kapitel 9.3.5).

Ohne an dieser Stelle näher darauf einzugehen, sei dennoch das Augenmerk auf die Konzeption des Leitfadens gerichtet. Insgesamt fundiert die Leitfadenstruktur auf acht thematischen Schwerpunkten:

I. Vorspann

- Einstieg in das Interview (Begrüßung und Vorstellung)
- Informationen zum Forschungsvorhaben (Ziele, Vertraulichkeit der Daten)

II. Ice-Breaker / Warm-Up – Phase

- Soziodemografische Fragen
- Allgemeine Fragen mit Blick auf digitale Prozesse an Schulen

III: Thematische Hinführung: Bisherige Erfahrungen mit E-Learning – Angeboten resp. digitalen Begleitinstrumenten

- Allgemeine Erfahrungen mit digitalen Instrumenten bzw. neuen Medien im Unterricht
- Subjektives Verständnis eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes

IV: Chancen und Herausforderungen digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente

- Chancen, Herausforderungen und Entwicklungstendenzen durch den Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente für Lehrende und Lernende

V: Erwartungen der Lehrenden an ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument

- Allgemeine Erwartungen an den Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes
- Fremd- und Selbsterwartungen im Umgang mit einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument

VI: Anforderungen an Lehrende durch die Intervention digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente

- Anforderungen durch Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes für Lehrende und Lernende

- Anforderung an die Rolle als Lehrperson (Erste Rollenbeschreibungen)

VII: Anregungen für weitere Forschung

- Weitere Fragen und Anregung mit Relevanz für die Studie

VIII: Dank und Verabschiedung

- Dank für Teilnahme
- Information über weiteres Vorgehen und Verabschiedung

Die vorangegangenen Elemente werden zusätzlich durch einen theoretischen Korpus untermauert und können im externen Anhang A (Kapitel 4.1) eingesehen werden. An dieser Stelle sei wiederholt ausdrücklich zu akzentuieren, dass es sich lediglich um eine Orientierungshilfe resp. Vorstrukturierung des Interviews handelt und jederzeit die Möglichkeit besteht, von dem zugrunde liegenden Leitfaden abzuweichen (s. Kapitel 9.3.2).

9.4.2.2 Zweite Interview-Erhebungsphase – Differenzierungsstudie

Diese Untersuchung bildet den Kern der empirischen Datengewinnung. Das Ziel ist es, nicht nur die bereits erhobenen Ergebnisse zu vertiefen bzw. zu rekonstruieren und den Problemaufriss zu schärfen, sondern ebenso das rahmende Erkenntnisinteresse zu konturieren. In diesem Kontext schlägt sich die Sozialform eines qualitativen Einzelinterviews mit Lehrenden nieder, die ebenfalls problemzentriert angelegt sind (vgl. WITZEL 1985, 2000; s. Kapitel 9.3.1 bis Kapitel 9.3.5). Ferner nimmt der erzählgenerierende Anteil aufgrund der Zielausrichtung einen stärkeren Fokus als in der Basisstudie ein. Dies begründet sich darin, dass, wie bereits zum Ausdruck gebracht, die Differenzierungsstudie in die Tiefe der Befragten eindringen möchte, sodass dies mit einem vornehmlich narrativen und offenen Fragenhorizont intendiert wird (vgl. u. a. LAMNEK 2010, S. 316). Nichtsdestotrotz wird zur Orientierung der Forscherin ebenso ein Leitfaden konzipiert:

I. Vorspann

- Einstieg in das Interview (Begrüßung)
- Informationen zum Forschungsvorhaben (Ziele, Vertraulichkeit der Daten)

II: Erklärungsphase: Kontexteinordnung

- Einführung in das Interview und Kontexteinordnung
- Relevanz der COVID19-Pandemie (COVID19-Pandemie als Referenzpunkt)

III: Ice-Breaker/ Warm-Up

- Hinführung zur Thematik

IV: Thematische Einstiegsphase: Thematische Hinführung

- Einführung und Vorstellung des Erfahrungs- und Stimmungsbildes
- Referenzpunkt: Erfahrungs- und Stimmungsbild – Erste Erwartungshaltungen und Rollenbeschreibungen

V: Haupterzählungsphase: Erfahrungen / Erwartungen / wahrgenommenes Rollenbild durch den Einsatz digitaler Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumente mit Referenz zur COVID19-Pandemie – Nachfragephase

- Referenzpunkt: Erfahrungs- und Stimmungsbild – Erste Erwartungshaltungen und Rollenbeschreibungen (Ergebnisse der Basisstudie) und Auswirkungen der COVID19-Pandemie
- Erfahrungen, Erwartungen und wahrgenommene Rollenbilder der Lehrenden durch den Einsatz digitaler Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumente mit Referenz zur COVID19-Pandemie

VI: Bilanzierungsphase: Anregungen für weitere Forschung

- Weitere Fragen und Anregung mit Relevanz für die Studie

VII: Dank und Verabschiedung

- Dank für Teilnahme
- Information über weiteres Vorgehen und Verabschiedung

Auch dieser Leitfaden ist im Detail dem externen Anhang A (Kapitel 4.2) zu entnehmen. Ansonsten gelten auch im Rahmen der zweiten vertiefenden Interviewphase die Grundsätze der Gesprächsführung resp. die Prinzipien der qualitativen Sozialforschung (s. Kapitel 9.3.1 und Kapitel 9.3.5). Als thematischer Referenzpunkt fungiert das auf Basis der Datenlage aus Forschungs- und Entwicklungsphase I eruierte Erfahrungs- und Stimmungsbild, das den inhaltlichen Anker in der Differenzierungsstudie bildet. Als

weiteren Dreh- und Angelpunkt der Thematik können die Auswirkungen der COVID19-Pandemie ausgemacht werden. Darüber hinaus lancieren die wesentlichen Phasen eines (narrativen) Interviews¹⁶⁵ die Argumentationsstruktur (vgl. FISCHER-ROSENTHAL / ROSENTHAL 1997, S. 414ff.; vgl. REINDERS 2016, S. 59ff.).

Die gesamten Interviews wurden ebenfalls auditiv aufgenommen und zeichnen sich dadurch aus, dass diese aufgrund des Infektionsgeschehens digitalgestützt per Zoom durchgeführt wurden. An dieser Stelle sieht die Forscherin jedoch keinerlei Nachteile, da die Mehrzahl der Interviewten bereits an der Basisstudie teilgenommen hat bzw. die Forscherin aus dem Projektkontext kennen. Im Rahmen der Projekte fanden die Treffen zum Teil in Präsenz statt, sodass eine grundlegende Vertrautheit zwischen der Forscherin und den Befragten bereits bestand.

9.4.2.3 (Klein-)Gruppendiskussion

Die gewonnene Daten- und Befundlage der Interviews wird durch die Ergebnisse der (Klein-)Gruppentreffen, die in die projektinternen Arbeitstreffen einzubetten sind, angereichert und auch verengt. Dadurch kann der Gruppendiskussion in dem vorliegenden Kontext einen komplementären Charakter zugesprochen werden (vgl. KRUSE 2015, S. 187). Mit Blick auf das Erkenntnis- und Forschungsinteresse der Forschungs- und Entwicklungsarbeit kennzeichnet sich als eine weitere Intention die diskursive Konfrontation sowie die Rekonstruktion der subjektiven Erwartungen als Voraussetzung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden. Um tatsächlich auch soziale Konstitutionsprozesse rekonstruieren zu können, ist es zwingend voraussetzend, „dass die Diskussionsgruppen Realgruppen sind, also schon vor der Erhebungssituation als Gruppen existieren, und unabhängig von der Diskussion vom Diskussionsgegenstand betroffen sind“ (LAMNEK / KRELL 2016, S. 400). Im generischen Sinne definiert KRUSE Gruppendiskussionen wörtlich:

„[Die] Zielsetzung bei Gruppendiskussionen ist die Erhebung *konjunktiven Wissens* bzw. *kollektiver Orientierungsrahmen* [...]. Es geht also nicht um die Erhebung von *subjektivem Sinn* wie bei verschiedenen Interviewformen [...]. Gruppendiskussionsverfahren sind als eine relevante Datengenerierungsmethode in der qualitativen Interviewforschung anzuerkennen, da sie sich *komplementär* zu

¹⁶⁵ Ebendiese Interviewphasen sind in der voranstehenden Skizzierung des Leitfadens unterstrichen.

qualitativen Interviewverfahren verhalten“ (KRUSE 2015, S. 186f.; Hervorhebung im Original).

Demzufolge gilt es aus methodischer und erkenntnisorientierter Sicht als fruchtbar, Gruppendiskussionen mit Interviewstudien zu kombinieren (vgl. EBD., S. 187). Dokumentiert wurden die Diskussionsanlässe mithilfe von Diskursprotokollen resp. Ergebnis- und Prozessprotokollen, sodass der Studie insgesamt 15 Manuskripte zu Dokumentations- und Analysezwecken vorliegen (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 205).

Ebenso von der COVID19-Pandemie beeinflusst, erschien es unerlässlich, nebst analogen, auch onlinebasierte Gruppendiskussionen via Skype bzw. Zoom durchzuführen. LAMNEK und KRELL referieren ihrerseits, dass Online-Gruppendiskussionen in den Wesenszügen in Analogie zu den herkömmlich Face-to-Face Diskussionsanlässen gesehen werden können und somit auch vom methodischen Grundsatz resp. der Konzeption ähnlich zu behandeln sind (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 434). Aus kommunikationstheoretischer Perspektive können jedoch Unterschiede rezipiert werden: „Folgt die Diskussion in der herkömmlichen Gruppendiskussion einem linearchronologischen Diskussionsstrang, ist die Online-Variante in mehrere Konversationsstränge gesplittet, weil die Teilnehmer gleichzeitig auf Fragen des Moderators und auf Beiträge von anderen Teilnehmern antworten“ (EBD.).

Als Impulsgeber der (Klein-)Gruppendiskussionen dienen neben Arbeitsaufträgen, ebenso Präsentationen oder auch Zitate, entnommen aus der Basis- bzw. Differenzierungsstudie, sodass dies die Auseinandersetzung mit der forcierten Thematik fördert (vgl. u. a. KUNDISCH 2020, S. 162). Die folgende tabellarisch Übersicht skizziert die thematischen Kernschwerpunkte der einzelnen Gruppendiskussionen und markiert Ausschnitte der entsprechenden Diskursimpulse je nach Forschungs- und Entwicklungsphase:

Phase I: Bestandsaufnahme und Problemdefinition		
Arbeitstreffen / Gruppendiskussionen	Thematischer Schwerpunkt	Diskursimpuls
Gruppendiskussion 1 (GD1) - November 2019 in Präsenz	- Erste Einblicke in das EDU-VET Online – Lehr- und Lerninstrument - Anfänglicher Austausch bzgl. der strukturellen sowie inhaltlichen Ausrichtung der onlinebasierten Lehr- und Lerneinheiten	- Präsentation - Vorstellung eines exemplarischen Referenzinstruments aus einem vorherigen Projekt

Gruppendiskussion 2 (GD2) - März 2020 in Präsenz	- Einführung – Navigating Euregio Mobilities - Vorstellung der Students Navigator App als exemplarisches Referenzinstrument	- Präsentation - Vorstellung eines exemplarischen Referenzinstruments aus einem vorherigen Projekt - Aufgabenstellung zum Students Navigator - Gruppenarbeitsphase
Gruppendiskussion 3 (GD3) - Mai 2020 online via Skype	- Einführung in die Entwicklung von interaktiven Lehr- und Lerneinheiten (via H5P)	- Präsentation - Vorstellung eines Tools zur Erstellung interaktiver Lehr- und Lernaufgaben via H5P - Aufgabenstellung (Erstellung eigenständiger interaktiver Aufgaben) - Gruppenarbeitsphase
Gruppendiskussion 4 (GD4) - Juni 2020 online via Zoom	- Vorstellung erster Impressionen der Basisstudie zum Thema „Digitale Begleitinstrumente“	- Präsentation - Zitate aus der Basisstudie
Gruppendiskussion 5 (GD5) - Juli 2020 online via Skype	- Anfänglicher Einblick in den inhaltlichen und strukturellen Aufbau des EDU-VET Curriculums als Fundament für die Entwicklung von interaktiven Lehr- und Lerneinheiten via H5P	- Präsentation - Prototyp des EDU-VET Curriculums als curriculare Grundlage des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes
Gruppendiskussion 6 (GD6) - Juli 2020 online via Skype	- Einblick und Instruktionen in elementarer Moodle-Instanzen und H5P – Strukturen zur Erstellung von interaktiven Aufgaben	- Präsentation - Live-Vorstellung eines Moodle-Prototypens eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes
Gruppendiskussion 7 (GD7) - Oktober 2020 online via Skype	- Inhaltlichen und strukturelle Ausrichtung des EDU-VET Curriculums sowie der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform	- Präsentation - Prototyp des EDU-VET Curriculums - Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes
Gruppendiskussion 8 (GD8) - November 2020 online via Skype	- Vertiefende Inhaltliche und strukturellen Ausrichtung des EDU-VET Curriculums sowie der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform auf Grundlage des konstruktiven Feedbacks der Nationalen Agentur sowie des Bildungsministeriums	- Überarbeitete Version des EDU-VET Curriculums - Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes
Gruppendiskussion 9 (GD9) - November 2020 online via Zoom	- Vorstellung der bisherigen Erarbeitungen bzgl. des EDU-VET Curriculums und der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform - Einblick in die Entwicklung von interaktiven Online-Lerneinheiten.	- Präsentation - Überarbeitete Version des EDU-VET Curriculums - Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes

Phase II: Differenzierungen und (Weiter-)Entwicklungen		
Gruppendiskussion 10 (GD10) - März 2021 online via Zoom	- Vorstellung der implementierten EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform - Vorstellung von (Zusatz-) Funktionen, Applikationen sowie dem Design der Plattform	- Präsentation - Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern - Begleitinstrumentes
Kleingruppen-diskussion 1 (KGD1) - April 2021 online Zoom	- Didaktische Konzeption der EDU-VET Lernmodule auf der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform - Austausch über die Rolle der Lehrenden im Kontext der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform	- Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes - Leitfragen
Kleingruppen-diskussion 2 (KGD2) - April 2021 online via Zoom	- Didaktische Konzeption der EDU-VET Lernmodule auf der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform - Vertiefender Austausch über die Rolle der Lehrenden im Kontext der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform	- Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes - Leitfragen
Kleingruppen-diskussion 3 (KGD3) - April 2021 online via Zoom	- Didaktische Konzeption der EDU-VET Lernmodule auf der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform - Vertiefender Austausch über die Rolle der Lehrenden im Kontext der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform	- Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes - Leitfragen
Kleingruppen-diskussion 4 (KGD4) - Mai 2021 online via Zoom	- Didaktische Konzeption der EDU-VET Lernmodule auf der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform - Vertiefender Austausch über die Rolle der Lehrenden im Kontext der EDU-VET Online Lehr- und Lernplattform	- Vorläufiger Prototyp eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes - Leitfragen
Phase III: Rekonstruktion		
Gruppendiskussion 11 (GD11) - Juni 2022 in Präsenz	- Digitalisierung: Reflexionen zu den durchgeführten Interviews - Digitalisierung an den Schulen mit Bezug zu Auswirkungen der COVID19-Pandemie	- Präsentation - Vorstellung des Erfahrungs- und Stimmungsbildes - Impulsfrage (abgeleitet aus Erfahrungs- und Stimmungsbild bzw. Basisstudie)

Tab. 9: Thematische Schwerpunkte der (Klein-)Gruppendiskussionen

Quelle: Eigene Darstellung.

Letztlich liegt der Bedeutungsakzent der (Klein-)Gruppendiskussionen in der Möglichkeit, spezifische Themen über die gesamte Projektlaufzeit in unterschiedlich

tiefen Ausprägungen mit Blick auf das adressierte Forschungsinteresse zu diskutieren (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 205).

9.4.2.4 Projektinterner Workshop

Neben qualitativen Interviews sowie (Klein-)Gruppendiskussionen wurde ergänzend ein projektinterner digitaler Workshop durchgeführt. Dieser Workshop dominierte hauptsächlich eine interaktive Gruppenarbeitsphase, die durch eine im Vorfeld vorgestellte Präsentation die wesentlichen diskursiven Impulse erlangte. Der thematische Schwerpunkt lässt sich in der Thematik der Erwartungshaltung an ein digitales Lehr-/Lern – Begleitinstrument verorten. Präziser formuliert ging es darum, dass die Lehrenden zum einen allgemeine Erwartungen diskutieren sollten, sodass an dieser Stelle Fragestellungen zur inhaltlichen bzw. pädagogisch-didaktischen Konzeption digitaler Lehr- und Lerneinheiten, aber auch Funktionen bzw. mögliche Zusatzapplikationen eines digitalen Instruments im Fokus der Gruppenarbeitsphase standen. Zum anderen war die Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbsterwartungen in Verbindung mit dem Einsatz eines solchen digitalen Tools zentral. Zudem wurden vorab sogenannte Arbeitspapiere an die jeweils drei Arbeitsgruppen verteilt, die nebst des Arbeitsauftrags, ebenso zur Dokumentation der Ergebnisse dienen sollten. Konkret handelt es sich um folgenden, verkürzt dargestellten¹⁶⁶, Reflexionsimpuls:

- *Welche Erwartungen bestehen an ein digitales Begleitinstrument?*
 - Welche Funktionen muss ein digitales Begleitinstrument besitzen?
 - Welche Inhalte sollen abgedeckt werden?
 - Wie soll die didaktische/ methodische Aufbereitung von Lehr- und Lernmaterialien im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten aussehen?
- *Welche Erwartungen haben Sie selbst an ein digitales Begleitinstrument?*
- *Welche Erwartungen haben andere (Lernende, Schulleitung etc.) an ein digitales Begleitinstrument?*

Anschließend eröffnete die Forscherin eine Diskursrunde, in dessen Zuge die Wahrnehmungen der Lehrenden resp. Resultate reflexiv diskutiert wurden. Ziel war es demnach, eine intensive Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Thema herbeizuführen und die Zielgruppe in Hinblick auf die Thematik zu sensibilisieren.

¹⁶⁶ Der Arbeitsauftrag sowie die Dokumentation der Arbeitspapiere ist der Dokumentenbasis diese Studie beigelegt und kann im externen Anhang B eingesehen werden.

Demzufolge steht das Individuum und auch das Kollektiv im Zentrum der Betrachtung und intendiert somit auf eine stetige Berücksichtigung der (Weiter-) Entwicklung der beteiligten Lehrenden (vgl. KREMER / ZOYKE 2014, S. 205). Darüber hinaus fungierten die ausgefüllten Dokumente bzw. die Diskussion in weiteren (Klein-) Gruppendiskussion u. a. als Anker resp. Referenzpunkt, sodass bei Bedarf entsprechende Aspekte abermals aufgegriffen und vertieft werden konnten (vgl. KUNDISCH 2020, S. 161).

Die ausgefüllten Arbeitspapiere sind ebenfalls integraler Teil des Textkorpus und werden vordergründig zur Spiegelung bzw. Anreicherung der Befundlage zur Datenanalyse hinzugezogen (vgl. EBD.).

9.5 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung des Dateninstrumentariums

Wie bereits obig zum Ausdruck gebracht, liegt der vorliegenden Studie ein triangulativer Zugang zugrunde. Demzufolge spiegelt sich die Anlage des methodischen Designs in den Dateninstrumentarien und auch dem Forscherhandeln im Rahmen der Erhebungsphasen wider. Das triangulative Dateninstrument begründet sich u. a. darin, dass „[f]ür den Erhebungskontext [...] hier zudem ein Zugang zu weiterem Wissen intendiert [wird], welcher über eine [...] Interviewsituation nicht notwendigerweise erreicht werden [...] [kann]“ (KUNDISCH 2020, S. 161). Demnach werden die (Klein)-Gruppendiskussionen sowie der projektinterne digitale Workshop einerseits zur Anreicherung und Ergänzung zu den beiden Interviewstudien, die ausdrücklich den Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung bilden, hinzugezogen. Andererseits bilden diese wiederum einen Impuls für weitere Austauschtreffen, auf den dann bei Bedarf näher eingegangen werden kann. M. E. führen informelle bzw. teilweise ungesteuerte Diskussionen, im Gegensatz zu einer formalen und eher ungewohnten Interviewsituation, zu einer höheren Entfaltung und Vertrautheit der Beteiligten, sodass spezifische Wahrnehmungsprozesse in ihrer Tiefe reflektiert werden können (vgl. u. a. REYNOLDS / GUTMAN 1988, S. 11). Dies setzt wiederum eine grundsätzliche Offenheit der Forscherin voraus, die gemäß des forschungsmethodologischen Standpunkts der Forscherin aber vorliegt (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 263; s. Kapitel 5).

An dieser Stelle sei die Brücke zu dem vorliegenden designbasierten Kontext abermals zu schlagen. Wie bereits mehrfach erwähnt, fungieren die Phasen der

Prototypenentwicklung in den jeweiligen Forschungsprogrammen als Anker für die entsprechenden Erhebungsphasen. Demnach dienen in der Forschungs- und Entwicklungsphase I als Referenz exemplarische digitale Instrumente, erste Ideen und Skizzierungen zum zu entwickelnden Prototypen eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes. In der darauffolgenden Forschungs- und Entwicklungsphase II bilden vorläufige Versionen des Prototyps, die im Projektteam iterativ entwickelt worden sind, die Basis. Die dritte Phase fokussiert letztlich bereits implementierte Prototypen als Dreh- und Angelpunkt.

Ausgehend von der grundlegenden Intention, breite und erweiterte Erkenntnismöglichkeiten durch die Triangulation zu erlangen, stehen dieser jedoch auch methodologische Probleme gegenüber, die nachfolgend kritisch betrachtet werden. Unter Rückgriff zu LAMNEK und KRELL besteht nämlich die Gefahr, dass kongruente Ergebnisse zu falschen Schlussfolgerungen führen und demnach als wahr angenommen werden, wenngleich diese möglicherweise gar nicht gültig sind (vgl. LAMNEK / KRELL 2016, S. 272). Darüber hinaus unterliegt die Gewichtung der Resultate einer hohen Subjektivität. „E[s] wird also implizit eine Gewichtung vor[genommen], die aber im Sinne von Intersubjektivität möglicherweise nicht allgemein geteilt wird und eventuell nicht nachvollziehbar ist, wenn sie überhaupt explizit gemacht wurde. Es werden also eher persönliche Präferenzen für eine Gewichtung entscheidend sein als methodologische Gütekriterien“ (EBD., S. 273). Um ebendiesen Aspekt der Divergenz jedoch entgegenzutreten, liegt der vorliegenden Studie ein auf das triangulative Dateninstrumentarium abgestimmte Gütesystem vor, um ebendiese Problematik zum einen zu relativieren und zum anderen das Vorgehen der Forscherin transparent darlegen zu können (vgl. EBD., s. Kapitel 5.2.3).

Ebenfalls kritisch einzuräumen sind vor diesem Hintergrund die angefertigten Ergebnis- und Diskursprotokolle im Rahmen der (Klein-)Gruppendiskussionen. Ebendiese Protokolle sind eigenständig von der Forscherin im Modus des Gestaltens verfasst worden. Aus diesem Grund lässt sich auch an dieser Stelle ein hohes Maß an Subjektivität feststellen, da besonders die Erkenntnisse protokolliert worden sind, die der Forscherin als dienlich für das adressierte Forschungsvorhaben empfunden worden sind und daher eine geringere Güte als beispielsweise die Interviewtranskripte und -postskripte aufweisen (vgl. FREHE 2015, S. 189f.). Die Folge wäre, dass möglicherweise Erkenntnisse ausgeklammert werden würden, die für den Forschungsprozess durchaus als

relevant einzustufen sind (vgl. EBD., S. 190). Um auch dieser Gefahr entgegenzutreten, wird das entwickelte Gütesystem herangezogen, dass den Erhebungskontext bzw. das -design spezifisch einbindet (s. Kapitel 5.2.3).

Nicht zuletzt sei abschließend das Augenmerk auf die Legitimation der Studie beziehungsweise auf die Interviewstudien gerichtet. Obwohl die Konzeption sowie Ausrichtung der Befragungen auf wissenschaftlich-fundierte und begründete Gütekriterien sowie Theorien fundieren, mögen die beiden Zeitpunkte der Befragung kritisch hinterfragt werden. Um die Ergebnisse noch weiterführender zu verdichten, stellt sich die Frage nach weiteren Erhebungszeitpunkten, beispielsweise im Modus einer Längsschnittstudie. Allerdings muss hier ressourcenorientiert, auch mit Blick auf die untersuchte Zielgruppe, abgewogen werden, ob eine solche intensive Beanspruchung der Individuen überhaupt realisierbar ist, sodass die Forscherin aus diesem Grund von weiteren Interviews bewusst abgesehen hat (vgl. FREHE 2015, S. 190f.).

10 Datenauswertungsverfahren

Auf Basis eines triangulativen Dateninstrumentariums folgert zwangsläufig die Fragestellung nach einem geeigneten Auswertungsverfahren der generierten Daten. Im Folgenden wird zwischen der Auswertung der Basis- und Differenzierungsstudie nuanciert. Der Grund liegt darin, dass der Basisstudie, wie mehrfach erwähnt, ein differenziertes Erkenntnisinteresse im Gegensatz zur Differenzierungsstudie zugrunde liegt (s. u. a. Kapitel 1.2). Daher regt die erste Interviewphase die *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach MAYRING an (Kapitel 10.1), während die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach KUCKARTZ leitend für die Analyse der Differenzierungsstudie ist (Kapitel 10.2).

10.1 Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING

Die Basisstudie ist qua der Auswertungsmethode der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* in Anlehnung an MAYRING ausgewertet worden, mit dem Ziel, die Problemdefinition sowie Legitimation der Studie zu schärfen und auf Basis dessen ein Erfahrungs- und Stimmungsbild der Lehrenden vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse zu eruieren, das wiederum den Dreh- und Angelpunkt für die prospektive empirische Untersuchung darstellt (s. Teil VI). Dadurch dominiert in diesem

Zuge der vornehmlich deskriptive Charakter, sodass die Deskription der Erfahrungen aus der Perspektive der Individuen und dessen Intentionen resp. Beweggründen den Ausgangspunkt darstellen (vgl. MAYRING 2016, S. 108). Aus diesem Grund seien nachstehend die wesentlichen Anleihen ebendieser Auswertungsmethode anzuführen.

Der wesentliche Ansatzpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse akzentuiert sich darin, dass diese Methode „[...] Texte systematisch analysieren [will], indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (EBD., S. 114). Hiervon ausgehend definiert MAYRING sodann drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: ‚Zusammenfassung‘, ‚Explikation‘ und ‚Strukturierung‘ (vgl. MAYRING 2015, S. 52). Jede der drei Ausprägung folgt dabei dem Primat des Gegenstandsbezugs im Zuge der Datenanalyse (vgl. EBD.). In Anbetracht des angestrebten Forschungsziels wird der Fokus auf letzteres Verfahren, der Strukturierung, gelegt und fortwährend näher beleuchtet.¹⁶⁷ Ein weiterer Grund für die Verwendung ebendieser theoretisch-konzeptionellen Ausrichtung findet sich in dem Grundsatz spezifische Aspekte aus dem gewonnenen Datenmaterial deduktiv bzw. induktiv zu extrahieren (vgl. EBD., S. 97). Da der Rezeptionshorizont der Lehrenden aufgearbeitet und hieraus ein Stimmungs- und Erfahrungsbild entwickelt werden soll, wird die verwendete Auswertungstechnik als zielführend, auch unter der Prämisse einer Breitenuntersuchung, eingeschätzt.

Im Wesentlichen charakterisiert MAYRING die *Strukturierung* wörtlich:

„[...] Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material auf Grund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (MAYRING 2016, S. 115).

Orientierend an dem von MAYRING festgelegten grundlegenden Ablaufmodell werden diese Auswertungsschritte nun auf die vorliegende Studie modifiziert, um die Analyse „systematisiert und überprüfbar“ darlegen zu können (MAYRING 2015, S. 50).

1. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Zu Beginn der Datenanalyse plädiert MAYRING für eine umfassende Sichtung des

¹⁶⁷ Weitere Einblicke in das Verfahren der Zusammenfassung resp. Explikation bietet die Niederschrift von MAYRING (vgl. MAYRING 2015, S. 67ff.).

vorliegenden Materials (vgl. EBD., S. 54). Dieses Vorgehen lässt sich wiederum durch drei Schritte clustern:

Festlegung des Materials: Die Festlegung des Materials sei vor allem vor dem Hintergrund des angestrebten Forschungs- und Erkenntnisziels sowie vor Überlegungen der Repräsentativität zu erfolgen (vgl. EBD., S. 54f.). Insgesamt liegen im Rahmen der ersten und zweiten Forschungs- und Entwicklungsphase Datenressourcen der Basisstudie, der (Klein-)Gruppentreffen sowie des projektinternen digitalen Workshops vor. Konkret handelt es sich um sieben Transkripte und Postskripte der Basisstudie, 14 Diskurs- resp. Ergebnis- und Prozessprotokolle sowie drei Arbeitspapiere des Workshops.

Analyse der Entstehungssituation: An dieser Stelle ist die Entstehung des gewonnenen Datenmaterials präzise auszuweisen (vgl. EBD., S. 55). Wie bereits mehrfach erläutert, wurde die Daten- und Befundlage im Rahmen eines designbasierten Ansatzes generiert. Unter Kapitel 9.4.1 wird die Stichprobenzusammensetzung und -rekrutierung im Detail aufgeschlüsselt.

Formale Charakteristika des Materials: Letztlich bedarf es einen Ausweis über die Form des generierten Materials (vgl. EBD.). Die Interviews wurden auditiv per Tonaufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend gemäß der definierten Transkriptionsregeln niedergeschrieben (s. Externer Anhang A, Kapitel 4.3). Darüber hinaus unterliegen die Arbeitspapiere einer inhaltlichen Strukturierung als Leitfaden, während die entsprechenden Protokolle nach den projektinternen Grundlagen verfasst worden sind (s. Externer Anhang B).

2. Fragestellung der Analyse

Der Grundgedanke dieses Analyseschritts besteht darin, zunächst die Analyserichtung auszumachen, die durch eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung nuanciert wird (vgl. EBD., S. 58ff.).

Richtung der Analyse: Zentral ist hier, dass der Textkorpus zwar gegenstandsbezogen analysiert wird, dennoch aber nicht außer Acht gelassen wird, dass Anleihen zur sozialen Rollenbeschreibung eng verknüpft mit Erfahrungen und Erwartungshaltungen sind, sodass diese Aspekte unter normativen Gesichtspunkten weiterhin berücksichtigt werden.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung: Ferner ist die Forscherin in diesem

Kontext angehalten, die forschungsgeleiteten Zielsetzungen theoriegeleitet zu differenzieren. Laut MAYRING bedeutet Theoriegeleitetheit die Erfahrungen anderer in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand herauszukristallisieren und „an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen“ (EBD., S. 60). Im konkreten Fall werden die Erfahrungen der Lehrenden hinsichtlich digitaler Transformationsprozesse bzw. den damit verbundenen Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente zentralisiert und davon ausgehend, erste Erwartungs- und Rollenhaltungen forciert. Differenziert wird dieser Punkt durch die Definition der entsprechenden (Sub-)Forschungsfragen 1 und 2 (s. Kapitel 1.2 und Kapitel 4).

3. Ablaufmodell der Analyse

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, gewinnt in einem weiteren Schritt die Definition des Ablaufmodells der Analyse an Brisanz (vgl. EBD., S. 61ff.). In diesem Sinne bedarf es einer Auseinandersetzung mit den entsprechenden Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit), sodass dies auch die Basis für die Erstellung des Kategoriensystems darstellt (vgl. EBD., S. 61).

Analyseeinheit: Als Minium des Interpretationsmaterials werden Präpositionen, als Maximum des gesamten Datenmaterials definiert. Ferner werden alle Fundstellen des konturierten Erhebungszeitpunktes eingebunden (vgl. EBD., S. 61f.).

Analysetechnik: In den vorangegangenen Überlegungen mündet sodann die Bestimmung der adäquaten Analysetechnik (vgl. EBD., S. 62). In diesem Fall wird, wie obig bereits skizziert, eine strukturierende Inhaltsanalyse anvisiert. Als konkrete Ausprägung sei die *inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse* zu nennen, die das Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahier[t] und zusammenfass[t]“ (EBD., S. 99). Dabei stützt sich die zugrunde liegende Argumentationsfigur auf die Annahme,

„bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammen zu fassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet. Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems [...] wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst“ (EBD., S. 103).

Angesichts dessen bilden die im Leitfaden festgelegten thematisch und theoretisch

begründeten Einheiten die Oberkategorien des Kategoriensystems und werden daher deduktiv festgelegt (vgl. MAYRING 2016, S. 115f.). Dahingegen werden die Unterkategorien als induktives Element erhoben, um das Ziel einer theoretischen bzw. empirischen Differenzierung stets zu verfolgen und die Erkenntnisse zu vertiefen (vgl. EBD., S. 116). Im Rahmen der vorliegenden Arbeiten bilden somit u. a. die Erfahrungen mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten, Chancen und Herausforderungen, allgemeine resp. interne und externe Erwartungen an ein digitales Tool oder auch allgemeine Einstellungen zu ebendieser Thematik die deduktiv erhobenen Hauptkategorien (s. Kapitel 11; s. Externer Anhang C und D). Anknüpfend kommen fortwährend die drei Verfahrensschritte, ‚Definition der Kategorie‘, ‚Ankerbeispiele‘, ‚Kodierregeln‘, zum Tragen (vgl. MAYRING 2015, S. 97). Ausschnitthaft wird der Kodierleitfaden inklusive der Kategorien, Ankerbeispiele sowie der Kodierregeln wie folgt skizziert:

Oberkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel (Textstelle des Interviews, Zeile)	Kodierregel
K1: Charakteristika eines "Digitalen Begleitinstrument"	K1.1 Konnotation als Online-Plattform	Die Bildungskräfte konnotieren ein digitales Begleitinstrument als onlinebasierte Plattform.	"[...] eine digitale Begleitung oder ein Instrument, was digital begleitet soll." (B51, Z. 151f.)	Innen, wenn eine Person ein digitales Begleitinstrument als Plattform, E-Learning Tool, Tool, Instrument oder Programm konnotiert.
	K1.2 Informationsammlung	Die Bildungskräfte verstehen unter einem digitalen Begleitinstrument eine Sammlung bzw. das Hochladen von Materialien mittels des digitalen Begleitinstrument.	"[...] Materialien und Arbeitsaufträge und vielleicht auch noch interessante Informationsquellen zur Verfügung stellen." (Interview B52, Z. 82f.)	Innen, wenn eine Person das Hochladen, Sammeln oder das zur Verfügungstellen von (Unterrichts-) Materialien herausstellt.
	K1.3 Materialaustausch / Dokumentation	Die Bildungskräfte positionieren einen Austausch von Materialien mittels des digitalen Begleitinstrument.	"Man müsste Materialien austauschen können." (B51, Z. 159f.)	Innen, wenn eine Person den Materialaustausch zwischen Lehrenden und Lernenden herausstellt.
	K1.4 Gemeinsame Bearbeitung von Materialien	Die Bildungskräfte verbinden eine gemeinsame Bearbeitung von Lehrenden und Lernenden mit dem Dokumenten mit einem digitalen Begleitinstrument.	"[...] wir wollen im Optimalfall halt als digitale Begleitung halt haben, das halt alle Schüler der Klasse in einem Handlingsprodukt dann auch arbeiten können" (B51, Z. 159ff.)	Innen, wenn eine Person das gemeinsame Bearbeiten an oder in einem Dokument oder in einem Projekt zwischen Lehrenden und Lernenden hebt.
	K1.5 Unterstützung bei der didaktischen Konzeption	Die Bildungskräfte betonen die Möglichkeit der Unterstützung im Rahmen didaktischer (Unterrichts-)Konzeptionen mittels digitale Begleitinstrumente.	"Dass das durch dieses Instrument begleitet wird. Aufgefangen von der vom Einstieg, Problemlösung, Ausführen, Bewerten und hierher auch mit der Evaluation einer Lernsituation" (B51, Z. 154ff.)	Innen, wenn eine Person die didaktische Konzeption bzw. den didaktischen Aspekt von Lehr- und Lernangeboten in den Blick nimmt.
	K1.6 Orts- und zeitunabhängiges Lehren und Lernen	Die Bildungskräfte bringen orts- und zeitunabhängiges Lehren und Lernen mit einem digitalen Begleitinstrument in Verbindung.	"[...] die Schüler können selber wann, wo und wie sie wollen, ne, damit arbeiten" (B52, Z. 83f.)	Innen, wenn eine Person die Unabhängigkeit des Raums resp. der Zeit des Lehrens und Lernens akzentuiert.
	K1.7 Integration von Unterrichtsmethoden	Die Bildungskräfte tippen die Integration von Unterrichtsmethoden, die üblicherweise in der Präsenziellform eingesetzt werden, einem digitalen Begleitinstrument hinzu.	"[...] sondern dass tatsächlich auch verschiedene Unterrichtsmethoden dann auch auf diese Plattform übertragen" (B51, Z. 145f.)	Innen, wenn eine Person Unterrichtsmethoden eines konventionellen Präsenziellunterrichts erläutert, die bei der Benutzung eines digitalen Begleitinstrumentes ebenso eingesetzt wird.
	K1.8 Integration von funktionalen Zusatzapplikationen	Die Bildungskräfte betonen die Einbettung von zusätzlichen Funktionen als ein Merkmal von einem digitalen Begleitinstrument.	"[...] wir haben hier ein tolles Instrument hier an der Schule [...], das macht es uns sehr einfach zu kommunizieren. [...] Also ich kann mit jedem Einzelnen, ich kann aber auch mit der gesamten Gruppe, das kann ich vorher machen. Und, aber das gibt dir den E-Mail - Verkehr, das betrifft Eggs und das betrifft auch die Aufgabenstellung. Und wir haben einen Videochat." (B51, Z. 116f.)	Innen, wenn eine Person funktionelle Zusatzapplikationen nennt, die in ein digitales Begleitinstrument eingebettet werden können.
	K1.9 Orientierungsrahmen für das Lehren und Lernen	Die Bildungskräfte stellen heraus, dass ein digitales Begleitinstrument als orientierende Rahmen im Rahmen des Lernprozesses fungieren kann.	"Ja, die wesentlichen Funktionen, die ich nutze, sind halt eben diese Funktion, dass man einen Unterrichtsverlauf in der Kombination von mehr oder weniger übersichtlich angeordneten digitalen Objekten über einen großen Zeitraum darstellen kann, wobei a priori, wobei ein Unterrichtsverlauf an sich ja schon erkennbar wird." (B51, Z. 89ff.)	Innen, wenn eine Person ein digitales Begleitinstrument als einen unterstützenden Orientierungsrahmen im Rahmen von Lernprozessen sieht.

Abb. 19: Ausschnitt des Kodierleitfadens der Datenerhebungsphasen 1 und 2
Quelle: Eigene Darstellung.

Auf Basis des eruierten Kategoriensystems ist es folglich möglich, das Erfahrungs- und Stimmungsbild zu konstituieren. Dabei lancieren die wesentlichen Eckpunkte die Grundlegungen ebendieses Erfahrungs- und Stimmungsbildes und lassen ebenfalls auf erste Erwartungshaltungen und Rollenbeschreiben als normative Anleihe, die im Zuge der Differenzierungsstudie federführend verengt wird, hindeuten.

Um nicht zuletzt auf die Gütemaße ebendieser Auswertungstechnik zu rekurrieren, sei auf das unter Kapitel 5.2.3 entwickelte Gütesystem verwiesen. Eine Überprüfung des Gütesystems findet anknüpfend unter Kapitel 16.2 statt.

10.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ

Angesichts der vorliegenden Segmentierung der Studie in die drei Forschungs- und

Entwicklungsphasen und der damit verbundenen Differenzierung des Erkenntnisinteresses, wird die Differenzierungsstudie mittels der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* nach KUCKARTZ ausgewertet (vgl. KUCKARTZ 2018; vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022). Das Ziel ist es hier, die subjektiven Rollenwahrnehmungen von Lehrenden im Zusammenhang mit der Intervention digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente resp. ein wahrgenommenes Rollenbild zu rekonstruieren.

Da KUCKARTZ insbesondere die Strukturierung resp. Orientierung in seiner Gesamtheit im Sinne hermeneutischer Anleihen betont, die ebenfalls von dem Verständnis der Forscherin getragen werden, erscheint diese Auswertungsmethode im Rahmen der dritten Erhebungsphase als anschlussfähig und zielführend (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 130). Konkret folgen KUCKARTZ und RÄDIKER demnach dem Postulat: „Ein wichtiger Orientierungspunkt für die Auswertung qualitativer Daten sind allgemeine Überlegungen zum Verstehen und insbesondere zum Verstehen und Interpretieren von Texten“ (EBD., S. 24).

Wie auch bei MAYRING spielt die deduktive resp. induktive Kategorienbildung bei KUCKARTZ eine zentrale Rolle (vgl. KUCKARTZ 2018, S. 63ff.). In diesem Kontext suggeriert der Autor das Kodieren am gesamten Material, sodass stets eine Textkontrolle während des Auswertungsprozesses stattfinden kann (vgl. EBD., S. 73). Ferner zeigen sich in den Auslegungen nach KUCKARTZ, dass die Bildung der Kategorien neben einer engen Orientierung am Text, ebenso iterativ resp. zirkulär systematisiert werden können und Umformulierungen sogar erwünscht sind (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 101). Vor diesem Hintergrund ist im Zuge der angestrebten Studie eine deduktiv-induktive Kategorienbildung leitend, bei der im ersten Schritt die Hauptkategorien als Ausgangspunkt der weiteren Textarbeit deduktiv festgelegt werden und die gleichzeitig auch als Suchraster fungieren. In einem zweiten Schritt können dann auf Basis der groben Strukturierung die Subkategorien induktiv extrahiert werden (vgl. EBD., S. 102f.).

Angesichts dessen sei nun der Fokus auf die konkrete Variante der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gelegt. Unter Rückbezug zu KUCKARTZ und RÄDIKER sei die Definition dieser Form wörtlich übernommen:

„Die *inhaltlich strukturierende* qualitative Inhaltsanalyse, die als Kernmethode der qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren betrachtet werden kann und bei der das

Material typischerweise in mehreren Codierdurchläufen mit deduktiv und/oder induktiv gebildeten Kategorien codiert wird“ (EBD., S. 104; Hervorhebung im Original).

Hieran anknüpfend markieren die Autoren ein Ablaufschema, das die Phasen des Auswertungsprozesses im Detail kennzeichnet (vgl. EBD., S. 132). Dieses Raster dient navigierend im Kontext der zugrunde liegenden Untersuchung und wird daher im folgenden Verlauf hinzugezogen, um eine stringente Argumentationsstruktur gewährleisten zu können. Zudem werden die jeweiligen Phasen vor dem Hintergrund der angestrebten Studie entsprechend modifiziert.

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Eine erste Bearbeitung des Textmaterials in Form von Markierungen, Textsegmentierungen oder dem Anfertigen von Memos leiten die erste Phase der Analyse ein (vgl. EBD., S. 132f.). In Anbetracht dessen hat die Verfasserin zu Beginn der Datenanalyse Bemerkungen an den Rand der Transkripte sowie Postskripte notiert, um einen ersten Überblick zu erhalten. Allerdings handelt es sich hier vordergründig um erratische Anmerkungen. Ergänzend finden sich farbliche Markierungen in dem Textmaterial wieder.

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Um eine inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials zu erhalten, wird in dieser Phase die Entwicklung von Hauptkategorien verfolgt (vgl. EBD., S. 133). Im konkreten Fall werden die Oberkategorien deduktiv aus dem Interviewleitfaden bzw. aus dem theoretischen Korpus der Forschungs- und Entwicklungsarbeit abgeleitet.

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien kodieren (1. Kodierprozess)

Die dritte Phase charakterisiert sich folgendermaßen:

„Der erste Codierprozess wird zweckmäßigerweise so gestaltet, dass man jeden Text sequenziell, d.h. Zeile für Zeile, vom Beginn bis zum Ende durchgeht und Textabschnitte den Kategorien zuweist. Es muss also jeweils entschieden werden, welche der Kategorien in dem betreffenden Textabschnitt angesprochen wird – diese Kategorie wird dann zugeordnet. Nicht sinntragende Textstellen oder Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert“ (EBD., S. 134; Hervorhebung im Original).

Im Sinne der Hermeneutik kann demnach nur ein Text verstanden werden, wenn auch die einzelnen Teile verstanden worden sind. Daher ist es möglich, anhand einer Textpassage mehrere Haupt- und Subkategorien gleichzeitig festzulegen (vgl. EBD.). Dabei achtet die Forscherin jedoch darauf, die Textabschnitte so zu wählen, dass diese sinngemäß in die jeweilige Kategorie einzugliedern sind und auch in Bezug zur Länge des Abschnitts verständlich sind (vgl. EBD., S. 136). Demzufolge kodiert die Verfasserin im Zuge der Auswertung Sinneinheiten, die mindestens aus einem Satz bestehen.

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Nachdem in der dritten Phase vorerst eine relativ grobe Strukturierung der Daten- und Befundlage erzeugt worden ist, widmet sich die Phase 4 der Verfeinerung der Daten, indem die Bildung der induktiven Subkategorien zentriert wird (vgl. EBD., S. 138). Konkret wird die ausdifferenzierende Hauptkategorie in den Blick genommen und durch Unterkategorien geclustert, die dann wiederum durch eine kurze Definition sowie ein Beispiel aus dem Textmaterial angereichert wird (vgl. EBD.; S. 139). Konkret hat die Forscherin jeder Subkategorie nebst einer Definition, ebenso ein Ankerbeispiel sowie eine Kodierregel hinzugefügt.¹⁶⁸

Phase 5: Daten mit Subkategorien kodieren (2. Kodierprozess)

Mit Abschluss der vorherigen Phase beginnt laut KUCKARTZ und RÄDIKER mit Phase 5 der arbeitsreichste und intensivste Schritt, der zweite Kodierprozess (vgl. EBD., S. 142). „Dies ist ein systematischer Schritt der Analyse, der einen erneuten Durchlauf durch das bereits codierte Material erfordert“ (EBD.). Infolgedessen bedarf es mehrerer Zyklen der Phasen 4 und 5, um weitere Präzisierungen und Erweiterungen des Kategoriensystems zu generieren (vgl. EBD.). Dieser Schritt ist jedoch abhängig von den pragmatischen Entscheidungen der Forscherin.

Hierauf fußend empfehlen KUCKARTZ und RÄDIKER eine weitere Verdichtung des Materials anhand einer (fallbezogenen) thematischen Zusammenfassung, die als optionaler Zwischenschritt fungiert, jedoch für die hierauf aufbauende typenbildende Analyse als unerlässlich gilt (vgl. EBD., S. 143ff.). „Durch diesen Schritt der systematischen thematischen Zusammenfassung wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich

¹⁶⁸ Das Codebuch gewährt an dieser Stelle eine dezidierte Übersicht, sodass hier auf den externen Anhang D (Kapitel 9.3) verwiesen wird.

Relevante reduziert“ (EBD., S. 143f.). Im konkreten Fall empfehlen die Autoren die Erstellung einer Profilmatrix sowie die Erstellung der daraus abgeleiteten Fallzusammenfassungen (vgl. EBD., S. 144f.). Wie bereits obig betont, wird von einem fallbezogenen Zugang explizit abgesehen und auch nicht intendiert. Demzufolge stellt jede befragte Lehrkraft eine eigenständig empirische Einheit dar, sodass im entferntesten Sinne von einem Einzelfall gesprochen werden kann (vgl. MERKENS 2017, S. 297). Aus diesem Grund wird von ebendiesen optionalen Zwischenschritt bewusst abgesehen.

Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

In Anschluss an die fünfte Phase folgt die Analysephase (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 147ff.). Im Mittelpunkt der einfachen und komplexen Auswertungen stehen die eruierten Haupt- und Subkategorien bzw. das erzeugte Kategoriensystem (vgl. EBD., S. 147). Die kategorienbasierte Analyse kann demnach nach unterschiedlichen Möglichkeiten wie der Orientierung an den Hauptkategorien, entlang einer Verknüpfung von Haupt- und Unterkategorien oder auch mehrdimensionalen Auswertungsmethoden, erfolgen (vgl. EBD., S. 147ff.). Mit Blick auf die vorliegende Studie erfolgt die Analyse anhand der Oberkategorien und nuanciert die Ergebnisse in diesem Rahmen entsprechend der Subkategorien (s. Kapitel 13). Vor diesem Hintergrund werden Visualisierungen eine maßgebliche Bedeutung eingeräumt, da neben der Identifikation von bestimmten Mustern oder Zusammenhängen, ebenso die Vorbereitungen für die Ergebnispräsentation getroffen werden (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 153). Ebendiese Visualisierungen umfassen hier eine Art tabellarischer Übersichten aller kodierten Segmente sowie eruierten Kategorien inklusive der Zusammenfassungen resp. Ankerbeispiele und Kodierregeln und können im externen Anhang D nachgelesen werden.

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren

Vorbereitend zu der Phase 7 fungiert die vorherige Analysephase. Auf dieser Basis können nicht zuletzt die Ergebnisse verschriftlicht und der Auswertungsprozess dokumentiert werden (vgl. EBD., S. 154). Hier liegt das Augenmerk eindeutig auf der Beantwortung der zugrunde liegenden Forschungsfrage (vgl. EBD.). Der Ergebnisbericht ist unter Kapitel 13 einzusehen. Die Dokumentation des Vorgehens wird im externen Anhang D (Kapitel 9) offenkundig dargelegt.

10.3 Zusammenführende Reflexion und kritische Würdigung des Datenauswertungsverfahrens

Den Kern der Datenauswertung bilden die Befunde der Basis- sowie Differenzierungsstudie. Während die vorherig dargestellte kategorienbasierte Auswertung des Datenmaterials nach MAYRING eher deskriptiv angelegt ist, wird der Analyse der Differenzierungsstudie qua der qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ, insbesondere durch die mehrfachen Kodierungsprozesse einen präskriptiven Charakter verliehen. Demzufolge und mit Blick auf die flankierenden Forschungs- und Entwicklungsphasen intendieren die erste und zweite Erhebungsphase eine Breitenuntersuchung, während sich die dritte Erhebungsphase in einer Tiefenorientierung niederschlägt.

Darüber hinaus betonen KUCKARTZ und RÄDIKER vor allem die hermeneutischen Anleihen ebendieses Datenauswertungsverfahrens (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 24). Zwar finden sich diese Grundgedanken auch in den Anlagen MAYRINGS, stehen jedoch nicht im Zentrum der Betrachtung, sondern werden eher implizit mitgeführt (vgl. MAYRING 2016, S. 111).

Ein weiterer Beleg für eine Orientierung an tiefen, verdichtenden Analyseergebnissen findet sich ebenfalls in dem Verfahren nach KUCKARTZ. In diesem Kontext spricht KUCKARTZ bewusst von ‚Analysephasen‘, die eine zirkuläre und iterative Gestaltung bzw. Überarbeitung des Auswertungs- und Kodierprozesses zur Präzision der Erkenntnisse zulassen (vgl. KUCKARTZ 2018, S. 100). Dahingegen deklariert MAYRING ‚Analyseschritte‘, die federführend durch abstraktes Vorgehen geprägt sind (vgl. EBD., S. 74; vgl. MAYRING 2016, S. 98).

Zusammenfassend lässt sich postulieren, dass die Anlage des Auswertungsprozesses nicht nur mit dem Erkenntnisinteresse sowie der Zielsetzung der Studie einhergeht, sondern auch mit dem forschungsmethodologischen Standort der Forscherin als auch dem methodisch festgelegten explorativen Zugang kongruent ist.

Abschließend zur Thematik der Datenauswertung entfalten sich nicht zuletzt Überlegungen zum Datenmanagement. In diesem Sinne empfehlen MAYRING und auch KUCKARTZ computergestützte Auswertungsprogramme, die vor allem bei sehr komplexen Analysen zum Tragen kommen (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 196;

vgl. MAYRING 2015, S. 115). Konkret plädieren KUCKARTZ und RÄDIKER für die Verwendung einer sogenannten QDA-Software, explizit MAXQDA (vgl. KUCKARTZ / RÄDIKER 2022, S. 196ff.; vgl. RÄDIKER / KUCKARTZ 2019). „MAXQDA ist ein Programm zur Analyse qualitativer Daten“ und umfasst ein maßgebliches Repertoire an unterstützenden Funktionen resp. Applikationen zur Dokumentation, Analyse sowie Visualisierung und Archivierung bezüglich schriftlicher, auditiver sowie videobasierter Daten (RÄDIKER / KUCKARTZ 2019, S. 2).

Aus diesem Grund und angesichts der großen Komplexität der Differenzierungsstudie bzw. der Erhebungsphase III wurde das Analysetool MAXQDA hinzugezogen. Dahingegen wurde die Befundlage der Erhebungsphase I und II aufgrund der inhaltlichen Anlage mithilfe des computergestützten Programms Microsoft Excel analysiert.¹⁶⁹

Nachdem nun in den voranstehenden Kapiteln der theoretische Bezugsrahmen im tiefsten Detail aufgearbeitet worden ist, kann vor diesem Hintergrundwissen nun in den folgenden Teilen dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit die empirische resp. theoretische Analyse und die damit verbundene Erkenntnisgewinnung präsentiert werden.

TEIL VI: EMPIRISCHE RESP. THEORETISCHE ANALYSE UND ERKENNTNISGEWINNUNG

„Rollen und Rollenerwartungen sind [...] *empirisch* durch die [...] Sozialforschung [...] zu ermitteln. Auf diese Weise wird es möglich, die »Gestalt« einer Rolle nach verschiedenen Kriterien [...] zu spezifizieren“ (WISWEDE 1977, S. 21; Hervorhebung im Original).

Im Sinne des voranstehenden Zitats, fußend auf WISWEDE, widmen sich die fortwährenden Kapitel der empirischen resp. theoretischen Analyse der Gesamtstudie. Gleichzeitig wird das Ziel verfolgt, die Erkenntnisgewinnung abrundend zu präzisieren. Beginnend mit den Ergebnisdarstellungen des Entwicklungsprozesses (s. Kapitel 11 bis 13), wird darauffolgend die Genese ebendieser Resultate, konkret die Entwicklung des wahrgenommenen Rollenbilds sowie der Gestaltungsempfehlungen, eingeschoben (s. Kapitel 14). Anschließend liegt das Augenmerk auf einer zusammenführenden Schärfung des Konstrukts der (sozialen) Rollenwahrnehmung, das der gesamten

¹⁶⁹ Die entsprechenden Auszüge können im externen Anhang C und D eingesehen werden.

empirischen resp. theoretischen Analyse übergreifend eine Kontur verleiht (s. Kapitel 15).

11 Ergebnisse der ersten Datenerhebungsphase

Wie bereits an früherer Stelle mehrfach ausgewiesen wurde, gliedert sich die erste Datenerhebungsphase der Phase I des Forschungs- und Entwicklungsprozesses ein und umfasst Datenmaterial der Basisstudie, diverser (Klein-)Gruppendiskussionen sowie des projektinternen digitalen Workshops (s. Kapitel 9.4). An dieser Stelle sei jedoch ausdrücklich anzumerken, dass die durchgeführten Gruppen- und Einzelinterviews mit Lehrenden den Ausgangspunkt des Datenmaterials bilden.

Ergänzend sei erneut zu nennen, dass die Befundlage mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet worden ist. Zunächst liegt der Fokus der Datenauswertung auf der kategorienbasierten Analyse, die von der Präsentation des daraus generierten Erfahrungs- und Stimmungsbildes abgerundet wird.

11.1 Kategorienbasierte Datenauswertung I

Im Gesamten besteht das extrahierte Kategoriensystem aus neun Oberkategorien, die sich nochmals durch insgesamt 114 Subkategorien entsprechend spezifizieren lassen. Das Kategoriensystem differenziert sich somit in zwei Ebenen. Dies begründet sich darin, dass zunächst eine deskriptive Breitenuntersuchung angestrebt wird. Darüber hinaus leiten die Hauptkategorien zugleich die folgende Ergebnisdarstellung. Dabei wird sich angesichts der Forschungsanlage sowie des Erkenntnisinteresses auf die zentralsten Ergebnisse konzentriert.¹⁷⁰

11.1.1 Allgemeine Charakteristika eines digitalen Begleitinstrumentes – Ein subjektives Begriffsverständnis

Zunächst sei der Blick auf die allgemeinen Charakteristika eines digitalen Begleitinstrumentes aus Sicht der befragten Lehrenden gerichtet.

¹⁷⁰ Im externen Anhang B und C können die gesamten Ergebnisse im Detail eingesehen werden. Aus Gründen einer besseren Übersichtlichkeit wird bewusst von einer gesamten Übersicht aller Kategorien abgesehen, stattdessen bilden die Unterkapitel unter Kapitel 11.1 die Oberkategorien des extrahierten Kategoriensystems.

Online-Plattform zur Unterstützung und Begleitung von Lehr- und Lernprozessen

Grundsätzlich wird mit einem digitalen Begleitinstrument eine Online-Plattform assoziiert, die vornehmlich für die Zwecke der Sammlung resp. Dokumentation sowie des Austausches von Lehr- und Lernmaterialien genutzt wird (vgl. u. a. BS1, Z. 137f.; vgl. BS5, Z. 120ff.; vgl. BS6, Z. 293ff). Dadurch wird eine gemeinsame Bearbeitung an ebendiesen Ressourcen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch den Lernenden untereinander, generiert (vgl. BS1, Z. 163ff.). Hieran wird zum einen eine unterstützende Funktion als „Strukturgeber“ in Bezug auf organisatorisch-administrativer Ebene ersichtlich (BS4, Z. 138). Zum anderen erweist sich die Unterstützung der Didaktik als wesentliches Kernmerkmal eines digitalen Begleitinstrumentes (vgl. BS6, Z. 286ff.). Die Integration von spezifischen Unterrichtsmethoden, wie u. a. die Einrichtung von virtuellen Gruppenräumen sowie die Implementation von funktionellen Zusatzapplikationen wie die eines asynchronen bzw. synchronen Kommunikationskanals (Chats, Video-Calls, etc.), bieten insbesondere den Lehrenden einen pädagogisch-didaktischen Orientierungsrahmen in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines (hybriden) Unterrichts (vgl. GD1, S. 2; vgl. GD2, S. 2; vgl. GD9, S. 4). Dies wird durch nachstehende Aussage konkretisiert:

„[...] eine digitale Begleitung oder ein Instrument, was digital begleiten soll, muss eigentlich gewährleisten, dass sozusagen das Unterrichten in vollständigen Handlungen, das ist unser didaktischer Anspruch, dass wir [...], im Rahmen der vollständigen Handlung unterrichten. Dass das durch dieses Instrument begleitet wird. Angefangen von der vom Einstieg, Problematisierung, Ausführen, Bewerten und hinterher auch mit der Evaluation einer Lernsituation“ (BS1, Z. 150ff.).

Damit einher geht nicht zuletzt die Unterstützung im Rahmen von Prüfungsprozessen.

Gezielte Förderung von Lernenden

Implizit wird an dieser Stelle die gezielte, individuelle Förderung von Lernenden mithilfe eines digitalen Begleitinstrumentes mitgeführt, die ebenfalls als ein fundamentales Charakteristikum genannt wird. Spezifiziert wird dies durch folgende Erklärung:

„Und hier habe ich halt eben Aufgabenstellungen, die sind so runtergebrochen, dass man sich wirklich auf die fachlichen Kernbegriffe und deren Bedeutung sehr gut fokussieren kann. Und das macht gerade für die Fremdsprachler, aber auch für Menschen, die nicht so schnell auffassen, die Situation leichter. Und natürlich das

dann immer wiederholen zu können so oft wie man [...] will“ (BS3, Z. 196ff.; Hervorhebung im Original).

Orts- und Zeitungebundenheit

Als ebenfalls prominent erweist sich der Vorteil der Orts- und Zeitungebundenheit. Durch den Einsatz von digitalen Begleitinstrumenten ist es möglich, orts- bzw. zeitunabhängig zu lernen und lehren, das insbesondere für Lernende einen immensen Vorteil bietet, da diese so ihren Lernprozess individuell und auch flexibel organisieren, planen und je nach Bedürfnis bzw. Bedarfen lernen können. „Und hier haben Schüler halt die Möglichkeit, [...] wann sie aufnahmefähig sind, sich die Dinge halt dann anzuschauen“ (BS3, Z. 184ff.).

Rechtliche Rahmenbedingungen

Nicht zuletzt sei der Blick auf die Berücksichtigung von rechtlichen Rahmenbedingungen gerichtet. Vor allem daten- und personenschutzbezogene Fragestellungen müssen zwingend bei der Benutzung von digitalen Begleitinstrumenten beachtet werden. Dies gilt vor allem hinsichtlich der Prüfungsabwicklung (vgl. BS5, Z. 553f.; vgl. BS7, Z. 140ff.). Daher sei besondere Vorsicht bei der Konzeption von Prüfungsaufgaben notwendig. So „ist es aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht zulässig, mittels H5P – Aufgaben Prüfungen abzuwickeln“ (GD9, S. 5). Darüber hinaus wird deutlich, dass ein konkretes Vorgehen sowie die rechtlichen Grundlagen im Rahmen von onlinebasierten Prüfungen gegenwärtig noch nicht umfassend geschärft sind:

„[...]das ist dann halt die Frage, wie fährt man mit so etwas, wenn da jemand dann nicht an der Prüfung teilgenommen hat [...] und dann festgestellt hat, [...], es war aber tatsächlich ein Softwarefehler oder Hardwarefehler, der den Kollaps verursacht hat, weil dann ist ja die Frage, kriegt der dann eine neue Prüfung gestellt, darf er die Prüfung zu einem späteren Zeitpunkt wiederholen. Der kann dann ja eigentlich zwischenzeitlich sich Informationen besorgen durch andere Schüler, was in dieser Prüfung stattgefunden hat [...]. Ich glaube, technisch ist das letztlich alles umsetzbar, aber ob das dann immer rechtlich alles so haltbar ist, da bin ich noch so ein bisschen zweifelnd“ (BS7, Z. 140ff.).

Summativ betrachtet zeigt sich, dass die wesentlichen Charakteristika der Studie mit den Kernaspekten der wissenschaftlich-fundierte Definition eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes einhergehen (s. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3).

11.1.2 Einstellung zu digitalen Transformationsprozessen

Nachdem einführend die Konturierung eines digitalen Begleitinstrumentes vorangestellt worden ist, widmet sich das beifolgende Subkapitel den allgemeinen Einstellung resp. Stimmung zu digitalen Transformationsprozessen. In diesem Zusammenhang manifestieren sich zwei grobe Meinungsbilder. Einerseits zeigen die befragten Lehrenden eine gewisse Offenheit gegenüber digitalen Instrumenten bzw. den mit der Digitalisierung verbundenen Auswirkungen an den Schulen und im Unterricht. Andererseits zeigt sich eine gewisse Verslossenheit und die Wahrnehmung eines geringen Nutzens im Unterrichts von digitalen Begleitinstrumenten.

Offenheit gegenüber digitalen Transformationsprozessen

Ein Großteil der interviewten Lehrenden rezipieren eine grundlegende Offenheit gegenüber dem Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im Unterricht bzw. allgemeinen digitalen Transformationsprozessen (vgl. u. a. BS5, Z. 182f.). Dies zeigt sich vor allem in dem Vorhandensein einer hohen intrinsischen Motivation der Lehrenden, digitale Instrumente im Unterricht gezielt anwenden und auch einsetzen zu können. So offenbart eine Lehrperson:

„Ich experimentiere gern, wenn ich sogenannte digitale Medien zum Einsatz bringe im Unterricht, dann mache ich mir oft die Mühe, zu Hause [...]“ (BS5, Z. 182f.).

Dies wiederum führt auch dazu, dass die Lehrkräfte bestrebt sind, ihre Technikaffinität regelmäßig weiterzuentwickeln, um diese letztlich auch verstetigen zu können, wenngleich eine gewisse und teilweise intensive Eingewöhnungsphase unabdingbar erscheint (vgl. BS4, Z. 206ff.). Weiteres Wissen erlangen Lehrenden zum Beispiel durch „learning by doing im Unterricht“ oder regelmäßigen Teilnahmen an Weiterbildungen (BS3, Z. 628ff.). Des Weiteren eröffnen die Gründungen von spezifischen Arbeitsgruppen unter den Lehrenden zusätzliche Perspektiven, sich aktiv mit weiteren digitalen Angeboten und Möglichkeiten im Rahmen digitaler bzw. hybrider Lehr- und Lernprozessen zu beschäftigen und auszutauschen. Demzufolge erklärt eine Lehrperson, dass sie Teil einer Gruppe ist, „wo es um digitale Tools geht, [...], wo man sich dann auch austauscht, weil jeder probiert ja für sich einfach auch so ein bisschen aus. Und über diese Lernplattform kann man auch verschiedene Tools integrieren“ (BS1, Z. 471ff.).

Ergänzend lässt sich nicht nur auf personeller Ebene eine entsprechende Offenheit

erkennen. Auch aus institutioneller Sicht erweisen sich spezifische Prozesse und Abläufe als zukunftsorientiert (vgl. BS4, Z. 146ff.). Dies zeigt sich u. a. in dem Ausbau eines erweiterten Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrende (vgl. BS1, Z. 236ff.; vgl. BS2, Z. 151ff.). Darüber hinaus werden gezielt IT-Koordinatoren an den Schulen eingesetzt, die nicht nur die digitale Infrastruktur betreuen, sondern auch schulische Akteure bei Problemen oder Fragen unterstützend zur Seite stehen (vgl. BS1, Z. 437ff.; vgl. BS6, Z. 219ff.). Ferner akzentuiert eine befragte Person die Einführung von pädagogischen Tagen, die insbesondere Fragestellungen zur Digitalisierung im Unterricht forcieren:

„Und wir haben von Schulleitungsseite auch gesagt jetzt seit einiger Zeit oder jetzt seit eineinhalb Jahren, dass wir immer mindestens einen pädagogischen Halbtage pro Schuljahr darauf verwenden, so Best-Practice-Modelle von Kolleginnen und Kollegen im Kollegium vorstellen zu lassen. Das kann man sich wie so ein Workshopmodell vorstellen. Das heißt, wir gucken im Vorfeld, wenn was ist oder fragen an bei Kolleginnen und Kollegen, die viel mit Teams arbeiten, was ist gut gelaufen? Und dass wir dann in kleinen Arbeitsgruppen den Rest des Kollegiums an so einem pädagogischen Halbtage vorgestellt, um einfach auch mal zu zeigen, schaut, hier Best-Practice, und damit man nochmal mal so ein Paket hat, das für den eigenen Unterricht ist“ (BS1, Z. 579ff.).

