

Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Viele, Jan van [Hrsg.]
Bildungsmedien für Erwachsene

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 260 S. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Viele, Jan van [Hrsg.]:
Bildungsmedien für Erwachsene. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 260 S. - (Beiträge zur
historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung) - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-320218 - DOI: 10.25656/01:32021; 10.35468/6126

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320218>

<https://doi.org/10.25656/01:32021>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Beiträge zur historischen und systematischen
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung



Ewa Andrzejewska / Eva Matthes
Sylvia Schütze / Jan Van Wiele
(Hrsg./Eds.)

Bildungsmedien für Erwachsene

Educational Media for Adults

Andrzejewska / Matthes / Schütze / Van Wiele

Bildungsmedien für Erwachsene

Educational Media for Adults

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Péter Bagoly-Simó, Carsten Heinze, Kira Mahamud Angulo,
Eva Matthes, Sylvia Schütze, Jan Van Wiele und Werner Wiater

Ewa Andrzejewska
Eva Matthes
Sylvia Schütze
Jan Van Wiele
(Hrsg./Eds.)

Bildungsmedien für Erwachsene

Educational Media for Adults

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Zürich, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a.M., Fernuniversität Hagen / Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur Leipzig, Hochschulbibliothek Hochschule Mittweida, Hochschulbibliothek Zittau/Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin / Universitätsbibliothek, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich, IU Internationale Hochschule GmbH Erfurt, Justus-Liebig-Universität Gießen / Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Thurgau / Campus-Bibliothek RPTU Kaiserslautern-Landau / Universitätsbibliothek, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (SLUB), Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Technische Universität Braunschweig, Technische Universität Chemnitz / Universitätsbibliothek, Universität der Bundeswehr München, Universität Mannheim / Universitätsbibliothek, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln – im Auftrag der Universität zu Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bayreuth, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek Dortmund, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Würzburg, Universitätsbibliothek Wuppertal.

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

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2024 Verlag Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: © lemono / istock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6126-7 digital

doi.org/10.35468/6126

ISBN 978-3-7815-2670-9 print

Inhaltsverzeichnis / Contents

Eva Matthes und Sylvia Schütze

Bildungsmedien für Erwachsene. Zur Einführung in das Thema
und in die Beiträge dieses Bandes 9

Eva Matthes und Sylvia Schütze

Educational Media for Adults. Introduction to the Topic
and to the Contributions of this Volume 16

Das Lernen Erwachsener – eine Hinführung zum Thema Adult Learning – an Introduction to the Topic

Jörg Dinkelaker

Learning Literacy. Why Adults Learn Differently and How Media Matter 25

Bildungsmedien für informelles Lernen Educational Media for Informal Learning

Kerstin te Heesen

Das illustrierte Flugblatt als Bildungsmedium der Frühen Neuzeit.
Über Zeigestrategien und didaktische Vermittlungsweisen
eines multimodalen populären Druckwerks 39

Sabina Hüttinger

Briefserien für Eltern von Peter Pelikan e.V. – ein erster Einblick
in Geschichte, Charakteristik und vermitteltes Elternbild 58

Werner Wiater

Der neue „Holländische Katechismus für Erwachsene“ von 1966.
Religiöse Erwachsenenbildung zwischen Mündigkeit und kirchlicher Autorität 68

Alisha Berchtold, Georg Cleppien, Volker Mehringer und Sophie Pokrzywa

Das Familienbild als Aspekt der paradigmatischen Ordnung.
Eine Rekonstruktion am Beispiel buchförmiger Ratgeber zum „kindlichen Spielen“ ... 79

Timm Gerd Hellmanzik und Dennis Mathie

Computerspiele als Bildungsmedien? Analysen und Überlegungen
zum Globalstrategiespiel *Civilization* 90

Bildungsmedien für die Hochschullehre
Educational Media for University Teaching

Christiana Bers
Sammlungsobjekte in der universitären Lehre 107

Jan Van Wiele
The Theology of Religions in Belgian Apologetic Textbooks
for Adults (1870–1960) 120

Dörte Balcke und Hannes Großhauser
Klassische und aktuelle Texte als Quellen des Wissens.
Ausgewählte pädagogische Schriftenreihen für Studium und Lehre
in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts 129

Attila Nóbik
Textbooks on History of Education in Hungary since 1990 141

Péter Bagoly-Simó
Figure 2 Shows ... Changing Discontinuous Texts
in Geography Textbooks for Higher Education 152

Gracja Cimaszewska-Kuniniec
The Current Problems and Solutions of Applying Multimedia Technology
in Adult Students' Business English Teaching 167

Bildungsmedien für Lehrkräfte
Educational Media for Teachers

Britta Juska-Bacher
Erwachsene als Adressat*innen historischer Fibeln für Kinder.
Beispiele aus der deutschsprachigen Schweiz vom 16. bis zum 19. Jahrhundert 181

Ewa Andrzejewska
Lehrerhandbücher – ein Bildungsmedium für Fremdsprachenlehrer*innen 192

Thomas Heiland
Asynchrone Lehrkräftefortbildung in eLearning-Szenarien –
Chancen, Potenziale und Grenzen 203

**Sprachlehrmittel für Erwachsene
Educational Media for Language Learning for Adults**

Verena Stürmer

Alphabetisierungsmaterialien als Bildungsmedien
für neu zugewanderte Erwachsene.

Eine Analyse aktueller Lehrwerke in Deutschland 217

Danuta Stanulewicz and Konrad Radomyski

Online Language Learning Platforms and Applications: Users' Opinions 231

**Entwicklung von Bildungsmedien für Erwachsene –
ein Werkstattbericht
Development of Educational Media for Adults –
a Report on Work in Progress**

*Henry Asimwe, Henrik Bode, Paul Bogere,
Christine Freitag and Teddy Mangeni*

Which Media for Whom? The Implementation of Microgrids
as a Trigger of Transformational Adult Learning Opportunities

in Formal, Informal and Situational Settings in Times of Change 245

Autor*innen / Authors 257

Eva Matthes und Sylvia Schütze

Bildungsmedien für Erwachsene

Zur Einführung in das Thema und in die Beiträge dieses Bandes

Bildungsmedien sind Medien, die durch die didaktische Aufbereitung ihrer Inhalte Lernen initiieren und/oder unterstützen wollen bzw. sollen. Viele denken vor diesem Hintergrund bei Bildungsmedien zunächst an Schulbücher bzw. analoge schulische Lehr-Lernmittel, inzwischen die meisten allerdings auch an digitale Bildungsmedien, jedoch nach wie vor sehr häufig ausschließlich auf die Schule bezogen.

Und selbstverständlich: So, wie die Schule eine Schlüsselstellung im Bereich von Erziehung und Bildung einnimmt – erreicht sie doch alle bzw. die meisten Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft –, kommt auch den schulischen Bildungsmedien eine zentrale Rolle zu. So stehen diese meist im Zentrum von Forschungsarbeiten.

Doch so, wie sich die Pädagogik nicht nur auf die Schule und nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt, kommen in Lehr-/Lernkontexten *über die Lebensspanne hinweg* Bildungsmedien zum Tragen. Sie spielen u.a. eine wichtige Rolle als Materialien für Lehrende unterschiedlicher Bildungsinstitutionen, z.B. an Hochschulen oder in Seminaren der Erwachsenenbildung, wie etwa der Volkshochschulen oder anderer Weiterbildungseinrichtungen; sie werden in Integrations- und Sprachkursen für Migrant*innen eingesetzt. Sie werden aber auch zur informellen Bildung genutzt, etwa als Broschüren, Leporellos und Plakate zur gesundheitlichen Aufklärung wie auch als diverse Infomaterialien zur politischen und zur sexuellen Bildung oder in vielerlei Varianten, z.B. als kontinuierlich erscheinende Briefe, in der Elternbildung; und sie bieten sich nicht zuletzt als Ratgeber für Herausforderungen in allen Lebenslagen an – ein von Erwachsenen besonders häufig genutztes informelles Bildungsmedium, sowohl in gedruckter und zunehmend in digitaler Form (Apps, Blogs).

Eine besondere Herausforderung für die Erstellung von Bildungsmedien für Erwachsene stellen die *Spezifika des Lernens* jener dar, anders formuliert: die besonderen didaktischen Herausforderungen, denen sich Bildungsmedienmacher*innen hier gegenübersehen – zum einen, wenn sie Erwachsene generell so adressieren wollen, dass diese sich nicht entmündigt oder in ihren bisherigen Lernbiografien oder Erfahrungen ignoriert sehen und/oder neue Lernzugänge finden können; zum anderen, wenn sie Erwachsenen nicht statisch oder homogen denken, sondern unterschiedlichste Erwachsene mit ihren je spezifischen Bedürfnissen, Vorwissen und Lernfähigkeiten in den Blick nehmen wollen.

Erwachsenen Menschen wird Mündigkeit auch im Umgang mit Bildungsmedien zugesprochen bzw. unterstellt. Oft wählen sie diese – anders als Kinder und Jugendliche in Familie, Kita und Schule – ja selbst aus und haben dann eben auch nur sich selbst mit ihrer unterschiedlich stark ausgeprägten Medienkompetenz als Beurteilungsinstanz für das

durch die Digitalisierung rasant gewachsenen Angebot an Bildungsmedien für Erwachsene in Familie, Beruf und Freizeit.

Anders als zu Bildungsmedien für Schulen (schwerpunktmäßig: Schulbüchern) gibt es allerdings zu den aufgezählten und leicht noch zu ergänzenden Bildungsmedien für Erwachsene sehr wenig Forschung. Genau genommen stellen viele dieser Bildungsmedien Black Boxes dar. Aber gerade ihre von Erwachsenen häufig *bewusst vorgenommene Auswahl* lässt zum einen eine *hohe Erwartungshaltung* in Bezug auf diese Medien, zum anderen somit auch eine *große Offenheit*, kritischer formuliert: Beeinflussungsbereitschaft jenen gegenüber bei den Nutzer*innen vermuten. Dies ist – nicht zuletzt angesichts der Heterogenität der Bereitsteller*innen der jeweiligen Bildungsmedien und der von jenen nicht immer praktizierten Transparenz bezüglich ihrer weltanschaulichen und wissenschaftlichen Grundlagen sowie ihrer Intentionen – nicht unproblematisch.

Bildungsmedienforscher*innen sollten sich somit sowohl für die Inhalte, die ja – eventuell didaktisch-methodisch geschickt verborgen – äußerst manipulativ, politisch und gesellschaftlich einseitig sein könn(t)en, als auch für die adressatengerechte didaktisch-methodische Gestaltung, die Nutzung und die Wirkungen dieser Bildungsmedien interessieren. Da bleibt u.E. noch viel Raum, nicht zuletzt auch für einschlägige empirische Forschungen.

Interessante und vielfältige Zugänge zu einzelnen dieser Bildungsmedien und ihrer Erforschung wurden auf der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung im Oktober 2023 an der Universität Gdańsk vorgestellt. Aus Vorträgen dieser Tagung und weiteren Einreichungen ist der vorliegende Tagungsband entstanden. Er ist folgendermaßen aufgebaut:

Nach einer grundsätzlichen Einführung in die Thematik des Lernens Erwachsener folgen Unterkapitel zu Bildungsmedien für informelles Lernen, für die Hochschullehre, für Lehrkräfte, zu Sprachlehrmitteln für Erwachsene sowie ein Werkstattbericht über die Erstellung von Bildungsmedien in einem spezifischen Kontext.

Das Lernen Erwachsener – eine Hinführung zum Thema

In seinem Beitrag „Learning Literacy. Why Adults Learn Differently and How Media Matter“ befasst sich *Jörg Dinkelaker* mit einem spezifischen Erwachsenen-Ideal, das Erwachsenenbildung und entsprechender Mediengestaltung vielfach zugrunde gelegt wird und das aus der Pädagogik der Aufklärung stammt: dem Ideal des*der selbstständigen erwachsenen Lernenden, der*die dafür – wie selbstverständlich – auf Medien zurückgreift. Ausgehend von einer historischen Betrachtung der Formierung dieses Ideals gegen Ende des 18. Jahrhunderts interpretiert der Autor Erwachsenenbildung als Praxis des Umgangs mit dem Umstand, dass die in der Welt lebenden *realen* Erwachsenen an diesem Ideal gemessen werden, ohne dass sie ihm jemals vollständig entsprechen könnten. Ausgehend von dieser Deutung beschreibt er vier in der Gegenwart zentrale Varianten von Erwachsenenbildung und entsprechend vier Arten von Bildungsmedien für Erwachsene.

Bildungsmedien für informelles Lernen

Der erste Themenblock enthält Beiträge, in denen sich die Autor*innen aus historischer und aktueller Perspektive mit Bildungsmedien befassen, die Erwachsene für informelles Lernen nutzen – mit Flugblättern, einer Briefserie, einem Katechismus, Ratgeberliteratur und Computerspielen.

Kerstin te Heesen untersucht „Das illustrierte Flugblatt als Bildungsmedium der Frühen Neuzeit“. Sie zeigt an diesem in der damaligen Zeit sehr populären didaktischen Medium unterschiedliche visuelle und textliche Zeigestrategien und Vermittlungsweisen auf und unterstreicht die Bedeutung dieses für die Bildungsmedienforschung sehr instruktiven Forschungsgegenstands – sowohl mit Blick auf das Erkennen typischer Strukturmerkmale von Bildungsmedien generell als auch hinsichtlich der Aussagekraft dieses konkreten Mediums über soziokulturelle Verhältnisse und Wissensbestände der Frühen Neuzeit.

Mit dem in der Forschung noch weitgehend unberücksichtigten Genre der Elternbriefe befasst sich *Sabina Hüttinger* in ihrem Beitrag „Briefserien für Eltern von Peter Pelikan e.V. – ein erster Einblick in Geschichte, Charakteristik und vermitteltes Elternbild“. Diese Briefe, deren Abfassung in Deutschland in den 1950er-Jahren durch ein vergleichbares Medium in den USA angeregt wurde und die von Gesundheits- oder Jugendämtern bis heute verschickt werden, enthalten auf das Alter des Kindes der jeweils angeschriebenen Eltern zugeschnittene Informationen und Ratschläge. Die Autorin stellt das Medium vor und untersucht exemplarisch anhand der ersten Briefe des Münchner Vereins „Peter Pelikan“, wie Eltern in diesen Briefen adressiert werden und welches Bild von Elternschaft dadurch vermittelt wird.

Werner Wiater diskutiert in seinem Beitrag „Der neue ‚Holländische Katechismus für Erwachsene‘ von 1966“ die Frage, worin die Kernaufgabe religiöser Erwachsenenbildung in katholischen Bildungseinrichtungen liegt. In diesen stößt das Anliegen der Kirche, dogmatisch abgesichertes Wissen über Glaubensinhalte zu vermitteln, auf das Bedürfnis des Menschen, sich frei über Glaubensfragen informieren und sich selbstbestimmt eine Meinung bilden zu können. Der nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–1965) veröffentlichte niederländische *Katechismus für Erwachsene* versucht, diesem Bedürfnis zu entsprechen, wurde und wird aber von der offiziellen Kirche sehr kritisch aufgenommen, wie der Verfasser zeigt.

Um ein spezifisches Bild von Elternschaft geht es auch in dem Beitrag „Das Familienbild als Aspekt der paradigmatischen Ordnung“ von *Alisha Berchtold*, *Georg Cleppien*, *Volker Mehringer* und *Sophie Pokrzywa*. Das Autor*innenteam rekonstruiert ein solches Bild anhand buchförmiger Ratgeber für pädagogische Professionelle in Kindertageseinrichtungen. Es zeigt sich eine starke Reduzierung von familialer Komplexität auf ein idealtypisches „Musterbeispiel“ (Paradigma) – nämlich einer bürgerlichen, bildungsbeflissenen Elternschaft –, das auf einem Modell spezifischer Autor*innen- und Leser*innenkonstruktionen beruht.

Timm Gerd Hellmanzik und *Dennis Mathie* stellen die Frage, ob und inwiefern „Computerspiele als Bildungsmedien“ gelten können. Anhand des Globalstrategiespiels *Civilization* reflektieren sie das Potenzial und die Grenzen der Integration von ursprünglich als Unterhaltungsmedien gedachten Spielen in Bildungssettings. Dazu werden einzelne Spielelemente, wie z.B. die Herstellung historischer Bezüge und die Vermittlung von Informationen über den Zusammenhang von Klima und Ressourcen, auf ihren pädagogi-

schen Gehalt hin untersucht. Die Autoren verorten das Spiel *Civilization* an der Schnittstelle zwischen Bildungsmedium und Unterhaltungsspiel und geben Anregungen für seine Nutzung in der Erwachsenenbildung.

Bildungsmedien für die Hochschullehre

Der zweite Themenblock nimmt unterschiedliche Bildungsmedien für die Hochschullehre in den Blick – sowohl klassische Lehrbücher als auch materielle Lehrgegenstände und digitale Angebote.

Mit „Sammlungsobjekten in der universitären Lehre“ beschäftigt sich *Christiana Bers*. Sie bezieht dabei Lehrmodelle im eigentlichen Sinne ebenso ein wie Sammlungsobjekte, die eigens für die Hochschullehre angeschafft wurden und durch den didaktisierten Einsatz die Funktion von Bildungsmedien erhalten. Die Autorin konzentriert sich auf die didaktische Bedeutung solcher Sammlungsobjekte für das forschende Lernen. Interviews mit Lehrenden und Studierenden lassen deutlich werden, dass die Transformation der Objekte zu Bildungszwecken große Chancen in sich birgt, dass sie aber kein Selbstläufer ist.

Jan Van Wiele untersucht in seinem Beitrag „The Theology of Religions in Belgian Apologetic Textbooks for Adults (1870–1960)“ das interreligiöse Paradigma in belgischen apologetischen Lehrbüchern für Erwachsene, darunter ausdrücklich Studierende der Theologie. Um die genaue Reichweite dieses Paradigmas in apologetischen Lehrbüchern zu verstehen, gibt der Autor zunächst einen kurzen Überblick über die Behandlung nichtchristlicher Religionen in katholischen Religionslehrbüchern anderer Lehrgebiete für Erwachsene. Daran schließt sich eine qualitativ-hermeneutische Analyse eines umfangreichen Korpus apologetischer Lehrbücher an, deren Ergebnisse der Autor im Hinblick auf den Umgang mit anderen Religionen seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil diskutiert.

Dörte Balcke und *Hannes Großhauser* wenden sich dem besonderen Format der „Schriftenreihe“ für Lehrende und Studierende zu – konkret Pädagogischen Reihen als Teilbestand erziehungswissenschaftlicher Fachliteratur für die universitäre Lehre. Sie vergleichen vier Reihen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Blick auf ihre didaktische Gestaltung, ihre inhaltlichen Schwerpunkte, ihre Reichweite (z.B. Auflagenhöhe) und hinsichtlich der beteiligten Autor*innen. Daraus lassen sich Einblicke in die Lehr- und Lernkultur des Faches an Hochschulen und Universitäten im untersuchten Zeitraum gewinnen.

Ebenfalls mit Lehrbüchern für die Erziehungswissenschaft befasst sich *Attila Nóbik*, der in seinem Beitrag Überblickswerke zur Bildungsgeschichte für die Hochschullehre in Ungarn seit den 1990er-Jahren, also nach dem Fall des Kommunismus, vergleichend untersucht. Der Autor argumentiert, dass die neuen Bücher zwar mit der Tradition der kommunistischen Geschichtsschreibung gebrochen und neue Ansätze und Themen aufgegriffen hätten, dass sie aufgrund der Vernachlässigung wichtiger didaktischer Aspekte jedoch möglicherweise mit dazu beitragen, dass die Bildungsgeschichte im Studium der Pädagogik an Bedeutung verloren hat.

Lehrbücher für das Studium der Geographie stehen im Fokus der Untersuchung von *Péter Bagoly-Simó*. Ausgehend von dem Anspruch des Faches, besonders medienintensiv zu sein, da es stark auf visuelle Darstellungen unterschiedlicher Art (z.B. Karten, Zeichnungen, Fotos) angewiesen ist, analysiert er Typologie, Häufigkeit und Wandel dieser soge-

nannten diskontinuierlichen Textformen anhand von Lehrbüchern für Bodenkunde, Klimatologie, Stadtgeographie, Wirtschaftsgeographie und Geographiedidaktik. Er zeigt spezifische Merkmale der genannten Teildisziplinen bezüglich der Verwendung von diskontinuierlichem Text auf und gibt Anregungen für mögliche didaktische Verbesserungen solcher Lehrwerke sowie weitere Forschungen.

Gracja Cimaszewska-Kuniniec befasst sich mit dem Einsatz digitaler Technologien in der Hochschullehre im Bereich Wirtschaftsenglisch und fragt danach, welche Rolle beim digitalen Lernen Hochschullehrende als Personen noch spielen. Dafür erörtert sie sowohl die Möglichkeiten digitaler Lehr-Lernverfahren als auch die damit verbundenen Herausforderungen. Mithilfe von Interviews mit mehr als 200 Studierenden und Dozierenden hat sie deren Einstellung zu Multimedia, die Häufigkeit des Einsatzes digitaler Technologien in der Lehre und den Bedarf an Fortbildung in diesem Bereich ermittelt. Die Ergebnisse verweisen auf hybride Verfahren als optimale Vermittlungsstrategie, bei denen die direkte Kommunikation mit Lehrenden immer noch eine zentrale Rolle spielt.

Bildungsmedien für Lehrkräfte

Bildungsmedien für Lehrkräfte, die diese bei der Vorbereitung des Unterrichts unterstützen und ihre Weiterbildung befördern sollen, stehen im Fokus des dritten Themenblocks.

In ihrem Beitrag „Erwachsene als Adressat*innen historischer Fibeln für Kinder“ untersucht *Britta Juska-Bacher* Fibeln der deutschsprachigen Schweiz vom 16. bis zum 19. Jahrhundert unter der Fragestellung, welche Teile der Fibeln Informationen und Anleitungen für die Lehrkräfte enthalten und wie diese kommuniziert werden, da explizite Handbücher für Lehrkräfte erst im 19. Jahrhundert allmählich aufkamen. Dabei geraten ausführliche Angaben auf den Titelseiten, Vor- und Nachworte sowie Inhaltsverzeichnisse und Teile des Fibeltextes selbst als „Orte“ der Doppeladressierung in den Blick, wobei die Informationen zunehmend ausführlicher werden und konsequent in die Abfassung von Lehrerhandbüchern münden.

Mit explizit als solchen abgefassten Handbüchern für Fremdsprachenlehrer*innen befasst sich *Ewa Andrzejewska* und damit mit einer Textgattung, die bislang selten Gegenstand der Forschung gewesen ist, obwohl doch deren Bedeutung für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften durchaus belegt ist. Die Autorin skizziert typische Merkmale dieser Bücher, u.a. unterrichtsmethodische und didaktische Hinweise und das Angebot von Zusatzmaterialien, und untersucht ihre Rolle für den Aufbau von Lehrkräftekompetenzen sowie Möglichkeiten ihres Einsatzes in der beruflichen Weiterbildung, etwa zur Vermittlung von didaktischen Innovationen und fachlichen Weiterentwicklungen.

Auch *Thomas Heiland* nimmt die Weiterbildung von Lehrkräften in den Blick, wenn er „Chancen, Potenziale und Grenzen“ der „Asynchrone[n] Lehrkräftefortbildung in eLearning-Szenarien“ erörtert. Dafür stellt er zunächst ein Setting aus verschiedenen Selbstlernkursen für die Weiterbildung von Lehrer*innen mit ihren charakteristischen Komponenten vor und diskutiert anschließend kritisch-konstruktiv deren inhaltliche Ausrichtung sowie didaktisch-methodisches Vorgehen. Seine Untersuchung mündet – wie die Forschungsergebnisse von Cimaszewska-Kuniniec – in ein Plädoyer für ein hybrides Verfahren, bei dem die Teilnehmer*innen der asynchronen Online-Weiterbildungskurse immer wieder

Gelegenheit zum synchronen Austausch mit den Lehrenden wie auch mit den Kolleg*innen erhalten.

Sprachlehrmittel für Erwachsene

Mit einem spezifischen Lehrgegenstand, den Erwachsene sich häufig, zum Teil auch selbstständig, zu erschließen versuchen – mit „Fremdsprachen“ –, befassen sich die beiden Beiträge des nächsten Themenblocks.

Im ersten der beiden Texte analysiert *Verena Stürmer* aktuelle „Alphabetisierungsmaterialien als Bildungsmedien für neu zugewanderte Erwachsene“ in Deutschland, die sie – mit Blick auf die höchst verschiedenen, von ihr klar herausgearbeiteten Voraussetzungen dieser Zielgruppe – drei Kategorien mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzeptionen zuordnet: Medien für neu zugewanderte Lernende, die sicher in ihrer Erstsprache lesen und schreiben können, Medien für solche, die weniger gut lesen und schreiben können (Semiliteraten), und Alphabetisierungsmaterialien für Lerner*innen mit wenig oder gar keinen Schulerfahrungen und Alphabetisierungskenntnissen. Ihre Untersuchung bietet auch einen kurzen Vergleich mit Fibeln für Kinder.

Danuta Stanulewicz und *Konrad Radomyski* werten in ihrem Beitrag die Nutzer*innenkommentare und -bewertungen zu drei beliebten Online-Plattformen für das eigenständige Sprachenlernen für Erwachsene – *Duolingo*, *Busuu* und *Memrise* – aus. Die nach dem Zufallsprinzip ausgewählten ca. 25.000 Kommentare im Internet werden sowohl hinsichtlich grundsätzlicher Beurteilungen als auch mit Bezug auf konkret ausgeführte Vor- und Nachteile der jeweiligen Plattformen bzw. deren Lehr-Lern-Verfahren analysiert. Aus den Ergebnissen lassen sich sowohl Nutzungsgewohnheiten und -wünsche erwachsener Sprachenlerner*innen als auch Verbesserungsmöglichkeiten für die Gestaltung entsprechender Internetangebote erkennen.

Entwicklung von Bildungsmedien für Erwachsene: Ein Werkstattbericht

Der Band schließt mit einem Werkstattbericht, der aus einer Kooperation zwischen Forschenden der Universität Paderborn – der Erziehungswissenschaftlerin *Christine Freitag* und dem Technikdidaktiker *Henrik Bode* – und Kolleg*innen aus Ostafrika – *Henry Asimwe*, *Paul Bogere* und *Teddy Mangeni* – erwachsen ist, die gemeinsam an der Einführung nachhaltiger Energieversorgungsstrukturen im ländlichen Ostafrika arbeiten. Unter der Fragestellung „Welche Medien für wen? Die Implementierung von Microgrids [lokalen Netzen zur Stromerzeugung aus unterschiedlichen Quellen] in formellen, informellen und situativen Settings der Erwachsenenbildung“ stellen sie die in ihrem Projekt eingesetzten Bildungsmedien, z.B. Online-Plattformen für die beteiligten Techniker*innen, Vor-Ort-Laboratorien zum praktischen Training und gedruckte Materialien, vor und diskutieren deren (Un-)Wirksamkeit vor dem Hintergrund häufig noch fest verankerter hierarchischer Ordnungen bezüglich des Zugriffs auf Wissen und starrer Genderrollen in den Communities vor Ort, die eine besondere Interpretation des Begriffs „Bildungsmedium“ erforderlich machen könnte, wie das Autor*innenteam aufzeigt.

Die Beiträge in diesem Band nähern sich aus unterschiedlichen fachlichen und didaktisch-methodischen Richtungen der Frage, wodurch das Lernen Erwachsener gekennzeichnet ist, welche Bedarfe sich bei der Entwicklung von Bildungsmedien für diese Nutzer*innen-Gruppe ergeben, mit welchen Motivlagen Lehrende und Entwickler*innen von Bildungsmedien gegebenenfalls zu rechnen haben und in welchen unterschiedlichen Formaten sie den Bildungsbedürfnissen Erwachsener entsprechen könn(t)en.

Wir hoffen, dass wir mit der in diesem Band berücksichtigten Vielzahl und Vielfalt thematischer sowie medienspezifischer Aspekte auf dem Gebiet der Erforschung von Bildungsmedien für Erwachsene zu weiteren Untersuchungen und Entwicklungen Anstöße geben können.

Danksagung

Es war für die Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. (IGSBI) eine besondere Freude und Ehre, ihre Jahrestagung 2023 an der Universität Gdańsk veranstalten zu dürfen.

Schon auf der IGSBI-Tagung in Chur im Jahr 2019 wurden wir von Dr. Ewa Andrzejewska freundlicher Weise an die Universität Gdańsk eingeladen – doch dann kam Corona als uns alle so belastende globale Herausforderung mit den damit verbundenen Einschränkungen. So hat es noch einige Jahre gedauert, bis wir die Einladung wahrnehmen und an der Universität Gdańsk tagen konnten. Herzlichen Dank auch nochmals auf diesem Weg allen Personen, die unsere Tagung an der Universität Gdańsk unterstützt haben!

Dem Verleger Andreas Klinkhardt ist herzlich zu danken für die nun bereits über viele Jahre bewährte Zusammenarbeit.

Es freut uns sehr, dass unser Band vom Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und dem BMBF-Verbundprojekt „Open Access-Konsortium Bildung für E-Books und Zeitschriften (edu_consort_oa)“ für die Open-Access-Publikation ausgewählt wurde.

Autorinnen

Matthes, Eva, Prof. Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschafts-, Erziehungs- und Bildungstheorie, Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Schütze, Sylvia

Universität Bielefeld

Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Schulentwicklung und Schulforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Historische Bildungsforschung, wissenschaftliche Editionen

E-Mail: sylvia.schuetze@uni-bielefeld.de

Eva Matthes and Sylvia Schütze

Educational Media for Adults

Introduction to the Topic and to the Contributions of this Volume

(Translated into English by Sylvia Schütze)

Educational media are media which are intended to initiate and/or support learning by means of the didactic presentation of their content. Against this background, many people initially think of educational media as school textbooks or analogue school teaching and learning materials, and mostly now also of digital educational media, but still very often exclusively related to schools.

And of course, just as schools have a key position in the field of education – after all, they reach all or most children and young people in a society –, educational media also play a central role in schools. They stand therefore usually in the focus of research.

But just as pedagogy is not limited to schools and not only to children and young people, educational media are used in teaching/learning contexts *throughout the lifespan*. Among other things, they play an important role as materials for teaching staff at various educational institutions for adults, e.g. at universities or in adult education seminars, such as continuing professional education centers; they are used in integration and language courses for migrants. They can also be found as informal media, e.g. brochures, leaflets and posters for health education or various information materials for political or sexual education or continuously published parental information. And they can also be chosen as counselors – which may be the most frequently used variant regarding adults – in form of analogue and increasingly digital guides (e.g. apps, blogs) for all challenges in life.

The *specifics of adult learning* pose a particular challenge for the making of these educational media, in other words: the specific didactic challenges that educational media makers face here: on the one hand, if they want to address adults in general in such a way that they do not feel disempowered or ignored in their previous learning biographies or experiences and/or can find new approaches to learning; on the other hand, if they do not want to think of adulthood statically or homogeneously, but want to focus on a wide variety of adults with their specific needs, prior knowledge and learning abilities.

Adults are assumed to be mature when it comes to using educational media. Unlike children and pupils in families, nurseries and schools, they often choose the media themselves. And only they themselves, with their varying degrees of media literacy, must judge the quality of the media the range of which is rapidly growing due to digitalization.

Unlike educational media for pupils (mainly textbooks), however, there is very little research on the educational media for adults listed above, which could easily be supple-

mented. Strictly speaking, many of these educational media are black boxes. But it can be assumed that the often *conscious choice* by their adult recipients gives rise to *high expectations*, and that there is a *great openness*, to put it more critically: a willingness to be influenced among these users. This might not be unproblematic – not least in view of the heterogeneity of the providers of the respective educational media and the lack of transparency often practiced by them with regard to their ideological and scientific foundations and their intentions.

Educational media researchers should be interested both in the content, which can be in parts extremely manipulative, politically and socially one-sided – possibly skillfully concealed by didactic methods –, and in the target group-appropriate didactic and methodological design, in the use and in the effects of these educational media. In our opinion, there is still a lot of room for research, not least for relevant empirical analyses.

Interesting and diverse approaches to educational media for adults and research on them were presented at the Annual Conference of the International Society for Research on Textbooks and Educational Media e.V. at the University of Gdańsk in October 2023. This volume is the result of presentations from this conference and other submissions. It is structured as follows:

A basic introduction to the topic of adult learning is followed by subchapters on educational media for informal learning, for university teaching, and for schoolteachers, on language teaching materials for adults, and a report on the making of educational media for a specific context.

Adult Learning – an Introduction to the Topic

In his article “Learning Literacy. Why Adults Learn Differently and How Media Matter”, *Jörg Dinkelaker* deals with a specific adult ideal that is often taken as the basis for adult education and corresponding media design and that originates from the pedagogy of the Enlightenment: the ideal of the independent adult learner who – as a matter of course – makes use of media for this purpose. Based on a historical consideration of the formation of this ideal towards the end of the 18th century, the author interprets adult education as a practice of dealing with the fact that the *real* adults living in this world are measured against this ideal without ever being able to fully live up to it. Based on this interpretation, the author describes four central variants of adult education in the present and correspondingly four types of educational media for adults.

Educational Media for Informal Learning

In the first thematic block, the authors look at educational media that adults use for informal learning from a historical and current perspective – pamphlets, a series of letters, a catechism, counselors and computer games.

Kerstin te Heesen examines “Illustrated Pamphlets as Educational Media in the Early Modern Period”. She uses this didactic medium, which was very popular at the time, to display different visual and textual strategies and communication methods and emphasizes the importance of this research subject, which can be very instructive for educational media research – both in terms of recognizing typical structural features of educational media

in general and with regard to the informative value of this specific medium regarding socio-cultural conditions and knowledge in the early modern period.

In her contribution “Letter Series for Parents of Peter Pelikan e.V. – a First Insight into History, Characteristics and the Image of Parents Conveyed”, *Sabina Hüttinger* deals with the genre of parent letters. These letters, the edition of which in Germany was inspired by a comparable medium in the USA in the 1950s and which are still sent out by health and youth welfare agencies today, contain information and advice tailored to the age of the relevant child. The author introduces the medium and uses the first letters from the Munich association “Peter Pelikan” as an example to analyze how parents are addressed and what image of parenthood is conveyed.

In his article “The New ‘Dutch Catechism for Adults’ of 1966”, *Werner Wiater* discusses the question of what the core task of religious adult education in Catholic educational institutions is. In these institutions, the Church’s concern to impart dogmatically validated knowledge about matters of faith clashes with people’s want to be able to inform themselves freely about matters of faith and form their own opinions. The Dutch catechism for adults published after the Second Vatican Council (1962–1965) attempts to fulfil this need, but was and is received very critically by the official church, as the author shows.

The article “The Image of the Family as an Aspect of the Paradigmatic Order” by *Alisha Berchtold*, *Georg Cleppien*, *Volker Mehringer* and *Sophie Pokrzywa* also deals with a specific image of parenthood. Based on a model of specific author and reader constructions, Berchtold et al. reconstruct this image from counselors for educational professionals in child daycare centers. These books show a strong reduction of family complexity to an ideal-typical “model example” (paradigm), namely a middle-class, educated parenthood.

Timm Gerd Hellmanzik and *Dennis Mathie* raise the question of whether and to what extent computer games for adults can be considered to be educational media. Using the global strategy game *Civilization* as an example, they reflect on the potential and limits of integrating games originally conceived as entertainment media into educational settings. To this end, individual game elements, such as the offer of historical references and the conveyance of information about the connection between climate and resources, are analyzed in terms of their educational content. The authors locate the game *Civilization* at the interface between educational medium and entertainment game and provide suggestions for its use in adult education.

Educational Media for University Teaching

The second thematic block deals with different educational media for university teaching – classic textbooks as well as material teaching objects and digital offerings.

Christiana Bers analyses the use of “Objects of Collections in University Teaching”. She refers to teaching models in the strict sense as well as to objects that have been acquired specifically for university teaching and are given the function of educational media by their didactic use. The author focusses on the didactic significance of such objects from collections for research-based learning. Interviews with teaching staff, instructors and students show that the transformation of objects for educational purposes harbors great opportunities, but is not a sure-fire success.

In his article “The Theology of Religions in Belgian Apologetic Textbooks for Adults (1870–1960)”, *Jan Van Wiele* examines the interreligious paradigm in Belgian apologetic textbooks for adults, explicitly including students of Theology. In order to understand the scope of the topic in apologetic textbooks, the author first gives a brief overview of the treatment of non-Christian religions in Catholic religious textbooks in other fields of study for adults. This is followed by a qualitative-hermeneutic analysis of a big corpus of apologetic textbooks, the results of which the author discusses with regard to the treatment of other religions after the Second Vatican Council.

Dörte Balcke and *Hannes Großhauser* turn their attention to the specific format of book series for university teachers and students – specifically pedagogical series as part of Educational Science literature for university teaching. They compare four series from the second half of the 20th century with regard to their didactic design, their content focus, their reach (e.g. print run) and the authors involved. This provides insights into the teaching and learning culture of the subject at universities and colleges during the period under investigation.

Attila Nóbik also looks at textbooks for Educational Science. In his article, he analyses publications about the history of education for university teaching in Hungary since the 1990s, i.e. after the fall of communism. The author argues that although the new books have broken with the tradition of communist historiography and taken up new approaches and topics, their neglect of important didactic aspects may have contributed to the fact that the history of education has lost importance in the study of Educational Science.

The focus of *Péter Bagoly-Simó*'s analysis are textbooks for the study of Geography. Based on the subject's claim to be especially media-intensive, as it relies heavily on visual representations of various kinds (e.g. maps, drawings, photos), he analyses the typology, frequency and change of these so-called discontinuous text types, referring to textbooks for Pedogeography, Climatology, Urban Geography, Economic Geography and Geography Education. He shows specific characteristics of the mentioned sub-disciplines with regard to discontinuous text and makes suggestions both for possible didactic improvements of such textbooks and for further research.

Gracja Cimaszewska-Kuniniec looks at the use of digital technologies in university teaching in the field of Business English and asks which role university teachers still play in digital learning. To this end, she discusses both the possibilities of digital teaching and learning methods and the associated challenges. In interviews with more than 200 adult students and lecturers, she asked for their attitudes towards multimedia, for the frequency with which digital technologies are used in teaching and for the need of further training in this area. The results point to hybrid methods as the optimal teaching strategy, in which direct communication with teaching staff and lecturers still plays a central role.

Educational Media for Teachers

Educational media for teachers, which are intended to support them in preparing lessons and promote their further training, are in the focus of the third thematic block.

In her contribution “Adults as Addressees of Historical Primers for Children”, *Britta Juska-Bacher* examines primers from German-speaking Switzerland from the 16th to the 19th century, asking which parts of the primers contain information and instructions for

teachers and how these are communicated, as explicit manuals for teachers only gradually emerged in the 19th century. Detailed information on the title pages, forewords and epilogues as well as tables of contents and parts of the primer text itself come into view as “places” of double addressing of teachers and pupils, whereby the information becomes increasingly detailed and consistently leads to the production of teacher’s manuals.

Ewa Andrzejewska deals with such manuals for foreign language teachers and thus with a text genre that has rarely been the subject of research, although its importance for the professional development of teachers has been well documented. The author outlines typical features of these books, including methodological and didactic instructions and the provision of additional materials, and examines the role of the manuals in building teachers’ skills as well as the possibilities of their use in continuing professional development, for example to impart didactic innovations and subject-specific developments.

Thomas Heiland also takes a look at teacher training when he discusses the “Opportunities, Potential and Limitations” of “Asynchronous Teacher Training in E-Learning Scenarios”. To this end, he first presents a setting consisting of various self-learning courses for teacher training with their characteristic components, whose content orientation and didactic-methodological approach he discusses in a critical and constructive manner. Like Cimaszewska-Kuniniec’s research, his investigation leads to a plea for a hybrid procedure in which the participants of the asynchronous online courses are repeatedly given the opportunity for synchronous exchange with the teaching staff and with colleagues.

Language Teaching Materials for Adults

The two articles in the next thematic block deal with a specific subject matter that adults in some cases even try to learn by themselves – “foreign languages”.

In the first of the two texts, *Verena Stürmer* analyses current “Literacy Materials as Educational Media for Newly Immigrated Adults” in Germany, which she assigns to three categories with different didactic and methodological concepts – with a view to the very different prerequisites of this target group, which she clearly identifies: Media for newly immigrated learners who can read and write fluently in their first language, media for those who are less able to read and write (semiliterates), and literacy materials for learners with little or no school experience and literacy skills. Her study also offers a brief comparison with primers for children.

Danuta Stanulewicz and *Konrad Radomyski* analyze in their article user comments and ratings on three popular online platforms for independent language learning for adults – *Duolingo*, *Busuu* and *Memrise*. The approximately 25,000 randomly selected comments on the Internet are analyzed both in terms of general assessments and with reference to specific advantages and disadvantages of the respective platforms and their teaching/learning methods. The results reveal the using habits and wishes of adult language learners as well as potentials for improvement in the design of corresponding internet offerings.

Development of Educational Media for Adults: A Report on Work in Progress

The volume concludes with a report on a work in progress, resulting from a cooperation between researchers from Paderborn University – educational scientist *Christine Freitag* and technology didactics expert *Henrik Bode* – and colleagues from East Africa – *Henry Asimwe*, *Paul Bogere* and *Teddy Mangeni* – who are working together on the introduction of sustainable energy supply structures in rural East Africa. Under the question “Which Media for Whom? The Implementation of Microgrids [local grids for generating electricity from different sources] in Formal, Informal and Situational Adult Education Settings”, they introduce the educational media used in this project, e.g. online platforms for the technicians involved, on-site laboratories for training and printed materials, and discuss their (in)effectiveness against the background of often still firmly anchored hierarchical orders regarding access to knowledge and rigid gender roles in the local communities, which might require a special interpretation of the term “educational medium”, as the authors point out.

From different professional and didactic-methodological perspectives, the contributions in this volume approach the issues of what characterizes adult learning, what needs arise in the development of educational media for this user group, what motivations teaching staff and developers of educational media may have to reckon with and in which different formats they can meet the educational needs of adults.

We hope that with the variety and diversity of thematic and media-specific aspects considered in this volume, we can provide impetus for further research and development in the field of educational media for adults.

Acknowledgements

It was a particular pleasure and honor for the International Society for Research on Textbooks and Educational Media e.V. (IGSBI) to be able to hold its Annual Conference at the University of Gdańsk in 2023.

Dr Ewa Andrzejewska had already kindly invited us to the University of Gdańsk at the IGSBI Conference in Chur in 2019 – but then came the global challenge of the coronavirus with the associated restrictions. Thus, it took a few more years before we were able to follow the invitation and meet at the University of Gdańsk. We would like to take this opportunity to thank all the people who supported our conference in Gdańsk!

We would also like to thank the publisher Andreas Klinkhardt for many years of successful co-operation.

We are very pleased that our volume has been selected for open access publication by the Specialized Information Service for Educational Science and Educational Research and the BMBF Joint Project “Open Access Consortium Education for e-Books and Publications (edu_consor_t_oa)”.

Authors

Matthes, Eva, Prof. Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik

Main focus of research: history of education, theory of science, educational theory, research on textbooks and educational media

E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Schütze, Sylvia

Universität Bielefeld

Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Schulentwicklung und Schulforschung

Main focus of research: research on textbooks and educational media, history of education, scientific editions

E-Mail: sylvia.schuetze@uni-bielefeld.de

Das Lernen Erwachsener – eine Hinführung zum Thema

Adult Learning – an Introduction to the Topic

Jörg Dinkelaker

Learning Literacy Why Adults Learn Differently and How Media Matter

Abstract

Der Beitrag untersucht die Bedeutung eines spezifischen, aus der Pädagogik der Aufklärung stammenden Erwachsenen-Ideals für Erwachsenenbildung und Bildungsmedien: des Ideals des selbstständigen, medienbasierten Lernens im Erwachsenenalter. Ausgehend von einer historischen Betrachtung der Formierung dieses Ideals gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird Erwachsenenbildung als eine Praxis des Umgangs mit dem Umstand interpretiert, dass die in der Welt lebenden realen Erwachsenen an diesem Ideal gemessen werden, ohne dass sie ihm jemals vollständig entsprechen könnten. Ausgehend von dieser Deutung werden vier in der Gegenwart bedeutsame Varianten von Erwachsenenbildung und entsprechend vier Arten von Bildungsmedien für Erwachsene beschrieben.

Is there anything that makes adults' learning different from learning in other stages of development? And, if so, what is the difference? This question is a key issue in the theory and practice of adult education because, depending on how it is answered, educational efforts will be shaped and oriented quite differently. Also, the design and evaluation of educational media for adults depends on how we understand adult learning.

A great variety of characterizations of adulthood have been proposed and, accordingly, a multitude of distinctive features of adult learning have been discussed (Dinkelaker, 2018). In this paper, I am going to focus on only *one* of these possible ways of specifying adult learning, which could be termed "learning literacy". This notion of adulthood starts from a decidedly educational view of adulthood and is therefore particularly helpful, when it comes to understand the role of media in adult learning.

I will begin with a swift overview of ways of approaching 'adulthood'. Following on, I will present a definition of 'adult' which derives from a decidedly educational point of view (chapter 1).

To further explore this definition, I will take a closer look at the historical constellation in which this concept of adulthood has been formed: the bourgeois reading revolution of the late 18th century. The ideal of adulthood formed in this period contains the expectation of ongoing self-determined efforts in learning: being an adult means to constantly learn on one's own by making use of and referring to media (chapter 2).

The concept of adults as literate, self-reflective learners was originally conceived within a small community, but has since spread and become a dominant societal expectation for all individuals of legal age. The practice of adult *education* – the efforts undertaken to foster adult learning – is founded on the fact that the ideal of the self-learning adult differs from how adults actually relate to their learning and to media. We can categorize adult education

into four distinctive types by asking how the educational efforts are related to the unfulfilled ideal of adult learning (chapter 3).

This allows, as a conclusion, to discuss the question of how and why media matter within adult learning and what role *educational* media play (chapter 4).

1. What defines adulthood from an educational point of view?

While we can find profound and differentiated contributions to “childhood studies” or “gerontology”, the field of “adulthood studies” is noticeably missing (Dinkelaker & Kade, 2013; Fangmeyer & Mierendorff, 2017; Holms, 2018; Stroß, 2000). The adult state seems to be the taken-for-granted ‘normal’ of the various human life stages. Yet, our notions about what adults are and have to be, cannot be taken for granted at all: they have been shaped by history and undergo ongoing transformations. What constitutes adulthood is constantly negotiated and intertwines with the evolving dynamics of society.

Within modern societies we can observe that adulthood functions as a generalized status, which is equally ascribed to all members reaching a certain chronological age (Seitter, 2000). This status is associated with certain rights and obligations which are founded on the ideal that adults are to be autonomous in their decisions as long as they can justify them in rational deliberations.

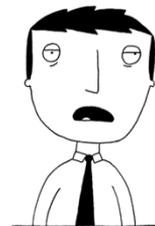
The concept of adulthood is shaped quite differently depending on the context in which it is specified and institutionalized (see fig. 1).

In the context of law, for example, adults are constructed as people who are permitted and expected to decide for themselves and therefore can be held accountable for their actions. In the context of economics, adults are not only persons who have full competencies to enter into contracts, but they are also expected to be self-supporting, usually by participating in labour markets. In the political sphere, adults are expected to participate in public deliberations. They are eligible to vote and to be elected. Beyond these ideas of adulthood deriving from concepts of *moral* maturity, there are also social contexts in which *bodily* maturity takes centre stage, such as in sports and medicine, partly also in psychology. The concept of bodily maturity is not only associated with the expectation of sexual reproduction but also with that of progressive ageing. Beyond that, further notions of adulthood develop within the common sense of everyday life, such as that shown in Figure 2.

law	accountability
economy	freedom of contract - self-supporting/employable
politics	eligibility to vote - participate in public deliberations
medicine	descendants - ageing
education	???

Fig. 1 Context-specific definitions of adulthood (own representation)

ADULTHOOD



“IF YOU'RE NOT TIRED,
YOU'RE NOT DOING IT RIGHT.”

Fig. 2 A cartoon from the internet (Claribel, 2015)

In sum, we can see that there are multiple definitions of adulthood which have developed in different social and professional contexts. A closer look at these context-related specifications shows that the demands and possibilities arising from them often differ substantially – and even conflict in some areas.

All of these definitions of adulthood can be applied to the question of what characterizes adult learning. And they are applied: adult learning is seen as the learning of those who are legally independent and as the learning of those who are expected to participate in the labour market (Dehnbostel, 2009) and to enter into contracts. Adults are expected to learn while participating in democratic practices (Voßkuhle, 2019), and taking responsibility for the development of following generations (Frank, 2010). Adult learning is also seen as the learning of those whose fluid learning capabilities increasingly degenerate, while their crystallised intelligence may still increase (Baltes et al., 1999).

All these facets of adulthood are relevant when considering how educational media matter for adults. However, there is one way of defining adulthood which I consider as being decisive for an adequate understanding of what constitutes adult learning and adult education in the present, and this notion of adulthood was formed within the context of education. When we turn to educational theory in our quest to define adulthood, we make a rather intriguing observation. Typically, the concept of adulthood is not employed to describe the characteristics of adults themselves, but rather to delineate the developmental goals of what children should be educated *for*. As long as education is primarily aimed at children and youth, adulthood marks the end of these efforts. Adulthood is seen as the embodiment of what people should become when they are successfully educated (Fangmeyer & Mierendorff, 2017). This goal provides a foundation for educational practices even though it is obvious that such educational efforts will not be successful in each and every case.



Fig. 3 Adulthood as an educational goal (own representation)

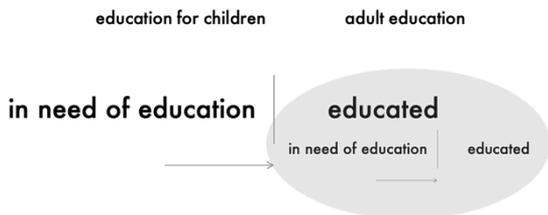


Fig. 4 Adult education as education of the educated (own representation)

While the idea of adults being the educated version of humans seems to be quite natural, educational theory encounters significant challenges when attempting to establish educational efforts for adults based on this notion of adulthood (Dinkelaker, 2021). Should adults be treated as if they

were already well educated – that is, as adults? If so, why then is there any need for further education? Or should they be treated as if they needed further education in order to become fully mature? If so, then do these people actually qualify as adults? And how can we speak of *adult* education? This forms the basic paradox of any kind of adult education which arises from the fact that the concept of adulthood is an ideal and no ideal ever fully

corresponds to the real world. Adult education is the social practice in which these tensions between adulthood as an idealized concept, and adulthood as a lived experience, are negotiated and reflected (Dinkelaker & Wyßuwa, 2023). We can, however, observe different ways of approaching these tensions. Before we have a closer look at them, I just want to go into a little more detail about how this ideal of the well-educated adult has been formed in modern societies.

2. The formation of the modern ideal of self-determined media-based adult learning

Contemporary studies on adult learning no longer start from discussions about how learning should take place; they usually rely on empirical observations of *how* actual adult learning takes place (Dinkelaker, 2018). Yet, this does not mean that research on learning ideals is no longer relevant. On the contrary, we can see that within the situated accomplishment of adult learning and adult education, ideals play a critical role because the participants in adult learning events are oriented towards them. Therefore, it is necessary to take a closer look at how ideals of adult learning are structured. As we can see in history, idealizations of adult learning have changed repeatedly. I am going to look at only one state of this idealization, one which was formed during the beginnings of modern society in the context of the social group termed ‘bourgeoisie’. I will argue that this ideal still serves as the foundational framework for contemporary practices in adult learning and adult education.

In order to look more closely at the formation of this ideal at the end of the 18th century, I use the example of developments within the German-speaking countries, starting with a quote from an 1805 book by Heinrich Stephani titled *System der öffentlichen Erziehung* (“System of Public Education”) which offered a comprehensive concept of how the state should take care of the education of its citizens. This book not only refers to education of the youth, but also to the education of adults or, in the words of the author, “den volljährigen Teil der Nation” (“the part of the nation being of legal age”). Stephani opens his chapter about Leseanstalten (“reading institutions”) with the following words:¹ “Every adult human should not only strive to preserve their acquired education, but also to increase it throughout the rest of their life” (Stephani, 1805, p. 199; transl. from German into English by J.D.).

This quote is quite remarkable. First of all, we witness the use of the term ‘adult’ in reference to educational efforts which is quite unusual for this time. In fact, it was not until the 1920s that the term ‘adult education’ was coined in the German literature. Before this, terms such as popular education (Volksbildung) or workers education (Arbeiterbildung) were common (Seitter, 2001). In the context of Stephani’s book, however, the term ‘adult’ was necessary to indicate a specific group of individuals who shared one common characteristic: they had been educated in schools, but were no longer being educated there. Second, this quote is remarkable because it refers to the idea that efforts have to be made in order to sustain and increase the knowledge and understanding of such adults. As we can see here, the concept of lifelong learning is not at all an invention of the early 1970s or the

¹ „Jeder erwachsene Mensch soll nicht nur seine empfangene Bildung zu erhalten, sondern auch sein übriges Leben hindurch zu vermehren suchen“ (Stephani, 1805, p. 199).

late 1990s, as is often claimed nowadays (Hof, 2022; Kraus, 2001). Third, it is remarkable in that it takes for granted that the ongoing learning of adults is based on media practices, is realized by reading, and that this reading can be fostered by establishing reading rooms. This seems quite puzzling, since the school attendance rates were relatively low at this time. In Prussia, for example, less than 60 percent of the population attended school at the beginning of the 19th century. Building libraries to foster adult learning *for all* does not seem to be an appropriate measure. This points to the visionary status of the proposed concept. Stephani drafts the blueprint of an ideal system of education, in which all persons of legal age are educated literates and in which any adult seeks to renew and enhance their education.

According to this concept, adults are *not at all* defined by the fact that they have stopped learning or that they no longer need to learn (Pöggeler, 1964). In fact, adults are defined by the very opposite – that they are constantly learning and doing it on their own without specific need for assistance. This necessarily implies that they are able to read and to reflect on what they have read. Within the last 200 years, great efforts have been made towards a realization of this ideal. Rates of school attendance and literacy have increased, and are still increasing worldwide. Media-based practices of self-determined adult learning have been developed, libraries have been built and new ways of accessing knowledge and information have emerged – not least the internet as the new universal media access point. However, the ideal of self-determined learning of all adults remains unachieved. I would like to argue that this is not because there has not been considerable progress in this regard, but because the ideal is an *ideal*, and therefore in the real world, it can only ever be approached or approximated, but never reached to its full extent. This argument has fundamental consequences for how we think about adult learning and about adult education.

Let us have a closer look at what constitutes this idealized notion of self-determined media-based adult learning. It was shaped within a small and very specific social group consisting of well-educated men in reputable professions. The emergence of this ideal itself was linked to a new media practice in which critical reading and individual reasoning were nurtured as key virtues. The leading media of this practice was the journal. In Germany,



Fig. 5 Reading chamber. Painting by Johann Peter Hasenclever (1843).
Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Das_Lesekabinett#/media/Da:Johann_Peter_Hasenclever_Lesekabinett_1843.jpg

for example, there was an explosive expansion of new journals in the second half of the 18th century. While there were 100 titles in 1750, between the 1770s and the 1790s 2,000 titles were listed (Matuschek, 2015, p. 335). And, everybody who wanted to be acknowledged as taking part in the progress of humanity wanted to read what was

written in these journals. Because it was quite expensive to subscribe to them, local literates joined reading circles, establishing places where the journals could be stored and

accessed. Although the picture in Figure 5 was painted half a century after such reading rooms had been established, it gives a good impression of how reading in such associations was practiced. The painting also shows that these associations were only for people with masculine attributes. The picture also shows that reading was a public event. Readers came together, not only to read, but also to discuss what they read, and even to interact beyond that, for example, the chess match going on in the background. Social interaction was established and cultivated around the reading material, and clubs and salons became distinguished venues where such writing was discussed (Losfeld, 2015). Beyond that, the journals themselves were staged as places of interaction: readers were encouraged to submit their own texts as well as to send in questions to which other readers would reply. This social media practice was considered as a public reasoning on how the common challenges of human development could be addressed through rational deliberations. The notable motto was “enlightenment”. What this could mean was also debated within these deliberations. In one journal, *Berlinische Monatsschrift*, for example, a reader asked “Was ist Aufklärung?” (“What is enlightenment?”) and several others sent in answers to be published in later editions. One of these replies – written by a professor called Immanuel Kant – was so consequential that it is still read in schools today. I do not want to go into Kant’s text in detail, but to highlight one point, which is relevant for the purpose we follow here: the nexus of adult learning as reading as well as writing.

Kant starts his article with the assertion, that enlightenment means having the courage to use one’s own reasoning (“Sapere aude!”). He then emphasizes that this endeavour cannot be successful when it is pursued alone, but only when there is social interaction in which the participants publicly discuss each other’s views with the use of rational arguments. The audience imagined within this public reasoning is primarily a *reading public*:² “However, by the public use of one’s own reason, I mean the use that someone, as an educated person, makes of it before the entire reading public” (Kant, 1784, p. 485; transl. from German into English by J.D.).

The idea of an ongoing progress in moral maturity by means of public reasoning and deliberation is ultimately linked to this specific practice of reading, writing and discussing the written which was established in the late 18th century.

Although this practice was highly valued, it was also highly dependent on preconditions: only men who were able to read and write, and thus capable of staying up to date, could take part. Although, at first, this meant that only a very small group of people could take part, because the ideal of enlightenment and self-reasoning could not be limited to only a small group without being self-contradictory, efforts were made in order to change people and their worlds instead of focussing on the ideal. The 19th and beginning of the 20th centuries were characterized by tremendous educational efforts which aimed to disseminate

Berlinische Monatsschrift.

I 7 8 4.

Zwölftes Stük. December.

1.

Beantwortung der Frage:

Was ist Aufklärung?

(S. Decemb. 1783. S. 516.)

Fig. 6 Title page of *Berlinische Monatsschrift*

² „Ich verstehe aber unter dem öffentlichen Gebrauch seiner eigenen Vernunft denjenigen, den jemand als Gelehrter von ihr vor dem ganzen Publikum der Leserwelt macht“ (Kant, 1784, p. 485).

this idea of educated adulthood so that it could be applied to everyone of legal age. Massive investments in popular education were directed at establishing the conditions in which the adulthood of adult learning could be realized. What we see today as the state of adult learning and the state of education can be read as the impressive, but also ambivalent, outcome of these efforts.

3. Ways of addressing the difference between the adult learning ideal and the actual learning of adults

Let us have a look at the contemporary practices of adult education. They can all be interpreted as ways of dealing with the tension between the Enlightenment's ideal of adult learning and the real learning activities of adults. Starting from this assumption, four means of dealing with the differences between the ideal and the real adult learning can be distinguished: they can be neglected, contained, overtly addressed or the ideal can be undermined.

3.1 Neglecting

A large portion of the efforts aiming to foster adult learning implies the *neglect* of the differences between the ideal of the self-informing critical adult learner and the real-life learning experiences of adults. They assume that the individuals involved align with this ideal even though this cannot be true in every case. Such efforts focus on building, maintaining and improving the infrastructures needed for the collective self-education of adults. This includes not only the accessibility of relevant literature, but also the arrangement of events in which exchanges can take place. Beyond the upkeep of libraries, establishment of community centres, and organization of discussion events, adult education guided by this approach also involves introducing relevant topics, initiating new debates and raising thought-provoking questions. In this sense, a large part of our cultural, professional and scientific life has to be understood as adult education and, accordingly, most of the media produced have to be seen as educational media.

Acting as if adult learners are adults in their learning is a very powerful approach, yet neglecting the gap between the real and the ideal also results in severe problems. The most obvious consequence is that of exclusion. People who are not interested in, or are not able to, learning in the expected self-directed manner will either make no effort at all to pay attention to debates, they may refrain from raising their voices or they may be prevented from taking part in the relevant deliberations. Another consequence, which is not so obvious, but may be even more serious, is that people take part in these collective learning activities only pretending to, or assuming, that they really understand what is being discussed. In Germany, the term 'Halbbildung' (semi-educated) was coined to address this issue at the beginning of 20th century. In the 1950s, Theodor Adorno used this term to reflect the conditions of the rise of national socialism within his critique of cultural industry giving easy and comforting access to cultural goods for everybody (Adorno, 1959). Adorno argues that such 'Halbbildung' is much worse than ignorance or illiteracy, as pretending to possess knowledge obstructs any potential for further learning and critical thinking.

Both consequences – exclusion from as well as perversion of adult learning – are considerable reasons for making *additional* educational efforts, of which the most popular one is that of containing the gap between the ideal and the real to partial, and therefore manageable, educational challenges.

3.2 Containment

The problem with overtly handling the gap between the expected and actual conditions of participating in adult self-education is that of saving face. As soon as adults are seen as lacking competencies, their adult status is open to being contested. As this status is a prerequisite of participating in professional and economic as well as in cultural and political life, overt ignorance threatens the face of people who are addressed in this manner. One way of containing this threat is limiting it to a specific, discernible domain of learning. As long as the topic to be addressed concerns something to which the participating adults

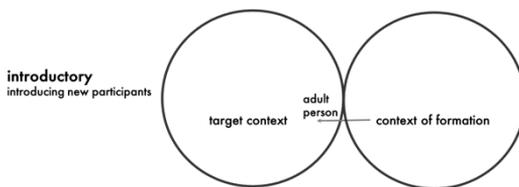


Fig. 7 Introducing adults into new publics (own representation)

have yet to be exposed and are to be newly introduced, the adult status of the participants is not really in danger. They can be addressed as persons who are intrinsically interested in extending their previously gained education. Such efforts in adult education which aim to enhance the individual range of accessible subject matters, may be interpreted either in an *introductory* or in a *translational* manner (Dinkelaker, 2024). Within the *introductory* approach (Fig. 7), the participants are addressed as novices within the related domain of expertise. As they are entering a new public they have to learn how to take part adequately in the content-specific discussions. The educational efforts consist of pointing out the relevance of this context of knowledge to the new participants. Within the *translational* approach (Fig. 8), the participants are addressed as persons who already competently participate in specific publics. The educational efforts refer to the problem that knowledge which has been developed in another public – such as a scientific discipline or a professional domain – is to be transferred to the context in which the addressed adults are involved. The educational work consists of pointing out the relevance of the transferred knowledge within the addressed public and enabling discussions about its consequences.

Both approaches have their pros and cons. The translational approach allows the participants to be seen as equitable counterparts within their context, but implies their exclusion from taking part in the public from which the knowledge is transferred. The introductory approach, on the other hand, allows the participants to become members of the content-related publics but begins by addressing them as uneducated novices and therefore temporarily questions their adult status. While the translational approach has the disadvantage

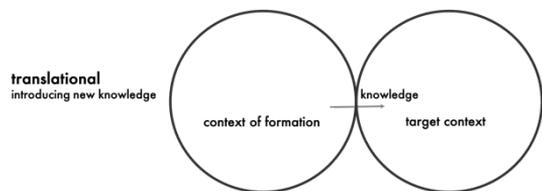


Fig. 8 Translating knowledge (own representation)

Both approaches have their pros and cons. The translational approach allows the participants to be seen as equitable counterparts within their context, but implies their exclusion from taking part in the public from which the knowledge is transferred. The introductory approach, on the other hand, allows the participants to become members of the content-related publics but begins by addressing them as uneducated novices and therefore temporarily questions their adult status. While the translational approach has the disadvantage

of potentially keeping the addressed adults dependent on knowledge which is produced and discussed elsewhere, the introductory approach's weakness is that it may devalue the developed competencies and insights which participants bring with them.

3.3 Overtly addressing

The third method of addressing divergences between the ideals of adult learning and factual learning practices is both the most face threatening and, at the same time, the most profound. Within this approach, adults are openly addressed as people who do not match fundamental expectations related to their learning literacy. This overt ascription of ignorance and incompetence not only questions their adult status, but also opens up the possibility of explicitly addressing the learning challenges, which have to be met.

The most popular examples of this approach are adult literacy programmes. In the context of the United Nations World Literacy Decade, low levels of adult literacy have been addressed not only in countries with ill-developed school systems, but also in those countries in which basic literacy is taken for granted. Large-scale assessments in Germany, for example, revealed that functional illiteracy is widespread (Grotlüschen & Riemann, 2011): every seventh adult is unable to read or write to the standard that would allow them to participate in self-determined adult learning. These findings have been employed to support initiatives that invest significant resources to address such adults. However, these programmes have repeatedly reported that it is difficult to persuade people to take part as this would mean overtly admitting that they are unable to function in the manner taken for granted for adults. As a result, few of those lacking literacy are brave enough to openly admit and address their learning needs. Observations of what happens in these literacy classrooms show that the risk of being infantilized is high, not least because the material which is used for the training is often taken or adapted from educational media for children. However, leaving this effort undone would mean perpetuating the exclusion of this large group of adults from adult learning. Beyond that, it is not only reading and writing in the narrow sense of the words that are challenges for critical learning literacy. As we can see by the actual digitalization dynamics, *any* new media brings new demands in literacy – and not all of these demands can be handled by all adults on their own.

3.4 Undermining

The downside of the ideal of the literate adult learner is the devaluation of practical learning, referring not to the written, but to oral knowledge. Anthropologist Jack Goody emphasizes this in his study, *The Interface Between the Written and the Oral*: “Indeed ‘knowledge’ and ‘science’ have become almost synonymous with book-learning, to be distinguished from most productive activities which are largely learned by apprenticeship, by imitation, by participation” (1987, p. 165).

Such practical education has always been a considerable part of how adults learn. And many adult education activities still rely on non-book knowledge. In fact, in many of these endeavours, the notion of the literate adult is even explicitly rejected in favour of fostering unmediated and authentic experiences. Hands-on learning activities are often positioned as a complementary counterpart to book-based learning, seen as a means to address the shortcomings of media-based education (Dewey, 2015/1916). Yet, even these practical education activities are immersed in a rich tapestry of media resources providing knowledge and guidance. Practical education may offer something like a corrective to the flaws

of media-based education but, obviously, it cannot establish learning spaces beyond the realities of media (Luhmann, 1996).

4 How educational media matter

As shown thus far, adult education can be described by starting from the assumption that self-determined media-based adult learning may not take place without specific efforts (Dinkelaker, 2013). Adult education can be legitimized by a need for specific cultural infrastructures. Education for adults can be seen as necessary, when new participations shall be introduced in existing publics or when knowledge shall be transferred from one public to another. Adult education can be founded on the purpose of enabling adult literacy. And, finally, it can be established with an emphasis on practical learning beyond book knowledge. Each of these four types of legitimizing adult education implies a specific relevance of educational media for adults.