Durch ebendiese Zusatzangebote und einer regelmäßigen Verwendung digitaler Lehr-/Lern – Begleitinstrumente im Unterricht verspüren die Befragten eine zunehmende Verbesserung in der Handhabung ebendieser Instrumente (vgl. BS2, Z. 56ff.; vgl. BS2, Z. 154ff.).

Wahrnehmung von Skepsis und einer distanzierten Haltung gegenüber digitalen Lehr-/Lern – Begleitinstrumenten

Im Gegenzug wird jedoch ein gewisses Maß an Skepsis und eine vornehmlich distanzierte Haltung wahrgenommen, so heißt es exemplarisch: „[...] die digitalen Einheiten spielen für mich schon eine sekundäre Rolle, würde ich sagen“ (BS7, Z. 690f.). Ebendiese Einstellung findet den Grund vor allem in der recht intensiven Einarbeitungsphase und die damit verbundenen Funktionen sowie Anwendungsbereiche eines digitalen Tools (vgl. BS1, Z. 94ff.; vgl. BS6, Z. 71ff.). Aber auch die Veränderungen der didaktischen Konzeption von Lehr- und Lernprozessen führen zu Unsicherheiten und Skepsis (vgl. BS7, Z. 448ff.). Dies wiederum lässt sich u. a. durch die Unwissen der Vielfalt über den Einsatz der Intervention begründen (vgl. BS5, Z. 191ff.). Aus diesem Grund wird

letztlich auch ein höherer Arbeitsaufwand mit digitalen Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumenten verbunden (vgl. BS6, Z. 72ff.). Ferner zeigt sich dies in der Grundeinstellung einer Lehrperson, die betont, dass er „ein bisschen konservativ“ sei (BS5, Z. 501). Hinzukommt die oftmals stark ausbaufähige Technikaffinität der Lehrenden (vgl. BS2, Z. 56ff.; vgl. BS4, Z. 181ff.).

Nicht zuletzt erweist sich die Befürchtung einer sozialen Distanzierung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander als gravierend, wie folgende Lehrperson forciert:

„Ob das dann den gleichen, das gleiche Ziel verfolgt und den gleichen, das gleiche Ergebnis liefert als wenn man das jetzt, ja, face-to-face macht oder dann über das Internet, das ist halt erstmal dann zu prüfen, ob der Austausch da zwischen den Schülern genauso stattfindet, wenn man es nur digital macht oder ob trotzdem das Gespräch natürlich da doch sinnvoller ist“ (BS1, Z. 248).

Komplementäre resp. begleitende Funktion

Abrundend sind sich die befragten Lehrenden einig, dass ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument einen traditionellen Unterricht in Präsenz nicht ersetzen kann und auch nicht „das tragende Element des Unterrichts ist“ (BS7, Z. 476f.). Vielmehr wird an dieser Stelle die vornehmlich begleitende Funktion eines digitalen Instruments hervorgehoben und auch positiv wahrgenommen (vgl. BS7, Z. 670ff.). In diesem Sinne betont eine Lehrperson, dass zusätzliche Aufgabenstellungen oder Materialien, die über ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument zur Verfügung gestellt werden, den Unterricht bereichern (vgl. BS5, Z. 406ff.). Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, „dass digitale Lernangebote [...] eigentlich den Unterricht nicht ersetzen können [...]. Sie können ergänzen, aber mit Sicherheit nicht ersetzen“ (BS7, Z. 667ff.).

11.1.3 Vorhandene Erfahrungen mit digitalen Instrumenten im Rahmen von (hybriden) Lehr- und Lernprozessen

Vor dem Hintergrund der im vorherigen Abschnitt dargestellten Einstellungen lassen sich nun die vorhandenen Erfahrungen mit digitalen Instrumenten im Rahmen von (hybriden) Lehr- und Lernprozessen ableiten und fortwährend näher beleuchten. Die Interviewergebnisse lassen auf ein unterschiedlich ausgeprägtes Maß an Digitalkompetenzen der Lehrenden hindeuten, sodass dadurch möglicherweise die im

obigen Subkapitel genannten differenten subjektiven Einstellungs- und Meinungsbilder bzw. unterschiedlichen Grundeinstellungen bzgl. digitaler Transformationsprozesse ergründet werden können.

Einsatz von synchronen resp. asynchronen Kommunikationskanälen

Ein erster Blick in das erhobene Datenmaterial verrät, dass alle befragten Interviewpartner Erfahrungen mit synchronen resp. asynchronen Kommunikationskanälen im Rahmen hybrider Lehr- und Lernsettings besitzen, wenngleich die Ausprägungen in der Nutzung unterschiedlich stark ausgeprägt sind (vgl. u. a. BS1, Z. 80ff.; vgl. BS5, Z. 71ff.; vgl. BS7, Z. 430ff.). Vorrangig werden diese Arten der Kommunikation zur Interaktion im und außerhalb des Unterrichts zwischen Lehrenden und Lernenden genutzt (vgl. BS5, Z. 71ff.). Ergänzend werden diese Kanäle für die Dokumentation des gesamten Lehr- und Lernprozesses sowie für Informationszwecke genutzt (vgl. BS3, Z. 42f.). Als besonders beliebt erweisen sich Gruppen-, Individual- und Videochats, Foren, E-Mail- und Telefon – Funktionen (vgl. BS1, Z. 419ff.; vgl. BS3, Z. 42f.). Zusätzlich greifen Microsoft Office – Angebote wie z. B. Teams, über die ergänzend zu einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument miteinander kommuniziert wird (vgl. BS1, Z. 80ff.). Konkret werden nicht nur unterrichtsbezogene Themen, sondern auch organisatorische Anliegen über ebendiese Interaktionswege ausgetauscht (vgl. BS5, Z. 71ff.; vgl. BS6, Z. 127ff.; vgl. BS7, Z. 16ff.).

Implementation von schulinternen Online-Plattformen

An vorherigen Abschnitt angelehnt, beweist das vorliegende Datenmaterial, dass bereits schulinterne Online-Plattformen zur Unterstützung sowie Abwicklung von Lehr- und Lernprozessen implementiert worden sind. Als einer der gängigsten Instrumente werden Moodle-Instanzen genannt (vgl. BS5, Z. 478ff.). Zum Zeitpunkt der Befragung wurden diese Plattformen vordergründig für den Materialaustausch sowie der -ablage oder auch im Zuge der methodisch-didaktischen Konzeption von hybriden Lehr- und Lernprozessen und der Prüfungsabwicklung gezielt hinzugezogen:

„[...] dass man Arbeitsaufträge über Moodle erteilen kann und die Materialien auch zur Verfügung stellen kann. Also, da kann man zum Beispiel auch einen Link einstellen und die Schüler können dann mit dem Link, was weiß ich, ein Video anschauen und sich dann über ein Unterrichtsthema informieren. Und ich nutze es zum Beispiel auch, um Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen“ (BS2,

Z. 66ff.).

Angesicht dessen ist eine gezielte, individuelle Förderung des Lernenden durch die Lehrperson möglich, wie ein Lehrer wie folgt erklärt:

„Und wir versuchen schon, einen ganzen Lernraum zu erstellen, sodass die Schülerinnen und Schüler eigentlich möglichst selbstständig und allein arbeiten können“ (BS4, Z. 30ff.).

In diesem Sinne können ergänzend, laut den Aussagen der Probanden, digitale Methoden wie u. a. sogenannte Web-Blogs zusätzlich in den hybriden Unterricht integriert werden (vgl. BS2, Z. 135f.).

Regelmäßige Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten

An dieser Stelle sei jedoch zu betonen, dass die Mehrheit der betrachteten Schulen verpflichtende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende etablieren, um einen zielführenden sowie konsensfähigen hybriden Ansatz mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes langfristig anbieten zu können (vgl. BS7, Z. 721f.).

Technische Überlastung der digitalen Infrastruktur bei erhöhter Nutzung

Als einen weiteren Aspekt sei die technische Überlastung der digitalen Infrastruktur an den Schulen bei einer erhöhten Nutzung zu nennen (vgl. BS2, Z. 59ff.). Vor allem zu Beginn der COVID19-Krise, die eine gesamtheitliche Schulschließung zur Folge hatte, „sind die Systeme erstmal alle zusammengebrochen“ (BS2, Z. 60f.). Ergo war die Durchführung eines störungsfreien Unterrichts über digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente nicht mehr gewährleistet, sodass sich hieraus ein Ausbau der digitalen Infrastruktur an den Schulen sowie eine stabile Netzverbindung impliziert (vgl. BS2, Z. 28ff.). Dieser Zustand wird als eine „Riesenherausforderung“ wahrgenommen (BS3, Z. 351).

Konkludierend zeigt das vorliegende Datenmaterial, dass die gesamte befragte Zielgruppe bereits Erfahrungen bzw. Berührungspunkte mit digitalen Instrumenten im Rahmen von (hybriden) Lehr- und Lernprozessen gesammelt hat, die jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Ergänzend kristallisiert sich eine mehrheitliche Motivation seitens der Lehrenden heraus, digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente dauerhaft in den Unterricht zu integrieren und sich mit den systembezogenen Funktionen nachhaltig zu beschäftigen, indem zum Beispiel schulinterne Fort- und Weiterbildungen

besucht werden.

11.1.4 Chancen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten

Die vierte Oberkategorie adressiert die Chancen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten und legt dabei einen besonderen Fokus auf die Potenziale, die sich qua digitaler Instrumente vor allem für das Lehren resp. für Lehrkräfte im Rahmen der Konzeption von hybriden Lehr- und Lernumgebungen rezipieren. Darüber hinaus wird die enge Verknüpfung der einzelnen Unterpunkte sichtbar, sodass diese aus diesem Grund auch zusammenhängend aufgeführt werden.

Orts- und zeitunabhängiges resp. flexibles Lehren und Lernen

Der vermutlich am häufigsten geäußerte Vorteil im Zusammenhang mit dem Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten stellt ein hohes Maß an Flexibilität im Lehr- und Lernprozess dar. Insbesondere die Möglichkeit, orts- und auch zeitungebunden zu Lehren und Lernen tritt prominent hervor (vgl. BS1, Z. 173ff.; vgl. BS4, Z. 164ff.; vgl. BS5, Z. 222f.; vgl. BS6, Z. 85ff.; vgl. BS7, Z. 240ff.). Ein Grund liegt in der Tatsache, dass Lernende nicht nur auf Unterrichtsmaterialien beliebig zugreifen können (vgl. BS1, Z. 178ff.). Vielmehr sehen die befragten Lehrenden die Chance darin,

„[...] dass die Schüler sich da komplett frei orientieren können, das ist ohne Zeitdruck, ohne Bewertungsdruck, können sie sich da mehr oder weniger ausprobieren“ (BS4, Z. 114ff.).

Angesichts dessen kristallisiert sich an dieser Stelle ebenso der Aspekt des eigenständigen Lernens heraus. In diesem Sinne erklärt ein Lehrender:

„[...] weil sie sich dann selbst Zeiträume setzen konnten, wo sie vielleicht auch eine stärkere Motivation hatten oder sich auch fitter fühlten oder motivierter an die Dinge heranzugehen“ (BS7, Z. 240ff.).

In diesem Zusammenhang stehend gibt ein eigengesteuerter Lehr- und Lernprozess dem Vorteil der Flexibilität an Brisanz. Konkretisierend bezieht sich dieses Potenzial nicht nur auf ein orts- und zeitungebundenen sowie eigengesteuertes Lehren und Lernen, sondern forciert die methodisch-didaktische sowie ressourcenbezogene Vielfalt, die ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument bietet, da „der Lernende kann dann halt eben aus einem größeren Angebot von Erklärtem oder Anregungen, von Input wählen, auch von Inputformen wählen“ (BS3, Z. 176ff.).

Steigerung der Motivation beim Lehren und Lernen

Eng verknüpft mit vorherig genannten Chancen wird die Steigerung der Motivation beim Lehren und Lernen akzentuiert (vgl. BS2, Z. 119ff.; vgl. BS3, Z. 206ff.; vgl. BS5, Z. 233f.; vgl. GD1, S. 3; vgl. GD6, S. 2; vgl. DW1 - A2, S. 1). Eine erste Argumentationsfigur bezieht sich dabei auf die Möglichkeit einer attraktiven Darstellung der Lehr- und Lerninhalte. Neben einer ansprechenden „Farbgestaltung sowie eine[r] anwendungsfreundliche[n] Nutzeroberfläche“, verstärken „Video, Audios oder auch praktische Anwendungsbeispiele [...] eine motivierende Wirkung auf die Lernenden“ (GD7, S. 2; GD6, S. 2). Ergänzend werden interaktive Aufgabenstellungen anstatt traditioneller Arbeitsblätter gezielt eingesetzt (vgl. GD4, S. 4). Hinzukommt der „Spielcharakter“ diverser digitalgestützter Methoden, der laut der Interviewpartner ebenfalls ein motivierendes Element im Unterricht darstellt (BS7, Z. 505). Ein näherer Blick in die Interviewaussagen verrät außerdem, dass nicht nur die Motivation bei Lernenden durch den Einsatz von innovativen Methoden und Instrumenten gesteigert wird. Auch die Lehrpersonen nehmen eine individuelle Steigerung ihrer Motivation wahr. So untermauert eine befragte Person:

„[...] und dadurch kriege ich Erfolgserlebnisse und bin motivierter. Also das habe ich schon bei ganz vielen beobachtet, dass die da wirklich von profitiert haben“ (BS3, Z. 206ff.).

Gemäß dessen fasst ein Lehrender zusammen, dass der Einsatz von digitalen Elementen „[...] eine gewisse Lebendigkeit auch [...] in den Unterrichtsablauf [bringt]“ (BS5, Z. 461f.).

Erleichterung des kollektiven Arbeitens

Neben den bereits obig erläuterten Potenzialen rezipieren die Befragten ergänzend eine Erleichterung des kollektiven Arbeitens, sofern sie digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente gezielt in hybride Lehr- und Lernsettings einsetzen (vgl. BS2, Z. 100ff.; vgl. BS3, Z. 164ff.; vgl. BS6, Z. 177ff.; vgl. DW1 - A3, S. 1). Das begründet sich u. a. in der unmittelbaren Nähe zu den Lehrenden bzw. in einem direkten Austausch untereinander, denn eine Person erläutert:

„[...] ein weiterer Vorteil ist im Unterricht, der direkte Austausch. Dass wenn Fragen aufkommen, die Schüler kommunizieren untereinander über diese Plattform“ (BS1, Z. 184ff.).

Anknüpfend kann mit folgenden Worten vertieft werden:

„Und auch die Schüler können einen unter oder können untereinander sich immer gut stark miteinander abstimmen und ich würde schon sagen, dass es ein riesiger Vorteil im Gegensatz zu den analogen Medien, wo das alles ein bisschen stark eingeschränkter ist“ (BS4, Z. 167ff.).

Vordergründig werden im Zuge des Austausches vor allem die Zusatzfunktionen wie spezifische Kommunikationskanäle eines Chats oder Mail als unterstützend hervorgehoben (vgl. u. a. BS2, Z. 130ff.). In diesem Sinne wird ergänzend eine erleichterte Interaktion unter den Lehrenden wahrgenommen, so wie es folgende Aussage bestätigt:

„Und auch die Kommunikation untereinander, sei es jetzt mit anderen Lehrkräften, wenn man irgendwelche Fragen hat, Sachen hat, sich irgendwie abstimmen möchte oder auch mit den Schülern zusammen, dass man da jetzt auch ganz stark die Kommunikation fördern kann“ (BS4, Z. 160ff.).

Des Weiteren liegt das Augenmerk auf Gruppenarbeiten, die mittels einer Plattform nun „viel einfacher“ integriert und auch umgesetzt werden können, „weil jeder zu Hause eventuell sitzen kann und man sich nicht an einem Ort treffen muss, um das zu bearbeiten“ (BS6, Z. 178ff.).

Entwicklung von (digitalen) Kompetenzen

Durch eine intensive Benutzung digitalgestützter Methoden sowie den letztendlichen Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente zeichnet sich die damit eng verbundene (Weiter-)Entwicklung von digitalen Kompetenzen als förderlich aus, sodass ein Interviewter der Meinung ist:

„Da geht es ja gar nicht mehr ohne digitale Kompetenz. Und da ist es natürlich auch ein Vorteil, dass halt unsere Schüler da von ihren, ja, für ihren Berufsweg profitieren“ (BS1, Z. 197ff.).

Aber nicht nur die Förderung von Digitalkompetenzen dominiert, Facetten der Problemlösefähigkeit werden ebenso angesprochen:

„[...] sondern dass man selbstständig Probleme löst, auch wenn es vielleicht jetzt nicht die allerschönste Variante oder Lösung ist, aber das wäre da wirklich, dass das selbstständig eine Idee entworfen wurde, eine Umsetzung getätigt wurde und das es

das alles, dass wir das mit dem Lern-Programm Moodle jetzt beispielsweise, dass das der Strukturgeber und der Wegweiser für den für die Schüler darstellen soll“ (BS4, Z. 258ff.).¹⁷¹

Unterstützung in der Administration

Nicht zuletzt sei der Fokus auf einen weiteren Vorteil, die Unterstützung bei administrativen Prozessen, gelegt. In diesem Kontext pointiert eine Lehrperson einerseits den unterstützenden Charakter bei der Lehrplanerstellung über ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument (vgl. BS3, Z. 120ff.). Andererseits wird die Verfügbarkeit und die damit verknüpfte „nachhaltige[...] und langfristige[...] Dokumentation resp. Reflexion“ von Datenmaterialien forciert (GD2, S. 1). Insbesondere den Vorteil für Lernende erklärt eine Lehrperson wörtlich wie folgt:

„[...] der Lernende kann dann halt eben aus einem größeren Angebot von Erklärtem oder Anregungen, von Input wählen, auch von Inputformen wählen“ (BS3, Z. 176ff.).

Gleichsam erleichtert eine Zusammenstellung von Texten oder Dateien in einem sogenannten „Pool“ das Lehren und Lernen (BS5, Z. 497). Demzufolge steht allen Beteiligten eine hohe Informationsdichte gebündelt auf der Plattform zur Verfügung, sodass „der Lernende [...] dann halt eben aus einem größeren Angebot von Erklärtem oder Anregungen, von Input wählen, auch von Inputformen wählen [kann]“ (BS3, Z. 176ff.).

Trotz der zahlreichen Potentiale und Chancen, die das Lehren und Lernen mittels digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente hervorruft, nehmen Herausforderungen den Potentialen an Brisanz. Auf die Herausforderungen resp. Entwicklungsbedarfe wird im folgenden Abschnitt detailliert eingegangen.

11.1.5 Herausforderungen im Umgang mit digitalen Begleitinstrumenten

Wie bereits angedeutet, werden im Zusammenhang mit digitalen Begleitinstrumenten ebenso Herausforderungen seitens der Lehrkräfte wahrgenommen. Im Folgenden werden diese Herausforderungen spezifiziert, die sich auf ‚funktions- sowie systembedingte Faktoren‘ beschränken. Beifolgend sei der Blick auf ‚didaktische resp. methodische

¹⁷¹ Die Entwicklung von Kompetenzen wird insbesondere im Zuge der zweiten Erhebungsphase vertieft. Dort liegt der Fokus vor allem auf Elementen der Identitätsentwicklung. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle von weiteren Spezifizierungen bewusst abgesehen (s. Kapitel 12).

Herausforderungen‘ gerichtet. Abgerundet wird dieses Kapitel letztlich mit der Darlegung ‚affektiv- bzw. emotionsbezogener Herausforderungen‘.

Demnach können auf Grundlage des eruierten Datenmaterials folgende funktions- sowie systembedingten Herausforderungen manifestiert werden.

Ausbaufähige digitale Infrastruktur an den Schulen

Grundsätzlich bemängeln die befragten Interviewpartner die mehrheitlich ausbaufähige digitale Infrastruktur an den Schulen, sodass der Einsatz von digitalen Begleitinstrumenten erheblich beeinträchtigt wird (vgl. BS1, Z. 219ff.; vgl. BS3, Z. 303ff.; vgl. BS7, Z. 63ff.). Ein Grund rührt in einer instabilen, nicht zuverlässigen Netz- bzw. Wlan – Verbindung (vgl. BS7, Z. 465ff.). Andererseits fehlt es den Lehrenden an expliziten Unterstützungsangeboten bei technischen Problemen oder Fragen in Form eines IT-Koordinators (vgl. BS3, Z. 311f.). In diesem Kontext spezifiziert eine Lehrperson:

„[...] und begleitend müssen auch Leute zur Verfügung stehen, die das quasi alles pflegen, warten und auch tatsächlich eingreifen, wenn mal was nicht funktioniert [...]“ (BS1, Z. 224ff.).

Des Weiteren erweist es sich als schwierig mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten zu arbeiten, sofern nicht ausreichende digitale Endgeräte bei Lehrenden und Lernenden zur Verfügung stehen (vgl. u. a. BS7, Z. 60ff.; vgl. GD2, S. 2). Vor dem Hintergrund ebendieser technisch bedingten Einschränkungen schlägt eine Person für die Zukunft Folgendes vor:

„[...] eher ein kleinerer Anteil zu sein, der schlecht ausgerüstet ist, aber es ist ein Problem. Bring-your-own-devices – Konzepte wären ideal. Ich versuche auch Ausbildungsbetriebe davon zu überzeugen, dass die ihren Auszubildenden Devices geben, die sie mitbringen können, wo sie dauerhaft mit lernen können, um daran zu gehen, aber das ist Zukunftsmusik“ (BS3, Z. 352ff.).

Methodische Einschränkungen im Lehr- und Lernprozess

Nicht nur technisch bezogene Rahmenbedingen führen zu methodischen Einschränkungen im Lehr- und Lernprozess. Vielmehr impliziert eine oftmals geringe Benutzerfreundlichkeit bestimmter digitaler Tools eine methodisch-didaktische Einengung (vgl. BS1, Z. 228ff.; vgl. BS5, Z. 129ff.; vgl. BS7, Z. 172ff.; vgl. GD4, S. 3).

Konkret nennt eine befragte Lehrkraft die Methode des Rollenspiels, indem er folgende Bedenken äußert:

„Rollenspiele habe ich mir jetzt so, würde ich jetzt hätte ich aus dem Bauch rausgesagt, [...], kann ich mir irgendwie nicht so vorstellen, [...]“ (BS6, Z.180ff.).

Ergänzend werden ebenso Gruppenarbeiten angeführt, wenngleich im obigen Abschnitt auch durchaus Potentiale bezüglich ebendieser Methode rezipiert werden, kann exemplarisch nachstehende Aussage angeführt werden:

„[...] wenn man jetzt zum Beispiel an eine Gruppenarbeit denkt [...], ist das normalerweise, Schüler setzen sich zusammen an einen Tisch und arbeiten dann daran, dass man das gegebenenfalls dann digital macht. Ob das dann den gleichen, das gleiche Ziel verfolgt und den gleichen, das gleiche Ergebnis liefert als wenn man das jetzt, ja, face-to-face macht oder dann über das Internet, das ist halt erstmal dann zu prüfen, ob der Austausch da zwischen den Schülern genauso stattfindet [...]“ (BS1, Z. 246ff.).

Verstärkte Gefühle der Überforderungen

Verstärkt werden die negativ-behafteten Wahrnehmungen durch den Eindruck eines erhöhten Zeitaufwands seitens beider Zielgruppen, der vor allem zu Beginn der Einführung eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes verspürt wird (vgl. BS1, Z. 230ff.; vgl. BS4, Z. 81ff.). Dies führt bei einigen der Befragten sogar zu Gefühlen der Überforderungen (vgl. BS3, Z. 530f.; vgl. BS7, Z. 334ff.; vgl. BS7, Z. 344ff.). Dies resultiert dann wiederum daraus, dass sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden bisher eine geringe, ausbaufähige Technikaffinität vorliegt (vgl. u. a. BS1, Z. 255ff.; vgl. BS3, Z. 407f.; vgl. BS5, Z.78ff.; vgl. BS7, Z. 172ff.). Des Weiteren sind die Lehrkräfte der Meinung, dass vor allem die Gruppe der Lernenden eine zusätzliche Belastung aufgrund der fehlenden Präsenz der Lehrperson vor Ort rezipiert. Die folgende Aussage expliziert daher:

„Also, die werden jetzt, wie es damals im konventionellen Unterricht mehr oder weniger gewesen ist, die Schüler saßen da, haben sich mehr oder weniger von den [...] von den Aufgaben von dem Lehrer mehr oder weniger berieseln lassen, von Informationen. Und jetzt müssen die halt auch durch die neuen Gegebenheiten viel selbstständig arbeiten und das ist, das fordert den Schüler schon, also dass sie sich da eine [...], dass sie sich da umdenken müssen, dass sie anders handeln müssen,

dass sie viel selbstständiger arbeiten müssen, aber auch mehr selbstreflektierend arbeiten müssen und das fordert die Schüler auf jeden Fall auch schon auf ein ganz anderes Niveau und dementsprechend sehe ich da auch starke oder große Herausforderungen für die Schüler [...]“ (BS4, Z. 216ff.).

Unterstrichen wird die voranstehende Äußerung wie folgt:

„Ganz sicher und die brauchen einfach eine ganz andere, denke ich, zielorientierte Begleitung [...], dass man genau sagt, das und das machst du jetzt und da schauen Sie nochmal nach“ (BS7, Z. 273ff.).

Wahrnehmung eines erhöhten Mehraufwands

Als besonders zeitintensiv wird an dieser Stelle zudem die Aufbereitung von Materialien und Aufgaben wahrgenommen (vgl. BS5, Z. 58ff.). Nichtsdestotrotz sieht ein Lehrender auch Vorteile in einem zunächst anfänglichen Mehraufwand im Rahmen der Konzeption von hybriden Lehr- und Lernsettings:

„Also, für mich als Lehrperson ist es erstmal ganz klar, dass das, da muss man am Anfang sehr viel Arbeit reinstecken, aber am Ende ist man da glaube ich ziemlich dankbar mit, dass mir da ganz viel Arbeit erspart bleibt“ (BS4, Z. 155ff.).

Anknüpfend weist ein Interviewpartner darauf hin, dass im Zuge eines hybriden Unterrichts „noch mehr Ice-Breaker und ähnliche Techniken ein[zu]setzen [sind], bis da eine Vertrauensbasis entstanden ist“ (BS3, Z. 142f.).

Darüber hinaus wird ein weiterer Grund für einen maßgeblichen Mehraufwand in der nicht stringenten Nutzung eines von den Lehrenden zuvor definierten digitalen Instruments erachtet. So spezifiziert eine befragte Lehrende als Beispiel, dass Lehrende den Lernenden zusätzliche Unterrichtsmaterialien u. a. via Mail zukommen lassen, obgleich im Vorfeld das Arbeiten mit einer entsprechenden onlinebasierten Plattform kommuniziert worden ist (vgl. BS7, Z. 319ff.; vgl. BS7, Z. 326ff.).

Gefahr der sozialen Distanzierung und Ablenkung

In dem zuvor erwähnten erschwerten Aufbau von Vertrauen warnen die Probanden vor der Gefahr einer sozialen Distanzierung (vgl. BS2, Z. 304ff.; vgl. BS7, Z. 679ff.; vgl. GD4, S. 3). Konkret ist nicht nur die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch unter den Lernenden selbst zu verstehen (vgl. BS5, Z. 61ff.; vgl. BS6, Z. 270ff.). Den Versuch, ebendiese Herausforderung aus soziologischer Perspektive zu

erörtern, unternimmt eine Lehrperson folgendermaßen:

„[...] eine Diskussion und Gespräch einfach unersetzbar, wenn es um, was weiß ich, um Fragen des Menschenbilds oder so was geht, dann muss man sich auch im Gespräch ein bisschen aneinander abarbeiten. So etwas wie Haltung oder sowas, das kann man nicht einfach in so einer digitalen Lernumgebung weiterentwickeln. Da braucht man die Gegenüber“ (BS2, Z. 304ff.).

Eng in diesem Zusammenhang stehend sei an dieser Stelle ebenfalls auf die Gefahr einer Ablenkung durch den Einsatz digitaler Methoden und Instrumenten hinzuweisen (vgl. BS7, Z. 163ff.). Konkretisiert kann expliziert werden, dass die „Verführung durch andere interessante [...] Nutzungsmöglichkeiten der Endgeräte, die parallel immer an der Oberfläche des Endgeräts da ist[,] [...] eine weitere große Herausforderung [ist]“ (BS3, Z. 358ff.). Damit geht nicht zuletzt eine erhöhte Gefahr des Täuschungsrisikos einher, das insbesondere bei onlinebasierten Prüfungen intensiviert wird (vgl. BS7, Z. 379ff.; vgl. BS7, Z. 415ff.).

Summativ betrachtet zeigt sich, dass zum Zeitpunkt der Befragung im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten insbesondere die Gefühle der Überforderung durch einen enormen Mehraufwand im Rahmen der Unterrichtskonzeption dominieren, diese auf prospektive Sicht jedoch gleichsam relativiert werden, sodass im Kontext der Studie die genannten Herausforderungen im Sinne von Entwicklungspotentialen zu verstehen sind. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass ebendiese Entwicklungspotentiale der Impulsgeber für die rezipierten Erwartungshaltungen sind und sich diese entsprechend ableiten lassen.

11.1.6 Allgemeine Erwartungen an digitale Begleitinstrumente

Die folgende Hauptkategorie widmet sich zunächst den allgemeinen Erwartungen an ein digitales Begleitinstrument, bevor in den nächsten Subkapiteln die Selbst- und auch Fremderwartungen kontrastiert werden.

Angemessene digitale Infrastruktur/ technische Funktionalität

Beginnend mit Erwartungen, die sich explizit auf technische resp. systembezogene Rahmenbedingungen beziehen, sei eine angemessene digitale Infrastruktur sowie technische Funktionalität voraussetzend, um langfristig digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente im Zuge von hybriden Lehr- und Lernsettings etablieren zu können

(vgl. BS6, Z. 169f.). Hiermit eng verzahnt ist dann auch die Erwartung an eine selbsterklärende Handhabung sowie einfache Bedienbarkeit (vgl. BS1, Z. 318f.; vgl. BS6, Z. 88ff.; vgl. BS7, Z. 119; vgl. GD1, S. 3). Hieraus impliziert sich u. a. das Bestreben nach einem ungestörten Unterrichtsfluss (vgl. BS1, Z. 402ff.). Konkretisierend bedeutet Letztgenannten:

„Ich [...] ärgere mich, wenn mich eine gewisse Spontanität überfällt und dann merke ich, ich muss suchen. Und dann klicke ich an und die Schüler [...], die machen sich dann schon immer ein Spaß [...]. [...] Und [...] diese Spontanität, die ist nicht vorhanden“ (BS5, Z. 247ff.).

Eingebundenheit von Lehrenden und Lernenden

Bezüglich des Aspekts einer systembezogenen Eingebundenheit von Lehrenden und Lernenden besteht die Erwartung darin, dass alle beteiligten Akteure in ein spezifisches Tool eingebunden werden und demzufolge gemeinsam darin arbeiten können (vgl. BS1, Z. 312ff). Konkret tangiert der Wunsch nach einer kollektiven Erarbeitung resp. Weiterentwicklung von Lehr- und Lernressourcen (vgl. BS2, Z. 255ff.). Begründet wird dies mit den Veränderungen des digitalen Wandels, die wiederum Anpassungen der konventionellen Unterrichtsformen hervorrufen, so heißt es:

„[...] so eine Frontstellung Lehrer-Schüler, sondern mehr so, wir haben hier ein neues Instrument, von dem wir uns ganz viel oder von dem wir uns was versprechen. Und wir versuchen jetzt gemeinsam mit euch, uns dem zu nähern und das Beste daraus zu machen, sodass wir also gar nicht so eine Frontstellung haben, sondern mehr so ein, wir blicken gemeinsam auf etwas und wir gehen da so gemeinsam diese Herausforderung an“ (BS2, Z. 377ff.).

Steuerung der Zusammenarbeit und Kommunikation

Gemäß der zuvor aufgeführten Aussage schwingt die Erwartungshaltung an eine von der Plattform gesteuerten Zusammenarbeit implizit mit (vgl. BS1, Z. 315f.; vgl. BS7, Z. 537ff.). So wird konkret ein „rote[r] Faden“ gefordert, sodass das digitale Lehr-/Lerninstrument somit als „Strukturgeber“ fungieren soll (BS2, Z. 329; BS4, Z. 138). Verstärkt wird diese Erwartung durch die Aussage, dass ein digitales Instrument „nicht eine Einbahnstraße [ist], das ist wirklich interaktives Arbeiten“ (BS5, Z. 423f.).

Erwähnt wird dabei die Interaktion bzw. Kommunikation untereinander mittels eines Systems. So lässt sich der Wunsch nach einer unterstützenden Funktion auf

kommunikativer Ebene ins Zentrum der Betrachtung rücken (vgl. BS4, Z. 359ff.; vgl. GD4, S. 3). In Anbetracht einer Interviewaussage kann Folgendes prominent berücksichtigt werden:

„[...] das wichtigste dabei ist [...] immer noch die Kommunikation untereinander.
Also, ohne Kommunikation, [...] läuft eigentlich gar nichts“ (BS4, Z. 359ff.).

Motivation zur Nutzung digitaler Begleitinstrumente

Als eine fundamentale Voraussetzung für die Nutzung von digitalen Begleitinstrumenten sehen die befragten Lehrenden eindeutig Faktoren intrinsischer sowie extrinsischer Motivation (vgl. BS6, Z. 108ff.; vgl. BS7, Z. 580ff.; vgl. BS7, Z. 633ff.). Das bedeutet zum einen, dass nebst der Lehrenden, ebenso von den Lernenden erwartet wird, sich mit digitalen Elementen resp. mit den Funktionen eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes eigenständig auseinandersetzen (vgl. BS6, Z. 253ff.). Fortwährend kann daher unterstreichend pointiert werden:

„Und daher setzt das schon eine große Selbstdisziplin auch der Schüler voraus [...].
Da kann man eigentlich nur dann nachher nur an [...] die Selbstmotivation [...] der Schüler appellieren [...]“ (BS7, Z. 580ff.).

Lösungsfokussierter Umgang bei Problemen im Lehr- und Lernprozess

Als eine weitere Erwartung im Zusammenhang mit einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument wird die Forderung nach einem lösungsfokussierten Umgang bei Problemen im Zuge hybrider Lehr- und Lernprozesse laut. Demzufolge sind die Lehrenden bestrebt, dass Lernende eigenständig eine Lösung erarbeiten (vgl. BS4, Z. 349). Das bedeutet, dass „[w]enn sie Fragen haben, dass sie da vielleicht auch innerhalb des Systems mit anderen kommunizieren können“ (BS2, Z. 342ff.). Dabei gehen die Lehrenden so vor, dass sie „einfach nur ein Problem rein[werfen] und die [Lernenden] sind es gewohnt, sich damit selbst auseinanderzusetzen“ (BS5, Z. 446f.). Ferner wird spezifiziert:

„[...] dass die [Lernenden] da erstmal selber auf eine auf eine Idee kommen, vielleicht auch sogar schon auf die richtige Lösung, aber erstmal dass ich mich so verhalte, dass die Schüler wirklich selbstständig arbeiten müssen“ (BS4, Z. 341ff.).

Klare Vorgaben zur Nutzung seitens der Schulleitung

Letztlich bringt das erhobene Datenmaterial eine weitere Erwartungshaltung hervor. Die

Veränderungen, die sich durch den digitalen Trend bedingen, führen in häufigen Fällen dazu, dass Lehrenden keine eindeutigen Vorgaben und auch Spezifikationen zur Nutzung digitaler Begleitinstrumente seitens institutioneller Instanzen vorliegen, das wiederum große Unsicherheiten in der Verwendung hervorrufen (vgl. BS4, Z. 325ff.). Um hierauf näher einzugehen, sei der Blick auf beifolgende Aussage gerichtet:

„[...] ich mich immer noch frage, was ist jetzt genau eine [...] digitale Lernsituation [...], ab wann ist, ab wann ist sie dazu qualifiziert [...]. Also, wenn ich den Beamer anmache [...] und dann, ist das, also eigentlich. Es kann ja eigentlich NICHT das gemeint sein, aber es ist noch sehr vage, was da tatsächlich, wieviel Mindestanforderung da eigentlich überhaupt erreicht werden muss, damit man es als digitale Lernsituation auszeichnen darf“ (BS7, Z. 738ff.; Hervorhebung im Original).

Demgemäß benötigt es zum einen „sehr kreativen Ansatz, sehr dynamischen Ansatz“ (BS3, Z. 540f.). Zum anderen bedarf es „Aufgaben, die von oben angesetzt wurden, von der Bezirksregierung, dass die auch auf jeden Fall umgesetzt werden. Und dass das durch die digitalen Medien stark gefördert werden soll“ (BS4, Z. 325ff.).

11.1.7 Selbsterwartungen an digitale Begleitinstrumente

Im nachstehenden Subkapitel werden die Selbsterwartungen der befragten Lehrenden an digitale Begleitinstrumente forciert, die teilweise bereits im Zuge der allgemeinen Erwartungen im Zusammenhang stehen und somit obig erläutert worden sind. Darüber hinaus ist erkennbar, dass entsprechende Selbsterwartungen auch als Chance resp. Vorteile rezipiert werden.¹⁷²

Unterstützung bei der didaktischen Konzeption sowie strukturellen Organisation von Lehr- und Lernprozessen

In erster Linie betonen die Lehrkräfte die Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehr- und Lernprozessen mithilfe eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes, kurz die Erwartung einer Unterstützungsfunktion (vgl. u. a. B2, Z. 203ff.). Konkret liegt das Augenmerk auf der didaktischen Konzeption als auch der Strukturierung von Unterricht.

¹⁷² Aufgrund dessen wird auf doppelte Ausführungen bewusst verzichtet und lediglich auf die entsprechenden Kapitel verwiesen.

Hinsichtlich Erstgenanntem wird ersichtlich, dass sich der Fokus des Unterrichts durch den Einsatz digitaler Elemente verschiebt. So erklärt eine Lehrperson Folgendes:

„[...] dementsprechend liegt dann, ja, der ganz ganz große Fokus auf de[r] [...] Vorbereitung des Unterrichts, wo letztendlich bei konventionellen Unterricht eher der Fokus [...] auf d[er] Vermittlung des Wissens lag, liegt jetzt mehr der Fokus auf d[er] Vorbereitung und Unterricht“ (BS4, Z. 434ff.).

In diesem Zusammenhang stehend erwarten die Lehrkräfte Unterstützungen bei der methodischen Aufbereitung von hybriden Lehr- und Lernumgebungen (vgl. BS6, Z. 153ff.). Bisher im konventionellen Unterricht eingesetzte Methoden wie „Rollenspiele“ oder auch „think-pair-share – Verfahren“ werden mit Skepsis betrachtet, da vordergründig das grundlegende Wissen über mögliche Applikationen und Funktionen fehlt (BS6, Z. 180; BS7, Z. 536f.). Dahingegen äußern die Befragten, dass sich bereits bewährte Methoden weiterhin als geeignet erweisen, denn „Situierung kann man immer noch machen“ (BS7, Z. 545f.). Aber auch „Gruppenarbeiten [sind] [...] unproblematisch“ (BS6, Z. 177).

Des Weiteren wird die Erwartung an eine attraktivere Darstellung der Unterrichtsinhalte und -ressourcen akzentuiert (vgl. BS2, Z. 213ff.; vgl. GD1, S. 3). Demzufolge erwartet eine Lehrperson, „dass es auch als Dokumentation vielleicht noch, ja, attraktiver wird und auch aussagekräftiger, weil bisher haben wir halt natürlich immer ein paar Fotos und eine Textzeile“ (BS2, Z. 344ff.). Der Wunsch, Bilder, Videos oder anderweitige interaktive Aufgabentypen gezielt einzusetzen, ist an dieser Stelle dominant (vgl. BS2, Z. 213ff.; vgl. BS5, Z. 291ff.; vgl. GD1, S. 3).

In diesem Sinne lässt sich ebenso die Erwartung einer zielführenden und gleichzeitig auch fördernden Konzeption von Wissensinhalten in digitalen Lehr- und Lernumgebungen anführen (vgl. BS5, Z. 320ff.). Dabei wird vor allem eine vereinfachte Darstellung komplexer Lerninhalte intendiert. Demgemäß drückt eine Lehrkraft ebendiese Erwartung folgendermaßen aus:

„[...] also meine Hoffnung ist oder meine Erwartung [...] an die Angebote sind einfach, dass es schwierige, technische Vorgänge [...] einfacher darstellt, mit viel Trick und so weiter und das ist einfach ein Lernprozess“ (BS5, Z. 263ff.).

Weiterführend erwartet die Zielgruppe von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten einen „Strukturgeber“ an die Seite gestellt zubekommen, der nicht nur die Konzeption

von Unterricht, vielmehr die Organisation von Inhalten unterstützt resp. leitet (BS2, Z. 329; s. auch Kapitel 11.1.6). Konkret sei in diesem Kontext folgende Aussage anzuführen:

„[...] wenn wir dann so ein richtiges System übernehmen, sodass es dann auch nicht von mir abhängt, [...], sondern wenn es in dem System so einen roten Faden gibt, dann könnte ich mir schon vorstellen, dass es da Verbesserungen gibt, was jetzt auch jetzt in Bezug auf die Erwartungen der Lernenden, aber bisher haben wir da keine großen Strategien gehabt“ (BS2, Z. 325ff.).

Damit einher geht nicht zuletzt die Erwartung, Verantwortung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen zu reduzieren oder gar abzugeben (vgl. u. a. BS2, Z. 325f.; vgl. BS3, Z. 148ff.; vgl. BS4, Z. 250ff.). Einerseits richtet sich dieser Wunsch an organisatorisch-administrative Aspekte, dessen Aufwand sich durch den Einsatz eines digitalen Lehr-/Lern – Begleitinstrument minimieren soll (vgl. BS3, Z. 148ff.). Andererseits liegt das Augenmerk auf der Erwartung, dass Lernenden durch ebendiese digitale Intervention ein gewisses Maß an Selbstständigkeit im Rahmen ihres individuellen Lernprozesses erlangen sollen, das wie folgt untermauert wird:

„Also, meine Erwartungen gehen erstmal dahin, [...] dass quasi [...] die unterrichtlichen Lernprozesse so gestaltet werden, dass insgesamt ein flüssiger Ablauf entsteht, in dem wirklich die Schüler und Schülerinnen eigentlich selbstständig handeln sollen und viel mit, viel mit Eigeninitiative den ganzen unterrichtlichen Lernprozess selbstständig gestalten können“ (BS4, Z. 236ff.).

Fundamentales Wissen über digitale Funktionen und Applikationen

Voraussetzend an dieser Stelle ist jedoch ein grundlegendes Wissen über die vorhandenen Funktionen und Applikationen, die ein digitales Instrument umfasst. Aus diesem Grund sind sich die Lehrenden nahezu vollständig einig, dass dieser Aspekt als eine essenzielle Säule der Selbsterwartungen gesehen werden sollte (vgl. BS1, Z. 332ff.; vgl. BS2, Z. 223f.; vgl. BS3, Z. 431f.; vgl. GD6, S.1). Daher ist es der Anspruch seitens der Lehrenden, „dass man tatsächlich das Tool bedienen kann, [...], um da jederzeit den Schüler auch zu unterstützen, wenn Fragen aufkommen“ (BS1, Z. 344ff.).

Akzeptanz eines stetigen Lernprozesses und zukunftsorientierte Offenheit

Daran anknüpfend geht die Akzeptanz eines stetigen Lernprozesses einher. Dabei erweist sich eine zukunftsorientierte Offenheit gegenüber digitalen Medien im Unterricht als

substanziell (vgl. u. a. BS2, Z. 299f.; vgl. BS4, Z. 321ff.; vgl. BS6, Z. 139ff.). Eine befragte Lehrperson bestätigt dies wörtlich:

„[...] dass man nicht starr in seinem System verankert ist, sondern auch Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge zulässt. Also, dass man da ein Stück weit flexibel arbeitet, sodass da immer noch Veränderungen und Verbesserungsvorschläge einfließen können“ (BS4, Z. 373ff.).

Darüber hinaus besitzt eine Lehrperson die Selbsterwartung, sich „da so ein[zu]arbeiten [...], dass ich das einigermaßen vernünftig bedienen kann“ (BS2, Z. 227f.). Ferner betont eine Lehrkraft, auch zukünftig das eigene „Performance-Niveau aufrecht[zu]erhalten“ (BS3, Z. 454f.). Vor diesem Hintergrund sei ebenfalls zu erwähnen, dass nicht nur die Lehrenden, sondern auch Lernenden einen stetigen digitalen Wandel und die daraus resultierenden Veränderungen akzeptieren müssen, so fasst eine Lehrperson zusammen:

„[...] da habe ich das Glück, dass halt eben eine große Akzeptanz da ist, also eine [...] Neugierde da ist und dann halt eben eine Akzeptanz und dann in Verbindung hier mit den verschiedenen Strategien und auch Konzepten halt immer Focus-Groups zu machen, eine hohe Wertschätzung entgegenzubringen, verhindere ich, dass es zu Konfliktsituationen kommt“ (BS3, Z. 597ff.).

Hiermit eng verwoben lässt sich die Notwendigkeit einer ständigen individuellen Kompetenzentwicklung der Lehrenden betonen. So heißt es konkret:

„Also die Erwartungen an mich, an meine Kompetenzentwicklung und an meine alltägliche [...] Berufspraxis“ (BS3, Z. 431f.).

Aber nicht nur auf personeller Ebene bedarf es ein zukunftsorientiertes Handeln und Denken. Voraussetzend sei hier eindeutig die Akzeptanz seitens der Institution hervorzuheben (vgl. BS7, Z. 663ff.). Nichtsdestotrotz benötigt es Zeit, um jegliche Veränderungsprozesse institutionell bzw. strategisch zu verankern, weiß eine Lehrkraft:

„[...] aber dass der ganze Prozess brauch natürlich auch erstmal Zeit, um zu wachsen und um jegliches Konfliktpotential dem entgegenzutreten, da ist es erstmal wichtig, dass man sich überhaupt mit dem Konstrukt auseinandersetzt und darüber dann auch vernünftig redet und spricht, sodass dann eine [...] Lösung gefunden wird, die eigentlich alle zufrieden stellen kann“ (BS4, Z. 407ff.).

Entdeckendes Arbeiten

In diesem Zusammenhang stehend sei nicht zuletzt die Erwartung an ein entdeckendes Arbeiten anzuführen. Primäre Voraussetzung ist in diesem Kontext eine dezidierte und auch kollegiale Auseinandersetzung mit digitalen Systemen, denn „digitales Lernen ist eben mehr als nur irgendwie ein Bildschirm zu betrachten, ein Video zu zeigen, einfach nur Aufgaben zu schicken“ (BS5, Z. 126ff.).

Des Weiteren besitzen die Lehrenden die Erwartungshaltung, die eigenen Entdeckungen und das eigens gewonnene Wissen über Neuerungen oder Funktionen mit anderen Lehrenden sowie den Lernenden zu teilen:

„Und da tauscht man sich dann auch aus, wenn jemand was Neues entdeckt, dann wird kurz gepostet oder ein Link geschickt, womit man sich dann auseinandersetzen kann“ (BS1, Z. 475ff.).

Die Generierung sowie effektive Nutzung ebendieser Synergien erweist sich aufgrund einer umfangreichen Komplexität digitaler Prozess im Unterricht an dieser Stelle als besonders präsent (vgl. BS3, Z. 626f.). Dabei forciert eine interviewte Person jedoch, die entsprechenden Gepflogenheiten und Gewohnheiten der jeweiligen Klassen als Lehrkraft nicht aus dem Auge zu verlieren aus folgendem Grund:

„Was ist unsere [...] Kultur als Klassenverband? Wieviel Widerstand gegen Lernprozesse muss ich immer erstmal signalisieren, bevor ich mich trauen darf, auch mal mich einzulassen [...]. Also, da sind eben auch Dinge, die diese Peer Group-Kultur anders behandelbar machen als der Klassenraum das kann. Auch das finde ich sehr wertvoll“ (BS3, Z. 164ff.).

Konkludierend resümiert ein Lehrender und knüpft mit seiner Aussage an den Gesichtspunkt der Wahrnehmung der Lehrerrolle explizit an:

„[...] aber das ist dann eingebunden in Veränderungen der Lehrerrolle insgesamt. [...] Da, da, ich denke, das Lernen verändert sich und dadurch natürlich auch die Rolle von Lehrern“ (BS2, Z. 233ff.).

Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrperson

Wie bereits in den vorherigen Ausführungen implizit mitgeführt worden ist, zeigen sich in den offenbarten Meinungsbildern sowie Erwartungshaltungen der befragten Lehrenden divergierende subjektive Positionierungen bezüglich der Wahrnehmung der eigenen

Lehrerrolle, sodass sich ebendiese Perzeption aus den teilweise allgemeinen Erwartungen an ein digitales Lehr-/ Lehr – Begleitinstrument begründen und auch ableiten lassen (s. auch Kapitel 11.1.6). Da in Kapitel 11.1.10 dieser Gesichtspunkt spezifiziert wird, wird an dieser Stelle von weiteren Ausführungen abgesehen.

Um den Abschnitt der Selbsterwartung abzurunden, bedarf es schließlich einer pointierten Zusammenfassung. Einerseits kann resümiert werden, dass individuelle Erwartungshaltungen sowie Meinungsbilder vordergründig affektiv bzw. emotional sowie intrinsisch motiviert begründen werden können. Zudem stehen diese mit einem großen Maß an Neugierde, Offenheit und auch Akzeptanz gegenüber digitalen Prozessen in Verbindung. Dies wiederum spiegelt sich dann auch in der Wahrnehmung der Lehrerrolle wider, indem neben einer Rollenveränderung, ebenso neu entstandene Rollenbilder wahrgenommen werden.

Andererseits lassen sich auch eher negativ konnotierte interne Erwartungen wie Skepsis, Selbstzweifel oder auch Gefühle der Überforderungen rezipieren, die wiederum zur Folge haben, dass keine oder nur eine geringe Identifikation mit digitalen Instrumenten im Unterricht vorliegt. Konkludierend werden entsprechend keine maßgeblichen Änderungen der eigenen Rolle als Lehrperson wahrgenommen.

Die Interviewergebnisse lassen ferner darauf hindeuten, dass eine enge Verknüpfung zwischen den Selbst- und Fremdwahrnehmungen und den damit verbundenen Wahrnehmungen der Lehrerrolle vorliegt. Daher können die Selbst- sowie Fremderwartungen nicht überschneidungsfrei angesehen werden und stattdessen besteht die Notwendigkeit, diese im Verbund zu analysieren. Doch zunächst seien im folgenden Abschnitt die Fremderwartungen verengt aufgeführt.

11.1.8 Fremderwartungen an digitale Begleitinstrumente

Neben Selbsterwartungen lassen sich ergänzend Fremderwartungen ausmachen. In diesem Rahmen stehen externe Erwartungshaltungen anderer beteiligter Akteure an Lehrende im Mittelpunkt der Betrachtung. Demnach lassen sich vor allem Erwartungen von Lernenden, Kollegium, Schulleitungen, Eltern, Schulbehörden, Bundesministerien sowie Kammern spezifizieren. An dieser Stelle sei darauf hinzuweisen, dass sich die zuvor erläuterten Erwartungshaltungen der Lehrenden in den Fremderwartungen anderer Akteure widerspiegeln lassen und nun nochmals, aber aus einer differenten Perspektive,

aufgeführt werden.

Zunächst sei der Akzent auf didaktisch resp. konzeptionell-bezogene Aspekte gesetzt, die insbesondere von Lehrenden als auch dem Kollegium bzw. der Schulleitung erwartet werden.

Bereitstellung von bearbeitbaren Materialien

Gemäß des vorliegenden Datenmaterials erscheint die Erwartung nach der Bereitstellung von bearbeitbaren Materialien, auch ohne Instruktion der Lehrenden, als besonders präsent bei den Lernenden zu sein (vgl. BS3, Z. 236ff.; vgl. BS4, Z. 243ff.). Durch nachstehende Aussage einer Lehrperson wird dies konkretisiert:

„Also ich denke schon, dass die Schüler die Erwartung haben, wenn wir mit diesen digitalen Medien auch arbeiten, dass die Materialien, die zur Verfügung gestellt werden, dann auch so aufbereitet sind, dass sie direkt bearbeitbar sind mit Hilfe dieser Datei, die zur Verfügung [...] gestellt wird, dass sie da nicht erst ein Textfenster oder ähnliches einfügen müssen“ (BS1, Z. 382ff.).

In diesem Zusammenhang wird ebenfalls die Forderung ergänzt, selbsterklärende sowie anschauliche Aufgaben zu konzipieren, die „gleichsam mit einer benutzerfreundlichen Anwendungsweise einhergehen“ (GD6, S. 2). Selbstkritisch gibt eine Lehrperson zu, dass die Schüler bei einer nicht ausreichenden Vorbereitung seitens der Lehrenden dies unmittelbar wahrnehmen und sich entsprechend beschweren (vgl. BS5, Z. 256ff.). Daraus ergibt sich u. a. letztlich auch der eigene Anspruch an eine umfassende Unterrichtsvorbereitung (vgl. EBD.; vgl. BS1, Z. 376ff.).

Nutzung zur Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung

Auch die Fremderwartung, ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument gezielt zur Prüfungsvorbereitung einzusetzen, nimmt der voranstehenden Erwartungshaltung nicht an Präsenz, sondern untermauert lediglich dessen Bedeutung. Zudem wird deutlich, dass ebendiese Erwartung als interne sowie externe Wahrnehmung rezipiert wird (s. Kapitel 11.1.7). So wird der Wunsch, ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument zur Unterstützung im Rahmen der Prüfungsvorbereitung gezielt einzusetzen, mehrfach artikuliert (vgl. BS1, Z. 364ff.; vgl. BS1, Z. 371ff.; vgl. BS3, Z. 336ff.). Der Grund liegt darin, dass insbesondere interaktive Aufgaben wie Mini-Tests in Formaten wie Multiple Choice oder auch Karteikarten gezielt zur Prüfungsvorbereitung eingesetzt werden

(vgl. BS7, Z. 473ff.). Folglich erlangen die Schüler eine unmittelbare Rückmeldung über ihren Wissens- und Leistungsstand von dem entsprechenden digitalen Tool, das wiederum den Lehrenden Entlastungen bringt (vgl. BS1, Z. 374f.). Darüber hinaus eröffnen die Funktionen eines digitalen Lehr- / Lern – Begleitinstrumentes die Möglichkeit, den Stand des Lernfortschritts der Lernenden direkt einzusehen (vgl. BS3, Z. 336ff.). Ferner lassen die Interviewaussagen darauf hindeuten, dass ein digitales Instrument sogar auch vor der Abschlussprüfung der entsprechenden Kammern aktiv genutzt wird und dies auch gleichzeitig von den Lernenden erwartet wird. Folgende Aussage unterstreicht diese Erwartungshaltung der Lernenden an die Lehrenden:

„Ich glaube da, das sehen wir jetzt im Moment auch sehr gut bei den [...] Klassen, die vor der IHK-Prüfung stehen, dass dieses Tool wirklich sehr gut benutzt wird, um Prüfungsvorbereitungen noch zu betreiben“ (BS1, Z. 360ff.).

Klare Definition der Aufgabenverteilung, -bearbeitung und -struktur

Eng in diesem Zusammenhang stehend, ist die Fremdanforderung nach einer klaren Definition der Aufgabenverteilung, -bearbeitung und -struktur zu nennen (vgl. BS2, Z. 337f.; vgl. BS4, Z. 127ff.; vgl. GD4, S. 3). Konkret ist hierunter eine „[...] strukturgeleitete Aufbereitung der Einheit [...] [zu verstehen], da dies den Lernenden eine Orientierung im Lernprozess bietet“ (GD1, S. 2). Eine Lehrperson geht mit der externen Erwartungshaltung der Lernenden folgendermaßen um:

„[...] das System ermöglicht mir da ein schrittweites Vorgehen in kleinen Zyklen, wo viele Sachen schon mit einer klassischen Steuerung von mir auch im Präsenzunterricht oder über eine Skypesession, das ist jetzt nötig, [...], aktivieren kann, sodass Schüler in die Situation kommen, wo die einzeln arbeiten können“ (BS3, Z. 343ff.).

Anknüpfend lassen sich die Fremderwartungen nach verständlichen Erklärungen und grundlegendem Wissen über Funktionen des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes seitens der Lehrenden ins Zentrum der Betrachtung rücken (vgl. BS2, Z. 247; vgl. BS3, Z. 479ff.). Demzufolge reflektiert eine Lehrperson:

„Ich denke, die haben aber Anspruch darauf, dass wir die Instrumente, die wir einsetzen auch beherrschen [...]. Und halte ich auch schon für richtig. Und den Anspruch, den die Schüler auch an uns haben [...]“ (BS2, Z. 251ff.).

Anhand der Aussagen der befragten Lehrpersonen zeigt sich in diesem Kontext, dass

diese Erwartungshaltung ebenso als Selbsterwartung zu rezipieren ist, so heißt es:

„[...] dass sie damit Erfahrung machen müssen, also die müssen sich ja erstmal einarbeiten und wir müssen es auch. Und so lange wir selber noch nicht so furchtbar kompetent sind, können wir von den Schülern auch nicht dementsprechend erwarten“ (BS2, Z. 373ff.).

Individuelle Gestaltung des Lernprozesses

Bereits implizit mitgeführt wird die Erwartung nach einer individuellen Gestaltung des Lernprozesses qua eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes. Dies rührt u. a. aus anleitenden sowie strukturierten Begleitfunktion eines digitalen Tools (vgl. BS3, Z. 184ff.; vgl. BS3, Z. 273ff.; vgl. BS4, Z. 279ff.). Konkret ist gemeint, dass Lernende aus einem Pool von zur Verfügung stehenden Lernressourcen individuell den „für sie passende Mix an Aufgaben zusammen[stellen]“ können (BS2, Z. 341). Dadurch ist eine eigenständige Organisation für Lernende möglich (vgl. BS5, Z. 498f.). Auf Anliegen der Lernenden reagiert ein Lehrender mit einer eindeutigen Haltung:

„[...] die Lernenden haben auch die Erwartungshaltung, dass sie von Schule halt eben Gesamtlernarrangements angeboten bekommen, die halt eben die modernen, die Möglichkeit moderner Systeme nutzen, um halt wirklich einen maximal auf ihre besondere Situation zugeschnittenen Lernprozess zu ermöglichen und eine entsprechende Begleitung zu ermöglichen“ (BS3, Z. 495ff.).

Vor diesem Hintergrund erklären die beteiligten Akteure, die „individuellen Entwicklungsständen der Lernenden [und] die jeweiligen Qualifikationsniveaus bzw. Schwierigkeitsgerade, [...] ebenso die Themenschwerpunkte einzubeziehen [...]“ (GD8, S. 4). Aber auch die Berücksichtigung von „Emotionen sowie individuellen Bedürfnissen der Lernenden“ erweisen sich als essenziell (GD9, S. 4). Infolgedessen kann summiert werden:

„So ist es Aufgabe der Lehrperson, die Gewichtung von Online- und Präsenzlehre in Abhängigkeit der Lernenden bezugnehmend auf die benötigte Unterstützung sowie der vorhandenen kognitiven Wissensbestände anzupassen und letztlich auch abzustimmen“ (GD9, S. 4).

Neben didaktisch-konzeptionell Fremderwartungen lassen sich auch additiv personenbezogene Anforderungen eruieren.

Berücksichtigung der vorhandenen digitalen Kompetenzen der Lernenden

Wie bereits obig erläutert, gestalten sich bearbeitbare sowie verständliche Aufgabestellung mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes als relevant. In diesem Fall steht dies eng im Zusammenhang mit der „Beachtung der heterogenen Digitalkompetenzen der Lernenden“, die es zwingend zu beachten gilt, weiß eine Lehrperson (GD1, S. 3). Im gleichen Zuge sind sich die Lehrenden darüber bewusst, dass auch sie an ihrer eigenen Technikaffinität arbeiten müssen, sodass dieser Aspekt sowohl als interne als auch externe Erwartung rezipiert werden kann:

„Und so lange wir selber noch nicht so furchtbar kompetent sind, können wir von den Schülern auch nicht dementsprechend erwarten“ (BS2, Z. 37ff.).

Damit einher geht nicht zuletzt die Fremderwartung eines lerner-fokussierten Umgangs beim Einsatz digitaler Begleitinstrumente (BS3, Z. 331ff.; vgl. BS5, Z. 233f.). Dies wird seitens der Lehrenden als herausfordernd wahrgenommen, „da [...] es dann um Haltungen [...], die geändert werden müssen durch die Lerner, um halt das Potenzial voll nutzen zu können“ (BS3, Z. 340ff.). Des Weiteren ist eine Lehrperson überzeugt, Lernende „gezielt durch individuelle Ansprachen [...] [zu unterstützen]“, sodass „[d]ann auch eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung“ hervorgebracht werden kann (BS3, Z. 331ff.). In diesem Zuge seien es ebenso „eine ganze Reihe [an] psycho-emotionale[r] Einflussfaktoren, Kulturelemente“, die es zu berücksichtigen gilt (BS3, Z. 483f.).

Angesicht dessen gilt es daher, das Augenmerk subjektorientiert auszurichten und somit den Fokus auf das Individuum zu lenken und sich dadurch einem individualisierten Lernprozess zu widmen (vgl. GD4, S. 4f.).

Dringende Empfehlung der Nutzung von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten seitens der Schulleitung

Nicht zuletzt seien die Fremderwartungen durch einen abschließenden Aspekt, der explizit von der Schulleitung an die Lehrenden herangetragen wird. Konkret handelt es sich um die eindringliche Empfehlung, digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente im Unterricht zu nutzen, sodass diese Erwartungshaltung ebenso den Anspruch nach einem grundlegenden Wissen über Systemfunktionen resp. Methoden resultiert (vgl. BS1, Z. 511ff.; vgl. BS2, Z. 265ff.; vgl. BS7, Z. 727ff.). Demnach sind einige befragten

Personen dem Appell der Schulleitung als auch des Landes bereits nachgegangen und berichten:

„Das kam natürlich, von der Schulleitung wird das unterstützt, aber jetzt rein formal haben wir als Kollegium das beschlossen auf Anregung der Schulleitung. Also, das sind, also die Schulleitung ist da sehr dafür, dass wir uns damit auseinandersetzen und die Landesregierung, also alle wollen es und dann [...] machen wir uns da jetzt auch auf den Weg dahin und ja, beschäftigen uns damit“ (BS2, Z. 278ff.).

Angesichts dessen und zusammenführend sei nun voranzustellen:

„[...] die Lernenden haben auch die Erwartungshaltung, dass sie von Schule halt eben Gesamtlernarrangements angeboten bekommen, die halt eben die modernen, die Möglichkeit moderner Systeme nutzen, um halt wirklich einen maximal auf ihre besondere Situation zugeschnittenen Lernprozess zu ermöglichen und eine entsprechende Begleitung zu ermöglichen“ (BS3, Z. 495ff.)

Gemäß des voranstehenden Zitats wird die Notwendigkeit der Intervention eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes abermals in den Vordergrund gerückt und lässt dadurch gleichsam, wenngleich auch eher implizit, auf erste Rollenbeschreibungen der Lehrenden hindeuten.

11.1.9 Auswirkungen der COVID19-Krise im Rahmen digitaler Lehr- und Lernprozesse

Wie an früher Stelle angemerkt, fanden die Interviews der ersten Erhebungsphase zu Beginn der COVID19-Pandemie statt, genaugenommen während des ersten Lockdowns. Dies hatte, wie bereits erwähnt, Schulschließungen zur Folge, sodass die Digitalisierung erhebliche Auswirkungen auf schulische Prozesse, aber auch die beteiligten Akteure resultiert (s. Kapitel 2.3.6). Ebendieser Einfluss spiegelt sich ebenso in den Aussagen der Gesprächspartner wider und beeinflusst wiederum die Wahrnehmungen sowie Erfahrungs- und Einstellungshaltungen. Zunächst adressieren die nachstehenden Ausführungen unterrichtsbezogene Neuerungen resp. Modifikationen, bezogen auf digitale Prozesse, die anschließend mit Blick auf personenbezogene Veränderungen abgerundet werden.

Onlinebasierte Abwicklung und Kommunikation der Lehr- und Lernprozesse mittels digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente

Dieser Abschnitt entfaltet sich zum einen in einer onlinebasierten Abwicklung sowie zum

anderen in einer onlinebasierten Kommunikation der Lehr- und Lernprozesse qua digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente.

Erstgenanntes fokussiert den reinen Online-Unterricht, der vor allem während der Anfänge der Pandemie seitens der Regierung angeordnet wurde. Den Ablauf eines solchen Unterrichts schildert eine Lehrperson exemplarisch wie folgt:

„[...] im Moment ruht der Berufsschulunterricht als Präsenzunterricht und wir haben als Berufsschullehrer vom Ministerium für Schule und Bildung den Auftrag, insbesondere Schüler, die vor der Abschlussprüfung stehen, noch mit zusätzlichen Aufgaben für die Prüfungsvorbereitung zu versorgen und das kann jetzt natürlich nur über Distance Learning funktionieren und da nutze ich dann halt eben E-Learning“ (BS3, Z. 36ff.).