4.1 Media as generic infrastructure

While any kind of media can be of educational worth in the sense of being an infrastructure for adult learning, obviously not all media are oriented to the ideal of the collective self-education of adult learners. What does this mean for educational efforts? We can derive two different kinds of educational efforts from this. The first is that of the critical observation of media and the close scrutiny of how they relate to adult learners and their adulthood. Second, educational efforts can lead into designing media with the intent to contribute to a vast infrastructure for collective adult self-education.

4.2 Media supporting knowledge acquisition

Media aimed at introducing existing topics to new publics or new people to existing publics can be a specific part of this learning infrastructure. As shown above, such efforts can be framed in either an introductory or a translational manner. Educational media with an introductory orientation aim to furnish newcomers with what they have to know and consider in order to take part in the relevant public. Fundamental tensions arise here between the need to address the readers as being critically literate and the need to guide them in order to point them to those aspects of the topic to which they will be introduced (Dinkelaker, 2022). Educational media following a translational approach have to meet the challenge of representing the translated ideas and debates in a way that allows the audience to critically consider the relevance of the implied arguments for the addressed contexts. The fundamental tension that arises here is between the demand of being true to the original knowledge on the one hand, and that of adapting the translation to the specific network of relevance which constitutes the target context on the other (Dinkelaker & Wenten, 2024).

4.3 Media as working material for literacy training

As I have already pointed out using the case of reading and writing, there is a specific need for materials with which adults can improve their (learning) literacy. Even though learners being addressed in such media may not match all of the fundamental expectations of their adult status, they still have to be treated as adults. The media have to address them as self-

reflecting critical learners and, at the same time, enable them to become such. This is true not only for basic literacy, but for all other domains of literacy – for example, material with which coding can be learnt or the use of software applications (Verständig, 2022).

4.4 Media as guidance for practical learning

An especially interesting case of educational media for adults are media providing knowledge and guidance for practical learning. Their paradoxical intention is to overcome the dominance of media-based learning and open up practical and authentic experiences by providing media guidance. Even though, this is contradictory, it is possible. Media can provoke actions in the real world and point to aspects of practical conduct which are relevant for lived experience. Yet, it is also possible that such media products may hinder authentic experiences, even when they are aimed at fostering them.

Either way, educational media which refers to practical learning is part of a trend which has been prevalent from the start of modern society: the mediatization of social practices. As soon as practical knowledge is discussed in media, multiple versions of these descriptions become accessible and comparable, and this leads to debates about which approach should be accepted (Goody, 1987). Media aiming to promote practical learning necessarily pushes the theoretisation of social practices.

It has to be considered, that all these described means of adult education, all these ways of dealing with the tension between the ideal of critically literate adult learning and the real learning activities of adults, build together a horizon against which adult learners have to make sense of their own learning. The actual learning of adults takes place under the condition of the historically developing ideals of adulthood and the educational efforts to address their barriers and flaws. The considerations above may help to analyse these conditions of adult learning.

References

- Adorno, T.W. (1959). Theorie der Halbbildung. In T.W. Adorno, *Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I* (S. 93–121). Suhrkamp.
- Baltes, P.B., Staudinger, U.M. & Lindenberger, U. (1999). Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471–507.
- Claribel. (2015). <https://claribelcla.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/2.png>
- Dehnbostel, B. (2009). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Edition Sigma.
- Dewey, J. (2015/1916). *Democracy and Education*. Online Ressource. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dinkelaker, J. (2013). Einbindung Abwesender. Ordnungen territorial entgrenzter Teilnahme am Lebenslangen Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (4), 713–730.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Kohlhammer.
- Dinkelaker, J. (2021). Erziehungsbildung. Varianten der Adressierung Erwachsener im Horizont ihrer pädagogischen Vergangenheit. In J. Noack Napoles, M. Schemmann & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Erwachsenen* (S. 26–42). Beltz.
- Dinkelaker, J. (2022). Der Ratgeber als Format des Lernens Erwachsener. Diskutiert anhand von Beispielen aus dem Themenfeld Klimaschutz. *Bildung und Erziehung*, 75 (3), 299–316.
- Dinkelaker, J. (2024). Doing Crossing Boundaries. Adult Education as a Translational Practice. In J. Dinkelaker & C.A. Wenten (Hrsg.), *Translations and Participation. Cross-Disciplinary Perspectives* (S. 157–172). transcript.

- Dinkelaker, J. & Kade, J. (2013). Stichwort: „Der Erwachsene“. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 20 (4), 16–17.
- Dinkelaker, J. & Wenten, C.A. (Hrsg.). *Translations and Participation. Cross-Disciplinary Perspectives*. transcript.
- Dinkelaker, J. & Wyßuwa, F. (2023). Zur Bedeutung des Differentials Wissen|Erfahrung für die Adressierung Erwachsener in Weiterbildungsveranstaltungen. Ein Ansatz zur Analyse lokaler Ordnungen epistemischer Beteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (5), 618–633.
- Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (Hrsg.). (2017). *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Beltz.
- Frank, S. (2010). *Elternbildung – ein kompetenzstärkendes Angebot für Familien*. Herbert Utz.
- Goody, J. (1987). *The Interface between the Written and the Oral*. Cambridge University Press.
- Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). *leo. Level-one Studie. Presseheft*. Universität Hamburg.
- Hof, C. (2022). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Holms, U. (2018). Anthropologische Voraussetzungen des Lernens Erwachsener – Lernfähigkeit als Grundlage der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 109–125). Springer.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? *Berlinische Monatsschrift*, 2. Band (4), 481–494. http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0070-disa-2239816_004_10
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. W. Bertelsmann.
- Losfeld, C. (2015). Geselligkeit. In H. Thoma (Hrsg.), *Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe – Konzepte – Wirkung* (S. 252–263). Metzler.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien* (2., erw. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Matuschek, S. (2015). Literatur. In H. Thoma (Hrsg.), *Handbuch Europäische Aufklärung. Begriffe – Konzepte – Wirkung* (S. 335–343). Metzler.
- Pöggeler, F. (1964). *Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen*. Schöningh.
- Seitter, W. (2000). *Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2001). Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium der Temporalisierung des Lebenslaufs. In M. Friedenthal-Haase (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich?* (S. 83–96). Hampp.
- Stephani, H. (1805). *System der öffentlichen Erziehung*. Heinrich Fröhlich.
- Stroß, A. (2000). Der Erwachsene. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (4. Aufl.) (S. 406–425). Rowohlt.
- Verständig, D. (2022). Code and Ethnographic Research: Linking Digital Spheres, Coding Practices and Education. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker, O. Schnoor & T. Tyagunova (Hrsg.), *Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten* (S. 169–186). Springer VS.
- Voßkuhle, A. (2019). Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (16–17), 555–563.

Author

Dinkelaker, Jörg, Prof. Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften – Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung

ORCID ID: 0000-0001-8056-361X

Main focus of research: forms of adult learning, empiricism of adult education/further education, imparting and transmitting knowledge, participation in educational programs, history of adult education

E-Mail: joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de

Bildungsmedien für informelles Lernen
Educational Media for Informal Learning

Kerstin te Heesen

Das illustrierte Flugblatt als Bildungsmedium der Frühen Neuzeit

Über Zeigestrategien und didaktische Vermittlungsweisen eines multimodalen populären Druckwerks

Abstract

This chapter examines the early modern illustrated broadsheet as an educational medium, highlighting its role in conveying knowledge through visual and textual strategies. The study delves into the broadsheets' nuanced multimodal nature as educational tools, emphasizing their purpose on knowledge dissemination. Through an analytical lens, this study underscores the broadsheets' instrumental role in the historiography of educational media, reflecting the socio-cultural milieu of the era and underpinning the broadsheets' significance in shaping educational paradigms through visual communication.

1. Hinführung – Das Bild und sein Rahmen

Unsere Welt ist eine Welt in Bildern, geprägt von einer Vielzahl an visuellen Eindrücken, die uns täglich auf mannigfache Weise begegnen. Bewegt oder unbewegt, farbig oder schwarz-weiß, Original oder Fälschung – sie beeinflussen, wie wir die Welt sehen, und konfrontieren uns mit Inhalten, Haltungen, Normen und Werten. Damit sind sie als visuelle Artefakte zu verstehen, die einen Einblick in soziokulturelle Zusammenhänge offerieren und das Verständnis für dem Bild immanente Zeigestrategien und Vermittlungsweisen schärfen. Zugleich sind Bilder Zeitdokumente; sie visualisieren nicht nur motivisch eine Momentaufnahme, sondern rekurrieren auch in den ihnen eigenen Strategien des Zeigens und Vermittelns auf einen bestimmten historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Schließlich geben sie aber auf diese Weise auch einen Rahmen vor, der letztlich darüber entscheidet, was sichtbar wird und was nicht. Der italienische Humanist und Architekt Leon Battista Alberti hat diesen Umstand bereits vor beinahe 600 Jahren in seiner kunsthistorischen Schrift *Della Pittura* (Über die Malkunst, 1435/36) thematisiert und hielt fest: „Als Erstes zeichne ich auf einer zu bemalenden Fläche ein rechtwinkliges Viereck von beliebiger Größe; von diesem nehme ich an, es sei ein offenstehendes Fenster, durch das ich betrachte, was hier gemalt werden soll“ (Alberti, 2002, S. 93).

Knapp 400 Jahre später, im Jahr 1822, malte der deutsche Künstler Caspar David Friedrich die *Frau am Fenster* (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite)¹.

¹ Weitere Informationen zum Gemälde finden sich auf der Seite der Staatlichen Museen Berlin: <https://smb.museum-digital.de/object/143311>



Abb. 1 Caspar David Friedrich (1774–1840): *Frau am Fenster*, 1822 (Öl auf Leinwand // 45 cm x 32,7 cm), Credit: Staatliche Museen zu Berlin, Nationalgalerie / Jörg P. Anders Public Domain Mark 1.0. Permalink: <https://id.smb.museum/object/961043/frau-am-fenster>

Das Bild zeigt seine Frau Caroline am Fenster seines Ateliers stehend und hinausblickend. Auffällig ist zunächst der Kontrast zwischen dem dunklen, kargen Innenraum und dem hellen Tag jenseits des Fensterausschnittes. Das Bild erscheint wie ein Anschauungsobjekt zu Albertis Zitat – und es macht vor allem einen Umstand deutlich, der für den vorliegenden Beitrag von Bedeutung ist: Friedrichs Gemälde fordert uns durch die rückwärtige Positionierung seiner Frau geradezu dazu auf, uns in ihre Position zu versetzen und den Blick aus dem Fenster zu antizipieren. Friedrich versteht es gekonnt, mit unseren Sehgewohnheiten und unserem Vorwissen zu spielen, denn das Schiff, das vermutlich die meisten Betrachtenden vor dem Fenster „sehen“, wird nur dadurch in unserer Vorstellung präsent, dass wir vom sichtbaren Schiffsmast auf das ganze Schiff rückschließen. Der Rahmen, den Alberti als offenstehendes Fenster beschreibt, und das Fenster, das wiederum Friedrichs Bild rahmt, verdeutlichen, dass es immer auch Dinge gibt, die jenseits des Rahmens liegen – und die abhängig von unserem Blickwinkel in das Gesamtbild, das wir uns machen, mit eingebunden werden oder eben außen vor bleiben.

Dieses Beispiel veranschaulicht die Verknüpfung von Wahrnehmung, Sehgewohnheiten und Wissensbeständen, die sich dann zu einem „Bild“ zusammenschließen. Dieser Zusammenhang ist anschlussfähig an eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in der Bilder als „(implizite) handlungsleitende Wissensbestände angesehen werden, die Wahrnehmungen und Vorstellungen nicht nur abbilden, sondern durch die Visualisierung gleichsam veranschaulichen und verbreiten, aber ebenso auch kritisch hinterfragen können“ (te Heesen, 2014, S. 11), wodurch sie in die Nähe von sozial und kulturell geprägten Praktiken rücken und zu relevanten Quellen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs werden.

In diesem Duktus sind die folgenden Ausführungen situiert. Nachdem zunächst der Bedeutung von Bildern für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion nachgespürt wird und methodologische Bezugspunkte erläutert werden (2), wird im darauf folgenden Abschnitt am Beispiel des frühneuzeitlichen illustrierten Flugblattes herausgearbeitet, wie visuelle Quellen als multimodales Medium der Vermittlung fungieren und zu einem historiographisch fundierten Verständnis beitragen können (3), bevor schließlich die didaktische Dimension im Sinne einer Darstellung von Wissen im Bild erörtert wird (4). Der Beitrag schließt mit resümierenden Gedanken zu Zeigestrategien, didaktischen Vermittlungsweisen und Wissensasymmetrien in Bildern (5).

2. Bilder als Quellen für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion

Bildern wohnt ein besonderer Ausdrucksgehalt inne. Diesen Aspekt betonte der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinga bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und spielte dabei geschickt mit den Begriffen „Abbild“, „Wiedergabe“ und „Ausdruck“, die im Kontext von Bildern eine bedeutsame Rolle spielen: „Das mit der Hand gemachte Abbild, von was immer es sei, ist stets viel mehr als eine bloße Wiedergabe, es ist immer das Ausdrücken eines Wesens, das hinter der äußeren Form liegt und das nicht in Worten gerinnen kann“ (Huizinga, 2007/1941, S. 110).

Wie schon bei Alberti und (visuell artikuliert) bei Friedrich verweist auch Huizinga auf das „Mehr“ hinter der äußeren Form im Sinne eines bildimmanenten Gehaltes. Für ihn ist es gerade diese Bildebene, die auf das besondere Vermittlungspotenzial des Bildes anspielt, weil sie eben nicht durch in ihrer Natur sequenziell angelegte Sprache artikuliert

werden kann. Hierin lässt sich bereits eine Sichtweise erkennen, die in den 1990er-Jahren in die Proklamation des sogenannten „pictorial turn“ (vgl. Mitchell, 2008) mündete und nachfolgend eine disziplinenübergreifende Beschäftigung mit Bildmedien als Quellen initiierte.

Eine historiographische Perspektive auf Bilder und den Kontext, in dem sie erschaffen wurden und zum Einsatz kamen, ermöglicht das Nachzeichnen ihrer kognitiven Wirkung und ihrer Bedeutung als Repräsentanten soziokultureller und bildungshistorischer Entwicklungen. Eine frühe Ausdrucksform dieses Bewusstseins findet sich beispielsweise schon im 17. Jahrhundert bei Johann Amos Comenius, der in seinem *Orbis Sensualium Pictus* (Die sichtbare Welt, 1658 als zweisprachige Ausgabe in Latein und Deutsch)² dezidiert die Verknüpfung von Bild und Text verfolgt und hierzu in seiner *Praefatio ad lectorem* (Vortrag an die Leser) als Anliegen festhält, dass „alles / was gelehret oder gelernet wird/ nicht dunkel oder verwirret/ sondern deutlich/ wohlunterschieden und abgetheilet ist/ wann die *Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellet* werden/ damit man sie mit dem Verstand ergreifen könne“ (Comenius, 1658, o.S.; Hervorh. i.O.).

Comenius stellt hier eine klare Verbindung zwischen der Darstellung (den „sinnbaren Sachen“) und der Vorstellung her, die sich im Verstand manifestiert. In dieser Perspektive wird erkennbar, dass der *Orbis Sensualium Pictus* mit Recht als eines der ersten multimedialen Lehr- und Unterrichtsmaterialien verstanden werden kann. Bereits Comenius hatte erkannt, dass wir die uns umgebende Welt in mentalen Bildern verinnerlichen – wodurch dem Erwecken der visuellen Aufmerksamkeit eine entscheidende Bedeutung für die Erziehung und Bildung zukommt (vgl. Alpers, 1985, S. 180). Von Relevanz für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion ist in diesem Kontext, dass Bilder beeinflusst sind von dem je spezifischen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen, in dem sie entstehen, und damit zu kulturellen Repräsentationen werden. In dieser Perspektive stellen Bilder nicht nur dar, sondern geben Ideen und Konzepten eine visuelle Form und tragen zu deren Verbreitung bei, während sie gleichzeitig in der Lage sind, diese Ideen und Konzepte kritisch zu hinterfragen. Klaus Mollenhauer hat diesen „Vergessene[n] Zusammenhänge[n]“ zwischen Erziehung und Kultur nachgespürt und den Zeigeduktus besonders hervorgehoben: „Wenn wir also den Kindern die ‚Welt zeigen‘, dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten, und das, was uns an dem, was wir für die Welt halten, Kindern zeigenswert oder zuträglich *erscheint*“ (Mollenhauer, 2008, S. 77; Hervorh. i.O.).

Die Bildern innewohnende Bedeutung ist folglich stark damit verbunden, welche Aspekte wir hervorheben und welche Bedeutung wir ihnen zuschreiben. Zugleich stimulieren Bilder eben diese Sinnstiftung und inspirieren dadurch Lernprozesse – so werden sie zu pädagogischen Objekten, die auf die symbolische Ordnung der Gesellschaft rekurrieren und zugleich in ihrem Zeigegestus dazu geeignet sind, selbst zu Symbolen der sozialen Welt zu werden und auf diese Weise die Realität zu strukturieren und zu interpretieren (vgl. Priem, 2015, S. 1011f.).

Bilder konstituieren die menschliche Wahrnehmung in einer visuellen Form, können in einer Vielzahl von Modi erfahren werden, da sie nicht nur visuelle, sondern auch taktile Objekte sind, die sich in und durch soziale Interaktion herausbilden (vgl. Edwards, 2012,

² Siehe hierzu auch die digitalisierte Faksimilie-Ausgabe der ersten Auflage von 1658 unter: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html

S. 228) und angesichts ihrer simultanen Natur eng mit sozial und kulturell determinierten Praktiken verbunden sind, so dass, wie Ulrike Mietzner herausstellt, „Bilder zu produzieren, zu tradieren und zu rezipieren [...] deshalb als soziale Handlung zu verstehen und insofern als historisch, kulturell und relevant für erziehungswissenschaftliche Reflexion“ sei (Mietzner, 2012, S. 239). In dieser Perspektive ist die Rolle der Kunst eine aktive: Sie *hat* nicht einfach nur eine Bedeutung, sondern *produziert aktiv* diese Bedeutung. Bilder sind somit Vermittler und Protagonisten des sozialen Lebens und regen die Wahrnehmung an; zentral für die erziehungswissenschaftliche Betrachtung ist dabei der Repräsentationscharakter, der Bildern zukommt, verstanden als eine Verknüpfung von „Darstellen“ und „Vorstellen“ (vgl. Kemp, 1985, S. 16f.). Dies wiederum ist anschlussfähig an Comenius und sein Verständnis einer Pädagogik im Sinne einer Welt in stilisierten Abbildungen, die „das Ganze“ in der „rechten Ordnung“ repräsentiert (Mollenhauer, 2008, S. 53).

In diesem epistemologischen Verständnis von Bildern als Trägern und Vermittlern pädagogischer Inhalte sowie der Wahrnehmung von Wissen als sozial bedingt konzentriert sich der für die nachfolgende Analyse gewählte Ansatz auf die visuelle Transformation von Wahrnehmungsparadigmen und deren Einfluss auf kulturelle Praktiken. Dem ikonologischen Ansatz des Kunsthistorikers Erwin Panofsky folgend, kann „das Kunstwerk als Symbol weltanschaulicher Vorstellungen“ (Büttner & Gott dang, 2006, S. 13), also als kulturgeschichtliches Zeugnis verstanden werden. Dabei geht es um die Herausarbeitung des impliziten, habituell verankerten Wissens und des dokumentarischen Sinngehaltes (vgl. Bohnsack, 2003, S. 158), der sich bildimmanent nur über die visuelle Ikonik selbst manifestiert (vgl. Imdahl, 1996).

Basierend auf diesem theoretischen und methodologischen Hintergrund ist für den vorliegenden Beitrag vor allem die sogenannte didaktische Dimension (vgl. te Heesen, 2011, S. 153ff.) von gesteigertem Interesse, also die Fokussierung auf visuelle Elemente, denen eine didaktische Absicht im Sinne einer Vermittlung von Wissen zugesprochen werden kann.

3. Das illustrierte Flugblatt als multimodales Bildungsmedium (1480–1650)

Als Comenius seine weiter oben zitierten Überlegungen zum Erwecken der visuellen Aufmerksamkeit anstellte, waren sogenannte illustrierte Flugblätter bereits seit geraumer Zeit ein populäres Medium. Historisch sind wir nun mitten in der Epoche der Frühen Neuzeit angekommen, die durch einen allgemeinen Wandel gekennzeichnet ist, welcher soziale, politische und ökonomische Lebensbedingungen und Wahrnehmungen beeinflusste. Es ist die Zeit der Reformation, der Gegenreformation und des Dreißigjährigen Krieges – eine Zeit, in der Disziplin, Struktur, Moral und religiöse Bezüge relevante Bezugspunkte der Gesellschaft und ihres Alltags wurden. Dies spiegelt sich auch in der Zunahme didaktischer Schriften und der allgemeinen pädagogischen Ausrichtung der Epoche wider. Es ist ebenso die Zeit, in der Johannes Gutenberg seine Druckerpresse erfand, die es ermöglichte, mit einzeln zusammengesetzten Buchstaben zu drucken (ca. 1450/55) – eine Erfindung, die vermutlich als die einflussreichste und prägendste Entwicklung jener Zeit angesehen werden kann. Denn nun war es möglich, gedruckte Werke in einer Menge zu

produzieren und zu verbreiten, die für die frühneuzeitliche Epoche als „massenhaft“ bezeichnet werden kann und immer mehr Menschen erreichte.

Abgesehen von der rein quantitativen Steigerung gewinnen gegen Ende des 15. Jahrhunderts immer stärker solche Schriften an Bedeutung, die (auch) in didaktischer Absicht zur Vermittlung von Wissen konzipiert wurden. In der Folge werden Medien verstärkt wissensvermittelnd wahrgenommen und eingesetzt. Insbesondere das seit 1480 erscheinende und über die folgenden Jahre immer mehr an Präsenz und Popularität gewinnende illustrierte Flugblatt kann diesen Prozess anschaulich illustrieren. Unter ökonomischen, geografischen und nicht zuletzt intellektuell-sprachlichen Gesichtspunkten war das illustrierte Flugblatt in der Lage, alle Bevölkerungsgruppen zu erreichen und ständeübergreifend rezipiert zu werden, da es thematisch breit gefächert und literarisch differenziert gestaltet war.³ Als multimodales Kommunikationsmittel verband es einen sequenziell angeordneten Text (dessen Botschaft erst im Prozess des Lesens/Hörens offenbart wird) mit einer Illustration, die durch ihre Gleichzeitigkeit gekennzeichnet ist. Gerade diese Verbindung zwischen der „Überzeugungskraft des Bildes“ und der „Rhetorik des Wortes“ (Harms, 1985, S. VII) als sich gegenseitig durchdringende Darstellungspraktiken ist entscheidend für die Etablierung des illustrierten Flugblattes als ein beliebtes Medium der Frühen Neuzeit.

Wolfgang Harms folgend kann das illustrierte Flugblatt als „Träger seiner Epoche“ (Harms, 2002, S. 19) charakterisiert werden, das Wirklichkeiten spiegeln, deuten oder aber auch appellativ beeinflussen kann, während es in komprimierter und zugleich plakativer Form seine Botschaft vermittelt. Das illustrierte Flugblatt kann demnach als „Medium im Sinne einer Vermittlungsform“ (Harms, 1985, S. XIII) verstanden werden und verdient mit Recht die Bezeichnung als „populärer Lesestoff“ (in Anlehnung an Schenda, 1977) seiner Epoche, der durch seine kombinierte Vermittlung von Visuellem und gehörtem oder gelesenen Wort eine neue Form von Öffentlichkeit erreicht und auf diese Weise Kommunikationsprozesse nachhaltig beeinflusst. Gerade weil es sich nicht auf eine Gattung und einen Themenkreis fixieren lässt, ist es als populäres Medium zu verstehen.

Vor dem Hintergrund einer geringen Lesefähigkeit der frühneuzeitlichen Bevölkerung bietet das illustrierte Flugblatt aufgrund seiner konzeptionellen Gestaltung verschiedene Rezeptionsweisen an. Neben der naheliegenden eigenständigen Rezeption über das Lesen kann es ebenso zuschauend und zuhörend rezipiert werden und erschließt so neue, bisher nicht von Druckwerken erreichte Bevölkerungsgruppen. Die Distribution erfolgte in vielen Fällen über fliegende Handeltreibende, die in ihrem Bauchladen neben anderen Waren auch illustrierte Flugblätter feilboten (und manchmal selbst zum Thema illustrierter Flugblätter wurden; siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite). Wenn das Flugblatt etwa vom Kolporteur singend angepriesen oder sogar spielerisch inszeniert wurde, konnten sich auch leseunkundige Betrachtende den Text einprägen; die sprachliche Gestaltung vieler Flugblätter in Reimform begünstigte hierbei gleichermaßen die öffentliche Inszenierung wie auch die individuelle Memorierung. In einer solchen Vortragssituation ergab sich eine

³ Das thematische Spektrum reichte vom Werbeblatt über Nachrichten zu Kriegsgeschehnissen, Naturereignissen und Sensationsmeldungen, von Stellungnahmen und politischen Auseinandersetzungen über Moralsatire, Erbauung und Behandlung theologisch-religiöser Themenkomplexe bis hin zu akademischen Lehren; siehe hierzu exemplarisch die Aufzeichnungen der in der Staatsbibliothek zu Berlin befindlichen Sammlung historischer Einblattdrucke und Bilder aus dem 15. und 16. Jahrhundert: https://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN868611700&PHYSID=PHYS_0076&DMDID=DMDLOG_0001

gestalterische Nähe des illustrierten Flugblattes zu öffentlichen Aufführungen (seien es Theaterstücke, Prozessionen oder auch Hinrichtungen; vgl. Scribner, 1981, S. 73), das von der allgemeinen „Schaulust“ der frühneuzeitlichen Bevölkerung profitierte.



Abb. 2 Der Kramer mit der neue Zeitung (1588), Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz –, Handschriftenabteilung; YA 2230

4. Die Darstellung von Wissen im Bild

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass das Medium des illustrierten Flugblattes in seiner multimodalen Konzeptionierung dazu geeignet ist, eine Vermittlung von Wissen und die didaktische Aufbereitung von Inhalten zu unterstützen. In seiner Anlage als „fliegendes Blatt“ zunächst nicht auf längere Konservierung ausgerichtet, veranschaulichen die verschiedenen Sammlungen allein im deutschsprachigen Raum mit ihrer Vielzahl an noch erhaltenen Blättern⁴ die tatsächlich zu antizipierende bedeutende Menge an illustrierten Flugblättern, die in der Frühen Neuzeit im Umlauf gewesen sein dürften. Sie sind damit nicht nur als historisch relevante Quelle zu werten, sondern darüber hinaus auch als bedeutsam für eine erziehungswissenschaftliche Reflexion bildungshistorischer und soziokultureller Entwicklungen einzuordnen.

Gleichwohl ist wie bei allen Quellen die historische Distanz zu berücksichtigen. Es ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass die Skizzierung eines tatsächlichen Lernprozesses nicht intendiert ist (was aufgrund fehlender Aufzeichnungen und Zeitzeug*innen sowie der generellen Schwierigkeit, von äußeren Ausdrucksformen auf innere Lernprozesse zu schlussfolgern, auch argumentativ nicht angezeigt erscheint). Vielmehr ist der Fokus auf den Untersuchungsgegenstand selbst gerichtet und diesbezüglich die Frage leitend, inwieweit das illustrierte Flugblatt aufgrund seiner didaktischen Gestaltung eine Aneignung tendenziell begünstigt, also über ein Aneignungspotenzial verfügt. Darüber hinaus lässt sich nicht eindeutig bestimmen, in welchem Maße die didaktische Dimension von den Verfasser*innen bewusst eingearbeitet wurde. Dennoch erlaubt die didaktische Anlage der illustrierten Flugblätter „den Rückschluss auf allgemeine und bestimmte Vermittlungsabsichten“ (te Heesen, 2016, S. 84) und stützt die Vermutung einer bewussten didaktischen Konzeption. Diese „Didaktisierung der Botschaft“ manifestiert sich sowohl in individuellen symbolischen Elementen (Ikonographie) als auch in der spezifischen Dramaturgie der gesamten Szene (Ikonologie/Ikonik), wobei grundsätzlich drei Fragen leitend sind: (1) *Was* wird dargestellt (Semantik)? (2) *Wie* wird es dargestellt (Syntax)? *Was bedeutet* es (Pragmatik)?

Ein besonderes Kennzeichen illustrierter Flugblätter mit didaktischer Dimension ist es, verschiedene Verständnisebenen in einem Bild zu kombinieren, um auf diese Weise die intellektuell diverse Menge der Adressierten anzusprechen. Dabei war die jeweilige argumentative Durchdringungstiefe abhängig vom individuellen Hintergrundwissen und von den persönlichen Erfahrungshorizonten. An dieser Schnittstelle manifestieren sich folglich auch Wissensasymmetrien, und tatsächlich ist dies als dezidiertes Charakteristikum des illustrierten Flugblattes zu verstehen. Dies könnte eine Erklärung für die ausgeprägte Popularität des Mediums über nahezu zwei Jahrhunderte hinweg sein – und erscheint daher als Fokus für eine Untersuchung fruchtbar. Vor diesem Hintergrund wird die eingangs herausgearbeitete Bedeutung von Bildern zu Zwecken der Veranschaulichung, Verbreitung, aber auch kritischen Hinterfragung von Wahrnehmungen und Vorstellungen im Sinne sozial und kulturell geprägter Praktiken wieder aufgegriffen und am Beispiel einer

⁴ Darunter die Sammlungen in der Staatsbibliothek zu Berlin, der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel, der Hessischen Landes- und Hochschulbibliothek Darmstadt, der Staats- und Stadtbibliothek Augsburg sowie die Sammlung auf Schloss Friedenstein in Gotha und die sogenannte Wickiana in Zürich, um nur ein paar zu nennen.

kursorischen Betrachtung zweier ausgewählter illustrierter Flugblätter exemplifiziert, wie mittels der Identifizierung bildimmanenter Zeigestrategien und didaktischer Vermittlungsweisen Asymmetrien des Wissens offengelegt werden können.

Die ausgewählten Blätter gehören zu den Themenfeldern Medizin und Gesellschaftspolitik und behandeln somit Bereiche, die in der Frühen Neuzeit radikalen Veränderungen ausgesetzt waren. Bei aller Unterschiedlichkeit kann ein Aspekt festgehalten werden, den beide illustrierte Flugblätter gemeinsam haben und der dem allgemeinen Duktus der Zeit entspricht: Die Aufbereitung der Inhalte lässt wiederkehrende Muster erkennen, die auf allgemein bekannte und dadurch für die Rezipierenden korrekt identifizierbare Stil- und Darstellungsmittel rekurren (populäre Metaphern, leicht memorierbare Reime, bekannte Darstellungen mit historischem oder theologisch-religiösem Bezug), die insbesondere beim zweiten Flugblatt in einen direkten Kontext zu den epochal präsenten historischen Tendenzen gebracht werden können (siehe ausführlicher weiter unten).

Das erste ausgewählte illustrierte Flugblatt mit dem Titel *Anathomia oder abconterfettung ynes Mans leib* thematisiert die menschliche Anatomie – und weist eine besondere haptische Komponente auf, denn die Bauchwand kann mittels eines kleinen Papierstreifens zwischen den Beinen der Figur angehoben werden, wodurch die darunterliegenden Organe und Eingeweide in anatomisch korrekter Anordnung sichtbar werden (vgl. Abb. 3a und 3b auf den folgenden Seiten).

Im Vergleich dazu wird jedoch bei genauerer Betrachtung des die einzelnen Organe erläuternden Textes deutlich, dass dieser auf populärwissenschaftlichen Haltungen basiert, sich einer hochgradig metaphorischen Sprache bedient („Der mag ist ein haf, darinen al//le speiß entpfangen“; so die ersten beiden Verse im Textsegment links oben) und sich auf Erklärungen stützt, die insbesondere der einfachen Bevölkerung vertraut sind. Dies ist auch insofern von besonderer Aussagekraft, weil die frühneuzeitliche Medizin durch Obduktionen tatsächlich bereits detailliertere Einblicke in den menschlichen Körper und seine Funktionen gewonnen hatte, wie eines der einflussreichsten Bücher über die menschliche Anatomie zeigt, das zur selben Zeit veröffentlicht wurde: *De humani corporis fabrica* (Über den Aufbau des menschlichen Körpers, 1543⁵) von Andreas Vesalius, dem Begründer der modernen Anatomie. Eine vergleichbare Darstellung des menschlichen Torsos ebenso wie die Ausdifferenziertheit des ganzen Körpers (Abb. 4, 5a und 5b auf den folgenden Seiten) zeigen eindrucksvoll, auf welcher Verständnis- und Wissens-ebene sich die frühneuzeitliche Medizin bereits bewegte.