Darüber hinaus erfolgen an einer Schule synchrone Unterrichtseinheiten via Microsoft Teams oder asynchron via bestehenden Lehr- und Lehrplattformen wie Moodle (vgl. BS1, Z. 63ff.). Zudem werden intensive Bemühungen in die Umstellung von analogen zu digitalen Prozessen jeglicher Art aufgebracht:

„Aber wir [...] versuchen jetzt auch in nächster Woche, haben wir, oder sind wir dabei, den ganzen Unterricht digital zu gestalten, also das über eine Videoplattform machen“ (BS4, Z. 32ff.).

Nichtsdestotrotz reflektiert eine Lehrperson, dass die „ganze Umwandlung des Lernprozesses [...] noch dauern [wird]“ (BS4, Z. 291). Auch mit Blick auf die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. Lehrenden untereinander lassen sich seitens der Befragten erhebliche Veränderungen verspüren (vgl. BS1, Z. 90ff.; vgl. BS7, Z. 35ff.). Einerseits wird mittels bestehender digitaler Online-Plattformen über Chats oder Foren kommuniziert (vgl. BS3, Z. 42f.). Andererseits wird eine E-Mail – Kommunikation oder der Postweg bevorzugt (vgl. BS6, Z. 23ff.; vgl. BS7, Z. 14ff.). Damit einher geht jedoch „ein höherer organisatorischer Arbeitsaufwand“ (BS1, Z. 95f.). Detailliert beschreibt eine Lehrperson die Situation wörtlich:

„[...] geht auch, aber ist halt auch gerade für die Kollegen deutlich schwerer den Überblick zu behalten, weil halt, je nach Klassenanzahl halt ein Wust von [...] eingehenden Mails mit [...] Lösungen halt immer vorhanden ist. Geht AUCH, ist aber deutlich für die Kolleginnen und Kollegen halt auch ein höherer organisatorischer Arbeitsaufwand“ (BS1, Z. 90ff.).

Erhöhter Arbeitsaufwand für Lehrende

Ferner wird deutlich, dass nicht nur die erschwerte Kommunikation zu einem erhöhten Arbeitsaufwand durch die „Masse an Aufgaben“ führt (vgl. BS7, Z. 334). Vielmehr lassen neu zu konzipierende digitale Unterrichtseinheiten das Arbeits- und Aufgabenvolumen von Lehrenden enorm steigen (vgl. BS5, Z. 58ff.; vgl. BS7, Z. 326ff.). So offenbart eine Lehrperson in diesem Zusammenhang ein Gefühl von Überforderung zu verspüren:

„[...] die haben mir auch unendlich viel geschickt und da muss ich ganz ehrlich sagen, da war ich dann irgendwann überfordert, weil Fluten [...] auf [...] uns, auf uns, einströmten und ich dann nochmal wieder an alle eine Mail geschickt habe, so, ich schicke jetzt mal die entsprechende Lösung und dann vergleichen Sie bitte und dann können Sie eben auch noch Fragen stellen im Nachhinein“ (BS7, Z. 320ff.).

Verstärkt hat sich dies nicht zuletzt durch eine vornehmlich instabile digitale Infrastruktur an den Schulen, die als „Riesenherausforderung“ wahrgenommen wird (BS3, Z. 351.; vgl. BS2, Z. 28ff.). Dies wiederum ruft die Notwendigkeit des Ausbaus onlinebasierter Lehr- und Lernprozesse hervor (vgl. BS7, Z. 21ff.; vgl. BS7, Z. 693ff.).

Anpassungen der didaktischen Konzeption von Lehr- und Lernprozessen

Als eine weitere, essenzielle Veränderung kristallisiert sich die Notwendigkeit, pädagogisch-didaktisch Konzeptionen an digitale Lehr- und Lernprozesse anzupassen (vgl. BS4, Z. 443ff.). In diesem Kontext zeigt sich jedoch, dass aufgrund der anfänglich fehlenden Tools sowie der Unwissenheit über mögliche digitalgestützte Methoden sowie Systemfunktionen die Aufgabenstellung erheblich vereinfacht dargestellt worden sind:

„[...] ich habe jetzt zum Beispiel die Aufgaben sehr einfach gestellt [...]. Aufgabe lesen, Antwort hinschreiben. Nichts Kompliziertes, keine großartige Lernsituation [...], weil damit wären viele meiner Schüler total überfordert gewesen“ (BS7, Z. 281ff.).

Dass dieses Vorgehen nicht im Einklang mit dem eigentlichen Handeln als Lehrperson sowie der subjektiv verankerten Wahrnehmung der Lehrerrolle steht, untermauert folgende Aussage:

„Und normalerweise ist es ja eher frustrierend, denen Musterlösungen zu geben [...]. Das ist ja auch nicht das, was wir normalerweise tun [...]. Die sollen sich ja selber die Dinge erarbeiten, aber jetzt blieb einem ja zum Teil einfach nichts Anderes übrig“ (BS7, Z. 356ff.).

Als ebenso kritisch bewerten einige Gesprächspartner in diesem Sinne den fortan fehlenden persönlichen Kontakt zu den Schülern, so äußert eine Lehrperson sogar, dass er eigentlich „mehr Kontakt erwartet [hatte]“ (BS5, Z. 53). Zumal sich die Kontaktherstellung zu den Lernenden laut der Aussage einer Lehrperson als äußerst schwierig erweist (vgl. BS6, Z. 22f.). Darüber hinaus führt die COVID19-Krise zu einer vorwiegend schülerfreundlichen Leistungsbewertung, zumindest zu Beginn der Pandemie (vgl. BS7, Z. 591ff.; vgl. BS7, Z. 600ff.).

Die COVID19-Pandemie als Treiber digitaler Prozesse

Auf Basis der Daten- und Befundgrundlage lässt sich konkludierend ein einheitliches Meinungsbild manifestieren. Somit sind sich die befragten Lehrenden einig, dass die COVID19-Pandemie als Treiber von digitalen Prozessen verstanden werden kann (vgl. BS3, Z. 53ff.; vgl. BS4, Z. 37ff.). Das führt u. a. auch dazu, dass die „Bereitschaft, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen[,] [...] jetzt größer [ist]“, betont ein Lehrender (BS3, Z. 49ff.).

Konkludierend lässt sich zusammenfassen, „dass digitale Begleitinstrumente [...] die Kommunikation resp. den Austausch untereinander unmittelbar fördern und gleichsam auch erleichter[n]. Dies zeigt sich verstärkt in der Corona-Krise“ (GD4, S. 4).

11.1.10 Zusammenführende Reflexion und Retrospektive I: Hinführung zum Erfahrungs- und Stimmungsbild

Fortwährend werden einerseits die wichtigsten Ergebnisse der ersten Datenerhebungsphase komprimiert reflektiert und zusammengefasst. Andererseits adressiert diese einen Ausblick auf das eruierte Erfahrungs- und Stimmungsbild und geht in diesem Zuge näher auf die Erwartungshaltungen sowie wahrgenommenen Rollenbeschreibungen der Lehrenden ein.

In erster Linie ist erkennbar, dass die allgemeinen, internen sowie externen Erwartungshaltungen als auch Einstellungen und Erfahrungen mit digitalen Prozesse eng mit den Rollenwahrnehmungen der Lehrpersonen verzahnt sind (s. Kapitel 11.1.2 bis Kapitel 11.1.8). Zum einen lässt sich dies mithilfe wissenschaftlich-fundierter Theorien resp. Zugängen theoretisch herleiten (s. u. a. Kapitel 2.4 und Kapitel 7). Zum anderen deutet das im Rahmen der vorliegenden Dissertation gewonnene Datenmaterial auf eine tiefgreifende Reziprozität hin (s. Kapitel 11).

Zunächst sei anzumerken, dass sich zwei grundlegende Beobachtungen offenbaren. Zum einen lassen sich Lehrende spezifizieren, die eine Änderung der Lehrerrolle bewusst wahrnehmen (vgl. u. a. BS1, Z. 292ff.; vgl. BS2, Z. 234ff.; vgl. BS3, Z. 587ff.; vgl. BS4, Z. 149ff.). Zum anderen zeigen die Ergebnisse, dass einige Befragte keine nennenswerte Veränderung der Rolle als Lehrkraft rezipieren (vgl. u. a. BS5, Z. 190f.; vgl. BS6, Z. 347ff.; vgl. BS7, Z. 656ff.). Beginnend mit erstgenannter Ausprägung äußert eine Lehrperson Folgendes:

„Die Zukunft werden solche Lernbegleiter sein“ (BS2, Z. 240f.).

Hierauf fußend reflektieren die Lehrenden, dass sie aufgrund des digitalen Wandels und der damit verbundenen Änderungen im schulischen bzw. unterrichtsbezogenen Kontext fortan nicht mehr in der eher traditionellen „Frontstellung“ verankert sind oder als „Wissensvorgeber“ fungieren (BS2, Z. 381; BS4, Z. 336). Stattdessen heben diese hervor, dass „die Rolle, [...] mehr oder weniger einmal auf links gedreht [wird]“ (BS4, Z. 419). Konkret bedeutet dies, dass der Lehrende nun „als Begleiter, als Mentor, [...] als Fels in der Brandung sozusagen“ im Rahmen hybrider Lehr- und Lernsettings selbst wahrgenommen wird (BS4, Z. 252f.). Dabei ist es ausschlaggebend, dass eine Lehrperson Impulse liefert, unterstützend, Rat gebend sowie moderierend agiert und „auch verfügbar sein [muss], um halt die Begleitung zu machen“ (BS3, Z. 456ff.; vgl. BS1, Z. 292ff., vgl. BS4, Z. 276f.). Vor diesem Hintergrund expliziert eine Lehrperson eine tiefgründige Identifikation mit den sich stetig ändernden Unterrichtsprozessen und kristallisiert daher eine Rollenwahrnehmung als „Changer“ resp. „Veränderer“ heraus (BS3, Z. 636).

Im Gegenzug assoziieren einige interviewte Lehrende keinerlei Veränderungen bezüglich ihrer Lehrerrolle in Verbindung mit der Digitalisierung. Eine Begründung lässt sich u. a. aus nachstehendem Zitat ableiten:

„Jetzt muss ich auch sagen, ich bin ein Asbach uralter Verfechter eines hervorragenden Tafelbilds“ (BS5, Z. 190f.).

Vertieft wird ebendieses Meinungsbild, indem eine Lehrperson skizziert, dass gar kein Unterschied zwischen einer traditionellen bzw. hybriden Lehr- und Lernumgebung perzipiert wird:

„[...] nee, war keine Änderung der Rolle oder, fand ich jetzt nicht. Jetzt, wäre jetzt ähnlich gewesen, wenn wir uns im Klassenraum getroffen hätten“ (BS6, Z. 347ff.).

Prinzipiell fasst eine Lehrende zusammen:

„Also, von der Tendenz her, ist es für mich gleichgeblieben. Ich sehe mich dadurch nicht mehr als Begleiterin, weil ich, ich kann ja nicht begleiten [...] in dem Sinne. Ich gebe vor und wie wir aber schon erläutert haben, hoffe ich, dass es bearbeitet wird“ (BS7, Z. 656ff.).

Damit wird das bisher verankerte traditionelle, obsolete Rollenbild einer Lehrperson exemplarisch verstärkt.

Vor dem Hintergrund der subjektiv verankerten Rollenwahrnehmungen lassen sich ebenso grundlegende Einstellungen bzw. Haltungen gegenüber digitaler Medien im Unterricht begründen, indem beispielsweise Gefühle der Überforderungen auf eher negativ konnotierte Erwartungshaltungen wie einer grundlegenden Abwehrhaltung bezüglich des Einsatzes digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente oder ein geringes Maß an Akzeptanz von Online-Tools zurückzuführen sind (vgl. u. a. KAPITEL 11.1.5 bis KAPITEL 11.1.7). Diese Personen nehmen in erster Linie auch keine Veränderung ihrer Lehrerrolle wahr (vgl. EBD.). Im Gegensatz dazu verstehen sich einige Lehrpersonen als sogenannte ‚Lernbegleiter‘ und weisen in diesem Kontext eine substanzielle Offenheit sowie eine maßgebliche Akzeptanz gegenüber digitalen Transformationsprozessen auf (vgl. u. a. KAPITEL 11.1.2 bis KAPITEL 11.1.4; vgl. KAPITEL 11.1.6; vgl. KAPITEL 11.1.7).

Des Weiteren extrahieren die Ergebnisse, dass Lehrpersonen, die schon vor der COVID19-Pandemie mit Digitalisierungsprozessen im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen in Berührung gelangt sind, wesentlich offener sowie erfahrener mit der stets herausfordernden Situation umgegangen sind. Eher negativ behaftete Empfindungen werden zwar genannt, aber nicht als solche mit Blick auf die eigene Rolle als Lehrperson wahrgenommen (vgl. u. a. KAPITEL 11.1.7; vgl. KAPITEL 11.1.9). In den meisten Fällen zeigen sich an dieser Stelle offene, zukunftsorientierte Lehrpersonen mit dem Bestreben nach einer stetigen Weiterentwicklung (vgl. KAPITEL 11.1.7).

Vor diesem Hintergrund ist es folglich nun möglich, ein erstes, allgemeines Erfahrungsbild und Stimmungsbild zu skizzieren, das auf fundamentale Erwartungshaltungen und wahrgenommene Rollenbeschreibungen eingeht. Hiervon ausgehend können dann in einem nächsten Schritt wahrgenommene Rollenbilder skizziert werden.

11.2 Erste Erwartungshaltungen und wahrgenommene Rollenbeschreibungen

Während in dem Subkapitel 11.1 ein weitreichender Überblick der Ergebnisse der ersten Erhebungsphase intendiert wird, verfolgt der nachstehende Abschnitt eine Verengung der Resultate, indem nun ein Erfahrungs- und Stimmungsbild extrahiert wird, das gleichsam auf erste Erwartungshaltungen und wahrgenommenen Rollenbeschreibungen hindeuten lässt. Als empirische Basis dienen im Kern die durchgeführten Interviews, die jedoch durch die entsprechenden Diskurs- und Ergebnisprotokolle sowie projektbezogenen Arbeitspapiere angereichert wird. Im gleichen Zuge dient das Erfahrungs- und Stimmungsbild im Rahmen der Differenzierungsstudie als Dreh- und Angelpunkt, um insbesondere die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen spezifizieren zu können.

11.2.1 Das Erfahrungs- und Stimmungsbild

Wie bereits an früherer Stelle mehrfach geäußert, zielt die erste Erhebungsphase resp. die Basisstudie auf die Konturierung der Problemstellung sowie Legitimation der Studie, um auf Basis dessen zunächst ein Erfahrungs- und Stimmungsbild zu entwickeln sowie erste Erwartungshaltungen und wahrgenommene Rollenbeschreibungen der Lehrenden vor dem o. g. Bezugsrahmen eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes zu beleuchten. Aus diesem Grund besitzt das im Folgenden dargestellte Erfahrungs- und Stimmungsbild einen vornehmlich deskriptiven Charakter, wenngleich hinsichtlich der Rollenbeschreibungen bereits, wenn auch zunächst eher oberflächlich, normative Anlagen erkennbar sind:

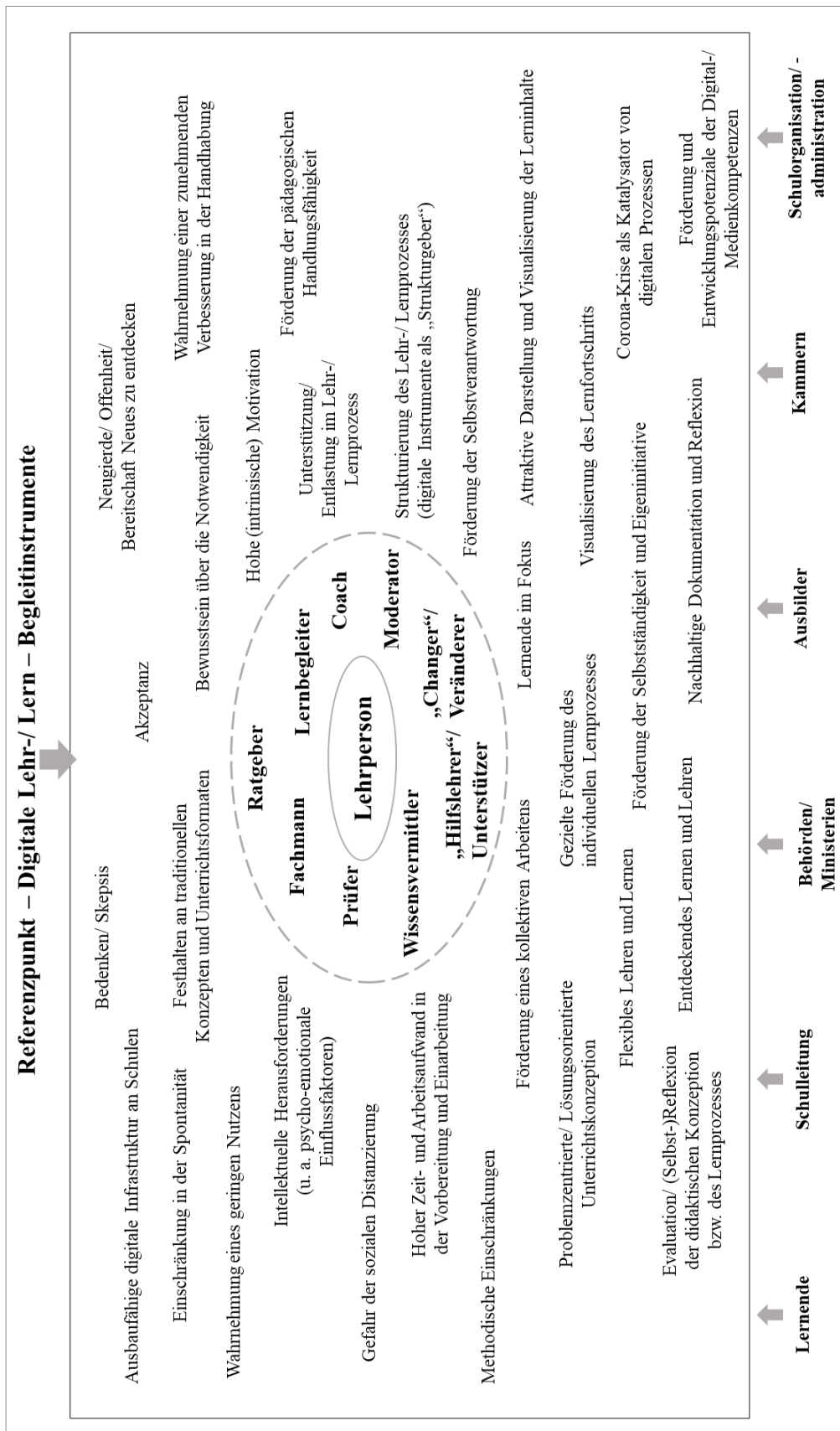


Abb. 20: Erfahrungs- und Stimmungsbild – Erste Erwartungshaltungen und wahrgenommene Rollenbeschreibungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Ein grober Blick lässt zunächst auf ein nahezu unstrukturiertes Abbild der Lehrenden deuten. Dies begründet sich sicherlich u. a. aus einem im ästhetischen Sinne fast schon ‚überladenen‘ Schaubild, das den Anschein einer geringen Stringenz vermuten lässt. An dieser Stelle sei jedoch betont, dass die Forscherin bewusst eine erratische Darstellung des Erfahrungs- und Stimmungsbildes gewählt hat. Dies begründet sich zum einen darin, die stark ausgeprägte Dynamik der Gespräche bzw. der Interviewpartner, die gleichsam in der grundlegenden Formation des flankierten Referenzrahmens des digitalen Wandels angelegt ist, widerzuspiegeln. Zum anderen ist es der Verfasserin aufgrund ihrer forschungsmethodologischen Anleihen äußerst relevant, die Authentizität der Interviewaussagen zu projizieren. Hinzukommt, dass nach der ersten Datenerhebungsphase keine eindeutige Polung unter den Lehrenden sichtbar wird, sondern vornehmlich unentschlossene Meinungs- und Erwartungshaltungen extrahiert werden können.

Ein näherer Blick deutet jedoch auf eine inhaltliche Stringenz des Schaubildes hin. So nehmen die bisherigen Erfahrungen sowie Meinungsbilder hinsichtlich des Einsatzes digitaler Instrumente in Lehr- und Lernprozessen den Großteil der Abbildung ein. Die positiv assoziierten Selbst- und Fremderwartungen clustern sich vordergründig rechts ein, wohingegen die negativen Konnotationen im oberen linken Teil wiederzufinden sind. Im mittleren Bereich sind die eher neutralen¹⁷³ Äußerungen aufgeführt. Darüber hinaus orientiert sich das o. g. Abbild inhaltlich an den zuvor extrahierten Kategorien. Daher sei im Folgenden nun auf vereinzelte Gesichtspunkte vertieft einzugehen, da die ausführlichen Darlegungen bereits im vorherigen Kapitel dezidiert erläutert worden sind.

Beginnend mit den vordergründig positiv wahrgenommenen Erfahrungen sowie Erwartungshaltungen werden insbesondere die Vielzahl an Unterstützungsmöglichkeiten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen mithilfe von digitalen Instrumenten herauskristallisiert (vgl. u. a. BS1, Z. 154ff.). Konkret bedeutet dies, dass aus methodisch-didaktischer Sicht einerseits interaktive Aufgaben sowie innovative Lehr- und Lernressourcen zur Verfügung stehen, die nebst der Attraktivität der Inhalte, ebenso die Motivation der Lehrenden und Lernenden steigern lassen (vgl. u. a. BS2, Z. 117f.;

¹⁷³ Unter den neutralen Erfahrungen bzw. Erwartungshaltungen sind diejenigen Äußerungen aufgenommen, die nicht eindeutig als positive resp. negative Wahrnehmungen assoziiert werden können. Zudem zeigen die befragten Lehrenden insbesondere an diesen Stellen, dass sie selbst ein entsprechendes Maß an Unschlüssigkeit aufweisen. Dies wiederum stellt u. a. ebenso einen Grund für die doch recht erratische Darstellungsweise des Stimmungs- und Erfahrungsbildes.

vgl. BS2, Z. 119ff.). Aus administrativ-organisatorischer Perspektive nehmen die Lehrenden andererseits eine Entlastung wahr, da der Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes Verwaltungsprozesse unterstützt, wie beispielsweise die Strukturierung von Unterrichtsmaterialien oder auch die didaktischen Jahresplanungen erleichtert (vgl. u. a. BS3, Z. 120ff.; vgl. BS5, Z. 497f.). Ergänzend lassen sich aber auch die Vorbereitungen, Durchführung sowie Nachbereitungen stringent abwickeln, da ein digitales Instrument bereits entsprechende Strukturen bietet, sodass dieses auch als „Strukturgeber“ rezipiert wird (BS4, Z. 138). Konkludierend resultiert hieraus, laut der Aussagen der Lehrenden, dann auch die Möglichkeit einer gezielten individuellen Begleitung des Lernprozesses der Lernenden, sodass die Förderung einer „erweiterte[n] pädagogische[n] Handlungsfähigkeit“ sowie eines problemzentrierten Lehrens und Lernens im Fokus des Unterrichtens in hybriden Lehr- und Lernsettings steht (BS3, Z. 137; vgl. u. a. BS7, Z. 240ff.). Infolgedessen wird das Entwicklungspotenzial von differenten Kompetenzen wie Digital- resp. Medienkompetenzen oder auch Reflexionskompetenzen als positiv wahrgenommen (vgl. u. a. BS1, Z. 197ff.; vgl. GD1, S. 3; vgl. GD2, S. 2).

Vornehmlich neutrale Assoziationen verbinden die interviewten Lehrenden mit dem Aspekt der Akzeptanz. Zwar ist sich die Mehrheit darüber bewusst, dass für eine nachhaltige, stetige Intervention digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente ein gewisses Maß an Akzeptanz, die in diesem Kontext mit der Offenheit für Veränderungen sowie der Bereitschaft resp. Neugierde, Neuerungen gezielt anzuwenden, einhergeht, voraussetzend ist (vgl. u. a. BS2, Z. 233ff.; vgl. BS3, Z. 597ff.). Nichtsdestotrotz geht mit der Auseinandersetzung von digitalen Veränderungen sowie der resultierenden Implementation auch ein erhöhter Arbeitsaufwand einher, der als überwiegend herausfordernd wahrgenommen wird (vgl. u. a. BS2, Z. 373ff.).

In diesem Zusammenhang stehend werden Einschränkungen in der Spontanität während des Unterrichts als bedenklich eingestuft (vgl. u. a. BS5, Z. 253ff.). Infolgedessen konkludieren Gefühle der Skepsis resp. Überforderung, die wiederum die Wahrnehmung eines geringen Nutzens von digitalen Instrumenten in Lehr- und Lerneinheiten herleiten (vgl. u. a. BS3, Z. 328ff.; vgl. BS7, Z. 319ff.). Aber auch die Befürchtung einer erhöhten Gefahr der sozialen Distanzierung löst negativ-behaftete Wahrnehmungen aus (vgl. u. a. BS1, Z. 248ff.; vgl. BS7, Z. 384ff.). Hinzukommt das Festhalten an antiquierten Unterrichtsstrukturen und -prozessen sowie traditionellen Rollenbildern, die die zuvor

erwähnte Akzeptanz digitaler Formate zusätzlich schmälern (vgl. BS5, Z. 191ff.). In diesem Kontext werden hybride Lehr- und Lernumgebungen als „steril“ bezeichnet (BS5, Z. 84).

Abschließend und unter Berücksichtigung der pandemischen Situation werden die Auswirkungen des digitalen Wandels an den Schulen sowie der explizite Einsatz digitaler Begleitinstrumente im Unterricht wahrgenommen und teils auch angenommen, wenngleich die Ausprägungen der Akzeptanz in einem unterschiedlichen Ausmaß personell verankert sind. Darüber hinaus wird jedoch eindeutig, dass die COVID19-Pandemie als Katalysator von digitalen Prozessen verstanden wird (vgl. u. a. BS4, Z. 37ff.). In diesem Sinne betont eine Lehrperson, dass die Pandemie einerseits neue individuelle sowie pädagogisch-didaktische Entwicklungsfelder eröffnet, indem er wörtlich äußert:

„Also die Corona-Krise, zusammengefasst, ermöglicht mir die Entwicklungsvision jetzt mit ein bisschen mehr Power voranzutreiben, nicht viel, aber schon signifikant anders. Verschiedene Dinge konnte ich jetzt machen, die ohne Corona-Krise sicherlich jetzt nicht möglich gewesen wären“ (BS3, Z. 53ff.)

Dahingegen nehmen jedoch auch Herausforderungen resp. Entwicklungstendenzen den Potenzialen an Brisanz, die vor der Pandemie zwar schon vorherrschend waren, nun aber als äußerst verstärkt entwicklungsbedürftig und teils auch negativ-konnotiert zum Vorschein treten. Dies betrifft beispielsweise die Erweiterung der digitalen Infrastruktur an den Schulen, aber auch persönliche Weiterentwicklungen, die vor allem den Ausbau einer individuellen Technikaffinität von Lehrenden forcieren (vgl. u. a. BS3, Z. 348ff.; vgl. BS4, Z. 53ff.; vgl. GD2, S. 3).

Der an früherer Stelle angeführte theoretische Bezugsrahmen demonstriert, dass interne sowie externe Erwartungshaltungen als Dreh- und Angelpunkt für die Rollenwahrnehmungen eines Individuums manifestiert werden (s. Kapitel 2.4). Auch die gewonnenen Daten in diesem Kontext lassen darauf schließen, dass ebendiese Erfahrungen sowie Erwartungen an die Lehrerrolle den Ursprung der Rollenwahrnehmung darstellen, wenngleich es sich im Zuge der Basisstudie resp. im Zusammenhang mit dem vorliegenden Stimmungs- und Erfahrungsbild zunächst um Rollenbeschreibungen handelt, die in einem beifolgenden Schritt letztlich differenziert betrachtet werden. Präzisierend nimmt der in der Abbildung gekennzeichnete Kreis

ebendiese Rollenbeschreibungen auf, die einerseits auf obsoletere Rollenbilder einer Lehrperson wie ‚Wissensvermittler‘, ‚Prüfer‘, ‚Fachmann‘ oder ‚Ratgeber‘ hindeuten (vgl. u. a. BS4, Z. 336; vgl. BS4, Z. 276; vgl. BS5, Z. 190f.; vgl. BS6, Z. 347ff.). Andererseits erscheint im Gegensatz dazu folgende Wahrnehmung:

„[...] ich denke, das Lernen verändert sich und dadurch natürlich auch die Rolle von Lehrern. Und da gehört dann solche Lernbegleiter gehören dann in Zukunft natürlich dazu“ (BS2, Z. 234ff.).

Insbesondere die Rollenbeschreibung als ‚Lernbegleiter‘, ‚Moderator‘, ‚Coach / Mentor‘ oder ‚Unterstützer / Begleiter‘ prägen das Rollenbild, das sich insbesondere durch die Veränderungen des digitalen Wandels bzw. explizit mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten bildet (vgl. u. a. BS1, Z. 292ff.; vgl. BS2, Z. 240f.; vgl. BS4, Z. 252f.). Fast schon visionär erscheint die Perzeption als „Changer, Veränderer in Lernprozessen“ (BS32, Z. 636). Darüber hinaus weisen die erhobenen Daten darauf hin, dass die Lehrpersonen vor diesem Hintergrund ebenso kombinierte Rollenbeschreibungen pointieren (vgl. u. a. BS3, Z. 617ff.; vgl. BS4, Z. 276f.).

Geleitet werden die wahrgenommenen Selbst- und Fremderwartungen sowie Rollenbeschreibungen letztlich von äußeren Einflüssen, die auf dem ersten Blick auf die Auswirkungen der COVID19-Pandemie hindeuten lassen. Vielmehr spielen an dieser Stelle jedoch Akteure, die den Alltag einer Lehrperson entweder explizit oder implizit beeinflussen, eine Rolle. Als Beteiligte können hier Lernende, Schulleitungen, Behörden, Ministerien, Ausbilder, Kammern oder auch die Schulorganisation bzw. -administration genannt werden. Dahingegen wird die Pandemie als sogenannter ‚externer Schock‘ in diesem Zusammenhang gesehen.

Die folgenden Erhebungsphasen dienen nicht zuletzt einer dezidierten Verengung der Resultate, insbesondere der Differenzierung der Rollenbeschreibungen, um auf dieser Basis letztlich die Rollenwahrnehmungen sowie ein wahrgenommenes Rollenbild eruieren zu können.

11.2.2 Zusammenführende Reflexion und Retrospektive II: Hinführung zu wahrgenommenen Rollenbeschreibungen

Zunächst sei anzumerken, dass auf Basis der zusammenführenden Reflexionen der jeweiligen Erhebungsphasen sukzessive ein wahrgenommenes Rollenbild von Lehrenden

induziert werden kann. Gemäß dessen lässt sich auf Grundlage der Erkenntnisse der ersten Datenerhebung das Fundament des wahrgenommenen Rollenbildes explizieren.

Wie eingangs mehrfach konzidiert, dient das subjektive Erfahrungs- und Stimmungsbild der Abstrahierung von Erwartungshaltungen sowie erster Beschreibungen der Lehrerrolle vor dem Hintergrund des entsprechenden Bezugsrahmens. Vorsichtig ausgedrückt, wird somit die soziale Wirklichkeit rekonstruiert und dessen Komplexität in einem gewissen Maße objektiviert (vgl. SLOANE 2010, S. 370). Angesichts dessen basiert das extrahierte Erfahrungs- und Stimmungsbild auf der Erfassung resp. Konstruktion subjektiver Sinn- und Wahrnehmungsstrukturen menschlicher Lebenswelten der Wirklichkeit, wenngleich dies naturgemäß dennoch verkürzend dargestellt wird (vgl. DANNER 2006, S. 132ff.). Die Sinnhaftigkeit von ebendiesen konkreten Erfahrungen der Lehrenden schließen im weiteren Sinne auf konkret definierte Situationen menschlicher Lebenswelten, die im Folgenden nun einer näheren Betrachtung bedürfen (vgl. HITZLER/ EBERLE 2017, S. 116).

Auffällig ist zunächst, dass die befragten Lehrpersonen differente Verständnisse von einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument aufweisen (vgl. KAPITEL 11.1.1). Dies begründet sich vor allem in der Komplexität des zugrunde liegenden Referenzrahmens. Demzufolge wird die Mediatisierung als Ausprägung des sozialen sowie gesellschaftlichen Wandels ausgekoppelt, sodass die Digitalisierung im weitgefassten Sinn als Auslöser für die Verarbeitung und Konstruktion der sozialen Wirklichkeit gesehen werden kann (vgl. KNAUS 2018, S. 1; vgl. KAPITEL 2.1). Weiterhin wird das große Potential digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente dokumentiert, das wiederum einen aktiven Beitrag zur Mitgestaltung innovativer Lehr- und Lernwege sowie neuer Erfahrungen resultiert (vgl. HEUSINGER 2022, S. 11; vgl. KAPITEL 11.1.2; vgl. KAPITEL 11.1.2; vgl. KAPITEL 11.1.3). Die Tatsache, dass der digitale Wandel Anforderungen auf institutioneller, organisatorischer und individueller Ebene hervorruft, verstärkt die obig angedeutete Komplexität ebendieser Thematik (vgl. LADEL ET AL. 2018, S. VIIIf.; vgl. KAPITEL 11.1).

Bezogen auf die individuelle Ebene werden insbesondere Handlungs- und Kommunikationsabläufe berührt und auch modifiziert, um stets als Lehrperson handlungsfähig zu bleiben (vgl. KNAUS 2018, S. 5f.; vgl. KAPITEL 11.1.3). Dies wirkt sich insofern auf die didaktische Komponente des Unterrichts aus, dass die Lehrpersonen fortan überwiegend in hybriden Lehr- und Lernsettings tätig sind und infolgedessen die

pädagogisch-didaktische Konzeption justieren müssen. Ferner eröffnen sich neue Chancen, um einerseits die Qualität bereits bestehender pädagogisch-didaktischer Ansätze zu verbessern und um andererseits Modifikationen ebendieser Ansätze zu konzipieren (vgl. KAPITEL 11.1.3; vgl. KAPITEL 11.1.4). Im Modus ebendieser Argumentationslinie zeigt sich aber auch, dass an dieser Stelle Wahrnehmungszyklen sowie individuelle Entwicklungsfelder berührt werden (vgl. KNAUS 2018, S. 5f.; vgl. KAPITEL 11.1.6; vgl. KAPITEL 11.1.7; vgl. KAPITEL 11.1.8). Diese wirken sich zunächst mittelbar auf die Wahrnehmung der Lehrerrolle aus (vgl. KAPITEL 11.1.7).

Darüber hinaus ist auffällig, dass aus organisatorischer Sicht vor allem Interaktions- bzw. Kommunikationsprozesse in den Fokus rücken (vgl. vgl. ARNOLD ET AL. 2015, S. 13, vgl. KAPITEL 11.1.4). Eine stabile digitale Infrastruktur verstärkt somit die Vernetzung der Beteiligten und führt nicht zuletzt bestehende Wissens- und Erfahrungsbestände der Institutionen bzw. Personen zusammen (vgl. LADEL ET AL. 2018, S. VIIIf.; vgl. KAPITEL 11.1.4). Hieran anknüpfend deuten sich gesellschaftliche Anleihen an, die die Anpassung der Kulturen an den Schulen prononcieren (vgl. KNAUS 2018, S. 6; vgl. KAPITEL 11.1.2). In diesem Kontext kristallisiert sich das soziale Miteinander, das auf der einen Seite qua digitaler Instrumente gefördert wird, auf der anderen Seite die Gefahr einer sozialen Distanzierung verstärken lässt (vgl. KAPITEL 11.1.4; vgl. KAPITEL 11.1.5).

Die Frage nach den unterschiedlichen Auffassungen bzw. Wahrnehmungen bzgl. eines digitalen Instruments können vor dem Hintergrund der Komplexität insofern differenziert werden, als das unterschiedliche, individuell geprägte Lehr- und Lernziele zugrunde liegen, die wiederum die Ausprägungen der Mediatisierung ebenfalls different wahrnehmen lassen (ARNOLD ET AL. 2015 S. 92f.; vgl. EULER / WILBERS 2018, S. 4; vgl. KAPITEL 11.1.2; vgl. KAPITEL 11.1.3).

In diesem Zuge dokumentiert sich demzufolge die enge Reziprozität zwischen subjektiven Erfahrungen und Erwartungshaltungen hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Anleihen, eingebettet in hybriden Lehr- und Lernumgebungen, und Wahrnehmungsprozessen bezogen auf die Lehrerrolle, die im Folgenden orientierend an den konstruktivistischen Leitsätzen hybrider Settings in Anlehnung an BLATTER aufgefächert wird (vgl. BLATTER 2015, S. 68ff.; s. u. a. Kapitel 2.3.2).

Gemäß dessen sowie der Anreicherung durch die Ergebnisse der Studie lassen sich nachstehende *wahrgenommene Grundprinzipien des Lehrens in hybriden Lehr- und*

*Lernumgebungen mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext*¹⁷⁴ nuancieren:

1) Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als interaktiver Prozess

Die eruierten Resultate verdeutlichen, dass das Lehren mithilfe digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten als interaktiv aufseiten der Lehrenden wahrgenommen wird. Darunter fällt nicht nur die aktive Nutzung von digitalen Elementen in hybriden Anwendungskontexten, vielmehr dokumentiert sich die Bereitschaft, sich eigenständig mit digitalen Veränderungen zu beschäftigen resp. zu intensivieren und offen bzw. motiviert für Neues zu sein, wenngleich Letztere in unterschiedlichen Ausprägungen vorliegen. Hinzukommt eine grundlegende Akzeptanz digitaler Prozesse.

2) Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als konstruktiver Prozess

Im Zuge des zweiten Grundprinzips steht die Wahrnehmung des Lehrens als konstruktiver Prozess im Fokus der Betrachtung. Die Äußerungen der Lehrenden offenbaren eine Aktivierung ihrer bereits vorhandenen Wissens- bzw. Erfahrungsstände im Umgang mit digitalen Instrumenten, die wiederum mit neuem Wissen verknüpft und ausgeweitet werden. Darüber hinaus kristallisiert sich die Konzeption problemlösungsorientierter Aufgabenstellungen mittels interaktiver Ressourcen heraus. Auch an dieser Stelle gilt, dass die Ausprägungen in einem unterschiedlichen Ausmaß vorliegen.

3) Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als selbstgesteuerter Prozess

Im weiteren Gang wird Lehren im flankierten Bezugsrahmen als selbstgesteuerter Prozess rezipiert. Einerseits wird das Bedürfnis nach einem Strukturgeber geäußert. Andererseits soll ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument insofern stringent konzipiert sein, als dass ein individueller Lehr- und Lernprozess unterstützend begleitet wird. Diverse Funktionen bzw. Applikationen können hier Abhilfe verschaffen. Des Weiteren wird die Zunahme der pädagogischen Freiheit in hybriden Umgebungen akzentuiert.

¹⁷⁴ Die wahrgenommenen Grundprinzipien des Lehrens in hybriden Lehr- und Lernumgebungen mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext fungieren als Fundament für die pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen, die als Orientierungs- und Reflexionsgrundlage aus dem wahrgenommenen Rollenbilde expliziert werden (s. Kapitel 14).

4) Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als sozialer Prozess

Die institutionelle Einbettung impliziert spezifische Kulturen und Normen, die sich wiederum auf die Lehrenden und dessen Handeln sowie Kommunikationsverhalten auswirken. Hierin begründet sich dann auch die Art der Interaktion resp. die Wahl der Kommunikationskanäle zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. weiteren Schlüsselpersonen. Kennzeichnend ist zudem die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die entweder durch den Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente intensiviert oder als zunehmend distanziert wahrgenommen wird.

5) Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als emotionaler Prozess

Dass Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen emotionale Facetten aufweist, beweisen ebenso die vorliegenden Ergebnisse der Studie. Insbesondere kognitive Aspekte mit Blick auf interne und externe Erwartungshaltungen spielen hierbei eine große Rolle. Aber auch motivationale Komponenten, die intrinsisch resp. extrinsisch im Individuum verankert sind, führen ergo zu der Auffassung ebendieses fünften Grundprinzips. Die Befunde deuten ergänzend darauf hin, dass die Implementation eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes die intrinsische Motivation des Lehrens unter den Befragten steigern lässt. Auch an dieser Stelle lassen sich unterschiedliche Grade in den Ausprägungen feststellen.

6) Lehren in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als situativer Prozess

Das letzte Grundprinzip forciert das Lehren als situativen Prozess und findet seinen Niederschlag in dem Transfer des Gelernten. Auffällig ist, dass die Datenlage hier kein eindeutiges Abbild subjektiver Wahrnehmungsstrukturen aufweist. Einerseits weisen Lehrende darauf hin, dass auch in hybriden Settings das Primat der Problemlösefähigkeit stets im Zentrum des Unterrichts steht. Andererseits dokumentieren Aussagen, dass qua digitaler Instrumente das Komplexitätsniveau der Aufgabenstellungen aufgrund der fehlenden Präsenz von Lehrkräften stets herabgesetzt wird. Demzufolge charakterisiert sich das Ausmaß der Transferierbarkeit von gelernten Wissensinhalten als weitläufig.

Summativ seien die wahrgenommenen Grundprinzipien des Lehrens in hybriden Lehr- und Lernumgebungen mit folgenden Worten zusammenzufassen: Grundsätzlich pointieren die erhobenen Daten, dass jedes einzelne Individuum individuelle Erfahrungen sowie Wissensbestände aufweist. Zudem lassen die Äußerungen darauf hindeuten, dass

neuartige Veränderungen subjektiv verarbeitet werden. Vor diesem Hintergrund konzipiert jede Lehrperson eigenständig Unterrichtseinheiten. In diesem Zuge gewährt der Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente ein gewisses Maß an pädagogischer Freiheit, die ein interaktives, exploratives resp. entdeckendes Lehren ermöglicht. Influenziert und entsprechend intensiviert wird dies durch die Auswirkungen interner und externer Erwartungshaltungen.

Konkludierend sei zusammengefasst, dass die voranstehenden wahrgenommenen Grundprinzipien des Lehrens in hybriden Lehr- und Lernumgebungen kongruent mit den generierten Erwartungshaltungen der Lehrenden sind und sich erste Erkenntnisse diesbezüglich ableiten lassen. Aus diesem Grund folgt, fortführend an obigen Resultaten, eine reflexive Vertiefung der Fremd- und Selbsterwartungen der Lehrpersonen, die wiederum auf anfänglich wahrgenommene Rollenbeschreibungen hindeuten.

Demzufolge sei reflektiert, dass der Doppelcharakter von Erwartungen nicht nur in der Differenzierung zwischen internen und externen Erwartungen vorzufinden ist. Grundsätzlich konturieren die erhobenen Daten insbesondere die Aufgliederung in ‚kognitive‘ und ‚kontrafaktische (normative)‘ Erwartung (vgl. PREYER 2012, S. 77). Erstgenanntes ist integraler Teil individueller Offenheit gegenüber Neuartigkeiten und Veränderungen sowie einer grundlegenden Akzeptanz digitaler Elemente im Unterricht (vgl. KAPITEL 11.1.7). Dahingegen drücken kontrafaktische Erwartungen das Gegenteil, wie etwa Skepsis oder einen nicht wahrgenommenen Nutzen digitaler Medien, auf, die ebenfalls im Datenmaterial wiederzufinden sind (vgl. KAPITEL 11.1.7). Nichtsdestotrotz besitzen diese Erwartungen die Gemeinsamkeit eines gleichen kognitiven Bezugsrahmens, genauer formuliert die Assoziation einer gemeinsamen sozialen Lebenswelt, dem schulischen Kontext. Damit schließt sich letztlich der Kreis, indem die Rollenerwartungen konkrete Anwendung finden. Demnach wird ersichtlich, dass die Lehrenden in ihrer Rolle als Lehrperson an spezifische Aufgaben, Rechte und Pflichten gebunden sind, die wiederum mit denen anderer korrelieren (vgl. SADER 1969, S. 211f.; vgl. KAPITEL 11.1.7; vgl. KAPITEL 11.1.8). Mitglieder des sozialen Systems sind im Zusammenhang der Studie vor allem Lernende, Schulleitungen, Schulbehörden oder auch Kammern bzw. Ministerien. Darüber hinaus werden ausdrücklich die erwartungsbezogenen Toleranzgrenzen der Lehrenden forciert, die letztlich dann auch der Grund für bestimmte Handlungen, Sinn- und Wahrnehmungsstrukturen sind (vgl. SADER 1969, S. 212f.; vgl. KAPITEL 11.1.6; vgl. KAPITEL 11.1.7; vgl. KAPITEL 11.1.8).

Unter Rückbezug der ‚Komplexitätsreduktion‘ von Erwartungen dokumentieren die Befunde, dass die internen Rollenerwartungen einiger Lehrenden an Komplexität verlieren (vgl. PREYER 2012, S. 80; vgl. KAPITEL 11.1.7).

Dies begründet sich u. a. in geänderten individuellen Bedürfnissen oder Zielsetzungen sowie positiver resp. negativer Gefühle bezüglich der zugrunde liegenden Thematik, sodass an dieser Stelle vor allem der reflexive Charakter der Rollenerwartungen sichtbar wird (vgl. KAPITEL 11.1.6; vgl. KAPITEL 11.1.7; vgl. KAPITEL 11.1.8). In diesem Sinne illustriert das folgende Schaubild¹⁷⁵ die obig erläuterten Erkenntnisse und weist explizit dessen Zusammenhänge abstrakt auf:



Abb. 21: Hinführung: Wahrgenommene Rollenbeschreibungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Zusammenführend zeigt sich also, dass Rollenerwartungen einerseits durch andere Personen bzw. externe Einflüsse und Situationen definiert werden. Andererseits formen individuelle Erwartungsmuster den Geltungsbereich. Ergänzend demonstrieren die Erkenntnisse, dass die Lehrenden die Fähigkeit besitzen, reziproke Perspektiven einzunehmen, die partikular rezipiert werden. Auch die Fähigkeit, stetige Rückbezüge zur eigenen Person, zur Organisation sowie zum Kontext herzustellen, werden bereits in diesem Rahmen sichtbar. Dies ist, wie bereits angedeutet, für die Rollenbildung essenziell. Auf Basis dieser Ergebnisse ist es sodann möglich, Rollenbeschreibungen auf

¹⁷⁵ Dieses Schaubild wird in Kapitel 12.2 mit weiteren Erkenntnissen aufgefüllt und auf den konkreten Kontext transferiert.

deskriptiver Ebene zu manifestieren.

Die Basisstudie nimmt ihren Ausgang in dem Abbild der sozialen Wirklichkeit, konkret in der Abstraktion eines subjektives Erfahrungs- und Stimmungsbild bzw. von Erwartungshaltungen, und liefert einen Ausblick auf erste Rollenbeschreibungen der Lehrenden. Letzteres wird folglich im Zuge der zweiten Datenerhebungsphase vertieft.

12 Ergebnisse der zweiten Datenerhebungsphase

Das Anliegen des folgenden Kapitels liegt in der Ergebnisdarstellung im Rahmen der zweiten Datenerhebungsphase. Als Datenbasis dienen insgesamt fünf (Klein-) Gruppendiskussionen, die die Befunde der ersten Erhebungsphase anreichern und gleichsam die dritte Erhebungsphase vorbereiten, indem die erhobenen Resultate wesentliche Gesichtspunkte für die Erstellung der Interviewleitfäden der Differenzierungsstudie liefern. Zugleich stellen die Ergebnisse solide Anknüpfungspunkte für weitere Differenzierungen hinsichtlich des adressierten Forschungsvorhabens dar. Im Kern wird die Differenzierung der internen resp. externen Erwartungshaltungen intendiert, indem die Praxisakteure mit den bereits vorliegenden Befunden konfrontiert und somit als Anlass für weiterführende Diskussionen fungieren. Ziel ist es somit, die subjektiven Erwartungen der Lehrpersonen als Voraussetzung der Rollenwahrnehmung zu rekonstruieren.

12.1 Vertiefungen der subjektiven Erwartungen zur Differenzierung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden

Im Vorfeld sei anzumerken, dass vor allem die Kompetenz- resp. (Rollen-) Identitätsentwicklung, die ebenso eng verzahnt mit der Rollenwahrnehmung vor dem Hintergrund des Einsatzes digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente ist, im Fokus ebendieser Phase der Datenerhebung steht. Aus diesem Grund und u. a. unter Rekurs zur theoretischen Untermauerung in Anlehnung an MEADS Verständnis der Rollenidentität wird dieser Thematik im Folgenden besonderer Betrachtung geschenkt (s. Kapitel 7.3.1.3).¹⁷⁶

¹⁷⁶ Die weiteren Erkenntnisse sind ebenso kategorienbasiert analysiert worden und unterfüttern das in Kapitel 11 vorgestellte Kategoriensystem (s. Kapitel 11; s. Externer Anhang C). Aus diesem Grund wird bewusst von weiteren Ausführungen abgesehen und lediglich auf das vorherige Kapitel 11 sowie dem externen Anhang C verwiesen.

(Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen resp. Ausbau der Rollenidentität

Eine in diesem Zusammenhang stehende essenzielle Argumentationsfigur basiert auf nachstehender Äußerung und fungiert somit als repräsentativer Ankerpunkt der fortwährenden Datenanalyse:

„Das Kernpotenzial liegt [...] in der gezielten Förderung eines individuellen Lernprozesses des Lernenden. Dies wiederum führt, [...], zur Förderung der selbstständigen Erschließung von Lerninhalten, wodurch der Lernende [und Lehrende] seine Kompetenzentwicklung ausbaut“ (KGD1, S. 3).

Grundsätzlich betonen die Lehrenden, dass eine regelmäßige Benutzung digitaler Lehr-/Lern – Begleitinstrumente die noch anfänglichen Unsicherheiten erheblich reduziert und demzufolge die Technikaffinität wachsen lässt, sodass „[i]n diesem Zusammenhang [...] auch digitale Kompetenzen durch die Nutzung des Tools entwickelt [werden]“ (KGD1, S. 3). Fehlende Technikenntnisse werden sogar als „Hemmnis“ für die Integration digitaler Medien im Unterricht wahrgenommen (KGD3, S. 2). In diesem Kontext akzentuiert eine befragte Person, dass es

„[...] elementar [sei], dass die Lehrpersonen einen affinen Umgang mit der Plattform hegen. Hierzu bedarf es im Vorfeld, je nach Vorkenntnissen, einer intensiven Einarbeitung sowie Beschäftigung mit dem Tool“ (KGD2, S. 3).

Nebst der Entwicklung digitaler Kompetenzen führt ein stetiger Umgang mit digitalen Instrumenten, laut einer Lehrperson, zu einer sicheren und selbstbewussten Handhabung (vgl. KGD2, S. 3). Als eine Voraussetzung pointiert er, dass Lehrende sich „auf diese neue Art von Lernen einlassen müssen, um persönlich wachsen zu können“ (KGD2, S. 3). Konkretisierend verbirgt sich hinter letzterer Aussage, eine

„eigenständige Strukturierung von Lernprozessen. Dies beginnt mit der Systematisierung der Lerninhalte, die wiederum aus den individuellen Wissensbedarfen der Lernenden entstehen. Hierzu muss der Lernende diese im Vorfeld analysieren. Gefolgt wird dies mit der Koordination des Lerntempos und dem Abwägen, ob die Hilfe eines anderen Lernenden oder auch der Lehrperson hinzugezogen werden muss“ (KGD2, S. 3f.).

Sollten in diesem Kontext erhebliche Entwicklungstendenzen vorliegen, so ist eine Lehrperson der Meinung, „dass die Lernenden eine Unsicherheit der Lehrenden wahrnehmen und sich diese möglicherweise auf die Gruppe der Lernenden überträgt“

(KGD2, S. 3).

Anknüpfend führt dieses ‚neue‘, sich verändernde Lehr- und Lernformat, bedingt durch den digitalen Trend, ebenfalls dazu, nicht nur bereits bestehende Unterrichtseinheiten methodisch-didaktisch zu modifizieren (vgl. KGD1, S. 3). Vielmehr müsse man als Lehrkraft lernen, „mögliche Problemlösungsstrategien abzuwägen, was wiederum zu einem Ausbau der Argumentations- und Urteilsfähigkeit führt“ (KGD1, S. 3). Dieser Aspekt gilt jedoch nicht nur für Lehrende, sondern führt auch bei Lernenden zu einer Weiterentwicklung der Problemlösekompetenz, äußert eine Lehrperson (vgl. KGD1, S. 4). Vor diesem Hintergrund bleibt nicht zuletzt festzuhalten, dass „[...] sich dies förderlich auf die Identitätsentwicklung aus[wirkt] (KGD1, S. 3).

Akzeptanz und Offenheit gegenüber digitalen Medien

Im Zuge der zweiten Erhebungsphase gewinnen die Aspekte der Akzeptanz eines stetigen Lernprozesses sowie die Offenheit gegenüber digitalen Medien an Brisanz. Für eine prospektive, nachhaltige Intervention hybrider Lehr- und Lernumgebungen erachtet eine Lehrerin „die Offenheit, sich auf Neues einzulassen und auch auszuprobieren als essenziell an“ (KGD2, S. 3). Darüber hinaus erweist sich eine stetige Einbindung digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente als ebenso fundamental (vgl. KGD4, S. 4). Neben einem konstanten Einsatz in den Unterricht, betonen die Lehrenden die regelmäßige Teilnahme an Schulungen bzw. Weiterbildungen, „um den Anforderungen des digitalen Wandels gerecht zu werden“ (KGD3, S. 3).

Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrperson

Die zweite Erhebungsphase intensiviert die Beschreibungen der Lehrerrolle der Basisstudie, die nun im weiteren Verlauf verdichtet werden.

Zunächst wird die Wahrnehmung der Lehrerrolle durch den Grad der Akzeptanz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente geleitet, das durch folgende Worte untermauert wird:

„Die Intensität der Einarbeitung sowie die Bereitschaft, an Fortbildungen teilzunehmen hängt, [...], jedoch stark von der Persönlichkeit der einzelnen Lehrkräfte ab. Eine Person, die von Natur aus sehr wissbegierig, neugierig und offen gegenüber Neuem ist, besitzt [...] auch eine stringente und intensive, fortlaufende Auseinandersetzung im Umgang mit einem digitalen Lehr- und Lerntool“ (KGD3, S. 3).

Ebendieses ständige Fort- und Weiterbilden sowie die stetige Vermittlung des aktuellen Stands sieht eine Lehrperson einerseits als spannend, andererseits als herausfordernd an und besitzt somit implizit den ständigen Druck, den „Anforderungen der Schüler gerecht zu werden“ (KGD4, S. 4). In diesem Kontext sehen es einige Befragte jedoch als ihre Aufgabe als Lehrperson, die Lernenden für die Auswirkungen und Veränderungen des digitalen Wandels zu sensibilisieren und somit auf die digitalen Prozesse der Berufswelt vorzubereiten (vgl. KGD2, S. 4).

Angesichts dessen leiten sich die im Erfahrungs- und Stimmungsbild extrahierten Rollenbeschreibungen in diesem Kontext implizit her. Demzufolge erklärt ein Lehrender aus Perspektive eines ‚Lernbegleiters‘ wie folgt:

„[...] ist es unerlässlich, die Lernenden nicht nur in ihrem Lernprozess zu begleiten, vielmehr möchte [der Lehrende] ihnen eine „begleitende Stütze“ bei dem Aufbau der Identität sowie Persönlichkeit sein. [...], dass er nicht nur aus ergebnis- und prozessorientierter Perspektive, sondern vor allem aus einem „hermeneutischen Blick“ auf ebendiese Thematik schaut und dementsprechend beleuchtet“ (KGD1, S. 3; Hervorhebung im Original).

Als dominant erweist sich an dieser Stelle zunächst jedoch ein umfassendes Verständnis sowie das Durchdringen der „Bedürfnisse, Anliegen oder auch Ängste der Lernenden“ als fundamental (KGD1, S. 3). Ein Grund hierfür liegt in dem Umgang mit Schwierigkeiten, der neben der Beleuchtung von Ursachen, ebenso mit der Entwicklung von Problemlösungen einhergeht (vgl. KGD1, S. 3f.).

Ferner spiegeln sich die Rollenbeschreibungen des ‚Unterstützers‘ sowie des ‚Coaches‘ in den Ausführungen der Lehrenden wider. Für eine Lehrkraft „[steht] der einzelne Lernende im Mittelpunkt [...], den er nicht nur individuell fördern, sondern in seinem Lern- und Persönlichkeitsentwicklungsprozess begleiten möchte“ (KGD1, S. 4). Aus diesem Grund sieht sich dieser Lehrende auch als ‚Impulsgeber‘ und unternimmt stets den Versuch, „gemeinsam mit den Lernenden einen Weg [zu] finden, der individuell auf die persönlichen Gegebenheiten und Fähigkeiten gerichtet ist“ (KGD1, S. 4). Konkludierend wird in diesem Kontext eine weitere Ausprägung der Rollenbeschreibung, die des ‚Impulsgebers‘, abgeleitet.

Im Sinne des ‚Fachmanns‘ bzw. des ‚Wissensvermittlers‘ spezifizieren die befragten Lehrenden die Rolle als ‚Informant‘, da sie es als Aufgabe ihres Lehrerberufs erachten,

„die informative Einführung in die Zielsetzung des jeweiligen Moduls [zu] intendier[en], sodass die Zielgruppe einen grundlegenden Überblick der Modulinhalte erhält“ (GD10, S. 2).

Neben weiteren Spezifikationen der Rollenbeschreibungen zielen die Inhalte der zweiten Phase der Datenerhebung ergänzend auf die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen resp. den Ausbau der Rollenidentität, sodass im Zuge der reflexiven Zusammenführung im folgenden Subkapitel, insbesondere Letztgenanntem, eine große Beachtung geschenkt wird.

12.2 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive: Die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen

Das folgende Subkapitel rührt den Anspruch, die zuvor erläuterten Erkenntnisse der zweiten Erhebungsphase reflexiv mit Blick auf den flankierenden Kontext zusammenzuführen und gleichsam die im vorherigen Abschnitt eher abstrakt dargestellten wahrgenommenen Rollenbeschreibungen (s. Abb. 22) aufzufächern.

Zunächst bleibt für die vorliegende Arbeit festzuhalten, dass die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen als Zwischenebene des Erfahrungs- und Stimmungsbilds und dem wahrgenommenen Rollenbild fungieren, die fortwährend näher betrachtet wird.

Grundlegend manifestiert sich eine heterogene Wahrnehmung von Erwartungshaltungen der Lehrenden sowie des schulischen Kontextes an ebendiese Lehrerrolle (vgl. MERTON 1973, S. 323; vgl. KAPITEL 12.1). Demzufolge lassen sich erste Anleihen von möglichen Rollenkonflikten beobachten. Konkret bedeutet dies, dass einige Schulen den Umgang bzw. den Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten ausdrücklich formulieren, wenngleich einzelne der befragten Lehrpersonen dieser Verbindlichkeit aufgrund persönlicher Dispositionen in einem eher geringeren Maß nachkommen, sodass an dieser Stelle insbesondere die Strenge der externen Erwartungen deutlich wird (vgl. KAPITEL 12.1; vgl. DAHRENDORF 2017, S. 176f.). Eng in diesem Zusammenhang stehend zeigt sich letztlich auch der Formalitätsgrad der Rollenerwartungen an die entsprechende Einbettung ebendieser Lehrerrolle in den schulischen Kontext (vgl. LUHMANN 1994, S. 63; vgl. KAPITEL 12.1). Dabei hängt dieser Formalitätsgrad ebenso von der Stabilität eines Bezugsfeldes, im konkreten Fall der Schule resp. der hybriden Lehr- und Lernumgebung, ab, der wiederum voraussetzend für beständige

Zusammenhänge der Rollenbildung ist (vgl. EBD.). Nun explizieren die generierten Ergebnisse, dass der digitale Wandel zwar schnelllebige Veränderungen im schulischen Kontext hervorbringt, die Lehrenden sich aber dennoch sukzessiv darauf einstellen. Dahingegen lassen die Auswirkungen der COVID19-Pandemie die bisher federführend beständigen Zusammenhänge zusammenbrechen (vgl. EBD.).

Hierauf aufbauend wird der Identitätsentwicklung der Lehrperson einer besonderen Bedeutung beigemessen. Demnach kann unter Rekurs zu SIMMEL induziert werden, dass der digitale Wandel den Wandel von Lehrerrollen hervorruft und hierin auch der Grund für die stetigen Anpassungen des Lehrenden an hybride Lehr- und Lernsettings liegt (vgl. SIMMEL 1968, S. 28; vgl. KAPITEL 12.1). Ebendiese stetigen Adaptionen führen sodann dazu, dass Lehrpersonen neben ihrer Identität, ebenso entsprechende Kompetenzen weiterentwickeln bzw. entfalten. Es dokumentiert sich an dieser Stelle vor allem der Ausbau von digitalen Kompetenzen. Ergänzend weisen die Resultate auf einen Ausbau der Argumentations- und Urteilsfähigkeit sowie Problemlösekompetenz, die vor allem aus methodisch-didaktischer Sicht für die Lehrenden als essenziell erscheinen (vgl. KAPITEL 12.1). Abrundend sei angesichts dessen der Fokus auf die Strukturen des sozialen Gebildes gerichtet, in dem die Lehrkraft eingebettet ist. Die Ergebnisse der Datenerhebung demonstrieren unterschiedlich vorliegende digitale Prozesse an den jeweiligen Schulen bzw. heterogene institutionell bezogene Schulstrukturen, die sich folglich in unterschiedlichen Ausprägungen auf die Wahrnehmung der Lehrerrolle auswirken (vgl. SIMMEL 1968, S. 29; vgl. KAPITEL 12.1). Beispielhaft sei hier zu nennen, dass eine Lehrperson, dessen Schule eine adäquate digitale Infrastruktur aufweist und wo die Schulleitung die Mediatisierung der Institution sowie des Unterrichts aktiv vorantreibt, aus den eher traditionellen Rollen ausbricht und sich federführend als ‚Lernbegleiter‘ wahrnimmt (vgl. KAPITEL 12.1). Hieraus koppelt sich nicht zuletzt die Erkenntnis aus, dass die zuvor erläuterten differenten Strukturen und damit einhergehenden Werte und Normen neben dem Handeln, ebenfalls die Identitätsentwicklung in Bezug auf die Lehrerrolle akzentuieren (vgl. GOFFMAN 1974b, S. 266f., vgl. KAPITEL 12.1). Der nähere Blick in die Ergebnisse offenbart somit eine enge Verknüpfung von spezifischen Rollenerwartungen und der Übernahme entsprechender Rollen (vgl. GOFFMAN 1974, S. 9ff.). Dies zeigen die Wahrnehmungen der befragten Lehrenden eindeutig (vgl. KAPITEL 12.1). Ergänzend wird die Übernahme mehrerer Rollen präsent (vgl. KAPITEL 12.1). Konkludierend impliziert dies, dass ein Teil des

Individuums, also das Selbst des Lehrenden, durch die von dem kontextuellen Rahmen, also der Schule, zugeschriebene Typisierung bzw. Strukturierung konturiert wird (vgl. BERGER / LUCKMANN 2004, S. 77; vgl. KAPITEL 12.1).

Demzufolge und in Anlehnung an MEAD nimmt die Thematik der Rollenidentität erneut an Brisanz. So deuten die Erkenntnisse der Studie auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Kontext resp. dem sozialen Umfeld sowie der Entwicklung von Identität bzw. Kompetenzen der Lehrperson, weshalb sich zunächst spezifische Verhaltensmuster und -haltungen einer Rolle aneignen (vgl. MEAD 1973, S. 200; vgl. KAPITEL 12.1). Ebendiese Rollenaneignung kann im Kontext der adressierten Studie als *wahrgenommene Rollenbeschreibung* kontrastiert werden (vgl. KAPITEL 12.1). Das Zusammenspiel von mehreren Rollenbeschreibungen sowie die Internalisierung vielzähliger Rollen erfolgt in einem weiteren Schritt und stellt sodann das *wahrgenommene Rollenbild* eines Lehrenden dar (vgl. MEAD 1973, S. 200f.; vgl. KAPITEL 12.1). Zudem unterfüttern die reflexiven Auseinandersetzung der subjektiven Verhaltens- und Rollenerwartungen die Internalisierung der Lehrerrolle (vgl. KAPITEL 12.1).