⁵ Die gesamte Publikation ist als Scan einsehbar unter: http://www.bvh.univ-tours.fr/Consult/consult.asp?numtable=B372615206_47294&numfiche=56

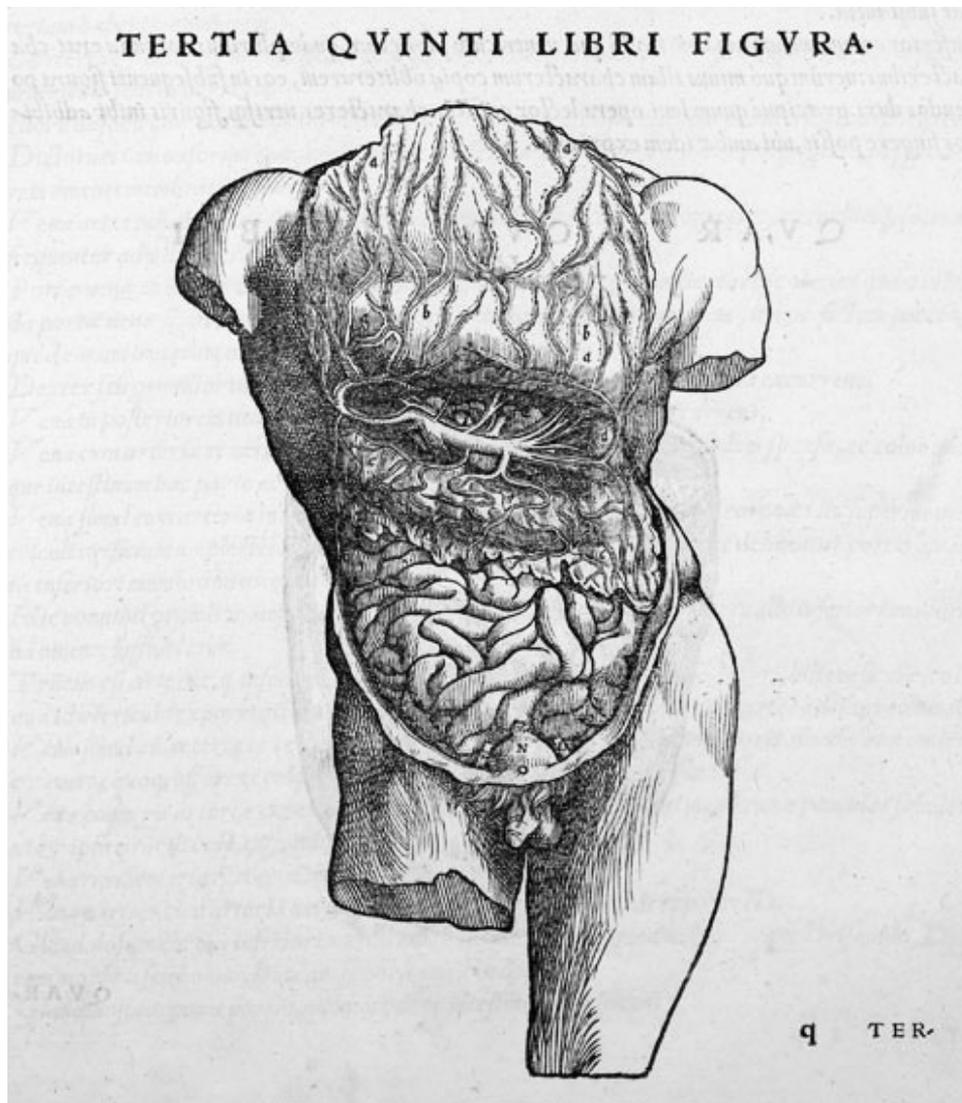


Abb. 4 Andreas Vesalius: *De humani corporis fabrica libri septem*, 1543/S. 459; Credit: Centre d'Études Supérieures de la Renaissance – Tours

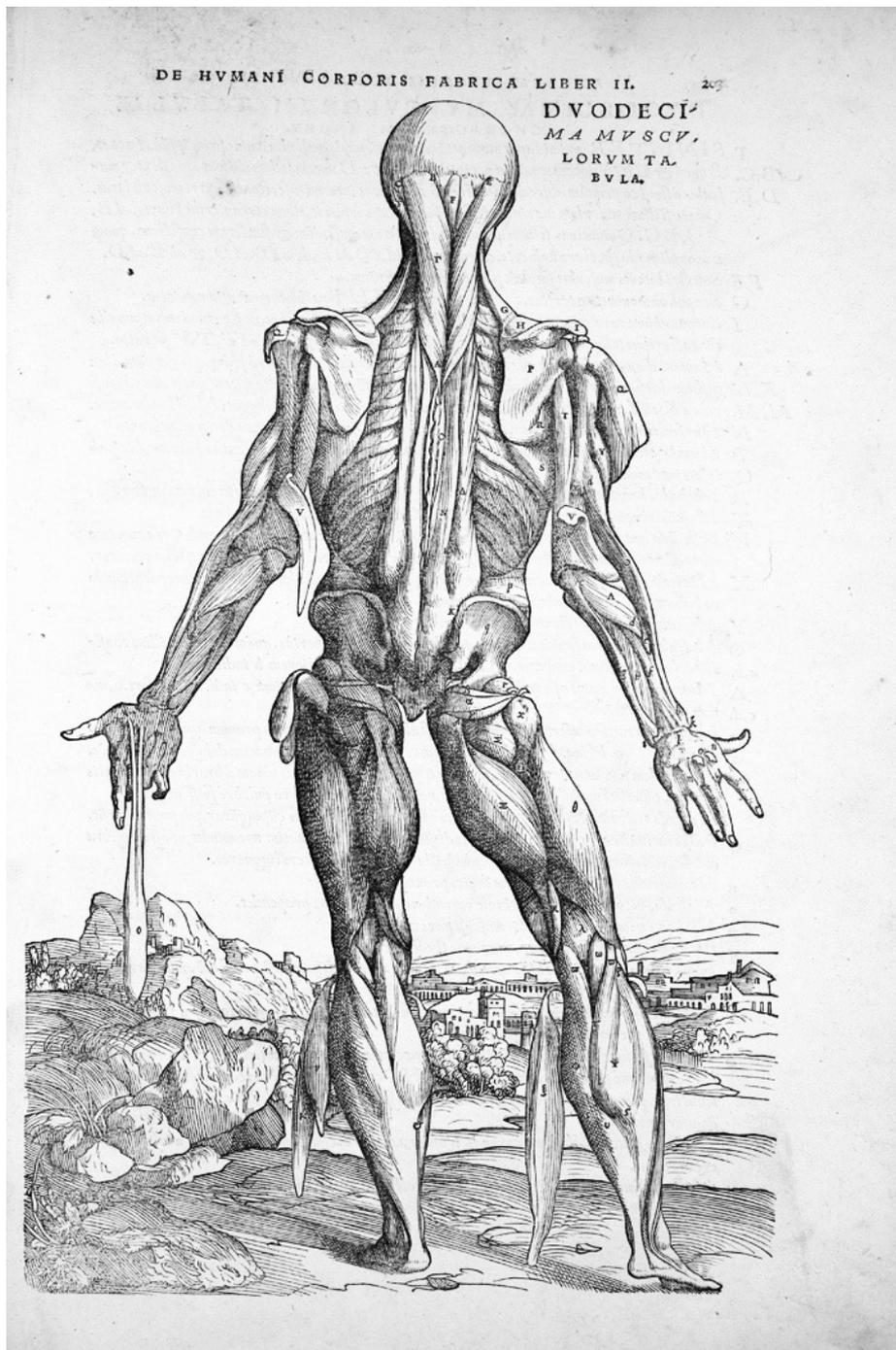


Abb. 5a Andreas Vesalius: *De humani corporis fabrica libri septem*, 1543//S. 181, S. 203; Credit: Centre d'Études Supérieures de la Renaissance – Tours



Abb. 5b Andreas Vesalius: *De humani corporis fabrica libri septem*, 1543/S. 181, S. 203; Credit: Centre d'Études Supérieures de la Renaissance – Tours

Demgegenüber referenziert die *abconterfettung* auf klassische antike Anatomiebilder und recurriert auf einen als zeitlos wahrgenommenen Idealtypus eines (nahezu) nackten, perfekt proportionierten Körpers. Ein wenig deplatziert und das Idealbild verfälschend wirkt allerdings der Bart, wurden antike Statuen doch entweder gänzlich bartlos oder lediglich mit einem kurzen gestutzten Bart dargestellt. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert Abbildung 3b mit der aufgeklappten Bauchdecke, die bei näherer Betrachtung einen weiblichen Körper zeigt – jedoch klar erkennbar in exakt gleicher Haltung und Ausprägung der Extremitäten. Es erscheint plausibel, dass für die Produktion identische Gliedmaße verwendet und lediglich der Kopf ausgetauscht und die Bauchdecke sowie die darunter liegenden Organe dem weiblichen Körper entsprechend angepasst wurden. Interessant ist zudem der Umstand, dass die beiden illustrierten Flugblätter gemäß dem Vermerk unterhalb des Sockels aus verschiedenen Druckereien stammen (Straßburg und Nürnberg) und mit einem Abstand von 30 Jahren erschienen (1539 für die männliche, 1569 für die weibliche Version), was darauf hindeutet, dass der Formschneider Hanns Weigel, der für das jüngere Blatt verantwortlich zeichnete, die frühere Fassung gekannt haben musste und vermutlich auch ein Exemplar davon besessen hat (siehe auch eine umfassende Analyse dieses illustrierten Flugblattes in te Heesen, 2011, S. 281–296).

Die Gegenüberstellung dieser Darstellung zu den weitaus differenzierteren und nach unserem heutigen medizinischen Verständnis wissenschaftlich korrekteren Ausführungen bei Andreas Vesalius veranschaulicht die Darstellungsstrategien verschiedener bildlicher Repräsentationen derselben historischen Zeit und illustriert unterschiedliche nebeneinander existierende Wissensbestände: den aktuellen Stand des wissenschaftlichen Wissens und das in der Gesellschaft verbreitete Wissen, das immer noch stark an klassischen antiken Darstellungen orientiert und mittels leicht verständlichen metaphorischen Beschreibungen anschlussfähig an die Alltagswelt der Adressierten war.

Das zweite hier ausgewählte illustrierte Flugblatt zeigt einen bewaffneten Konflikt zwischen zwei Parteien im Moment des Kampfbeginns (vgl. Abb. 6 auf der folgenden Seite). Bereits der Titel *Tugendt und Laster Kampff* recurriert auf die metaphorische Ebene, die im Bild visuell umgesetzt wird, denn die Armeen weisen eine Vielzahl an mittels Attributen identifizierbaren Personifikationen sowie Tiermetaphern auf. Hierbei handelt es sich um ein wiederkehrendes Motiv in illustrierten Flugblättern; mit dieser Zeigestrategie wird auf den Erfahrungs- und Wissenshorizont der Adressat*innen recurriert und so die Einzelbotschaft mit in der Gesellschaft verankerten Bildmotiven verknüpft (die häufige Verwendung identischer Motive und Motivkreise in der frühneuzeitlichen Kunst generell belegt zum einen den Wiedererkennungswert und lässt zum anderen einen bewussten Einsatz seitens der Produzent*innen vermuten).

Das vorliegende illustrierte Flugblatt ist ein exzellentes Beispiel für die verschiedenen Ebenen, die in einer einzigen Darstellung wirksam sein können. Neben der Adaption eines allgemeinen, zeitlosen Themas – Gut gegen Böse – weist die spezifische Darstellung die Kämpfenden auf der Seite der Laster als katholische Würdenträger aus. Auf dieser Betrachtungsebene lässt sich zunächst ein Zusammenhang zum zentralen Konflikt der Frühen Neuzeit herstellen, zu den wiederkehrenden Auseinandersetzungen zwischen Protestanten und Katholiken, die schließlich im Dreißigjährigen Krieg kulminierten und auf diese Weise omnipräsent im Alltag der frühneuzeitlichen Bevölkerung verankert waren –, und genau in dieser Zeit wurde das vorliegende Flugblatt im Jahr 1631 veröffentlicht.

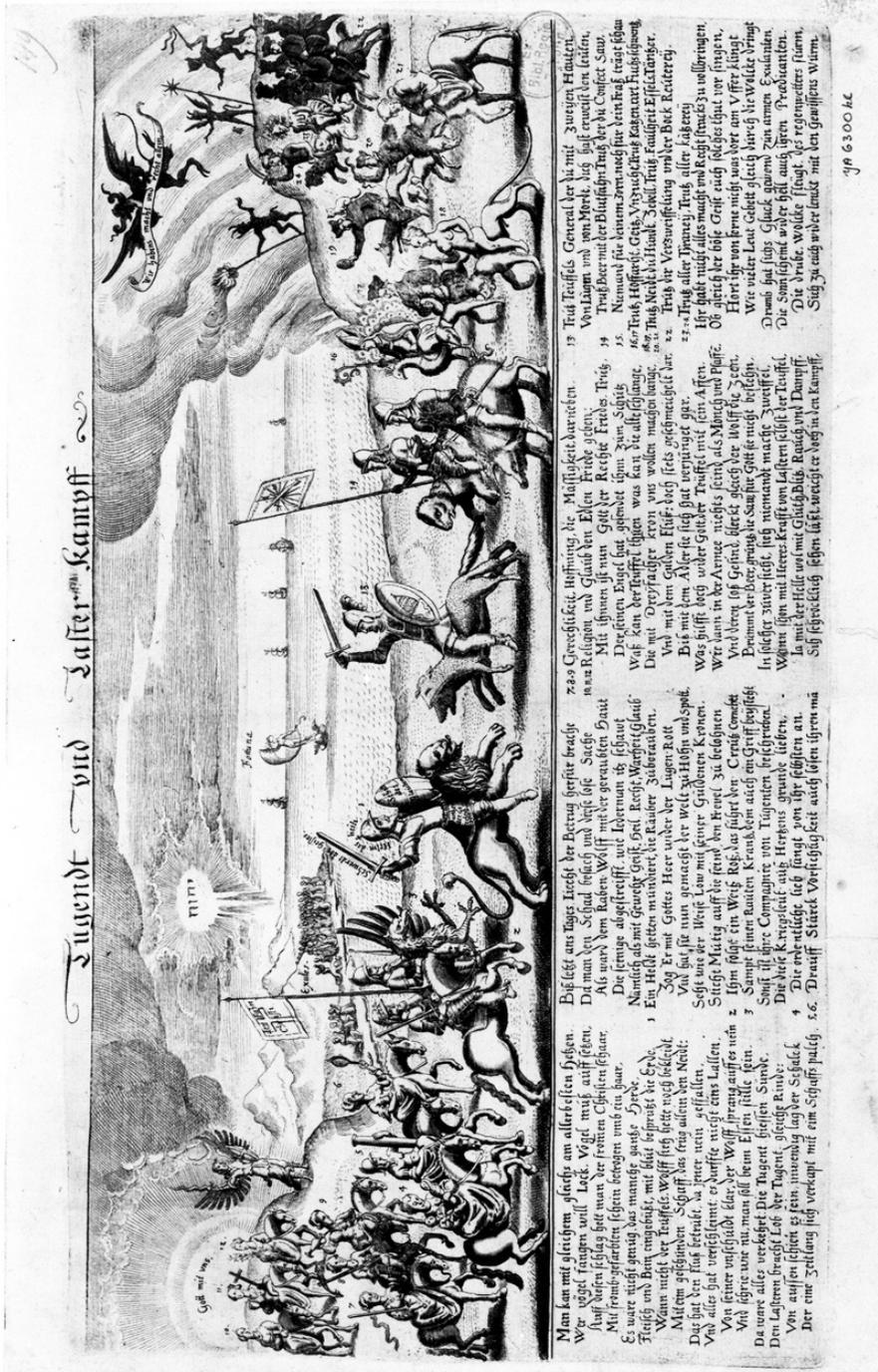


Abb. 6 Tugend und Laster Kampf (1631), Berlin, Staatsbibliothek zu Berlin – Preussischer Kulturbesitz –, Handschriftenabteilung; YA 6300

Unter Rückgriff auf das Erscheinungsjahr offenbart sich auf einer dritten Verständnisebene eine konkrete historisch belegbare Referenz auf ein in diesem Jahr stattgefundenes Ereignis: die Schlacht bei Breitenfeld. Anhand verschiedener Motive und Referenzen kann der Anführer der Tugenden als der „wahre König des Nordens“, Gustavus Adolphus von Schweden (1594–1632), identifiziert werden, einer der wichtigsten Protagonisten des Dreißigjährigen Krieges; gekleidet in die *Miles Christianus*, die heilige Rüstung, und reitend auf seinem heraldischen Tier, dem Löwen. Ein weiterer Bezugspunkt innerhalb der Darstellung ist der Schriftzug *Gott mit uns* in der Sonne am linken oberen Bildrand, der als Schlachtruf von Breitenfeld in die Geschichte eingegangen ist. Tatsächlich war dies die erste Schlacht im Dreißigjährigen Krieg, aus der die Protestanten siegreich hervorgingen und die daher einen immensen emotionalen Einfluss auf die Wahrnehmungen und Glaubensüberzeugungen von Protestanten und Katholiken gleichermaßen genommen hat (eine detaillierte Analyse und Interpretation der ikonographischen, ikonologischen und ikonischen Ebene dieses Flugblattes findet sich in te Heesen, 2011, S. 161–191).

Resümierend sei darauf verwiesen, dass beide vorgestellten illustrierten Flugblätter zwei unterschiedliche Typen von Wissensasymmetrien veranschaulichen: (1) ein gleichzeitiges Nebeneinander von *unterschiedlichen Wissensarten* (zum Beispiel aus wissenschaftlicher Sicht überholtes populäres Wissen) und (2) *verschiedene Verständnisebenen* in einer einzigen Darstellung, die abhängig von (Hintergrund-)Wissen und persönlicher Erfahrung identifiziert werden können. Dabei ist entscheidend, dass die Zeigestrategien und didaktischen Vermittlungsweisen so geschickt gewählt sind, dass das Vermittlungspotenzial des illustrierten Flugblattes trotz der Asymmetrien nicht geschmälert wird und vielmehr gerade wegen dieser Vielschichtigkeit am Alltag der frühneuzeitlichen Bevölkerung in all ihren Facetten partizipiert.

5. Abschließende Gedanken – Zeigestrategien, didaktische Vermittlungsweisen und Wissensasymmetrien

Die vorangegangenen Ausführungen haben veranschaulicht, wie sich spezifische Zeigestrategien und didaktische Vermittlungsweisen in einem visuellen Medium manifestieren und es als erziehungswissenschaftlich bedeutsame Quelle für das Verständnis bildungshistorischer Zusammenhänge im Sinne eines „Träger[s] seiner Epoche“ (Harms, 2002, S. 19) konstituieren: Wenn wir die Frühe Neuzeit verstehen wollen, ihre gesellschaftliche Struktur, ihre Normen und Werte, ihre Ideen und Träume, dann ist das illustrierte Flugblatt eine ertragreiche Quelle, auf die wir zurückgreifen sollten. Es nimmt Deutungen und Einordnungen in gültige Welterklärungen vor (vgl. Harms, 2022, S. 13), ist an der Beschreibung, der Ordnung und der Wahrnehmung der Welt durch die frühneuzeitlichen Menschen beteiligt und ermöglicht so „aus historischer Distanz die ‚Lesbarkeit‘ der frühneuzeitlichen Epochenkultur“ (ebd., S. 19). Auf diese Weise wird das illustrierte Flugblatt zu einem „Medium im Sinne einer Vermittlungsform“ (Harms, 1985, S. XIII) von erziehungswissenschaftlicher Relevanz. In seiner Bezugnahme auf den Alltag der Rezipierenden kann es unter Zuhilfenahme bildimmanenter Zeigestrategien auch eine komplexe Botschaft subtil und zugleich einprägsam vermitteln und zu einer Positionierung und Reflexion des eigenen Handelns motivieren.

William J.T. Mitchell bringt die Bedeutung von visuellen Medien als Quellen zur Erschließung bildungshistorischer Zusammenhänge resümierend auf den Punkt und soll nun den Rahmen beschließen, innerhalb dessen dieser Beitrag auf Bildmedien geblickt hat:

„Ein dialektisches Verständnis der visuellen Kultur kann sich nicht mit einer Definition seines Gegenstands als der *sozialen Konstruktion des visuellen Feldes* begnügen, sondern muss darauf bestehen, die chiasmatische Umkehrung dieses Satzes zu erforschen, die *visuelle Konstruktion des sozialen Feldes*. Es ist nicht nur so, dass wir so sehen, wie wir sehen, weil wir soziale Tiere sind, sondern auch, dass unsere sozialen Arrangements die Form annehmen, die sie annehmen, weil wir sehende Tiere sind“ (Mitchell, 2002, S. 171; Übers. u. Hervorh. K.t.H).

Literatur und Internetquellen

- Alberti, L.B. (2002). *Über die Malkunst (Della Pittura)*. Hrsg., eingeleitet, übers. u. komm. v. O. Bätschmann & S. Gianfreda. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Alpers, S. (1985). *Kunst als Beschreibung. Holländische Malerei des 17. Jahrhunderts*. DuMont.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Leske + Budrich.
- Büttner, F. & Gott dang, A. (2006). *Einführung in die Ikonographie. Wege zur Deutung von Bildinhalten*. C.H. Beck.
- Comenius, J.A. (1658). *Orbis sensualium Pictus*. Bibliotheca Augustana. https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost17/Comenius/com_o000.html
- Edwards, E. (2012). Objects of Affect. Photography beyond the Image. *Annual Review of Anthropology*, 41, 221–234. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145708>
- Harms, W. (Hrsg.). (1985). *Deutsche illustrierte Flugblätter des 16. und 17. Jahrhunderts, Band I: Die Sammlung der Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel, Teil I: Ethica, Physica*. Niemeyer.
- Harms, W. (2002). Das illustrierte Flugblatt in Verständigungsprozessen innerhalb der frühneuzeitlichen Kultur. In W. Harms & A. Messerli (Hrsg.), *Wahrnehmungsgeschichte und Wissensdiskurs im illustrierten Flugblatt der Frühen Neuzeit (1450–1700)* (S. 11–21). Schwabe.
- te Heesen, K. (2011). *Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit*. Budrich UniPress.
- te Heesen, K. (2014). Visuelle Vakanz. Elterliche Leerstellen in Familienporträts des 19. Jahrhunderts. In K. te Heesen (Hrsg.), *Pädagogische Reflexionen des Visuellen* (S. 11–25). Waxmann.
- te Heesen, K. (2016). Das illustrierte Flugblatt als multimodales Kommunikationssystem der Frühen Neuzeit. In S. Geise, T. Birkner, K. Arnold, M. Löblich & K. Lobinger (Hrsg.), *Historische Perspektiven auf den Iconic Turn. Die Entwicklung der öffentlichen visuellen Kommunikation* (S. 78–95). Herbert von Halem
- Huizinga, J. (2007/1941). *Holländische Kultur im 17. Jahrhundert. Eine Skizze*. C.H. Beck.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. Wilhelm Fink.
- Kemp, W. (1985). Vorwort. In S. Alpers, *Kunst als Beschreibung. Holländische Malerei des 17. Jahrhunderts*. DuMont.
- Mietzner, U. (2012). Transparenz eines nichttransparenten Mediums. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, 2 (2), 239–243.
- Mitchell, W.J.T. (2002). Showing Seeing: A Critique of Visual Culture. *Journal of Visual Culture*, 1 (2), 165–181. <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>
- Mitchell, W.J.T. (2008). *Bildtheorie*. Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (7. Aufl.). Juventa.
- Priem, K. (2015). Nonformal Education on Display. In P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules & M. Griffiths (Hrsg.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research, Part Two* (S. 1011–1027). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9282-0_49
- Schenda, R. (1977). *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. dtv.
- Scribner, R.W. (1981). Flugblatt und Analphabetentum. Wie kam der gemeine Mann zu reformatorischen Ideen? In H.-J. Köhler (Hrsg.), *Flugschriften als Massenmedium der Reformationszeit. Beiträge zum Tübinger Symposium 1980* (S. 65–76). Klett-Cotta.
- Vesalius, A. (1543). *Andreae Vesalii Bruxellensis, Scholae medicorum Patainae professoris, de Humani corporis fabrica Libri septem*. Les Bibliothèques Virtuelles Humanistes. http://www.bvh.univ-tours.fr/Consult/consult.asp?numtable=B372615206_47294&numfiche=56

Autorin

te Heesen, Kerstin, Dr.

Universität Luxemburg

Faculty for Humanities, Education and Social Sciences – Institute for Teaching and Learning

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung visueller Medien, Lehren und Lernen mit Medien, Kulturgeschichte der Bildung und Erziehung, Visual Studies, naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule, Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

E-Mail: kerstin.teheesen@uni.lu

Sabina Hüttinger

Briefserien für Eltern von Peter Pelikan e.V. – ein erster Einblick in Geschichte, Charakteristik und vermitteltes Elternbild

Abstract

Parenting newsletters imported from the USA in the 1950s are tailored to the age of the child, ensuring that the information and advice provided address the challenges specific to each age group. The following discussion aims to introduce the relatively unknown and under-explored medium of parenting newsletters. Additionally, the inquiry will exemplarily delve into how parents are addressed in these letters and what image of parents is conveyed. The focal point of the investigation lies on the first letters from the Munich-based association Peter Pelikan e.V. from the years 1961, 1976, and 1997.

„Die Eltern können schwerlich gegenüber einem Ratschlag in die Defensive gehen, der von einem Pelikan kommt, während sie den gleichen Ratschlag von einem Menschen möglicherweise nicht akzeptieren würden“ (Rowland, 1966, S. 38).

Die in diesem Zitat beschriebene Strategie verwendet Lloyd Rowland, Autor der amerikanischen Pierre-the-Pelican-Pamphlets aus den 1940er-Jahren, um die Akzeptanz der von ihm konzipierten Elternbriefreihen bei den Eltern zu erhöhen. In den Briefen werden die Eltern also nicht durch eine „menschliche“ Ratgeberperson, sondern durch den Pelikan „Pierre“ (im Deutschen Peter) adressiert. Auch die Autor*innen der neueren deutschen Versionen der Briefe sehen im Einsatz einer fiktiven Ratgeberfigur die Möglichkeit, „den der Zielsetzung mitunter abträglichen Eindruck einer Bevormundung zu vermeiden“ (Kiefl & Mathes, 2009, S. 12). Die Zielsetzung der Briefserien liegt in der Regel darin, Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und ihnen mit Informationen und Ratschlägen auszuhelfen.

Die nachfolgenden Erörterungen sollen zum einen das eher unbekanntes und wenig erforschte Medium der Elternbriefserien vorstellen und hinsichtlich seiner Geschichte und seiner Besonderheiten charakterisieren. Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, wie Eltern in den Briefen angesprochen und welche – bzw. auf welche Weise – in ihnen antizipierte Herausforderungen junger Elternschaft bearbeitet werden. Hieraus lassen sich wiederum erste Vermutungen ableiten, welches Elternbild die Autor*innen bei der Erstellung der Briefe zugrunde legten. Im Zentrum der Untersuchung stehen dabei die

jeweils ersten Briefe des Münchner Vereins Peter Pelikan e.V. aus den Jahren 1961, 1976 und 1997.¹

1. Zur Herkunft der Elternbriefserien

Im Rahmen der Mental-Health-Bewegung in den 1940er-Jahren wurde unter Federführung des Psychologen Lloyd Rowland eine Briefserie für Eltern entwickelt, um diese nach der Geburt ihres ersten Kindes zu unterstützen. Grundbezug war eine den Eltern unterstellte Hilflosigkeit bei gleichzeitig hohen Lernbedürfnissen und -potenzialen. Die Briefe wurden periodisch zugestellt, waren leicht und unterhaltsam geschrieben und mit Illustrationen (wie dem Pelikan Pierre) versehen (vgl. Rowland, 1947, S. 179f.). Die Serie wurde in 21 US-Bundesstaaten bis ins Jahr 2002 verschickt (vgl. Brotherson & Scott Hoffmann, 2020, S. 6). Nach (West-)Deutschland gelangten sie in den 1950er-Jahren durch ein Mitglied der Berliner Arbeitsgemeinschaft für psychische Gesundheit. Unter Involvierung der Berliner Arbeitsgemeinschaft Neue Erziehung e.V. (ANE e.V.), des Berliner Gesundheitsamtes und des Frauenfunks des Senders Freies Berlin (SFB) wurde eine leicht veränderte, deutsche Übersetzung der amerikanischen Version angefertigt. Die Vertriebsrechte wurden ANE e.V. überschrieben. Die erste Präsentation der Briefserie in der Öffentlichkeit erfolgte durch die Ausstrahlung im Rundfunk ab Dezember 1959. Ab 1960 wurde die Serie auch in der typischen Briefform verbreitet. In Abgrenzung dazu wurde in Bayern mittels einer Sonderlizenz eine eigenständige Version entwickelt, die nur noch in Grundzügen an das amerikanische Original erinnerte. Die dafür verantwortliche Mental-Health-Gruppe München (später Peter Pelikan e.V.) setzte zunächst ebenfalls eine Ausstrahlung über den Rundfunk um. Ab 1961 wurden die Briefe vornehmlich über die bayerischen Jugendämter an die Eltern verschickt (vgl. Lüscher et al., 1984, S. 12). Auf diese bayerische Version der Briefe beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen.

Die Kontinuität der Briefserien im Verlauf der letzten 60 Jahre ist bemerkenswert: Auch heute noch gibt es Briefserien von sechs überregional tätigen, deutschsprachigen Herausgebern. Neben den bereits erwähnten Peter-Pelikan-Briefen und den Briefen von ANE e.V. ist auf die du+wir-Reihe der katholischen Kirche sowie die Briefserien der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen in Bayern e.V., des Bayerischen Landesjugendamtes und der Schweizer Stiftung Pro Juventute zu verweisen.

2. Zur Charakteristik von Elternbriefserien und zu bisherigen Forschungsbemühungen

Die Besonderheit von Elternbriefserien liegt in der periodischen Zustellung der Einzelbriefe, passend zum Alter und zum antizipierten Entwicklungsstand des Kindes. Durch ihre leichte Lesart und die kostenfreie Zustellung gelten sie als niedrighschwellige Medien, die besonders solche Eltern erreichen sollen, die seltener oder gar nicht zu Ratgeber- bzw. Bildungsmedien für Eltern greifen (vgl. Hessemer, 2008, S. 112f.). Charakteristisch ist weiterhin die Einbindung in staatliche Strukturen (mit Ausnahme der konfessionellen

¹ Auf die Briefe wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit mit folgenden Abkürzungen Bezug genommen: PePe1961, PePe1976 und PePe1997.

Briefreihen), wie z.B. Jugendämter oder Familienbüros, sei es durch den Einsatz in Beratungsgesprächen oder über die Zulieferung durch ebendiese Stellen.² Damit können sie der Klassifikation Textors nach zugleich als Maßnahmen der institutionellen Familienbildung (vgl. Textor, 2007, S. 374–378) wie auch der Familienbildung in medialer Form (vgl. ebd., S. 379f.) gelten.

Untersuchungen über die Elternbriefe aus historischer Perspektive, wie es dieser Beitrag verfolgt, lassen sich nur bei Kunz 2015 (in diesem Fall bezugnehmend auf die Briefe von der Stiftung Pro Juventute) finden. Die Briefserien gerieten bislang – passend zu ihrer Charakteristik als staatlich geförderte Präventionsmedien – insbesondere durch einen evaluativen Blickwinkel ins Zentrum von Forschungsbemühungen. Die Ergebnisse der Untersuchungen bestätigen jahrgangsübergreifend weitestgehend die positive Resonanz der Briefe bei den Eltern und ihre eher niedrigschwellige Konzeption. Als Beispiele für derart gelagerte Untersuchungen können die Publikationen der Arbeitsgruppe „Familienforschung“ an der Universität Konstanz (z.B. Lüscher et al., 1984), die Veröffentlichungen im Forschungsprojekt „Elternbriefe als Medium integrierter Familienarbeit. Ihr Einsatz und ihre Wirkung im Rahmen des § 16 KJHG“ (z.B. Walter et al., 2001) oder eine vom Familienministerium Nordrhein-Westfalens in Auftrag gegebene Publikation des Instituts für soziale Arbeit e.V. Münster (Nüsken et al., 2008) genannt werden. Weiterhin haben auch Herausgeber selbst Evaluationen der Briefe angefertigt (z.B. Kiefl, 2003).

Unter Bezug auf die Frage nach dem Nutzen und der Nutzung der Briefe als Medien der Familienbildung sollte an dieser Stelle ein kurzer Blick auf die Zielsetzung von Familienbildung nicht unterbleiben. So stellt sich die Frage, „ob es in der Familienbildung um heteronome Professionalisierung von Elternschaft oder um nichtaffirmative Bildungsangebote geht, um Bildung oder Prävention, um Instruktion oder Dialog“ (Müller-Giebeler & Zufacher, 2022, S. 14). Anders formuliert: Geht es primär darum, die Eltern „gute Elternschaft“ zu lehren, oder sollen sie unterstützt werden, ihren eigenen Weg in ihrer Rolle als Eltern zu finden? Dies wird auch vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Elternbriefserien aufgrund der Einbindung in die staatlich geförderte Familienbildung gleichsam als politische Dokumente gelten können, in welchen gesellschaftlich-kulturelle Leitbilder festgeschrieben werden. Betz, Moll und Bischoff verweisen darauf, dass in politischen Dokumenten ein gewisses Bild des richtigen Elternseins festgeschrieben und dabei auch legitimiert wird (vgl. Betz et al., 2013, S. 73). Die nachfolgenden Ausführungen können vor diesem Hintergrund als erste Annäherung an das Elternbild gelten, welches in den Briefen konstruiert und damit den Eltern (teils auch unaufgefordert) transportiert wird. Hierbei wird sich besonders auf die Herausforderungen konzentriert, mit welchen junge Elternschaft in Verbindung gebracht wird, auf deren Darstellung und auf die damit verbundene Ansprache der Eltern.

² Wie eine überblickshafte Recherche ergab, werden in vielen Städten Deutschlands die Briefe auch heute noch unaufgefordert an die Eltern übersendet oder alternativ gemeinsam mit weiteren Informationsmaterialien den Eltern übergeben.

3. Ansprache der Eltern und Elternbild

Die nachfolgende Kurzanalyse wird in Anlehnung an den Werkzeugkasten zur pragmatischen Stilanalyse nach Ott und Kiesendahl durchgeführt (vgl. Ott & Kiesendahl, 2019, S. 100–113). Grundlegend für die pragmatische Stilanalyse ist die Annahme, dass die Art und Weise, wie ein Text gestaltet ist, von den Autor*innen in einem bewussten Akt entschieden wird, wodurch bestimmte Wirkungen erzielt werden sollen. Mit Hilfe einer pragmatischen Stilanalyse werden ebendiese Entscheidungen über Formulierungen, Aufbau und Stil eines Textes und die damit einhergehenden Wirkungen methodisch gestützt untersucht (vgl. ebd., S. 112f.). Unter Bezug auf die hier zu bearbeitende Frage werden im Folgenden drei Schritte vollzogen. Zunächst werden mittels einer knappen, vorgehenden Situationsanalyse die formalen Eigenschaften sowie die Kommunikationssituation im engeren Sinn (also v.a. Autor*innen, (intendierte) Leser*innen) in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Anschließend werden einige Textpassagen, die sich auf elterliche Herausforderungen nach der Geburt des Kindes beziehen, inhaltlich sowie sprachlich-stilistisch, auch mit Blick auf die Verbindlichkeitsgrade der Ratschläge³, untersucht. Die Ergebnisse werden schließlich knapp reflektiert und ausblickshaft in gesellschaftliche Entwicklungen eingebettet. Die Untersuchungen beziehen sich dabei nur auf den jeweils ersten Brief der Peter-Pelikan-Briefserien von 1961, 1976 und 1997, welcher sich an Eltern von Neugeborenen richtet.

Vorgreifende Situationsanalyse: Formalia und Kommunikationssituation

Die einzelnen Briefe sind mit der jeweiligen Briefnummer sowie dem Alter des Kindes, über welches der Brief geschrieben ist (bei allen drei Briefen das Neugeborenen-Alter), markiert. In Bezug auf den Grundtext ist allen Briefen eine Strukturierung durch Absätze sowie der illustrative Einsatz von Bildern gemeinsam. Wenngleich Illustrationen des Babys briefübergreifend die am häufigsten eingesetzten Bildelemente darstellen, wird die Mutter deutlich häufiger abgebildet als der Vater. Beim Brief von 1997 fällt anders als bei den beiden Vorgängerversionen der wiederkehrende Einsatz von Unterstreichungen, Listen und Zwischenüberschriften zur Untergliederung der Kapitel auf. Weiterhin ist 1997 ein Inhaltsverzeichnis vorangestellt. Auffallend ist zudem die deutliche Expansion der Länge: Während die Briefe von 1961 und 1976 je acht Seiten lang sind, ist der Brief von 1997 mit 16 Seiten doppelt so lang. Dies hängt v.a. mit dem unterschiedlichen Ausmaß an informatorischen Anteilen innerhalb der Briefe zusammen. Während in den Briefen von 1961 und 1976 nur wenige Hintergrundinformationen über das Verhalten des Kindes oder Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern gegeben werden, nehmen informatorische Passagen im Brief von 1997 deutlich mehr Raum ein. Beispielsweise sind allein fünf Seiten finanziellen Hilfen für Eltern gewidmet (vgl. PePe1997, S. 11–15).

³ Die Formulierung von Ratschlägen hat Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Verbindlichkeit, so z.B. durch die Wahl des Modalverbes oder ob Ratschläge als Gebote oder Verbote formuliert sind (vgl. ausführlich Kessel, 2009, S. 120–132, bzw. die Adaption durch Ott & Kiesendahl, 2019, S. 103–107). Die Einschätzung von Verbindlichkeit hängt jedoch auch von den Interpretationen der Lesenden ab, sodass ein Einbezug des Kontextes und hierbei besonders verstärkender Worte (wie „unbedingt“, „immer“, „niemals“) oder Hervorhebungen zur besseren Einschätzung hilfreich sein kann. Ferner können, so Ott und Kiesendahl, auch wertende Ausdrücke untersucht werden (vgl. ebd., S. 111).

In Bezug auf die Autor*innen ist die unterschiedliche Einbindung der Ratgeberfigur Peter Pelikan interessant. Anders als in den amerikanischen Originalbriefen (und der deutschen Übersetzung durch ANE e.V.) erscheint der Pelikan in den Briefen von 1961 in Form einer anonymen Ratgeberperson und nicht mehr als Tierfigur. Der Brief wird mit „Ihr Peter Pelikan“ unterschrieben (PePe1961, S. 8). Diese Signatur wird in den Briefen von 1976 und 1997 ergänzt durch: „Ihr Peter Pelikan und sein Freundeskreis“ (PePe1976, S. 8; PePe1997, S. 16). Im Brief von 1997 wird zudem angegeben, dass eine Gruppe von Personen, also z.B. Mütter, Väter, Ärzt*innen und Erzieher*innen, die Briefe geschrieben hätten (vgl. ebd.). Über die Jahrzehnte hinweg wird folglich nach und nach die Identifikation des Autors bzw. der Autorin mit einer Tierfigur bzw. einer anonymen Ratgeberperson aufgegeben.

Im Brief von 1997 werden ferner auch Großeltern, Verwandte, aber auch Freund*innen, Pflegeeltern und Babysitter*innen als mögliche Leser*innen angesprochen (vgl. ebd., S. 2). Dies ist in den Briefen zuvor anders, da hier nur Mutter und Vater als potenzielle Lesende adressiert werden. Der angesprochene Personenkreis erweitert sich also von den Eltern hin zu den verschiedenen denkbaren Betreuungspersonen der Kinder. Im Brief von 1997 fallen zudem die deutlichen Kontaktaufnahmen der Autor*innen mit den Leser*innen auf, indem die Eltern z.B. dazu aufgefordert werden, ein Bild des Babys an Peter Pelikan e.V. zu übersenden und Rückmeldungen zu den Briefen zu geben (vgl. ebd.). Dies könnte auch als eine Strategie angesehen werden, Vertrauen bei den Eltern aufzubauen, da hierdurch impliziert wird, dass ihre Familie, ihre Bedürfnisse und ihre Wünsche von den Autor*innen gesehen und aufgenommen werden.

Es kann folglich in Bezug auf die Gestaltung festgehalten werden, dass die Briefe von 1961 und 1976 sehr ähnlich sind, während sich der Brief von 1997 in vielerlei Hinsicht unterscheidet, so u.a. in der Ansprache der Eltern, der Selbstpräsentation der Autor*innen und bei Formalia wie Zwischenüberschriften, Hervorhebungen und Länge.

4. Herausforderungen für Eltern: Inhalt und Stil

Im Folgenden werden zwei in den Briefen aufgebrachte Herausforderungen unter Bezugnahme auf ihre sprachlich-stilistische Darstellung charakterisiert: erstens negative Gefühle gegenüber dem Baby, also das Gefühl der Enttäuschung über Optik und Geschlecht, bzw. das grundsätzliche Fehlen von positiven Gefühlen; zweitens die Herausforderung, den richtigen Umgang mit dem Kind zu finden.

4.1 Negative Gefühle gegenüber dem Kind: Enttäuschungen und fehlende Mutterliebe

In den Briefen von 1961 und 1976 wird besonders auf das Gefühl der Enttäuschung über die Optik und das Geschlecht des Kindes eingegangen (vgl. PePe1961, S. 1; PePe1976, S. 1). Dieses Problem wird mit der Frage aufgeworfen: „Haben Sie es sich so vorgestellt, wie es ist?“ (PePe1961, S. 1; ähnlich bei PePe1976, S. 1). Denn: „Kurz nach der Geburt schaut kein Neugeborenes so schön aus, wie es sich die Mutter vorher erträumte“ (PePe1961, S. 1; ähnlich bei PePe1976, S. 1). Mit der Darstellung der Anstrengung des Geburtsweges wird bei den Eltern schließlich um Verständnis geworben – das Baby wurde „durch die Geburtswehen gerüttelt und gepreßt, im Verlauf von mehreren Stunden durch den

engen Geburtsweg gezwängt und in eine völlig unbekannte Welt hineingestoßen“ (PePe1961, S. 1; ähnlich bei PePe1976, S. 1). Sei es deshalb nicht nachvollziehbar, dass das Kind „so erschöpft, rotangeläuft und mit schmerzverzogenem Gesicht vor uns liegt?“ (PePe1961, S. 1; ähnlich bei PePe1976, S. 1). Interessant ist nun die unterschiedliche Formulierung des Ratschlages, welcher auf ebendiese Darstellung folgt:

„Sie sollen aber deshalb nicht enttäuscht sein. Wenn Sie ihm die äußeren Bedingungen schaffen, die es braucht (Wärme, richtige Nahrung, Ruhe), wenn Sie es mit Freude aufnehmen und ihm uneingeschränkte Liebe entgegenbringen, wird es täglich schöner, lebendiger und interessierter werden, sich in unserer Welt täglich wohler fühlen und Ihnen immer mehr Freude machen“ (PePe1961, S. 1).

Dahingegen in PePe1976:

„Bald werden Sie feststellen, daß Ihr Kind täglich besser aussieht, lebendiger und interessierter wird und sich immer wohler fühlt. Das ist kein Wunder, denn mit der liebevollen Betreuung, der richtigen Nahrung und dem nötigen Schlaf hat es alles, was es jetzt braucht“ (PePe1976, S. 1).

Während in PePe1961 also die Bedingung für ein optimales Gedeihen des Kindes in der guten Fürsorge der Eltern verortet wird, *von welcher die Eltern zugleich selbst profitieren* (das Kind wird schöner und macht mehr Freude), wird in PePe1976 vorausgesetzt, dass es *bereits im Interesse der Eltern* liegt, sich gut um ihr Kind zu kümmern. Der argumentative Aufwand, um Eltern von einer guten Pflege ihres Kindes zu überzeugen, ist 1961 folglich größer als 1976. Dies kann darauf hindeuten, dass den Eltern 1961 *ehrer* unterstellt wird, sich nicht gut um ihr Kind zu kümmern, als 1976. Unterstützt wird diese These unter Fokussierung auf den im Brief von 1961 nachdrücklicher geforderten Umgang mit dem möglicherweise „falschen“ Geschlecht des Kindes: „Deshalb ist es unbedingt nötig, daß auch Sie ihre früheren Wünsche vergessen, sich Ihrem Kind ganz zuwenden“ (PePe1961, S. 2), gegenüber 1976: „Deshalb ist es nötig, daß Sie sich Ihrem Kind ganz zuwenden“ (PePe1976, S. 1). Nicht nur wird bei PePe1961 durch das „auch Sie“ ein Positivbeispiel, an das es sich anzugleichen gilt, aufgebracht; auch die Verwendung des „unbedingt“ wie auch der Zusatz, seine früheren Wünsche vergessen zu sollen, unterstreichen die Wichtigkeit, die dem Ratschlag beigemessen wird.

In den Briefen von 1961 und 1976 wird trotz unterschiedlicher Ausprägungen vorwiegend mit Appellen und Formulierungen hoher Verbindlichkeitsgrade gearbeitet, um die Eltern von den Handlungsempfehlungen der Autor*innen zu überzeugen. Im Brief von 1997 fällt ergänzend der Einsatz von Empathie und Zuspruch auf. Wenn sich Eltern nach der Geburt nicht über das Kind freuen können, dann „wünschen wir Ihnen besonders viel Kraft, um die neue Situation meistern zu können“ (PePe1997, S. 4). Es sollte nun mit Vertrauten geredet und sich dem Baby deutlich zugewandt werden, da es die Eltern nun besonders benötige (vgl. ebd., S. 4f.). Fehlende Elternliebe wird zum einen als Problem für das Kind charakterisiert – zugleich wird es aber auch als Problem für die Eltern skizziert, da diese einen Leidensdruck verspüren, wenn sie ihr Kind nicht lieben können. Die Wichtigkeit dieses Themas wird auch durch das Kapitel „Mutterliebe muß wachsen“ (ebd., S. 8f.) unterstrichen. In diesem wird ein mögliches Fremdheitsgefühl, welches Mütter gegenüber ihren Kindern empfinden, thematisiert und zugleich normalisiert: „Erschrecken Sie nicht darüber, manchen anderen Frauen geht es ebenso. Sie sind ganz normal!“ (ebd., S. 8). Der darauffolgende Ratschlag besteht aus der Feststellung, dass (Mutter-)Liebe erlernbar sei,

und zwar durch Zeit, Ruhe und eine sich steigernde Sicherheit im Umgang mit dem Kind. Die Ausführungen sind hier dezidiert an die Mutter gerichtet – am Ende des Kapitels wird jedoch bemerkt, dass Vaterliebe auf dieselbe Weise entstehe (vgl. ebd., S. 8f.). Im Vergleich zu den vorher diskutierten Passagen zur Enttäuschung über Optik und Geschlecht des Kindes kann festgehalten werden, dass nun – neben einem appellhaften Charakter – auch das Zeigen von Verständnis wesentlicher Bestandteil des Ratgebens geworden ist. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich das Bild der Autor*innen von den Eltern gewandelt hat – den Eltern wird Positives unterstellt; es gilt also, sie primär zu unterstützen und zu informieren, nicht zu belehren und zu überzeugen. Zusammengedacht mit den ange deuteten Differenzen bzgl. der Zielsetzung von Familienbildung weist dies darauf hin, dass in den frühen Briefen eine Instruktion der Eltern nachdrücklicher verfolgt wird, während in dem späteren Brief dem Dialog und einer Begleitung unter Wahrung der elterlichen Autonomie größere Bedeutung beigemessen werden. Diese Thesen sollen nun mit Blick auf die Ausführungen zum richtigen Umgang mit dem Kind weiter vertieft werden.

4.2 Der richtige Umgang mit dem Kind

Die Ausführungen zum richtigen Umgang mit dem Kind erschöpfen sich vorwiegend in Überlegungen, wie viel Zuneigung dem Kind geschenkt werden darf. Im Brief von 1961 geschieht dies besonders durch die Frage: „Was tun, wenn das Baby schreit?“:

„Auf keinen Fall sollten Sie sofort hereinstürzen, wenn der erste Schrei ertönt. Es ist sogar wünschenswert, daß jedes Kind einmal am Tag kurze Zeit kräftig schreit und seine Lunge gründlich durchlüftet“ (PePe1961, S. 4).

Auf der darauffolgenden Seite wird ein Teufelskreis nachgezeichnet, in welchen Mütter gerieten, wenn sie sich auf die vermeintlichen Spielereien der Säuglinge einließen. Da die Säuglinge durch das Schreien ein „Machtmittel“ (ebd., S. 5) besäßen, gerieten die Mütter schnell in „völlige Abhängigkeit von ihren schlauen Schreihälsen“ (ebd.).

Diesem Aufruf an Mütter, dem Kind nur das nötigste Maß an Aufmerksamkeit zu geben, wird 1976 widersprochen:

„Das Bedürfnis nach Ihrer Nähe ist so tief und stark ausgeprägt wie der Hunger und Durst. Lassen Sie sich nicht einreden, Sie könnten Ihr Baby verwöhnen, wenn Sie es zwischendurch in die Arme nehmen und an sich drücken“ (PePe1976, S. 5).

Anders als in PePe1961 wird ferner darauf hingewiesen, dass Schreien *nicht* gesund für die Lungen sei. Babys dürften nicht *grundsätzlich* schreien gelassen werden, auch wenn dies unter bestimmten Umständen zum Alltag der Mutter dazugehöre (z.B. wenn sie selbst beschäftigt sei; vgl. ebd.). Im Brief von 1997 hingegen wird das Schreien-Lassen nicht mehr geradlinig angesprochen. Stattdessen wird betont, dass das Kind nicht nur Hunger auf Nahrung, sondern auch auf Liebe und Anregung habe (vgl. PePe1997, S. 4). In eher informatorischer Manier wird über die Entwicklung von Urvertrauen und dessen Wichtigkeit für das gesunde Aufwachsen des Kindes geschrieben. Zugleich werden die Vorteile aufgezählt, die eine gute Fürsorge für das Kind nach sich ziehen kann, z.B. eine positive Beeinflussung der Intelligenz (vgl. ebd.). Im Vergleich zu den Ausführungen in den Vorgängerbriefen wird also deutlicher an die Einsicht der Eltern appelliert, indem eine eher informatorische, keine primär belehrende Darstellung, wie v.a. im Brief von 1961, gewählt wird. Die These, dass sich die Strategie, Eltern von den gegebenen Handlungsempfeh-

lungen zu überzeugen, von nachdrücklichen Appellen hin zum Verständnis-Zeigen und Informieren gewandelt hat, kann an dieser Stelle also bestätigt werden.

5. Zusammenschau und Fazit

Die – wenngleich nur knapp vorgestellten – Analyseergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Autor*innen der Briefe bedienen sich unterschiedlicher Strategien, um junge Eltern hinsichtlich ihrer Herausforderungen zu beraten: vom Pelikan und anonymen Ratgeber zum Autor*innenkollektiv, von Belehrung bis hin zu Empathie und Information. Entsprechende Ausgestaltungen können einen Hinweis auf das Ausmaß an Autonomie liefern, welches Eltern in Bezug auf die Erziehung und Pflege ihrer Kinder zugeschrieben wird. Dies kann im Zusammenhang mit unterschiedlichen Zielsetzungen von Familienbildung gesehen werden. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die jüngeren Elternbriefe die Eltern nicht nur hinsichtlich ihres erzieherischen Handelns in den Blick nehmen und diesbezüglich instruieren, sondern sie auch im Kontext der sie umgebenden Lebens- und Gefühlswelt betrachten und zur Reflexion anregen. Gleichzeitig wird den Eltern mehr zugetraut und Misstrauen ihnen gegenüber verringert. Um hier eine umfanglichere Einschätzung abliefern zu können, gilt es zukünftig, weitere Textpassagen bzw. Briefe der Serien zu analysieren.

Zur weiteren Kontextualisierung soll in diesem Zusammenhang auf zwei Gegebenheiten hingewiesen werden: Die ersten bayerischen Peter-Pelikan-Briefe wurden zu einer Zeit veröffentlicht, in welcher in populären Erziehungsratgebern noch die autoritären Erziehungsvorstellungen der NS-Zeit tradiert wurden. Am bekanntesten ist hier der Erziehungsratgeber *Die Mutter und ihr erstes Kind* von Johanna Haarer (vor 1945: *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*), welcher zwischen 1945 und 1987 acht Mal neu aufgelegt wurde (vgl. Gebhardt, 2007, S. 100). Auch Haarer beschreibt, wie PePe1961, den Teufelskreis, der entstehe, wenn die Mutter zu schnell auf das Weinen des Babys reagiere, und warnt vor dem unerbittlichen Haustyrannen, den sich die Mutter durch ein solches Verhalten heranziehen würde (vgl. Haarer, 1951, S. 143f.). Eben solche autoritären Ansätze blieben bis in die 1970er-Jahre hinein in Erziehungsratgebern präsent – wenngleich nicht mehr dominierend und gelegentlich von Diskussionen über Werte- und Normvorstellungen begleitet (vgl. ebd., S. 90f.). Wie Eschner für Erziehungsratgeber (in Buchform) zeigen konnte, wurden schließlich in den 1970er-Jahren, einhergehend mit der modernen Entwicklungspsychologie und Bindungsforschung, zunehmend demokratische bzw. auch autoritative Erziehungsstile tradiert (vgl. Eschner, 2017, S. 191f.).⁴ Es ist also festzustellen, dass konform mit dieser Entwicklung auch im Brief von 1976 mit der autoritären Tradition gebrochen wurde, wenngleich zahlreiche Überschneidungen (wie z.B. hinsichtlich Länge, formaler Kriterien und Kapitelstruktur) mit dem Brief von 1961 gezeigt werden konnten. Es wäre zukünftig ein interessantes Unterfangen, andere Bildungsmedien für Eltern jener Zeiten hinsichtlich ihrer inhaltlichen, aber auch sprachlich-stilistischen Ausgestaltung vergleichend zu analysieren.

⁴ In Abgrenzung von einem autoritären Erziehungsstil wird bei der autoritativen Erziehung – neben der Durchsetzung klarer Regeln und Anforderungen an das Kind – großer Wert auf eine liebevolle Eltern-Kind-Beziehung und hohe elterliche Responsivität gelegt.

Ergänzend zu den unterschiedlichen Vorstellungen von der „erlaubten“ Zuneigung zum Kind kann insbesondere mit Blick auf PePe1997 auch die wahrnehmbare Veränderung der gesellschaftlichen Stellung von Elternschaft reflektiert werden. An dieser Stelle sei auf das in den 1990er-Jahren populär werdende Leitbild der „verantworteten Elternschaft“, geprägt durch Franz-Xaver Kaufmann (1990), hinzuweisen. Dieses geht einerseits mit der Annahme einher, dass Kinder zu einem gesunden Aufwachsen Entwicklungsangebote benötigen (vgl. hierzu die Forderungen bei PePe1997, dass das Baby auch „Hunger“ auf Anregung habe; vgl. PePe1997, S. 4). Weiterhin wird Kinderkriegen nicht mehr als Selbstverständlichkeit im Lebenslauf konzeptualisiert, sondern als bewusste, wohl zu durchdenkende Entscheidung der Eltern – eine Entscheidung, die auch mit gewissen Risiken für die Eltern einhergehe (vgl. ebd.). Im Brief von 1997 und hier insbesondere durch das Kapitel zur Mutterliebe klingt die sich im Laufe der Jahre noch verstärkende gesellschaftliche Tendenz an, Elternschaft nicht (nur) mit Glück, sondern auch mit Anstrengung und Unzufriedenheit zu verbinden (vgl. Ruckdeschel, 2015, S. 191). Vor diesem Hintergrund ließe sich auch der höhere informatorische Anteil des Briefs von 1997 erklären, in welchem Eltern über finanzielle Sicherheit aufgeklärt werden.

Die hier getätigten Überlegungen konnten nur einen kleinen Einblick in die Vielschichtigkeit von Elternbriefen und das Potenzial von pragmatischen Stilanalysen an Bildungsmedien geben. Eine Untersuchung von Elternbriefen eignet sich aufgrund ihrer besonderen Konzeption, Verbreitungswege und Stellung als politische Dokumente dazu, bisherige Forschungsergebnisse zu (Leit-)Bildern von Elternschaft weiter zu konkretisieren. Wenn gleich solche Forschungsbemühungen hier nur angedeutet werden konnten, so lässt sich doch folgern, dass Elternbriefen trotz der geringen Aufmerksamkeit, die ihnen in der Forschung bislang zuteilwurde, möglicherweise größere Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern, die Bildung von Eltern und das Entstehen von Narrativen über Familien zukommt, als bislang in der (Erziehungs-)Wissenschaft reflektiert wurde.

Literatur und Internetquellen

Quellen

- Mental-Health-Gruppe München e.V. (1961). 1. Peter-Pelikan-Brief. Alter des Kindes: Einige Tage. In Mental-Health-Gruppe München (Hrsg.), *Peter-Pelikan-Briefe*. Mental Health Vertrieb im Ehrenwirth Verlag. [=PePe1961]
- Mental-Health-Gruppe München e.V. (1976). Peter-Pelikan Brief 1. Alter des Kindes: Einige Tage. In Mental-Health-Gruppe München e.V. in Zusammenarbeit mit der Redaktion der Zeitschrift „Eltern“ (Hrsg.), *Peter-Pelikan-Briefe*. Mental Health Vertrieb im Ehrenwirth Verlag. [=PePe1976]
- Peter Pelikan e.V. (1997). Peter-Pelikan Brief 1. Ihr Kind ist einige Tage alt. In Peter Pelikan e.V. (Hrsg.), *Peter-Pelikan-Briefe*. Ehrenwirth Verlag. [=PePe1997]

Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Betz, T., Moll, F. de & Bischoff, S. (2013). Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 69–80). Beltz Juventa.
- Brotherson, S.E. & Scott Hoffman, M. (2020). The History and Usage of Parenting Newsletter Interventions in Family Life Education. *Education Sciences*, 10 (11). <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/11/326>. <https://doi.org/10.3390/educsci10110326>

- Eschner, C. (2017). *Erziehungskonzepte im Wandel. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Elternratgebern 1945 bis 2015*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16915-2>
- Gebhardt, M. (2007). Haarer meets Spock – frühkindliche Erziehung und gesellschaftlicher Wandel seit 1933. In M. Gebhardt & C. Wischermann (Hrsg.), *Familiensozialisation seit 1933 – Verhandlungen über Kontinuität* (S. 87–104). Franz Steiner.
- Haarer, J. (1951). *Die Mutter und ihr erstes Kind*. Gerber.
- Hessemer, G. (2008). Elternbriefe – ein Ansatz der Elternbildung. In Bündnis für Familie (Hrsg.), *Erziehung – (k)ein einfaches Geschäft* (S. 109–116). emwe.
- Kaufmann, F. (1990). *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihre gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*. Beck.
- Kessel, K. (2009). *Die Kunst des Smalltalks. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Kommunikationsratgebern*. Gunter Narr.
- Kiefl, W. (2003). Sind Elternbriefe noch zeitgemäß? Ergebnisse einer Erhebung bei deutschen Jugendämtern. *Soziale Arbeit*, 52 (1), 16–20.
- Kiefl, W. & Mathes, M. (2009). *Guter Rat ist preiswert. Peter-Pelikan Elternbriefe in Deutschland*. MentaLibre.
- Kunz, S. (2015). *Säuglingssozialisation im Wandel. Kulturelle Vorgaben und Deutungsangebote zu familiären Rollenbildern in den Elternbriefen der Pro Juventute an der Wende zum 21. Jahrhundert (1988–2006)*. tec-tum.
- Lüscher, K., Koebbel, I. & Fisch, R. (1984). *Elternbildung durch Elternbriefe. Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen familienpolitischen Maßnahme*. Universitätsverlag Konstanz.
- Müller-Giebeler, U. & Zufacher, M. (2022). Lage und Herausforderungen der Familienbildung – Einleitung. In U. Müller-Giebeler & M. Zufacher (Hrsg.), *Familienbildung – Praxisbezogene, empirische und theoretische Perspektiven* (S. 11–21). Beltz Juventa.
- Nüsken, D., Lindner, E., Bastian, P. & Sievers, B. (2008). *Wissenschaftliche Analyse der Elternbriefe für Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht*. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration & Institut für Soziale Arbeit (Münster). <https://e-pflicht.ub.uni-duesseldorf.de/content/titleinfo/35535>
- Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Unter Mitarbeit von K. Witty (S. 79–115). Klinkhardt.
- Rowland, L.W. (1947). A Mental Health Project in Louisiana. *American Journal of Mental Deficiency*, 52 (2), 178–181.
- Rowland, L.W. (1966). Methoden und Ziele des Peter-Pelikan-Programms. *Der Rundbrief*, 16 (10/12), 34–39.
- Ruckdeschel, K. (2015). Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“. In N.F. Schneider, S. Diabaté & K. Ruckdeschel (Hrsg.), *Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben* (S. 191–205). Barbara Budrich.
- Textor, M.R. (2007). Familienbildung. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 366–386). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90675-1_20
- Walter, W., Bierschock, K., Oberndorfer, R., Schmitt, C. & Smolka, A. (2001). *Familienbildung als präventives Angebot. Einrichtungen, Ansätze, Weiterentwicklung* (ifb-Materialien 5-2000). ifb – Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg. https://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2000_5.pdf

Autorin

Hüttinger, Sabina

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ratgeber- und Bildungsmedienforschung, Historische Bildungsforschung, politische Bildung und Demokratiebildung

E-Mail: sabina.huettinger@outlook.de

Werner Wiater

Der neue „Holländische Katechismus für Erwachsene“ von 1966

Religiöse Erwachsenenbildung zwischen Mündigkeit und kirchlicher Autorität

Abstract

The following article deals with the question of whether religious adult education in Christian institutions should bring the Catechism of the Church closer to people of today who want to decide for themselves and to freely determine their faith. After the Second Vatican Council (1962–1965), this question was controversially discussed in the Catholic Church on the occasion of the Dutch “Catechism for Adults”, which was newly developed in 1966.

In der religiösen Erwachsenenbildung der katholischen Kirche haben letztendlich alle Ziele und Inhalte den Katechismus zur Grundlage. Dieser ist gewissermaßen die kirchlich autorisierte Unterweisung für den römisch-katholischen Glauben, orientiert an der Bibel, der kirchlichen Tradition und den Dogmen und Äußerungen des kirchlichen Lehramts (Papst, Bischöfe). Begriffsgebend war das griechische Wort „katechein“, das mit „mündlich unterrichten, unterweisen, belehren, widerhallen“ zu übersetzen ist. Es geht im Katechismus um das „Widerhallen“ der Botschaft, die Jesus Christus in der Welt verkündigt hat.

Vor allem im 19./20. Jahrhundert wurden in allen Ländern mit christlicher Bevölkerung und in vielen Bistümern eigene Katechismen für die religiöse Unterweisung in Schulen, in der Pastoral- und in der Erwachsenenbildung publiziert. Hierzu zählt auch der Holländische Katechismus für Erwachsene *De nieuwe katechismus: geloofsverkondiging voor volwassenen*, der 1966 im Auftrag der römisch-katholischen Bischöfe der Niederlande erstellt und vom Utrechter Erzbischof Bernard Alfrink das „Imprimatur“ erhielt. Der Katechismus erschien 1968 unter dem Titel *Glaubensverkündigung für Erwachsene* auf Deutsch. Im Folgenden wird diese deutsche Übersetzung verwendet und zur Vereinfachung vom (neuen) Holländischen (Erwachsenen-)Katechismus gesprochen.

Dieser neue Holländische Erwachsenenkatechismus rief heftige Kritik in Rom hervor. Papst Johannes Paul II. sah sich zum Reagieren veranlasst und berief eine Kommission ein, die jenen kritisch analysieren sollte. Schließlich ließ er ab 1985 einen Weltkatechismus der Katholischen Kirche (KKK) erarbeiten, der sechs Jahre später fertig war und 1992 vom Papst zur Publikation und Übersetzung freigegeben wurde.

1. Kennzeichen religiöser Erwachsenenbildung

Bibel und Katechismus sind nach den Vorstellungen der katholischen Kirche die zentralen Inhalte auch der Erwachsenenbildung. Allerdings hat sich die religiöse Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil ab Mitte der 1960er-Jahre mehr der persönlichen und gesellschaftlichen Situation der Menschen zugewandt, die Informationen über den Glauben und Hilfen bei Problemen mit dem Glauben und Leben suchen. Hier tut sich bis heute eine Diskrepanz zwischen der Sichtweise der Kirche und der Sichtweise von allgemeinbildenden Erwachsenenbildner*innen auf.

1.1 Die Sichtweise vieler Vertreter*innen der Kirche

- Für die religiöse Erwachsenenbildung sichert der Katechismus in seiner weltkirchlichen wie auch seiner regionalen Bedeutung die Einheit des katholischen Glaubens und die Treue zur katholischen Kirche. Er ist die normative Basis.
- Auf seiner Grundlage können Katechismen für unterschiedliche Altersstufen und Adressat*innen erarbeitet werden. Der Weltkatechismus ist deren Leitfaden und Bezugspunkt.
- Als authentische Lehrmeinung hilft der Katechismus Priestern, Religionslehrer*innen, Katechet*innen und Erwachsenenbildner*innen bei der Glaubensunterweisung. Religiöse Erwachsenenbildung ist folglich auch ein Teilbereich der Katechese.
- Anderen Religionen oder Weltanschauungen gibt der Katechismus ein verlässliches Bild dessen, was das Christentum ist und was Christ*innen glauben.

1.2 Die Sichtweise von Erwachsenenbildner*innen

- Seit den 1970er-Jahren hat die Erwachsenenbildung eine biographische Wende vollzogen; sie wird zur „Lebensbegleitenden Bildung“ (Nipkow, 1994, S. 15ff.). Von Interesse ist seitdem der „subjektive Faktor“, d.h., es stehen die Lebensgeschichte, die Lebensprobleme und der (zukünftige) Lebensplan des einzelnen Menschen im Mittelpunkt. Zentrale Themen einer lebensbegleitenden religiösen Bildung sind nach Nipkow (1994, S. 27f.):
 - kritische Lebensereignisse und religiöse Kontingenzerlebnisse wie Sterben, Leiden und Tod;
 - anthropologische Grundfragen wie die Frage „Wer bin ich?“;
 - die Frage nach dem gelingenden Leben unter den Bedingungen der jeweiligen Gegenwart;
 - der Lebenslauf unter ethischen Herausforderungen wie z.B. die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Werten und religiösen Werten, zwischen religiös sanktionierten Imperativen und der Selbstbestimmung/Selbstentscheidung, zwischen Verantwortung und Schuld.
- Die religiöse Erwachsenenbildung und die allgemeine Erwachsenenbildung überschneiden sich da, wo die Lebensgeschichte von Menschen mit ihrer Glaubensentwicklung und ihrem Glauben positiv oder negativ vernetzt ist (vgl. Blasberg-Kuhnke, 1992,

S. 323; Englert, 1992, S. 22; Lück & Schweizer, 1999, S. 15ff.; Siebert, 1985, S. 18ff.). Daraus ergibt sich aus Sicht der genannten Autoren:

- Die religiöse Erwachsenenbildung richtet den Blick nicht ausschließlich auf das traditionelle Bild von Kirche, kirchlicher Religiosität oder vom Christentum; sie schließt vielmehr auch andere Formen persönlich-privater Religion diskursiv ein.
- Religiöse Erwachsenenbildung ermöglicht eigenständige weltanschauliche Überzeugungen, für die die Fähigkeit zum Dialog und der Respekt gegenüber anderen weltanschaulichen Gruppen unabdingbar sind.
- Die religiöse Erwachsenenbildung leistet einen Beitrag zur Wertevermittlung und wertbezogenen Orientierung in Familie, Gesellschaft, Schule und Staat auf der Basis der christlichen Ethik und der Allgemeinen Menschenrechte.
- Die religiöse Erwachsenenbildung gewinnt an Überzeugungskraft, wenn sie von Menschen, die sie vermitteln, glaubwürdig vorgelebt und verantwortungsvoll in Kirche, Staat und Gesellschaft ausgeübt wird.