Fußend auf dem zuvor demonstrierten Schaubild (s. Abb. 22) kann nun von dem zuvor abstrakten Niveau Folgendes explizit abgeleitet werden:

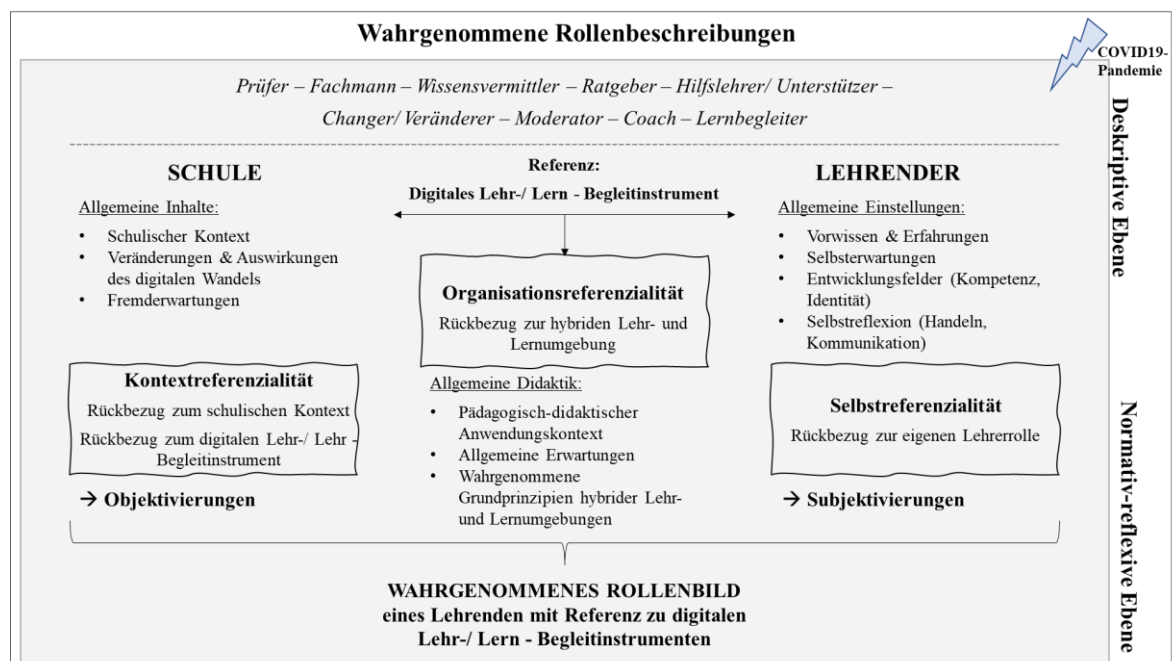


Abb. 22: Wahrgenommene Rollenbeschreibungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Angeichts dessen sind die Voraussetzung für die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen die (Vor-)Erfahrungen und Erwartungshaltungen von Lehrenden,

die dem Prozess der Einbettung in einen gesellschaftlichen Kontext vorausgehen. Demnach ist die wahrgenommene Rollenbeschreibung ein Spiegel allgemeinen und spezifischen Wissens resp. Erfahrungen sowie Fremd- und Selbsterwartungen, der durch Kontext-, Organisations- und Selbstreferenzialität gekennzeichnet ist und dessen Repräsentativität auf Subjekt- und Objektebene erfolgt. Das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen führt sodann zur Erschließung des flankierenden Kontextes resp. der sozialen Wirklichkeit und dessen Sinnstrukturen, die wiederum dazu führen, dass eine Verinnerlichung der zugrunde liegenden Interaktions- und Handlungsmuster, Strukturen, Werte und Normen erfolgt.

Damit fungieren die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen als ‚Vermittler‘ und zugleich Bindeglied zwischen dem Wissensvorrat and Erfahrungen sowie dem wahrgenommenen Rollenbild selbst. Letztlich werden die Objektivierungen und Subjektivierungen zu einer Rolle aggregiert, die sich im wahrgenommenen Rollenbild niederschlagen.

13 Ergebnisse der dritten Datenerhebungsphase

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung der empirischen Erkenntnisse der dritten Erhebungsphase. Prominent sind die Interviews der Differenzierungsstudie, die durch ein Diskursprotokoll der letzten Gruppendiskussion angereichert werden. Ziel ist es, die gewonnenen Erkenntnisse aus den vorherigen Datenerhebungsphasen zu differenzieren und auf Basis dessen letztlich das wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen zu eruieren. Hieraus lassen sich sodann pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen für ebendiese hybriden Settings ableiten.

13.1 Kategorienbasierte Auswertung II

Wie bereits obig angedeutet, werden die Ergebnisse mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ in Form eines Kategoriensystems deduktiv-induktiv generiert. Insgesamt umfasst das Kategoriensystem vier deduktiv extrahierte Hauptkategorien¹⁷⁷. Differenziert werden diese durch 72

¹⁷⁷ KUCKARTZ verwendet vornehmlich den Begriff der Hauptkategorie. Im Rahmen der Studie wird die Bezeichnung der Oberkategorie ebenso verwendet und als synonym angesehen. Das Kategoriensystem ist im externen Anhang D, die zugrunde liegenden Textprodukte im externen Anhang B einsehbar.

Subkategorien zweiter resp. dritter Analyseebene, die induktiv entwickelt worden sind.

Im Folgenden sind die Haupt- bzw. Subkategorien leitend und stellen die entsprechende Strukturierung für die nachstehende Ergebnisdarstellung dar.

13.1.1 Beeinflussung des schulischen Kontextes durch COVID19-Pandemie

Diese Hauptkategorie umfasst die allgemeinen Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf den schulischen Kontext. Dabei werden alle Sinneinheiten, die diesen Inhalt resp. Begrifflichkeiten umfassen, einbezogen und entsprechend kodiert. Aus zeitlicher Sicht wird vor allem der Zeitraum zwischen dem Beginn der Pandemie im März 2020 bis zum Zeitpunkt der Interviews im März 2022 betrachtet. Als weiteres Indiz der Kodierung mit dieser Oberkategorie stehen Äußerungen, die Veränderungen und Auswirkungen auf methodisch-didaktische Aspekte, aber auch subjektive Einstellungen und Wahrnehmungen der Lehrenden forcieren. Von besonderem Interesse sind ebenso Aussagen zu den Erfahrungen im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten. Vornehmlich werden Äußerungen deskriptiven Charakters bevorzugt kodiert.

13.1.1.1 Beeinflussung der methodisch-didaktischen Konzeption

Die Ergebnisse der Differenzierungsstudie weisen auf deutliche Auswirkungen auf methodisch-didaktische Konzeptionen des Unterrichts bzw. hybrider Lehr- und Lernumgebungen hin (vgl. u. a. DS1, Z. 24ff.; vgl. DS2, Z. 31ff.; vgl. DS3, Z. 45ff.; vgl. DS5, Z. 77ff.).

Dies zeigt sich zum einen darin, dass die Befragten zu Beginn der Pandemie vornehmlich mit Arbeitsaufträgen in Form von Arbeitsblättern gearbeitet haben, die sodann über den E-Mail – Kanal an die Schüler versendet, im fortwährenden Verlauf jedoch über ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument wie Moodle zur Verfügung gestellt worden sind (vgl. DS1, Z. 24ff.; vgl. DS1, Z. 113ff.; vgl. DS6, Z. 122ff.). Mittlerweile werden diese Plattformen genutzt, um jegliche Unterrichtsmaterialien sowie Lernressourcen den Lernenden bereitzustellen und die Kommunikation untereinander via Chat abzuwickeln (vgl. DS2, Z. 139ff.; vgl. DS4, Z. 73; vgl. DS5, Z. 63f.) Allerdings reflektiert eine Lehrperson in Bezug auf das bloße Erteilen von Arbeitsaufträgen mittels Arbeitsblättern:

„Habe am Anfang einfach so Arbeitsblätter den Schülern zur Verfügung gestellt mit einer Abgabefrist. Das hat, naja, nicht gut funktioniert. Kann man, muss man

wirklich sagen, weil das einfach (.) von der Methode her die Schüler irgendwie nicht wirklich erreicht hat“ (DS1, Z. 24ff.).

Angesichts dessen leitet sich hieraus die Notwendigkeit einer Anpassung der methodisch-didaktischen Konzeption, insbesondere in hybriden Lehr- und Lernumgebungen, ab. In diesem Kontext stellen sich die Lehrenden fortan die Frage „digital oder analog?“ (DS4, Z. 61f.). Ebendiese Überlegung schlägt sich ebenfalls in folgender Aussage nieder:

„Es ist teilweise k o m p l i z i e r t e r geworden, weil vorher war es halt so, man hat entweder ein Lehrbuch gehabt und dann entsprechend Arbeitsbücher dazu. Und wenn das nicht ausreichte, hat man Kopien dann angefertigt, Arbeitsblätter ausgeteilt. Und jetzt ist eben dann noch so, dass man überlegt, was ist jetzt digital besser umsetzbar?“ (DS4, Z. 49ff.; Hervorhebung im Original).

Vor diesem Hintergrund zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrenden ihren „[...] Unterricht auch schon so [konzipieren], dass man zwar dann Sachen hochgeladen [...] oder eben präsentiert [werden], aber nicht 90 Stunden am Stück moderier[en]“ (DS5, Z. 77ff.). Im Modus dieser Argumentation betont eine Lehrende, dass im Zuge von ausschließlich digitalem Unterricht die Gefahr bestehe, „Radio“ zu machen, sofern die Lernenden ihre Kamera permanent ausschalten und dies wiederum erweist sich für beide Parteien als „sehr ermüdend“ (DS5, Z. 76f.). Aus diesem Grund setzen die Lehrenden auf den gezielten Einsatz diverser Methoden, die entweder aus dem analogen Unterricht modifiziert integriert werden können, wie u. a. das Arbeiten in der Gruppe, oder die innovativer Natur sind wie beispielweise der Einsatz interaktiver Aufgabenstellungen via H5P, digitale Quizze oder sogenannte Learning-Snacks (vgl. u. a. DS2, Z. 142f.; vgl. DS5, Z. 226ff.; vgl. DS6, Z. 196). Ein gewisses Maß an differenten Methoden in hybriden Lehr- und Lernumgebungen untermauert eine Lehrperson wie folgt:

„Und ich denke auch, dass das den Schülern nochmal so ein bisschen mehr Motivation gibt. Und gerade auch so bei Kahoot, da sind die dann auch so richtig motiviert und das macht denen schon Spaß“ (DS6, Z. 201ff.).

Nichtsdestotrotz bezweifelt eine Lehrkraft einen übermäßigen Einsatz interaktiver Methoden und hinterfragt in diesem Zusammenhang, ob die „[...] Erweiterung des Horizonts [zielführend] [ist], dass die Schüler dazulernen“ (DS5, Z. 140f.).

Zusammenfassend sei festzuhalten, dass die Aussagen der befragten Lehrpersonen darauf hinweisen, dass an den jeweiligen Schulen bisher noch kein stringentes Handeln bzw.

keine einheitliche Orientierung bzw. fehlende Transparenz bezugnehmend auf die methodisch-didaktische Konzeption hybrider Lehr- und Lernsettings vorliegen:

„[...] aber wenn ich sehe, man hat, man ist ja jetzt schon zwei Jahre dabei, das ist immer noch ganz schön viel Arbeit, die da hinter steckt, das vernünftig aufzuziehen, sodass es auch transparent für die Schüler und auch für die Lehrer ganz klar ist“ (DS3, Z. 54ff.).

Stattdessen offenbaren die Lehrenden ein eigenständiges, individuelles Vorgehen, das auf den vorhandenen Erfahrungen und Wissen basiert sowie durch ein gewisses Maß an Eigeninitiative geprägt ist.

13.1.1.2 Veränderung der Einstellung durch digitale Elemente

Eng verknüpft mit vorherigem Abschnitt dokumentieren die Äußerungen ebenso Veränderung der subjektiven Einstellung durch die Intervention digitaler Elemente seit Pandemie-Beginn. Demnach offenbaren die Aussagen, dass die Mehrheit der Lehrenden die Anfänge der Pandemie mit Blick auf den Arbeitsaufwand ihrerseits und den der Schüler erheblich unterschätzt und infolgedessen ein Gefühl der Überforderung verspürt haben (vgl. u. a. DS1, Z. 31ff.; vgl. DS2, Z. 130ff.; vgl. DS3, Z. 50ff.). So erläutert eine Lehrperson, anfänglich wie folgt gehandelt zu haben und rezipiert gleichsam einsichtig:

„Da konnte ich dann auch nach, ein paar Wochen habe ich dann auch selber eingesehen. So geht es nicht weiter. Das bringt nichts, das ist tot langweilig und unübersichtlich und dieser ganze Wust an Arbeitsaufträgen, den kann eigentlich niemand abarbeiten und das überhaupt schaffen“ (DS1, Z. 37ff.).

Hierauf fußend spiegelt sich nicht zuletzt eine eindeutige Veränderung der Einstellung wider: „Also zu Beginn halte ich davon ehrlich gesagt nichts. Inzwischen finde ich das kann das kann funktionieren“ (DS1, Z. 72f.). Einen Grund für ebendiese Veränderung sieht eine Lehrperson u. a. in einer nun wahrgenommenen Arbeitserleichterung, „weil man zum Beispiel einfach auch jetzt aus Gründen der Nachhaltigkeit nicht alles kopieren muss, sondern man kann sagen, ich stelle das euch in Moodle ein und dann habt ihr den Text“ (DS1, Z. 119ff.).

Des Weiteren sieht eine befragte Person den Grund für ebendiese enorme Entwicklung subjektiver Auffassungen in dem zu Beginn sehr ausbaufähigen Wissen der Lehrenden und auch Lernenden, sodass ein effektives Arbeiten schlichtweg nicht möglich war

(vgl. DS3, Z. 50ff.). Nichtsdestotrotz merkt eine Lehrperson seinerseits an:

„Also, das ist auch ein fortlaufender Prozess gewesen. Also, ich glaube, das war jetzt für für jeden Lehrer oder Lehrerin eine ganz ganz große Umstellung. (..) Erstmals überhaupt den Unterricht digital gestalten zu können“ (DS3, Z. 65ff.).

Unter Rückbezug der vorliegenden Interviewaussagen kontrastiert sich, dass sich die anfängliche Überforderung resp. Skepsis gegenüber dem gezielten Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente relativiert hat und zum gegenwärtigen Zeitpunkt sogar von einer sehr intensiven Nutzung gesprochen wird, wie ein Statement belegt: „Das ist intensiver geworden, weil die Kollegen das ja auch intensiver nutzen und vielleicht auch gerade aus der Schulung gekommen sind und dann das an die Schüler weitergeben“ (DS4, Z. 129ff.). Wenngleich sich die „die Anfänge [...] schwierig gestaltet“ haben, so rührt eine Verschiebung der Schwerpunkte, mit denen Lehrende fortan konfrontiert werden, dennoch zu einer positiv wahrgenommenen Entwicklung (DS5, Z. 36f.):

„Also sozusagen, die Schwerpunkte haben sich da so ein bisschen verschoben, aber meine Sichtweise, gerade auch aus Sicht der Lehrkraft, haben sich nicht geändert und die sind immer noch positiv, den digitalen Medien gegenüber gestellt. Darum versuche ich die auch dementsprechend in mein Unterrichtsalltag einzusetzen“ (DS3, Z. 177ff.).

In diesem Zusammenhang kann somit eine gesteigerte Offenheit gegenüber digitalen Elementen im Unterricht, die sich u. a. nicht nur in einer wahrgenommenen Arbeitserleichterung, sondern auch einer Steigerung der Flexibilität ausdrückt, expliziert werden (vgl. DS5, Z. 131; vgl. DS5, Z. 257f.). Ebendiese Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, auch zukünftig, bestätigt eine Lehrperson wie folgt:

„Aber wir haben in der Schule so eine Arbeitsgruppe entwickelt, die da immer wieder auch hinterher ist und neue Sachen dann auch an alle weiterleitet und das trotzdem nicht aus den Augen verliert, dass es da weiterhin noch Entwicklungen gibt, die wir dann auch verfolgen“ (DS6, Z. 534ff.).

Im Zuge dieser Argumentationslinie differenziert sich letztlich auch die Zunahme bzw. der Ausbau an Erfahrungen mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten, die im nachstehenden Subkapitel näher erläutert werden.

13.1.1.3 Erfahrungen mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten

Dieser Abschnitt adressiert die Erfahrungen der Lehrenden im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten seit Pandemie-Beginn. Grundsätzlich forcieren die erhobenen Interviewdaten folgende Wahrnehmung:

„Ja, also ich habe viele verschiedene unterschiedliche Erfahrungen sammeln dürfen.
Sowohl positiv als auch negativ“ (DS3, Z. 11f.).

Vor diesem Hintergrund sei der Blick nun auf die Chancen und Herausforderungen, die die Pandemie in Bezug auf die digitale Infrastruktur sowie digitalen Elementen im Unterricht an den Schulen hervorgerufen haben, gelegt.

Chancen

Als eindeutige Chance sehen die Lehrenden nach wie vor die Möglichkeit, Lernmaterial über ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument zur Verfügung zu stellen, sodass die Lernenden bei Bedarf individuell darauf zurückgreifen und somit eigenständig ihren Lernprozess steuern können (vgl. DS2, Z. 142ff.; vgl. DS3, Z. 128ff.). Zudem fällt nun auch weniger Unterricht aus, z. B. aufgrund von Wettereinflüssen oder Fortbildungen, da nun problemlos auf eine digitale Form des Unterrichts zurückgegriffen werden kann (vgl. DS1, Z. 127ff.; vgl. DS5, Z. 64ff.).

Darüber hinaus sind sich die Lehrenden einig, dass die COVID19-Pandemie vor allem Digitalisierungsprozesse an den Schulen beschleunigt hat, indem „jede Menge Förderprogramme des Landes“ bewilligt worden sind, „die dann auch dazu geführt haben, dass [...] Schülern, die keine eigenen Endgeräte hatten, dann eben mit iPads [ausgestattet]“ worden sind (DS4, Z. 36ff.). Aber nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden profitieren an dieser Stelle durch den Erhalt neuer Endgeräten (vgl. DS4, Z. 42ff.).

Ergänzend drückt sich die obig genannte Bereitschaft, etwas Neues zu lernen, darin aus, dass die Lehrenden vermehrt an Schulungen und Weiterbildungen teilnehmen, um ihre vorhandenen Erfahrungen bzw. das (Vor-)Wissen auszuweiten und „auch die Schüler adäquat unterrichten zu können, auch in Distanz“ (DS4, Z. 41f.). „Aber das ist ein laufender Prozess [...] und dementsprechend bin ich da relativ zuversichtlich, dass das da immer weiter große Fortschritte macht“, äußert in diesem Kontext eine andere Lehrperson (DS3, Z. 96ff.). Aber auch der stetige Lernzuwachs aufgrund einer regelmäßigen Nutzung

digitaler Elemente auf Seiten der Lernenden ist, laut den Aussagen der Lehrenden, zu verspüren, sodass der Fokus nun vordergründig auf dem Lehren und Lernen und weniger auf der Behebung technischer Probleme resp. dem Erklären von spezifischen systembezogenen Grundlagen liegt (vgl. DS6, Z. 172ff.).

Nicht zuletzt akzentuiert eine Person die Möglichkeit, eine Vielzahl differenter Methoden gezielt in hybride Settings einzusetzen, wie etwa digitaler Kartenabfragen oder Kahoot, sodass einerseits die Motivation zum Lehren und Lernen erheblich gesteigert wird, andererseits „[...] ist [das] ja eine Form der individuellen Förderung“ (DS6, Z. 212f.).

Herausforderungen

Einen Grund für die eher negativ konnotierten Erfahrungen liegt darin, dass ein Teil der Lehrenden vor der pandemischen Situation keinerlei Erfahrungen gesammelt haben, da diese nur mit dem Präsenzunterricht vertraut waren (vgl. DS1, Z. 21ff.). Teilweise führt die mangelnde Technikaffinität zu einem Zustand, der das Handeln der Lehrpersonen explizit hemmt und dadurch eine Unterstützung der Lernenden nicht möglich ist (vgl. DS2, Z. 130ff.). Als weiteren hemmenden Faktor eruiert eine Lehrperson die immer noch stark verankerten traditionellen Rollenbilder eines Lehrers und erklärt dies wie folgt:

„Also (.) aus meinen Erfahrungen weiß ich, gerade die etwas älteren [...] Lehrkräfte, die hatten damit schon wirklich sehr sehr viel Probleme und die haben das ganze immer versucht, so wie so einen normalen Frontalunterricht aufzubauen. Und das war meiner Meinung nach hier relativ s c h w i e r i g, weil da halt sehr viele Schüler einfach Bildschirm an (.) und Kopf aus sozusagen“ (DS3, Z. 68ff.; Hervorhebung im Original).

Des Weiteren erweist sich das ausschließlich digitale Unterrichten mit ausgeschalteten Kameras als besonders schwerfällig, da weder Mimik noch Gestik der Lernenden rezipiert werden können (vgl. DS1, Z. 43ff.). An dieser Stelle erweist sich die Notwendigkeit einer Unterrichtseinheit in Präsenz als essenziell, sodass eine Lehrperson äußert:

„Ich glaube aber trotzdem, dass die konkrete Interaktion von Angesicht zu Angesicht durch nichts zu ersetzen ist. [...]. Und das ist dann schwieriger, die zu erreichen über so eine Videokonferenz als wenn die tatsächlich in der Schule sind, wenn man auch unter vier Augen mal ein Gespräch führen kann und vielleicht fragen kann, wie es

ihnen geht und ob man ihnen helfen kann“ (DS1, Z. 73ff.).

Demzufolge fehlt es den Beteiligten an alltäglichen Strukturen, aufmerksam digital zu lehren und lernen. Insbesondere Schüler zeigen an dieser Stelle erhebliche Probleme, sich intrinsisch zu motivieren:

„Was ich eben halt auch festgestellt habe ist, (.) also ich habe das nicht gesehen, aber ich würde schon sagen, ein Großteil der Schüler hat aus dem Bett heraus teilgenommen und (..) und mit deutlich reduzierter Achtsamkeit auch teilgenommen“ (DS2, Z. 148ff.).

Dies wiederum führt letztlich dazu, dass wertvolle sowie effektive Lehr- und Lernzeit am Tag verloren geht (vgl. DS3, Z. 26ff.). Unter dieser Prämisse offenbart eine Lehrerin, dass durch die Pandemie zwar das Angebot an methodisch-didaktischen Möglichkeiten ausgeweitet wird und daher erheblich variiert werden kann,

„[n]ur durch die Pandemie und die ganze Entwicklung ist der Markt relativ groß und unübersichtlich geworden, dass man da auch irgendwann mal müde ist zu gucken, gibt es noch eine bessere Anwendung, um eine Mind Map zu erstellen oder was korrelativ zu machen“ (DS4, Z. 104ff.).

Ebendieser Übermüdungszustand führt sodann dazu, dass „wenn da was Neues kommt, „[...] man sich das nicht mehr so intensiv an[guckt], wie es vielleicht noch vor zwei, drei Jahren gewesen wäre“ (DS4, Z. 109f.).

Ferner erweist sich die Gestaltung des Hybridunterrichts anfänglich als ebenso beschwerlich und kann somit als weiterer Fallstrick manifestiert werden (vgl. DS6, Z. 61ff.). Der Grund rührt in der Konzeption von einem analogen sowie einem digitalen Lehr- und Lernsetting, sodass nicht nur der Arbeitsaufwand, sondern auch das fehlende Wissen resp. die nicht vorhandene Routine einen herausfordernden Faktor darstellen (vgl. DS6, Z. 66ff.).

Trotz der genannten Herausforderungen und Fallstricke lassen sich gleichsam positive Schlüsse hieraus ableiten, indem die Lehrenden u. a. ihre Kompetenzen weiterentwickeln konnten. Dies wird im fortführenden Kapitel akzentuiert.

13.1.1.4 Wahrnehmung einer Kompetenzentwicklung

Auf Basis „digitale[r] Vorerfahrungen“, nehmen die Lehrenden ebenfalls eine Entwicklung ihrer Kompetenzen, insbesondere eine Ausweitung der Digitalkompetenzen

sowie Methodenkompetenzen, wahr (DS5, Z. 115). Dies bestätigt die nachstehende Aussage wörtlich:

„Und dann musste man sich so selbst dann weiter, so learning-by-doing, ne, so weiter reinfuchsen und Sachen ausprobieren“ (DS5, Z. 40ff.).

Kennzeichnend für diese Subkategorie ist letztlich jedoch die Erkenntnis, dass Kompetenzen, die vor der Pandemie eher implizit mitgetragen worden sind, nun zum Vorschein treten, indem die Lehrenden ein explizites Bewusstsein über die Weiterentwicklung ebendieser rezipieren (vgl. DS2, Z. 29ff.; vgl. DS5, Z. 88ff.; vgl. DS5, Z. 131). Vor diesem Hintergrund erklärt eine Lehrperson, die Fähigkeit, den eigenen „Lernfortschritt selber systematisch [zu] reflektieren“, sei an dieser Stelle für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung unerlässlich (DS2, Z. 69).

Darüber hinaus zeigt sich eine zunehmende Routine in den Ausübungen und dem Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente, sodass folglich eine Verbesserung der Digitalkompetenzen wahrgenommen wird (vgl. DS1, Z. 60ff; vgl. DS5, Z. 88ff.; vgl. DS6, Z. 115f.). Intensiviert wird dieser Kompetenzzuwachs u. a. durch eine stetige Teilnahme der Lehrenden an Schulungen resp. Fort- und Weiterbildungen. So heißt es konkret:

„Und die Notwendigkeit dann eben auch im Kollegium [...] ergeben hat, sich da weiterzubilden. Wir haben Schulungen für das Kollegium verpflichtend dann organisiert, um dann mit den einzelnen Plattformen auch die Schüler adäquat unterrichten zu können, auch in Distanz“ (DS4, Z. 38ff.).

Angesichts dessen tritt gleichsam der Ausbau von Methodenkompetenzen in den Vordergrund (vgl. DS4, , Z. 38ff.; vgl. DS5, Z. 38ff.). Konkretisierend bedeutet dies, dass „[m]an muss also vielleicht stärker strukturieren [muss]. Dafür [...] andere Methoden weg[fallen]“ (DS1, Z. 201f.).

Nicht zuletzt deutet sich an, dass Synergien zwischen Bezugsgruppen, insbesondere zwischen Lehrenden und Lernenden, geschaffen und auch genutzt werden (vgl. DS4, Z. 115ff.; DS5, Z. 114ff.). In dem „Geben und Nehmen“ rührt u. a. auch der Grund für die Entwicklung von Digitalkompetenzen seitens der Lernenden, reflektiert eine Lehrkraft (DS5, Z. 117). Ergänzend akzentuiert eine befragte Lehrperson insbesondere die Kompetenzentwicklung mit Blick auf digitale Kompetenzen in einem hybriden Kontext und äußert demnach:

„Und ich glaube, dass da der Lernzuwachs bei den Schülern schon groß war, dass sie das jetzt auch anwenden mussten. Auch Excel und PowerPoint, jetzt vielleicht nicht vertieft, aber auf jeden Fall mal benutzt haben. Und dass so langsam jetzt auch die Einstellung wieder positiver wird zu digitalen Dingen, dass Schüler auch merken, okay man kann das auch kombinieren. Ich bin in der Schule und arbeite trotzdem digital“ (DS6, Z. 172ff.).

Zusammenfassend sei der flächendeckende Kompetenzzuwachs der Lehrenden von Digital- und Methodenkompetenzen durch die Nutzung digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente seit Pandemie-Beginn hervorzuheben. Im folgenden Subkapitel wird ebendiese Thematik nun unterfüttert, indem vor allem der pädagogisch-didaktische Mehrwert digitaler Elemente in den Vordergrund rückt.

13.1.1.5 Digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument zur strukturellen Unterstützung

Wie bereits vorherig angedeutet, geht es in diesem Abschnitt um die Erfahrungen bzgl. des Einsatzes eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes. Explizit wird das digitale Instrument aus der Perspektive betrachtet, wie dieses bei der Strukturierung organisatorischer bzw. unterrichtsbezogener Prozesse unterstützen kann (vgl. u. a. DS2, Z. 253ff.). Gleichzeitig fungiert das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument laut der Aussagen der Befragten nicht nur als Strukturierungshilfe für den Unterricht, vielmehr dient es der „Entlastung im [...] Lehr-/ Lernprozess“ (DS2, Z. 249).

Neben der unkomplizierten Erstellung diverser Ordnerstrukturen, gestaltet sich ebenso eine gebündelte Materialsammlung als hilfreich, „weil es da möglicherweise geordneter und strukturierter einfach zugehen kann“ (DS3, Z. 509f.; vgl. DS4, Z. 86ff.; vgl. DS6, Z. 131ff.). Des Weiteren expliziert eine Lehrperson das Abbilden einer gesamten Lernsituation mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes folgendermaßen:

„Also, es ist eine Oberfläche, auch eben browsergestützt dann eben funktioniert. Und die das ganze Schema der Lernsituation und Anforderungssituation für die einzelnen Bildungsgänge und Fächer dann eben abbildet. Da kann dann eben eine Lernsituation eingespeist werden und auch Verlinkungen über einzelne Dokumente“ (DS4, Z. 367ff.).

Hieran wird ersichtlich, dass die wahrgenommene Funktion als strukturelle Unterstützung ausgeweitet wird, indem zusätzliche Verlinkungen oder anderweitige Applikationen im Rahmen eines hybriden Unterrichts gezielt eingesetzt werden. Darunter fallen

beispielsweise die „Notenerfassung“, „Fehlzeiterfassung“ oder die Funktion eines „digitale[n] Klassenbuch[s]“ (DS6, Z. 188ff.). Ferner verhilft ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument auch zur Strukturierung von diversen Methoden, wie z. B. dem „didaktischen Wizzard“, die eine hybride Unterrichtseinheit komplementieren (DS4, Z. 364).

Nicht zuletzt sei die Unterstützung resp. Strukturierung mit Blick auf die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu adressieren. Angesichts dessen betont eine Lehrerin, die Kommunikation resp. Videokonferenzen vordergründig nicht über das digitale Lehr-/ Lehr – Begleitinstrument abzuwickeln, sondern auf andere Kanäle wie u. a. Microsoft Teams einzusetzen und kennzeichnet damit gleichzeitig die Grenzen eines digitalen Instruments im Hybridunterricht (vgl. DS6, Z. 141; vgl. DS4, Z. 90f.).

13.1.2 Rückbezug zum Erfahrungs- und Stimmungsbild

Diese Hauptkategorie umfasst Rückbezüge zum Erfahrungs- und Stimmungsbild, das zu Beginn der COVID19-Pandemie im Rahmen der ersten Datenerhebungsphase eruiert worden ist. In diesem Zuge werden alle Sinneinheiten, die diesen Inhalt resp. Begrifflichkeiten umfassen, einbezogen und entsprechend kodiert. Dabei liegt der Fokus auf Beschreibungen, die zum einen den aufgeführten Aspekten des Erfahrungs- und Stimmungsbild zustimmen, zum anderen werden auch Äußerungen, die Veränderungen und/ oder Weiterentwicklungen wahrnehmen, kodiert. Darüber hinaus sind Aussagen zur wahrgenommenen Rollenbeschreibung von besonderem Interesse. Als weitere Indizien für die Kodierung seien an dieser Stelle abrundend wahrgenommene Rollentypen der Lehrenden zu nennen.

13.1.2.1 Zustimmungen des Erfahrungs- und Stimmungsbildes

Im Rahmen dieses Abschnitts lassen sich ebenso Verknüpfungen zu den vorherigen Aussagen widerspiegeln bzw. vertiefen entsprechende Aussagen die bereits obig erläuterten Wahrnehmungen.

Wie schon im Zuge der Kompetenzentwicklung wird auch an dieser Stelle deutlich, dass durch die Pandemie eine zunehmende Verbesserung in der Benutzung eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes dokumentiert wird und sich auf „unterschiedlichen Intensitätsleveln der Digitalisierung“ niederschlägt (vgl. DS2, Z. 237f.). Einen Grund sehen die Lehrenden u. a. in der zunehmenden Offenheit sowie steigenden Neugier für

digitale Elemente im Unterricht, die sich aufgrund der pandemischen Situation mehrheitlich unter den Lehrenden intensiviert haben, wenngleich sich punktuell weiterhin Bedenken und Skepsis zeigen (vgl. DS2, Z. 228ff.). Letzteres begründet sich vor allem in der Befürchtung, dass ausschließlicher Online-Unterricht zu einer Gefahr der sozialen Distanzierung führen kann, demnach erklärt eine Lehrperson dies wörtlich:

„Also die Gefahr der sozialen Distanzierung hatte ich vorhin schon angesprochen. Das halte ich tatsächlich für ein Problem. Jetzt für junge Schüler insbesondere. Ja, ja unsere älteren, ja doch aber auch da. Das tut Menschen glaube ich schon gut, wenn sie so einen strukturierten Tag haben und wenn man dann nur so im Online-Lernen ist, das tut, zumindest manchen, nicht gut“ (DS1, Z. 189ff.).

Nichtsdestotrotz überwiegt auch nach 2-jähriger Pandemie immer noch das Bewusstsein über die Notwendigkeit hybrider Lehr- und Lernsettings (vgl. DS3, Z. 257ff.). Zum einen führt die Möglichkeit, den Lernfortschritt visualisieren zu können als auch eine gezielte Förderung des individuellen Lernprozesses in diesem Zusammenhang zu ebendieser Wahrnehmung (vgl. DS3, Z. 257ff.; vgl. DS5, Z. 182ff.). Zum anderen heben die Lehrenden die Förderung von Selbstständigkeit prominent hervor (vgl. DS2, Z. 300f.). Vor diesem Hintergrund betonen die Lehrenden sodann aus pädagogisch-didaktischer Sicht das Potenzial, sowohl die pädagogische Handlungsfähigkeit als auch eine problemzentrierte Unterrichtskonzeption sukzessive in einer hybriden Lehr- und Lernumgebung mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes adressieren zu können (vgl. DS2, Z. 238ff.; vgl. DS2, Z. 319ff.). Insbesondere Erstgenanntes hat eine Lehrperson seit Pandemie-Beginn „ganz intensiv erfahren“ (DS2, Z. 239).

Konkludierend sind die Befragten einer Meinung, dass die COVID19-Pandemie nach wie vor als Katalysator digitaler Prozesse im schulischen Kontext fungiert, sodass wie folgt zusammengeführt werden kann:

„Und von daher war das schon, Corona war ein extremes Förderungsinstrument, um Selbstverantwortung machen zu können“ (DS2, Z. 270ff.; Hervorhebung im Original).

13.1.2.2 Wahrgenommene Veränderungen des Erfahrungs- und Stimmungsbildes

Den Zustimmungen des Erfahrungs- und Stimmungsbildes stehen ebenfalls wahrgenommene Veränderungen seit Pandemie-Beginn gegenüber.

Zunächst sei auf den Aspekt der Einschränkung der Spontanität einzugehen. Hier wird eindeutig deutlich, dass dieser Gesichtspunkt nach der langen pandemischen Zeit nicht mehr in der anfänglichen Intensität wahrgenommen wird:

„Einschränkungen in der Spontanität [...]. Das wäre so der erste Punkt, der mir jetzt ins Auge gesprungen ist. Und dem kann ich definitiv nicht zustimmen. Also, da denke ich eher, dass es spontaner geworden ist“ (DS6, Z. 286ff.)

Damit einher geht sodann die Flexibilität, die im unterschiedlichen Ausmaß vorhanden ist und von Unterrichtsfach und Bildungsgang abhängig rezipiert wird. Wenngleich zu Beginn der Pandemie von einer erhöhten Flexibilität gesprochen worden ist, akzentuiert eine Lehrperson nun, dass „[d]as Lehren [...] bei uns jetzt nicht flexibel [ist], weil wir haben ja unsere Zeitfenster, in denen wir die Stunden geben müssen. Für die Lernenden durchaus“ (DS5, Z. 251ff.). Zudem verstärkt die immer noch sehr ausbaufähige digitale Infrastruktur ebendiese Thematik (vgl. DS3, Z. 292f.).

Des Weiteren ist erkennbar, dass sich die Lehrenden von dem anfänglichen Festhalten an traditionellen Unterrichtskonzepten und -strukturen teilweise lösen können, denn „Festhalten an traditionellen Konzepten und Unterrichtsformen“ hat eine Lehrperson in seinem „Umfeld nicht so gesehen“ (DS2, Z. 360ff.). Ergänzend kann dem Gesichtspunkt eines hohen Zeit- und Arbeitsaufwands zum gegenwärtigen Zeitpunkt weitestgehend widersprochen werden, so eine Lehrperson:

„Hoher Zeit, ja hoher Zeit- und Arbeitsaufwand, ne. Also, das waren enorme Chancen, aber dadurch, dass die alle ad hoc da waren, war das zumindest für mich [...], da sind jetzt auf einmal so viele Möglichkeiten, Dinge anzupacken, die ich ja gerade auch berichtet habe, ne, wo ich immer drauf gewartet habe mal zu kriegen und ja, das war ein eindeutig, das war eine Welle“ (DS2, Z. 345ff.).

Angesichts dessen werden nun vor allem die enormen Chancen und Potenziale durch den Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente im Unterricht pointiert, vor allem, wenn die Lehr- und Lernressourcen gebündelt auf der digitalen Plattform zur Verfügung stehen, sodass „dementsprechend [...] dahingehend auch der Arbeitsaufwand reduziert werden [kann], wenn man da in einem Team zusammenarbeitet“ (DS3, Z. 362ff.).

In diesem Kontext kann im weiteren Verlauf nun auf die damit eng verknüpfte Wahrnehmung der Rollenbeschreibung eingegangen werden.

13.1.2.3 Wahrnehmung der Rollenbeschreibung

Im ersten Schritt erläuterten die Lehrpersonen in Bezug auf die Wahrnehmung der Rollenbeschreibung ihre allgemeine Auffassung und gehen dabei explizit auf die Punkte ‚Veränderte Anforderungen‘, ‚Bedürfnis nach Stabilität‘, ‚Kooperative Zusammenarbeit‘ sowie ‚Ermüdung durch Überreizung‘ ein, bevor sich die Lehrenden letztlich entsprechenden Rollentypen zuordnen.

Veränderte Anforderungen

Unter dieser Rubrik zeigt sich zunächst, dass „das [...] jetzt für [...] jeden Lehrer oder Lehrerin eine ganz ganz große Umstellung [war]. Erstmal überhaupt den Unterricht digital gestalten zu können“ (DS3, Z. 65ff.). Einen Grund sehen die Befragten in der zunehmenden Komplexität der Unterrichtskonzeption:

„Es ist teilweise k o m p l i z i e r t e r geworden, weil vorher war es halt so, man hat entweder ein Lehrbuch gehabt und dann entsprechend Arbeitsbücher dazu. Und wenn das nicht ausreichte, hat man Kopien dann angefertigt, Arbeitsblätter ausgeteilt. Und jetzt ist eben dann noch so, dass man überlegt, was ist jetzt digital besser umsetzbar?“ (DS4, Z. 49ff.; Hervorhebung im Original).

In diesem Zusammenhang argumentiert eine Lehrperson aus pädagogisch-didaktischer Perspektive:

„So Diskussionen über zu Fragen wie Haltung, Einstellung (...), Wertung, Kritik, die man in der Klasse vielleicht gut führen kann, kann man am Computer doch nicht so gut führen, insbesondere, wenn die Kameras aus sind“ (DS1, Z. 202ff.).

Hieran anknüpfend erweisen sich sodann „andere Kompetenzen“ und Methodenkenntnisse als erforderlich (DS1, Z. 199). Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen resultiert demnach ein Gefühl an Sicherheit, um ebendiese methodischen und strukturellen Veränderungen adäquat entgegenzutreten zu können und entsprechend dann auch als Lehrperson handlungsfähig zu bleiben (vgl. DS4, Z. 193ff.).

Bedürfnis nach Stabilität

Unter Rückbezug des vorherigen Aspektes mag es nicht wunderlich sein, dass das Bedürfnis nach Stabilität in den Fokus rückt. Aufgrund dessen

„[...] [wurde] im Wesentlichen versucht [...], so viel wie möglich von dem, was halt eben auch uns Lehrern, wenn die nicht so abenteuerlustig sind wie ich, halt eben

Sicherheit geben weiter, ne, weiterzuverwenden“ (DS2, Z. 363ff.).

In diesem Sinne dokumentiert sich aufseiten der Lehrenden der Wunsch nach einem stabilen Handlungs- und Bezugsrahmen, der „nicht nur eben geduldet, sondern [...] auf der Ebene dann auch mal akzeptiert“ wird (DS4, Z. 435f.). Ergänzend betont eine Lehrperson die sehr heterogenen Voraussetzungen der Lernenden, die das Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit zusätzlich intensivieren (vgl. DS5, Z. 94ff.). In einigen Situationen schlägt das Gefühl von Unsicherheit sogar in Verzweiflung um, sodass das Handeln der Lehrpersonen dadurch erheblich gehemmt wird (vgl. DS5, Z. 103ff.).

Ermüdung durch Überreizung

Im Modus der vorherigen Argumentationslinie verstärkt der Zustand der Ermüdung durch Überreizung die doch recht desolate Rezeption. In diesem Zusammenhang ist von „digitale[r] Müdigkeit“ die Rede (GD11, S. 2). Einerseits kennzeichnend das Überangebot digitaler Tools ebendieses Gefühl, weil „[d]adurch [...] insbesondere Lehrende überfordert und weniger motiviert [sind], Neues auszuprobieren“ (EBD.). Damit eng verwoben rückt die bereits erwähnte Skepsis gegenüber digitalen Elementen im Unterricht auch an dieser Stelle in den Vordergrund (vgl. DS4, Z. 196ff.). Andererseits und mit Blick auf die methodisch-didaktische Konzeption von Lehr- und Lerneinheiten zeigt sich folgendes Zitat als prägend:

„Nur durch die Pandemie und die ganze Entwicklung ist der Markt relativ groß und unübersichtlich geworden, dass man da auch irgendwann mal müde ist zu gucken, gibt es noch eine bessere Anwendung, um eine Mind-Map zu erstellen oder was korrelativ zu machen. Dann, irgendwann sagt man, dass ist jetzt mein Handwerks- oder mein Werkzeugkasten, mit dem komme ich zurecht“ (DS4, Z. 104ff.).

Kooperative Zusammenarbeit

Doch trotz der obig benannten negativen Wahrnehmungen kompensieren bzw. diesen entgegentreten zu können, akzentuieren die Lehrenden die kooperative Zusammenarbeit zwischen dem Kollegium, die sich seit der Pandemie erheblich verstärkt hat (vgl. DS3, Z. 364ff.). Gefördert wird ebendieser Zusammenhalt explizit durch „pädagogische Tage [...], wo dann Kolleginnen und Kollegen geschult [...], Workshops angeboten [...] und dann auch so Leitfäden entwickelt [...] [wurden] [...]. Also, sodass da jeder die Chance hat, sich da auch langsam einzufinden“ (DS6, Z. 378ff.). Zudem sind interne Vereinbarungen zwischen den Lehrpersonen getroffen worden, „dass sich da die

Kollegen, die bis jetzt noch nicht so affin gewesen sind, dann eben [...] orientieren können“, sodass sich an dieser Stelle insbesondere die gegenseitige Unterstützung herauskristallisiert (DS4, Z. 86ff.).

Zusammenführend und mit besonderem Blick auf die Rollenwahrnehmung wird demnach deutlich, dass die Lehrpersonen mehr denn je im Team und nicht als „Einzelkämpfer“ agieren müssen, um den Herausforderungen hybrider Lehr- und Lernumgebungen nachhaltig und stetig entgegenzutreten zu können (DS3, Z. 366). Folglich äußert eine Lehrperson den Sachverhalt wie folgt:

„Und das wünsche ich mir auch, dass es in näherer Zukunft immer mehr dazu kommen wird, dass da nicht der Lehrer ein Einzelkämpfer ist, sondern in einem kleinen Team möglicherweise auch zusammenarbeitet und dementsprechend Aufgaben für Vorbereitung, Einarbeitung, Unterrichtsmaterialerstellung. Das man sich das vielleicht ein bisschen aufteilen kann. Das wäre ein Wunsch von mir“ (DS3, Z. 364ff.).

Ausgehend von ebendiesen Rahmenbedingungen der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen leiten sich sodann wahrgenommene Rollentypen ab, die im nachstehenden Kapitel näher betrachtet werden.

13.1.2.4 Wahrgenommene Rollentypen

In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie sich die Lehrenden, ausgehend von den Rollenbeschreibungen des Erfahrungs- und Stimmungsbildes, nun nach zwei Jahren Pandemie entsprechenden Rollentypen zuordnen. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass die Ergebnisse des Datenmaterials explizit darauf hinweisen, dass sich die befragten Lehrenden einig darüber sind, durch den Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente mehrere Rollentypen einzunehmen und es sich um eine „Kombination“ der u. a. Rollen handelt (DS6, Z. 393).

Der Lehrende als Lernbegleiter

Die womöglich „allgemeinste und wahrscheinlich auch zutreffendste Beschreibung“ in diesem Kontext mag die Wahrnehmung als Lernbegleiter sein (DS1, Z. 255f.). Konkret haben die Lehrpersonen folgende Auffassung eines Lernbegleiters:

„Und während der Bearbeitung habe ich mich dann eher als Lernbegleiter gesehen, um den [...] mit vernünftigen Impulsen oder auch Informationen auf den richtigen

Weg zu begleiten“ (DS3, Z. 448ff.).

Hierauf fußend manifestiert sich ebenso die Wahrnehmung als ‚Wegbegleiter‘ oder ‚Impulsgeber‘, die durch nachstehende Erklärung ebenfalls untermauert wird:

„Aber es sind halt auch immer noch junge Menschen, die uns zu kommen, die noch in der Entwicklung sind. Auch wenn die jetzt in der Vollzeit noch sind und schauen, wie geht es denn für mich danach weiter, bin ich dann da auch entsprechend der Lernbegleiter, der aus der Sicht aus anderen Bildungsgängen oder aus beruflicher Erfahrung dann halt eben sagt, mir fehlen auch noch vielleicht persönliche Eigenschaften oder die Vorstellung, die sie von dem, was sie später machen möchten, die müssen wir vielleicht nur ein bisschen anpassen und unterstützen dann eben. Auch schauen, dass die mit Experten zusammenkommen, die denen noch einmal ein bisschen andere Wege aufzeigen“ (DS4, Z. 218ff.).

Angesichts dessen erscheint vor allem die Funktion als Bezugsperson eines Lehrenden für die Lernenden als ebenso relevant (vgl. DS4, Z. 233ff.). Konkludierend ist eine Lehrperson der Auffassung, dass sie sich ganzheitlich in einem hybriden Setting als Lernbegleiterin rezipiert (vgl. DS6, Z. 447f.).

Der Lehrende als Prüfer

Neben dem Lernbegleiter verstehen sich die Lehrenden ebenso als Prüfer. Ein Grund resultiert aus folgender Erklärung:

Die meisten Bildungsgänge, in denen ich eingesetzt bin, die führen irgendwo mal zu einer Abschlussprüfung und da ist meine erste Verpflichtung, dass ich die Schüler da fit mache, dass ich ihre Abschlussprüfung bestehen und dann muss ich natürlich auch ein entsprechendes Feedback und eine entsprechende Diagnostik liefern, wo ich sagen kann, an der Stelle muss noch viel getan werden oder das können die erstmal abhaken für sich. Das heißt also, Wissensvermittler und Prüfer ist da an der Stelle für mich wichtig“ (DS3, Z. 212ff.).

Auf der anderen Seite betont eine Lehrperson jedoch auch, dass seit der COVID19-Pandemie die Wahrnehmung als Prüfer eher in den Hintergrund rückt. Die Argumentation bezieht sich dabei vornehmlich auf die Online-Prüfungen, von denen er „[...] recht wenig [halte]. Und dann müsste man sich auch überlegen, wie man, wie soll man das dann online wenn gestalten“ (DS1, Z. 258ff.).

Der Lehrende als Moderator

Die Ergebnisse der dritten Erhebungsphase deuten ebenso auf die Rollenwahrnehmung als Moderator hin (vgl. u. a. DS2, Z. 390ff.; vgl. DS3, Z. 441f.). Zudem verstärkt sich diese Wahrnehmung seit Beginn der COVID19-Pandemie erheblich, erklärt eine Lehrperson (vgl. DS1, Z. 265f.). Das Vorgehen bzw. Handeln einer Lehrperson in der Rolle als Moderator beschreibt eine Lehrkraft wie folgt:

„Ich hab oder ich habe dann immer eine allgemeine Beschreibung von der gesamten Lernsituation gemacht und dann war es für mich erstmal wichtig, dass sich die Schüler gemeinsam in einer Klasse oder in einem in einem Raum in einem digitalen Raum darüber erstmal austauschen können und dementsprechend dann mögliche Vorgehensweisen zu sammeln. Wie man da jetzt vorgehen muss, was man dabei beachten muss und so einen kleinen Arbeitsplan möglicherweise schon schreiben. Das habe ich ganz wirklich so gemacht, dass ich mich da mehr oder weniger herausgezogen habe und wirklich den die Position als Moderator eingenommen habe. [...]. Da habe ich mich dann auch wieder als, ja, da habe ich mich auch sehr zurückgezogen und eher als Moderator gearbeitet“ (DS3, Z. 392ff.).

Demnach wird deutlich, dass sich der Lehrende vor allem am „Anfang und am Ende einer oder der gesamten Lehrsituation [...] als Moderator“ rezipiert (DS3, Z. 446f.). Aber auch im Dialog mit den Lernenden verstehen sich die Lehrenden als Moderator, da sie eine Diskussion entsprechend navigieren (vgl. DS6, Z. 424f.).

Darüber hinaus weisen die erhobenen Daten auf eine enge Reziprozität zwischen der Rolle als Moderator und die des Prüfers hin, das im folgenden Zitat zentral ist:

„Und es ist halt eben jetzt interessant zu sehen bei diesem Prüfen, dass das für die Moderator- oder Coachingrolle relevante Wissen aus der digitalen Datenbank herauskommt, aber man muss mit anderen Augen draufgucken, den du gerade wahrscheinlich so ein bisschen erspürt hast, wo ich drauf hinaus wollte. Man muss da die traditionellen Sichtweisen, ne, Gesamtnote und mündliche Mitarbeit und so weiter (...). Da versteckt sich ja vieles dahinter, aber dadurch, dass ich ja die Rahmenbedingungen geschaffen habe über Digitallernen, selbstgesteuert Lernen, zeigen die sich an verschiedenen Stellen, ohne zu ahnen, was sie, ne, damit von sich preisgeben“ (DS2, Z. 451ff.).

Neben ebendiesem Zusammenspiel von Prüfen und Moderieren wird die Relevanz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes besonders in den Fokus gerückt, da das

digitale Instrument über die notwendigen Materialien und Ressourcen verfügt, dass eine Lehrperson für das Unterrichten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen benötigt, um handlungsfähig zu sein (vgl. DS2, Z. 451ff.). Ferner setzen die Lehrenden die Rolle als Moderator und Coach nahezu gleich bzw. nehmen in diesem Kontext keine gesonderte Differenzierung vor (vgl. DS2, Z. 452; vgl. DS3, Z. 446ff.).

Der Lehrende als Veränderer / Changer

In Bezug auf die Rollenbeschreibung des Lehrenden als Veränderer lässt sich ein eindeutiges Bild anhand des Datenmaterials feststellen.

Demzufolge betonen die Lehrpersonen, dass sie sich, gegenteilig zu den Aussagen in der Basisstudie, als „Changer auf keinen Fall“ wahrnehmen (DS5, Z. 316f.). Eine weitere Lehrkraft erklärt in diesem Zusammenhang ebenfalls, sich „nicht so recht identifizieren [zu können], weil das ist kein Selbstzweck [...], eine Veränderung herbeizuführen“ (DS2, Z. 420f.). Nicht nur an dieser Aussage wird die Relevanz des Selbstzwecks in Verbindung mit der Rollenwahrnehmung ersichtlich. Auch folgende Erklärung untermauert ebendiese enge Verknüpfung:

„weil Veränderer oder Changer, das machen die Schüler eigentlich selbst. Also, die vollziehen die Änderungen selbst. Zwar dadurch, dass ich das vielleicht moderiere oder die Schüler begleite, aber die Veränderung an sich erfolgt ja durch die Schüler selbst“ (DS6, Z. 404ff.).

Dieses Zitat lässt wiederum ergänzend auf Anleihen der Moderationsrolle in diesem Kontext hinweisen.

Der Lehrende als Hilfslehrer / Unterstützer

Im Rahmen der Rollenwahrnehmung als Hilfslehrer bzw. Unterstützer wird deutlich, dass die Lehrenden sich stets dieser Rollenbeschreibungen zuordnen: „Bin ich halt ganz viel als so ein Hilfslehrer / Unterstützer unterwegs“ (DS2, Z. 500f.). Darüber hinaus wird von einer gewissen Selbstverständlichkeit, als Hilfslehrer oder Unterstützer zu fungieren, ausgegangen, und zwar unabhängig von der Digitalisierung oder der pandemischen Situation, denn „[sie] sind ja Lehrer und [...] helfen immer“ (D1, Z. 275).

Des Weiteren wird aber auch die Unterstützungsfunktion in Bezug auf Prüfungsvorbereitungen oder der individuellen Förderungen von Lernenden hingewiesen (vgl. DS5, Z. 317f.; vgl. DS5, Z. 329ff.). Aber auch im Kontext von hybriden

Unterrichtseinheiten rezipieren sich die Befragten als Unterstützer, auch wenn die Lehrperson nicht unbedingt in Präsenz zur Verfügung steht, „[wissen die] Schüler [...], in der Not können Sie auf [...] [die Lehrperson] zurückgreifen und [...] eine Frage auch stellen oder irgendwie Unterstützung verlangen“ (DS6, Z. 453ff.).

Nicht zuletzt versteht sich ein Lehrender nicht nur in der Beziehung zu Lernenden als Unterstützer, sondern transferiert dies auf die Zusammenarbeit mit den Kollegen. Insbesondere zu Beginn der Pandemie erwies sich die Wahrnehmung als Unterstützer als besonders dominant. So heißt es wörtlich:

„Wir haben Unterstützung, Entlastung im [...] Lehr-/ Lernprozess so unter Kollegen, dass wir uns gegenseitig unterstützt haben. Ich habe insbesondere viele Kollegen entlastet, die nicht klar kamen“ (DS2, Z. 249ff.).

Der Lehrende als Coach

Kennzeichnend für die Rollenbeschreibung der Lehrenden als Coach sei nachstehende Aussage aufzuführen:

„[...] also auf jeden Fall hat so etwas wie Coach eine wichtige Rolle gespielt. Und Coach dann halt eben in Richtung Auszubildende, Ausbilder und Kolleginnen, ne. Das wäre sogar jetzt ein Dreiastr bei dem Coaching. Und durch diese Corona- und Digitalisierungsgeschichten ist da auch mehr passiert. Auch mehr Kontakt noch mit unseren Schulsozialarbeiterinnen, die wir da hatten“ (DS2, Z. 385ff.).

Anknüpfend wird auch an dieser Stelle die Verzahnung von der Rolle als Coach und Moderator geäußert (vgl. DS2, Z. 451ff.; vgl. DS3, Z. 446ff.).

Ein ganz besonderes Augenmerk liegt in diesem Zusammenhang jedoch auf der Rolle des psycho-emotionalen Unterstützers, der explizit seit Pandemiebeginn zum Vorschein getreten ist. Demzufolge nimmt eine Lehrperson verstärkt wahr, dass die Lernenden durch die soziale Distanzierungen während der Schulschließungen einen erhöhten Bedarf signalisieren, sich mit vorrangig persönlichen Problemen an die Lehrenden vertraulich zu wenden. Dies wird wie folgt untermauert:

„Bei Coach möchte ich auch nochmal sagen, [...], psycho-emotionale Faktoren. [...] sondern, also mir geht es darum, eben als, ja, den Coach bringe ich jetzt mit den psycho-emotionalen Faktoren, ja, zusammen bei den Schülern, ne, weil ich halt eben viele, ich weiß dann nach zwei, drei Wochen, wer alles irgendwo, [...], was hat“ (DS2, Z. 396ff.).

Anhand dessen wird die Bedeutsamkeit des Austausches auf emotionaler Ebene zwischen Lehrperson und Lernenden forciert und lässt gleichsam darauf hindeuten, dass die Lehrkraft vor allem in Zeiten der fehlenden sozialen Nähe zu einer engen Vertrauensperson für Lernende wird.

Der Lehrende als psycho-emotionaler Unterstützer

Um den voranstehenden Sachverhalt zu vertiefen, erklärt eine Lehrperson seine Wahrnehmung als psycho-emotionaler Unterstützer anhand folgenden Beispiels:

„Und meine Performance in dem Bereich, die psycho-emotionalen Einflussfaktoren, die durch das Gesamte, was ich geschildert habe, was da ist, die Norm, gewachsen. Weil auch jetzt, wo wir wieder in der Schule sind, habe ich dann viel mehr Zeitanteile, wo ich mit einzelnen Leuten eine Runde um die Schule laufe. Wir haben da eine wundervolle Fischtreppe hinten am Haus, ja, ist für solche Gespräche über psycho-emotionale Einflussfaktoren ideales Umfeld und da bin ich jetzt auf einmal ziemlich oft angekommen und dann zu machen. Und ich habe schon auch den Eindruck jetzt gestern, weil ich den im Bus wiedergetroffen habe, ich habe auch eine ordentliche Performance entwickelt, dass ich diese Menschen auch wirklich bis zum Abschluss gebracht habe“ (DS2, Z. 407ff.).

Infolgedessen zeigt sich zum einen, dass die Lernenden den Kontakt bzw. das Gespräch zu einer Lehrperson nach der langen zeitlichen Abwesenheit gezielt suchen. Zum anderen lässt die obige Aussage darauf hindeuten, dass fortan Zeitanteile für persönliche Anliegen der Lernenden im Rahmen von Unterrichtseinheiten eingeplant werden müssen (vgl. DS2, Z. 483ff.). Somit liegt es im Interesse der Lehrenden, Lernende „ziemlich schnell [zu] öffnen“, damit diese letztlich „selbstständig arbeiten“ können (DS2, Z. 490ff.). Ein weiteres Anliegen liegt darin, „die [...] [Lernenden] mit den psycho-emotionalen Blockaden halt so zu beraten, dass sie sich insgesamt organisieren können, um dann halt eben auch Ratgeber“ fungieren zu können (DS2, Z. 463ff.). An dieser Stelle wird sodann die Wahrnehmung als Ratgeber ebenfalls prominent. Als wesentliche subjektbezogene Kennzeichen lassen sich demnach ein gewissen Maß an Einfühlsamkeit sowie das Ergreifen „entsprechende[r] Initiativen“ induzieren (DS2, Z. 461; vgl. DS2, Z. 649ff.). Aber auch das Verständnis für Probleme der Lernenden zu zeigen, ist ein essenzieller Faktor, wie nachstehend exemplarisch expliziert wird:

„Und dann habe ich mit dem ein Gespräch geführt, wie jetzt auch mit dir. In dieser Art, in dieser Offenheit. Und dann habe ich mit dem einfach auch währenddessen,

weißt du was, das Problem, was du mit deinem Ausbilder hast, das begreife ich jetzt, wo du mir das schilderst“ (DS2, Z. 717ff.).

Nicht zuletzt wird in diesem Zusammenhang auf die „zwei unterschiedliche[n] Grundmodi, in denen [...] kooperier[t]“ wird, eingegangen (DS2, Z. 645f.). So heißt es wörtlich:

„Das eine ist halt eben aus dem lernenden Verstand heraus nach Methoden abarbeiten. Oder halt eben erstmal einen Kaffee trinken gehen, locker reinkommen, positive Ausstrahlung haben, ne, dass die Menschen sich dir öffnen auch, [...], die wollen“ (DS2, Z. 646ff.).

Im Modus ebendieser Dokumentation nimmt sich demnach die Lehrperson auch als Bezugsperson wahr, die eine entsprechende Ausprägung eines Vertrauenscharakters umfasst.

Der Lehrende als Fachmann

Anhand des Datenmaterials kann ergänzend eruiert werden, dass Lehrpersonen auch vor dem Hintergrund eines Fachmanns den Lernenden „mit Rat und Tat [...] zur Seite“ stehen, wenngleich sich dies nicht auf die emotionale, sondern vordergründig auf die informative Ebene bezieht (DS3, Z. 325). Konkret bezieht sich Letzteres auf die fachliche resp. inhaltliche Unterstützung des Lehrenden im Rahmen des Unterrichts (vgl. DS3, Z. 325ff.).

In diesem Kontext sehen die Lehrpersonen ebenso eine Verknüpfung zu der Rolle als Wissensvermittler:

„Aber auch, ich habe mich da durchaus auch als Fachmann und als Wissensvermittler gesehen, dass die Schüler da möglicherweise nicht ganz auf verlorenen Posten sind“ (DS3, Z. 450ff.).

Ferner heißt es, „falls [die Lernenden] [...] mal nicht weiterkommen, Informationen bei einem Fachmann einholen“ (DS3, Z. 326f; Hervorhebung im Original).

Der Lehrende als Prüfer

Nach wie vor nehmen sich die Befragten auch als Prüfer wahr, denn laut den Aussagen „[ist] [der] Prüfer [...] weiterhin etwas, was dazugehört“ (DS2, Z. 434). Eine Lehrperson sieht das Prüfen sogar als seine „erste Verpflichtung“ und offenbart in diesem Kontext (DS4, Z. 213):

„[...] dass ich die Schüler da fit mache, dass ich ihre Abschlussprüfung bestehen und dann muss ich natürlich auch ein entsprechendes Feedback und eine entsprechende Diagnostik liefern, wo ich sagen kann, an der Stelle muss noch viel getan werden oder das können die erstmal abhaken für sich. Das heißt also, Wissensvermittler und Prüfer ist da an der Stelle für mich wichtig“ (DS4, Z. 214ff.).

Trotz des sehr prägnanten Prüfungscharakters äußert eine Lehrkraft jedoch an dieser Stelle, dass sie sich nicht explizit als Prüfern rezipiert, „auch wenn [sie] [...] jetzt im Prüfungsausschuss sitz[t], ist das hier aber in der Schule jetzt nicht als Prüfer“ (DS6, Z. 397f.).

Der Lehrende als Ratgeber

Wie bereits an früherer Stelle angedeutet, ist ebenso die Rollenbeschreibung als Ratgeber dominant (vgl. DS1, Z. 275f.; vgl. DS5, Z. 315f.). An dieser Stelle werden insbesondere die Rollenveränderungen forciert:

„Du merkst, das ist halt eben [...] [eine] veränderte Vorstellung möglicherweise davon, was ein Ratgeber, also ein Lehrer als Ratgeber tun kann, soll, muss, um Menschen halt zu helfen, die halt eben Hilfe brauchen“ (DS2, Z. 472ff.).

Auch in diesem Zitat wird die Bedeutsamkeit als Unterstützer, obgleich aus psychoemotionaler oder fachlicher Sicht, hervorgerufen.

Darüber hinaus verstehen sich die befragten Lehrpersonen auch als Ratgeber, sofern sie die Lernenden mit Blick auf ihre berufliche Zukunft beraten können, äußert eine Lehrperson:

„Und damit kann ich dann auch eben als Ratgeber darauf fokussieren, den zu sagen, was ist denn in deiner Lebenssituation das Ziel, was du jetzt anstreben willst“ (DS2, Z. 470ff.; Hervorhebung im Original).

Der Lehrende als Wissensvermittler

„Aber ich sehe mich weiterhin primär als Wissensvermittlerin“ (DS6, Z. 319). Ebenso eng in Verbindung mit dem Fachmann und Prüfer steht, fußend auf den Aussagen der Befragten, die Rollenbeschreibung als Wissensvermittler (vgl. DS3, Z. 451; vgl. DS4, Z. 204). So betonen die Lehrenden, besonders „in der Corona-Zeit [...] eher der Prüfer und Wissensvermittler“ gewesen zu sein (DS4, Z. 204). Die vorliegenden Daten verdeutlichen aber auch, dass der Grund für ebendiese Wahrnehmungen nicht nur der

Beginn der COVID19-Pandemie ist, vielmehr sehen die Lehrpersonen Abhängigkeiten zu dem jeweiligen Unterrichtsfach. Dies erklärt eine Lehrende folglich:

„[...] dann sehe ich mich als Wissensvermittler. Das hängt vielleicht auch mit meinem Fach zusammen. Also, das ist ein technisches Fach. Da geht es um Erwerb von, ja, Wissen im Bereich Metallkunde, Konstruktion oder Mathematik und so. [...]. Das ist ein Wissensvermittler“ (DS5, Z. 310ff.).

Darüber hinaus demonstriert eine Lehrkraft „durchaus mal als Wissensvermittler [zu] fungiere[n]“, aber vordergründig während des Unterrichtens „auch relativ viel zu lenken“ (DS3, Z. 443ff.). Ähnlich beschreibt es eine Lehrende folgendermaßen anhand einer exemplarischen Unterrichtssituation:

„Da wäre jetzt so mein Punkt als Wissensvermittler, dass ich denen die Gesetzestexte vorgebe, wenn ich jetzt an die höhere Handelsschule beispielsweise denke. Kaufvertrag, wie kommt ein Kaufvertrag zustande? Dann wäre als Ausgangssituation halt eine Situation denkbar, wo ein Kunde sich ein Angebot geben lässt und drei, vier Tage überlegt und dann so begeistert ist von dem Angebot, dass vier Stühlen bestellt, fünf Stühle bestellt werden. Und dann halt die Frage im Raum steht, haben wir denn jetzt den gültigen Kaufvertrag oder nicht?“ (DS6, Z. 431ff.).

Konkludierend treten ebendiese Rezeptionen in unterschiedlichen Ausprägungen auf, sodass die voranstehende Aussage auch Züge des Lernbegleiters aufweist (vgl. DS6, Z. 399).

Nachdem nun die Wahrnehmungen vornehmlich aus deskriptiver Perspektive dargelegt worden sind, widmet sich das folgende Subkapitel einer eher analytisch ausgerichteten Perspektive der Rollenwahrnehmung als Lehrperson.

13.1.3 Wahrnehmung der Rolle als Lehrperson

Diese Hauptkategorie umfasst die Wahrnehmungen der Rolle als Lehrperson in Bezug auf den Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten seit Beginn der COVID19-Pandemie. In diesem Zuge werden alle Sinneinheiten, die diesen Inhalt resp. Begrifflichkeiten umfassen, einbezogen und entsprechend kodiert. Aus zeitlicher Sicht werden vor allem die Veränderungen bzw. Auswirkungen im Zeitraum zwischen dem Beginn der Pandemie im März 2020 bis zum Zeitpunkt der Interviews im März 2022 betrachtet. Von besonderem Interesse sind Sinneinheiten sowie reflexive Bezüge zu den Wahrnehmungen der Selbst-, Organisations- und Kontextreferenzialität.