Die Gegenüberstellung der Sichtweisen lässt Dissonanzen erwarten, die sich aus den unterschiedlichen Zielsetzungen von Katechismus und religiöser Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ergeben. Der Holländische Katechismus, der als *Glaubensverkündigung für Erwachsene* die „anthropologische Wende“ vollzogen und konkretisiert hat, lässt das 1966 erwarten.

2. Der Holländische Katechismus für Erwachsene als Katechese

Anders als die zur damaligen Zeit bestehenden deutschen Katechismen richtet sich der Holländische Katechismus direkt an Erwachsene. In der kirchlichen Katechese ist der Katechismus Lehrgegenstand, und auch in der Erwachsenenbildung ist er nach dem Verständnis der katholischen Kirche die verbindliche Zusammenfassung des katholischen Gottes-, Menschen-, Welt- und Glaubensbilds. Wie es im Vorwort des Holländischen Katechismus heißt, geht es ihm aber nicht darum, den bisherigen Glauben auf die bekannte Weise zu präsentieren, sondern anders, nämlich im Sinne der anthropologischen Wende des Zweiten Vatikanischen Konzils. Der Holländische Katechismus versteht sich als Versuch, „den unwandelbaren Glauben in einer zeitgemäßen Form zu verkünden“ (Glaubensverkündigung, 1968, S. V). Das hat ihren theologischen Verfassern viel Zustimmung, aber auch noch mehr Kritik eingebracht.

2.1 Das Neue des neuen Holländischen Katechismus

Der bislang in den Ländern und in den Bistümern in Geltung befindliche Katechismus bestand aus theologischen Aussagen, teils aus der Bibel, teils aus kirchengeschichtlichen Äußerungen, und war literarisch und konzeptionell auf kurze Texte und eingängige Formulierungen bedacht; diese sollten das Memorieren und Behalten der Glaubensinhalte erleichtern. Die Glaubensverkündigung des neuen Katechismus möchte dagegen die Botschaft Jesu Christi in der Alltagssprache verkündigen, die Hintergründe der theologischen Aussagen deutlich machen und „aktuelle Fragen im Licht des Evangeliums [...] klären.“ Er will eine „andere Art Katechismus“ sein und „die Erneuerung darstellen, die im Konzil eine Stimme gefunden hat“ (1968, S. V).

Damit verbunden ist auch ein anderes Verständnis von Dogmen. So schreiben die Autoren:

„Dogmen sind keine Worte, sondern Werte; Werte, die unseren geistigen Horizont weiten. Die drei großen Konzilien über Christus wollen nichts anderes als die Tore so weit wie möglich öffnen. [...] Sie entfalten das Geheimnis, das sich in den Evangelien zeigt“ (1968, S. 93).

Im Laufe ihrer langen Geschichte habe die Kirche deshalb auch immer wieder neue Worte gefunden und als verbindliche Lehren ausgesprochen. Sie habe dabei nicht die Absicht gehabt, „die ganze Wahrheit ein für allemal in bestimmten Worten festzulegen“ (1968, S. 376). Oft verende sie Formulierungen, die zeitgebunden gegen bestimmte Irrtümer gerichtet seien. Um sie zu verstehen, müsse man sich deshalb immer fragen: „*Welche christlichen Werte, Werte des Evangeliums, wollte man damit retten?*“ (1968, S. 376; Hervorh. W.W.). Die historische Situation, in der Glaubenswahrheiten formuliert wurden, sei deshalb stets mit zu bedenken; in anderen Situationen müssten sie anders ausgedrückt werden. Da die Wirklichkeit vielfarbig, dynamisch und wandelbar sei, seien es auch die Suche und die Ausdrucksweise der Wahrheit des Glaubens. Ihre Unfehlbarkeit stehe nicht da wie ein „unbeweglicher Fels“, weder beim Papst noch bei der Versammlung der Bischöfe. Andernfalls übersehe man, „daß wir es niemals mit der Wahrheit an sich, sondern immer mit dem Ausdruck, der sprachlichen Formulierung der Wahrheit zu tun haben. Die gleiche Wahrheit muß immer neu formuliert und angewandt werden, wenn sie nicht abgestanden und dürr werden soll“ (1968, S. 411).

So wird im neuen Holländischen Katechismus der überlieferte Glaube in einer neuen, verständlichen Sprache formuliert; er legt das Bild vom erwachsenen Menschen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugrunde (vgl. Werbs, 1978).

2.2 Gliederung und Diktion des neuen Holländischen Erwachsenenkatechismus

Der Holländische Erwachsenenkatechismus weicht in der Struktur und der Darstellungsform entscheidend von den damaligen Katechismus-Büchern ab. Seine Prämisse ist: „Die Botschaft von Christus ist etwas Lebendiges“ (1968, S. V), und infolgedessen brauche es für die Verkündigung des Glaubens eine jeweils zeitgemäße Form, und die könne von Land zu Land und Kultur zu Kultur unterschiedlich sein, ohne dass das Einheitsbewusstsein der ganzen Kirche Schaden nehme (vgl. 1968, S. VI). Es gehe in ihm nicht um die theologische Sprache der Gelehrsamkeit, sondern um konkrete Antworten auf aktuelle Fragen der Menschen. Das könne möglicherweise Anlass zu Missverständnissen sein, aber die Texte des Katechismus seien „aus dem Geist der ganzen Botschaft Jesu zu verstehen“ und deshalb „keine haargenaue Darstellung, sondern eine Annäherung an das Unsagbare“ (1968, S. VIII).

In der Tat sind die Unterschiede zum herkömmlichen Katholischen Katechismus unverkennbar, wie sich an vielen Textbeispielen belegen lässt. Das beginnt mit der Gliederung des Katechismus.

- (I) Der *Holländische Katechismus* gliedert sich nach dem Vorwort in folgende Teile:
- (1) Das Dasein – ein Geheimnis
 - (2) Der Weg zu Christus
 - (3) Der Menschensohn
 - (4) Der Weg Christi
 - (5) Der Weg zur Vollendung

(II) Der zur selben Zeit *in Geltung befindliche Katholische Katechismus* (Beispiel: Diözese Aachen, Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands, 1956ff.) gliedert sich nach einer Einleitung in die Teile:

- (1) Von Gott und unserer Erlösung
- (2) Von der Kirche und den Sakramenten
- (3) Vom Leben nach den Geboten Gottes
- (4) Von den letzten Dingen.

Die Grobgliederung lässt im Vergleich schon erkennen, dass beim Holländischen Katechismus ein anthropologischer Zugang für die Texte gewählt wurde und die Orientierung am Neuen Testament im Vordergrund steht und nicht so sehr die Dogmen der Kirche. Noch deutlicher treten die Unterschiede hervor, wenn man die einzelnen Inhalte der Kapitel/Unterkapitel betrachtet. Nicht nur bei der Auswahl der kirchlich-religiösen Inhalte, von denen bemerkenswert viele im Holländischen Katechismus nicht wieder aufgegriffen sind, zeigen sich gravierende Unterschiede zum bestehenden Katechismus, sondern vor allem auch in der Art, wie dessen Leser*innen und Hörer*innen das christliche Glaubensgut nahegebracht wird. Verschieden ist auch die literarische Form, in der er abgefasst ist.

(1) Der *neue Holländische Katechismus* erzählt von den historischen Diskussionen um den christlichen Glauben unter Rückbezug auf alttestamentliche und neutestamentliche Bibelstellen, die mit dem Text verwoben sind. Er enthält sich belehrend-moralischer Verhaltensanweisungen und stellt Gott und Jesus so dar, dass deren Bedeutung, deren Heilswirken, deren Hilfe für die Menschen, aber auch deren Unverfügbarkeit und Anderssein erkannt und erfahrbar werden. Die Sprache legt Wert auf Allgemeinverständlichkeit.

Am Beispiel „*Kirchenverständnis*“ (Unterkapitel: „Wer gehört zum Volk Gottes? Die Bedeutungen des Wortes Kirche“; Glaubensverkündigung, 1968, S. 264f.) lässt sich die neue Akzentuierung theologischer Aussagen gut verdeutlichen. Es heißt dort:

„Wer ist dieses Volk? Jene sind es, die in der lebendigen gewissenweckenden *Catholica* Christus begegnen. Sie nennen wir die Kirche. Aber auch jenen, die, in Schismen und Häresien lebend, Christus finden, wollen wir den Namen der Kirche Christi nicht vorenthalten. Erst mit ihnen zusammen heißen wir Kirche im umfassenden Sinn. Überdies gibt es viele, die nicht Christen heißen, aber deren Leben tatsächlich durch Christi Botschaft auf Güte und Liebe eingestellt ist. Sie verwerfen vielleicht den Namen Christi, weil sie nicht wissen, wer er ist, doch in einem von Christus bestimmten Klima verwirklichen sie tatsächlich mit ehrlichem Herzen Werte, die Christus gebracht hat. In einem weiteren Sinn könnten wir vielleicht das Wort Kirche auch für sie gebrauchen, denn sie gehören zu jenem Volk, das durch die Geschichte etwas von der Botschaft Jesu an die Menschheit weitergibt.“

(2) Demgegenüber folgt der *damals bestehende Katechismus* der Frage-Antwort-Methode, wie sie seit der Scholastik bei dogmatischen Sätzen in Übung ist. In ihr wird davon ausgegangen, dass Dogmen und Kirchliche Äußerungen den Adressat*innen kurz, klar formuliert zum wörtlichen Übernehmen aufgetragen werden. Das rezipierende Aufnehmen wird als aktives geistiges Tun der Hörenden verstanden, die den Glaubensinhalt in sich abbilden. Infolgedessen ist jedes Unterkapitel des Katechismus gleich abgefasst.

- (a) Es beginnt mit einem narrativen Rückbezug auf das, was Jesus in der Zeit seines Lebens auf Erden gesagt und getan hat.
- (b) Es folgt dann eine systematische Zusammenstellung von ganz unterschiedlichen Bibelstellen als theologische Ausdeutung zu (a).
- (c) Dann wird ein Impuls gegeben: „Überlege“; hier sollen Katechismushörende/-lesende auf Anregung der Lehrenden/Katechet*innen selbst Bezüge und Assoziationen herstellen.
- (d) Anschließend werden Fragen zum jeweiligen Thema gestellt, die wortwörtlich auswendig gelernt und aufgesagt werden müssen; sie sind die Grundlage für die Benotung. Ihre Formulierungen passen verbaliter zum Inhalt der Texte von (a) und (b).

Am Beispiel „*Kirchenverständnis*“ lässt sich Letzteres gut erkennen. Im Unterkapitel „Die eine wahre Kirche“ (Diözese Aachen, 1956ff., S. 105–107) liest man die folgenden Fragen und Antworten:

„Warum gibt es nur *eine* wahre Kirche?

Es gibt nur eine *wahre* Kirche, weil Christus nur eine Kirche gegründet hat.

Welche Kennzeichen muß die wahre Kirche haben?

Die wahre Kirche muß einig, heilig, katholisch und apostolisch sein.

Welche Kirche hat die vier Kennzeichen der wahren Kirche?

Nur die katholische Kirche hat die vier Kennzeichen der wahren Kirche.

Warum wird die katholische Kirche die alleinseligmachende genannt?

Die katholische Kirche wird die alleinseligmachende genannt, weil sie allein von Christus den Auftrag und die Mittel empfangen hat, die Menschen zur ewigen Seligkeit zu führen.“ (S. 106)

- (e) Anschließend werden Vorsätze ausformuliert, die die Lesenden für ihr Leben beherzigen sollen;
- (f) wird ein Jesus-Zitat oder eine Textstelle aus dem Neuen Testament als Leitgedanke abgedruckt;
- (g) gibt es einen kurzen Text aus der Lehre der Kirche, aus den „Vätern“, aus dem Leben der Heiligen oder aus der Liturgie;
- (h) schließen ein religiöser Merksatz (z.B. ein Bibelzitat) oder Aufgaben an die Leser*innen das jeweilige Unterkapitel ab.

Bei 136 Unterkapiteln stellt der Katechismus 248 solcher Fragen und Antworten zusammen. Im Anhang des Katechismus werden noch Hinweise zur christlichen Tages- und Lebensordnung gegeben und Gebete zu verschiedenen Anlässen abgedruckt.

3. Der Holländische Katechismus – ein kontroverses Glaubensbuch

Die Gegenüberstellung zum Thema Kirchenverständnis macht die Diskrepanz zwischen beiden Katechismen überdeutlich. Seit dem Erscheinen des neuen Holländischen Katechismus entbrannte in der katholischen Kirche ein heftiger Streit zwischen denen, die den Neuansatz als kirchenkonform verstanden, und denen, die in ihm eine Abkehr vom katholischen Glauben sahen.

3.1 Im Geist des Konzils verfasst – die Verfechter des Holländischen Katechismus

Der Holländische Katechismus wurde im und unmittelbar nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1.10.1962 bis 8.12.1965, einberufen von Papst Johannes XXIII., beendet von Papst Paul VI.) abgefasst. Dieses 21. Ökumenische Konzil verband Johannes XXIII. mit dem Ziel, die katholische Kirche in theologisch-dogmatischer, pastoraler, liturgischer, ökumenischer und fremdreligiöser Hinsicht zu erneuern. Er verwendete dafür die Begriffe „*instauratio*“ (lat.: Erneuerung), „*aggiornamento*“ (ital.: Aktualisierung, Verheutigung) und „*approfondimento*“ (ital.: Treue zur Tradition, verbunden mit der Anpassung an die Gegenwart). Die Einheit der Kirche sollte durch das Konzil gestärkt werden. Bischöfe aus 133 Ländern nahmen daran teil. Deren Einfluss wurde im Laufe des Konzils immer größer, was zu Auseinandersetzungen mit der Kurie und den dort stark vertretenen Erneuerungsgegnern, zwischen der kleineren Zahl der Konservativen und der größeren der Progressiven führte. Die Reformdynamik ergriff auch die Ortskirchen, die sich zum selbstständigen Umsetzen der Reformansätze des Konzils ermuntert sahen. Bereits bei Papst Paul VI., der nach dem Versterben von Papst Johannes XXIII. ab 1963 die Leitung hatte, war eine stärkere Orientierung an den Traditionalisten erkennbar. Das beeinflusste nach dem Konzil die Interpretation der Reformen und die Wertschätzung der Konzilergebnisse. Für die auf das Konzilsende folgenden zwei Jahrzehnte ist deshalb eine Krise bei der Rezeption der Konzilergebnisse und eine weltweite Auseinandersetzung um deren richtige Interpretation und Verbindlichkeit zu verzeichnen (vgl. Bredeck, 2007, S. 129ff.; Jedin, 1966; Pesch, 1993; Schatz, 2008, S. 284ff.).

3.2 Innerkirchliche Konflikte um den Holländischen Erwachsenekatechismus – die Positionen der Kritiker

Bereits vor Beginn des Zweiten Vatikanischen Konzils hatten die niederländischen Bischöfe damit begonnen, einen neuen Katechismus zu konzipieren. Die Entstehung und Ausarbeitung dieses neuen Katechismus folgte den kirchenrechtlichen Vorgaben: Er wurde von den römisch-katholischen Bischöfen der Niederlande in Auftrag gegeben, vom Höheren Katechetischen Institut Nijmegen mit Hilfe kompetenter Theologen (dem Jesuiten Piet Schoonenberg, dem Dominikaner Edward Schillebeeckx, dem Jesuiten Willem Bless u.a.) erarbeitet, und er erhielt die Druckerlaubnis vom holländischen Kardinal Alfrink. Dennoch löste er in vorwiegend konservativen Kreisen der kirchlichen Hierarchie erheblichen Widerstand aus. Er wurde als „*revolutionär*“ bezeichnet (Hubner, 1999, Buchtitel), als Auflehnung gegen die kirchliche Autorität und die katholische Theologie, als niederländische Unabhängigkeitserklärung von Rom und als „*Selbstzerstörung der Kirche*“ diskreditiert (vgl. Nardi, 2016, Titel), bestenfalls als eine „*vertane Chance*“ bezeichnet (Baumer, 2015, Titel).

Rom sah sich sofort zu theologischen und pastoralen Richtigstellungen gegenüber dem Niederländischen Episkopat veranlasst. Zentrale Kritikpunkte – vom Vatikan als Irrtümer bezeichnet – waren Aussagen zur Christologie, zur Ekklesiologie, zum Papsttum, zur Eschatologie und zur Moral, aber auch zum Umgang mit anderen Weltreligionen und mit dem Protestantismus. Papst Paul VI. und die Kurie stoppten diesen religiösen Aufbruch in den Niederlanden. Sie stellten unverzüglich eine Kardinalskommission zusammen, deren Ausführungen als „*Ergänzungen*“ dem Katechismus beigefügt werden mussten (AAS 60, 1968, S. 685–691). Rom tauschte umgehend die freiwerdenden Bischofsstellen durch traditionsorientierte Priester aus. Der Vatikan reagierte also nach dem bekannten Oben-

Unten-Schema und verweigerte eine dialogische Auseinandersetzung, die, wie der schwedische Autor Benktson es ausdrückte, Elemente eines Dramas ohne Versöhnung hatte (vgl. Benktson, 1976, S. 186f.). Stattdessen bestand Rom auf Richtigstellungen (AAS 60, 1968, S. 685–691).

Eine weitere Antwort des Vatikans war 1968 die Veröffentlichung eines „Credos des Gottesvolkes“, aus dem zwischen 1986 und 1992 der offizielle *Catechismus Catholicae Ecclesiae* wurde. Der „Katechismus der Katholischen Kirche“ (KKK) besteht nun aus den Kernelementen Glaubensbekenntnis, Sakramente und Dekalog und gilt als Fundament aller Katechismen der Bistümer (Fox, 1994; Ruh, 1993). Der Holländische Erwachsenenkatechismus blieb in den Niederlanden bis zu diesem Zeitpunkt in Kraft, hatte aber seine pastorale Bedeutung verloren.

4. Das Dilemma religiöser Erwachsenenbildung

Am „Schicksal“ des Holländischen Erwachsenenkatechismus und seiner anthropologischen Neuorientierung lässt sich deutlich das Problem einer religiösen Erwachsenenbildung, die „lebensbegleitende religiöse Bildung“ (vgl. Nipkow, 1994) sein will oder soll, demonstrieren. Es ist das Dilemma, inwieweit die Erfahrungen und Meinungen der dem christlichen Glauben nahestehenden Menschen Vorrang vor den Vorgaben der kirchlichen Glaubenskongregation und ihrem Katechismus haben sowie ob letztere die Zielvorgabe sind oder sein sollten. In den fast 60 Jahren seit dem Erscheinen des neuen Holländischen Erwachsenenkatechismus ist dieses Problem noch größer geworden. Der Freiheit des Menschen in Fragen seiner Religion stehen die fest gefügten Formulierungen eines Katechismus gegenüber.

4.1 Die „Selbstsäkularisierung“ der Christ*innen heute

Aus Sicht der Kirche ergeben sich für die Katechese in der Gegenwart große Probleme:

- (1) Die Entkirchlichung der Gesellschaft wird von der Kirche als ein Versuch der Menschen gesehen, sich von dem „Zwangssystem einer verordneten Christlichkeit“ zu befreien. Dieser Versuch entspreche dem Selbstverständnis und dem Lebensgefühl der Menschen von heute, die alles frei wählen und selbst für sich entscheiden möchten und für die Pluralität positiv besetzt sei. Christ*innen als Eklektiker*innen, Synkretist*innen, religiös Halbgebildete und Sektierer*innen seien zu erwarten (vgl. Meuser 2017, S. 30).
- (2) Eine Folge davon sei, dass auch Christ*innen und religiös motivierte Menschen „sich ihre Religion selbst entwerfen“ wollten, ohne dass sie dafür über genügend Kenntnisse verfügten, was denn den christlichen Glauben und das christliche Verhalten ausmache (Meuser, 2017, S. 30).
- (3) Die Unbestimmtheit, was Christentum und christlich sei, führe bei ihnen nicht selten zum „Verfall christlicher Identität“, zur „Verdunstung des Glaubens“, zu einer „Selbstsäkularisierung der Christen“ und zu einer „Deprofilierung bei den Glaubensinhalten“ (Meuser, 2017, S. 31). Umfragen und Statistiken, was Christ*innen glauben und was nicht, lieferten eine bemerkenswerte Bestätigung dafür. Der Weg zur Bedeutungslosigkeit des christlichen Glaubens sei dadurch vorgezeichnet.

- (4) Beobachtbar sei gleichzeitig im deutschsprachigen Raum eine „Zurückhaltung der Theologen, Katechetinnen und Religionspädagogen“ beim Thema Katechismus. Die Zurückhaltung beruhe weniger auf Kritik an einzelnen Aussagen des vorliegenden katholischen Katechismus. Sie sei grundsätzlicher, wie Meuser vermutet: „Man will keinen Katechismus – wie gut oder schlecht er auch immer gemacht ist“ (Meuser, 2017, S. 31).

Solchen Tendenzen hält die katholische Kirche entgegen, dass der Glaube der Kirche weder ergebnisoffen noch unbestimmt sei, noch sich in Haltungen oder Gesinnungen erschöpfe, sondern im Katechismus zusammenhängend und als kirchliches Christuszeugnis verbürgt werde.

4.2 Religionspädagogik ohne Katechese?

Angesichts dieser Glaubenssituation bei den Christ*innen machte 1972 die Würzburger Synode den Versuch, die schulische und außerschulische Religionspädagogik von der Katechetik abzutrennen. Katechese sei Aufgabe der Gemeinde; bei der Unterrichtung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gehe es um sachliches Religionswissen, das durch gläubiges Verhalten der Religionslehrenden oder Lehrenden untermauert werde. Lebenshilfe rangiere *vor* der Hilfestellung und Klärungen beim Glauben des*der Einzelnen, wie es das Ziel der Katechismusvermittlung gewesen sei. Die Beschäftigung mit der Bibel gelte entsprechend mehr als die mit dem Katechismus als Dokument des Glaubensguts der Kirche (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1976, S. 169ff.). Der*die praktizierende und bekennende Christ*in steht seitdem nicht mehr im Fokus der religiösen Bildung.

4.3 Konsequenzen für die religiöse Erwachsenenbildung

Ein Zurück zum hierarchischen Strukturmodell des traditionellen „alten“ Katechismus mit vorgefassten Fragestellungen und mit fertigen, zu übernehmenden Antworten ist heute nicht nur unmöglich, er verbietet sich angesichts der anthropologischen Beschreibungen der nachkonziliaren Zeit. Statt universale kirchliche Wahrheiten übernehmen zu lassen, verlangt die Erwachsenenbildung seit den 1970er-Jahren, die religiösen und zwischenmenschlichen Erfahrungen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt zu nehmen, sie verstehen zu lassen, was im Glaubensgut der Kirche aufgehoben ist. Im Vordergrund solle das Dialogprinzip stehen. Im Verlauf des Dialogs, der bei den Fragen und Lebenssituationen der Teilnehmenden ansetzt, frei, persönlich und im Austausch, kann es dann zur Bitte um Vertiefungen durch Worte und Taten Jesu (d.h. durch die Bibel) und durch das, was die Kirche in Vergangenheit und Gegenwart dazu gesagt hat und sagt (d.h. in aktuellen Katechismen wie z.B. dem Jugendkatechismus *Youcat*), sowie durch das, was an Überzeugungskraft nicht zu unterschätzen ist, nämlich durch das authentische, glaubwürdige Zeugnis von Christ*innen, kommen. Alles, was besprochen wird, bleibt unkommentiert und wird nicht beurteilt. „Wichtig wird sein, dass Wege zu einer dialogischen, nicht autoritären Katechese gefunden werden“ (Meuser, 2017, S. 32).

So hat der Holländische Katechismus trotz aller Widerstände Impulse freigesetzt, die die religiöse Erwachsenenbildung im Sinne Karl Ernst Nipkows verändert haben und ihr neue lebensbegleitende Impulse ermöglichen.

Literatur und Internetquellen

Primärliteratur

- AAS – *Acta Apostolicae Sedis*, 3. Ser. (60), 1968, 685–691.
- De nieuwe Katechismus: geloofsverkondiging voor volwassenen. In opdracht van de Bisschoppen van Nederland.* (1968). Hrsg. v. Hoger Katechetisch Instituut te Nijmegen. Brand et al.
- Diözese Aachen (Hrsg.). (1956ff.). *Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands*. Kühlen.
- Glaubensverkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des Holländischen Katechismus.*(1968). Ins Dt. übers. v. J. Dreißen et al. Dekker & van de Vegt.

Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Baumer, I. (2015). *Der holländische Katechismus von 1966 – eine vertane Chance?* SKZ – Schweizerische Kirchenzeitung. <https://www.kirchenzeitung.ch/article/der-holländische-katechismus-von-1966-eine-vertane-chance-9870>
- Benktson, B.-E. (1976). *Dogma als Drama. Der holländische Katechismus von einem schwedischen Theologen gelesen.* Calwer Verlag.
- Blasberg-Kuhnke, M. (1992). *Erwachsene glauben. Voraussetzungen und Bedingungen des Glaubens und Glaubenslernens Erwachsener im Horizont globaler Krisen.* St. Ottilien
- Bredeck, M. (2007). *Das Zweite Vatikanum als Konzil des Aggiornamento. Zur hermeneutischen Grundlegung einer theologischen Konzilsinterpretation.* Schönningh. https://doi.org/10.30965/9783657763177_013
- Englert, R. (1992). *Religiöse Erwachsenenbildung. Situation – Probleme – Handlungsorientierung.* Kohlhammer.
- Fox, H. (1994). *Glauben lernen heute: der „Katechismus der Katholischen Kirche“ auf dem Prüfstand.* Ehrenwirth.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland/Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.). (1976). *Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe, Band I.* Herder.
- Hubner, M. (1999). *Der Holländische Katechismus von 1966: Entstehung und Inhalt eines revolutionären Glaubensbuchs und der innerkirchlichen Konflikte.* Seminararbeit, Katholische Universität Eichstätt. Grin.
- Jedin, H. (1966). *Kleine Konziliengeschichte. Die zwanzig Ökumenischen Konzilien im Rahmen der Kirchengeschichte* (7., durchges. u. um einen Bericht über d. 2. Vatikan. Konzil verm. Aufl.). Herder.
- Lück, W. & Schweizer, F. (1999). *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis.* Herder.
- Meuser, B. (2017). Der verlorene Schlüssel. Warum Katechese Katechismus braucht. *Herder-Korrespondenz*, (1), 30–32
- Nardi, G. (2016, 18. Februar). Der „Holländische Katechismus“ und die Selbsterstörung der Kirche. *Katholisches Magazin für Kirche und Kultur*. <https://katholisches.info/2016/02/18/vor-50-jahren-der-hollaendische-katechismus-und-die-selbsterstoerung-der-kirche/>
- Nipkow, K.E. (1994). Lebensbegleitende Bildung. Zur biographischen Wende in der Erwachsenenbildung, im Überschneidungsbereich von Pädagogik, Anthropologie und Theologie. In W. Wiater (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozeß* (S. 15–38). Vögel.
- Pesch, O.H. (1993). *Das Zweite Vatikanische Konzil – Vorgeschichte, Verlauf, Ergebnisse, Nachgeschichte.* Echter.
- Ruh, U. (1993). *Der Weltkatechismus: Anspruch und Grenzen.* Herder.
- Schatz, K. (2008). *Allgemeine Konzilien – Brennpunkte der Kirchengeschichte* (2. Aufl.). Schönningh. <https://doi.org/10.36198/9783838519760>
- Siebert, H. (1985). *Lernen im Lebenslauf: zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung.* Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Werbs, U. (1978). *Die Bedeutung des Hörers für die Verkündigung: Pastoraltheologische Überlegungen zum anthropologischen Ansatz der Verkündigung im holländischen Katechismus für Erwachsene.* St. Benno.
- Wiater, W. (Hrsg.). (1994). *Erwachsenenbildung und Lebenslauf. Mündigkeit als lebenslanger Prozeß.* Vögel.

Autor

Wiater, Werner, em. Prof. Dr. Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung (national und international), Bildungsgeschichte, Schulbuchforschung

E-Mail: wiater@t-online.de

*Alisha Berchtold, Georg Cleppien, Volker Mehringer und
Sophie Pokrzywa*

Das Familienbild als Aspekt der paradigmatischen Ordnung

Eine Rekonstruktion am Beispiel buchförmiger Ratgeber
zum „kindlichen Spielen“

Abstract

When analyzing and reconstructing family images in book-shaped guidebooks for child-care workers in daycare facilities, one notices strongly reduced images of family and parent-child relationships that at first glance do not fit the specific target group of the guidebook. This reduction can be made plausible by analyzing the paradigmatic order of the guidebook. This order is based on a model of specific author and reader constructions and can be condensed into a “model example” (paradigm) ideal-typical for the guidebook.

1. Einleitung

Buchförmige Ratgeber sind in den letzten Jahren vermehrt wissenschaftlichen Analysen unterzogen worden. Ausgehend vom Kontrast zwischen Beratung und buchförmigen Ratgebern werden die Auswirkungen der Vertextung der Beratungskommunikation auf die inhaltliche Struktur pädagogischen Wissens und die kommunikative Ebene in den Blick genommen (vgl. Schmid et al., 2019). Besonders buchförmige Elternratgeber wurden dabei auch im Sinne einer niedrighschwelligigen Familienhilfe interpretiert (vgl. Kost et al., 2021), wobei das spezifische Familienbild eine besondere Rolle spielt.

Bei der Analyse von Familienbildern in buchförmigen Ratgebern fallen jedoch stark reduzierte Bilder von Familie bzw. Eltern-Kind-Beziehungen auf, die auf den ersten Blick nicht zu der spezifischen Zielgruppe des Ratgebers passen (vgl. Cleppien, 2017; Scholz et al., 2013). Die sich daraus ergebende Nicht-Passung lässt sich, so unsere These, durch die Analyse der paradigmatischen Ordnung des Ratgebers bearbeiten, wobei sich diese Ordnung in einem „Musterbeispiel“ idealtypisch für den Ratgeber verdichten lässt (vgl. die Erläuterungen in Kap. 3).

Im Folgenden stellen wir erstens unseren Zugang der Analyse von buchförmigen Ratgebern vor. Hierzu greifen wir auf ein Verständnis von Ratgebungen als Kommunikation zurück. Daran anschließend stellen wir zweitens erste Ergebnisse unserer Analyse von Familienbildern in zwei buchförmigen Ratgebern zum kindlichen Spielen vor und erörtern den Zusammenhang von paradigmatischer Ordnung und Familienbild. Zum Abschluss weisen wir auf Perspektiven für die Analyse von Bildungsmedien im Allgemeinen hin.

2. Autor*innen- und Leser*innenfigurationen in Ratgebungen¹

Die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung strebt eine pädagogische Analyse von medialen Ratgebern an. So orientiert sich bspw. Ulf Sauerbrey (2019) zur Beantwortung der Frage „Erziehen Ratgeber in Buchform?“ an der Dualität von Vermitteln und Aneignen, Christine Ott (2022) an der Differenz von Zeigen und Lernen. Beides zielt letztlich auf „das Pädagogische von medialen Ratgebern“ (Schmid, 2019), welches ausgeweitet werden kann auf die Frage nach der Erziehung durch „Bildungs“-Medien (vgl. Schmid, 2022). Ausgangspunkt ist das sogenannte „Didaktische Dreieck“, bei dem die Vermittlung auf die Aneignung oder das Zeigen auf das Lernen eines Gegenstandes („dritter Faktor“) durch eine Person zielt.

Vor dem Hintergrund des erziehungstheoretischen Schemas von Vermittlung/Aneignung bzw. Zeigen/Lernen können auch buchförmige Ratgeber als Kommunikation verstanden werden. Zu unterscheiden sind dabei allerdings textexterne und textinterne Aspekte. Die*der Berater*in (Autorin) ebenso wie die*der Ratsuchende (Leser) sind nicht nur vor dem Text, sondern als implizierte Autorin und impliziter Leser auch im Text (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Christine Ott und Jana Kiesendahl (2019) haben aus textlinguistischer Perspektive unterschiedliche Positionierungen von Autorinnen und Leser in ratschlagenden Texten herausgearbeitet. Dabei beziehen sie sich aber auf die expliziten Konstruktionen im Text. Von diesen sind die nicht expliziten Konstruktionen zu unterscheiden.² Die implizierte Autorin steht für die Gesamtheit der aus dem Text herauslesbaren Aussageintentionen sowie den besonderen Stil des Textes (vgl. Wenzel, 2004, S. 13). Der implizite Leser ist eine umfassende Konstruktion aller leserbezogenen Aspekte im Text. „Unter implizitem Leser hat man dann die Rolle zu verstehen, die dem wirklichen Leser durch die Instruktionen des Textes zugewiesen wird“ (Riccœur, 1991, S. 276). Diese Leserrolle wiederum impliziert als eine weitere Ebene die des fiktiven Lesers. Während der fiktive Leser diejenige Textperspektive ist, die explizit im Text angesprochen wird, „entfaltet sich [die implizite Leser*in; Anm. d. Verf.] in der gelenkten Aktivität des Lesens, weshalb die Leserfiktion des Textes immer nur ein Aspekt der Leserrolle ist“ (Wenzel, 2004).

Aus unserer Sicht sind bei der Analyse von buchförmigen Ratgebern unterschiedliche Autorinnen- und Leserkonstruktionen herauszuarbeiten. Zwar lassen sich auf den verschiedenen Ebenen auch der explizit angesprochene (fiktive) Leser von der explizit ansprechenden (fiktiven) Autorin oder weiteren Figuren in Beispielerzählungen unterscheiden, doch

¹ Um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen, werden wir im Weiteren (Zitate ausgenommen) von dem*der „Autor*in“ als „Autorin“ und von dem*der „Leser*in“ als „Leser“ sprechen.

² Wir schließen uns im Folgenden an erzähltheoretische Überlegungen an, die den Text mit Hilfe des Kommunikationsmodells interpretieren (vgl. Wenzel, 2004). Dabei wird zwischen Autorin/Leser vor dem Text und im Text unterschieden. Im Englischen als „implied author“ eingeführt, wurde diese Autor*innenposition in unterschiedlicher Weise ins Deutsche übersetzt (Nünning, 2008). Demgegenüber stammt die Bezeichnung „impliziter Leser“ (vgl. Iser, 1994) aus der deutschsprachigen Literaturwissenschaft (vgl. Winkgens, 2008). In Anschluss an Paul Riccœur (1991, S. 277) schreiben wir von „implizierter Autorin“ einerseits und „implizitem Leser“ andererseits, um auf die Differenz auf dieser Ebene des erzähltheoretischen Kommunikationsmodells hinzuweisen. Denn: „Auf der einen Seite ist der implizierte Autor eine Rolle des wirklichen Autors, der verschwindet, indem er sich zu einem dem Werk immanenten Erzähler, zur narrativen Stimme macht. Der wirkliche Leser dagegen ist eine Konstruktion des impliziten Lesers, und auf ihn zielt die Überzeugungsstrategie des Erzählens; ihm gegenüber bleibt der implizite Leser solange virtuell, wie es nicht aktualisiert wird“ (ebd.).

insgesamt können die implizierte Autorin und der implizite Leser als die umfassenden, die anderen Perspektiven übergreifenden Konzeptionierungen von Autorin und Leser im Text verstanden werden. Werden nun die Autorin bzw. der Leser von buchförmigen Ratgebern mit der*dem Berater*in und der*dem Ratsuchende*n parallelisiert, so ist – metaphorisch gesprochen – die implizierte Autorin die in den Text diffundierende „Berater*in“, während der implizite Leser die im Text zur Verfügung gestellte Positionierung der*des „Zu-Beraternden“ hat.

Nimmt man vor dem Hintergrund der kommunikationstheoretischen Deutung von Ratgebungen und den herausgestellten differenten Autorinnen- und Leserkonstruktionen erneut Bezug auf die Frage der Bildungsmedien, so lassen sich die differenten Textfunktionen mit pädagogischen Überlegungen analogisieren.

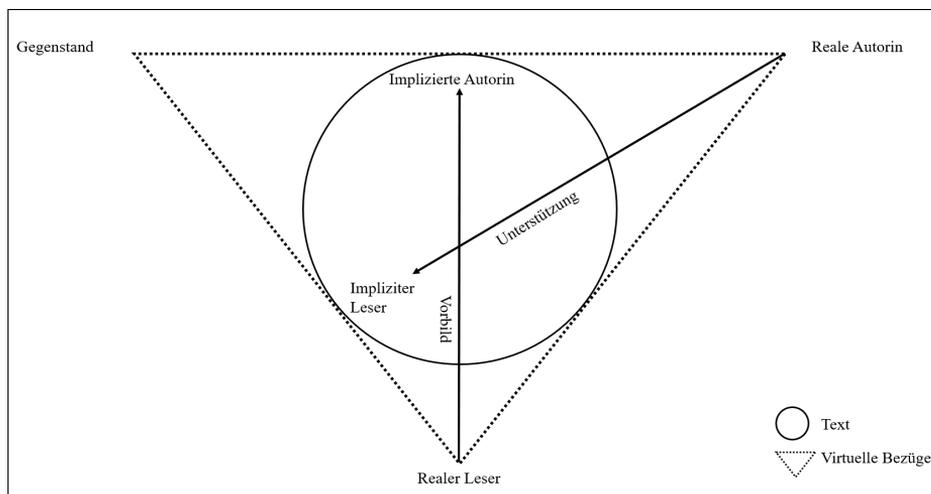


Abb. 1 Schematische Darstellung der Beziehung zwischen Autorin, Leser und Text (eigene Darstellung)

Mit Blick auf die Vermittlung des Dritten im Verhältnis von Pädagog*in und Zu-Erziehenden lässt sich zwischen zwei Arten der Vermittlung unterscheiden: Einerseits unterstützt die*der Pädagogin*Pädagoge die Aneignung des Dritten; andererseits ist sie*er in ihrer*seiner eigenen Auseinandersetzung mit dem Dritten Vorbild der Aneignung. Die bisherigen Betrachtungen der Textfunktionen der implizierten Autorin und des impliziten Lesers lassen sich mit diesen Überlegungen zur Unterstützung und zum Vorbild reinterpretieren. Der implizite Leser unterstützt den realen Leser bei der Aneignung durch Instruktionen, Lektürehinweise, Beispiele etc., wohingegen sich die implizierte Autorin in ihrer Auseinandersetzung mit dem Dritten zeigt und so ein Vorbild für die Auseinandersetzung des Lesers sein kann. Übertragen auf Ratgebungen ist folglich nicht einfach der Rat, der gegeben wird, sondern auch der Umgang mit dem Problem (der Ratfrage) zentral.

Dieses formale Modell kann bezüglich jedes buchförmigen Ratgebers ausbuchstabiert werden. Während nun in einer diachronen Perspektive der Gang der Ratgebung durch den Text nachgezeichnet werden kann, ist in synchroner Perspektive ein Blick aufs Ganze in der Verkopplung von Unterstützung und Vorbild impliziert. Im Folgenden werden wir in

letzterer Perspektive das Familienbild zweier buchförmiger Ratgeber und anschließend die paradigmatische Ordnung eines Ratgebers an einem szenischen Musterbeispiel (Paradigma) andeuten. In diesem Falle passt das Musterbeispiel zum Titel des Ratgebers.

3. Passungsverhältnis von paradigmatischer Ordnung und Familienbild

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Rekonstruktion von Familienbildern in buchförmigen Ratgebern (vgl. dazu auch Cleppien, 2017), die sich in die Diskussion um Familienbilder in erziehungswissenschaftlicher Perspektive einreicht (vgl. Bauer & Wiezorek, 2017). Im Zentrum der Analyse stehen buchförmige Ratgeber mit unterschiedlichen Beurteilungen des Spielens. So sind die Beurteilungen des Spielens in Ratgebern zur „Computerspielsucht“ von denjenigen zum „kindlichen Spielen“ systematisch zu unterscheiden (vgl. Mehringer, 2020). Die zwei im Weiteren im Zentrum stehenden buchförmigen Ratgeber propagieren eine (selbst so genannte) „Pro-Spielen-Pädagogik“, also eine positive Beurteilung des kindlichen Spielens. Der erste Ratgeber *Kinder wollen spielen* von Helga Müller und Pamela Oberhuemer wurde im Jahr 1986 publiziert, der zweite Ratgeber *„Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt* von Margit Franz wurde erstmalig 2016 veröffentlicht und wird in seiner vierten Auflage von 2021 analysiert. Der zeitliche Abstand von (über) 30 Jahren zwischen den beiden Veröffentlichungen bietet die Möglichkeit, die Analyse perspektivisch um einen zeithistorischen Vergleich zu erweitern. Trotz dieses zeitlichen Abstandes wird in beiden Ratgebern vor dem Hintergrund einer spezifischen „Pro-Spielen-Pädagogik“ (Margit Franz) mit vergleichbaren Argumenten und Beispielen gearbeitet. Beide Ratgeber haben eine ähnliche Ausrichtung. Es handelt sich um, vereinfacht gesprochen, „Spielratgeber“, in denen aus pädagogischer Perspektive das Phänomen des Spielens sowie das Spielverhalten von Kindern betrachtet werden. Weite Teile der beiden Ratgeber geben Anregungen, wie diese Positionierung in die pädagogische Praxis zu übersetzen ist.

Beide buchförmigen Ratgeber richten sich explizit an Erzieher*innen in Kitas.³ Es werden vorrangig Fachkräfte angesprochen, die in ihrem alltäglichen professionellen pädagogischen Handeln regelmäßig mit dem Spiel von Kindern in Kontakt kommen. Die im Paratext explizierte Zielgruppe beider Ratgeber sind Erzieher*innen in Kindertagesstätten. Helga Müller und Pamela Oberhuemer (1986) machen dies bereits mit dem Untertitel ihres Buches „Spiel und Spielzeug im Kindergarten“ deutlich. Bei Margit Franz (2021) geht die explizite Zielgruppe aus dem Titel und aus dem Klappentext des Buches nicht eindeutig hervor. Doch im Inhaltsverzeichnis wird deutlich, dass sich der Ratgeber vorwiegend an Fachkräfte aus Kindertagesstätten richtet. Gleichzeitig wird der Kreis der Angesprochenen (Zielgruppe) in beiden Ratgebern immer wieder dahingehend erweitert, dass es sich bei der Ratgebung um das Angebot einer relevanten pädagogischen Perspektivierung für Erwachsene handelt. Besonders deutlich wird dies im älteren Ratgeber. Angesprochen werden Erwachsene, die „mit Kindern leben und mit Kindern arbeiten; [...] Erwachsene, die die Umwelt von Kindern gestalten“ (Müller & Oberhuemer, 1986, S. 5). Damit wird auf den Nutzen der Ratgeber für eine größere Adressat*innengruppe verwiesen.

³ Auffällig ist in beiden Ratgebern die Benennung von Kita-Personal in ausschließlich weiblicher Form (vgl. bspw. Müller & Oberhuemer, 1986, S. 112; Franz, 2021, Klappentext).

In einem ersten Schritt stellen wir die Familienbilder der Ratgeber vor. Auffällig ist, dass diese Familienbilder vor dem Hintergrund der Lebens- und Arbeitswelt der Zielgruppe, nämlich Erzieher*innen in Kitas, als stark reduktionistisch zu bezeichnen sind. Diese Reduktionen im Familienbild lassen sich, so zeichnen wir in einem zweiten Schritt exemplarisch am Ratgeber von Margit Franz nach, durch eine Rekonstruktion der paradigmatischen Ordnung des buchförmigen Ratgebers plausibilisieren. Unter der paradigmatischen Ordnung verstehen wir eine rückblickende, den Text synchron auffassende Perspektive (vgl. Ricœur, 1988, S. 92f.), die sich durch die Variation spezifischer Szenen auf ein Musterbeispiel (Paradigma) reduzieren lässt. Diese Variation kann an konkreten Beispielen in den Ratgebern oder durch Lesartenproduktion (quasi hypothetisch) geschehen. Die paradigmatische Ordnung hat in buchförmigen Ratgebern Anschluss an das von uns angedeutete Modell spezifischer Autorinnen- und Leserkonstruktionen.

3.1 Familienbild(er)

Da Fachkräfte in Kitas als primäre Zielgruppe angesprochen werden, ist auch die Analyse des Familienbildes mit denjenigen Studien zu kontextualisieren, die sich mit „professionelle[n] Bilder[n] von Pädagog_innen auf Familie, Kindheit und Jugend“ beschäftigen (Bauer & Wiezorek, 2017, S. 132ff.). Unter „Familienbild“ verstehen wir eine facettenhafte Zusammenstellung aller inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Textpassagen, in denen es in Ratgebern um Familie bzw. Eltern-Kind-Beziehungen geht. Dieses „Bild“ ist als Konzeption durch die Analyse hergestellt und wird von uns abstrahierend zusammengefasst. Da es sich bei den Ratgebern um solche für pädagogisches Fachpersonal handelt, wird das Familienbild v.a. in Passagen thematisch, in denen Elternarbeit in Kitas, pädagogische Adressierungen von Eltern oder die Erwartungen von Eltern an die Kita-Arbeit relevant sind.

Kinder wollen spielen: Helga Müller und Pamela Oberhuemer (1986) skizzieren gleich zu Beginn ihres Ratgebers die Spielwirklichkeit der Kinder. Dabei ist besonders der Wandel der Familie zentral. Es werden u.a. die Abnahme der Kinderanzahl pro Familie, Veränderungen im Rollenverständnis von Müttern und Vätern und die Zunahme von zeitlichem Stress bei den Eltern thematisiert. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung und gleichzeitige Herausforderung diskutiert, sich als Eltern aktiv in das Spiel der Kinder einzubringen (vgl. ebd., S. 19f.). Die Autorinnen stellen heraus, dass auch in der Kita ein aktiver Einbezug der Eltern in den Kita-Alltag und deren Mithilfe erwartet werden, was hohe Anforderungen sowohl an Zeit als auch an elterliches Engagement stellt (vgl. ebd., S. 112–120). Kindliche Entwicklung und Bildung werden als Projekt der Eltern beschrieben. Auffällig ist die Betonung des Bildungsanspruchs der Eltern gegenüber der Kita, welcher sich an Lernen und Leistung orientiert (vgl. ebd., S. 115–117).

Zentraler Bestandteil der vorgeschlagenen Elternarbeit ist es, die Eltern über den Wert des Spiels und Möglichkeiten zur Förderung des Spiels in der Familie fortzubilden (vgl. ebd., S. 112). Die von den Autorinnen eingangs angesprochene Heterogenität der Familie und die aktuellen Herausforderungen, mit denen Familien konfrontiert sind, werden in den genannten Vorschlägen nicht weiter berücksichtigt. Zwar werden unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Familien thematisch, und es werden Vorschläge gemacht, wie diese in die Spielförderung integriert werden können (vgl. ebd., S. 99f.). Doch finden bspw. Aspekte der sozialen Ungleichheit keine Berücksichtigung. Die Vielfalt familiärer Lebens-

formen und Lebensbedingungen, die sich im Kita-Alltag zeigen kann, bleibt unberücksichtigt.

„*Wieder nur gespielt*“: Im Spieleratgeber von Margit Franz (2021) wird eine innige und freudige Beziehung zwischen Eltern und Kind beschrieben. Es wird das Bild einer Mittelschichtsfamilie vermittelt, in der beide Elternteile anwesend und am Kind sowie dessen Entwicklung und Förderung interessiert sind (vgl. ebd., S. 26–28). Durch Verweise auf Wochenendausflüge in den Wald und Urlaub auf dem Bauernhof wird das Bild einer Mittelschichtsfamilie verstärkt (vgl. ebd., S. 176). Die Autorin betont, dass die Grundlagen für kindliches Spiel unter anderem durch Bindung (vgl. ebd., S. 18–21) und (frühes) Eltern-Kind-Spiel (vgl. ebd., S. 27f.) in der Familie gelegt werden. Eine diesbezügliche Verantwortung der Erwachsenen gegenüber den Kindern impliziert die Konzeption kindlicher Entwicklung und Bildung als Projekt der Eltern. Auch hier sind Lernen und Leistung zentrale Bildungsansprüche der Eltern an die Kita (vgl. ebd., S. 109–111).

In Bezug auf die Kita werden die Eltern als sehr involviert dargestellt, was v.a. Zeit, Engagement und Interesse voraussetzt (vgl. ebd., S. 144–180). Als zentrale Aufgabe der Kita wird in Bezug auf Elternarbeit die Aufklärung über den pädagogischen Wert von Spiel beschrieben (vgl. ebd., S. 151). Auch hier wird implizit vorausgesetzt, dass die Eltern an der kindlichen Entwicklung und Bildung interessiert sind und es in spezifischer Weise leistungsorientiert fördern wollen. Die grundlegenden familiären Bedingungen sind vorhanden; die Bemühungen müssen durch die pädagogischen Fachkräfte nur noch in die richtige Richtung geleitet werden. Dies geschieht durch die Vermittlung von Spiel als Förderprogramm (vgl. ebd., S. 144) und eine Problematisierung einer „künstlichen ‚Förderitis‘“ (ebd., S. 111). Eine realistisch betrachtete Heterogenität von Familien wird hier nicht tiefergehend berücksichtigt.

Für beide Ratgeber gilt, dass der Begriff Eltern häufiger als der Begriff Familie verwendet wird. Von Mutter und Vater ist nur in Einzelfällen die Rede. Beide Ratgeber beschreiben, dass das kindliche Spiel durch die Familie (vgl. Franz, 2021, S. 26–28) bzw. durch deren sozio-kulturelle Bedingungen wie z.B. „elterlicher Erziehungsstil und Einstellung zum Spiel, Wohnbedingungen und das soziale Umfeld des Kindes, Fernsehgewohnheiten in der Familie usw.“ (Müller & Oberhuemer, 1986, S. 32) beeinflusst wird. Auch die Bilder von an Lernen und Leistung orientierten Eltern, dem Spiel, der kindlichen Entwicklung als Projekt der Eltern sowie die Angewiesenheit von Kindern auf Erwachsene lassen sich in beiden Ratgebern finden (vgl. Franz, 2021, S. 109–111; Müller & Oberhuemer, 1986, S. 115–117). Obwohl in *Kinder wollen spielen* (kulturelle) Heterogenität von Familien deutlich mehr Beachtung und Berücksichtigung in der Elternarbeit als im anderen Ratgeber findet (vgl. ebd., S. 99f.), sind die Familienbilder in beiden Ratgebern vergleichbar.

Insgesamt erscheint das Familienbild eher mittelschichtorientiert, mit spezifischen Adressierungen „guter Elternschaft“. Dies entspricht durchaus den Analysen von Erziehungsratgebern (vgl. bspw. Scholz et al., 2013) sowie den Adressierungen von Eltern in psychosozialer Beratung oder von pädagogischem Kita-Personal (vgl. dazu die Beiträge in Bauer & Wiezorek, 2017, S. 132ff.). Allerdings verwundert dies in Ratgebern, die sich an pädagogisches Kita-Personal richten. Denn die Anforderungen im Kita-Alltag sind eher heterogen, so dass für Erzieher*innen unterschiedliche Familienbilder nachgezeichnet werden könnten (vgl. ebd.). Die in beiden vorliegenden Ratgebungen rekonstruierte Kon-

zeption von Familie ist im Vergleich zu Familienbildern von Kita-Fachkräften ebenso wie für einen realistischen Blick auf Familien als Adressat*innen von Kita und Elternarbeit reduktionistisch.

3.2 Die paradigmatische Ordnung der Ratgebungen

Die reduktionistische Thematisierung von Familie in den exemplarisch betrachteten Ratgebern lässt sich vor dem Hintergrund der Deutung von Text als Kommunikation weiter beleuchten. Hierzu deuten wir die paradigmatische Ordnung des buchförmigen Ratgebers von Margit Franz an. Unter einem Paradigma fassen wir ein „Musterbeispiel“, welches als vorgestellte Szene einer Beratungssituation der Ratgebung zugrunde liegt. In der Variation unterschiedlicher Lesarten vorgestellter Szenen lassen sich die angedeuteten Textfunktionen der implizierten Autorin und des impliziten Lesers einordnen.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist der Titel des Ratgebers, wobei besonders der erste Teil relevant ist: „*Heute wieder nur gespielt*“. Zu fragen ist, in welchem Zusammenhang diese Aussage geäußert wird. Mit Blick auf die explizite Zielgruppe der beiden Ratgeber liegt die Vermutung nahe, dass in der Äußerungssituation Erzieher*innen in Kitas involviert sind. Es geht um eine Schwerpunktlegung der Alltagsgestaltung in Kitas auf das Spielen der Kinder. Dies wird durch das Einfügen von „wieder nur“ deutlich. Gerade im Kontext einer Stärkung des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten ist diese Deutung naheliegend. Häufig sind es nämlich gerade die Freispielzeiten, die in diesem Neuorientierungsprozess zugunsten formaler, angeleiteter Bildungsangebote reduziert werden und deren Bedeutung und Relevanz zunehmend in Frage gestellt wird.

Konkreter lässt sich eine Szene vorstellen, in der Erzieher*innen durch Eltern mit der Frage „Heute wieder nur gespielt?“ konfrontiert werden. Dabei lassen sich auch Gründe denken, warum Eltern sich über einen vom (freien) Spielen geprägten Kita-Alltag beschweren könnten. In der diskutierten Aussage steckt diesbezüglich eine versteckte Leerstelle, die mit all denjenigen Tätigkeiten und Beschäftigungen zu füllen ist, die *aus der Sicht der Eltern* für Kinder und das Projekt Bildung einen höheren Wert haben als das Spielen. Darunter könnten gezielte Bildungsangebote, Förderprogramme, Vorschule etc. fallen. Das Spielen, das zweckfrei, ungerichtet und ziellos wirken kann, entspricht dieser Erwartungshaltung auf den ersten Blick nicht. Im Gegenteil, aus einem solchen Verständnis heraus ist Spielen verschwendete Zeit und ein Tag, an dem „wieder nur gespielt“ wurde, ein verlorener Tag.

Nimmt man nun die Szene der Kommunikation zwischen Erzieher*in und Eltern als jene musterhafte Beispielsituation, dann lässt sich eine spezifische Deutung der Ratgebung folgern: Implizite Leser sind weniger alle Erzieher*innen in Kitas; vielmehr sind es jene Erzieher*innen, die von Eltern mit der Frage „wieder nur gespielt?“ konfrontiert werden und diesbezüglich einer Unterstützung bei der Argumentation für eine „Pro-Spielen-Pädagogik“ bedürfen. Man kann dies sogar noch dahingehend verallgemeinern, dass nicht nur Eltern, sondern generell Erwachsene, die die Lebensbedingungen von Kindern gestalten, Erzieher*innen mit dieser Frage konfrontieren können. Implizite Leser sind folglich Erzieher*innen in Kitas, deren pädagogische Arbeit in Frage gestellt wird und die sich folglich gegenüber den fragstellenden Erwachsenen rechtfertigen müssen, dies aber nicht systematisch können. Die Argumente des Ratgebers sowie die konkreten Tipps können in einer solchen Situation unterstützen. Die (implizierte) Autorin der Ratgebung kann in ihrer Argumentation Vorbild für den impliziten Leser sein.

Das oben dargestellte Familienbild lässt sich nun mit Hilfe der herausgearbeiteten Szene von Erzieher*in und die pädagogische Arbeit in Frage stellenden Eltern in der spezifischen Reduktion fassen. Interessant ist dabei, dass die konkrete, von uns beschriebene Szene im Ratgeber von Helga Müller und Pamela Oberhuemer (1986, S. 112) explizit als Beispiel formuliert ist. Insofern lassen sich die Ergebnisse auf beide Ratgeber beziehen.⁴ Wir hatten das Familienbild der Ratgeber als spezifisches Eltern-Kind-Verhältnis ausgewiesen, in dem kindliche Entwicklung und Bildung als Projekt der Eltern nachzuzeichnen sind. Mittelschichtzugehörigkeit und die ausgeprägte Leistungsorientierung im Familienbild können nun abschließend als Effekte des spezifischen szenischen Arrangements gelesen werden. Dazu finden sich in beiden Ratgebern Hinweise. Einerseits wird auf die Problematik der „künstlichen ‚Förderitis‘“ (Franz, 2021, S. 111) hingewiesen; andererseits wird das Glück thematisiert, dass „es nur einzelne Eltern [sind], die sich so äußern“ (ebd., S. 112). Auf die Frage, welche Eltern sich so äußern, geben beide Ratgeber eine relativ eindeutige Antwort: leistungsorientierte Mittelschichtsfamilien – und hier muss ergänzt werden: die den Wert kindlichen Spielens nicht kennen.

3.3 Weitere Überlegungen

Durch die Analyse und Unterscheidung von explizitem und implizitem Leser wird deutlich, wie das reduzierte Familienbild in die paradigmatische Ordnung des Ratgebers passt. Das szenische Musterbeispiel ist in beiden Ratgebern allerdings auf verschiedenen Ebenen zu verorten. Bei Margit Franz werden die impliziten Leser mit dem Titel explizit angesprochen. Im zweiten Ratgeber ist das Musterbeispiel auf der Ebene des fiktiven Lesers explizit formuliert. Die Autorinnen sprechen den Leser wie folgt an: „Jeder, der im Beruf steht, kennt die leidlichen Klagen und Fragen mancher Eltern [...] Zum Glück sind es nur einzelne Eltern, die sich so äußern“ (Müller & Oberhuemer, 1986, S. 112). Diese leidlichen Fragen lassen sich mit der Frage aus der ersten Beispielszene zusammenfassen. Damit verschiebt sich der Fokus, da der implizite Leser nicht mit dem fiktiven Leser identisch ist. Der ältere Ratgeber ist thematisch weiter ausgerichtet als der neuere Ratgeber. Die stark am „Förderprogramm Spielen“ orientierte Perspektive des neueren Ratgebers ist im älteren Ratgeber nicht ganz so zentral. Hier steht die Beobachtung von kindlichem Spiel durch Erwachsene im Vordergrund. Diese Differenz verweist auf eine mögliche unterschiedliche diskursive Kontextualisierung – eine Verschiebung des Interesses an kindlichem Spielen hin zu einer Förderlogik in der Diskussion um frühe Bildung in Zeiten internationaler Bildungssystem-Vergleichsstudien –, was gleichsam gesondert in historischer Perspektive herausgearbeitet werden muss.

Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass in beiden Ratgebern der Kreis der Adressat*innen auf alle Erwachsenen ausgeweitet wird. Es geht insgesamt um die Vermittlung einer „Pro-Spielen-Pädagogik“. Diese pädagogische Perspektivierung ist nicht nur für die angedeuteten impliziten Leser relevant. Vielmehr stellen die Autorinnen heraus, dass es um die

⁴ Die Szene, die konkret erzählt wird, deutet auf weitere Autorinnen- und Leserkonstruktionen hin, die wir oben nur angedeutet hatten. So wird der fiktive Leser hier explizit angesprochen. In der konkreten Szene werden darüber hinaus Figuren dargestellt, die – zumindest in diesem Fall – beispielhaft für die paradigmatische Ordnung sind. Davon zu unterscheiden ist eine andere Szene, in der ein Kita-Kind von seiner Mutter gefragt wird, ob es wieder nur gespielt habe. Die Differenz in der Bedeutung für die Leser wird durch die direkte Ansprache in der ersten Szene, also die Erzeugung einer Kommunikation zwischen fiktiver Autorin und fiktivem Leser, hervorgerufen.

Vermittlung der positiven Bewertung des kindlichen Spielens durch Erzieher*innen in Kitas geht. Damit geht es um die Weiterverbreitung der „Pro-Spielen-Pädagogik“ nach der Aneignung der zentralen Argumente. Im Text wird folglich eine Welt gezeichnet, in der das verkürzte und geringschätzigste Verständnis vom kindlichen Spiel bei gleichzeitig hohen Erwartungen an formale Bildungsgelegenheiten durch eine „Pro-Spielen Pädagogik“ ersetzt wird (vgl. Müller & Oberhuemer, 1986, S. 111f.; Franz, 2021, S. 132). Und dies gilt es nicht nur in Familien, aber v.a. dort zu verwirklichen. Konkrete Tipps hierzu sind zentraler Bestandteil der Ratgeberteile zur Elternarbeit (vgl. u.a. Franz, 2021, S. 144ff.). Hier kann von einem „heimlichen Lehrplan“ einer auf Erwachsene zielenden Strategie durch Elternarbeit in Kitas gesprochen werden.

4. Perspektiven für die Analyse von Bildungsmedien

In der Analyse von zwei buchförmigen Ratgebern hat sich ein dem Arbeitsfeld der expliziten Zielgruppe gegenüber stark reduziertes Familienbild gezeigt. Vor dem Hintergrund von Studien zu Familienbildern in den spezifischen Handlungsfeldern lässt sich diese Reduktion verdeutlichen. Gleichzeitig kann mit Blick auf Elternratgeber jedoch darauf hingewiesen werden, dass das spezifische Familienbild durchaus demjenigen in solchen buchförmigen Ratgebern entspricht. Durch die Analyse der paradigmatischen Ordnung eines Ratgebers und des impliziten Lesers im Ratgeber haben wir angedeutet, dass das reduzierte Familienbild zum szenischen Musterbeispiel passt. Es ist plausibel, dass es v.a. Eltern mit einem spezifischen leistungs- und förderungsorientierten Denken sind, die kindliche Entwicklung und Bildung als Projekt ihrer selbst und kindliches Spiel eher als zweckfreien Zeitvertreib sehen, die Erzieher*innen folglich mit der Frage „Heute wieder nur gespielt?“ konfrontieren. Beide analysierten Ratgeber bieten vorbildhaft eine Gegenargumentation an und verweisen unterstützend auf konkrete Handlungsmöglichkeiten.

Mit Blick auf die Analyse von Bildungsmedien erscheint uns die Rekonstruktion der szenischen paradigmatischen Ordnung auch mit Blick auf andere Medien weiterführend. So hat bspw. Angela Keppler (1988) den impliziten Leser als Verhältnis von Konzeption und Instruktion in spezifischen Fernsehformaten nachgezeichnet. Damit kann eine, die expliziten Konstruktionen in der medialen Vermittlung ausweitende Inblicknahme der impliziten Leser und der implizierten Autorinnen auch mit Blick auf die unterstützende und vorbildhafte Dimension der Vermittlung konkretisiert werden. An dieser Stelle ist aber auch darauf hinzuweisen, dass unsere synchrone Perspektive auf den Text durch eine diachrone Perspektive ergänzt werden kann. Diese diachrone Perspektive entspricht eher dem konkreten Gang durch die einzelnen Beispiele vom Anfang bis zum Ende des Ratgebens. Ein solches diachrones Herangehen würde die Welt des Textes im Sinne einer Reihung von Beispielen nachzeichnen und wäre mit einer „Beispielhermeneutik“ vergleichbar (vgl. Hahn, 1994). Dass die Konzeption und Instruktion textinterne Aspekte darstellen und deshalb nicht von einer Analyse der konkreten textexternen Rezeptionen abzusehen ist, ist natürlich zu berücksichtigen.

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass unsere analytische Perspektive auf Bildungsmedien auch konstruktiv gewendet werden kann bzw. gewendet wird. Es ist besonders Günther Buck (1969), der auf den didaktischen Mehrwert von Beispielen hingewiesen hat. Als Form der einführenden Verständigung dient aus diesem Blickwinkel das

szenische Musterbeispiel in seiner Passung im Text der Eröffnung eines Möglichkeitsraumes des Verstehens.

Literatur und Internetquellen

Untersuchte Ratgeber

- Franz, M. (2021). „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. *Den Stellenwert des Spiels überzeugend darstellen* (4. Aufl.). Don Bosco.
- Müller, H. & Oberhuemer, P. (1986). *Kinder wollen spielen. Spiel und Spielzeug im Kindergarten*. Herder.

Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Bauer, P. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2017). *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie*. Beltz Juventa.
- Buck, G. (1969). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Kohlhammer.
- Cleppien, G. (2017). Elternratgeber. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie* (S. 113–132). Beltz Juventa.
- Hahn, A. (1994). *Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik*. Suhrkamp.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens*. Wilhelm Fink.
- Keppler, A. (1988). Das Bild vom Zuschauer. Überlegungen zum Verhältnis von Konzeption und Rezeption im Fernsehen. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Kultur und Alltag* (Soziale Welt, Sonderband 6) (S. 229–243). Otto Schwartz & Co.
- Kost, J., Cleppien, G., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (2021). Buchförmige Elternratgeber. Vermittlungsformen, Adressat*innenkonstruktion und Verwendungsweisen aus früh- und sozialpädagogischen Forschungsperspektiven. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen* (S. 184–198). Beltz Juventa.
- Mehringer, V. (2020). Kinder und digitale Spielen. In B. Bloch, L. Kluge, H.M. Tran & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel* (S. 228–247). Beltz Juventa.
- Nünning, A. (2008). Autor, impliziter. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (4., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 42–43). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05225-4>
- Ott, C. (2022). Wie zeigt sich Zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung*, 75 (3), 280–298. <https://doi.org/10.13109/buer.2022.75.3.280>
- Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79–119). Klinkhardt.
- Ricœur, P. (1988). *Zeit und Erzählung, Band I: Zeit und historische Erzählung*. Wilhelm Fink.
- Ricœur, P. (1991). *Zeit und Erzählung, Band III: Die erzählte Zeit*. Wilhelm Fink.
- Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47–63). Klinkhardt.
- Schmid, M. (2019). Das Pädagogische von medialen Ratgebern und Überlegungen zu ihrer Artikulation. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 31–47). Klinkhardt.
- Schmid, M. (2022). Eine erziehungstheoretische Perspektive auf Bildungsmedien. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 39–51). Klinkhardt.
- Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Klinkhardt

Scholz, S., Lenz, K. & Dreßler, S. (2013). *In Liebe verbunden*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423196>

Wenzel, P. (2004). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. WVT.