13.1.3.1 Wahrgenommene Selbstreferenzialität

Im Kern geht es beifolgend darum, die Rückbezüge zu dem eigenen Selbst, die die Lehrenden im Zuge ihrer Rollenwahrnehmung als Lehrperson mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten bzw. hybriden Lehr- und Lernumgebungen akzentuiert haben, darzustellen. Als kennzeichnend kann daher nachstehende Äußerung aufgeführt werden:

„Und so habe ich das dann oder so versuche ich zumindest mich als Lehrperson in den verschiedenen Rollen in den Unterricht einzubinden. Genau. Und so ist mein [...], ja, mein, so ist mein Verständnis für [...] eine gute Lehrkraft, dass die Schüler so viel es geht selbstgesteuert, selbstbestimmt arbeiten können“ (DS3, Z. 452ff.).

An dieser Stelle werden u. a. auch implizite Züge der wahrgenommenen Selbsterwartungen, Vorwissen und Erfahrungen sowie Selbstreflexion deutlich, die im folgenden Verlauf näher betrachtet werden.

Wahrgenommene Selbsterwartungen

Zunächst wird der Anspruch, auch in einem hybriden Lehr- und Lernsetting attraktiven sowie interaktiven Unterricht zu gestalten, prominent:

„Wie gesagt, man muss sich überlegen, wenn die jetzt den ganzen Tag im Online-Modus sind, das ist ja schrecklich, wenn die acht Stunden vor dem Bildschirm sitzen. Da muss man sich schon was einfallen lassen, dass die irgendwie [...] mal aktiv werden, dass die irgendwie anders mit dem Stoff umgehen und nicht einfach immer nur Videokonferenzen oder Arbeitsblätter oder so etwas“ (DS1, Z. 266ff.).

Es zeigt sich besonders die Bereitschaft, neue Methoden zur didaktischen Konzeption hybrider Lehr- und Lernumgebungen zu erlernen, um weiterhin als Lehrperson handlungsfähig zu bleiben bzw. es „in Zukunft besser machen“ zu können (DS1, Z. 312; vgl. DS1, Z. 279ff.). Aber auch ein umfangreiches Wissen über die jeweiligen Funktionalitäten der eingesetzten digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente wird fokussiert (vgl. DS2, Z. 164ff.). So wird deutlich, dass die Lehrenden sich auch nach 2-jähriger Pandemie „nach wie vor für digitale Instrumente im Unterricht begeister[n]“ (GD11, S. 2). Dennoch bleibt das Hauptziel der Selbsterwartungen darin, „jede[m] Schüler [...] die beste Möglichkeit [zu] bieten [...], effektiv zu lernen“ (DS3, Z. 341ff.). Um eine möglichst hohe Effizienzen zu erreichen, betont eine Lehrperson, eine sogenannte „Checkliste“ für hybriden Unterricht zu erstellen, die zunächst die

Rahmenbedingungen beinhaltet und damit als Hilfestellung fungiert (DS2, Z. 38). Ferner geht diese Checkliste „auf alle relevante Dinge ein[...]. Also zunächst, wie sind die Hardware-technischen und Internet-technischen Voraussetzungen [...]“ (DS2, Z. 38ff.).

Zusammengeführt deuten die Ergebnisse der Interviews darauf hin, dass Lehrende auch in hybriden Lehr- und Lernumgebungen als Lehrende handlungsfähig bleiben und somit ihrer Rolle als Lehrperson verantwortungsvoll nachgehen möchten. Diese Erkenntnis flankiert im Wesentlichen die wahrgenommenen Selbsterwartungen.

Vorwissen und Erfahrungen

In Bezug auf die Unterrichtsvorbereitungen mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes lassen sich im Kern zwei Perspektiven ableiten. Zum einen dokumentiert eine Lehrperson, bereits seit mehreren Jahren Erfahrungen in diesem Kontext, vor allem grundlegendes Rahmenwissen, gesammelt zu haben:

„Und ja, das ist im Wesentlichen, weil ich ja auch schon 16 Jahre zusammen bin, dass ich halt eben meine Situationen ziemlich umfangreich schon in Moodle abgelegt habe, inklusive des kompletten didaktischen Jahresplans, ne, wann bis was fertig sein soll, der aber auch zeigt, wieviel individueller Spielraum vorhanden ist, um andere Dinge zu machen“ (DS2, Z. 627ff.).

Zum anderen berichten Lehrende von dem anfangs stark erhöhten Arbeitsaufwand, da das Vorwissen bzw. die Erfahrungen nicht sonderlich ausgeprägt war, sodass der Fokus der täglichen Arbeit auf dem Verstehen der technischen Voraussetzungen gelegen hat und sich erst in einem zweiten Schritt auf die methodisch-didaktische Konzeption von hybriden Unterrichtseinheiten konzentriert werden konnte (vgl. DS3, Z. 75f.). An dieser Stelle zeigt sich jedoch „learning-by-doing“ sowie das „[R]einfachsen und Sachen ausprobieren“ als effektiv (DS5, Z. 41f.).

Selbstreflexion

Ebenso mit vorherig genannten Erfahrungen und dem Vorwissen verflochten, lässt sich die Selbstreflexion anführen, die als eine weitere Ausprägung der wahrgenommenen Selbstreferenzialität zu verstehen ist. Diese Verflechtung untermauert vor allem die Aussage eines Befragten:

„Ich konnte mich wirklich um dieses eben geschilderte Umfeld, technisch-organisatorische Voraussetzungen und dann halt eben Fähigkeit zu reflektieren, wie

was mache ich hier eigentlich gerade, ne. Ist das in meinem Sinne für mich, was ich da tue“ (DS2, Z. 245ff.).

Demgemäß stehen im Fokus der Selbstreflexionsprozesse die eigenen Handlungen in Bezug auf technisch-organisatorischen, aber auch rollenbezogenen Aspekten. Letztgenanntes drückt sich darin aus, dass Fragen nach der gezielten Förderung von Lernenden oder auch nach der persönlichen Haltung gegenüber digitalen Elementen forciert werden (vgl. DS2, Z. 262ff.). Als eine weitere Fragestellung führt eine Lehrperson ein, dass „[...] du als Lehrer ja einen konkreten Anknüpfungspunkt [brauchst], wo man sagen kann, ne, hier haben wir jetzt einen Fall, was machen wir jetzt damit, wie gehen wir damit um und warum, ne?“ (DS2, Z. 268ff.). In diesem Punkt wird ergo die Selbstverantwortung als essenzielle Säule der Lehrerrolle akzentuiert, die durch an besonderer Bedeutung gewonnen hat, denn „Corona war ein extremes Förderungsinstrument, um Selbstverantwortung machen zu können“ (DS2, Z. 270ff.; Hervorhebung im Original; vgl. DS2, Z. 276).

Die Lehrerrolle wird zudem aus Perspektive der pädagogisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung reflektiert. Eine Lehrerin nimmt in diesem Zuge die Nachbereitung exemplarisch in den Blick:

„Also Nachbereitung ist eben (..) natürlich auch Überarbeitung, dass man festgestellt hat, diese Folie hat jetzt irgendwie überhaupt nichts gebracht oder es war denen zu unklar und solche Sachen. Das ist ja immer so, dass man Sachen nochmal verändern muss“ (DS5, Z. 383ff.; Hervorhebung im Original).

Des Weiteren veranlasst die pandemische Situation und die damit verbundene digitale Transformation die Lehrenden zur Reflexion der eigenen Intuition bzw. Spontanität (vgl. DS2, Z. 632ff.; vgl. DS5, Z. 451ff.; vgl. DS6, Z. 356ff.). Wie bereits konzidiert, erweisen sich Spontanität und Intuition als wesentliche Ausprägungen, die eine Lehrperson im Zusammenhang hybrider Lehr- und Lernumgebungen aufweisen sollte, um nachhaltig handlungsfähig zu bleiben, sodass ebendiese Reflexion „das A und O“ darstellt (DS2, Z. 633).

Es wird deutlich, dass bei der Reflexion die Lehrperson als eigenständiges Ich bzw. das Selbst im Fokus der Betrachtung stehen. Zudem wird in diesem Rahmen der Lernende und dessen gezielte Förderung ebenso zu einem Teil des Reflexionsgegenstandes. Ergänzend führt „Corona zu einer erweiterten Wahrnehmung der Lehrenden, die

unmittelbar Prozesse der Selbstreflexion bei den Lehrpersonen angestoßen hat“ (GD11, S. 3).

13.1.3.2 Wahrgenommene Kontextreferenzialität

Dieses Subkapitel entfaltet die wahrgenommene Kontextreferenzialität. Genaugenommen pointieren die Lehrenden im Zuge ihrer Rollenwahrnehmung als Lehrperson Rückbezüge zum schulischen Kontext bzw. zum digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument. Dabei differenzieren sich ebendiese Wahrnehmungen in rezipierte Fremderwartungen, Wechselwirkungen zu externen Akteuren, die Bedeutung eines Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes sowie verankerte Anleihen traditioneller Konzepte. Den Dreh- und Angelpunkt mit Bezug auf den Kontext bilden folgende Aussagen, aus denen sich sodann die entsprechenden Unterpunkte, wenngleich auch eher implizit, ableiten lassen:

„Und darum sehe ich das im Moment, also es ist es ist für mich alles auf einem guten Weg, aber gut Ding will Weile haben“ (DS3, Z. 32f.).

„Aber diese Digitalisierung macht es möglich“ (DS5, Z. 524f.).

Wahrgenommene Fremderwartungen

Ausgehend von den beiden obig aufgeführten Zitaten lassen sich die wahrgenommenen Fremderwartungen der Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten, eingebettet im schulischen Kontext, induzieren.

Die vorliegenden Daten offenbaren, dass vor allem seitens der Lernenden, aber auch qua der Schulleitung entsprechende Erwartungshaltungen an die Lehrkräfte getragen werden. Im erstgenannten Kontext besteht somit die Erwartung, einen auf den hybriden Kontext abgestimmten Unterrichts zu konzipieren (vgl. DS2, Z. 272ff.). Dies bestätigt auch fortwährendes Statement, das ergänzend den anfänglich enorm hohen Arbeitsaufwand und eine gewisse Interventionsdauer erläutert:

„Also, das ist auch ein fortlaufender Prozess gewesen. Also, ich glaube, das war jetzt für für jeden Lehrer oder Lehrerin eine ganz ganz große Umstellung. [...] Erstmal überhaupt den Unterricht digital gestalten zu können“ (DS3, Z. 65ff.).

Trotz der umfassenden Vorbereitungen erfahren Lehrkräfte dennoch „heftig Gegenwind“ oder „versteckte Gegenwehr“ seitens der Lernenden (DS2, Z. 76ff.; Hervorhebung im

Original). Aus diesem Grund ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt unerlässlich „in die Klasse so ein bisschen rein[zu]hören, was [...] da jetzt gerade aktuell [ist]“, empfiehlt ein Lehrer (DS4, Z. 82f.). Nichtsdestotrotz nehmen die Befragten eine gewisse Offenheit seitens der Lernenden wahr, da die Mehrheit der Schüler insbesondere die gewonnene Flexibilität als positiv rezipieren (vgl. DS5, Z. 252ff.; vgl. DS5, Z. 445ff.).

Neben den Fremderwartungen der Lernenden, lassen sich ebenso externe Erwartungshaltungen durch die Schulleitung feststellen. So erklärt eine Lehrperson, dass fortan sogenannte ‚digitale Tage‘ eingeführt werden, an denen das gesamte Kollegium teilnehmen muss, wenngleich sich einige Lehrenden „da immer noch sträuben“ (DS5, Z. 449):

„Wir hatten vor drei Wochen einen digitalen Tag für die Vollzeitklassen, um einfach nochmal für uns zu testen, wie läuft es denn, wenn der Ernstfall nochmal eintreten sollte. Und haben da festgestellt, nachdem wir dann auch eine Befragung gemacht haben, auch unter den Schülern, dass die sich gewünscht haben, dass auch im Präsenzunterricht die dort beim digitalen Tag durchgeführten oder angewandten Methoden auch gerne auch mal Anwendung finden können“ (DS4, Z. 342ff.).

Vor diesem Hintergrund werden zudem die Wechselwirkungen zu externen Akteuren bereits mitgeführt, die explizit im fortwährenden Abschnitt adressiert werden.

Wechselwirkung zu externen Akteuren

Eingebettet im schulischen Kontext erfahren die Lehrenden, neben Kontakt zu internen schulischen Akteuren, ebenso Wechselwirkungen zu externen Akteuren, die sich ebenfalls auf ihre Rollenwahrnehmungen im adressierten Bezugsfeld wirken (vgl. u. a. DS2, Z. 645ff.).

Im Kern wird an dieser Stelle die gegenseitige Unterstützung des schulischen Umfelds pointiert, dass sich durch „so ein Geben und Nehmen“ charakterisiert (DS5, Z. 117). In diesem Sinne merkt eine Lehrperson seinerseits an,

„[...] dass die Lehrer möglichst offen gearbeitet haben. Also ihre Lehrmaterialien komplett offen gelegt haben und dementsprechend kann dahingehend auch der Arbeitsaufwand reduziert werden, wenn man da in einem Team zusammenarbeitet“ (DS3, Z. 361ff.).

Angesichts dessen zeigt sich, dass eine Kooperation im Team als essenziell in hybriden

Lehr- und Lernsettings erachtet wird (vgl. DS3, Z. 486ff.). Konkretisiert wird dies durch die Aussage, dass seit Pandemiebeginn spezifische Arbeitsgruppen gebildet worden sind (vgl. DS4, Z. 191f.). Als weiteres Beispiel kann die Einführung sogenannter „Multiplikatoren-Teams“ erwähnt werden, die nicht nur für „die Implementation solcher Medien verantwortlich ist“, sondern auch anderen Lehrenden bzw. schulischen Akteuren behilflich ist (GD11, S. 2f.; DS6, Z. 366f.). Zudem fungieren ebendiese Verantwortlichkeiten dazu, alle „Kollegen halt einfach [...] mit[zu]nehmen“ (DS4, Z. 437).

An dieser Stelle gewinnt die Rolle der Schulleitung an Bedeutung. Zum einen werden Schulleitungen als Katalysator für die langfristige Einführung bzw. Nutzung von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten gesehen, denn sie müssen primär „hinter digitalen Instrumenten im Unterricht stehen“ (GD11, S. 2f.). Zum anderen sind sie aber auch gleichsam verantwortlich, die Schule mit der entsprechenden digitalen Infrastruktur auszustatten bzw. diesen Prozess anzustoßen, indem entsprechende „Förderprogramme des Landes“ beantragt werden (DS4, Z. 36; vgl. DS5, Z. 32ff.).

Bedeutung eines Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes

Ausgehend von den vorliegenden Analyseergebnissen erweist sich der Einsatz eines Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes im Unterricht nach 2-jähriger Pandemie als essenziell. Dies bestätigt folgende Aussage folgendermaßen:

„Ich sehe das immer noch als [...] gute und effektive Möglichkeit an [...], ja, aufzubauen ist vielleicht jetzt nicht das richtige Wort, sondern gut dahingehend zu ergänzen mit digitalen Medien zu arbeiten“ (DS3, Z. 171ff.).

Darüber hinaus wird deutlich, dass die Lehrenden ein hohes Bewusstsein für die Notwendigkeit eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes besitzen und „versuche[n] [...] die auch dementsprechend in [...] [den] Unterrichtsalltag einzusetzen“ (DS3, Z. 180f.). Wenngleich der gezielte Einsatz noch immer „nicht so flächendeckend [...] angewendet [wird]“ (DS4, Z. 348f.). Nichtsdestotrotz kristallisiert sich jedoch eine verstärkte Nutzung, „weil die Kollegen das ja auch intensiver nutzen und vielleicht auch gerade aus der Schulung gekommen sind und dann das an die Schüler weitergeben“ (DS4, Z. 129ff.).

Aber nicht nur der adressierte Einsatz digitaler Instrumente runden hybride Lehr- und Lernumgebungen ab. Auch innovative, online-basierte Methoden komplettieren die

didaktische Aufbereitung solcher Lehr- und Lernsettings. Dies bestätigt eine Lehrkraft wie folgt:

„Also, der Klassiker ist immer noch, dass viel Digitalisierung zum Tragen kommt, wenn wir Unterrichtsinhalte an die Schüler abgeben. Das heißt, wenn wir die Themen in Referatsform vorbereiten, da ist dann eben der klassische Weg, die informieren sich im Internet, machen eine PowerPoint-Präsentation oder eine Prezi oder irgendwie ein anderes Format. Und im Endeffekt gibt es dann noch entweder eine Umfrage oder ein Quiz bei Kahoot oder irgendwie so etwas. Das ist so der klassische Kreis, den man denn eben dann durchführt“ (DS4, Z. 303ff.).

Dennoch lässt das voranstehende Zitat ebenso darauf hindeuten, dass ein digitales Lehr-/Lern – Begleitinstrument nicht explizit in der Unterrichtskonzeption positioniert ist, obgleich das Thema der Digitalisierung gegenwärtig einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. DS4, Z. 303ff.; vgl. DS6, Z. 547ff.). Einen Grund sieht ein Befragter darin, dass „erstmal eine vereinheitlichte Lehr-/Lernplattform [...] auf Landesebene“ angestrebt wird (DS4, Z. 429f.).

Verankerte Anleihen traditioneller Konzepte

Trotz des im vorherigen Abschnitt betonten Bewusstseins über die Notwendigkeit digitaler Lehr-/Lern – Begleitinstrumente, lassen sich aus dem Datenmaterial jedoch Schlüsse auf verankerte Anleihen traditioneller Konzepte unter den Lehrenden ziehen. Zum einen begründet eine Lehrperson dies damit, dass „das grundsätzliche Modell Präsenzunterricht beibehalten“ wird und daher auch nach wie vor dominant ist (DS1, Z. 210f.). Zum anderen lässt sich ein weiterer Grund auf die Rollenwahrnehmung der Lehrenden zurückführen:

„Wenn wir jetzt natürlich komplett umstellt auf Distanzlernen, dann wird sich da was verändern. Aber wenn wir davon ausgehen, solche Phasen sind immer nur zeitlich begrenzt, dann sehe ich mich in meiner Rolle jetzt nicht so verändert“ (DS1, Z. 211ff.).

In diesem Kontext rücken, laut einer Aussage eines Interviewpartners, ebenso das Bedürfnis nach Sicherheit und tief verwurzelte Routinen in den Fokus und dominieren somit das Handeln sowie die persönliche Einstellung als Lehrperson. Demnach heißt es,

„[d]ass im Wesentlichen versucht wurde, so viel wie möglich von dem, was halt eben auch uns Lehrern, wenn die nicht so abenteuerlustig sind wie ich, halt eben

Sicherheit geben weiter, [...], weiterzuverwenden“ (DS2, Z. 363ff.).

Infolgedessen wird der Versuch unternommen, bestehende Konzepte und Methoden des Präsenzunterrichts in hybride Lehr- und Lernumgebungen zu transferieren (vgl. DS2, Z. 363f.; vgl. DS3, Z. 193ff.; vgl. DS4, Z. 283f.). Konkret erfolgt ein 1:1 – Übertrag von Präsenz- zu Hybridunterricht, wie folgendes Zitat pointiert:

„Also, das ist natürlich jetzt beim klassischen Unterricht sage ich mal, Präsenzunterricht, ist also die Tafel oder wir haben ja viel Visualizer, da ist das effektiver als so ein Whiteboard bei Teams so“ (DS5, Z. 208ff.).

Hieran anknüpfend dokumentiert sich im weiteren Sinne das Bewusstsein darüber, es sich um zwei unterschiedliche Kontexte handelt und eine spiegelbildliche Übertragung der entsprechenden Anleihen nicht zielführend ist und es dadurch sogar auch „teilweise komplizierte“ wird (DS4, Z. 49; Hervorhebung im Original). Verstärkt wird ebendiese wahrgenommene Komplexität durch das Gefühl von Verzweiflung (DS5, Z. 103f.). Aber,

„[...] das hängt doch wirklich von der Lehrkraft ab. Also, das ist, also durch die Digitalisierung. Natürlich bietet diese Digitalisierung AUCH die Möglichkeit, aber ob der Lehrer das wahrnimmt. Das ist ja dasselbe, wie im Präsenzunterricht“ (DS5, Z. 240ff.; Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass prospektiv als fundamentales Modell der Präsenzunterrichts präferiert wird (vgl. DS5, Z. 427ff.). „[D]igitale Instrumente [werden] als Ergänzung zum traditionellen Präsenzunterricht [verstanden], da die Schule einen essenziellen Sozialisationsraum für Lernende darstellt“ (GD11, S. 2).

13.1.3.3 Wahrgenommene Organisationsreferenzialität

Die wahrgenommene Organisationsreferenzialität adressiert den unmittelbaren Bezug zu einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument und induziert gleichsam Rückbezüge zum pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext resp. Methoden. Des Weiteren wird neben der Konzeption bzw. Strukturierung hybrider Lehr- und Lernumgebungen, ebenso die Kommunikation im sozialen Umfeld forciert.

13.1.3.3.1 Pädagogisch-didaktischer Anwendungskontext

Die Datengrundlage lässt auf einen großen Fundus an Erkenntnissen hinsichtlich des pädagogisch-didaktischen Anwendungskontextes hindeuten.

Zunächst wird deutlich, dass sich die Mehrheit der Lehrenden vor jeder Unterrichtseinheit in hybriden Lehr- und Lernumgebungen stets die Frage stellt: „[D]igital oder analog?“ (DS4, Z. 61f.). Angesichts dieser Überlegung folgt sodann, unter Betrachtung der entsprechenden Lehr- und Lernziele, sukzessive die methodisch-didaktische Gestaltung. Den ersten Schritt erklärt eine Lehrperson folgendermaßen und legt dabei das Augenmerk besonders auf die Integration des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes:

„Moodle ist ja erstmal eine leere Shell und man muss sich dann halt eben für seinen Unterricht eine Struktur, eine Grundstruktur überlegen, in die man seine Lerngruppen abbildet. [...]. Und so habe ich dann einerseits für den Lernbereich Grundlegende Fachbegriffe und Fachkonzepte, das, ne, da können die immer selbstständig arbeiten“ (DS2, Z. 532ff.).

Demzufolge wird dokumentiert, dass die Lehrperson eigenständig die Struktur mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes entwickeln kann, die dann wiederum leitend für die weitere Unterrichtskonzeption ist (vgl. u. a. DS2, Z. 588ff.). Darüber hinaus wird es den Lehrkräften dadurch ermöglicht, entsprechende Lernsituationen zu gestalten (vgl. DS2, Z. 637ff.; vgl. DS3, Z. 84ff.; vgl. DS3, Z. 105ff.). Die Aussagen wie beispielsweise

„Das heißt man [...] konzipiert jetzt seinen Unterricht auch schon so, dass man zwar dann Sachen hochgeladen hat oder eben präsentiert, aber nicht 90 Stunden am Stück moderiert“ (DS5, Z. 77ff.)

„Und das ist jetzt grundsätzlich, man ist offener geworden dazu [...]“ (DS5, Z. 131)

spiegeln einen eindeutigen Rückbezug zur Rollenwahrnehmung wider, die wiederum die methodisch-didaktische Aufbereitung des Unterrichts stark beeinflusst. Um nicht die Rolle eines monotonen Moderators vollständig einzunehmen, empfehlen die Lehrenden die Kombination unterschiedlicher interaktiven Methoden zu integrieren, denn „da sind die [Lernenden] dann auch so richtig motiviert und das macht denen schon Spaß“ (DS6, Z. 202f.; vgl. DS5, Z. 215ff.). Interaktive Quizze, Kahoot, Learning-Snacks, H5P-Aufgaben, Videos, Padlet – all das sind Beispiele für eine innovative Gestaltung mittels digitaler Methoden, die qua eines Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes interveniert werden können (vgl. u. a. vgl. DS2, Z. 142; vgl. DS2, Z. 483; vgl. DS5, Z. 218f.; vgl. DS5, Z. 483; vgl. DS6, Z. 196). Nach wie vor erweisen sich jedoch Gruppenarbeiten als beliebt unter den Lehrenden, so gesteht eine Lehrerin ein, dass „[v]iele machen immer gerne

Gruppenarbeit zum Beispiel. Manchmal mache [...] [sie] das natürlich auch. [...] sogar sehr häufig [...]“ (DS5, Z. 375ff.).

Nichtdestotrotz äußern die Lehrenden bei den Planungen auch Bedenken, da „[man] schon eine etwas andere Vorgehensweise [...] aus dem normalen Präsenzunterricht vielleicht gewöhnt“ ist und dadurch explizit der Mehrwert sowie die Effektivität unterschiedlicher Methoden im Fokus der Vorbereitungen stehen (DS3, Z. 193ff.; vgl. DS3, Z. 204; vgl. DS5, Z. 134f.). Ergänzend rücken an dieser Stelle die Grenzen eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes ins Licht. Diese werden besonders mit Blick auf die Prüfungsabwicklung deutlich, wie eine Lehrperson offenbart:

„Moodle hat da seine Grenzen muss ich ganz ehrlich sagen. Man kann das schön aufbauen, aber irgendwo den einzelnen Lerntypen und dann entsprechende Endergebnisse dann abzufragen, das ist dann schon etwas schwieriger. Vor allen Dingen, wie man das dann auch noch automatisiert bepunkten möchte oder ähnliches, da warten wir oder schauen wir noch nach besseren Lösungen“ (DS4, Z. 314ff.).

Ergänzend besteht seitens der Lehrenden eine weitere Hürde. So bedarf die Mehrheit der Lernenden einer gezielten Unterstützung im Umgang mit einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument resp. interaktiven Methoden (vgl. DS6, Z. 146f.). Dieser ausbaufähigen Technikaffinität treten die Lehrenden durch anfänglich umfassende Einführungen in die jeweiligen Instrumente und Tools entgegen (vgl. DS4, Z. 325ff.). Darüber hinaus stellen sie den Lernenden Erklärvideos sowie Tutorials zur Verfügung (vgl. DS4, Z. 132).

Nicht zuletzt bringen die Befragten eine prospektive Akzeptanz gegenüber digitalen Elementen im Allgemeinen zum Ausdruck. So weist eine Lehrerin exemplarisch auf neue Interventionen in Form eines digitalen Klassenbuches oder einer neuen Software hin, die einen weiteren „Schritt in die Vereinfachung“ versprechen lassen (DS6, Z. 192; vgl. DS4, Z. 332ff.).

Intuitives Handeln

Eingebettet in einem pädagogisch-didaktischen Kontext betonen die befragten Interviewpartner, dass in hybriden Lehr- und Lernumgebungen bzw. mit dem Einsatz digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente das intuitive Handeln, Reagieren und Entscheiden besonders stark in den Fokus rückt. Dies wird gleichsam als eine entscheidende Veränderung zum konventionellen Präsenzunterricht wahrgenommen, das

u. a. auf nachstehender Aussage fußt:

„Und ich kann dann wirklich sehr intuitiv, das ist aus meiner Sicht das A und O, rauskommen aus dem klassischen Plan“ (DS2, 632f.; Hervorhebung im Original).

In diesem Zusammenhang stehend wird Intuition mit Spontanität gleichgesetzt und sogar als Synonym verstanden (vgl. DS4, Z. 281ff.; vgl. DS5, Z. 277f.; vgl. DS6, Z. 367). Darüber hinaus explizieren die Lehrenden eine verstärkte Rezeption der Intuition durch die Digitalisierung, wie folgende Aussage unterstreicht:

„Und deswegen denke ich eher, dass Spontanität gefördert wird durch die Digitalisierung, weil ich, ja, trotz allem meinen Unterricht so machen kann, wie ich es mir vorgestellt habe. Zusätzlich aber immer noch die Möglichkeit habe, da auch noch neue Dinge miteinzubringen, wenn ich merke, die Schüler brauchen jetzt gerade irgendwie was anderes und deswegen denke ich, dass das auf jeden Fall“ (DS6, Z. 302ff.; Hervorhebung im Original).

Gleichsam wird auch deutlich, dass durch ein hohes Maß an Intuition den Lehrenden größere Handlungsfreiräume geschaffen werden, um gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Demnach besteht die „Möglichkeit während des Unterrichtes, [...], einfach noch so ein Kahoot zu starten, wenn man merkt, die Schüler können sich gerade nicht konzentrieren“, dann „brauchen [die Lernenden] jetzt gerade mal eine etwas aktivere Phase“ (DS6, Z. 292ff.).

Des Weiteren sind sich die Lehrenden einig, stets einen „Plan B in der Tasche“ aufgrund technisch bedingter Probleme zu haben (DS6, Z. 344). Angesichts der vorliegenden Aussagen „kann [man] sich da nicht 100-prozentig auf die Technik verlassen und muss immer irgendwas im Ärmel haben, um den Unterricht dann fortsetzen zu können“ (DS4, Z. 281ff.). Vor diesem Hintergrund koppelt sich ergänzend die Notwendigkeit des improvisierten Handelns aus (vgl. DS6, Z. 338).

Im Modus dieser Argumentation forciert eine Lehrkraft die Wechselwirkung zwischen der Rollenwahrnehmung sowie dem intuitiven Handeln und erörtert:

„Und das ist eben Teil von dem, was ich meine mit intuitiv handeln. Also eine Distanz zwischen sich und dem eigenen Persönlichkeitsbild und der Biografie zu legen und sich so sehen zu können“ (DS2, Z. 752ff.).

Konkludierend wird die Intuition als essenzielle „orthogonale Dimension“ der Rollenwahrnehmung rezipiert, um als Lehrperson reflektiert handeln bzw. unterrichten zu können, sodass der Bezug zum eigenen Selbst stets an Bedeutung besitzt (DS2, Z. 783).

Binnendifferenzierter Unterricht

Aber nicht nur das Selbst der Lehrenden steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Anhand des Datenmaterials wird die maßgebliche Bedeutung der Lernenden ersichtlich, die ebenso in den Fokus der Lehrpersonen rücken. Dies resultiert aus den Aussagen, die insbesondere die Relevanz eines binnendifferenzierten Unterrichts in hybriden Lehr- und Lernumgebungen kontrastieren (vgl. DS3, Z. 279ff.; vgl. DS4, Z. 82f.; vgl. DS5, Z. 244ff.; vgl. DS6, Z. 212f.).

Angesichts dessen wird dem „Lehrer durch die Verwendung von [...] Plattformen dann eher die Möglichkeit [...] der Binnendifferenzierung [geboten]“ (DS5, Z. 245f.). Infolgedessen ermöglicht die Intervention eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes „eine Form der individuellen Förderung“, indem beispielsweise Zusatzaufgaben und weitere Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden können (DS6, Z. 212f.; vgl. DS6, Z. 214ff.). Als ebenso hilfreich für eine individuelle Förderung der Lernenden expliziert eine Lehrperson die mittels eines digitalen Instruments erlangte Nachvollziehbarkeit und Transparenz des eigenen Lernfortschritts:

“Und dementsprechend dann für die einzelnen Schüler auch transparent und nachvollziehbar bewertet werden. Das finde ich eigentlich immer sehr schön. Und man hat, wenn einmal so einen, ja, so der Lernfortschritt, der ist natürlich immer stetig erkennbar. Und für die Schüler hat das natürlich den Vorteil, wo sie vielleicht mal Schwächephasen hatten, das konnten sie dann dadurch sehen“ (DS3, Z. 279ff.).

Demgemäß erweist sich ergänzend die Möglichkeit der Visualisierung des eigenen Lernprozesses als „ganz großen Mehrwert“ für die Lernenden (DS3, Z. 286).

In diesem Sinne fasst eine Lehrerin zusammen, „dass die individuelle Förderung und der individuelle Lernprozess auf jeden Fall vereinfacht werden kann beziehungsweise auch individualisiert werden kann“ (DS6, Z. 323ff.; Hervorhebung im Original). Dabei wird nicht zuletzt ersichtlich, dass auch „Corona [...] ein extremes Förderungsinstrument [war], um Selbstverantwortung“ gezielt fördern zu können (DS2, Z. 270ff.; Hervorhebung im Original).

Handlungsorientierter Unterricht

Neben einem binnendifferenzierten Unterricht deutet sich ebenfalls die Relevanz eines handlungsorientierten Lehrens an. Infolgedessen schlägt sich eine handlungsorientierte Konzeption qua eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes in einem hybriden Setting exemplarisch wie folgt nieder:

„Ja, also wir haben die Lernsituationen ja so aufgebaut, dass die handlungsorientiert gestaltet sind. Das heißt, wir haben zu Beginn ein Problem als Ausgangssituation, das wir vorbereiten. Das kann sein, dass es in Form eines Dialogs ist, ein kleines Video, was wir zeigen oder ähnliches“ (DS6, Z. 417ff.).

Hieran anknüpfend pointiert eine Lehrperson in diesem Zusammenhang die „pädagogische Handlungsfähigkeit“, die sich wiederum durch „problemzentriert[e], lösungszentriert[e]“ Anleihen des hybriden Unterrichts differenziert (DS2, Z. 243f.; DS2, Z. 320).

Ferner wird abermals die maßgebliche Relevanz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes in den Fokus gerückt, da dieses „das ganze Schema der Lernsituation und Anforderungssituation für die einzelnen [...] Fächer dann eben abbildet. Da kann dann eben eine Lernsituation eingespeist werden und auch Verlinkungen über einzelne Dokumente“ (DS4, Z. 368ff.). Neben der Bearbeitung einer Problemsituation wird abschließend die Auswertung bzw. die Erfolgskontrolle eingebettet und letztlich die Lehr- und Lernziele abrundend reflektiert (vgl. DS6, Z. 448ff.).

Förderung sozialer Aspekte

„Wir brauchen irgendwo, um handlungsfähig zu sein, diese Kommunikationsebene, die ist der Rahmen, ohne der dem nichts funktioniert“ (DS2, Z. 802f.). Auf Basis des vorangeschrittenen Zitats kennzeichnet sich ein handlungsorientierter Unterricht vor allem durch die Förderung sozialer Aspekte. Dabei ist die Prämisse – „[I]ch will ja eben keine soziale Distanzierung, ich will ja keiner meiner Schüler verlieren“ – leitend (DS2, Z. 355f.).

Aus diesem Grund wird auch in hybriden Lehr- und Lernumgebungen die Methode der Gruppenarbeiten präferiert eingebunden (vgl. DS3, Z. 420f.). Ziel ist es dabei, dass „die Schüler [sich] da in einer Gruppe [...] austauschen [können]“ (DS3, Z. 472f.). Darüber hinaus wird als ergänzender Kommunikationskanal beispielsweise die Nachrichten- und

Chatfunktion bewusst integriert (vgl. DS3, Z. 481f.).

Nichtsdestotrotz kontrastieren die Lehrpersonen die Notwendigkeit der persönlichen Kommunikation, die auch in einem hybriden Kontext nicht vernachlässigt werden darf. Konkret handelt es sich um „die persönliche Nähe, das persönliche Gespräch“ oder auch die „Kommunikation [...] außerhalb der Unterrichtszeiten“ (DS4, Z. 235f.; DS4, Z. 249f.). Insbesondere während der Zeiten des Lockdowns „[hat] man [...] schon gemerkt, dass so die soziale Komponente stark verloren gegangen ist“, sodass an dieser Stelle die Förderung sozialer Aspekte explizit mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten als substanzieller Bestandteil der Lehrerrolle expliziert wird (DS6, Z. 487f.).

Lernende im Fokus

Wie bereits in den vorherigen Abschnitten erwähnt, kommt dem Fokus auf die Lernenden in hybriden Lehr- und Lernumgebungen eine besondere Rolle zu, wenngleich dies „vorher aber auch schon irgendwo eine Notwendigkeit“ dargestellt hat (DS2, Z. 278).

Übergeordnet eröffnen sich durch die Integration digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente „an verschiedenen Stellen wirklich Selbstverantwortungs-, Förderungsmöglichkeiten [...], die [...] [als] Geschenk“ aus Perspektive einer Lehrperson rezipiert werden (DS2, Z. 275ff.). Allerdings ist es in diesem Zusammenhang notwendig, die Lernenden gleichermaßen abzuholen und in den hybriden Unterricht zu integrieren, um „keine[n] [...] [der] Schüler [zu] verlieren“ (DS2, Z. 356). Folglich bedarf es an dieser Stelle „ganz viel First of a kind – Aktivitäten“ (DS2, Z. 356f.). Eine andere Möglichkeit einer vollumfänglichen Einbindung aller Lernenden konzidiert eine Lehrperson wörtlich:

„Aber damit wir alle auf einen Stand bringen, ist das so, dass wir da erstmal so etwas wie ein Propädeutikum eben machen und denn dann erstmal so eine Einheit an PowerPoint-Schulung dann geben“ (DS4, Z. 329ff.).

Auch vor diesem Hintergrund drückt sich die enge Verknüpfung zur individuellen Förderung der Lernenden aus (vgl. DS5, Z. 317f.). Demnach beginnt, laut Aussagen einer Lehrerin, die Fokussierung auf das lernende Individuum bereits in der Vorbereitung des hybriden Unterrichts, indem „eben schon [...] selektier[t] [wird]“ und „für die Schüler [...] das Wissen [komprimiert] [wird], damit möglichst viel Information vermittelt wird“ (DS5, Z. 338ff.).

Zusammenführend lässt sich summieren, dass auch in diesen Äußerungen bzw. den exemplarischen Handlungssituation die Rollenwahrnehmung ersichtlich wird, wenngleich diese implizit zum Vorschein treten (vgl. u. a. DS5, Z. 331; vgl. DS6, Z. 477ff.).

13.1.3.3.2 Konzeption/ Struktur hybrider Lehr- und Lernumgebungen

Mit Referenz zur Organisation sowie des pädagogisch-didaktischen Anwendungskontextes pointieren die Lehrenden ihre Rollenwahrnehmung als Lehrperson, indem sie insbesondere die Konzeption hybrider Lehr- und Lernumgebungen spezifizieren.

Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, betrachten die Lehrenden ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument als eine „leere Shell“, die im Wesentlichen das „organisatorische Rahmenfeld [schafft]“ (DS2, Z. 533ff.). In ebendieser Umgebung ist es sodann möglich, „Zielformulierungen und die Inhaltsangaben“ einer Unterrichtseinheit zu gestalten (DS2, Z. 544). Die Konzeption einer solcher Lehr- und Lerneinheit beschreibt eine Lehrperson wie folgt:

„Und dann entwickle ich die Einheit und stelle die da parat, sodass die genutzt werden können. Und bei der Entwicklung ist es schon so, dass ich halt sage in den Lerngruppen, ich habe vor jetzt für euch hier über dieses Lernmanagementsystem diese Dinge bereitzustellen. [...]. Mache einen Prototypen schon einmal, nur einen kleinen, wo ich nicht so viel Aufwand habe. Stelle den dann der ganzen Klasse vor, lasse einzelnen Arbeiten, mache Teilgespräche mit einzelnen Leuten für Feedback und passe dadurch die inhaltlichen Dinge an. Und auch die Art, wie die Inhalte eben über die Moodle-Umgebung für die Schüler zugänglich mache“ (DS2, Z. 549ff.).

In Anlehnung an ebendieses Vorgehen erhalten die Lehrenden folglich „eine sehr schöne Infrastruktur“ resp. „Orientierungshilfe“ mittels des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes (DS2, Z. 612f.; DS3, Z. 429). Trotz dieses doch schon sehr ausgearbeiteten Leitfadens betonen die Lehrenden, dass digitale Unterrichtseinheiten in hybriden Settings „anders aufgebaut werden als wenn man da in Präsenz vor einer Klasse steht“ (DS3, Z. 79f.). Einen Grund sieht die Lehrperson u. a. in der Vielzahl an Möglichkeiten, die ein digitales Instrument im Rahmen der Unterrichtsgestaltung bietet (vgl. DS3, Z. 80). Angesichts dessen wird vor diesem Hintergrund die Entwicklung eines Handlungsrahmens für Lehrende unabdingbar, wie folgende Aussage untermauert:

„Das habe ich dann innerhalb der letzten zwei Jahre so für mich aufgebaut und entwickelt, dass es für mich immer [...] immer hilfreicher wurde und ich dann auch mit den Erfahrungen über die letzten zwei Jahre festgestellt habe, dass an einigen Stellschrauben hier und da noch gedreht werden muss, aber das ist ein laufender Prozess [...] und dementsprechend bin ich da relativ zuversichtlich, dass das da immer weiter große Fortschritte macht“ (DS3, Z. 93ff.).

Ferner heben die Ergebnisse der Differenzierungsstudie mit Blick auf die Konzeption hybrider Lehr- und Lernumgebungen Entwicklungspotenziale hervor, die folgendermaßen konturiert werden:

„Die anderen Möglichkeiten sind dann eben, dass man, die sind jetzt noch nicht so weit, was das selbstgesteuerte, kooperative Lernen anbetrifft, da wären wir gerne weiter. Da gibt es auch für uns noch keine digitale Lösung, die wir als non-plus-ultra jetzt bezeichnen würden. Das sind wir, das ist das einzige, wo wir tatsächlich intensiv noch suchen. Moodle hat da seine Grenzen muss ich ganz ehrlich sagen“ (DS4, Z. 310ff.).

Ergänzend sind bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch immer Angelegenheiten bezüglich des Datenschutzes nicht stabil, sodass es sich u. a. aus diesem Grund für die Lehrenden als schwierig erweist, das digitale Instrument im Rahmen hybrider Lehr- und Lernumgebungen langfristig zu akzeptieren (vgl. DS4, Z. 433ff.; vgl. GD11, S. 2).

Nicht zuletzt wird vor allem der soziale Aspekt in hybriden Settings als unerlässlich pointiert (vgl. DS5, Z. 462ff.; vgl. DS6, Z. 468ff.). Das wird an folgender Äußerungen besonders deutlich:

„Aber ich hoffe trotzdem, dass es weiterhin Schulen geben wird, wo auch man Menschen begegnet und wenn man Lehrer wird, dann will man ja auch mit Menschen arbeiten“ (DS5, Z. 462ff.).

Demzufolge werden der persönliche Kontakt sowie der soziale Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden nach wie vor als Kernelement des Unterrichts gesehen, sodass auch in hybriden Lehr- und Lernumgebungen Möglichkeiten geschaffen werden müssen, in denen „[sich] Schüler [...] austauschen können“ (DS6, Z. 498). Damit einher geht sodann der Aspekt der Kommunikation, der im nachstehenden Kapitel näher forciert wird.

13.1.3.3.3 Kommunikation mit sozialem Umfeld

Dieser Abschnitt spezifiziert hinsichtlich der Rollenwahrnehmung der Lehrenden, unter Rekurs zur Organisation, insbesondere die Kommunikation bzw. Interaktion zum sozialen Umfeld.

Vor diesem Hintergrund entfaltet das erhobene Datenmaterial zwei Betrachtungslinien. Einerseits betonen die befragten Personen eine Intensivierung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden qua digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten, die sich über den eigentlichen Unterricht erstreckt:

„Es ist auf jeden Fall so, dass wir vermehrt Kommunikation haben, auch außerhalb der Unterrichtszeiten. Das heißt, also es ist nicht ungewöhnlich, wenn Schüler dann auch in den Abendstunden eine Messenger-Nachricht schreiben und irgendwie kurz noch was klären möchten für den Folgetag oder eben noch was aus dem aktuellen Tag dann mit rübergebracht haben“ (DS4, Z. 249ff.).

Hieran anknüpfend legt eine Lehrkraft besonderes Augenmerk darauf, dass den Lernenden in einem hybriden Setting die Möglichkeit eröffnet wird, sich „in einem digitalen Raum [...] erstmal austauschen [zu] können“ (DS3, Z. 395f.). Trotz dieser zunächst positiven Rezeptionen, werden ergänzend negativ behaftete Wahrnehmungen ersichtlich. So wirkt eine ständige Erreichbarkeit über das digitale Instrument in einigen Fällen auch zu Überlastungen (vgl. DS4, Z. 256, Z. 267ff.; vgl. DS5, Z. 44ff.). Für andere Lehrpersonen erweist sich das Gefühl der ständigen Erreichbarkeit jedoch auch als entlastend:

„Ich bin relativ häufig online und ich sehe das als Erleichterung, wenn man was auf dem Wege dann klären kann, als wenn die Schüler sich dann an meinem Pult dann aufreihen und jeder dann irgendwie sein eigenes Problem dann im Unterricht mit mir klären möchte und mir Unterrichtszeit dann weggeht. Für mich ist es angenehm“ (DS4, Z. 262ff.).

Auf der anderen Seite blicken die Lehrenden auch skeptisch auf die Weiterentwicklung der Kommunikation über das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument. Wenngleich sich einerseits neue Interaktionsformen und -wege eröffnen, so rückt die Kommunikation in Präsenz in den Hintergrund (vgl. DS1, Z. 310f.). Dieser Eindruck ist insbesondere während der Schulschließungen, bedingt durch die COVID19-Pandemie, zum Vorschein getreten (vgl. DS5, Z. 427ff.). Demzufolge ist eine Lehrerin der Meinung, dass „[d]as halt

über so eine Plattform nicht das gleiche“ ist (DS5, Z. 431). Um diesem entgegenzuwirken und neben der digitalen ebenso die analoge Kommunikation auszubauen, berichtet eine Lehrperson von einer einberufenen Arbeitsgruppe, die sich dieser Thematik widmet:

„Aber wir haben in der Schule so eine Arbeitsgruppe entwickelt, die da immer wieder auch hinterher ist und neue Sachen dann auch an alle weiterleitet und das trotzdem nicht aus den Augen verliert, dass es da weiterhin noch Entwicklungen gibt, die wir dann auch verfolgen“ (DS6, Z. 534ff.).

Ferner schlägt eine Lehrkraft mit Blick auf eine ‚hybride‘ Kommunikation prospektiv vor:

„Aber wir Menschen sind ständig mit einer in dieser orthogonalen Ebene, die ist immer irgendwo aktiv, nur wenn wir da zu tief drin sind, erkennen wir das nicht. Wir kriegen immer die Ideen“ (DS2, Z. 804ff.).

Hieran anknüpfend wird, wie oben schon erwähnt, nicht nur die Intuition, sondern auch die Kommunikation als orthogonale Dimension im adressierten Kontext akzentuiert. Implizit geht hieraus vor, um nahhaltig als Lehrender handlungsfähig zu bleiben, nicht als „Einzelkämpfer“ zu agieren, „sondern in einem kleinen Team [...] zusammenarbeite[n]“ (DS3, Z. 366f.).

Konkludierend kontrastieren die obigen Subkapitel die Rollenwahrnehmungen der Lehrenden im konturierten Referenzrahmen, wobei der Fokus vornehmlich auf Sinneinheiten sowie auf reflexiven Bezügen zu den Wahrnehmungen der Selbst-, Organisations- und Kontextreferenzialität liegt. Die abschließenden Kapitel forcieren vor allem die rezipierten Rollenmerkmale und gehen somit noch einmal abrundend auf eine differenzierte Rollenwahrnehmung ein.

13.1.4 Differenzierung der Rollenwahrnehmung

Diese Hauptkategorie umfasst Differenzierungen hinsichtlich der Rollenwahrnehmung sowie wahrgenommener Rollenbeschreibungen bzw. des Rollentyps von Lehrenden in Bezug auf den Einsatz von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten seit Beginn der COVID19-Pandemie. Dabei liegt der Fokus explizit auf den rezipierten Rollenmerkmalen. In diesem Zuge werden alle Sinneinheiten, die diesen Inhalt resp. Begrifflichkeiten umfassen, einbezogen und entsprechend kodiert. Aus zeitlicher Sicht werden vor allem die Veränderungen bzw. Auswirkungen im Zeitraum zwischen dem

Beginn der Pandemie im März 2020 bis zum Zeitpunkt der Interviews im März 2022 betrachtet. Ebenfalls werden reflexive Aussagen, die bereits unter den anderen Hauptkategorien getätigt worden sind, in diesem Zusammenhang miteinander verknüpft und entsprechend kodiert.

13.1.4.1 Rollenstruktur

Gegenstand dieses ersten Abschnitts ist die Rollenstruktur. Insbesondere die Einbettung der Lehrenden in ein soziales Gefüge ist bereits mehrfach zum Ausdruck durch die Befragten gekommen, wie die vorherigen Unterkapitel zeigen. In diesem Sinne betonen sie sodann die Beziehung zu anderen Rollenträgern bzw. zu anderen Rollen und die damit einhergehenden Wert- und Normsysteme sowie Erwartungshaltungen. Demnach bildet folgende Aussage den Dreh- und Angelpunkt:

„[...] weil ich wirklich damit beschäftigt war, selber verstehen zu wollen, was sind jetzt die neuen Herausforderungen, die wir jetzt haben und was muss jetzt kommen und das dann machen“ (DS2, Z. 162ff.).

Aber nicht nur subjektive Erwartungshaltungen stehen im Zentrum der Betrachtung. Externe Erwartungen werden ebenso reflektiert, indem „Antworten der Schüler mit [...] Visionen und Vorstellungen [der Lehrenden] [...] [abgeglichen]“ werden (DS3, Z. 111f.). Auf dieser Argumentationsbasis folgert eine Lehrperson mit Blick auf die Rollenwahrnehmung eines Ratgebers:

„Du merkst, das ist halt eben [...] [eine] veränderte Vorstellung möglicherweise davon, was ein Ratgeber, also ein Lehrer als Ratgeber tun kann, soll, muss, um Menschen halt zu helfen, die halt eben Hilfe brauchen“ (DS2, Z. 472ff.).

Konkludierend lassen ebendiese Äußerungen darauf deuten, dass die Konturierung der Rollenstruktur eine fundamentale Säule der Rollenwahrnehmung darstellt, die die es seitens der Lehrenden zu spezifizieren gilt. Dies ist wiederum zur Schärfung des Rollenattributs der Lehrerrolle voraussetzend. Letztlich fasst folgende Äußerung den Kern der Rollenstruktur wie folgt zusammen:

„Und meine Performance in dem Bereich, die psycho-emotionalen Einflussfaktoren, die durch das Gesamte, was ich geschildert habe, was da ist, die Norm, gewachsen“ (DS2, Z. 407ff.).

13.1.4.2 Rollenattribut

Nicht nur die Identifikation der eigenen Rollenstruktur ist im konturierten Bezugsrahmen essenziell. Eine weitere Basis schlägt sich in dem sogenannten Rollenattribut nieder, das die spezifischen Eigenschaften bzw. die psychischen und physischen Anlagen der Lehrenden adressiert, damit die Rolle entsprechend der Selbst- und Fremderwartungen ausgeübt werden kann.

Anhand der Aussagen kann eine enge Verknüpfung zu den bereits an früherer Stelle erwähnten Dimensionen der Kommunikation und Intuition abgeleitet werden, die gleichsam als Ebenen des Rollenattributs manifestiert werden können. Dies bestätigt eine Lehrperson wörtlich:

„Wir brauchen irgendwo, um handlungsfähig zu sein, diese Kommunikationsebene, die ist der Rahmen, ohne der dem nichts funktioniert. Aber wir Menschen sind ständig mit einer in dieser orthogonalen Ebene, die ist immer irgendwo aktiv, nur wenn wir da zu tief drin sind, erkennen wir das nicht. Wir kriegen immer die Ideen“ (DS2, Z. 802ff.)

sowie

„Und das ist eben Teil von dem, was ich meine mit intuitiv handeln. Also eine Distanz zwischen sich und dem eigenen Persönlichkeitsbild und der Biografie zu legen und sich so sehen zu können, am [...] Ende bist du Bewusstsein und du hast diese wundervollen Geschenke mit Körper und Persönlichkeit, Biografien. Und kannst darüber mit anderen in den Austausch treten“ (DS2, Z. 752ff.).

Anhand dessen wird konkludierend deutlich, dass die Lehrenden eine Balance zwischen ebendiesen orthogonalen Dimensionen finden müssen, um in der Rolle als Lehrperson in einer hybriden Lehr- und Lernumgebung, unter Einbettung eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes, prospektiv (inter-)agieren zu können – „Und ich fahre da im Moment ein bisschen [...] zwei zweigleisig“ (DS3, Z. 162).

13.1.4.3 Rollendistanz

Ceteris paribus geht die Rollendistanz mit vorherig Erläutertem einher, in dessen Sinne die Lehrenden den Grad ihrer Rolleninternalisierung akzentuieren und dabei auch auf die Reflexion ihrer Rolle eingehen.

„Und ich kann da halt eben sehr einfühlsam darauf eingehen und dann entsprechende

Initiativen ergreifen“ (DS2, Z. 460f.).

Gemäß des voranstehenden Zitats wird insbesondere die Notwendigkeit psychomotionaler Anlagen eines Subjektes in der Rolle als Lehrender ersichtlich. Eng in diesem Zusammenhang stehend wird ebenso expliziert, die eigene Rolle mit einer Distanz zum schulischen Kontext zu reflektieren, um einen möglichst umfassenden Reflexionsrahmen zu schaffen, der wiederum den Grad der Rolleninternalisierung definiert (vgl. DS2, Z. 667ff.). In Bezug auf Letztgenanntes erscheinen, fußend auf dem gewonnenen Datenmaterial, exemplarisch folgende Ausprägungen an Rolleninternalisierungen vor:

„Also, das hängt doch wirklich von der Lehrkraft ab. Also, das ist, also durch die Digitalisierung. Natürlich bietet diese Digitalisierung AUCH die Möglichkeit, aber ob der Lehrer das wahrnimmt. Das ist ja dasselbe, wie im Präsenzunterricht. Manche machen sich die Mühe und manche eben nicht“ (DS5, Z. 240ff.; Hervorhebung im Original).

Anhand dessen lassen sich erste Rückbezüge des Rollenkonsens ableiten, die im nachstehenden Abschnitt näher betrachtet werden.

13.1.4.4 Rollenkonsens

Ebenfalls schon als Element der Rollenstruktur nuanciert, umfasst der Rollenkonsens explizit das Zusammenspiel von internen und externen Erwartungen in Bezug auf die Lehrerrolle. In diesem Kontext besitzen die vorhandenen Erfahrungen unter Bezugnahme eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument dabei einen besonderen Einfluss auf die Rollenwahrnehmung:

„Durch die Erfahrungen, die ich damit gemacht habe, habe ich dann auch gemerkt, ich muss jetzt die Fähigkeiten oder die Voraussetzung verbessern, damit die Schüler ihren Lernfortschritt selber systematisch reflektieren können“ (DS2, Z. 66ff.; Hervorhebung im Original).

Aus Perspektive eines Lernbegleiters drückt sich ebendiese Reziprozität von internen und externen Erwartungshalten an die Lehrerrolle aus, indem die Lehrperson „mit vernünftigen Impulsen oder auch Informationen [die Lernenden] auf den richtigen Weg [...] begleite[t]“ (DS3, Z. 449f.)

Konkretisierend dokumentiert ein Lehrer, dass für ihn keinesfalls der „Selbstzweck [...]“

eine Veränderung herbeizuführen,“ im Mittelpunkt steht (DS2, Z. 421). Vielmehr „geht es darum [...] als [...] Coach“ in Wechselseitigkeit mit den Lernenden zu handeln (DS2, Z. 422).

13.1.4.5 Rollenanforderung

Als ein weiterer integrativer Teil der Rollenwahrnehmung sei die Rollenanforderung zu nennen. Im weiteren Sinne gehen Lehrende auf die Anforderungen der Gesellschaft ein, die insbesondere durch den digitalen Wandel an ihre Rolle herangetragen werden. Konkret liegt der Fokus auf Wissensbeständen, spezifischen Erwartungen sowie Aufgaben der Rolle. An dieser Stelle sei erwähnt, dass in diesem Zuge eine tiefgreifende Verknüpfung zu den Erläuterungen in Bezug auf den pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext impliziert werden kann (vgl. DS2, Z. 555ff., vgl. DS4, Z. 222ff.). Ein Grund dafür liegt darin, dass eine Kernaufgabe in der didaktischen Konzeption von Lehr- und Lerneinheiten liegt (s. Kapitel 13.1.3.3.1).¹⁷⁸

Im Modus eines Lernbegleiters lassen sich aber auch andere Aufgaben mit Blick auf den Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes skizzieren. Demzufolge nimmt die Bedeutung der Strukturierung einer Unterrichtseinheit enorm zu, wie folgende Aussage ausweist:

„[...] aber ich sehe das dann doch schon als vorteilhaft an, weil es da möglicherweise geordneter und strukturierter einfach zugehen kann. [...], aber vom Grundgedanken sehe ich das eigentlich schon als förderlich und vorteilhaft an“ (DS3, Z. 508ff.).

Ergänzend bringt eine Lehrerin die Aufgabe der Kontrolle ein:

„Die brauchen so ein bisschen, ja, diese Kontrolle, dass jemand vorne steht und die Schüler dann auch wirklich aufstehen, sich aus dem Bett heraus bewegen und dann arbeiten. Also das heißt, ich denke, dass es so gesamt digital, also nur Online-Unterricht, nicht zielführend ist“ (DS6, Z. 504ff.).

Konkret geht es in diesem Rahmen darum, die Lernenden auch in hybriden Lehr- und Lernumgebungen zu motivieren und aktivieren.

¹⁷⁸ Aus diesem Grund wird von einer weiteren Spezifikation der Didaktik hier abgesehen, um inhaltliche Doppelungen zu vermeiden. Stattdessen wird explizit auf Kapitel 13.1.3.3.1 verwiesen.

13.1.4.6 Rollenerwartung

Bereits mehrfach konzidiert, ist auch an dieser Stelle die Rollenerwartung dominant. Die Äußerungen der befragten Lehrenden lassen auf eine Differenzierung der Kann-, Muss- und Soll-Erwartungen in Bezug auf ihre Rolle schließen.

Zunächst sei der Blick auf die Kann-Erwartungen gelegt. Auch in diesem Sinnabschnitt wird die Bedeutung eines strukturierten hybriden Lehr- und Lernsettings hervorgerufen, die gleichsam mit einer Erleichterung des Arbeitsaufwands seitens der Lehrenden verbunden wird (vgl. DS4, Z. 262f.).

„Aber für mich war wichtig, dass sie [die Lernenden] das digitale Medium, [...] als Orientierungshilfe sehen. Und als Unterstützer möglicherweise [...] mit dem ganzen Informationsmaterial“ (DS3, Z. 428ff.).

Demnach ist es jeder Lehrkraft eigenständig überlassen, inwiefern der Unterricht unter Einbezug eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes gestaltet resp. in welchem Ausmaß dieser letztlich strukturiert wird. Darüber hinaus lässt sich eruieren, dass die Lehrenden den eigenen Anspruch besitzen, einen „Plan B“ für jede Unterrichtseinheit auszuarbeiten, um so unmittelbar auf z. B. technische Probleme reagieren zu können (DS5, Z. 278).

Gefolgt von Soll-Erwartungen, weisen diese einen höheren Verbindlichkeitscharakter als die vorherig genannten Kann-Erwartungen auf. Demzufolge erachten die Lehrenden es als einer ihrer zusätzlichen Aufgaben, die Lernenden für den Berufsalltag vorzubereiten:

„Das halte ich schon als sinnvoll. Einfach auch, weil gerade bei [...] uns, wir bereiten die auf den Berufsalltag vor und da werden sie nicht drum herumkommen digital zu arbeiten. Deswegen denke ich schon, dass das sinnvoll ist, das auch hier in der Schule schon umzusetzen und zu nutzen“ (DS6, Z. 515ff.).

Ferner beziehen sich die Soll-Erwartungen ebenso auf die Wissensvermittlung, die vor allem vor dem Hintergrund eines Wissensvermittlers einhergehen. Dies erklärt eine Lehrerin so:

„[...] die Vorbereitung, das eben schon zu selektieren, zu, ja, schon für die Schüler zu komprimieren das Wissen, damit möglichst viel Information vermittelt wird“ (DS5, Z. 338f.).

Zusätzlich werden die Soll-Erwartungen von dem Verständnis einer stetigen, gezielten

sowie individuellen Unterstützung der Lernenden getragen. Dies offenbart eine Lehrperson mit den Worten:

„Und ich sehe auch immer an den Ergebnissen, passt das noch oder nicht. Da gucke ich immer zwischendurch rein. Das sind permanente Prüfzyklen, die dann da immer laufen“ (DS2, Z. 571ff.).

Im Zuge der Muss-Erwartungen sprechen die Lehrenden sogar von Verpflichtungen, die an ihre Rolle herangetragen werden. Dabei wird deutlich, dass sich diese Internalisierung auf die Prüfungsprozesse beziehen, wie nachstehendes Statement erörtert:

„Die meisten Bildungsgänge, in denen ich eingesetzt bin, die führen irgendwo mal zu einer Abschlussprüfung und da ist meine erste Verpflichtung, dass ich die Schüler da fit mache, dass ich ihre Abschlussprüfung bestehen und dann muss ich natürlich auch ein entsprechendes Feedback und eine entsprechende Diagnostik liefern“ (DS4, Z. 212ff.).

13.1.4.7 Rollenreflexivität

Die vorliegenden Interviewergebnisse offenbaren ebenfalls die Reflexion des Handelns der Lehrenden in Bezug auf ihre Rolle. Darüber hinaus werden ebenso Differenzen zwischen einem vordergründig unreflektierten Handeln des eher dynamischen Ichs und dem reflektierten Ich, dass sich aus den Sichtweisen der Anderen auf das Subjekt ergibt, betrachtet (vgl. u. a. DS2, Z. 262ff.).

Für die mit der Digitalisierung einhergehenden Auswirkungen, die in weiten Bereichen durch die Einflüsse der COVID19-Pandemie verstärkt worden sind, ist nachstehende Metapher leitend:

„Also, da habe ich mich ein bisschen wie im Tsunami gefühlt. Parallel dazu eben meine eigene Entwicklung. Dieses Stichwort, ich bin auf einem starken Pferd [...], das schwer unterwegs ist mit einer hohen Geschwindigkeit und ich muss mich so konzentrieren, [...], dass ich nicht abgeworfen werde“ (DS2, Z. 350ff.; Hervorhebung im Original).

Gemäß dessen wird ersichtlich, dass die Rollenreflexivität eng verknüpft mit der individuellen Entwicklung als Subjekt ist.

Konkret forcieren die Lehrenden ihre subjektiven Entwicklungsthemen vor dem Hintergrund eines langfristig nachhaltigen Einsatzes eines digitalen Lehr-/ Lern –

Begleitinstrumentes. So offenbart eine Person, „[d]ass [...] [er sich] zum Beispiel Tipps geben lasse und dann schaue [...], wie [...] [er] das in Zukunft besser machen kann“ (DS1, Z. 311f.). Dies bestätigt auch eine weitere Person:

„[...] und dann halt eben Fähigkeit zu reflektieren, wie was mache ich hier eigentlich gerade, [...]. Ist das in meinem Sinne für mich, was ich da tue“ (DS2, Z. 247f.).

Im Zuge dieser Prozesse bleiben die Lernenden aber dennoch stets im Fokus der Betrachtung (vgl. DS2, Z. 277). Folgende Aussage unterfüttert dies wie folgt:

„Das ist ja der Kern meiner Reflexion gewesen, dass ich halt eben gesagt habe, hey, jetzt können wir mal über Dinge nachdenken, die funktionieren müssen. Und konnte dann eben auch spüren, dass das eine Relevanz hat, weil eben sonst keine Unterrichtsteilnahme für Schüler A oder B möglich war“ (DS2, Z. 262ff.).

Grundsätzlich plädiert eine Lehrperson, das „Bewusstsein grundsätzlich [zu] orientiere[n], um halt eben die nächsten Mikroschritte dann erkennen zu können“, wenngleich die Selbstreflexion unstrukturiert sowie außerhalb des schulischen Kontextes in einem eher informellen Rahmen erfolgt (DS2, Z. 576ff.; vgl. DS2, Z. 578ff.).

Allerdings erweisen sich die Veränderungen während der Schulschließungen auch als eine enorme Herausforderung resp. Belastung in Bezug auf die Lehrerrolle aufgrund von Kapazitätsengpässen, reflektiert eine Person und betont, dass er sich „tot“ gefühlt habe, da „dann auch noch private Entwicklungsthemen“ auf das eigene Ich eingewirkt haben (DS2, Z. 117ff.; vgl. GD11, S. 3). Voraussetzend gilt, ein gewisses Maß an Offenheit gegenüber anderen schulischen Akteuren sowie den pädagogisch-didaktischen Veränderungen aufzuweisen, um als Lehrperson stets handlungsfähig zu bleiben (vgl. DS2, Z. 636ff.; vgl. DS2, Z. 732ff.). Nichtsdestotrotz hat sich im Kern das „Selbstbild durch Corona absolut und überhaupt gar nicht verändert“ (DS2, Z. 211f.).

Zusammengeführt heißt es letztlich jedoch, dass „Corona zu einer erweiterten Wahrnehmung der Lehrende, die unmittelbar Prozesse der Selbstreflexion bei den Lehrpersonen angestoßen hat“ führt (GD11, S. 3). Darüber hinaus hat

„Corona zu einem „Rollen-Switch“ geführt [...]. So haben die Lehrenden erfahren können, wie sich das Gefühl der Überforderung mit digitalen Medien anfühlt und konnten demnach erst die Herausforderungen bzw. die Probleme der Lernenden mit digitalen Tools verstehen“ (GD11, S. 3; Hervorhebung im Original).

13.1.4.8 Rollenübernahme

Diese Unterkategorie expliziert im Wesentlichen die Reziprozität zwischen der Handlung der Reflexion einer sozialen Situation, die eng mit ihrer Rollenübernahme verbunden ist. Zudem akzentuieren die befragten Lehrenden die Verstehensprozesse ihrer Handlungen. Vor diesem Hintergrund vertritt das fundamentale Verständnis der Lehrenden folgenden Sachverhalt, dass jedoch in unterschiedlichen Ausprägungen wahrgenommen wird:

„Wenn wir jetzt natürlich komplett umstellt auf Distanzlernen, dann wird sich da was verändern. Aber wenn wir davon ausgehen, solche Phasen sind immer nur zeitlich begrenzt, dann sehe ich mich in meiner Rolle jetzt nicht so verändert“ (DS1, Z. 211ff.).

Demzufolge empfinden Lehrende das Handeln in einem hybriden sozialen Kontext grundsätzlich als Erleichterung und nehmen sogar eine Intensivierung des Austausches wahr (vgl. DS4, Z. 262ff.). Auch eine vermehrte auf den Lernenden ausgerichtete Selektion des Unterrichtsmaterials schlägt sich in den Antworten nieder, sodass an dieser Stelle die Rolle als Wissensvermittler prominent wird:

„Und dann, ja, das ist dann die Vorbereitung, das eben schon zu selektieren, zu, ja, schon für die Schüler zu komprimieren das Wissen, damit möglichst viel Information vermittelt wird“ (DS5, Z. 338ff.).

Ergänzend akzentuiert eine andere Lehrperson in diesem Kontext explizit die Rollenübernahme des Lernbegleiters und bindet in seiner Argumentationslinie die Einbettung in das duale System ein, indem die Wechselwirkung zwischen den Betrieben ebenso eine Rolle im Handlungsmodus einer Lehrperson in hybriden Lehr- und Lernumgebungen spielt (vgl. DS2, Z. 504ff.).

13.1.4.9 Performanzstatus

Als ebenso präsent erweisen sich die Handlungszusammenhänge in Bezug auf die Rolle der Lehrenden, die für die Aggregation und Regulation essenziell sind. Die Äußerungen der Lehrpersonen forcieren insbesondere die Motive, Werte und Normen, Emotionen, Interaktions- und Handlungsmuster sowie externe und interne Erwartungen (vgl. u. a. DS2, Z. 91ff.; vgl. DS3, Z. 339ff.).

Zunächst erklärt eine Lehrkraft, dass sich auch in hybriden Lehr- und Lernumgebungen mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes „vertrauensbildende Einheiten“

z. B. über synchrone Videogespräche entwickeln können (DS2, Z. 90). Aus diesem Grund ist in diesem Zusammenhang sogar die Rede von einer wahrgenommenen Veränderung der Kultur (vgl. DS2, Z. 90ff.). Hiermit eng verknüpft begründet sich die Reziprozität zwischen der Haltung als Lehrperson gegenüber dem Lehren mittels eines digitalen Lehr- / Lern – Begleitinstrumentes sowie der Kultur eines hybriden Schulkontextes (vgl. DS2, Z. 266ff.). Dabei tritt das kognitive Wissen eher in den Hintergrund (vgl. EBD.). Dahingehen nimmt die Fähigkeit, intuitiv zu handeln, an Brisanz zu (vgl. DS2, Z. 782ff.).

Des Weiteren differenziert eine Lehrperson:

„Das ist für mich auch noch kein unfassbar großer Widerspruch, dass man jetzt nur eine nur eine Lehrperson beziehungsweise nur eine andere Lehrperson sein kann. Ich versuche das eigentlich schon insgesamt ganz gut zu vermitteln, dass ich von jeden, dass ich jeden Schüler das beste die beste Möglichkeit bieten kann, effektiv zu lernen“ (DS3, Z. 339ff.).

Im Modus dieser Argumentation zeigt sich eine weitere interne Erwartung als leitend, indem die Idee verfolgt wird, ausreichende Hilfestellungen für die Lernenden zur gezielten Förderung sowie im Sinne eines binnendifferenzierten Unterrichts bereitzustellen:

„[...] ein Riesenbuffet und ich habe eine Hilfestellung dafür, wie man sich an dem Buffet bedienen kann, damit man bis zum Ende durchkommt.“ [...] „[D]as ist meine Kernbotschaft. Ich bin dafür da, dass ihr eure Facharbeiterprüfung besteht“ (DS2, Z. 568ff.; DS2, Z. 609f.).

Die aufgeführten Aussagen weisen implizit die Relevanz der Rollenidentität auf, die im nachstehenden Abschnitt adressiert werden.

13.1.4.10 Rollenidentität

„[...] gemeinsam im Plenum können wir dann überlegen, wie die Rolle des Sprechens eine Rolle spielt. (unv.). Oder eine Außeneinwirkung und dass es dann, ja, zusammenfassen“ (DS1, Z. 301ff.).

Ausgehend von der voranstehenden Aussage wird die Wechselwirkung von individuellen rollenbezogenen Haltungen der Lehrenden hinsichtlich anderer Rolleninhaber in Bezug zu ihrer Einbettung in die Gesellschaft sowie dem Medium der Sprache exorbitant. Insbesondere das gegenseitige Wertschätzen anderer schulischer Akteure sowie ein

konstruktives Miteinander sind, laut eines Lehrers, „die wesentlichsten Dinge“ im Rahmen eines Lehr- und Lernprozesses (DS2, Z. 110ff.; Hervorhebung im Original). Gemäß dessen akzentuiert eine Lehrperson Folgendes:

„Und so habe ich das dann oder so versuche ich zumindest mich als Lehrperson in den verschiedenen Rollen in den Unterricht einzubinden. Genau. Und so ist mein (..), ja, mein, so ist mein Verständnis für [...] eine gute Lehrkraft, dass die Schüler so viel es geht selbstgesteuert, selbstbestimmt arbeiten können“ (DS3, Z. 452ff.; Hervorhebung im Original).

Ferner wird anhand des erhobenen Datenmaterials deutlich, dass das Fachliche im Inneren der Lehrenden tief verankert ist und der Fokus, insbesondere in Zeiten der Pandemie bzw. der schnelllebigen Digitalisierung, auf den kontextuellen Veränderungen, die wiederum im engen Zusammenhang mit der Rollenwahrnehmung einhergehen, liegt (vgl. DS2, Z. 656ff.). Aus diesem Grund befinden sich die Lehrenden zum gegenwärtigen Zeitpunkt in „einem ganz speziellen Modus“, in dessen Zuge sie den Versuch der Aktivierung unternehmen (DS2, Z. 705f.). Differenzierter gesehen, befinden sich die Lehrenden in einem grundsätzlich positiv eingestimmten bis hin zu einem nahezu euphorischen Zustand:

„[...] das ist keine Planenergie das ist Energie, die strömt von innen. Ich habe Begeisterung, [...]“ (DS2, Z. 702f.).

Hieran zeigt sich zuletzt, dass die Schärfung der Rollenidentität noch nicht abgeschlossen ist, es sich stattdessen vielmehr um einen fortlaufenden Prozess handelt (vgl. DS3, Z. 452ff.).

13.1.4.11 Rollenkonflikt

Die Ergebnisse der Datenerhebungen lassen jedoch auch auf Rollenkonflikte hindeuten, sodass die Lehrenden den Konflikt zwischen internen und externen Rollenerwartungen, die sich u. a. auch durch den digitalen Wandel ergeben, erörtern. Die Rollenkonflikte treten vor allem im Rahmen von interaktiven Phasen zum Vorschein, expliziert eine Lehrperson wörtlich:

„So Diskussionen über zu Fragen wie Haltung, Einstellung (...), Wertung, Kritik, die man in der Klasse vielleicht gut führen kann, kann man am Computer doch nicht so gut führen, insbesondere, wenn die Kameras aus sind“ (DS1, Z. 202ff.).

Gemäß dessen gewinnt der Aspekt der persönlichen Nähe resp. das persönliche Gespräch, auch in hybriden Lehr- und Lerneinheiten, an Bedeutung, die „dann auf Distanz in einer Videokonferenz eben zu kurz gekommen“ sind (DS4, Z. 236f.). Darüber hinaus reflektieren die Lehrenden den Einsatz innovativer, interaktiver Methoden, die zwar in den meisten Fällen seitens der Lernenden als abwechslungsreich empfunden werden, jedoch seitens der Lehrenden nicht immer sonderlich zielführend sowie als „Erweiterung des Horizonts“ dienen (DS5, Z. 141). Diese Wahrnehmung wird durch die Aussage einer Lehrerin ebenfalls bestärkt:

„Und das ist jetzt grundsätzlich, man ist offener geworden dazu, aber es ist auch manchmal, also ich denke nur an Padlet. Ich weiß bis heute nicht, wie das funktioniert, weil ich habe auch einfach keine Zeit, mich damit zu beschäftigen. Und manchmal frage ich mich auch, bringt das jetzt den Schülern wirklich mehr vom Lernergebnis her? Also, natürlich kann ich da variieren“ (DS5, Z. 131ff.; Hervorhebung im Original).

Nichtsdestotrotz ist es qua eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes möglich, den Unterrichts auf die „einzelnen Lerntypen“ abzustimmen (DS4, Z. 316). Wenngleich einige Lehrenden auch Gegenwehr seitens der Lernenden aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmungen erfahren haben. Dies beschreibt eine Lehrperson wie folgt:

„Da habe ich heftig Gegenwind bekommen auch teilweise, der aber nicht sofort erkennbar war, sondern das war dann interessanterweise auch noch versteckte Gegenwehr, aber ich glaube jetzt habe ich mittlerweile verstanden, was das Problem war und einige hatten das Gefühl, dass ich Verantwortung und Arbeitsaufwand auf sie abschieben wollte, [...]“ (DS2, Z. 76ff.; Hervorhebung im Original).

Dahingegen erscheint die Rollenempathie als gänzlichliches Gegenteil, die abrundend zum wahrgenommenen Rollenprofil der Lehrenden dezidiert betrachtet wird.

13.1.4.12 Rollenempathie

Im Sinne der Rollenempathie betonen die Lehrenden die Einfühlsamkeit bzw. Empathie gegenüber anderen schulischen Akteuren, die das Handeln als Lehrperson beeinflussen. Dabei wird der psycho-emotionale Aspekt der Rollenwahrnehmung prominent (vgl. u. a. DS2, Z. 445ff.).

In diesem Kontext liegt das Augenmerk besonders auf der Empathie gegenüber der

Lernenden. Aufgrund der sehr herausfordernden gesellschaftlichen Situation liegt es einer Lehrperson grundsätzlich am Herzen, den Lernenden einen Ort zum Wohlfühlen zu schaffen, in dem der Leistungsdruck z. B. durch den Betrieb gemindert werden soll (vgl. DS2, Z. 430ff.; vgl. DS2, Z. 449ff.). Dennoch, so eine Lehrperson, sei es in einer hybriden Infrastruktur aber auch teilweise schwierig, die Bedürfnisse bzw. gezielten Förderbedarfe der Lernenden einhergehend zu rezipieren (vgl. DS2, Z. 477ff.). Aus diesem Grund ist es essenziell, sich als Lehrperson ausreichend Zeit für einen interaktiven Austausch mit den Lernenden zu nehmen, obgleich dies in Präsenz oder onlinebasiert geschieht (vgl. DS2, Z. 483ff.). Als ebenso fundamental gestaltet sich an dieser Stelle ein gewisses Maß an Offenheit seitens der Lehrenden:

„Und dann habe ich mit dem ein Gespräch geführt, wie jetzt auch mit dir. In dieser Art, in dieser Offenheit“ (DS2, Z. 717ff.).

Nebst der Offenheit fügt eine Lehrperson eine weitere Facette der Rollenempathie ergänzend hinzu:

„[...] und dieses Bewusstmachen, [...], sondern das Potenzial, mit dem ich halt eben in der Lage bin, offene Gespräche mit ganz unterschiedlichen Menschen zu führen, [...]“ (DS2, Z. 730ff.).

Dies wirkt sich sodann beifolgend auf die Rollenwahrnehmung der Lehrenden aus:

„Du merkst, das ist halt eben [...] ne veränderte Vorstellung möglicherweise davon, was ein Ratgeber, also ein Lehrer als Ratgeber tun kann, soll, muss, um Menschen halt zu helfen, die halt eben Hilfe brauchen“ (DS2, Z. 472ff.).

Ferner fühlen sich die Lehrenden aber auch mit Blick auf den Unterrichtsprozess für eine stetige Aktivierung sowie Motivation der Lernenden verantwortlich, wenngleich die „die mediale Ausstattung gegeben ist“ (DS6, Z. 503).

Summativ gesprochen fügen die Lernenden zusammen, dass vor allem die pandemische Situation dazu geführt hat, sich nun besser in die Lernenden hineinzuversetzen und somit das Gefühl von Überforderung sowie Unsicherheiten, resultierend aus dem Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten eigens wahrzunehmen:

„So haben die Lehrenden erfahren können, wie sich das Gefühl der Überforderung mit digitalen Medien anfühlt und konnten demnach erst die Herausforderungen bzw. die Probleme der Lernenden mit digitalen Tools verstehen“ (GD11, S. 3).

Nachdem nun die Erkenntnisse der Differenzierungsstudie eruiert worden sind, lässt sich auf ebendieser Basis die Genese aller Ergebnisse zusammenführen. Hieraus leitet sich nicht zuletzt das wahrgenommene Rollenbild sowie pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen ab, die in den nächsten Kapiteln expliziert werden.

13.2 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive: Der Lehrende im Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität

Hinführend zum wahrgenommenen Rollenbild sei der Bezugsrahmen einer Hybridumgebungen näher zu betrachten, in dem das lehrende Subjekt letztlich eingebettet ist. Gleichsam fungiert dieser als Ankerpunkt für das wahrgenommene Rollenbild.

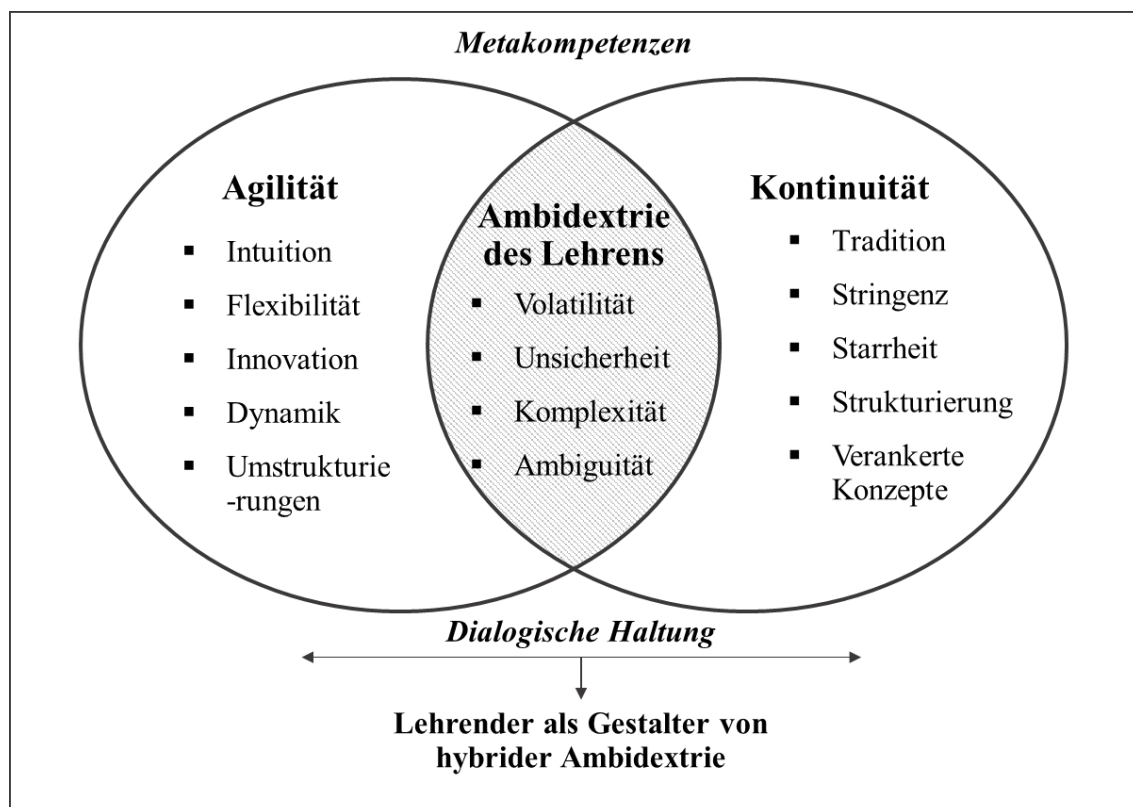


Abb. 23: Der Lehrende im Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität

Quelle: Eigene Darstellung.

Demnach befindet sich der Lehrende im stetigen *Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität*. Konkret bedeutet dies, dass das lehrende Subjekt in zwei Kontexten agiert. Auf der einen Seite lässt sich die konventionelle Präsenzumgebung ausmachen. Auf der anderen Seite kristallisiert sich das onlinebasierte Setting heraus. Als kennzeichnend lässt sich an dieser Stelle die Reziprozität zwischen dem agilen und dem kontinuierlichen Kontext hervorheben.

Ersteres definiert sich im Wesentlichen durch *Kontinuität*. Dies begründet sich darin, dass weiterhin verstetigte pädagogisch-didaktische Konzepte sowie damit verbundene Rollenwahrnehmungen und interne resp. externe Erwartungshaltungen an die eigene Lehrerrolle leitend sind (s. Kapitel 13.1.2 und Kapitel 13.1.3.3.1). Ebendiese Kontinuität lässt sich, fußend auf den vorliegenden Erkenntnissen, wie folgt differenzieren:

Tradition: Der konventionelle Präsenzrahmen definiert sich u. a. durch langjährige, verankerte Traditionen. Dabei bezieht sich Tradition in diesem Kontext vornehmlich auf das Handeln, Verhalten, das Verstehen sowie die Wahrnehmung der Rolle als Lehrperson. Ergänzend fließen Kultur- und Werthaltungen des schulischen Bezugsrahmens in traditionelle Anleihen ein (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.2; vgl. KAPITEL 13.1.3.2).

Stringenz: Unter Stringenz lässt sich an dieser Stelle ein routinierter Unterrichtsablauf verstehen. Eine gedankliche sowie handlungsbezogene Geschlossenheit ist hier kennzeichnend. Konkret bedeutet dies, dass Lehrende während ihrer Tätigkeit als Lehrperson ihre Rolle interveniert haben und auf Basis dessen auf den pädagogischen Anwendungskontext abgestimmte methodisch-didaktische Konzeptionen entwickelt und letztlich auch verstetigt haben, die sich in Routinen widerspiegeln (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.3.3.1)

Starrheit: Anknüpfend an Vorheriges seien statische Prozesse zu nennen. Ebendiese schlagen sich ebenfalls in stabile Unterrichtsabläufe nieder, die im Vorfeld gezielt durch den Lehrenden vorbereitet werden können. Darüber hinaus ist das Festhalten an bestimmten subjektiven resp. institutionellen Entscheidungen oder Vorgehensweisen prägend. Aber auch die Konservierung individueller Überzeugungen als Lehrperson lässt Starrheit attestieren (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.3.2; vgl. KAPITEL 13.1.3.3).

Strukturierung: Mit einem stringenten sowie einem statischen Umfeld geht ebenfalls eine strukturierte Umgebung einher. Durch Strukturierung wird der Handlungsspielraum einer Lehrperson definiert. Dabei zeigt sich, dass dieser Handlungsraum durch die Lehrenden eigenständig gestaltet werden kann, sodass sich dieser durch ein hohes Maß an Planbarkeit sowie Kontrollierbarkeit seitens der Lehrenden charakterisiert (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.1.6).

Verankerte Konzepte: Unter diese Rubrik lassen sich klassische bzw. altbewährte Methoden und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, die bereits jahrelang eingesetzt

worden sind und mit denen Lehrende bis vor den rasanten digitalen Veränderungen, resultierend aus der COVID19-Pandemie, ‚gut‘ gefahren sind, clustern. Prägend ist auch, dass Handlungen, Prozesse resp. Unterrichtskonzepte so ausgerichtet sind, dass diese nicht schnell an Veränderungen anzupassen sind. Sie kennzeichnen sich über ein geringes Maß an Sprunghaftigkeit im Handeln, sodass auf die aktuellen Forderungen der Digitalisierung bzw. der Schulschließungen, bedingt durch die COVID19-Pandemie, nicht angemessen schnell, wie von Extern erwartet und gefordert, reagiert werden kann.

Konkludierend lässt sich zusammenführen, dass es sich hierbei um eine historisch herangewachsene und verankerte Kontinuität handelt, die wiederum die Wesenszüge von Präsenzunterricht tangiert. Ergänzend sind in diesem Sinne ein gleichmäßiger Fortgang methodisch-didaktischer Anleihen flankierend (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.3.2).

Neben der Kontinuität besteht die Agilität. Den Dreh- und Angelpunkt von *Agilität* bildet die Beweglichkeit schulischer bzw. unterrichtsbezogener Strukturen und Prozesse. In diesem Zusammenhang stehend lassen sich gegenwärtige, neue Rollenwahrnehmungen der Lehrenden induzieren (s. u. a. Kapitel 13.1.3.3). Ein agiles Lehr- und Lernumfeld lässt sich im Kontext der adressierten Studie folgendermaßen definieren:

Intuition: Die Intuition wird als einer der fundamentalen Säulen hybrider Lehr- und Lernumgebungen definiert. Demzufolge wirken in dem adressierten Setting äußere, nicht-kontrollierbare Einflüsse stärker als im konventionellen Präsenzunterricht. Darunter fällt vor allem die Notwendigkeit einer stabilen digitalen Infrastruktur, die in häufigen Fällen nicht einwandfrei gegeben ist. Aus diesem Grund bedarf es ein grundlegendes Maß an Intuition, um auch bei Störungen des Unterrichts, z. B. durch technische Probleme, als Lehrperson stets handlungsfähig zu bleiben. Hieran wird besonders deutlich, dass Unterricht nicht immer vollständig planbar ist. Hiermit eng verknüpft ist letztlich die Akzeptanz einer Hybridumgebung, um als Lehrperson letztlich intuitiv handeln zu können (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.3.3.1).

Flexibilität: Grundsätzlich gilt, dass sich hybride Umgebungen durch flexible Elemente charakterisieren. Aufgrund dessen ist es vor allem für Lehrende unabdingbar, flexibel auf schnelle Veränderungen zu reagieren, um als lehrendes Subjekt handlungsfähig zu sein. An dieser Stelle nimmt nicht nur die Selbstverantwortung sowie Selbstorganisation zu, vielmehr gewinnt die Offenheit an Brisanz. Letzteres lässt sich somit auch als eine, neben der Intuition, weitere Dimension hybrider Lehr- und Lernbereiche manifestieren (vgl. u.

a. KAPITEL 13.1.3.1; vgl. KAPITEL 13.1.3.2; vgl. KAPITEL 13.1.3.3).

Innovation: Im Rahmen des pädagogisch-didaktischen Anwendungskontextes lassen sich neue, innovative Methoden ausmachen. Dabei zeigt sich ein überaus großes methodisches Angebot. Neben interaktiven Methoden werden ergänzend stets neue Funktionen und Applikationen hinsichtlich digitaler Lehr-/ Lern – Begleitinstrumente implementiert, mit denen sich Lehrende regelmäßig beschäftigen müssen, um ebendiese zielführend in den Unterricht einbinden zu können. Zudem wird sichtbar, dass sich antiquierte Methoden oftmals nicht in eine hybride Umgebung transferieren lassen und auch hier viel Zeit für die Einarbeitung in innovative Anwendungen aufgewendet werden muss (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.3.3.1).

Dynamik: Insbesondere die hybride Lernsituation lässt sich als dynamisch kennzeichnen. In diesem Rahmen ist das traditionelle Verständnis nach Lehren kaum möglich. Der Grund liegt darin, dass es sich bei hybriden Lernsituationen um Situationen handeln, in denen schnelles und unmittelbares Wahrnehmen, Reagieren und Handeln von den Lehrenden gefordert wird. Ergänzend bedarf es einer Einschätzung der Auswirkungen ebendieser Dynamik. Es zeigt sich, dass die pandemische Situation die Dynamik eindeutig verstärkt hat (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.1; vgl. KAPITEL 13.1.3.3).

Umstrukturierungen: Die zuvor aufgeführten Gesichtspunkte implizieren ebenso ein hohes Maß an Umstrukturierungen. Insbesondere die Konzeption von Unterrichtseinheiten aufgrund des Einsatzes eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes und die damit verbundenen neuen, innovativen Methoden werden an dieser Stelle berührt. Darüber hinaus prägen netzwerkorientiertes resp. kollaboratives Lehren und Lernen ein umstrukturiertes Lehr- und Lernumfeld. Bezogen auf die Rollenwahrnehmung der Lehrenden zeigen sich zudem teilweise ebenso eher informelle Reflexionsprozesse (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.3.1; vgl. KAPITEL 13.1.3.2; vgl. KAPITEL 13.1.3.3).

Das Zusammenspiel bzw. die Wechselwirkung von Agilität und Kontinuität impliziert sodann die *Ambidextrie des Lehrens*, die gleichsam als sogenanntes Kontinuum von Agilität und Kontinuität verstanden werden kann.

Die *Ambidextrie des Lehrens* definiert sich im Kern durch *Volatilität, Unsicherheit, Komplexität* und *Ambiguität* (vgl. u. a. KAPITEL 13.1).

Volatilität: Insbesondere im Rahmen von Dynamik und Innovation wirkt die Volatilität. Dies begründet sich durch die schnelllebigen Veränderungen, die zum einen durch die digitale Transformation, aber zum anderen der COVID19-Pandemie hervorgerufen worden sind. Dadurch entsteht letztlich ein volatiles Lehr- und Lernumfeld, mit denen Lehrende fortan konfrontiert werden.

Unsicherheit: Lernziele in traditionellen Unterrichtsformaten sind weitestgehend fest definiert, obgleich diese in hybriden Umgebungen eher offen festgelegt werden. Angesichts dessen lassen sich Prozesse weniger planen. Des Weiteren führen die bisher verankerten Konzepten, die in hybriden Kontexten nicht vollständig transferierbar sind, ebenso zu großen Unsicherheiten bei den Lehrenden, sodass dies eine ständige Weiter- sowie Kompetenzentwicklung resultiert. Hinzukommt die intensivierte Abgabe von Verantwortung des Lehrenden an den Lernenden.

Komplexität: Anknüpfend begründet sich sodann ein komplexes Lehr- und Lernumfeld, das sich durch dynamische Lernsituationen charakterisieren lässt. Auch hier sind Lernsituationen oft nicht umfassend planbar bzw. einsehbar, sodass intuitives und offenes Handeln fundamental vorhanden sein müssen. Zudem führen stetige Iterationen von Innovationen sowie die Notwendigkeit individueller Lehr- und Lernprozesse ebenso zu einer komplexen Lehr- und Lernumgebung. Aus diesem Grund nehmen die Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Lehrenden enorm an Bedeutung zu, die wiederum durch neue, komplexe Kollaborationsstrukturen flankiert werden.

Ambiguität: Bedingt durch das Agieren und Interagieren in zwei Lehr- und Lernumgebungen resultiert eine Ambiguität, die die vierte Dimension der Ambidextrie des Lehrens konturiert. Dadurch, dass sowohl der analoge sowie onlinebasierte Anwendungskontext verzahnt wird, entsteht eine sogenannte Doppeldeutigkeit der Lehr- und Lernumgebungen, in dessen Zuge die Lehrenden wahrnehmen, verstehen und letztlich auch handeln müssen. Genaugenommen ist es erforderlich eine Balance einerseits zwischen bestehenden Kognitionsstrategien, verankerten pädagogisch-didaktischen Gestaltungsprozessen und strukturierten Lehr- und Lernprozessen sowie andererseits dynamisch-komplexen Strukturen, schnelllebigen Iterationen und Reflexionen als auch Unsicherheiten zu finden.

Sei der Blick abschließend explizit auf den pädagogisch-didaktischen Hybridkontext gerichtet, so lässt sich das Lehren, in Modifikation zu Kapitel 11.2.2, wie folgt

auffächern:

- *Lehren ist ein aktiver resp. innovativer Prozess:* Diese Charakteristikum lässt sich insbesondere durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung kennzeichnen. Mittels innovativer Methoden und stets neuartigen Funktionen sowie Applikationen eines digitalen Lehr-/ Lerninstrumentes wird die Eigenständigkeit gezielt gefördert.
- *Lehren umfasst konstruktivistische Anleihen:* Unter diese Prämisse forciert die Aktivierung des subjektiven Erfahrungs- und Wissensbestandes sowie die Verbindung zum Vorwissen. Die Konzeption von problem- und handlungsorientierten Lehr- und Lernumgebungen liegt an dieser Stelle im Fokus der Betrachtung.
- *Lehren umfasst selbstgesteuerte Elemente:* Qua eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes rücken Selbststeuerung und Kontrolle in den Vordergrund, wenngleich ein Teil der Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses an das digitale Instrument übertragen werden kann.
- *Lehren ist ein sozialer resp. emotionaler Prozess:* Neben kognitiven sind ebenso soziale und emotionale Komponenten dominant. Auch in hybriden Umgebungen steht die Förderung zwischenmenschlicher Beziehungen im Zentrum. Dadurch lässt sich auch ein hybrides Umfeld kulturell prägen und die Lehrkultur weist demzufolge ein eigenständiges Wert- und Normsystem auf.

Konkludierend lässt sich resultieren, dass eine Rollenveränderung resp. Anpassung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden voraussetzend für ein aktives Mitgestalten, -steuern und -wirken in hybriden Lehr- und Lernumfeldern und gleichsam absolut essenziell ist. Anknüpfend und ebenfalls voraussetzend sind *Metakompetenzen*, die in einem gewissen Maß vorhanden sein müssen, um letztlich als Lehrperson in ebendiesem Umfeld agieren zu können. Diese Metakompetenzen flankieren das Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität und forcieren die individuelle Kompetenzentwicklung.

Trotz der Verknüpfung einer analogen sowie digitalen Lehr- und Lernumgebung führt der Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes nicht zu einer vollständigen Verschmelzung beider Lebenswelten. Das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument kann jedoch als verknüpfendes Element zwischen Agilität und Kontinuität manifestiert werden, das wiederum eine Ambidextrie des Lehrens herbeiführt. Die dialogische

Haltung im Sinne der Bedeutung von Sprache kommt dabei eine ebenso substanzielle Rolle zugesprochen. Demzufolge lässt sich das wahrgenommene Rollenbild von *Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie* induzieren, das im folgenden Kapitel spezifiziert wird.

14 Zusammenführung der Ergebnisse: Das wahrgenommene Rollenbild und Gestaltungsempfehlungen

Das folgende Kapitel widmet sich der Genese der Ergebnisse resp. Erkenntnisse der entsprechenden Datenerhebungsphasen. Ziel ist es dabei, das wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen zu eruieren und letztlich, hiervon ausgehend, pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen für ebendiese hybriden Settings induzieren zu können.

Zunächst lässt sich nochmals auf die 3-schrittige Entwicklung ebendieses wahrgenommenen Rollenbilds blicken, um zum einen die Komplexität der flankierenden Thematik, zum anderen den Entwicklungsprozess zum Rollenbild zu kontrastieren:

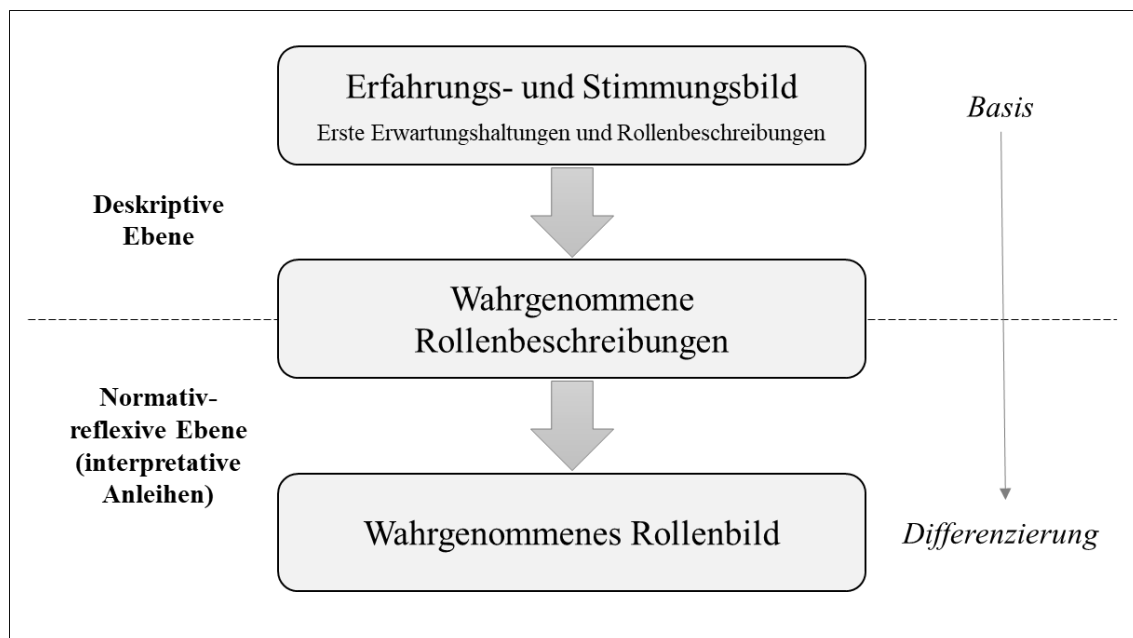


Abb. 24: 3-schrittige Entwicklung des wahrgenommenen Rollenbildes

Quelle: Eigene Darstellung.

Hiervon ausgehend wird der Fokus zunächst auf das wahrgenommene Rollenbild der Lehrenden gelegt (s. Kapitel 14.1), das sodann als Ausgangspunkt für das Induzieren pädagogisch-didaktischer Gestaltungsprinzipien fungiert (s. Kapitel 14.2).

14.1. Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie

Eingebettet in einem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität manifestiert sich das wahrgenommene Rollenbild eines *Gestalters*¹⁷⁹ *hybrider Ambidextrie*. Ebendieses Rollenbild spezifiziert sich wiederum in weitere Ausprägungen, sodass insgesamt vier Rollenprofile des wahrgenommenen Rollenbilds skizziert werden können, die in nachstehender Abbildung visualisiert dargestellt werden. Zudem wird ersichtlich, dass das wahrgenommene Rollenbild durch die drei Ebenen der Selbst-, Kontext- und Organisationsreferenzialität fundiert ist.

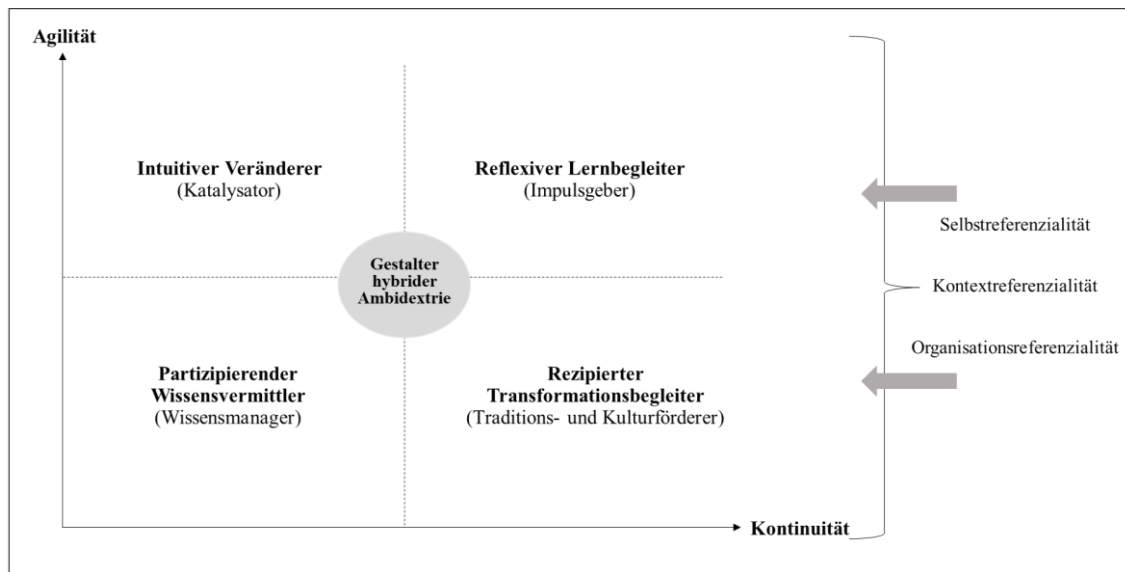


Abb. 25: Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie

Quelle: Eigene Darstellung.

Ergänzend sei anzumerken, dass die entsprechenden Rollenprofile nicht trennscharf voneinander abzugrenzen und durchaus Verknüpfungen auszumachen sind. Gemäß der Abbildung lassen sich folgende Rollenprofile ableiten:

Intuitiver Veränderer (Katalysator): Geprägt durch ein hohes Maß an Agilität und einer eher geringen Kontinuität lässt sich der intuitive Veränderer oder auch Katalysator generieren. Kennzeichnend für diese Differenzierung des Rollenprofils ist zum einen ein hohes Bewusstsein über die individuelle Rollenveränderung bzw. der Rollenwahrnehmung, gepaart mit einem hohen Maß an Akzeptanz und Offenheit gegenüber Veränderungen, insbesondere bedingt durch digitale Transformationsprozesse. Genaugenommen liegt eine verstärkte Identifikation mit den

¹⁷⁹ Die Bedeutung des ‚Gestalters‘ wird im Kontext eines wirtschaftspädagogischen Verständnisses, beruhend auf SLOANE und auch KREMER, verstanden und rekurriert auf die pädagogisch-didaktische Einbettung in einem designbasierten Kontext (vgl. KAPITEL 5; vgl. EXTERNER ANHANG A, Kapitel 3.5).

Veränderungen der eigenen Lehrerrolle vor. Zum anderen bedingt sich hierdurch eine maßgebliche Veränderungsinitiative des pädagogisch-didaktischen Anwendungskontextes und setzt somit stetig Anreize bzw. Lernimpulse für den Lehr- und Lernprozess. Des Weiteren verfolgt der Lehrende das Ziel, Freiräume für individuelle Lernprozesse zu schaffen und initiiert gleichsam zu neuen, innovativen Denk- und Handlungsmustern, sodass dieser dabei das Verlassen von gewohnten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen aktiv herbeiführt. Dabei nimmt die individuelle Kompetenzentwicklung einen maßgeblichen Stellenwert ein, ist aber gleichzeitig auch auf die gezielte Förderung der Lernenden aus. Nichtsdestotrotz weist das Subjekt eine hohe Integrität im (hybriden) Schulkontext auf und ist bestrebt, das Netzwerk zu anderen schulischen Akteuren nachhaltig zu erweitern.

Reflexiver Lernbegleiter (Impulsgeber): Der reflexive Lernbegleiter bzw. Impulsgeber kennzeichnet sich durch maßgebliche agile und kontinuierliche Wesenszüge. Im Kern dieses Rollenprofils steht eindeutig die Selbstreflexion der individuellen Rollen als Lehrperson. Wie auch der intuitive Veränderer sind hier die Förderung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, selbstgesteuertem Lehren und Lernen sowie vernetztes Kooperieren resp. Interagieren leitend, sodass den Lernenden auch in diesem Kontext ein gewisses Maß an Freiraum geschaffen wird und ein Teil der Lernförderung an das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument abgegeben wird. Demzufolge übernimmt das Medium einen Teil von einer lernförderlicher Haltung und den Lernenden wird Verantwortung für den Lernprozess übertragen. Den Unterschied zum intuitiven Veränderer findet sich auf zwischenmenschlicher Ebene. Denn der reflexive Lernbegleiter lässt sich ebenso durch das Merkmal eines psycho-emotionalen Unterstützers charakterisieren. Konkret besitzt der Lehrende stets ein offenes Ohr für die Bedürfnisse und Belange der Lernenden und betrachtet diese Zielgruppe aus der Brille eines Coaches, sodass an dieser Stelle ein hohes Maß an Empathie zwischen Lehrperson und Lehrenden intendiert wird. Trotz der vollständigen Identifikation mit dem hybriden Setting, erachtet der reflexive Lernbegleiter den Ort Schule als wichtigen sozialen Bezugsrahmen und ist daher bestrebt, die Gefahr der sozialen Distanzierung weitestgehend zu minimieren.

Partizipierender Wissensvermittler (Wissensmanager): Eine eher geringe Agilität sowie Kontinuität prägen das wahrgenommene Rollenprofil des partizipierenden Wissensvermittlers resp. Wissensmanagers. Vorrangiges Ziel ist es, einerseits Wissen zur

Verfügung zu stellen, Wissen auszutauschen sowie Wissen zu verstetigen. Andererseits soll Wissen auf andere Kontexte transferiert und auch Wissen vernetzt werden. Demnach wird die Wissensvermittlung als Basis der pädagogischen Tätigkeit expliziert. Ferner spielt die Partizipation zu anderen schulischen Akteuren, aber auch die Integrität in den hybriden Kontext in einem gewissen Maß eine bedeutende Rolle. Vor diesem Hintergrund liefert ein partizipierender Wissensvermittler passende Inhalte sowie Lernressourcen als Anregung zum selbstständigen Lernprozess. Abgerundet wird dies durch regelmäßige Feedbacks und Rückmeldungen an die Lernenden. Ferner zeigt der Wissensmanager eine gewisse Bereitschaft, neue, innovative Methoden im Rahmen der pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzeption im Zuge der Wissensvermittlung einzusetzen. Nichtsdestotrotz weist ebendieses Rollenprofil den geringsten Grad an Vertrauen in Veränderungen und Neuerungen auf.

Rezipierender Transformationsbegleiter (Traditions- und Kulturförderer): Der Lehrende als rezipierender Transformationsbegleiter oder auch Traditions- und Kulturförderer ist stets bestrebt, Stabilität in hybride Lehr- und Lernumgebungen, aber auch auf normativer Ebene zu erlangen. Gemäß dessen visiert dieses Rollenprofil die Schaffung eines Sicherheitsgefühls, Transparenz und Klarheit sowie die Stärkung von Vertrauen in Veränderungen an. Insbesondere soll die Transparenz in der Kommunikation sowie im Handeln der Lehrenden intensiviert werden. Dazu nutzt der rezipierende Transformationsbegleiter vorhandenes Organisationswissen und unternimmt den Versuch, Werte der hybriden Lehr- und Lernkultur erlebbar zu machen. Dabei bleiben jedoch verankerte Strukturen und Wert- und Normsystem ebenso leitend. Konkludierend leistet der Traditions- und Kulturförderer einen Beitrag zu einer positiven, lehr- und lernförderlichen hybriden Schulkultur.

Zusammenführend lässt sich nicht zuletzt kontrastieren, dass alle vier Rollenprofile zwar das eigene Selbst als Lehrperson forcieren, die Lernenden als Dreh- und Angelpunkt in Bezug auf das wahrgenommenes Rollenbild aber ebenso prominent sind.

Darüber hinaus kann auf der Basis des eruierten wahrgenommenen Rollenbilds geschlossen werden, dass es sich im adressierten Kontext um eine integrative Kombination der Rollenprofile handelt, die weder additiv verknüpft noch dichotom voneinander abzugrenzen sind. Zudem deuten sich Anleihen eines pluralen wahrgenommenen Rollenbilds aus normativer Perspektive anhand der Befunde an,

wenngleich dies eher implizit ist. Nichtsdestotrotz ist es, fußend auf dem wahrgenommenen Rollenbild sowie unter Rückbezug des Erfahrungs- und Stimmungsbilds und der wahrgenommenen Rollenbeschreibung, pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionshilfe im Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität im Sinne der individuellen Förderung von Lehrenden auszusprechen. Dies erfolgt sodann im fortwährenden Kapitel.

14.2. Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie

Lehren im Sinne des Gestalters hybrider Ambidextrie „umfasst sowohl die vorausgehenden Erfahrungen als auch die Integration und Verarbeitung von Informationen. Daraus werden neues Wissen abgeleitet und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet“ (GRAF / GRAMß / EDELKRAUT 2022, S. 255).

Gemäß dessen wird die Implikation von Gestaltungsprinzipien als Orientierungs- und Reflexionsgrundlage für Lehrende im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in hybriden Lehr- und Lernumgebungen, eingebettet im pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext, forciert. Das zuvor eruierte wahrgenommene Rollenbild bzw. die differenten Rollenprofile fungieren dabei als Bezugsrahmen. Des Weiteren gestalten sich die pädagogisch-didaktischen Anleihen eines hybriden Unterrichts der im obigen Kapitel 2.3.2 aufgearbeiteten theoretischen Konzepte und Modelle als leitend. Demnach navigieren folgende Dimensionen (vgl. KAPITEL 2.3.2):

- Didaktische Konzeption
 - Ziele
 - Inhalt / Wissen
 - Methode
 - Bewertung / Evaluation
- Kommunikation
- Beziehung
- Interaktionslevel
- Reflexion

Dabei wird in den untenstehenden Ausführungen ersichtlich, dass ebendiese Komponenten unterschiedlich stark innerhalb der differenten wahrgenommenen Rollenprofile dominieren, sodass aus diesem Grund forciert auf die Kerndimensionen eingegangen wird.¹⁸⁰ Ergänzend lassen sich aus ebendiesen Prinzipien fundamentale Fragestellungen¹⁸¹ ableiten, die für die Lehrenden im Sinne von Orientierungs- und Reflexionshilfen resp. Impulsen leitend sind. Darüber hinaus lassen sich auch an dieser Stelle keine trennscharfen Abgrenzungen voneinander vornehmen.¹⁸²

14.2.1 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als intuitiver Veränderer

Die Grundintention ebendieses Rollenprofils liegt in dem aktiven Vorantreiben digitaler Lehr- und Lernprozesse. Eng in diesem Zusammenhang stehend weist die Lehrperson eine starke Identifikation mit den Veränderungen der eigenen Lehrerrolle auf. In diesem Zuge dominieren vor allem die Dimensionen der Reflexion, des Interaktionslevels sowie der Methode resp. Ziele. Vor diesem Hintergrund lassen sich ergo folgende Prinzipien ableiten:

1) Einen reflexiven resp. medienkritischen Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten fördern bzw. intensivieren

Als intuitiver Veränderer sei es leitend, einen reflexiven resp. medienkritischen Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in einem hybriden Kontextumfeld zu fördern und letztlich stets zu intensivieren. Aus diesem Grund wird empfohlen, bewusst Zeiten in den Unterricht zu integrieren, in denen gemeinsam mit den Lernenden über die Nutzung und den Einsatz digitaler Elemente diskutiert wird. Im Zuge dessen soll neben der Reflexion der (digitalen) Kompetenzentwicklung der Lernenden und auch Lehrenden,

¹⁸⁰ Ergänzend sei anzumerken, dass es sich lediglich um pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen als Orientierungs- und Reflexionshilfe für Lehrende handelt. Eine dezidierte Ausarbeitung von didaktischen Konzepten oder Modellen ist an dieser Stelle ausdrücklich nicht intendiert. Diese Empfehlungen werden abrundend zum wahrgenommenen Rollenbild als Orientierungs- und Reflexionshilfe generiert.

¹⁸¹ Die fundamentalen Fragestellungen fungieren lediglich als Orientierungs- und Reflexionshilfe und beziehen sich dabei auf die jeweiligen Schwerpunkte der differenten Rollenprofile. Daher lassen sich einerseits sicherlich Desiderate in der Vollständigkeit feststellen, andererseits können aber auch Überschneidungen vorliegen. Eine Vollständigkeit wird seitens der Forscherin nicht intendiert, vielmehr sollen Impulse für die Lehrenden gesetzt werden.

¹⁸² Die Gestaltungsempfehlungen fundieren vollständig auf den erhobenen Daten der vorliegenden Promotionsstudie, sodass in den jeweiligen Unterkapiteln bewusst von weiteren Verweisen abgesehen wird. Die Resultate in den Kapiteln 14.2.1 bis 14.2.4 basieren somit auf den Ergebnissen und Erkenntnissen der Kapitel 11, 12, 13 und 14.1.

ebenso zu neuen, innovativen Denk- und Handlungsmustern angeregt werden. An dieser Stelle erweisen sich, nebst Diskussionen, auch Reflexionsgespräche als geeignet. Ebendiese sollen im Ermessen der Lehrenden und in Abhängigkeit der Zielgruppe vordergründig online über das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument, alternativ in Präsenz durchgeführt werden. Ziel ist es hierbei, als Lehrender ein gewisses Maß an Offenheit und letztlich auch Akzeptanz der Veränderungen, bedingt durch die digitale Transformation, zu kommunizieren. Als essenzielles Element dominiert hier eine stetig aktive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, sodass der dialogischen Haltung eine besondere Bedeutung zugesprochen wird.

2) Stetig Anreize bzw. Lernimpulse für den Lehr- und Lernprozess initiieren

Eng mit vorheriger Gestaltungsempfehlung verknüpft, kann zweiteres Prinzip, die Initiierung von stetigen Anreizen bzw. Lernimpulsen für den Lehr- und Lernprozess, ausgesprochen werden. Gemäß dessen soll die Lehrperson in den Unterricht regelmäßig neue, innovative Methoden einsetzen, um die Lernenden für digitale Veränderungen zu sensibilisieren und zugleich einen medienkritischen Umgang zu fördern. Des Weiteren bietet sich ebenso das Ausprobieren neuartiger Applikationen und Funktionen mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes als zielführend an. Es wird außerdem empfohlen, den Lernenden bewusst Freiräume zu gewähren, um sich eigenständig mit methodischen resp. funktionalen Neuerungen auseinanderzusetzen. Als Anreize eignen sich u. a. Impulsvideos.

3) Freiräume für individuelle Denk- und Lernprozesse schaffen

Hieran anlehnend ist es in einem weiteren Schritt unabdingbar, den Lernenden Reflexionsräume für individuelle Denk- und Lernprozesse zu eröffnen. Diese fördern nicht nur reflexiv-medienkritische Fähigkeiten, sondern resultieren zu Offenheit und Akzeptanz neuer, innovativer Denk- und Handlungsmustern, sodass das Verlassen von gewohnten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen aktiv herbeiführt wird. Die Lehrperson liefert auch an dieser Stelle einen Impuls und greift lediglich bei Bedarf ein. In einem darauffolgenden Schritt können die Erfahrungen bzw. Erkenntnisse im Rahmen von Reflexionsgesprächen oder diskursiven Austauschen, entweder in einem individuellen Lehrer-Schüler – Gespräch oder im Klassenverband reflektiert werden. Ein intuitiver Veränderer wählt dafür ein Online-Setting bzw. begleitet das Reflexionsgespräch gezielt durch die Hinzunahme digitaler Elemente.

4) Gezielt die Kompetenzentwicklung resp. Eigenverantwortung der Lernenden fördern

Qua des gezielten Einsatzes eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes lässt sich vor allem die vierte Gestaltungsempfehlung generieren. Im Kern geht es um die Förderung einer gezielten (digitalen) Kompetenzentwicklung resp. Eigenverantwortung der Lernenden, sodass den Lernenden die Selbstverantwortung und eigenständige Kontrolle über ihren Lernprozess übertragen wird. Somit gibt der Lehrende nicht nur die Kontrolle und Strukturierung an das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument, sondern zugleich an die lernenden Subjekte ab. Dabei zeichnet sich dies vor allem durch ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen aus. Der Lehrende fungiert auch in diesem Rahmen als Initiator und liefert entsprechende Impulse. Dies können u. a. Aufgabenstellungen sein, die die Lernenden selbstständig über das digitale Instrument vorbereiten, durchführen und nachbereiten müssen. In einer anschließenden digitalen (alternativ analogen) Gruppenarbeit tauschen sich die Lernenden untereinander über das Ergebnis sowie die Erfahrungen aus. Die Lehrkraft hält sich auch hier eher im Hintergrund, liefert lediglich Anreize und greift nur bei Bedarf unterstützend ein.

5) Effektivität der Lehr- und Lernprozesse durch digitale und analoge Vernetzung ausbauen

Die letzte Orientierungshilfe für den intuitiven Veränderer rekuriert vornehmlich auf den Schulkontext im Allgemeinen. Vorrangiges Ziel ist es, die Effektivität von hybriden Lehr- und Lernprozessen durch Vernetzung auszubauen. Konkret bezieht sich das Prinzip auf die Erweiterung des schulinternen resp. -externen Netzwerk in enger Kollaboration mit schulischen Akteuren. Zudem soll die Vernetzung der entsprechenden Beteiligten über die digitale Infrastruktur verstetigt werden. In diesem Sinne visiert der intuitive Veränderer ein hohes Interaktionslevel zwischen allen beteiligten Instanzen an. Gemäß dessen bieten sich die Teilnahme an entsprechen Weiterbildungen oder auch die Organisation von Informationsveranstaltungen als hilfreich an, um als Katalysator digitaler Prozesse nicht nur stetig neue Impulse zu erlangen und Wissen vertiefen zu können, sondern auch gezielt resp. aktiv an andere Beteiligte zu kommunizieren resp. zu integrieren, sodass vor allem den Lehrenden und Lernenden ein effektiver Lehr- und Lernprozess nachhaltig bereitsteht.

Leitende Fragestellungen für den intuitiven Veränderer

Summativ lassen sich vor diesem Hintergrund nun folgende leitende Fragestellungen als

grundlegende Orientierungs- sowie Reflexionsimpulse induzieren:

- Welches Digitalisierungsverständnis, -vorwissen resp. -erfahrungen liegen bei den Lernenden vor? Welche Stärken bzw. Entwicklungsbedarfe lassen sich herauskristallisieren?
- In welchem Intensitätsgrad können digitale Veränderungen in hybriden Lehr- und Lernumgebungen bzw. im schulischen Kontext herbeigeführt werden?
- Wie gehen vor allem Lernende mit den eher dynamisch, flexiblen und eigenverantwortlichen Strukturen resp. Veränderungen um? In welchem Maß können die Freiräume der Selbstverantwortung den Lernenden gewährt werden? In welchem Intensitätsgrad ist eine (individuelle) Unterstützung der Lernenden seitens des intuitiven Veränderers notwendig?
- Inwiefern kann das schulinterne und -externe Schulnetzwerk digital und analog ausgebaut werden, um ein möglichst hohes Maß an Effektivität der Lehr- und Lernprozesse zu erlangen? Welche Maßnahmen müssen an dieser Stelle geplant und ergriffen werden? Wie gestaltet sich die Kommunikation mit schulischen Akteuren? Wie müssen Disseminationsaktivitäten organisiert werden?

14.2.2 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als reflexiver Lernbegleiter

Das wahrgenommene Rollenprofil des Lehrenden als reflexiven Lernbegleiter adressiert eindeutig die Beziehungsebene zu Lernenden und berührt somit vordergründig die Kommunikations- und Reflexionsebene.

1) Soziale Beziehungen resp. eine starke Beziehung zu den Lernenden aufbauen und intensivieren

Im Zuge ebendieser ersten Prämisse erweist sich die zwischenmenschliche Ebene zwischen Lehrenden und Lernenden als fundamental. Dies resultiert aus der Tatsache, dass sich Lehren und Lernen durch soziale Beziehungen prägen lässt. Die obigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Förderung sozialer Beziehungen in hybriden Settings wichtiger denn je erscheint. Demzufolge soll der reflexive Lernbegleiter den Ort Schule, trotz einer hybriden Kontextumgebung, auch prospektiv als essenziellen sozialen Bezugsraum ansehen, um die Gefahr einer sozialen Distanzierung weitestgehend zu minimieren. Nichtsdestotrotz soll dabei nicht die onlinebezogene Komponente des

Hybridumfeldes vernachlässigt werden, sodass vordergründiges Ziel darin besteht, eine angemessene Balance zwischen Präsenz- und Online – Phasen auch mit Blick auf die Zielgruppe zu finden. Auch ein ausgewogener Mix aus einer synchronen und asynchronen Kommunikation fällt unter diese Rubrik. Als adäquate Methoden eignen sich in dem Rahmen vor allem analoge (alternativ digitale) Gruppenarbeiten bzw. generell vernetztes Arbeiten.

2) Verantwortung der Lernförderung an das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument abgeben

Wie auch bei dem intuitiven Veränderer steht die Selbststeuerung resp. Selbstverantwortung im Mittelpunkt eines hybriden Lehr- und Lernumfeldes, wenngleich dies im vorherigen Abschnitt etwas dominanter ausgeprägt ist. Aus diesem Grund soll auch hier ein Teil der Lernförderung an das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument und somit an die Lernenden abgegeben werden. Infolgedessen charakterisiert sich das Ziel durch die Förderung von Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, selbstgesteuertem Lehren und Lernen sowie vernetztem Kooperieren zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander. In diesem Kontext stellt der Lehrende den Arbeitsauftrag, der dann in einem gewissen Zeitrahmen bearbeitet werden soll. Der Lehrende begleitet den Lernenden, indem z. B. Checklisten entwickelt oder regelmäßige Abstimmungen mit den Lernenden erfolgen. Ein reflexiver Lernbegleiter greift nur bei Problemen aktiv in den individuellen Lehr- und Lernprozess der Lernenden ein.

3) Aus der Brille eines psycho-emotionalen Unterstützers auf die Bedürfnisse der Lernenden schauen

Kennzeichnend für einen reflexiven Lernbegleiter ist u. a. die Facette eines psycho-emotionalen Unterstützers. Aus diesem Grund ist es insbesondere in einem hybriden Umfeld essenziell, ein Gespür für die Bedürfnisse der Lernenden zu besitzen. Feinfühligkeit und sich bewusst Zeit für die lernenden Subjekte einzuräumen sind an dieser Stelle leitend. Darüber hinaus ist ein hohes Maß an Empathie sowie ein offenes Ohr stets unterstützend. Je nach Bedarf können ebendiese individuellen Gespräche während oder außerhalb des Unterrichts integriert werden. Es bieten sich in diesem Zusammenhang vor allem Reflexionsgespräche oder auch Supervisionen an. An dieser Stelle nimmt die Bedeutung der Schule als sozialer Bezugsort eine besonders hohe Intensität an.

4) Eine starke Gemeinschaft zwischen den Lernenden fördern

Neben der individuellen Förderung und Begleitung eines Lernenden erweist sich die Förderung einer starken Gemeinschaft zwischen den Lernenden als ebenso fundamental. Demnach widmet sich die vierte Gestaltungsempfehlung ebendieser Prämisse. Gemäß dessen soll der reflexive Lernbegleiter unterschiedliche asynchrone bzw. synchrone Kommunikationskanäle ausprobieren, bewusst einführen und zur Verfügung stellen und letztlich intensiv nutzen. Mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes kann dabei auf die interaktiven Funktionen wie Chats, Live-Talks, Foren, Gruppenarbeitsräume, etc. zurückgegriffen werden. In anschließenden diskursiven Settings sollen die Erfahrungen der Lernenden ausgetauscht resp. reflektiert werden, damit sie lernen, eine kritisch-reflexive Haltung einerseits zu entwickeln und andererseits zu argumentieren.

Leitende Fragestellungen für den reflexiven Lernbegleiter

Zusammenführend können vor dem Hintergrund der obigen Empfehlungen nachstehende leitende Fragestellungen für den reflexiven Lernbegleiter impliziert werden:

- Mittels welcher Maßnahmen resp. Methoden kann die soziale Beziehung zu Lernenden intensiviert werden? Welche expliziten Kommunikationsformen und -kanäle können in einer hybriden Umgebung gezielt eingesetzt werden?
- Inwiefern können sich reflexive Lernbegleiter sensibilisieren, um die persönlichen Belange frühzeitig zu erkennen und vor diesem Hintergrund letztlich eine psycho-emotionale Unterstützung leisten zu können?
- Inwiefern gestaltet sich der Intensitätsgrad der Lernbegleitung? Welches Maß an Eigenverantwortung kann an die Zielgruppe übertragen werden?
- Inwiefern gestaltet sich der Intensitätsgrad der psycho-emotionalen Unterstützung durch die Lehrperson? In welchem Umfang kann dies der reflexive Lernbegleiter leisten? Ist externe Unterstützung erforderlich?

14.2.3 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als partizipierender Wissensvermittler

Dem Lehrenden als partizipierender Wissensvermittler geht es vordergründig um die inhaltliche Wissens- und Informationsvermittlung, die gleichsam die Voraussetzung für weitere kommunikative resp. konstruktive Lehr- und Lernaktivitäten darstellt. In diesem

Kontext dominiert eindeutig die pädagogisch-didaktische Ebene inklusive der Wissensvermittlung, Inhalt, Wissen, Methode, Ziele und Bewertung.

1) Lehr- und Lernmaterialien strukturiert zur Verfügung stellen

Ein partizipierender Wissensvermittler ist darauf bedacht, eine gewisse Dichte an Lernressourcen über das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument den Lernenden strukturiert zur Verfügung zu stellen. Dies soll ebenso vor dem Hintergrund der Prüfungsvorbereitungen sowie in Abstimmung mit den definierten Lehr- und Lernzielen erfolgen. Neben einer angemessenen Strukturierung der Materialien ist die Visualisierung der Lehr- und Lerninhalte ebenso relevant, um die Lernenden stets zu aktivieren und motivieren. Zudem soll der Lehrende den Lernenden zunächst die Aufgabenstellungen erklären, bei Fragen stets zur Seite stehen und die Lösungen anschließend gemeinsam besprechen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, dies vorrangig in einem analogen Setting durchzuführen. Je nach Ermessen bzw. Zielgruppe kann die Lehrperson auch digitale Elemente hinzuziehen.

2) Selbsttests und Lernkontrollen integrieren

In enger Anlehnung an vorheriger Empfehlung ist es förderlich, Selbsttests und Lernkontrollen mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes zu integrieren. Somit steht die Förderung der Eigenverantwortung sowie Selbstkontrolle im Zentrum der Betrachtung. Als besonders geeignet erweisen sich hier der integrale Einsatz von interaktiven Tests oder interaktive H5P-Elemente wie Quizze. Die formativen resp. summativen Evaluationen (digital oder analog) runden ebendiesen Gesichtspunkt ab. Diese Empfehlung ist somit eng verzahnt mit der Bewertung und Kontrolle, die im nachstehenden Prinzip vertieft akzentuiert wird.

3) Wissensaustausch, -transfer und -vernetzung nachhaltig fördern

Die Förderung eines Wissensaustausches, -transfers und -vernetzung versteht der partizipierende Wissensvermittler als pädagogische Hauptaufgabe. Demzufolge ist es das Ziel, Wissen nicht nur zu verstetigen, sondern auch so zu vermitteln bzw. greifbar zu machen, sodass dies auf andere Kontexte transferiert werden kann. Ferner liegt es im Ermessen des Lehrenden dieses Wissen in einem finalen Schritt mit anderen Kontexten, aber auch Akteuren zu vernetzen. Dabei soll der Fokus weiterhin auf einem binnendifferenzierten Unterricht mit einer dialogischen Haltung des Lehrenden liegen.

An dieser Stelle eignen sich besonders qualitative Methoden wie Gruppenarbeiten, Diskussionen, Rollenspiele oder auch die Verfassung von Portfolios. Aber auch Gastvorträge oder pädagogische Tage fungieren als gute Möglichkeit der Vernetzung mit anderen Beteiligten. Aus quantitativer Perspektive bieten sich u. a. Quizze oder Fragebogenumfragen an. Wenngleich der partizipierende Wissensvermittler die onlinebasierten Komponenten in einem hybriden Lehr- und Lernsettings eher begrenzt hält, bieten sich durchaus einige Methoden an, um diese qua eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes umzusetzen.

4) Maßgeschneiderte Inhalte sowie Lernressourcen als Anregung zum selbstständigen Lernprozess liefern

Eine weitere Empfehlung umfasst das Angebot von maßgeschneiderten Inhalten sowie Lernressourcen als Anregung zum selbstständigen Lernprozess. Dadurch wird nicht nur die Partizipation am Lehr- und Lernprozess gefördert, vielmehr steht die Integration der lernenden Individuen im Mittelpunkt. Eng in diesem Zusammenhang stehend ist es essenziell, als partizipierender Wissensvermittler den Lernenden regelmäßiges Feedback zu liefern. Dabei soll die Rückmeldung stets lernwirksam sowie konstruktiv formuliert während eines Feedbackgesprächs sein. Ferner ist es möglich, einen selbstständigen Lernprozess resp. den Feedbackprozess durch den Einsatz neuer Methoden anzureichern, z. B. via des Chats oder eines Video-Feedbacks über das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument.

5) Transferleistungen von Wissen forcieren

Obzwar die dritte Gestaltungsempfehlung diesen Aspekt schon beinhaltet, gestaltet sich die Transferleistung von Wissen als partizipierender Wissensvermittler als fundamental. Geleitet wird diese Empfehlung von der Auffassung, prozessuales und kognitives Wissen zu forcieren und Gelerntes auf andere Kontexte anzuwenden. Der Lehrende muss aus diesem Grund den Unterricht problemlöse- und handlungsorientiert konzipieren und stets die Binnendifferenzierung im Blick haben. Ferner bedarf es einer Gestaltung ebendieser Einheiten, die eine repräsentative Lösung des Ergebnisses im Zuge individueller bzw. kooperativer Lehr- und Lernaktivitäten anstreben. Aus methodischer Perspektive sind u. a. die Erstellung von Flipcharts, Postern, Power Points oder auch schriftliche Ausarbeitungen wie Portfolios zielführend.

6) „Über den Tellerrand schauen“ – Technologisch fachdidaktisches Wissen ausbauen

Die Bereitschaft, aus dem altbewährten Lehr- und Lernkontext herauszusteigen und Offenheit für Neues zeigen, um als Lehrperson im Allgemeinen in einem hybriden Umfeld handlungsfähig zu sein, nuanciert das sechste Gestaltungsprinzip. Konkret werden keine 360-Grad Veränderungen der Lehrperson erwartet. Vielmehr geht es im Kern darum, sukzessiv den Veränderungen des digitalen Wandels entgegenzutreten und dies den Lernenden, auch mit Blick auf dessen Berufsleben, mitzugeben. Angesichts dessen bedarf es der Erweiterung des fachdidaktischen Wissens in hybriden Kontexten. Konkret ist es erforderlich, dass der partizipierende Wissensvermittler sich kleinschrittig, aber in einem regelmäßigen Turnus Wissen über Technologien und dessen geeigneter Anwendung im Unterricht aneignet. Zudem bedarf es einer Auseinandersetzung mit der Beeinflussung von Technologie, Methoden und dem Wissensinhalt sowie dessen geeigneter Darstellungsweise, sodass die Schärfung über das Bewusstsein von Veränderungen des Lehrens und Lernens prospektiv anvisiert wird. Nicht zuletzt kann eine Lehrperson durch die Teilhabe an (digitalen) Arbeitsgruppen, Workshops oder auch pädagogischen Tagen zu ebendiesem Thema das eigene Verständnis für die Darstellung resp. Visualisierung und auch Wissensvermittlung von Konzepten mittels Technologien sowie pädagogischer Techniken verdichten.

Leitende Fragestellungen für den partizipativen Wissensvermittler

Zusammenführen und vor dem Hintergrund der eigenen Rollenwahrnehmung der Lehrenden im pädagogischen-didaktischen Anwendungskontext erweisen sich nachstehende fundamentale Fragestellungen als leitend:

- Welche Lehr- und Lernziele werden durch die Lehrenden fokussiert? Welche Schwerpunkte sind leitend?
- Wie lässt sich die Zielgruppe der Lernenden definieren? Wo liegen besondere Förder- und Unterstützungsbedarfe? Inwiefern gestaltet sich der Intensitätsgrad einer individuellen Förderung im Rahmen des Lernprozesses der Lernenden?
- Wie lässt sich das zu vermittelnde Wissen mittels eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes geeignet darstellen? Welche (innovativen) Methoden sind für den entsprechenden Wissensinhalt resp. der Zielgruppe adäquat?
- Inwiefern können interaktive Selbsttest bzw. individuelle Lernkontrollen die pädagogisch-didaktische Qualität sicherstellen?

- Inwiefern gestaltet sich technologisch fachdidaktisches Wissen als relevant, um die Lernenden nicht nur binnendifferenziert, sondern auch mit Blick auf das prospektive Berufsleben zu fördern?
- Welche internen und externen Erwartungen an eine geeignete Wissensvermittlung, -austausch, -transfer und -vernetzung qua eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes liegen vor? Inwiefern lassen sich diese Erwartungshaltungen ausmachen?

14.2.4 Pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien für den Lehrenden als rezipierender Transformationsbegleiter

Mit der Prämisse, Stabilität in ein hybrides Umfeld zu schaffen und damit gleichsam verankerte Wert- und Normsysteme des Schulkontextes zu transferieren und erlebbar zu machen, charakterisiert sich der Lehrende als rezipierender Transformationsbegleiter. Die pädagogisch-didaktischen Ebenen der Beziehung, der Kommunikation sowie des Interaktionslevels greifen vordergründig.

1) Bewusstsein über Veränderung des Lehrens und Lernens weitertragen

Der rezipierende Transformationsbegleiter besitzt ein beachtliches Bewusstsein über die Veränderungen des Lehrens und Lernens bedingt durch die Digitalisierung. Dies gilt es, an alle schulischen Akteure, gleichgültig ob intern oder extern, schrittweise zu kommunizieren und letztlich weiterzutragen. Erste Aufgabe besteht daher darin, Vertrauen in digitale Prozesse bzw. Methoden zu schaffen. Ergo geht es darum, Neuerungen transparent und erlebbar darzustellen. An dieser Stelle eignen sich die Einführung pädagogischer Tage oder Informationsveranstaltungen, die auch Externe wie Ausbilder, Eltern, etc. aktiv einbinden und somit Transparenz und Gemeinschaft schaffen.

2) Maßnahmenplan zur sukzessiven Begleitung einer ‚neuen‘ Lehr- und Lernkultur / Schulkultur erstellen

Nebst dem Weitertragen des Bewusstseins über Veränderungen des Lehrens und Lernens als ersten Schritt, folgt nun der darauffolgende Part, die Erstellung eines Maßnahmenplans zur sukzessiven Begleitung einer ‚neuen‘ Lehr- und Lernkultur / Schulkultur. Der Maßnahmenplan soll als Orientierung für die Umsetzung und der nachhaltigen Etablierung ebendieser neuen Kultur fungieren. Wichtig ist, Instanzen wie

die Schulleitung oder auch Multiplikatoren wie diverse Arbeitsgruppen oder IT-Ansprechpartner von Beginn an einzubinden und nicht als Einzelkämpfer zu agieren. Regelmäßige Updates halten nicht nur den Arbeitskreis, sondern auch andere Lehrende und Lernende auf den aktuellen Stand. Zudem bietet sich die Hinzunahme eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes auch bei der Entwicklung und Umsetzung des Maßnahmenplans sowie einer kollaborativen Zusammenarbeit an einem Ort als geeignet. Überdies ist es erforderlich, Meilensteine und Zielerreichungen zu terminieren. Ständige Evaluationen bzw. Zielüberprüfungen in formativer resp. summativer Form sind unabdingbar. Ferner eignen sich überaus Checklisten zur Begleitung. Ziel ist es hierbei, die Schule als hybriden Lehr-, Lern- und sozialen Lebensraum zu gestalten.

3) Strukturen und Prozesse in hybriden Lehr- und Lernumgebungen stabilisieren

Nicht zuletzt ist ein rezipierender Transformationsbegleiter für die Stabilisierung der Strukturen und Prozesse in hybriden Lehr- und Lernumgebungen verantwortlich. Genaugenommen muss diese Lehrperson das vorhandene Organisationswissen aktivieren, indem Werte einer hybriden Lehr- und Lernkultur erlebbar gemacht, aber verankerte, traditionsgeleitete Strukturen nicht vernachlässigt werden. Hierzu bedarf es einer regelmäßigen Kommunikation an alle Beteiligten über Informationsveranstaltungen oder auch Newsletter bzw. Einträge auf der Schulhomepage resp. Beiträge in Foren via des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes. Ferner bietet sich der Ausbau von Netzwerken mit anderen Schulen oder Institutionen als hilfreich an. Nicht zuletzt wird weiterhin die Einrichtung von diversen Arbeitsgruppen, die sich solchen Themen widmen, empfohlen.

Leitende Fragestellungen für den rezipierenden Transformationsbegleiter

Insbesondere mit Blick auf die Erstellung des obig genannten Maßnahmenplans lassen sich folgende Orientierungshilfen ableiten:

- Inwiefern gestaltet sich die Organisation, Planung, Entwicklung und Umsetzung des Maßnahmenplans? Welche Meilensteine werden zu wann definiert? Zu welchem Zeitpunkt sollen Lernende einbezogen werden? Wie erfolgt die Überprüfung der Implementierung?
- Inwiefern gestaltet sich die neue Lehr- und Lernkultur? Welche Zeitanteile von digitalen und analogen Einheiten sollen definiert werden? Ab wann wird flächendeckend ein digitales Lehr-/ Lern – Begleitinstrument eingesetzt? Welche

Endgeräte sollen zur Verfügung stehen? Welche Kommunikationskanäle dominieren?

- Wie erfolgt die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines hybriden Unterrichts? Wie sollen Prüfungen abgehalten werden?
- Inwiefern werden Weiterbildungen der Lernenden und Lehrenden ein Muss?
- Wie wird mit Konflikten umgegangen, wenn schulische Akteure diese Transformation nicht ‚mitgehen‘?

14.3 Reflexive Zusammenführung: Reflexionsimpulse für den Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie im pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext mit Referenz zur individuellen Rollenwahrnehmung

Konkludierend lässt sich wiederholend festhalten, dass es sich bei den pädagogisch-didaktischen Gestaltungsprinzipien vornehmlich um didaktische Hilfestellungen für Lehrende handelt, um in dem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität handlungsfähig lehren, agieren und kommunizieren zu können.

Um abrundend den Bogen zwischen dem pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext und der Rollenwahrnehmung als Lehrperson im Sinne eines Gestalters hybrider Ambidextrie schlagen zu können, adressiert die reflexive Zusammenführung Reflexionsimpulse, mit Referenz zu einem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument, die für alle vier Rollenprofile geltend sind und insbesondere die Reflexion der eigenen Rollenwahrnehmung forciert. Ebendiese werden im Sinne von Orientierungs- und Reflexionshilfen impliziert, um die eigene Rolle selbst wahrzunehmen und reflektieren zu können, um dann letztlich in dem adressierten Spannungsfeld handeln zu können. Darüber hinaus ist es den Lehrenden eigenständig überlassen, den Grad an Formalität der Reflexion festzulegen. Demnach kann dies in einem sehr formalen, strukturierten Setting innerhalb des schulischen Kontextes, aber auch weniger stringent, informell im Privaten vonstattengehen. Nichtsdestotrotz empfiehlt sich eine Verschriftlichung in Form eines Reflexionstagebuchs, eines Portfolios oder jegliche Dossiers der Dokumentation. Auch an dieser Stelle kann das lehrende Subjekt den Grad der Formalität resp. Strukturiertheit selbstständig wählen. Letztlich sei anzumerken, dass die induzierten Reflexionsimpulse, wie auch schon die vorherig dargelegten Gestaltungsprinzipien, im Sinne der individuellen Förderung der Lehrenden generiert werden. Ausgehend von dem

Verständnis eines Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie können folgenden Reflexionsfragen¹⁸³ skizziert werden:

Rollenstruktur

- Wie nehme ich meine Rolle als Lehrperson in Bezug auf andere Rolleninhaber wahr? Woran mache ich meine Wahrnehmungen fest?
- Inwiefern nehme ich die Kommunikation und Interaktion zum sozialen Umfeld wahr? Inwiefern stelle ich Potentiale bzw. Handlungsbedarfe fest?
- Wo positioniere ich meine Rolle in Bezug auf die soziale/ organisationale Einbettung?

Rollenattribut

- Welche physischen oder psychischen Aspekte resp. Kompetenzen benötige ich als Lehrperson, um meine Rolle entsprechend auszuführen?
- Wo liegen meine Stärken?
- Wo sehe ich Entwicklungsbedarf? Welche Maßnahmen muss ich in Bezug auf meine Entwicklungsbedarfe prospektiv ergreifen? Benötige ich an dieser Stelle externe Unterstützung?

Rollendistanz

- Wie schätze ich den Grad meiner
 - Rolleninternalisierung
 - Rollenidentifikation
 - Rollenreflexionein? Woran mache ich dies fest?
- Wie schätze ich das Ausmaß ein, in dessen Zuge ich meine Rolle ausführen und gestalten kann? Woran mache ich dies fest?
- Wie schätze ich das Ausmaß ein, in dem Selbst- und Fremderwartungen voneinander abweichen? Inwiefern gefährdet ein Abweichen mein Handeln als Lehrperson? Ab welchen Ausmaß muss ich aktiv werden, um ein maßgebliches Abweichen zu reduzieren?

¹⁸³ Die Reflexionsfragen leiten sich aus den Ergebnissen der Differenzierungsstudie ab (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.4).

Rollenkonsens

- Wie erlange ich eine gute Balance im Spannungsfeld? Welche Maßnahmen/ Strategien sind dafür notwendig, um als Lehrperson handlungsfähig zu sein bzw. zu bleiben?
- Inwiefern vereine ich Selbst- und Fremderwartungen?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten benötige ich und welche Unterstützungsmöglichkeiten möchte ich in welchem Grad in Anspruch nehmen (z. B. durch andere Lehrpersonen, Schulleitung, Informationen, materielle und personelle Ressourcen, etc.)?

Rollenanforderung

- Inwiefern spezifiziere ich die Anforderungen an meine Rolle?
- Welches Wissen und Informationen benötige ich für die Internalisierung einer Rolle? Inwiefern liegen Desiderate bzgl. des Rollenwissens bzw. -informationen vor und wie kann ich diese mit Blick auf den stetigen Wandel schließen?
- Inwiefern schätze ich meine Handlungsfähigkeit sowie mein Verhalten in dem Spannungsfeld zwischen Agilität und Kontinuität ein? Welche Situation bzw. welches Beispiel untermauert dies?

Rollenerwartung

- Welche internen Erwartungen habe ich an meine Rolle als Lehrperson? Inwiefern ist eine Spezifizierung zwischen Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen möglich? Woran mache ich dies fest? Wie kann ich mich diesen Erwartungen vergewissern? Inwiefern gehe ich mit diesen Erwartungen um?
- Welche externen Erwartungen nehme ich bzgl. meiner Rolle wahr? Welche Personen äußern Erwartungen? Welche externen Erwartungen aus institutioneller Sicht werden an mich herangetragen? Inwiefern nehme ich diese wahr? Inwiefern ist eine Spezifizierung zwischen Muss-, Soll- und Kann-Erwartungen möglich? Wie kann ich mich diesen Erwartungen vergewissern? Inwiefern gehe ich mit diesen Erwartungen um?
- Wie schlagen sich die internen und externen Erwartungen in meinem Handeln und in meiner Kommunikation als Lehrperson nieder? Inwiefern kann ich diese miteinander vereinen?

Rollenreflexivität

- Inwiefern verbinde ich die Aufgaben, den Anforderungen sowie interne und externe Erwartungen, die für die Aggregation von Rollen, um als Lehrperson selbstbestimmt handeln zu können? Schaffe ich mir hierzu Reflexionsräume, um Orientierung und Bewusstsein über mein Rollenhandeln zu erlangen?
- Inwiefern nehme ich in Bezug auf meine Rolle den Dialog zwischen anderen Bezugspersonen und mir als Lehrperson wahr? Inwiefern definiert sich mein reflexives Bewusstsein?
- Welche gesellschaftlichen Strukturen wirken auf mich ein, um als Individuum zu handeln, zu agieren und zu verstehen? An welchen Strukturen, Handlungen und Verstehensprozessen kann ich dies festmachen?

Rollenübernahme

- Inwiefern ist eine steige Rollen Anpassung, bedingt durch den sozialen und digitalen Wandel, notwendig, um als Lehrperson handlungsfähig zu bleiben?
- Inwiefern beurteile ich im Zuge der individuellen Rollenübernahme die Problemfelder der Interaktion, der Sozialisation und der Identität? Woran mache ich dies fest?
- Welche konkreten Werte, Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster werden von mir bei der Übernahme einer konkreten Rolle verlangt?

Performanzstatus

- Welche Rollenbeschreibungen nehme ich in bestimmten Situationen wahr (z. B. Moderator, Wissensvermittler, etc.)?
- Inwiefern nehme ich bestimmte Situationen wahr, in denen spezifische Rollenbeschreibungen das Handeln und Agieren dominieren? Wie fühle ich mich in diesen Situationen?
- Sind die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen in den jeweiligen Situationen mit meinem Handeln kompatibel?

Rollenidentität

- Welches Rollenverständnis lege ich zugrunde? Inwiefern spiegelt sich dies in meinem Handeln, meinen Erwartungshaltungen sowie Wert- und Normsystem als Lehrperson wider?

- Welche Haltung besitze ich gegenüber den anderen Rolleninhaber bzw. des schulischen Kontextes? An welchen Situationen bzw. Beispielen mache ich das fest?
- Welche Werte und Normen verfolge ich als Lehrperson? Welche Wert- und Normhaltungen internalisiert das schulische Umfeld? Wie kann ich diese, sofern Unterschiede wahrgenommen werden, vereinen?

Rollenkonflikt

- Inwiefern kann es zu Konflikten zwischen den Selbsterwartungen und den Fremderwartungen kommen? Kann ich an dieser Stelle konkrete Beispiele nennen?
- Wie löse ich solche Erwartungskonflikte? Gibt es an dieser Stelle ein Beispiel, dass ich als Referenz heranziehen kann?

Rollenempathie

- Wo liegt besonders für die Lernenden besonderer Förderbedarf in einem agilen und kontinuierlichen Spannungsfeld? Welche Rollenbeschreibung bzw. -profil muss ich in diesen Situationen einnehmen?
- Haben die Lernenden mein Rollenprofil so wahrgenommen, wie ich es beabsichtigt habe? Woran kann dies festgemacht werden? Falls dies nicht der Fall, was kann ich ändern, damit ich in spezifischen Situationen empathisch handeln kann?

Nicht zuletzt sei pointiert, dass es sich bei den voranstehenden Fragestellungen lediglich um Reflexionsimpulse in Bezug auf die eigene Rollenwahrnehmung für Lehrende handelt. Die Idee ist es daher, dass die Lehrenden diesen Fragenkatalog im Zuge ihrer Reflexion als Orientierung hinzuziehen können. Ferner sind die Fragen stets modifizierbar und erweiterbar.

In einem letzten Schritt folgt nun die Verknüpfung zwischen dem Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung sowie dem wahrgenommenen Rollenbild von Lehrenden, das im nachstehenden Kapitel umfassend erörtert wird.

15 Reflexive Genese der Ergebnisse: Das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung und das wahrgenommene Rollenbild von Lehrenden

Dieses Kapitel widmet sich abschließend einer reflexiven Genese der generierten Ergebnisse der vorliegenden Dissertationsstudie. Konkret liegt der Fokus auf der Zusammenführung der Ergebnisse des Forschungs- als auch des Entwicklungsprozesses im Rahmen eines designbasierten Ansatzes.

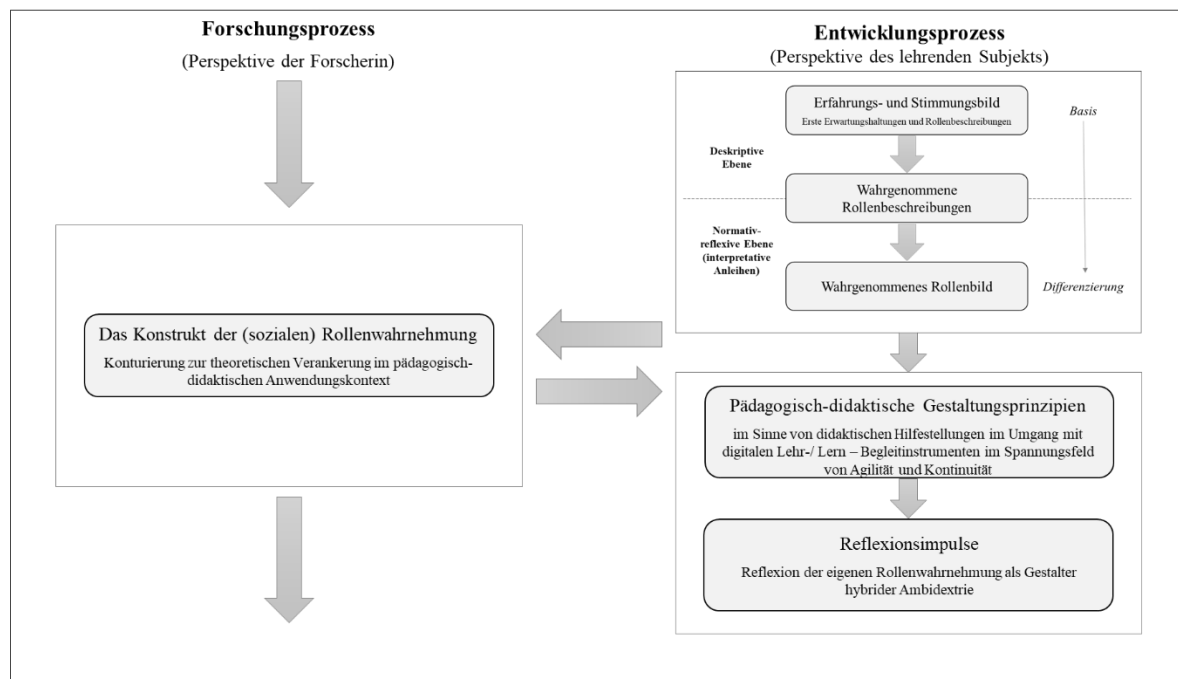


Abb. 26: Reflexive Genese: Der Forschungs- und Entwicklungsprozess
Quelle: Eigene Darstellung.

Gemäß der Abbildung und im Zuge des Forschungsprozesses ist aus der Perspektive der Forscherin das *Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung* theoretisch fundiert konturiert worden (s. Kapitel 7.4). Demzufolge konnten die bisher bestehenden Forschungsdesiderate nahezu geschlossen werden, indem die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit ebendieses Konstrukt nicht nur kritisch-reflexiv hinterfragt, sondern gleichsam eine theoretische Verankerung im skizzierten pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext liefert. Im Zusammenhang des Designprozesses wurde aus der Perspektive der lehrenden Subjekte ein wahrgenommenes Rollenbild eruiert, das in einem 3-Schritt entwickelt worden ist. Zunächst ist auf deskriptiver Ebene das Erfahrungs- und Stimmungsbild generiert worden, das erste Erwartungshaltungen und Rollenbeschreibungen konturiert (s. Kapitel 11.2.1). Hierauf basierend ist es sodann

möglich, die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen zu akzentuieren. Vor diesem Hintergrund liegt das Augenmerk besonders auf der Organisations-, Kontext- und Selbstreferenzialität, die wiederum das Fundament für das wahrgenommene Rollenbild, das in einem letzten Schritt forciert wird, darlegt (s. Kapitel 12.2).

Das wahrgenommene Rollenbild, also der *Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie*, lässt sich wiederum in vier Rollenprofile verdichten – der *intuitive Veränderer*, der *reflexive Lernbegleiter*, der *partizipierende Wissensvermittler* und der *rezipierte Transformationsbegleiter* (s. Kapitel 14.1).

Die pädagogisch-didaktischen Gestaltungsprinzipien basieren folglich auf den vier Ausprägungen des wahrgenommenen Rollenbilds und fungieren vordergründig als didaktische Hilfestellung mit Referenz zum Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes in einem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität (s. Kapitel 14.2). Die daraufhin implizierten Reflexionsimpulse fungieren sodann explizit als Orientierungs- und Reflexionshilfe in Bezug auf die eigene Rollenwahrnehmung der Lehrenden. Das Bewusstsein resp. Wahrnehmung über die eigene Rolle als Lehrperson erweist sich, fußend auf den Erkenntnissen der empirischen Studie, als essenziell. Oder präziser formuliert, gestalten sich die Rollenveränderung resp. die Anpassung der Rollenwahrnehmung der Lehrenden als voraussetzend für ein aktives Mitgestalten, -steuern und -wirken in hybriden Lehr- und Lernumfeldern. In diesen Kontext kommt nicht zuletzt der Sprache eine absolut substanzielle Bedeutung zu (s. Kapitel 14.2).

Vor diesem Hintergrund wird im Fortgang ebendieser reflexiven Zusammenführung nun der Versuch unternommen, das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung mit dem wahrgenommenen Rollenbild zu verknüpfen. Hierzu werden die Anleihen des Konstruktes als theoretische Orientierungen genutzt und qua der vier Rollenprofile reflektiert. Ziel sei es, ebendiese Rollenprofile mittels der wissenschaftlich-fundierte Erkenntnisse entsprechend anzureichern resp. zu verdichten. Darüber hinaus sind die weiteren Konstanten resp. Dimensionen des Konstruktes ebenfalls leitend und werden vor allem mit Blick auf das Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität näher durchleuchtet. Letzteres konturiert ebenso das hybride Lehr- und Lernumfeld mit besonderen Fokus auf die Ambidextrie des Lehrens.

15.1 Reflexive Zusammenführung I: Der Wahrnehmungs-Erwartungszyklus und die wahrgenommenen Rollenprofile

Beginnend mit Kern des Konstruktes, des Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus, der die *individuelle (plurale) Rollenwahrnehmung* nuanciert, können drei Grundpfeiler abgeleitet werden:

Struktur – Individualität – Rolle(n)

Zunächst adressiert die Struktur vordergründig spezifische Werte- und Normmuster sowie Erwartungshaltungen eines bestimmten gesellschaftlichen Kontextes, das wiederum auf die Rollenwahrnehmung der Subjekte einwirkt. Vor allem globale Veränderungen wie die des digitalen Wandels sowie der COVID19-Pandemie wirken essenziell in die Strukturen eines spezifischen Kontextes ein. Im konkreten Fall lassen sich anhand der Ergebnisse, vor allem die der dritten Erhebungsphase, erhebliche global bedingter Einflüsse feststellen, die wiederum auf das Individuum sowie das soziale Gebilde, in dem der Lehrende eingebettet ist, wirken (vgl. KAPITEL 13.1.1). Mit anderen Worten: Der Lehrende befindet sich in einem hybriden Lehr- und Lernkontext, der sich durch agile und kontinuierliche Anleihen differenzieren lässt. Dieser ist vor allem einerseits durch Dynamik und Innovation, andererseits Tradition und Strukturiertheit, aber auch Volatilität, Unsicherheit, Komplexität sowie durch Ambiguität geprägt. Diese Elemente führen sodann zu gesellschaftlichen, personellen, kontextuellen und auch organisatorischen Wandlungen. Durch ebendiese Veränderungen entstehen interne als auch externe Erwartungen, die an die Rolle der lehrenden Subjekte herangetragen werden. Es zeigt sich, dass insbesondere der gezielte Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes die Notwendigkeit über das Bewusstsein resp. die Wahrnehmung der Fremd- und Selbsterwartungen verstärkt, um als Lehrperson prospektiv handlungsfähig zu sein, wenngleich der Grad der Ausprägung different unter den Lehrenden vorhanden ist (vgl. u. a. KAPITEL 11.1.6; vgl. KAPITEL 11.1.7; vgl. KAPITEL 12.1). An dieser Stelle pointiert das wahrgenommene Rollenbild ferner, dass eine umfassende Rollenwahrnehmung der Lehrenden nicht zuletzt durch das Medium der Sprache erfolgt und somit die dialogische Haltung an Bedeutung gewinnt. Aber auch die Interaktion zu anderen beteiligten Akteuren, vor allem aber Lernende, erscheint in diesem Zusammenhang im Prozess der eigenen Rollenrezeption sowie des -handelns als essenziell (vgl. u. a. KAPITEL 13.2; vgl. KAPITEL 14.1). Darüber hinaus dokumentieren

die empirischen Ergebnisse eine Reziprozität zwischen den drei Dimensionen Struktur, Individualität und Rolle(n) im Inneren des Individuums, sodass diesem ein systematisch-reflexiver Raum zum Denken, Handeln und Verstehen in Bezug zur eigenen Rollen eröffnet wird (vgl. KAPITEL 12; vgl. KAPITEL 13). Flankiert wird diese reziproke Entwicklung durch den Prozess der Wahrnehmung, die ebenso auf der Mikroebene des lehrenden Subjektes erfolgt. Ebendiese Wahrnehmungsfelder lassen sich durch drei Kernelemente nuancieren:

Interaktion – Sozialisation – Identität

Die Ergebnisse der Studie pointieren, dass der Sozialisationsprozess fundamental für die Internalisierung von Rollen und der damit verbundenen Rollenwahrnehmung ist. Demnach wird dem Sozialisationsprozess bereits bei der Entwicklung des Erfahrungs- und Stimmungsbilds eine erhebliche Bedeutung beigemessen, die jedoch im Zuge der Analyse der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen explizit forciert wird (vgl. KAPITEL 11; vgl. KAPITEL 12). So erweist sich das subjektive Erfahrungs- und Stimmungsbild im weitesten Sinne als Abbild der sozialen Wirklichkeit aufgrund verkürzt dargestellter Sinn- und Wahrnehmungsstrukturen der Lehrenden. Ebendiese Rekonstruktion lässt wiederum auf die menschliche Lebenswelt und dessen Sinnhaftigkeit schließen (vgl. KAPITEL 11.2.2). Die Auswirkungen bedingt durch die Mediatisierung sowie der COVID19-Pandemie führen zu institutionellen, organisatorischen und individuellen Veränderungen der subjektiven Wahrnehmungen und rekurren demzufolge auf die Rollenwahrnehmungen. Gemäß dessen wirken neben modifizierter Kommunikations- und Interaktionsabläufen, ebenso Wert-, Norm- und Erwartungshaltungen und gesellschaftliche Anleihen auf die Lehrperson ein, die in einem weiteren Schritt sodann wahrgenommen, verstanden und in einem gewissen Maß internalisiert werden müssen, um als Lehrperson in einem veränderten pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext resp. in einem Spannungsfeld zwischen Agilität und Kontinuität stets handlungsfähig zu bleiben (vgl. EBD.; vgl. KAPITEL 12.2; vgl. KAPITEL 13.2).

An dieser Stelle sei konkludierend hervorzuheben, dass die Lebenswelt der Lehrenden, genaugenommen das Lehr- und Lernumfeld einer hybriden Ambidextrie, sowie die individuellen Vorstellungen, Handlungs- und Interaktionsmuster in einem spezifischen Erwartungskontext entstehen und letztlich auch aus diesem begründet werden. Dabei

kommt den Erwartungshaltungen eine substanzielle Rolle zu, da diese durch einen Doppelcharakter gekennzeichnet sind und die Lehrenden eine Balance zwischen Fremd- und Selbsterwartungen abwägen müssen (vgl. EBD.). Hieran anknüpfend und im Rahmen ebendieses Sozialisationsprozesses konturiert sich nebst der Rollenwahrnehmung, ebenso die Rollenidentität, die sich im abgesteckten Bezugsrahmen im wahrgenommenen Rollenbild niederschlägt. Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie lässt sich wiederum in vier Rollenprofile differenzieren, die folglich vor dem Hintergrund der Rollenmerkmale des Konstruktes dezidiert beleuchtet sowie unter Rekurs zu Kapitel 14.1 geschärft werden. Zudem sei zu pointieren, dass sich alle Rollenmerkmale in dem wahrgenommenen Rollenbild niederschlagen, wenngleich sich diese in den jeweiligen Rollenprofilen unterschiedlich stark akzentuieren. Aus diesem wird im Folgenden lediglich auf die ebendiese Akzentuierungen eingegangen.

Intuitiver Veränderer (Katalysator)

Dadurch, dass der intuitive Veränderer eine hohe Integrität im hybriden Schulkontext aufweist und damit stets bestrebt ist, das Beziehungsgeflecht zwischen beteiligten Akteuren zu intensivieren, kann von einer beachtlichen Definition der Rollenstruktur ausgegangen werden. Angesichts dessen ist sich der intuitive Veränderer über die Rollenattribute, besonders über die gesellschaftlichen resp. organisatorischen Erwartungen, in einem hohen Maße bewusst. Flankiert wird das Rollenattribut mit einem adäquaten Maß an Akzeptanz und Offenheit gegenüber Veränderungen und innovativen Interventionen im Lehr- und Lernumfeld. Dadurch ist es der Lehrperson als intuitiver Veränderer möglich, unmittelbar auf neue Rollenanforderungen zu reagieren und das Handeln entsprechend zu modifizieren, um weiterhin als Lehrender handeln bzw. interagieren zu können. Allerdings birgt dies die erhöhte Gefahr von Rollenkonflikten. Der Grund liegt in den differenten Wahrnehmungen der Rollenerwartungen, die an die Lehrperson herangetragen werden. So kann dies dazu führen, dass die Selbsterwartungen mit externen Erwartungen mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten bzw. im Kontext der hybriden Ambidextrie stark auseinandergehen und demnach schwer miteinander vereinbar sind. Nicht zuletzt sei anzumerken, dass ein ausgeprägtes Maß der Rollenübernahme resp. Rollenidentität den Wahrnehmungsprozess bzgl. der eigenen Rolle dominieren.

Reflexiver Lernbegleiter (Impulsgeber)

Das Rollenprofil des reflexiven Lernbegleiters zeichnet sich insbesondere durch eine prominente Selbstreflexion aus, sodass aufgrund dessen auf eine maßgebliche Rollenreflexivität zurückgeschlossen werden kann. Demzufolge kann vermutet werden, dass die Lehrperson sich maßgeblich über die eigene Rolle, die damit einhergehenden Veränderungen des Handelns, der Wert- und Normstrukturen, aber auch Erwartungshaltungen, oder kurz – über die Rollenanforderungen und -erwartungen, umfassend bewusst und auf dieser Basis entsprechend handlungsfähig ist. Ebenfalls von Bedeutung ist die zwischenmenschliche Ebene zwischen dem Lehrenden als reflexiver Lernbegleiter und den Lernenden. Sein hohes Maß an Empathie spiegelt sich als Element der Rollenempathie wider, das im Zuge des Prozesses der Rollenwahrnehmung besonders ins Zentrum der Betrachtung rückt.

Partizipierender Wissensvermittler (Wissensmanager)

Ein grundlegendes Charakteristikum des partizipierenden Wissensvermittlers basiert auf der Annahme, den geringsten Grad von den insgesamt vier Rollenprofilen an Vertrauen in Veränderungen und Innovationen zu besitzen. Dies schlägt sich daher ebenso im Prozess der Rollenwahrnehmung nieder. Der partizipierende Wissensvermittler gerät demzufolge aufgrund der sich stetig wandelnden Rollenanforderungen und die damit verbundenen Aufgaben sowie Fremd- und Selbsterwartungen in ständige Rollenkonflikte mit sich selbst, aber auch mit anderen Rolleninhabern. Der Grund lässt sich darin vermuten, dass die Rollendistanz weniger ausgeprägt wahrgenommen wird und daher auch Reflexionen bezüglich der Rolle resp. der differenten Erwartungen in einem sehr begrenzten Umfang erfolgen. Im Gegenzug dazu rezipiert der Wissensmanager jedoch die Dimensionen des Rollenattributs in beachtlicher Weise. Vordergründige Intention ist es, den Lernenden gezielt und umfassende Wissensinhalte zu vermitteln, um sie gut für Prüfungen vorzubereiten. Gemäß dessen dominieren in Bezug auf das Rollenattribut vor allem kontinuierliche Anleihen der hybriden Ambidextrie, über die sich der partizipierende Wissensvermittler durchaus bewusst ist und diese sodann auch in der Rolle als Lehrperson adäquat einsetzt.

Rezipierender Transformationsbegleiter (Traditions- und Kulturförderer)

Das Rollenprofil des rezipierenden Transformationsbegleiters ist bestrebt, qua der Schaffung von Stabilität und Struktur das Vertrauen in neuartige Prozesse und

Veränderungen der Mediatisierung zu stärken. Die Kommunikation im sozialen Gefüge resp. zu beteiligten schulischen, aber auch externen Akteuren nimmt besonders an Brisanz zu. Aus diesem Grund erweist sich die Rollenstruktur im Rahmen der Rollenwahrnehmung als maßgeblich. Dies bedingt ebenso ein umfassendes Bewusstsein über entsprechende Wert- und Normsysteme des hybriden Lehr- und Lernumfeldes und die damit eng verknüpften Erwartungshaltungen, sodass die Wahrnehmung der Rollenerwartungen ausgeprägt vorhanden ist. Auch die Differenzierung von Muss-, Soll- und Kann – Erwartungen, obgleich es sich um interne oder externe Erwartungen handelt, können entsprechend des Kontextes eingeschätzt, verstanden und letztlich auch umgesetzt werden. Wenngleich vor allem die Fremderwartungen aufgrund der Komplexität oftmals erschwert oder gar nicht von Subjekten wahrgenommen werden können, besitzt der rezipierende Transformationsbegleiter die besondere Fähigkeit, im Gegensatz zu den anderen Rollenprofilen, diese dezidiert zu nuancieren. Die Wahrnehmung ebendieses heterogenen Gefüges resp. der differenten Interdependenzen lässt den Performanzstatus prominent werden, sodass dies an diesem Zusammenhang zur Aggregation bzw. Regulation der individuellen Rolle führt.

Konkludierend verdeutlicht die empirische Untersuchung aber auch, dass das Rollenmerkmal der Rollenempathie einen wesentlichen Stellenwert im Zuge der individuellen (pluralen) Rollenwahrnehmung einnimmt. Die Rollenempathie ist in dem Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung bisher nicht explizit aufgeführt, sondern stets hintergründig mitgeführt worden. Fußend auf den Ergebnissen der Studie zeigt sich aber die hohe Bedeutsamkeit ebendieses Rollenmerkmals, sodass es auf Basis der empirisch erhobenen Daten einer Modifizierung des Konstruktes bedarf, indem die Rollenempathie dem Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus hinzugefügt wird. Die Justierung wird im Folgenden noch einmal grafisch abgebildet:

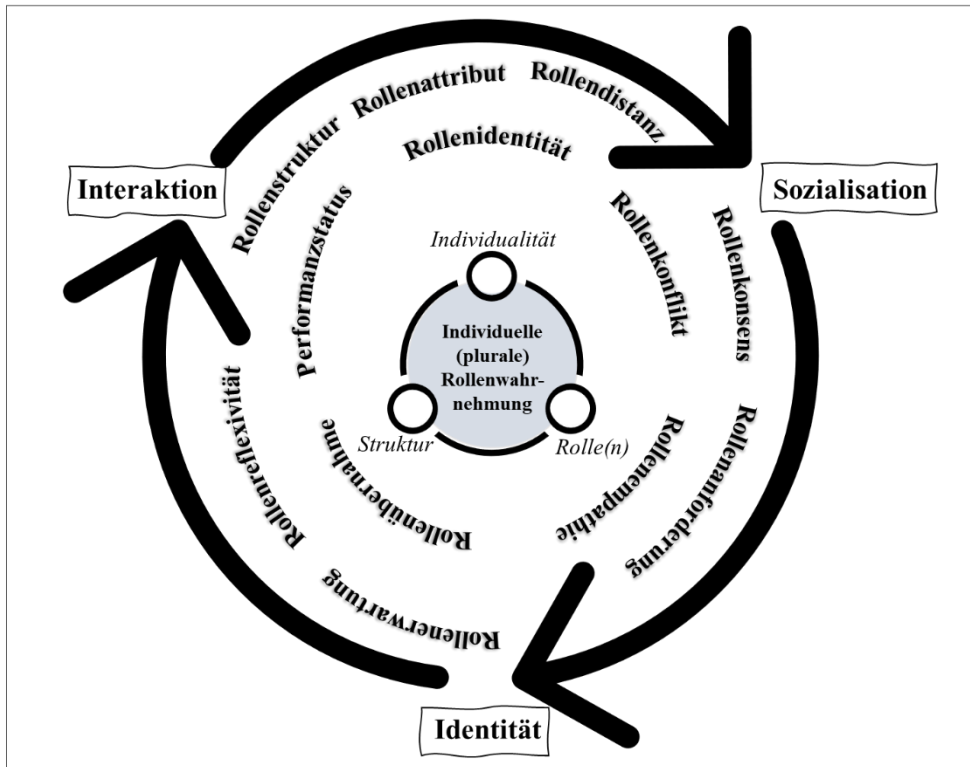


Abb. 27: Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus (modifiziert)

Quelle: Eigene Darstellung.

Des Weiteren wird ebenso ersichtlich, dass der Prozess des Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus als integrativer Teil des wahrgenommenen Rollenbilds zu verstehen ist, sodass dieser ebenso dem wahrgenommenen Rollenbild resp. den Rollenprofilen ergänzt wird. Ebendiese Anpassung wird grafisch wie folgt illustriert:

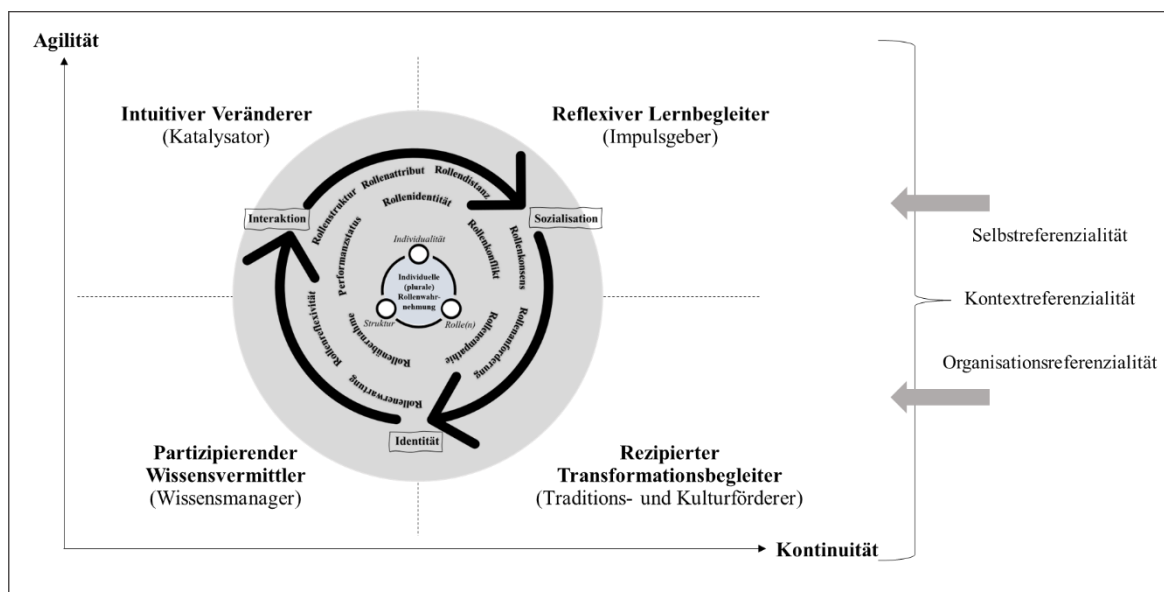


Abb. 28: Der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie (modifiziert)

Quelle: Eigene Darstellung.

15.2 Reflexive Zusammenführung II: Wahrnehmungsfelder der sozialen Wahrnehmung und die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen

Nachdem die Ergebnisse zunächst vornehmlich aus mikrotheoretischer Perspektive reflektiert und entsprechende Modifikationen vorgenommen worden sind, wird das Augenmerk beifolgend auf den Prozessen der Meso- und Makroebene liegen.

Nochmals zusammengefasst zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass es sich bei dem Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus um einen integralen Teil des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung handelt, dessen Dreh- und Angelprozess sich indes im Kern des wahrgenommenen Rollenbilds niederschlägt. Die Hinführungen zum wahrgenommenen Rollenbild, also die Entwicklungsprozesse des Erfahrungs- und Stimmungsbildes sowie der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen auf vornehmlich deskriptiver Ebene, lassen die Grundanleihen ebendieses Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus zwar implizit einfließen, stattdessen liegt der Fokus auf den Wahrnehmungsfeldern der sozialen Wirklichkeit des Konstruktes, vor allem im Zuge der Explikation der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen. Ebendiese Grundannahmen projizieren die Attribuierung der Kontext-, Organisations- sowie Selbstreferenzialität und beziehen sich vornehmlich auf die Meso- und Makroebene (vgl. KAPITEL 11.2.1; vgl. KAPITEL 11.2.2; vgl. KAPITEL 12.2).

Sensorische Empfindungen – Selektion – Klassifikation – Organisation

Die vier Wahrnehmungsfelder werden zunächst unterschiedlich stark, basierend auf den vorliegenden Datenbefunden, von den lehrenden Subjekten rezipiert, sodass infolgedessen interne und auch externe Stimuli die Rollenwahrnehmung in unterschiedlichen Ausmaßen beeinflussen. Das wird vor allem im Zuge des Erfahrungs- und Stimmungsbildes deutlich. Demnach nehmen einige der Lehrenden Fremdeinflüsse in einem positiven, Andere in einem eher negativen Sinne wahr. Ferner wird deutlich, dass die Veränderungen der COVID19-Pandemie in unterschiedlicher Weise von den Lehrenden aufgenommen werden. So empfinden einige Lehrpersonen ebendiese pandemiebedingten Auswirkungen als digitale Bereicherung für den Schulkontext und somit für das eigene Handeln als Lehrperson. Andere Lehrkräfte plädieren für eine sukzessive Intervention der Mediatisierung.

Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass die Lehrenden bestrebt sind, Sicherheit und

Orientierung im individuellen Handeln und Verstehen zu erlangen, die u. a. durch den Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes oder auch der Orientierung an anderen Rolleninhabern erfolgt ist. Eng in diesem Zusammenhang stehend wird zudem die hohe Bedeutsamkeit vorhandener Erfahrungen und Wissensbeständen bzgl. des Lehrens in hybriden Kontexten bzw. im Umgang mit digitalen Elementen im Unterricht. Insbesondere die Akzentuierungen im Rahmen der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen lassen auf eine Selektion der Wahrnehmung deuten. Die Ausprägungen der Rollenbeschreibungen spiegeln ebendiese Kategorisierung in einem gewissen Maße wider, die wiederum voraussetzend für die Internalisierung der Rolle ist. Nicht zuletzt sei der Blick auf die Subjektivierungen und Objektivierungen im Zuge der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen gerichtet, die sich durch die Kontext-, Organisations- und Selbstreferenzialität nuancieren lassen. Letztgenanntes rekurriert ebenso auf das wahrgenommene Rollenbild. Das Bewusstsein über die Subjektivierungen resp. Objektivierungen erweist sich, fußend auf den Ergebnissen, als unabdingbar, da dies die Voraussetzung für eine rollenbezogene Handlungsfähigkeit eines Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie ist und somit diese Annahmen mit den Grundzügen des Konstruktes einhergehen. Nicht zuletzt erweist sich eine gesellschaftliche Zugehörigkeit im sozialen Gefüge als ebenso essenziell, um überhaupt ein Bewusstsein über den sozialen Kontext inklusive der gesellschaftlich definierten Werte, Normen sowie Regeln in einem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität zu erlangen.

Summativ betrachtet sei zu pointieren, dass die obig adressierte Meso- und Makroebene des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung vordergründig den deskriptiven Teil mit normativ-reflexiven Grundzügen des wahrgenommenen Rollenbilds, genaugenommen das Erfahrungs- und Stimmungsbilds als auch die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen, berührt. Die Mikroebene adressiert sodann vollumfänglich den normativ-reflexiven Kern des wahrgenommenen Rollenbilds. Gemäß dessen wird kontrastiert, dass die externen und internen Stimuli auf der Meso- bzw. Makroebene für das Individuum greifbarer und somit einfacher umfänglich wahrgenommen werden, da es sich hier um alltägliche Wahrnehmungen, routinierte Aufgaben oder bekannte Kommunikationsmuster handelt. Folglich ist es möglich, die Erfahrungen und Rezeptionen unmittelbar zu verbalisieren. Die Mikroebene ist aufgrund der hohen Komplexität schwer greifbar und Wahrnehmungen, ausdrücklich die Rollenwahrnehmung, bedürfen einem umfassenden Reflexionsprozess, sodass ebendiese

Prozesse schwer in Worte gefasst werden können und oftmals implizit in Form von Erzählungen oder exemplarischen Situationen zum Vorschein treten. Letztlich dokumentiert die Datenbefundlage ergänzend, dass die Auswirkungen der COVID19-Pandemie diese Wahrnehmungsprozesse verstärkt haben und folglich von den lehrenden Subjekten intensiv rezipiert worden sind.

15.3 Reflexive Zusammenführung III: Kritisch-reflexive Gesamtschau der Ergebnisse

Abschließend widmet sich dieses Subkapitel einer kritisch-reflexiven Gesamtschau der Ergebnisse des Forschungs- als auch des Entwicklungsprozesses. Hieran anknüpfend wird sodann der soziologische Rollenbegriff bzw. die soziale Rollenwahrnehmung erneut geschärft und im Sinne des Verständnisses der Forscherin abermals verengt (vgl. u. a. KAPITEL 2.4.7; vgl. KAPITEL 2.5; vgl. KAPITEL 7.5). Grundsätzlich folgt die Forscherin dem Verständnis, fußend auf den vorliegenden Ergebnissen, dass das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung als ein übergeordneter Prozess der Rollenwahrnehmung verstanden werden kann, auf dessen Basis sich letztlich das wahrgenommene Rollenbild ableiten lässt. Zudem begründet m. E. das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung die Entwicklung des wahrgenommenen Rollenbildes sowie die darin verankerten wahrgenommenen Rollenprofile als auch die Hinleitung in Form des Erfahrungs- und Stimmungsbildes und der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen (vgl. KAPITEL 7.4; vgl. KAPITEL 11; vgl. KAPITEL 12; vgl. KAPITEL 13; vgl. KAPITEL 14).¹⁸⁴

Vor diesem Hintergrund sei nun Folgendes kritisch-reflexiv zusammenzufassen: Sowohl die theoriebasierten als auch die empirischen Erkenntnisse kontrastieren die Wechselbeziehung der sozialen Rolle als Lehrender, soziale Wahrnehmungsprozesse sowie interne resp. externe Erwartungshaltungen, sodass der normativ-reflexive Charakter im Zentrum der Betrachtung steht. Zunächst aber fundiert die Wahrnehmung der Rolle auf Erfahrungen, kognitivem (Vor-)Wissen sowie allgemeinen Interessen, sodass an dieser Stelle die deskriptive Ebene dominiert. Hierauf aufbauend konturieren sich folglich Kommunikations- und Handlungsstrukturen, Regeln und Muster des

¹⁸⁴ Die weiteren Ausführungen rekurrieren auf Kapitel 2.4.7, Kapitel 2.5, Kapitel 7.5 sowie die Kapitel 11 bis 14. Da im Zuge ebendieser Kapitel bereits u. a. literarische Verweise angeführt worden sind, wird, um Doppelungen zu vermeiden, in diesem Abschnitt bewusst davon abgesehen und lediglich auf die zuvor angegebenen Kapitel verwiesen.

Umfelds in Bezug auf die Gesellschaft, anderer Rolleninhaber bzw. das Individuum. Flankiert wird dies zum einen von Emotionen oder Motiven, zum anderen werden individuelle resp. gesellschaftliche Werte und Normen berührt. Das Zusammenspiel von ebendiesen Wert- und Normsystemen des Subjekts und der sozialen Wirklichkeit resultiert letztlich die Internalisierung von Rollen und ist daher im Rahmen der sozialen Rollenwahrnehmung unabdingbar. Angesichts dessen wird sodann deutlich, dass durch die Konturierung der eigenen Rolle die Teilhabe an der Gesellschaft erst möglich ist. Mit anderen Worten: Der Prozess der Rollenwahrnehmung sowie das Bewusstsein über die individuelle Rolle ist die Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit als Lehrperson in einem spezifischen schulischen Kontext, der sich im konkreten Fall als Spannungsfeld zwischen Agilität und Kontinuität kennzeichnen lässt. Ergänzend wird dem Prozess der Rollenwahrnehmung auch das Merkmal der Reflexivität zugesprochen, denn dadurch ist es dem Individuum erst möglich, in Distanz zu dem eigenen Verhalten und Handeln zu treten und sich bewusst mit entsprechenden endogenen resp. exogenen Rollenerwartungen und -anforderungen reflexiv auseinandersetzen zu können (vgl. u. a. KAPITEL 7.4; vgl. KAPITEL 11.2.1; vgl. KAPITEL 11.2.2; vgl. KAPITEL 12.2; vgl. KAPITEL 14.1).

Konkludierend lässt sich auf Basis der Ergebnisse die Reziprozität vom Individuum und Gesellschaft verdeutlichen, die als essenzielles Gerüst der Rollenwahrnehmung gesehen wird. Ebendieses soziale Gefüge wird sodann stetig durch gesellschaftliche und auch individuelle Veränderungen geprägt und begründet somit die Notwendigkeit, nebst der Mikro-, ebenso die Meso- und Makroebene der sozialen Wirklichkeit zusammenhängend zu betrachten (vgl. KAPITEL 7.4; vgl. KAPITEL 12.2; vgl. KAPITEL 14.1).

Wie bereits an früherer Stelle mehrfach wissenschaftlich-fundiert herausgearbeitet, dokumentieren auch die obig dargelegten empirischen Befunde die Pluralität von sozialen Rollenbildern. Die Tatsache, dass das wahrgenommene Rollenbild im Kontext der adressierten Studie vier Ausprägungen in Form sogenannter wahrgenommener Rollenprofile herauskristallisiert, lässt auf den ersten Blick auf eine Mehrdimensionalität von sozialen Rollen deuten. Ein dezidiert Blick verrät aber auch, dass die Internalisierung und Aggregation mehrerer Rollen zwar als theoriebasierte Anleihe angenommen werden, die Ergebnisse der Dissertationsstudie dies aber nicht eindeutig bestätigen können. Gesamtheitlich kann auf Basis der Datengrundlage ein wahrgenommenes Rollenbild eruiert werden, dass sich durch vier verschiedene

wahrgenommene Rollenprofile clustern lässt, die jedoch keinesfalls trennscharf voneinander zu betrachten sind. Darüber hinaus liefert die Studie Hinweise darauf, dass die Lehrenden alle Rollenprofile internalisieren, wenngleich einzelne Anleihen der entsprechenden Profile dominieren und andere eher in den Hintergrund rücken, sodass aufgrund dessen von einer integrativen, nicht additiven Kombination dieser Rollenprofile gesprochen werden kann. Ergänzend weisen die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen ebenso unterschiedliche Ausprägungen auf und deuten im weitesten Sinne auf ein mehrdimensionales wahrgenommenes Rollenbild. Dieses Ergebnis erklärt daher auch nur sehr begrenzt eine Pluralität von Rollen, sodass an dieser Stelle vor allem die Rollenerwartungen, die an eine soziale Rolle herangetragen werden, näherer Erforschung bedürfen (vgl. u. a. KAPITEL 11.2.2; vgl. KAPITEL 12.2).

Nichtsdestotrotz weisen die Entwicklungsergebnisse eindeutig auf die Pluralität der individuellen Rollenwahrnehmung bzw. des Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus hin, die letztlich den Kern des wahrgenommenen Rollenbildes konturiert. Zudem kann aufgezeigt werden, dass ebendieser Prozess die Voraussetzung für Reflexions- und Wahrnehmungsprozesse in Bezug auf die eigene Rolle resp. Erwartungshaltungen als Lehrperson ist und dass sich vor diesem Hintergrund die Lehrenden sodann auch als Lehrperson identifizieren, um im entsprechenden Kontext handlungsfähig zu sein. In welchem Grad diese Identifikation stattfindet und in welchem Umfang Reflexionsprozesse im Rahmen des Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus stattfinden, kann nicht geklärt werden und muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt offen bleiben.

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie nun abschließend noch einmal aus rollentheoretischer Perspektive, so können die Anleihen eines symbolisch-interaktionistischen und strukturalistisch-normativen Zugangs zur Rollentheorie mittels des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung herausgearbeitet werden (vgl. KAPITEL 7.3; vgl. KAPITEL 7.4). Hinsichtlich des wahrgenommenen Rollenbilds greifen die erhobenen Daten jedoch zu kurz und müssten aus ebendieser Perspektive erneut untersucht werden. Demzufolge stellt sich bezüglich der empirischen Studien zunächst aus symbolisch-interaktionistischer Sicht die Fragestellung, inwiefern die Lehrenden die veränderten Selbst- und Fremderwartungen bedingt durch die Auswirkungen der Digitalisierung sowie der COVID19-Pandemie, die an die eigene Rolle herangetragen werden, reflektieren und letztlich wahrnehmen, um ebendiese Wahrnehmung als Grundlage für die Internalisierung des Rollenbilds bzw. der

Rollenwahrnehmung zu nutzen. Zwar können spezifische Erwartungshaltungen expliziert werden. Zudem wird auch deutlich, dass sich der Lehrende gemäß der symbolisch-interaktionistischen Grundzüge im Kontext sozialer Interaktionen mit der Gesellschaft und ihren Individuen befindet. Auf Basis dessen ist es zwar möglich, ein wahrgenommenes Rollenbild zu generieren, jedoch bleibt der Grad der Internalisierung resp. Aggregation als Gestalter hybrider Ambidextrie nahezu ungeklärt (vgl. KAPITEL 14.1; vgl. KAPITEL 14.2).

Im Argumentationsmodus eines strukturalistisch-normativ geprägten Zugangs kann dahingehend von der Frage ausgegangen werden, ob und inwiefern von bereits formalisierten Normen, Werten und Regeln in einem hybriden Kontext, genau genommen in einem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität, die Rede ist. Die empirischen Ergebnisse zeigen zwar, dass der strukturelle Schulkontext, in dem die Lehrenden eingebettet sind, fest definierte normative Verankerungen aufweist und ebendiese die Beteiligten formen und auch weiterhin mitgeführt werden. In welchem Maß sich jedoch eigenständig formalisierte Wert- und Normsysteme verstetigen werden, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht spezifizierbar. Dennoch liefern die Ergebnisse einen ersten Ansatzpunkt resp. erste Kernmerkmale für die Differenzierung ebendieses reziproken Lehr- und Lernumfeldes, das sich durch eine hybride Ambidextrie kennzeichnen lässt (vgl. KAPITEL 13.2).

Nachdem nun die theoriebasierten mit den empirisch erhobenen Ergebnissen reflexiv zusammengeführt resp. verwoben worden sind, sei im nachstehenden Subkapitel im Rahmen einer allgemeinen Zusammenführung sowie Retrospektive der Fokus auf den Referenzpunkt der Studie, dem digitalen Lehr-/ Lehr – Begleitinstrument, gerichtet.

15.4 Reflexive Zusammenführung und Retrospektive: Die Relevanz des digitalen Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumentes

Das wahrgenommene Rollenbild wird, wie bereits mehrfach konzidiert, als Abbild subjektiver Sinn- und Wahrnehmungsstrukturen verstanden. Dabei ist die Explikation bzw. die Entwicklung ebendieses Rollenbildes in einer hybriden Lehr- und Lernumgebung eingebettet, die explizit durch den gezielten Einsatz eines digitalen Lehr- / Lern – Begleitinstrumentes gekennzeichnet ist, sodass ebendieses digitale Instrument den Dreh- und Angelpunkt der Untersuchung der vorliegenden Forschungs- und

Entwicklungsstudie darstellt. Während der Studie ist dem digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument sodann eine steigende Bedeutung seitens der Lehrenden zugesprochen worden. Dies begründet sich u. a. durch die enormen Auswirkungen der COVID19-Krise auf den schulischen Kontext, sodass die pandemische Situation vor dem Hintergrund ebendieser Dissertationsstudie als exogener Schock und somit auch als Katalysator digitaler Prozesse an den berufsbildenden Schulen gesehen wird (vgl. u. a. KAPITEL 13.1.1).

Ferner offenbaren die generierten Ergebnisse die Verschmelzung von digitaler und analoger Welt, sodass das Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität das Resultat einer integralen Vernetzung der sozialen Lebenswelten von Prozessen der Mediatisierung ist. Des Weiteren zeigt sich, dass digitales Lehren jedoch auch in Präsenz möglich ist. Die Intervention des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes wird demnach als verbindendes Element beider ‚Welten‘ rezipiert (vgl. u. a. KAPITEL 13.2). Angesichts dessen begründet dies im Rahmen der sozialen Rollenwahrnehmung eine vereinte Betrachtung der beiden Lebenswelten der Analogie und Digitalisierung. Ergänzend wird ebenso ersichtlich, dass die Auswirkungen der Digitalisierung, die durch die Einflüsse der COVID19-Pandemie verstärkt worden sind, die soziale Wirklichkeit, insbesondere auf Objekt- und auch Subjektebene berühren (vgl. u. a. KAPITEL 11.2.2; vgl. KAPITEL 12.2; vgl. KAPITEL 13.2; vgl. KAPITEL 14.1). Gemäß dessen konturiert sich im Kontext der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit eine hybride Lehr- und Lernumgebung, dessen zentraler Baustein das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument darstellt und somit als Referenzrahmen im Spannungsfeld zwischen Agilität und Kontinuität resp. im Kontext einer hybriden Ambidextrie fungiert (vgl. KAPITEL 13.2).

Ebendieses Spannungsfeld konturiert sodann den kontextuellen Bezugsrahmen des wahrgenommenen Rollenbilds. Oder mit anderen Worten: Das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument trägt einen substanziellen Beitrag zur Formung des Spannungsfelds von Agilität und Kontinuität bei, in dessen Rahmen sich letztlich der Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie konturiert (vgl. u. a. KAPITEL 14.1).

Darüber hinaus forcieren vor allem die Interviewstudien die Bedeutung eines digitalen Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumentes in einem hybriden Lehr- und Lernumfeld, wobei die Ergebnisse der Basisstudie darauf hinweisen, dass das Bewusstsein über die Relevanz ebendieses digitalen Instruments unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zudem wird

deutlich, dass einige Lehrende das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument gar nicht näher spezifizieren können und dieses mit den allgemeinen Auswirkungen bzw. Prozessen der digitalen Transformation gleichsetzen, sodass in diesem Zuge die Bedeutsamkeit des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes und somit der Zusammenhang der individuellen Rollenwahrnehmung nicht sonderlich differenziert aufgefächert werden kann, sondern eher beschreibend erfolgt (vgl. KAPITEL 11). Erst durch den exogenen Schock, der COVID19-Pandemie, und dem damit verbundenen intensivierten Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes schärft sich das Bewusstsein über die Relevanz. Zudem wird eine zunehmende Differenzierung zwischen der Bedeutung ebendieses Instruments sowie den allgemeinen Auswirkungen der Digitalisierung unter den Befragten rezipiert, sodass aus diesem Grund zwangsläufig die Schärfung der eigenen Rollenwahrnehmung mit Referenz zum digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument resultiert (vgl. KAPITEL 12; vgl. KAPITEL 13; vgl. KAPITEL 14).

Dahingegen bleibt aber weitestgehend offen, ob ein gezielter Einsatz eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes tatsächlich zu einer Kompetenzentwicklung, vor allem der Weiterentwicklung von digitalen Kompetenzen führt. Die Ergebnisse der Basis- und Differenzierungsstudie pointieren zwar immer wieder Aussagen von Lehrenden, die in diesem Zusammenhang stehend eine Entwicklung digitaler Kompetenzen wahrnehmen (vgl. KAPITEL 11.2.1; vgl. KAPITEL 13.1.1.4). Auch die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen nehmen vor allem hinsichtlich der Selbstreferenzialität eine entsprechende Kompetenzentwicklung auf (vgl. KAPITEL 12.2). Ergänzend kontrastieren ebenso die literarischen Befunde eine enge Verknüpfung zwischen Entwicklung (digitaler) Kompetenzen sowie dem Umgang eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes (vgl. KAPITEL 2.3.4). Anhand des wahrgenommenes Rollenbilds als auch des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung ist ebendiese Kompetenzentwicklung nicht eindeutig ableitbar, wenngleich diese, obgleich es die empirischen Befunde aufweisen, implizit mitgeführt werden. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle eher von pädagogisch-didaktischen Entwicklungsfeldern, die den Lehrenden vor dem Hintergrund der individuellen Rollenwahrnehmung aufgeführt bzw. bewusst geworden sind, gesprochen werden. Abschließend wird an diesem Aspekt die Notwendigkeit prospektiver Forschungen manifest.

Nicht zuletzt wird die tiefgreifende Verknüpfung des digitalen Lehr-/ Lehr – Begleitinstrumentes sowie der Kontext-, Organisations- und Selbstreferenzialität

offenkundig, die besonders im Zuge der wahrgenommenen Rollenbeschreibungen prominent sind. Darüber hinaus schlagen sich diese ebenso im Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung nieder und weisen ebenso auf Berührungspunkte im wahrgenommenen Rollenbild hin. So wird an dieser Stelle das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument zum verbindenden Ankerpunkt ebendieser Referenzialitäten und vereint die Subjekt- mit der Objektebene im Sinne einer doppelseitigen Erschließung (vgl. KAPITEL 11.2.2; vgl. KAPITEL 12.2).

Um abschließend den Blick auf die Relevanz des digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes im Zuge der theoretisch angelegten Entwicklung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung zu richten, lassen sich zwar Züge digital bedingter Veränderungen erkennen, die jedoch nicht näher spezifiziert werden. Summativ greift das Konstrukt das digitale Lehr-/ Lern – Begleitinstrument nicht explizit als Dreh- und Angelpunkt auf, sodass das Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung auch auf sämtliche Bereiche des pädagogisch-didaktischen Kontextes und sogar darüber hinaus modifizierbar und auch anwendbar ist. Hier manifestiert sich sodann erneut, dass ebendieses forschungsgeleitete Konstrukt resp. der Wahrnehmungs-Erwartungs-Zyklus als übergeordneter Prozess des wahrgenommenes Rollenbildes identifiziert werden kann (vgl. KAPITEL 7.4; vgl. KAPITEL 15.1).

TEIL VII: REFLEXION DER FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSARBEIT

Der abschließende Teil VII dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit intendiert auf eine gesamtheitliche Reflexion der Ergebnisse, wobei die Reflexionsgrundlage einerseits die Ergebnisse der Studie und somit die Beantwortung der Forschungsfragen, andererseits die forschungsmethodologische sowie methodische Anlage ebendieses Dissertationsprojektes darstellt (s. Kapitel 16). In einem finalen Schritt werden nicht zuletzt Forschungs- und Entwicklungsdesiderata nebst Entwicklungstendenzen ins Gedächtnis gerufen (s. Kapitel 17).

16 Reflexion und kritische Würdigung

Als kennzeichnend für die vorliegende Forschungs- und Entwicklungsarbeit sind zweifelsohne die stetigen Reflexionen in Form reflexiver Zusammenfassungen resp. Retrospektiven der entsprechenden Sinn- und Inhaltsabschnitte, die die grundlegende

kritisch-reflexive Haltung der Forscherin im Wesentlichen widerspiegeln und demzufolge mit dessen forschungsmethodologischer Positionierung einhergeht. Aus diesem Grund seien zum Abschluss dieser Schrift die forschungsgeleiteten Zielsetzungen erneut in das Gedächtnis zu rufen, um auf Basis dessen die methodologische und methodische Forschungsanlage kritisch zu würdigen. Letzteres inkludiert ergänzend die kritisch-reflexive Würdigung des in Kapitel 5.2.3 von der Forscherin entwickelten Gütemaßsystems in einem designbasierten Kontext.

16.1 Reflexion der forschungsgeleiteten Zielsetzungen

Übergeordnetes Ziel der zugrunde liegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist es, die Rollenwahrnehmung der Lehrenden mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten in einem pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext im Zuge einer designbasierten Einbettung aus soziologischer Sicht zu schärfen. Konkret wird vor diesem Hintergrund eine wissenschaftlich fundierte Aufarbeitung des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung intendiert, die als ein wesentlicher Ausgangspunkt dieser Studie gekennzeichnet werden kann. Als einen weiteren Dreh- und Angelpunkt dieser Schrift wird die Erforschung des wahrgenommenen Rollenbildes von Lehrenden im Bezug zum adressierten Bezugsrahmen, das in einem reziproken Verhältnis zum Konstrukt steht, vorgenommen. Letztlich fungiert das wahrgenommene Rollenbild sodann als Basis, um hieraus pädagogisch-didaktische Gestaltungsempfehlungen im Zusammenhang der vorliegenden Thematik, also der Gestaltung resp. Entwicklung zur individuellen Förderung und Begleitung von Interventionen als auch als Orientierungs- und Reflexionshilfe hinsichtlich der individuellen Rollenwahrnehmung ableiten zu können. Insgesamt generiert die vorliegende Arbeit nicht nur (neues) Wissen und verdichtet somit theoretische Verankerungen des Phänomens der Rollenwahrnehmung. Vielmehr reichert die Dissertationsstudie unter Rekurs zu Wissenschaft und Praxis das Verständnis des adressierten Referenzrahmens an und regt gleichsam zur Weiterentwicklung der Ergebnisse dieser Studie an. Ergo wird die Wissensbasis resp. das Verständnis durch die Bereitstellung einer tiefgründigen Grundlage für Reflexions- und Verstehensprozesse der Zielgruppe abermals verengt. Demzufolge erstreckt sich die theoriegeleitete Erkenntnisgewinnung im Rahmen des Forschungsprozesses auch auf die Erkenntnisgewinnung im Zuge des Entwicklungsprozesses, sodass gemäß dessen die Forschungs- und Entwicklungsstudie auch als Ausmaß der Erkenntnisgewinnung

konturiert werden kann. Aus diesem Grund ist es ebenso Ziel der Studie, die Perspektive der Wissenschaft und Praxis nicht als ein gesamtheitliches Ergebnis zu betrachten und dabei auch nur einen einheitlichen Erkenntnisgewinn zu explizieren. Die Intention der Forscherin liegt eindeutig darin, die Erkenntnisgewinnung beider Perspektiven aus soziologischer Sicht dezidiert aufzufächern, um weitere Denkipulse hervorzurufen und den Blick auf den angelegten thematischen Bezugsrahmen zu schärfen. So greift die Arbeit differente inhaltliche Stränge und Argumentationslinien auf, die reziprok zueinanderstehen, sodass nicht das eine Ergebnis oder der eine Erkenntnisgewinn manifestiert wird, wenngleich eine reflexive Zusammenführung der Ergebnisse unter Kapitel 15 erfolgt. Ebendiese Genese dient aber lediglich der Anreicherung der entsprechenden Erkenntnisgewinne und soll nicht als ein gesamtheitliches Ergebnis bzw. ein einheitlicher Erkenntnisgewinn verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun die kritische Würdigung der zu Beginn definierten forschungsgeleiteten Fragestellungen ins Zentrum der Betrachtung rücken.

Zunächst sei anzumerken, dass die Beantwortung der Forschungsfragen nicht vollständig chronologisch, sondern iterativ und prozessartig, in Anlehnung an einen designbasierten Ansatz, erfolgt ist. Jedoch ist das wahrgenommene Rollenbild sukzessive induziert worden, da das Erfahrungs- und Stimmungsbild sowie die wahrgenommenen Rollenbeschreibungen inklusive der internen und externen Erwartungshaltungen das Fundament der Rollenwahrnehmung flankieren, sodass an dieser Stelle zwangsläufig die Fragestellung 1 und 2 im Vordergrund der Forschung gestanden haben.

Wie im Abschnitt zuvor bereits erwähnt, intendieren die erste und zweite Frage auf die Erforschung eines elementaren subjektiven Stimmungs- und Erfahrungsbild, das erste, substanzielle Erwartungshaltungen sowie wahrgenommene Rollenbeschreibungen der Lehrenden vor dem Hintergrund digitaler Transformationsprozesse mit Referenz zu digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten im berufsbildenden Kontext im Rahmen von hybriden Lehr- und Lernprozessen inkludiert. In einem weiteren Schritt sollen die Selbst- und Fremderwartungen sowie die rezipierten Rollenbeschreibungen nuanciert werden, sodass dies in Fragestellung 2 adressiert wird. Gemäß dessen akzentuiert die Forschungs- und Entwicklungsarbeit Ersteres im Zuge der einführenden Datenerhebungsphase, explizit der Basisstudie. Die Befunde lassen es zu, auf Basis dessen ein Erfahrungs- und Stimmungsbild der Lehrenden eruieren zu können, das wiederum als Referenzpunkt in

der Differenzierungsstudie fungiert (s. Kapitel 11.2.1 und Kapitel 11.2.2). Im Rahmen der darauffolgenden Datenerhebungsphase konnten die Überlegungen bezüglich der internen und externen Rollenerwartungen sowie der damit verknüpften wahrgenommenen Rollenbeschreibungen verengt werden. An dieser Stelle sei ausdrücklich pointiert, dass es nicht Ziel ist, theoriebasierte Rollenbilder zu validieren oder aufzuarbeiten, sondern ergebnisoffen zu sein, um mittels deskriptiver Bestandsaufnahme sowie empirisch-qualitativer Befunde ein wahrgenommenes Rollenbild zu generieren.

Anknüpfend kommt den Auswirkungen der COVID19-Pandemie sodann eine beachtliche Bedeutung zu, sodass es als unerlässlich erscheint, exogene Einflussfaktoren während der Forschung zu berücksichtigen (s. Kapitel 12.2). Dies nimmt sich vor allem die vierte Forschungsfrage an und intendiert auf die Entwicklung des wahrgenommenen Rollenbilds. Gleichsam umfasst ebendiese Forschungsfrage die Berücksichtigung der zuvor analysierten Rollenerwartung, -wahrnehmung und -veränderung, die sich im aufgeführten thematischen Bezugsfeld ergeben. Die dritte Datenerhebungsphase und damit explizit die Differenzierungsstudie visiert die Spezifikation der Rollenerwartung, -wahrnehmung und -veränderung, wobei der Fokus eindeutig auf der Rollenwahrnehmung liegt (s. Kapitel 13.1.4). Die Rollenerwartungen schwingen zwar implizit mit, können aufgrund der nicht ausreichenden Datendichte in diesem Zusammenhang vertieft werden. Dies gilt ebenso für die Analyse der Rollenveränderung, die anhand der Daten nicht näher differenziert werden kann. Rollenveränderungsprozesse werden lediglich literarisch in Kapitel 2.4.5 aufgenommen, können anhand der empirisch-qualitativen Daten aber nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse der Differenzierungsstudie liefern jedoch erste Ansatzpunkte, um ebendiese Ausprägungen prospektiv untersuchen zu können. Demzufolge rekurriert das wahrgenommene Rollenbild explizit auf die Rollenwahrnehmung, die wiederum dezidiert im Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung aufgegriffen wird (s. Kapitel 14.1). Das wahrgenommene Rollenbild resultiert beifolgend den Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie, der in einem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität handelt und interagiert (s. Kapitel 13.2). Ferner ist es auf dem Fundament der Ergebnisse möglich, Ausprägungen, sogenannte wahrgenommene Rollenprofile, zu differenzieren. Konkret handelt es sich um den ‚Intuitiven Veränderer (Katalysator)‘, den ‚Reflexiven Lernbegleiter (Impulsgeber)‘, den ‚Partizipierenden Wissensvermittler (Wissensmanager)‘ und den ‚Rezipierten

Transformationsbegleiter (Traditions- und Kulturförderer)‘ (s. Kapitel 14.1).

Vor diesem Hintergrund wurde fortwährend die Möglichkeit eröffnet, pädagogisch-didaktische Gestaltungsprinzipien zu implizieren, die in Fragestellung 5 forciert werden. Basierend auf dem wahrgenommenen Rollenbild resp. der wahrgenommenen Rollenprofile können im Sinne der individuellen Förderung von Lehrenden im Umgang mit digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten unter Betrachtung ihrer eigenen Rollenwahrnehmung demzufolge pädagogisch-didaktische Orientierungs- und Reflexionshilfestellungen ausgesprochen, die durch Reflexionsimpulse für den Lehrenden als Gestalter hybrider Ambidextrie im pädagogisch-didaktischen Anwendungskontext mit Referenz zur individuellen Rollenwahrnehmung angereichert werden (s. Kapitel 14, insbesondere Kapitel 14.2 und Kapitel 14.3).

Nicht zuletzt sei der Fokus auf ein weiteres wesentliches Ergebnis ebendieser Studie im Rahmen des Forschungsprozesses, dem Konstrukt der (sozialen) Rollenwahrnehmung, gerichtet. Auch dieses Konstrukt unterliegt einer schrittweisen Entwicklung, die mittels der forschungsgeleiteten Fragestellung 3 präzisiert wird. Hiervon ausgehend wird darauf abgezielt, das theoretische Verständnis hinsichtlich des soziologischen Rollenbegriffs mit Blick auf die kontextspezifische Theorieentwicklung der vorliegende Studie zu definieren. Im Verlauf der Forschungs- und Entwicklungsarbeit entwickelt sich ebendieses theoretische Verständnis sukzessive und wird vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Fundierung stets geschärft, sodass gemäß dessen die zugrunde liegenden (sozialen) rollen- und strukturtheoretische Konstrukte resp. Denkrichtungen theoriegeleitet abgeleitet werden können. So erfolgt eine erste definitorische sowie theoretische Annäherung zum soziologischen Rollenbegriff unter Kapitel 2.4, die durch Anleihen der Konstrukte der sozialen Erwartung sowie sozialen Wahrnehmung verengt worden sind (s. Kapitel 2.4.2 und Kapitel 2.4.3). Flankiert werden die theoriebasierten Grundlagen des soziologischen Rollenbegriffs durch Vertiefungen zu rollentheoretischen Konzepten sowie einem Exkurs in das normative und interpretative Paradigma vor dem Hintergrund der soziologischen Rollentheorie (s. Kapitel 2.4.1). Konturiert wird der soziologische Rollenbegriff sodann unter Kapitel 7, indem ein symbolisch-interaktionistischer und strukturalistisch-normativer Zugang zur Rollentheorie zugrunde gelegt (s. Kapitel 7.1) und die Rolle letztlich als Kategorie der Sozialstruktur verstanden wird (s. Kapitel 7.2). Untermuert wird der breit angesetzte theoretische Korpus nicht zuletzt durch Vertiefungen zum soziologischen Rollenbegriff in Form von

Spezifikationen sozialer Rollenmerkmale resp. -wahrnehmung (s. Kapitel 7.3), die wiederum das theoretische Gerüst des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung darstellen (s. Kapitel 7.4). Demgemäß ist es nun möglich, die Wahrnehmung der Rolle im Zusammenhang der Studie theoriegeleitet resp. wissenschaftlich fundiert abzuleiten.

Resümierend steht der Forschungsgegenstand der (sozialen) Rollenwahrnehmung im Vordergrund und steht mit dem eruierten wahrgenommenen Rollenbild sowie der pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen in einem reziproken Verhältnis. Dies betont abermals die forschungsgeleitete Orientierung an Wissenschaft und Praxis.

16.2 Reflexion der methodologischen und methodischen Forschungsanlage

Wie bereits unter Kapitel 5 zum Ausdruck gebracht, kennzeichnet sich die vorliegende Studie durch die Einbettung in einen designbasierten Kontext mit dem Ziel, die Lebenswelt der Wissenschaft und Praxis als Forscherin zu verstehen und auch zu gestalten (s. Kapitel 5.2.2.1).¹⁸⁵

Die Forschung in einem Design-Based Research-Ansatz wird somit zum methodologischen Ankerpunkt der Studie, in dessen Rahmen die Erkenntnisgewinnung mit Gestaltungsprozessen verschränkt wird. Als unerlässlich gilt dabei die wechselseitige Kooperation der Akteure aus Praxis und Wissenschaft, die in der vorliegenden Arbeit einen hohen Stellenwert einnimmt, sodass in diesem Zuge auch von einem kooperativen Designprozess gesprochen wird. Als ebenso prägnant erweisen sich die drei Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses ‚Bestandsaufnahme und Problemdefinition‘, ‚Differenzierungen und (Weiter-)Entwicklungen‘ sowie ‚Rekonstruktion‘, die der Forscherin im Zuge der Untersuchung als Argumentations- bzw. Orientierungsleitfaden dienen (s. Kapitel 5.2.2.2). Nuanciert wird die forschungsmethodologische Verortung letztlich durch die Verankerung in einer Innovationsarena, die explizit die Reziprozität zwischen einer Sinn- und Verstehenskultur resp. Präsenz- und Produktionskultur internalisiert, sodass an dieser Stelle die rekonstruktive resp. phänomenologisch-hermeneutische Positionierung der Forscherin manifestiert wird (s. Kapitel 5.2.1; s. Kapitel 5.2.3). Der Reflexivität wird dabei eine besonders große Bedeutung

¹⁸⁵ Ergänzend sei anzumerken, dass die methodologische sowie methodische Forschungsanlage der Forschungs- und Entwicklungsarbeit bereits nach den jeweiligen Kapiteln reflektiert sowie kritisch hinterfragt worden ist. Teilweise sind bereits Limitationen ausgesprochen worden. Daher werden in diesem Subkapitel lediglich die wesentlichen Aspekte aufgenommen und abrundend beleuchtet.

zugesprochen. Demgemäß wird die Forscherin selbst zum Subjekt der Forschung, um dahingehend ein vielschichtiges Verständnis der Handlungs-, Sinn- und Verstehensstrukturen aus den Lebenswelten Wissenschaften und Praxis und somit im Spannungsfeld von Verstehen und Gestalten vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses zu entwickeln (s. Kapitel 5.1.2; s. Kapitel 5.2.2.6). Des Weiteren stehen sogenannte didaktische Prototypen in einer Innovationsarena als charakteristisch. Im Rahmen der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarena kommen den didaktischen Prototypen jedoch eine ausdrücklich untergeordnete Rolle zu. Eine explizite Entwicklung ebendieser didaktischen Produkte wird von der Forscherin nicht intendiert, wenngleich eine Prototypenentwicklung aufgrund der designbasierten Einbettung impliziert mitgeführt wird. Die Innovationsarena ebnet der Forscherin den Weg zum Forschungs- und Praxisfeld, um wissenschaftliche bzw. pädagogisch-didaktische Konstrukte, ausgehend von einem geisteswissenschaftlichen Ansatz, dezidiert aufzuarbeiten und demzufolge die rekonstruktive resp. phänomenologisch-hermeneutische Ausrichtung der Forscherin zu konturieren (s. Kapitel 5.2.2.4).

Aufgrund dessen unternimmt die dargelegte Forschungs- und Entwicklungsarbeit den Versuch, ein vordergründig soziologisches Erkenntnisinteresse im Rahmen eines Design-Based Research – Ansatzes als methodologischen Überbau zu erforschen. Dies verdeutlicht letztlich den höchst komplexen und tiefgreifenden Forschungs- und Entwicklungszusammenhang der vorliegenden Schrift. Des Weiteren überschreitet die Arbeit fachlich einschlägige Grenzen und verbindet unterschiedliche Disziplinen, ausgehend von unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugängen, zeigt aber gleichsam, dass es sich jedoch auch um eine modifizierte Ausprägung des Design-Based Research – Ansatzes handelt.

Die obigen forschungsmethodologischen Anleihen schlagen sich konsequent in den verwendeten Forschungsmethoden nieder. Dies schlägt sich nebst der forschungsmethodischen Verortung der empirischen Exploration, ebenso in der Auswahl der Datenerhebungs- und auswertungsverfahren nieder (s. Kapitel 8 bis 10). Bezüglich Ersteres verfolgt die Forscherin eine empirisch-qualitative resp. theoriebasierte Exploration als Zugang zur Studie, der durch triangulative sowie methodenverschränkende Grundzüge als Zugang zur Erkenntnisgenerierung angereichert wird (s. Kapitel 8.1 und 8.2). In diesem Zusammenhang wird dem generierten Textkorpus eine maßgebliche Bedeutung zugesprochen, indem dieser durch Textprodukte der

Wissenschaft sowie Praxis in Form von Diskurs-, Ergebnis- und Prozessprotokollen, Arbeitspapieren sowie Interviewtranskripten und -postskripten aufgefächert wird (s. Kapitel 9.1 und 9.2; s. Kapitel 10).

An dieser Stelle stellt sich zunehmend die Frage, inwieweit die Forschungs- und Entwicklungsprozesse sowie die in diesem Zuge generierten Textprodukte an Güte besitzen und dementsprechend bewertet werden können. Demzufolge erörtert das Kapitel 5.2.3 zwar standardisierte Gütekriterien, jedoch greifen diese mit Blick auf den eigenen Forschungs- und Entwicklungsgegenstand zu kurz resp. als weniger zielführend, sodass die Forscherin unter Rückbezug der Besonderheiten des eigenen Forschungsgegenstandes und -profils eigenständig ein Gütemaßkriterien zu Sicherung der Qualität skizziert hat, das explizit das individuelle Rollenprofil der Forscherin berücksichtigt (s. Kapitel 5.2.3). Abschließend sei das Augenmerk nun auf eine kritisch-reflexive Qualitätsprüfung qua des eigens eruierten Gütemaßsystems gerichtet:¹⁸⁶

Unter dem Dach der pragmatischen und forschungsmethodologischen Positionierung, die in Kapitel 5 geschärft wird, lässt sich das Rollenprofil der Forscherin konturieren (s. Kapitel 5.2.3). Dies stellt wiederum die Verankerung der grundlegenden Prinzipien der forschungs- und gestaltungsorientierten Forschung ‚Gegenstandsangemessenheit‘, ‚Offenheit‘, ‚Kommunikation‘, ‚Regelgeleitetheit‘, ‚Prozesshaftigkeit‘ und ‚Reflexivität‘ dar. Im Rahmen der grundlegenden Überlegungen zur eigenen Rolle als Forscherin werden ebendiese Prinzipien explizit aufgenommen und mit Blick auf die eigene Studie erörtert. Daher wird an dieser Stelle von weiteren Ausführungen abgesehen, um Doppelungen zu vermeiden und stets auf das Kapitel 5.1.2 verwiesen. Jedoch sei in diesem Zuge erneut die Relevanz der Reflexivität zu nennen, die sich in den gesamten zuvor dargelegten Prinzipien niederschlägt. Als Leitlinie wird der Reflexivität u. a. ein reziprokes Verhältnis von Subjekt, Objekt, Kontext sowie Interaktion unterstellt, durch dessen Annahme der Bedeutungsakzent abermals auf der Sprache liegt (s. Kapitel 5.1.2). Dies ermächtigt Individuen sich als handlungs- und reflexionsfähige Subjekte zu definieren, sodass an diesem Punkt ebenso Anleihen eines epistemologischen Menschenbilds hervorgerufen werden (s. Externer Anhang A, Kapitel 1).

Darüber hinaus erweisen sich die obigen Prinzipien als verbindende Elemente zwischen

¹⁸⁶ Da die Erläuterung der einzelnen Elemente des Gütemaßsystems bereits an den entsprechenden Stellen in der gesamten Niederschrift erfolgt ist, werden hier lediglich die wichtigsten Aspekte akzentuiert.

den Basisanforderungen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses und dem Rollenprofil der Forscherin, die wiederum die Vorgehensweise des Forscherhandelns im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsablaufs auf Prozess- und Produktebene begründen. Im ständigen Wechselspiel zwischen Dokumentation, Reflexion und Explikation wird es der Forscherin ermöglicht, erhobene Ergebnisse und gewonnene Erkenntnisse zu prüfen, zu sichern, zu verstehen und letztlich zu transferieren, um somit eine uneingeschränkte Nachvollziehbarkeit des Forschungsvorgehens als auch der Ergebnis- und Erkenntnisgenerierung zu erreichen. Eine Stringenz der Argumentationslinien wird dahingehend erzeugt, als dass verwendete Methoden sowie gewählte Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse stetig unter Rekurs zur forschungsmethodologischen Positionierung resp. dem definierten Rollenverständnis der Forscherin abgeleitet werden (s. u. a. Kapitel 5; s. Kapitel 8.3; s. Kapitel 9.2; s. Kapitel 9.3.5; s. Kapitel 9.5; s. Kapitel 10.3). Ebendiese Kernbezugspunkte beziehen sich dabei vordergründig auf die Prozessebene im Zuge des Forschungs- und Entwicklungsprozesses. Wohingegen die Produktebene federführend auf die Relevanz, Übertragbarkeit, Generalisierung, Kohärenz sowie empirische Verankerung abzielt. Letzteres wird transparent offengelegt sowie vor dem Hintergrund der Studie kritisch-reflexiv hinterfragt (s. Kapitel 8.3; s. Kapitel 9.2; s. Kapitel 9.3.5; s. Kapitel 9.5; s. Kapitel 10.3). Die anderen Gesichtspunkte werden bereits im Zuge der reflexiven Genese der Ergebnisse in Kapitel 15 berührt und unter dem fortwährenden Kapitel 16 durch eine kritische Würdigung spezifiziert. Die Aspekte der Generalisierung sowie Übertragbarkeit werden abrundend in Kapitel 17 diskutiert.

Zwar erweist sich das formulierte Gütemaßsystem als maßgebend, da es die Komplexität sowie Besonderheiten der vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsarbeit und die damit verbundenen forschungsmethodologischen und -methodischen Anleihen umfänglich berücksichtigt. Allerdings sei an dieser Stelle kritisch einzuräumen, dass ebendieses Gütemaßsystem gezielt für den zugrunde liegenden Kontext und somit der Schärfung der eigenen forschungsbezogenen Vergewisserung skizziert worden ist und es sich keinesfalls um einen etablierten Standard handelt. Nichtsdestotrotz kann ebendieser Güterahmen als Impuls für weitere Diskussionen in der einschlägigen Disziplin fungieren und entsprechend Ideen florieren lassen (s. Kapitel 5.2.3 und 5.2.4).

17 Forschungs- und Entwicklungsdesiderata sowie Ausblick

Abschließend widmet sich dieses Kapitel den Forschungs- und Entwicklungsdesiderata der vorliegenden Studie. Gemäß dessen werden nebst der Limitationen, ebenso ein Ausblick resp. Entwicklungstendenzen berücksichtigt. Auch an dieser Stelle sei wiederholt zu erwähnen, dass diese Schrift bereits permanente kritisch-reflexive Würdigungen sowie Zusammenfassungen vornimmt und im Zuge dessen bereits Limitationen entsprechend beleuchtet werden. Fortwährend werden daher die m. E. prägnantesten oder bisher noch nicht erläuterten Gesichtspunkte akzentuiert.¹⁸⁷

Aufgrund der Einbettung der Studie in einen designbasierten Kontext werden die Erkenntnisse demnach stets in Bezug zum adressierten Anwendungskontext generiert, dass den Grad der Generalisierbarkeit schmälern lässt. Hinzukommt, dass die Resultate mit Referenz zum digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrument eruiert worden sind und den pädagogischen-didaktischen Anwendungskontext dahingehend eingrenzen, dass ein hybrides Lehr- und Lernumfeld als Forschungsrahmen unterstellt wird. Daher ist an dieser Stelle kritisch zu hinterfragen, inwiefern eine Übertragbarkeit der Erkenntnisgewinnung auf andere Bezugsrahmen, beispielweise mit Blick auf eine ausschließlich onlinebasierte Umgebung oder darüber hinaus sogar auf einen anderen strukturellen Kontext möglich ist. Hieran anknüpfend spiegeln die Ergebnisse lediglich die Wahrnehmungen der Zielgruppe der Lehrenden wider. Perspektiven anderweitig einbezogener Akteure wie Lernende, Ausbilder, etc. werden nicht inkludiert, sodass sich hier eine Anschlussstelle für weitere Untersuchungen eröffnet.

Um erneut Rückbezüge zur Forschung in einer Innovationsarena zu schaffen, wäre es interessant, prospektiv die Bedeutsamkeit der didaktischen Prototypen hervorzuheben, indem die Implementation eines solchen Prototypens in den Mittelpunkt des Forschungs- und Entwicklungsprozesses rückt und nicht nur implizit mitgeführt wird, so wie es in dieser Studie der Fall ist (s. Kapitel 5.2.2.4 und 5.2.2.5). Spannend wäre es, einen didaktischen Prototypen in Form eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes für ein Spannungsfeld zwischen Agilität und Kontinuität unter Rekurs des wahrgenommenen Rollenbilds zu entwickeln. Ein weiterer Schritt schlägt sich in der Idee nieder,

¹⁸⁷ Um Doppelungen zu vermeiden, verweist die Autorin auf die obigen Reflexionskapitel: Kapitel 2.2.3, 2.37, 2.4.7, 5.1.3, 5.2.1.1.3, 5.2.1.2.3, 5.2.2.5, 5.2.4, 7.3.3, 7.5, 8.3, 9.2, 9.3.5, 9.5, 10.3, 11.1.10, 11.2.2, 12.2, 13.2, 14.2, 15, 16.

pädagogisch-didaktische Produkte für Lehrende als Gestalter hybrider Ambidextrie gestaltungsorientiert zu explizieren und vor diesem Hintergrund die explizite Einbindung von digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumenten zu diskutieren, um Lehr- und Lerneinheiten überhaupt in einem Spannungsfeld von Agilität und Kontinuität gezielt konzipieren zu können, sodass in diesem Zusammenhang mediendidaktischen Ansätzen im vorliegenden Referenzrahmen weiteren Forschungsbedarf gewidmet wird und angesichts dessen die induzierten pädagogisch-didaktischen Gestaltungsempfehlungen ausgeformt werden könnten (s. u. a. Kapitel 2.3.2; s. Kapitel 14.2).

Kern des adressierten Untersuchungsgegenstands stellt mitunter die Konturierung der Rollenwahrnehmung bzw. die Entwicklung eines wahrgenommenen Rollenbildes dar. Bezüglich Letzteres erscheint es spannend, die explizierten wahrgenommenen Rollenprofile zu spezifizieren, was aufgrund der inhaltlichen Dünne der gewonnenen Daten im Rahmen dieser Studie nicht weiter verfolgt werden konnte. So könnte ein Forschungsprojekt u. a. vor dem Hintergrund didaktischer Ansätze, aber auch mit Blick auf die Kompetenzentwicklung mit Referenz zum thematischen Bezugsrahmen aufgebaut werden.

Als ein weiteres vertiefendes Forschungs- und Entwicklungsdesiderat wird in der Möglichkeit gesehen, die erhobenen Datenbefunde im Sinne einer sogenannten Typenbildung auszuwerten, beispielweise mittels eines soziogenetischen resp. sinngenetischen Auswertungsverfahrens in Anlehnung an BOHNSACK, sodass möglicherweise der Aspekt der Rollenveränderung stärker fokussiert werden könnte. Des Weiteren wäre es ebenso denkbar, den Grad der Identifikation der entsprechenden Lehrerrolle näher zu untersuchen. Denkbar wäre an dieser Stelle sodann die Untersuchung, inwiefern das Phänomen der Rollenveränderung bzw. des Rollenwechsels von ‚traditionellen‘ und ‚neuen‘ Rollen existiert und/ oder ob bestehende Rollenbilder als Grundgerüst dienen, auf dem sich Rollen der Lehrenden als Reaktion auf den strukturellen Wandel modifizieren resp. neu definieren (vgl. u. a. REETZ 2002, S. 16). Konkludierend würde dies vor allem die forschungsmethodologische Verortung dieser Arbeit abermals unterstreichen und letztlich auch schärfen.

Hinsichtlich des Konstruktes der (sozialen) Rollenwahrnehmung eröffnet sich eine weitere Anknüpfungsstelle. Wie bereits obig reflektiert, wird im festgesetzten Bezugsrahmen zwar die Rollenerwartung berücksichtigt, m. E. wird dies aber nicht

differenziert genug im Zusammenhang zur Rollenwahrnehmung analysiert, sodass auch das damit verknüpfte wahrgenommene Rollenbild diesen Gesichtspunkt nicht sonderlich facettenreich betrachtet. Demzufolge könnte gemäß dessen ein weiteres Forschungs- und Entwicklungsprojekt angelegt werden, das den Versuch unternimmt, wahrgenommene Rollentypen beispielweise empirisch-qualitativ resp. theoriebasiert exploriert.

Nicht zuletzt stellt sich die Forscherin die Frage, inwieweit die exogenen Einflussfaktoren, bedingt durch die COVID19-Pandemie, die empirisch-qualitativen Forschungsergebnisse bzw. die zu untersuchenden Individuen beeinflusst haben. Zwar wirken ständig äußere Einflüsse auf Subjekte ein und können dadurch zu Wahrnehmungsverzerrungen führen, jedoch gestaltet sich ebendiese pandemische Situation als absolute Ausnahmesituation, insbesondere im schulischen Kontext (s. Kapitel 2.3.6; s. Kapitel 13.1.1). Die Ergebnisse der Basis- und auch Differenzierungsstudie deuten zwar auf eine verstärkende Wirkung digitaler Prozesse und beeinflussen damit auch die Rollenwahrnehmung bzw. Rollenveränderung der Lehrenden in diesem Zusammenhang, indem u. a. die Nutzung eines digitalen Lehr-/ Lern – Begleitinstrumentes intensiviert wird. Jedoch bleibt das Ausmaß der expliziten Beeinflussung der COVID19-Krise bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nahezu ungeklärt, wenngleich die Forscherin im Generischen von einer grundsätzlich katalysatorischen Auswirkung auf digitale Prozesse an Schulen ausgeht. Daher schafft die vorliegende Untersuchung einen ersten Schritt, sich auch in Zukunft der Rolle von Lehrenden angesichts veränderter Rahmenbedingungen und -strukturen zu beschäftigen, um den von einer befragten Lehrerin bereits rezipierten ‚Rollen-Switch‘ durch COVID19 letztlich empirisch zu untersuchen.

Nichtsdestotrotz liefert die vorliegende Niederschrift zahlreiche Forschungs- und Entwicklungsdesiderate resp. Anknüpfungspunkte, um prospektiv nicht nur weitere Untersuchungsbereiche zu eröffnen, sondern auch miteinander zu verknüpfen.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2017): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden und zu wahren (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Abels, H. (2019a): Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Abels, H. (2019b): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ackerman, C. / Parsons, T. (1976): Der Begriff „Sozialsystem“ als theoretisches Instrument. In: Jensen, S. (Hrsg.): Zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1976, S. 68 – 84.
- Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022): Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung (Heft 235). Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Arnold, P. / Kilian, L. / Thillosen, A. / Zimmer, G. (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (4. Aufl.). Bielefeld: wbv.
- Baecker, D. (2005): Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bahrdt, H. P. (2003): Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen (9. Aufl.). München: Verlag C. H. Beck.
- Bartz, A. (2013): Rolle und Selbstverständnis von Schulleitung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem, Köln 2013, S. 318 – 332.
- Baumgartner, P. / Herber, E. (2013): Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? - Eine kritische Reflexion. In: Erziehung & Unterricht, März/April 3-4/2013, S. 327 – 335.
- Beck, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, 101. Jahrgang, S. 533 – 556.
- Bendel, O. (2019): 350 Keywords Digitalisierung. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bendel, O. / Hauske, S. (2004): E-Learning. Das Wörterbuch. Oberentfelden, Aarau: Sauerländer Verlage AG.

- Berger, P. L. / Luckmann, T. (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie (20. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berger, P. L. / Luckmann, T. (2016): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie (26. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Beutner, M. (2022): Einführung. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 14 – 17.
- Beutner, M. / Pechuel, R. (2021): Mobile Learning with the DISK-Online approach. In: Sánchez, I., A. / Kommers, P. / Issa, T. / Isaías, P. (Hrsg.): Proceedings of the International Conferences. Mobile Learning and educational technologies 2021, Barcelona 2021, S. 179 – 184.
- Beutner, M. / Stelzer, J. (2022): Insights into the results of the EDU-VET Summary Research Report. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 59 – 72.
- Blatter, M. (2015): Konstruktivismus. In: Blatter, M. / Hartwagner, F. (Hrsg.): Digitale Lehr- und Lernbegleiter. Mit Lernplattformen und Web-2.0-Tools wirkungsvoll Lehr- und Lernprozesse gestalten, Bern 2015, S. 68 – 71.
- Blessin, B. / Wick, A. (2017): Führen und führen lassen (8. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Blumer, H. (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2 (5. Aufl.), Wiesbaden, S. 80 – 146.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann Verlag.

- Bogumil, J. / Immerfall, S. (1985): Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum (Selbst-)Verständnis des sozialwissenschaftlichen Erfahrungsprozess. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Bohnsack, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, 6. Jahrgang, S. 550 – 570.
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018a): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, R. / Geimer, A. / Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.), Opladen, Toronto, S. 52 – 58.
- Bohnsack, R. (2018b): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R. / Geimer, A. / Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.), Opladen, Toronto, S. 195 – 200.
- Brahm, T. / Jenert, T. (2014): Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), Stuttgart 2014, S. 45 – 61.
- Breitenbach, A. (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. In: peDOCS Open Access Erziehungswissenschaften, Marburg 2021, S. 1 – 18.
- Brim, O. G. (1968): Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg: Quell & Meyer.
- Brown, A. L. (1992): Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: The Journal of the Learning Sciences, Heft 2, 2. Jahrgang, S. 141 – 178.
- Buschfeld, D. / Bylinski, U. / Giezek, B. / Klös, H.-P. / Kohlrausch, B. / Sloane, P. F. E. / Solga, H. (2020): Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die berufliche Bildung. Herausforderungen und Gestaltungsfelder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 116, S. 682 – 695.
- Conrad, W. / Streeck, W. (1982): Elementare Soziologie (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dahrendorf, R. (1964): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und

- Kritik der Kategorie der sozialen Rolle (5. Aufl.). Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dahrendorf, R. (2006): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle (16. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, R. (2017): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Josef König zum 65. Geburtstag. In: Andreß, H. -J. / Grunow, D. / Schwinn, T. (Hrsg.): Soziologieggeschichte im Spiegel der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderheft 56), Wiesbaden 2017, S. 159 – 214.
- Danner, H. (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Methodik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik (5. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Denzin, N. K. (1970): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Brunswick / London: Aldine Transaction.
- De Witt, C. / Czerwionka, T. (2013): Mediendidaktik (2. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Dilthey, W. (2004): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Strübing, J. / Schnettler, V. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte, Konstanz 2004, S. 19 – 42.
- Döring, N. / Bortz, J. (2016a): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In: Döring, N. / Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.), Berlin, Heidelberg 2016, S. 31 – 80.
- Döring, N. / Bortz, J. (2016b): Forschungsstand und theoretischer Hintergrund. In: Döring, N. / Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.), Berlin, Heidelberg 2016, S. 157 – 179.
- Döring, N. / Bortz, J. (2016c): Datenanalyse. In: Döring, N. / Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.), Berlin, Heidelberg 2016, S. 597 – 784.
- Döring, N. / Bortz, J. (2016d): Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: Döring, N. / Bortz, J. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (5. Aufl.), Berlin, Heidelberg 2016, S. 81 – 119.

- Dreitzel, H. P. (1980): Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft (3. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Ehlers, U.-D. (2011): Qualität im E-Learning aus Lernericht (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Emmler, T. (2015): Rezeptive Textproduktion – produktive Textrezeption. Die Bedeutung (selbst-)reflexiver Textarbeit im Design-Based Research und ihre Implikationen für die Entwicklung von Innovationen im sozial-ökonomischen Kontext exemplarisch an der Gestaltung eines Forschungsportfolios umgesetzt. Detmold: Eusl Verlagsgesellschaft mbH.
- Endreß, M. (2006): Alfred Schütz. Band 3. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Esser, H. (1999): Soziologie: Allgemeine Grundlagen (3. Aufl.). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Esser, H. / Klenovits, K. / Zehnpfennig, H. (1977): Wissenschaftstheorie. Grundlagen und Analytische Wissenschaftstheorie. In: Scheuch, E. K. / Sahner, H. (Hrsg.): Studienskripten zur Soziologie. Band 1. Stuttgart 1977.
- Euler, D. (2010): Paradigmata im Vergleich. In: Nickloaus, R. / Pätzold, G. / Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2010, S. 386 – 389.
- Euler, D. (2014a): Design Research – A Paradigm under Development. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), Stuttgart 2014, S. 15 – 41.
- Euler, D. (2014b): Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27), Stuttgart 2014, S. 97 – 112.
- Euler, D. (2018): Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil. In: Weiß, R. / Severin, E. (Hrsg.): Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen, Bonn 2018, S. 30 – 53.
- Euler, D. / Sloane, P. F. E. (2018): Design-Based Research. In: Rauner, F. / Grollmann, P. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung (3. Aufl.), Bielefeld 2018, S. 782 – 790.
- Euler, D. / Wilbers, K. (2018): Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. / Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung, Wiesbaden 2018, S.

- Euler, D. / Wilbers, K. (2020): Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. / Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung (3. Aufl.), Wiesbaden 2020, S. 427 – 438.
- Fischer, C. / Fischer-Ontrup, C. / Schuster, C. (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York 2020, S. 136 – 152.
- Fischer, L. / Wiswede, G. (2009): Grundlagen der Sozialpsychologie (3. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Fischer-Rosenthal, W. / Rosenthal, G. (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Heft 4, 17. Jahrgang, S. 405 – 427.
- Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U. (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2017): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.), Reinbek bei Hamburg 2017, S. 309 – 318.
- Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.), Reinbek bei Hamburg 2017, S. 13 – 29.
- Frehe, P. (2015): Auf dem Weg zu einer entwicklungsförderlichen Didaktik am Übergang Schule – Beruf. Eine designbasierte Studie im Anwendungskontext. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Friebertshäuser, B. / Langer, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.), Weinheim, Basel 2013, S. 437 – 455.
- Friebertshäuser, B. / Richter, S. / Boller, H. (2013): Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, B. / Langer, A. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative

- Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.), Weinheim, Basel 2013, S. 379 – 396.
- Froschauer, U. / Lueger, M. (2020): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme (2. Aufl.). Wien: facultas.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1986): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (5. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gardner, C. / Thielen, S. (2015): Didaktische Prinzipien für E-Learning. Berlin: wvb.
- Garz, D. (2007): Qualitative und/oder/versus rekonstruktive Sozialforschung, das müsste heute die Frage sein. In: Erwägen – Wissen – Ethik, Heft 2, 18. Jahrgang, S. 224 – 225.
- Gerhardt, U. (1971): Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptioneller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Gerrig, R. J. (2016): Psychologie (20. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.
- Glaser, B. G. / Strauss, A. L. (1971): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research (4. Aufl.). Chicago: Aldine-Atherton.
- Gloerfeld, C. (2020): Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse. Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1974a): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Goffman, E. (1974b): Rollenkonzept und Rollendistanz. In: Mühlfeld, C. / Schmid, M. (Hrsg.): Soziologische Theorie, Hamburg 1974, S. 265 – 281.
- Goffman, E. (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (2012): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag (11. Aufl.). München, Zürich: Piper.
- Graf, N. / Gramß, D. / Edelkraut, F. (2022): Agiles Lernen. Neue Rollen, Kompetenzen und Methoden im Unternehmenskontext (3. Aufl.). Freiburg, München, Stuttgart: Haufe Group.
- Griese, H. M. / Nikles, B. W. / Rülcker, C. (1977): Soziale Rolle. Zur Vermittlung von

- Individuum und Gesellschaft. Ein soziologisches Studien- und Arbeitsbuch (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Groebe, N. / Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild (Band 4). Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.
- Gukenbiehl, H. L. (2016): Soziologie als Wissenschaft. Warum Begriffe lernen? In: Korte, H. / Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie (9. Aufl.), Wiesbaden 2016, S. 11 – 22.
- Habermas, J. (1963): Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien (Band 11). Neuwied am Rhein: Luchterhand Verlag.
- Habermas, J. (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1977): Kultur und Kritik: Verstreute Aufsätze (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1982): Zur Logik der Sozialwissenschaften (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harant, M. (2020): Psychologie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. / König, J. / Rothland, M. / Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2020, S. 585 – 592.
- Harnischmacher, C. / Kremer, H.-H. / Metschke, A. / Stelzer, J. / Wilde, S. (2022): Euregio Mobility. Mobilitäten in einer Grenzregion. Über die Grenze gehen und denken: Potenzial grenzüberschreitender euregonaler Mobilitäten in Deutschland und den Niederlanden. In: Bildung und Beruf, Ausgabe Juni 2022, 5. Jahrgang, S. 206 – 212.
- Heidegger, M. (1963): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Helfferich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfrich, H. (2016): Wissenschaftstheorie für Betriebswirtschaftler. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Henecka, H. P. (2015): Grundkurs Soziologie (10. Aufl.). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Herzig, B. (2017): Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In: Fischer, C. (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Münster 2017, S. 25 – 57.
- Herzog, W. / Makarova, E. (2011): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Terhart, E. / Bennewitz, H. / Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster / New York / München / Berlin 2011, S. 63 – 78.
- Heusinger, M. (2022): Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hitzler, R. / Eberle, T. S. (2017): Phänomenologische Lebensweltanalyse In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2017, S. 109 – 118.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 2, 32. Jahrgang, S. 339 – 372.
- Holling, E. / Bammé, A. (1982): Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Honegger, B. D. (2020): Digitalisierung, Digitalität & Co. Online verfügbar unter <http://blog.doebe.li/Blog/DigitalisierungDigitalitaetUndCo> [24.06.2022].
- Hopf, C. (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Horlebein, M. (2013): Wissenschaftstheorie. Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Bonz, B. / Nickolaus, R. / Schanz, H. (Hrsg.): Studentexte. Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Baltmannsweiler 2013.
- Huber, S. G. / Helm, C. (2020): Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“ - Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster, New York 2020, S. 37 – 60.
- Huber, S. G. / Günther, P. S. / Schneider, N. / Helm, C. / Schwander, M. / Schneider, J.

- A. / Pruitt, J. (2020): COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann.
- Jahn, R. W. / Brünner, K. / Schunk, F. (2016): „Neue“ Rollen des beruflichen Bildungspersonals und deren Wahrnehmung durch die pädagogischen Akteure. Eine interpretative Analyse dominanter Rollenbilder von Berufsschullehrern und Ausbildern. In: Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“, Heft 88, 16. Jahrgang, S. 1 – 37.
- Joas, H. (1978): Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie (3. Aufl.). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Joas, H. (1998): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel 1998, S. 137 – 152.
- Joas, H. / Knöbl, W. (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kastner, M. (1991): Denken und Handeln im System. In: Kaster, M. / Gerstenberg, B. (Hrsg.): Personalmanagement. Denken und Handeln im System, München 1991, S. 13 – 20.
- Kebeck, G. (1994): Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Keller, R. (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. (2005): Didaktisches Design und E-Learning. Zur didaktischen Transformation von Wissen in mediengestützte Lernangebote. In: Miller, D. (Hrsg.): E-Learning – Eine multiperspektivische Standortbestimmung, Bern, Stuttgart, Wien 2005, S. 156 – 182.
- Kerres, M. (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, C. (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Münster 2017, S. 85 – 104.
- Kerres, M. (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Kerres, M. / de Witt, C. (2003): A Didactical Framework for the Design of Blended

- Learning Arrangements. In: Journal of Educational Media, Heft 28, S. 101 – 113.
- Kerres, M. / Ojstersek, N. / Preussler, A. / Stratmann, J. (2009): E-Learning-Umgebung in der Hochschule: Lehrplattformen und persönliche Lernumgebung. In: Dittler, U. / Krameritsch, N. / Nistor, N. / Schwarz, C. / Thillosen, A. (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs, Münster 2009, S. 101 – 115.
- Kielholz, A. (2008): Online-Kommunikation. Die Psychologie der neuen Medien für die Berufspraxis. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Klafki, W. (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategoriale Bildung. Weinheim: Julius Beltz.
- Klieber, S. (2012): Innovationen begleiten. Die Funktion von Schulleitern in Schulentwicklungsprozessen. Paderborn: Eusl.
- Klieme, E. (2020): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): *„Langsam vermisste ich die Schule ...“* - Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster, New York 2020, S. 117 – 135.
- Klose, P. (1977): Berufsrolle des Lehrers. In: Griesse, M. / Nikles, B. W. / Rülcker, C. (Hrsg.): Soziale Rolle. Zur Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. Ein soziologisches Studien- und Arbeitsbuch (1. Aufl.), Wiesbaden 1977, S. 108 – 114.
- KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [24.06.2022].
- KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [24.06.2022].
- Knaus, T. (2018): «[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft». In: MedienPädagogik, Heft 31, S. 1 – 35. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X> [24.06.2022].
- Koch, R. / Jahn, R. W. / Schumann, J. / Schiller, S. (2009): Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, S. 1 –

22. Online verfügbar unter https://www.bwpat.de/profil2/koch_etal_profil2.pdf [29.10.2021].
- Koehler, M. J. / Mishra, P. (2008): Introducing TPACK. In: AACTE Committee on Innovation and Technology (Hrsg.): Handbook of Technology Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators, New York 2008, S. 3 – 29.
- König, E. (1978): Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 3. Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kopp, B. / Mandl, H. (2011): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Klimsa, P. / Issing, L. (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis (2. Aufl.), München 2011, S. 139 – 150.
- Kopp, J. (2018): Wahrnehmung, soziale. In: Kopp, J. / Steinbach, A. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie (12. Aufl.), Wiesbaden 2018, S. 497 – 498.
- Krämer, H. / Goertz, L. (2017): Medienkompetenz als Grundlage. Perspektiven für die betriebliche Ausbildung. In: Thissen, F. (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens, Berlin, Boston 2017, S. 239 – 257.
- Kreis, H. / Wildner, R. / Kuß, A. (2021): Marktforschung. Datenerhebung und Datenanalyse (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kremer, H.-H. (1997): Medienentwicklung. Theoretische Modellierung und fachdidaktisch ausgerichtete Anwendung. Köln: Botermann & Botermann Verlag.
- Kremer, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovation gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn: Eusl.
- Kremer, H.-H. (2014): Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In: Braukmann, U. / Dilger, B. / Kremer, H. H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter. F. E. Sloane zum 60. Geburtstag, Detmold 2014, S. 339 – 361.
- Kremer, H.-H. (2019): Arbeitspaket 4 – Mobilitäten als Basis der Bildungsarbeit in der Euregio. Internes Arbeitspapier. Universität Paderborn.
- Kremer, H.-H. / Stelzer, J. / Wilde, S. (2022): Euregio Mobility in der beruflichen Bildung: Über die Grenze gehen und denken. Gütersloh: WBV Verlag.
- Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (2014): Design Research zur individuellen Förderung in der beruflichen Rehabilitation. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW),

- Stuttgart 2014, S. 197 – 212.
- Krommer, A. / Wampfler, P. (2021): Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, W. / Wampfler, P. / Krommer, A. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen, Weinheim, Basel 2021, S. 8 – 16.
- Kron, F. W. / Sofos, A. (2003): Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen. München: Reinhardt.
- Krotz, F. (2008): Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In: Thomas, T. (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln, Wiesbaden 2008, S. 43 – 62.
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kruse, V. (2018): Geschichte der Soziologie (3. Aufl.). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. / Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kückmann, M.-A. (2020): Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen. Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kundisch, H. (2020): Zur Rolle von Führungskräften im Schulkontext Entwicklungsarbeit einer kollegialen Weiterbildung als Innovationsarena zur mehrperspektivischen Rollenschärfung. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Kuszpa, M. A. (2005): Manager lernen mit dem Handy - Erfahrungen mit mobilem E-Learning in der Weiterbildung von Führungskräften (Beitrag 5.9.1). In: Hohenstein, A. / Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis (Loseblattsammlung Grundwerk 2001), Köln 2005, S. 1 – 3.
- Ladel, S. / Knopf, J. / Weinberger, A. (2018): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken.

- Weinheim: Beltz PVU.
- Lamnek, S. (1980): Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Für Mediziner, Soziologen, Psychologen. Weinheim: edition medizin.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lamnek, S. / Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lehner, F. (2005): Hard- und Software auswählen für M-Learning. In: Hohenstein, A. / Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis (Loseblattsammlung Grundwerk 2001), Köln 2005, S. 1 – 23.
- Leisch, A. (2021): Präsenzunterricht im Vergleich zum Distance Learning. Unterschiedliche Einflüsse auf Lernprozesse, Entwicklungsprozesse sowie das Wohlbefinden der Schüler/innen und die Bedeutung der Präsenzlehre. Johannes Kepler Universität Linz. Online verfügbar unter <https://epub.jku.at/download/pdf/7032690> [01.07.2022].
- Lemke, C. / Kirchner, K. / Rohner, B. (2017): Es ist Vorlesung und keiner geht hin: Nutzerzentrierte Bedürfnisanalyse für eine digitale Lehr- und Lernplattform. In: Eibl, M. / Gaedke, M. (Hrsg.): Informatik 2017, Bonn 2017, S. 15 – 26.
- Lempert, W. (1962): Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leiststudie. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Lengwiler, M. (2015): Sozialwissenschaften. In: Diaz-Bone, R. / Weischer, C. (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2015, S. 381 – 382.
- Lepsius, M. R. (1990): Interessen, Ideen und Institutionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lewis, D. (1975): Konventionen. Eine sprachphilosophische Abhandlung. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Lilli, W. (1997): Hypothesentheorie der Wahrnehmung. In: Frey, D. / Greif, S. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (4. Aufl.), Weinheim 1997, S. 192 – 195.
- Linton, R. (1968): The cultural background of personality (7. Aufl.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Linton, R. (1973): Rolle und Status. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie (2. Aufl.), Stuttgart 1973, S. 310 – 315.

- Luckmann, T. (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin, New York: de Gruyter.
- Luhmann, N. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: Soziale Welt, Heft 1, 20. Jahrgang, S. 28 – 48.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1994): Funktionen und Folgen formaler Organisation (5. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2009): Einführung in die Systemtheorie (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Maier, W. (1998): Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik: ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Merkens, H. (2017): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2017, S. 286 – 299.
- Merton, R. K. (1957): The Role-Set: Problems in Sociological Theory. In: The British Journal of Sociology, Heft 8, 2. Jahrgang, S. 106 – 120.
- Merton, R. K. (1968): Social theory and social structure. New York: The Free Press.
- Merton, R. K. (1973a): Funktionale Analyse. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie (2. Aufl.), Stuttgart 1973, S. 169 – 214.
- Merton, R. K. (1973b): Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie (2. Aufl.), Stuttgart 1973, S. 316 – 333.

- Metzger, W. (1975): Gesetze des Sehens (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Dr. Waldemar Kramer.
- Meuser, M. (2018): Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, R. / Geimer, A. / Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (4. Aufl.), Opladen, Toronto 2018, S. 206 – 209.
- Meyer, H. (2012): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Meyer, H. (2015): Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Middendorf, W. (2017): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht – Eine Einführung. In: Fischer, C. (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Münster 2017, S. 11 – 21.
- Miebach, B. (2014): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Mishra, P. / Koehler, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: Teachers College Record, Heft 108, 6. Jahrgang, S. 1017 – 1054.
- Mishra, P. (2019): Considering Contextual Knowledge: The TPACK Diagram Gets an Upgrade. In: Journal of Digital Learning in Teacher Education, S. 1 – 3.
- Mollenhauer, K. (1971): Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. In: Betzen, K. / Nipkow, K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 93 – 112.
- Moser, H. (2011): Verändern die Medien die Lehrer-Rolle? In: Berne, H. / Isler, R. (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln, Baltmannsweiler 2011, S. 163 – 175.
- Moser, H. (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung (6. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller, U. (1979): Reflexive Soziologie und empirische Sozialforschung. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Mußmann, F. / Hardwig, T. / Riethmüller, M. / Klötzer, S. (2021): Digitalisierung im Schulsystem 2021 Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Ergebnisbericht. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

- MyVETmo (2018): Handbuch zum Students' Navigator. Erasmus+. Online verfügbar unter: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/f33b7b7e-e005-4119-9fb9-2bc32c4db805/textbook_deutsch.pdf [27.04.2020].
- Nüssle, C. / Thissen, F. / Zimmermann, A. (2017): Der narrative Lernraum einer Ermöglichungsdidaktik. Lernen mit medialen Geschichten in der ökonomischen Bildung. In: Thissen, F. (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens, Berlin, Boston 2017, S. 39 – 53.
- Pätzold, G. (1997): Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität. In: Arnold, R. / Dobischat, R. / Ott, B. (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik: Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag, Stuttgart 1997, S. 251 – 268.
- o. V. (2014): Wie schreibt man eine Literaturübersicht? Universität Mannheim (Hrsg.): Mannheim. Online verfügbar unter https://www.vwl.uni-mannheim.de/media/Fakultaeten/vwl/Dokumente/Leitfaden_Literaturuebersicht.pdf [11.12.2021].
- Parsons, T. (1964): The social system. London: Collier-Macmillan Limited.
- Parsons, T. (1973): Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie (2. Aufl.), Stuttgart 1973, S. 218 – 244.
- Parsons, T. (1976a): Der Begriff der Gesellschaft: Seine Elemente und ihre Verknüpfungen. In: Jensen, S. (Hrsg.): Zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1976, S. 121 – 160.
- Parsons, T. (1976b): Grundzüge des Sozialsystems. In: Jensen, S. (Hrsg.): Zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1976, S. 161 – 274.
- Pechuel, R. (2022): The EDU-VET learning platform. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 95 – 99.
- Plessner, H. (1966): Soziale Rolle und menschliche Natur. In: Plessner, H. (Hrsg.): Diesseits der Utopie, Düsseldorf, Köln 1966, S. 23 – 35.
- Plomp, T. (2007): Educational Design Research: An Introduction. In: Plomp, T. / Nieveen, N. (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research, Enschede 2007,

S. 9 – 35.

- Preyer, G. (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretation. Wiesbaden: Springer VS.
- Rädiker, S. / Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Redecker, C. (2017a): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Redecker, C. (2017b): Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz von Lehrenden. Digitale Kompetenz Lehrender. Europäische Kommission. Online verfügbar unter https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-09/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf [29.06.2022].
- Reetz, L. (2002): Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, 98. Band, S. 8 – 25.
- Reinders, H. (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden (3. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 33, 1. Jahrgang, S. 52 – 69.
- Reynolds, T. J. / Gutman, J. (1988): Laddering Theory, Method, Analysis, and Interpretation. In: Journal of Advertising Research, Heft 1., 28. Jahrgang, S. 11 – 31.
- Riesman, D. / Denney, R. / Glazer, N. (1956): Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Darmstadt, Berlin-Frohnau, Neuwied am Rhein: Hermann Luchterhand Verlag.
- Ritzer, G. (1979): Toward an integrated sociological paradigm. In: Snizek, W. / Fuhrman, E. R. / Miller, M. K. (Hrsg.): Contemporary issues in theory and research: A Metasociological Perspective, London 1979, S. 25 – 46.
- Rösel, M. (1978): Was heisst „Lehrerrolle“? In: Kluge, N. (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem, Darmstadt 1978, S. 351 – 375.
- von Rosenstiel, L. (1991): Personalentwicklung und Wertewandel. In: Kaster, M. / Gerstenberg, B. (Hrsg.): Personalmanagement. Denken und Handeln im System, München 1991, S. 103 – 120.

- Rosenthal, G. / Fischer-Rosenthal, W. (2017): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: U. Flick, U. / Kardorff, E. v. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg 2017, S. 456 – 467.
- Rosenthal, G. / Loch, U. (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, D. / Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 2002, S. 221 – 232.
- Sader, M. (1969): Rollentheorie. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Sozialpsychologie (1. Halbband), Göttingen 1969, S. 204 – 231.
- Sandberg, B. (2017): Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master, Promotion (3. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Schäfers, B. (2016a): Einführung in die Soziologie (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schäfers, B. (2016b): Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: Korte, H. / Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie (9. Aufl.), Wiesbaden 2016, S. 24 – 48.
- Schaumburg, H. (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Scheuch, E. K. / Kutsch, T. (1975): Grundbegriffe der Soziologie 1. Grundlegung und Elementare Phänomene (2. Aufl.). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Schimank, U. (2016): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Juventa.
- Schlee, J. (1988): Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: Groeben, N. / Wahl, D. / Schlee, J. / Scheele, B. (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen 1988, S. 11 – 17.
- Schluchter, W. (2015): Grundlegungen der Soziologie (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schmid, M. / Krannich, M. / Petko, D. (2020): Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen. In: journal für lehrerInnenbildung, Heft 20, 1. Jahrgang, S. 116 – 124.
- Schoblick, R. (2020): Blended Learning mit MOODLE. Elektronische Lehrmittel in den modernen Unterricht integrieren. München: Carl Hanser Verlag.

- Schorb, B. (2017): Medienkompetenz. In: Schorb, B. / Hartung-Griemberg, A. / Dallmann, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik (6. Aufl.), München 2005, S. 254 – 261.
- Schröder, H.-D. (2006): Digitalisierung. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): Medien von A bis Z, Wiesbaden 2006, S. 95 – 97.
- Schütz, A. (1971a): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze (Band I). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1971b): Studien zur phänomenologischen Philosophie. Gesammelte Aufsätze (Band III). Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, F. (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Dux, G. / Luckmann, L. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie, Beiträge zur Wissenssoziologie, Beiträge zur Religionssoziologie, Wiesbaden 1976, S. 7 – 41.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 13, 3. Jahrgang, S. 283 – 293.
- Schurz, G. (2014): Einführung in die Wissenschaftstheorie (4. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Simmel, G. (1968): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (5. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Simmel, G. (1970): Grundfragen der Soziologie (Individuum und Gesellschaft) (3. Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Simmel, G. (1974): Rollentheoretischer Zugang zum Verständnis von Gesellschaft. In: Mühlfeld, C. / Schmid, M. (Hrsg.): Soziologische Theorie, Hamburg 1974, S. 255 – 265.
- Six, B. (1997): Attribution. In: Frey, D. / Greif, S. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (4. Aufl.), Weinheim 1997, S. 122 – 135.
- Sliwka, A. / Klopsch, B. (2020): Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In: Fickermann, D. / Edelstein, B. (Hrsg.): „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“ - Schule während und nach der Corona-Pandemie, Münster, New York 2020, S. 216 – 229.
- Sloane, P. E. F. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln. Müller Botermann.
- Sloane, P. E. F. (2001): Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung.

- Eine Annäherung. In: Wirtschaftspädagogische Beiträge, Heft 1, S. 1 – 61. Online verfügbar unter <http://digital.ub.uni-paderborn.de/hsx/content/pageview/1664404> [02.05.2020].
- Sloane, P. F. E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung. Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Heft 3, Band 101, S. 321 – 348.
- Sloane, P. F. E. (2007): Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, R. / Zöller, A. (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis, Bonn 2007, S. 11 – 60.
- Sloane, P. F. E. (2009): Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten – Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer postmodernen Industriegesellschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, S. 1 – 17. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf [29.10.2021].
- Sloane, P. F. E. (2010): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: Nickolaus, R. / Pätzold, G. / Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn 2010, S. 367 – 373.
- Sloane, P. F. E. (2014): Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In: Euler, D. / Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research, 27. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Stuttgart 2014, S. 113 – 139.
- Sloane, P. F. E. (2017): ‘Where no man has gone before!’ – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. In: EDeR - Educational Design Research, Heft 1, 1. Jahrgang, S. 1 – 29.
- Sloane, P. F. E. / Emmeler, T. / Gössling, B. / Hagemeier, D. / Hegemann, A. / Janssen, E. A. (2018): Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt. Detmold: Eusl.
- Sochatzky, F. / Ventzke, M. (2017): Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderungen für Unterricht und Unterrichtsmaterialien. In: Thissen, F. (Hrsg.): Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens, Berlin, Boston 2017, S. 54 – 70.
- Soeffner, H.-G. (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur

- wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (2. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh.
- Soeffner, H.-G. (2017): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.), Reinbek bei Hamburg 2017, S. 164 – 175.
- Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (12. Aufl.), Reinbek bei Hamburg 2017, S. 319 – 331.
- Stelzer, J. (2021a): Digitale Kompetenz – Kompetenzprofile im berufsbildenden Kontext. In: Beutner, M. / Pechuel, R. / Schneider, J. (Hrsg.): Förderung von Digitalisierung und Industrie 4.0. Bildung – Beruf – Industrie – Zukunft. Neue Möglichkeiten und Herausforderungen für die europäische Berufsbildung. Einblick in das Projekt DigI-VET, Köln 2021, S. 144 – 160.
- Stelzer, J. (2021b): Konturierung der wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Selbstvergewisserung – eine reflexive Auseinandersetzung. Forschungsmethodologischer Ankerpunkt: Forschung in Modellversuchen – Vertiefende Überlegungen zu Grundlegungen des adressierten Rationalitätsverständnisses respektive der Fragestellung nach der wissenschafts- bzw. forschungsbezogenen Legitimation des Forscherhandelns. Ausarbeitung im Rahmen des Doktorandenmoduls W6511 Philosophies of Science. Universität Paderborn. Unveröffentlicht.
- Stelzer, J. (2022a): EDU-VET – Core ideas, aims and structure. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 47 – 52.
- Stelzer, J. (2022b): Insights into the guideline concept for teachers. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 134 – 141.
- Stelzer, J. (2022c): New media and E-Learning at VET schools – First ideas of digitisation and fostering of digital competences. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-

- Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 33 – 36.
- Stelzer, J. (2022d): Digitalisierung als Chance und Herausforderung für Mobilitäten. In: Kremer, H.-H. / Stelzer, J. / Wilde, S. (Hrsg.): Euregio Mobility in der beruflichen Bildung: Über die Grenze gehen und denken, Gütersloh 2022, S. 191 – 286.
- Stelzer, J. / Wendering, A. (2022): The EDU-VET Curriculum VET curriculum and the use of new media in metal VET. In: Beutner, M. / Pechuel, R. (Hrsg.): E-Learning, Digitisation and Units for Learning at VET schools – Creating Online Learning Environments in Technical Education for European metal industry. New Opportunities and Challenges for European VET schools in metal industry. Insights in the EDU-VET Project, Köln 2022, S. 73 – 94.
- Stracke, C. (2006): E-Learning und Qualitätsstandards in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Ludwigs, S. / Timmler, U. / Tilke, M. (Hrsg.): Praxisbuch E-Learning. Ein Reader des Kölner Expertennetzwerkes cel_C, Bielefeld 2006, S. 205 – 218.
- Strübing, J. (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung (2. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Tenbruck, F. H. (1961): Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, 13. Jahrgang, S. 1 – 40.
- Terhart, E. (2020): Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C. / König, J. / Rothland, M. / Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn 2020, S. 575 – 584.
- The Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. In: Educational Researcher, Heft 32, 1. Jahrgang, S. 5 – 8.
- Thissen, F. (1999): Chancen und Grenzen des Lehrens und Lernens mit Multimedia. Online verfügbar unter: https://files.dnb.de/EDBI/deposit.ddb.de/ep/netpub/89/96/96/967969689/_data_stat/www.dbi-berlin.de/dbi_pub/schulbib/thisse1.pdf [29.10.2021].
- Thomas, T. (2008): Medienkultur und soziales Handeln. Medien – Kultur – Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thomas, T. / Krotz, F. (2008): Medienkultur und Soziales Handeln: Begriffsarbeiten zur

- Theorieentwicklung. In: Thomas, T. (Hrsg.): Medienkultur und soziales Handeln. Medien – Kultur – Kommunikation, Wiesbaden 2008, S. 17 – 42.
- Treibel, A. (2006): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart (7. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Van den Akker, J. (1999): Principles and Methods of Development Research. In: Van den Akker, J. / Branch, R. M. / Gustafson, K. / Nieveen, N. / Plomp, T. (Hrsg.): Design Approaches and Tools in Education and Training, Dordrecht 1999, S. 1 – 14.
- Vollmer, T. / Karges, T. / Richter, T. / Schlömer, B. / Schütt-Sayed, S. (2020): Digitalisierung mit Arbeit und Berufsbildung nachhaltig gestalten. Bielefeld: wbv.
- Voss, T. / Wittwer, J. (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Heft 48, S. 601 – 628.
- Weinstock, S. A. (1963): Role Elements: A Link between Acculturation and Occupational Status. In: The British Journal of Sociology, Heft 14, 2. Jahrgang, S. 144 – 149.
- Weischer, C. / Diaz-Bone, R. (2015): Qualitative Sozialforschung. In: Diaz-Bone, R. / Weischer, C. (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2015, S. 329 – 330.
- Weiss, H. (1993): Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellung der großen Paradigmen. Wien, New York: Springer-Verlag.
- Winter, R. (2020): Symbolischer Interaktionismus. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2020, S. 1 – 17.
- Wiswede, G. (1977): Rollentheorie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim 1985, S. 227 – 255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS Forum Qualitative Social Research Sozialforschung, Heft 1, 1. Jahrgang, Art. 22. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [15.01.2022].
- Zimbardo, P. G. / Gerrig, R. J. (2008): Psychologie (18. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Zoyke, A. (2012): Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen

Bildung. Eine designbasierte Studie in der beruflichen Rehabilitation. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Zühlke-Robinet, K. / Bach, U. (2020): Dienstleistungssysteme – Digitale Transformation – Arbeit. In: Ernst, G. / Zühlke-Robinet, K. / Finking, G. / Bach, U. (Hrsg.): Digitale Transformation. Arbeit in Dienstleistungssystemen, Baden-Baden 2020, S. 17 – 28.

Zumbach, J. (2021): Digitales Lehren und Lernen. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hinweise zum Anhang der Studie

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation sind differenzierte Anhänge entstanden, die explizit nicht als Teil der adressierten Studie ausgewiesen werden. Der Anhang gliedert sich in insgesamt vier gesondert ausgedruckten Exemplaren. Die Anlage ist den zusätzlich beigefügten Schriftstücken „Externer Anhang (A – D)“ zu entnehmen. Bei Bedarf sowie Interesse kann der externe Anhang eingesehen werden. Bitte kontaktieren Sie hierzu die Verfasserin.

Die nachfolgende Gliederung bietet dem Leser eine grundlegende Orientierung des Anhangs:

Teil I: Vertiefungen zur wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Selbstvergewisserung (Externer Anhang A)

Teil II: Vertiefungen zur forschungsmethodischen Verortung der empirischen Exploration (Externer Anhang A)

Teil III: Datengrundlagen und Textkorpus (Externer Anhang B)

Teil IV (1): Datenauswertung (Externer Anhang C)

Teil IV (2): Datenauswertung (Externer Anhang D)

Teil V: Anreicherung des theoretischen Korpus (Externer Anhang D)

Anmerkung: Der externe Anhang der vorliegenden Dissertation unterteilt sich aus Gründen der Übersichtlichkeit resp. Einfachheit in insgesamt vier Bestandteile. Demnach umfasst Anhang A Teil I und Teil II, während Anhang B Teil III, Anhang C Teil IV (1) und Anhang D Teil IV (2) bzw. Teil V beinhalten. Die Nummerierungen der Kapitel sowie der Tabellen sind fortlaufend. Darüber hinaus gelten das Literaturverzeichnis sowie die eidesstattliche Erklärung sowohl für den Anhang A, Anhang B, Anhang C und Anhang D, wenngleich diese lediglich in Anhang A aufgeführt werden, um Doppelungen zu vermeiden.