Winkgens, M. (2008). Leser, impliziter. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (4., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 419–420). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05225-4>

Autor*innen

Berchtold, Alisha

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Sozialpädagogische Familienforschung

E-Mail: alisha.nicoletta.berchtold@uni-a.de

Cleppien, Georg, Prof. Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Theorien, Eltern- und Erziehungsratgeber, Medien

E-Mail: georg.cleppien@phil.uni-augsburg.de

Mehringer, Volker, Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindliches Spielen, Spielpädagogik, Heterogenität und Bildung

E-Mail: volker.mehringer@phil.uni-augsburg.de

Pokrzywa, Sophie

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ratgeberforschung, Professionalität und Hilfen zur Erziehung

E-Mail: sophie.pokrzywa@uni-a.de

Timm Gerd Hellmanzik und Dennis Mathie

Computerspiele als Bildungsmedien? Analysen und Überlegungen zum Globalstrategiespiel *Civilization*

Abstract

The paper investigates the interplay between computer games and educational media. By analyzing the global strategy game "Civilization", we reflect on the potential and constraints of integrating entertainment media into educational settings for both adolescents and adults. We will scrutinize gameplay elements like historical references, stereotypes, and exploration of climate and resources through the lens of their educational utility. Our paper concludes that the game series is situated in the intersection between educational media and entertainment game.

1. Einleitung

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller, 1795, S. 88). Dieses oft herangezogene Zitat Schillers aus dem Aufsatz *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen* bildet einen der Anknüpfungspunkte zahlreicher Auseinandersetzungen mit dem *homo ludens* (vgl. Hui-zinga, 1959) und illustriert zugleich den Stellenwert, welcher dem Spiel und Spielen ebenso in bildungstheoretischen und erzieherischen Kontexten eingeräumt wird. Aus unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven wurde jener wissenschaftliche Stellenwert des Spielens und des spielerischen Lernens dargelegt und diskutiert, wobei Lernprozesse als inhärenter Bestandteil des Spielens begriffen werden, unabhängig von der Komplexität des jeweiligen Spiels (vgl. Mitgutsch & Robinson, 2023, S. 215). Während die traditionelle Spielpädagogik ihren Blick allerdings überwiegend auf Kinder und Heranwachsende in formalen und analogen Kontexten richtet (vgl. Heimlich, 2023), verzeichnet die Gaming-Industrie in den letzten Jahren stetige, kaum vergleichbare Umsatzrekorde (vgl. Game, 2023). Für viele Menschen, Heranwachsende und gleichermaßen Erwachsene, bildet „Gaming“ einen zentralen Bestandteil der Freizeitgestaltung. Vermehrt kommt „Gamification“, also das Übertragen spieltypischer Techniken auf zunächst spielfremde Kontexte (vgl. Osterroth, 2020, S. 138; Schuldt, 2020), in pädagogischen und ohnehin in ökonomischen Zusammenhängen innovativ wie auch erfolgreich zum Einsatz. Die gesellschaftliche Bedeutung von Computerspielen ist somit nicht weiter von der Hand zu weisen, bedarf keiner erweiterten Herleitung, und die erziehungswissenschaftliche Forschung ist angehalten, das Feld stärker in den Blick zu nehmen.

Im vorliegenden Beitrag werden wir daher die Schnittstelle von Game Studies¹, Computerspielen und Erziehungswissenschaft verschiedenartig beleuchten. Dafür werden wir zunächst Annäherungen an die Begriffe „Computerspiele“, „Serious Games“ und „Educational Games“ vornehmen. Anschließend dient die Computerspielreihe *Civilization* als Untersuchungsgegenstand unserer Analyse, mit der wir die potenzielle Bedeutung von *Civilization* als Medium zwischen (digitalem) Bildungsmedium und Computerspiel herausarbeiten möchten. Dafür stellen wir das Computerspiel vor, um anschließend auf produktbezogener Ebene und bezugnehmend auf bisherige Sekundärliteratur kritische Analysen ausgewählter Spielinhalte vorzunehmen, darunter historische Bezugnahmen, Klima(-wandel) und Ressourcen. Daran schließen wir Überlegungen und Reflexionen an, inwiefern ein Einsatz im Bereich formeller und informeller Bildungskontexte möglich ist.

2. Begriffliche Annäherungen: Computerspiele, Serious Games und Educational Games

In den letzten Jahren tauchen vermehrt Ansätze auf, populäre Unterhaltungsspiele für Unterrichtssettings nutzbar zu machen. Die Diversität der möglichen Spiele, von Simulationen über Rollen- und Actionspiele bis hin zu den hier im Vordergrund stehenden Globalstrategiespielen, kann einen lohnenswerten Beitrag zur Ausprägung digitaler Kompetenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erbringen und zur Vermittlung unterschiedlichster Lerninhalte dienen (vgl. Champion & Hiriart, 2024). Zumeist liegt der Fokus auf dem Einsatz digitaler Spiele rein auf schulischer Ebene, aber ebenso sind Ansätze in der Erwachsenenbildung zu entdecken (vgl. Rensing, 2020; Rohs et al., 2023).

Computerspiele – oder auch digitale Spiele – sind Spiele, die im Kontext von Computertechnologien gespielt werden. Sie „gelten in diesem Sinne als interaktive Unterhaltungsmedien, bei denen die Software die Spielregeln vorgibt, die Spielwelt und ggf. Spielfiguren darstellt und auch die Rolle des Mit- oder Gegenspielers übernehmen kann“ (Biermann et al., 2023, S. 8). Für die interdisziplinäre Forschung sind digitale Spiele seit den 1980er-Jahren zunehmend zu Untersuchungsgegenständen geworden, schwerpunktmäßig in kulturwissenschaftlicher, psychologischer und medienpädagogischer Kinder-, Jugend- und Sozialisationsforschung (vgl. Biermann et al., 2023); ein Anstieg der Auseinandersetzung ist in den letzten 20 Jahren zu konstatieren. Forschungsrelevant werden Computerspiele durch ihre gesellschaftliche und ökonomische Bedeutung, aber auch als ästhetisch-kulturelle oder anthropologische Phänomene und gleichermaßen dadurch, dass Computerspiele durch ihre Digitalität ihre soziale und kulturelle Bedeutung weit über den schlichten und direkten Spielkontext hinaus entfalten – in Form von sozialen Spielkulturen mit vereinsartigen Strukturen sowie regelmäßigen Treffen online und offline, Diskussionsplattformen in (Online-)Foren, beim kompetitiven „Esports“, in sogenannten „Clans“ oder „Gilden“ (vgl. ebd., S. 8ff.).

Seit einiger Zeit werden bestimmte Spiele unter den Begriffen „Serious Games“ und (digitale) „Educational Games“ vermarktet, und die Möglichkeiten von deren Verwendung

¹ Der Bereich „Game Studies“ verweist auf die interdisziplinäre Forschungsrichtung, welche sich mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Computerspielen befasst und sich zumeist aus den Disziplinen der Informatik, der Medien- und der Kulturwissenschaften zusammensetzt. Seit einigen Jahren existieren zudem anwendungsbezogene sowie interdisziplinär ausgerichtete Studienangebote unter dem Begriff.

zu Lernzwecken wird wissenschaftlich analysiert. Bisher zeigt sich allerdings, dass für diese Termini eindeutige Definitionen fehlen (vgl. Mitgutsch & Robinson, 2023, S. 216), sodass ihre Bestimmungen je nach Analysekontext changieren. Dennoch hat sich das Verständnis durchgesetzt, dass diesen didaktisch aufbereiteten Spielen ein zielgerichteter Zweck jenseits der Unterhaltung innewohnt, welcher als die Absicht beschrieben werden kann, eine spielerische Umgebung zu gestalten, die „ernsthafte“ Inhalte, Themen, Erzählungen, Regeln und Ziele bereitstellt, um bestimmte zielgerichtete Lernprozesse zu fördern (vgl. ebd., S. 216f.).

Trotz der unbestrittenen lernförderlichen Potenziale wird kritisiert, dass die in Spielen erlernten Kenntnisse und Fähigkeiten nicht immer auf reale Lebenskontexte übertragbar zu sein scheinen – ein Umstand, der auch für andere Wissens- und Lernbereiche gilt. Im Hinblick auf die bisher fehlende begriffliche Schärfe kann zugespitzt formuliert werden: „Ein unernstes Spiel kann richtig eingesetzt einen tiefen Lernprozess bei den Spielenden auslösen, während ein Lernspiel mit seriösen Inhalten von den Spielenden eben oft nicht ernst genommen wird“ (ebd., S. 216f.). Entsprechend konstatieren Möring und Riemer, dass es vielmehr „gerade die unterhaltenden Videospiele“ sind, „die für Jugendliche und Erwachsene einen wichtigen Bestandteil ihrer Lebenswelt bilden und die ihnen Deutungs- und Handlungsmuster in dieser Lebenswelt vermitteln“ (2020, S. 8). Diese Prämissen bilden einen geeigneten Ausgangspunkt für die erziehungswissenschaftliche Forschung, Unterhaltungsmedien für Heranwachsende und Erwachsene auf inhaltlicher und didaktischer Ebene auf ihren pädagogischen und bildungsmedialen Gehalt hin zu prüfen. Dennoch muss an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass mit den Analysen unseres Fallbeispiels eine schlichte begriffliche Gegenüberstellung beider Pole unzureichend und irreführend erscheint. Zwar ist *Civilization VI* primär ein auf Unterhaltung ausgerichtetes Computerspiel, jedoch liegen zahlreiche Elemente vor, die für Bildungsmedien typisch sind. Mit den folgenden Ausführungen untersuchen wir beispielhaft Spielinhalte und ihre Verknüpfung mit didaktischen Tools, die eine Verortung des Spiels „In-Between“, d.h. zwischen Computerspielen als Unterhaltungsmedien und digitalen Bildungsmedien, ermöglichen.

3. *Civilization VI* zwischen Bildungsmedium und Unterhaltungsspiel

Die Spielreihe *Civilization* (CIV) wurde von dem US-amerikanischen Entwicklungsstudio Firaxis Games konzipiert. Das Computerspiel, welches wir im Folgenden betrachten, ist der sechste Ableger der Reihe und wurde im Jahr 2016 vom Spielepublisher 2k Games veröffentlicht. Bei der Serie handelt es sich um ein rundenbasiertes Globalstrategiespiel, ein sogenanntes 4X-Strategiespiel – ein Begriff, der noch auf ein Brettspiel-Genre zurückgeht. Die vier namensgebenden Spielmechaniken „explore“, „expand“, „exploit“ und „exterminate“ stehen dabei im Mittelpunkt des Geschehens. Mit weltweit über 33 Millionen verkauften Exemplaren zählt CIV zu den erfolgreichsten Computerspielen überhaupt. Auch acht Jahre nach der Erstveröffentlichung des sechsten Teils wird dieser bei der einschlägigen Onlinevertriebsplattform Steam mit weltweit durchschnittlich 40.000 gleichzeitig aktiven Spieler*innen unter den meistgespielten Spielen überhaupt angeführt (vgl. Steamcharts, o.J.).

Das grundlegende Ziel des Spiels ist es, mit einer „Zivilisation“ im Wettstreit mit computer- oder menschlich gesteuerten Spieler*innen vorab festgelegte Kriterien zu erreichen, welche die Siegbedingungen darstellen. Die auswählbaren Zivilisationen sind angelehnt an historische Völker, Staaten oder Machträume. Ihnen werden außerdem historische Persönlichkeiten und Fähigkeiten zugewiesen. Der Ablauf des Spiels ist so organisiert, dass jede*r Spieler*in die rundenweise generierten Ressourcen (beispielsweise Gold, Nahrung, Wissen oder Glauben) abwechselnd für das Errichten von Gebäuden oder das Wachstum der Bevölkerung verwenden kann, wobei das Ausdehnen und die Entwicklung im Vordergrund stehen. Für diese Schritte stehen den Spieler*innen Figuren zur Verfügung, mit denen bestimmte Handlungen vollzogen werden können, z.B. Gelände zu erkunden, Gebäude zu errichten oder kriegerisch zu handeln. Inkorporiert sind dabei sowohl Mechaniken der friedlichen als auch der kriegerischen Interaktion mit Mitspieler*innen. Simuliert wird ein teleologisch ausgerichtetes Voranschreiten der Zivilisationen durch Entwicklung und Wissensakkumulation, wobei die einzelnen Spieler*innen Entscheidungen treffen, auf welche Art und Weise sich Entwicklung vollziehen soll. Das Spiel operiert dabei mit einem spezifischen Verständnis von Zivilisationen als kohärenten wie selbstbeschränkten Einheiten, die verschiedene Stadien durchlaufen, wobei mit jedem Fortschritt zunehmende Abstraktion und Komplexität einhergeht (vgl. Pobłocki, 2002, S. 164f.).

Während die Spielereihe CIV bereits Untersuchungsgegenstand verschiedener wissenschaftlicher Analysen geworden ist, vornehmlich aus dem geschichtswissenschaftlichen und -didaktischen, dem medien- und dem kulturwissenschaftlichen Bereich (vgl. Bijsterveld Muñoz, 2022; Ford, 2016; Simons et al., 2021; Spanos, 2021, etc.), liegen bisher keine Betrachtungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vor. Nicht zuletzt, da 2016 sogar eine bisher noch unveröffentlichte Version unter dem Titel *Civilization EDU* für Schulkontexte angekündigt wurde (vgl. Steinlechner, 2016), möchten wir im Folgenden einen ersten Schritt leisten, das Medium auf seinen Gehalt als potenzielles Bildungsmedium hin zu prüfen, weswegen wir nun schlaglichtartig Spielinhalte und -mechaniken vorstellen sowie kritisch einordnen.

3.1 Man wähle eine Zivilisation – Startbedingungen und Stereotype

Wie wird man in das Spiel eingeführt? Nach Erstellung eines freien Spiels besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Startoptionen zu wählen und Einstellungen anzupassen. Darunter gibt es spieltypische Features wie den Schwierigkeitsgrad und genretypische wie die Größe der Karte, also des Spielfeldes. Außerdem muss entschieden werden, ob im Einzelspielermodus gegen die durch den Computer simulierte Künstliche Intelligenz oder im Mehrspielermodus gegen menschliche Spieler*innen angetreten wird. Für Unterhaltungsspiele typisch bietet CIV VI Siegbedingungen: Es ist ein Spiel, das man gewinnen kann, und das ist auch das ausgewiesene Ziel. Die Bedingungen dafür sind anpassbar, beeinflussen aber das strategische Vorgehen der Spieler*innen, wobei sowohl militärische als auch diplomatische Siege sowie ein Sieg durch kulturelle Errungenschaften möglich sind. In den einzelnen Kategorien gilt es, Punkte für bestimmte Handlungen zu gewinnen oder spezifische Ziele zu erreichen. Bezeichnend ist, dass ein militärisches Vorgehen durch die Ausübung gewaltvoller Herrschaft tendenziell leichter ein erfolgreiches Beenden des Spiels hervorbringt als der kulturelle oder der diplomatische Weg.

Mit der Auswahl des Startzeitalters unterscheiden sich die Startbedingungen, sowohl im Hinblick auf die spielerischen Möglichkeiten als auch auf den technologisch-kulturellen

„Fortschritt“. Bereits die Benennung einzelner Zeitalter wie beispielsweise Antike oder Mittelalter verweist auf eine genuin westliche Geschichtstradition, welche den Rahmen des Spiels konstituiert und den einzig möglichen Weg zum Fortgang sowie Gewinn des Spiels darstellt. Die historische, geopolitische Dominanz westlicher Gesellschaften als Merkmal der Moderne dient folglich als das Hauptnarrativ des Spiels (vgl. Spanos, 2021, S. 157). Die Auswahl des Startzeitraumes wird jeweils mit ein paar Worten eingeleitet, die den Standort innerhalb einer chronologischen Fortschrittserzählung zeigen. Das früheste Startdatum bildet die sogenannte „Antike“, die aber realhistorisch mit einem Startzeitpunkt um 4000 v.u.Z. eher am Ende der Jungsteinzeit angesiedelt ist. In der zugehörigen Beschreibung heißt es, dass nun „die größte Aufgabe“ beginne, „von der Wiege der Menschheit zu den Sternen“ zu gelangen. Am anderen Ende der Zeitskala wird das im Jahr 2000 startende „Informationszeitalter“ folgendermaßen eingeläutet: „Herrscht weise und tapfer über uns und baut eine globale Gemeinschaft auf, die bereit ist, die Prüfungen, die vor uns liegen, zu meistern.“ Die Erläuterungen der einzelnen Zeitalter unterstreichen eine auf Fortschritt ausgerichtete Rahmenerzählung des Spiels, wobei auch die technologischen Erfindungen und gesellschaftliche Entwicklungen entsprechend epochal mit ihrem (historischen) Auftreten in der westlich-europäischen Welt verankert sind. Entsprechend aufbereitet gestaltet der Technologiebaum die Fortschrittserzählung, indem das Erforschte aufeinander aufbauend visualisiert wird, die Möglichkeit zur Errichtung von Solaranlagen so in direkter Folge der Entwicklung der Schrift steht. Das Spiel suggeriert so, dass die Spieler*innen die Geschichte einer Zivilisation schreiben, in die bestimmte historische Entwicklungen in Kombination mit den Ergebnissen von selbst getroffenen Entscheidungen enzyklopädisch aufgenommen werden. Nach der Auswahl der Spiel- und Siegbedingungen gelangt der*die Spieler*in zum Auswahlmenü der spielbaren Zivilisationen.

Die Auswahl einer historisch bekannten Person als Personifikation der ausgewählten Zivilisation schafft eine individuelle Bindung. Sie sind der spielinternen Enzyklopädie („Zivilopädie“) folgend ein wichtiger Teil des Spiels, da „jede Zivilisation einen Anführer [hat]“ (Civilopedia. Leaders). Die Enzyklopädie stellt ein wiederkehrendes wesentliches bildungsmediales Element im Spiel dar, da in ihr didaktisch aufbereitetes Wissen zur Verfügung gestellt wird. Im Auswahlmenü können die Spieler*innen eine oder mehrere Figuren auswählen, welche an historische Persönlichkeiten angelehnt und welche mit spielerischen Spezialeigenschaften verbunden sind. So führt etwa die Auswahl von „Dschingis Khan“ dazu, dass ein Einheitentyp (Kategorie „Kavallerie“) bestimmte Boni erhält. Zugleich wird ein Spielstil angeraten („Mit Dschingis Khan sind zu Beginn zwei Dinge besonders wichtig: Handel mit angrenzenden Völkern und der Zugang zur  Pferde-Ressource.“) und eine spielerische „Agenda“ ausgegeben: „Agenda: Pferdeherr. Will die stärkste Kavallerie der Welt aufbauen. Mag alle, die diesbezüglich nicht konkurrieren. Mag niemanden, der in Bezug auf die Kavalleriestärke mithält“ (Civilopedia. Genghis Khan). Die formulierte Agenda hilft den Spieler*innen, die Spielidee der Künstlichen Intelligenz einschätzen zu können, sofern Dschingis Khan als diese gewählt wurde. Schließlich wird jeder Person eine Aussage zugeschrieben, wobei es sich nicht um tatsächliche historische Zitate handelt, sondern in der Regel um mehr oder weniger bekannte Stereotype, die aus einer westlichen Sicht wiedergegeben werden (vgl. Martino, 2021). Im Fall Dschingis Khans heißt es beispielsweise: „Es ist leicht, ein Weltreich auf dem Pferderücken zu erobern. Aber absteigen und es regieren? Das ist das Schwierige“ (Civilopedia.

Genghis Khan). Zwar erfolgt, anders als in auf die Charakterentwicklung angelegten Rollenspielen, keine aktive Steuerung der Figur im Spiel, doch erscheint sie bei Interaktionen mit anderen Zivilisationen als Repräsentant. Optisch wird die Transformation der historischen Personen in Spielfiguren durch den gewählten Darstellungsstil begleitet. Ein Abraham Lincoln erscheint etwa als historische Person erkennbar mit Zylinder und Backenbart, wird aber nicht (foto-)realistisch dargestellt, sondern vielmehr, ikonisch-stilisiert, als gezeichnete Figur präsentiert (vgl. Baubach & Trautzsch, 2024, S. 9; siehe Abb. 1).



Abb. 1 Auswahlmenü (Civilization VI, Spielgrafik)

Auf diese Art und Weise wird die Pluralität der historischen Figuren, von welchen nur in wenigen Fällen Fotografien als Vorlagen existieren, grafisch realisiert. Mit einer großen Auswahlmöglichkeit werden unmittelbare Verweise auf historische Personen, Völker und Staaten hergestellt, welche mitunter sehr detailliert ausgeführt sind. Die Zivilisation

„Amerika“, in der englischen Sprachausgabe als „United States“ bezeichnet, besitzt beispielsweise mit der P-51 Mustang (einem ab 1940 hergestelltem Jagdflugzeug) eine individuelle, historisch verbürgte Einheit sowie mit dem „Filmstudio“, einer Hommage an Hollywood, ein „einzigartiges Gebäude“.

CIV VI stellt sich so als ein Computerspiel dar, das sich einer historischen Thematik bedient, aber zugleich Stereotypisierungen vornimmt; bekannte Personen treten als Repräsentant*innen einzelner „Zivilisationen“ auf, und ein teleologisches Voranschreiten erfolgt anhand fortschreitender technologischer Entwicklungen. Geschichte dient in diesem Zusammenhang als „quarry“, also als Steinbruch, aus dem sich das Spieldesign bedienen kann, um Einheiten, Heldenfiguren, Kulturen und Zivilisationen als einzigartig darzustellen (vgl. Schwarz, 2020, S. 36). Der rudimentäre Nutzen des Historischen wird jedoch tiefgreifend durch die Verwendung der spielinternen Datenbank erweitert. Die „Zivilopedia“, die als prominentes Merkmal bereits die erste Auflage der Spielereihe prägte und – unter anderem Namen – auch in anderen Spielen im historischen Setting Wiederhall fand, verknüpft auf intuitive Art und Weise enzyklopädisches historisches Wissen mit Spielmechaniken (vgl. ebd.). Selbst Spieler*innen, die kein genuines Interesse am Kontakt mit historischen Details haben, können die spieleigene Enzyklopädie zur Rekapitulation von spielrelevanten Informationen nutzen, die mit Erläuterungen zum historischen Kontext verwoben sind.

Insgesamt stellt das Spiel einerseits voraussetzungsreiche Verweise her, welche zur Recherche anregen können; andererseits werden mitunter abstruse Koexistenzen von historischen Gestalten und Simplifizierungen in den Vorstellungen von Völkern und (National-)Staaten vorgenommen, welche eine adäquate Einordnung und Kontextualisierungen über den Spielkontext hinaus verlangen.

3.2 Mechaniken und Inhalte – Ressourcen und Klima

In der CIV-Reihe nutzen die Spieler*innen generierte Ressourcen, die in primäre und sekundäre unterschieden werden. In der sechsten Auflage des Spiels sind dies abstrakte Kategorien wie Nahrung, Produktion, Wissen oder Kultur, die in jeder Runde um einen bestimmten Betrag wachsen und für Einheiten, Gebäude und Entwicklungen ausgegeben werden können. Des Weiteren gibt es sekundäre Ressourcen, die als Symbole direkt auf dem Spielfeld sichtbar werden und von den Spieler*innen gesammelt beziehungsweise durch die Errichtung entsprechender Gebäude gewonnen werden können. Mit zunehmender Rundenzahl nimmt die Komplexität der Wirtschaftskreisläufe zu und gleichermaßen die Anzahl an nutzbaren Ressourcen in der Natur. Sind zunächst etwa nur der Abbau von Steinen und der Anbau von Getreide möglich, sind später Öl, Kohle oder Uran verfügbar. Die Erforschung von Technologien wird mit dem Abbau von Ressourcen sowie der Nutzung neuer wirtschaftlicher, politischer und militärischer Optionen verflochten. Im Gegensatz zu früheren Ablegern der Spieleserie hat die Nutzung der Ressourcen mitunter erhebliche Konsequenzen. Während etwa der direkte Vorgänger, CIV V, „the progress and happiness of civilization as a function of limitless growth without consequences“ (Brown & Lobdell 2022, S. 114) konstruiert, simuliert CIV VI den anthropogenen Klimawandel.

Die Darstellung des menschenverursachten Klimawandels ist zwar kein Alleinstellungsmerkmal des betrachteten Computerspiels, doch nur selten werden solche Konsequenzen des Spielerhandelns visuell und als Teil der Spielmechanik umgesetzt (vgl. dazu Price,

2019, S. 105–114). Bereits zu Beginn des Spiels wird den Spieler*innen ein Übersichtsfenster zugänglich, das Faktoren wie den CO²-Verbrauch, die globale Temperatur, den Anstieg des Meeresspiegels, das Schmelzen der Eiskappen und das Auftreten von Naturkatastrophen (beispielsweise Stürme, Fluten und Vulkanausbrüche) anzeigt.

Anfangs werden nur Ereignisse abgebildet, die in keinem Zusammenhang mit den Klimaveränderungen stehen; sobald aber der Spielfortschritt in das „Industriezeitalter“ vorangekommen ist, wird – in Form eines Pop-Ups und im Rahmen der „Zivilopedia“ – in die möglichen Konsequenzen des Handelns eingeführt. An dieser Stelle ist auffällig, dass lediglich Hinweise auf Anpassungsmaßnahmen und nicht auf technologische Transformationen gegeben werden, die jedoch gleichermaßen im Spiel simuliert werden. Die Simulation erfolgt zeitgleich zu übrigen Fortschritten und Entwicklungen neuer Technologien, welche wiederum neue Gebäudetypen freischalten. Sind nach dem Eintritt in das „Industriezeitalter“ zunächst nur fossile Energieträger für die Spieler*innen nutzbar, erweitert sich das Portfolio später um nachhaltige Ressourcen wie Wasserkraft oder Solarmodule.

Informationen zum Klima(-wandel) werden durch eine Übersichtsdarstellung in hochauflösenden Schaubildern und Textausschnitten visualisiert. Dabei stellt der Reiter „Weltklima“ (siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite) nicht nur eine Aufstellung der klimatischen Veränderungen und vergangene klimatische Ereignisse in Form enzyklopädischer Listen dar, sondern ermöglicht auch den Vergleich der Beiträge der einzelnen Spieler*innen zu den Veränderungen. Auf diese Art und Weise werden realweltliche Debatten um nationale Verantwortung am Klimawandel aufgenommen, wobei innerhalb des Spiels zwischen den beteiligten Zivilisationen (aller Mitspieler*innen), den Ressourcen und ihrem klimaschädlichen Verbrauch differenziert wird. Die Konsequenzen des Wandels werden für Spieler*innen unmittelbar sowohl grafisch als auch spielerisch fassbar, sodass beispielsweise Städte an Küsten überschwemmt werden, Wüsten sich ausdehnen, Waldbrände oder zerstörerische Stürme wüten. Somit haben die klimatischen Auswirkungen direkte Folgen auf den Spielverlauf, sodass die Spieler*innen Maßnahmen ergreifen müssen, um einer fortschreitenden Zerstörung entgegenzuwirken. Die In-Between-Stellung von CIV VI zwischen didaktisch aufbereitetem Bildungsmedium und Unterhaltungsspiel wird hier besonders deutlich: Es besteht einerseits die Möglichkeit, die spielerischen Optionen auszureizen, um das Spiel durch die Ausnutzung² der simulierten Klimawandelfolgen zu gewinnen. Andererseits werden die Folgen uneingeschränkter Ressourcennutzung, insbesondere fossiler Energien, sowohl in ihren Konsequenzen fassbar als auch grafisch und textlich aufbereitet. In ihrer Komplexität werden sie allerdings auch didaktisch reduziert, und das Spiel ermöglicht so ebenfalls einen für Lehr-Lern-Situationen nützlichen Zugang zum Sujet.

² Im Spiel ist es potenziell möglich, die simulierten Auswirkungen des Klimawandels (bspw. Dürren, Überschwemmungen oder Starkwetterereignisse) für die eigene Spieltaktik auszunutzen, um im Spielverlauf einen Vorteil gegenüber den Mitspieler*innen zu erhalten. Das Vorgehen ist allerdings nicht von der Spielanlage intendiert, sondern als sogenannter *exploit* ein Ausnutzen der Mechanik. Ironischerweise bildet jedoch gerade die Ausbeutung eine allzu akkurate Darstellung der Realität.

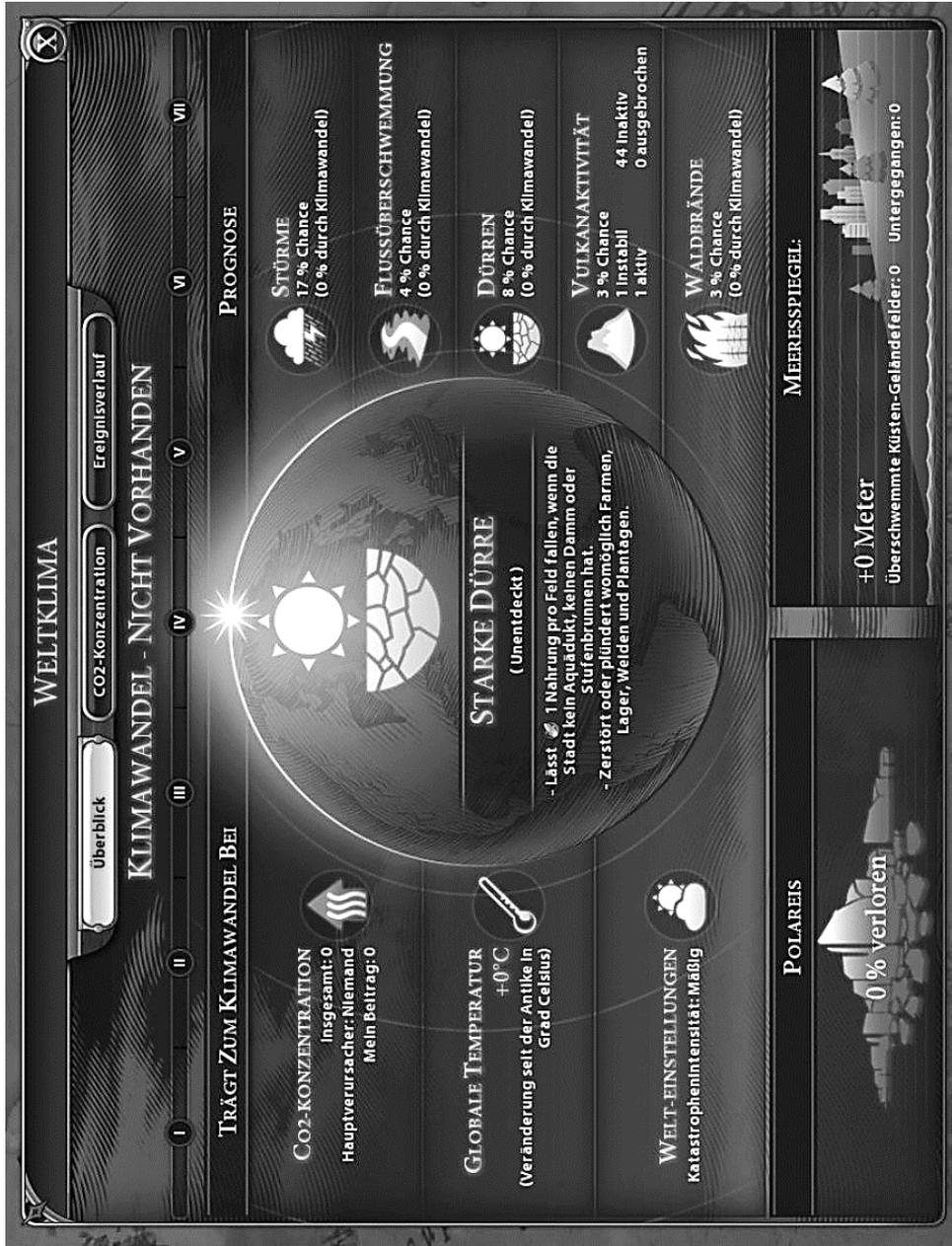


Abb. 2 Übersicht zum Klimawandel (Civilization VI, Spielgrafik)

Der Komplex der Hinwendung zu erneuerbaren Technologien ist eng verzahnt mit einer weiteren Spielmechanik: Politik und Diplomatie. Zwar bleibt die Implementierung unterschiedlicher Regierungsformen rudimentär und – mit Blick auf die Balance im Spiel – eine fragwürdige positive Gleichstellung vergangener und gegenwärtiger Regierungs- und

Staatsmodelle, doch veranschaulicht der in regelmäßigen Abständen einberufene Weltkongress – als Simulation einer Vollversammlung der *United Nations* – diplomatische Entscheidungsfindungen angesichts globaler Krisen. In ihm treten alle teilnehmenden Spieler*innen im Rhythmus von dreißig Spielrunden zusammen; zudem besteht die Möglichkeit, Sondersitzungen einzuberufen. Dabei werden in einem Abstimmungsverfahren Gesetze und Regeln verabschiedet, welche das Spielgeschehen nachhaltig beeinflussen. In der Abstimmung können die einzelnen Spieler*innen priorisieren, welche Aspekte ihnen wichtig erscheinen, und die aufgestellten Regeln können im Fortgang auch ignoriert werden, was allerdings unterschiedliche Konsequenzen mit sich bringen kann. Bezogen auf das Beispiel des Klimawandels kann etwa ein Abkommen ähnlich dem Pariser Klimaabkommen beschlossen werden, wobei dessen (Nicht-)Umsetzung im Spiel selbst umfassendere politische – bzw. spielerische – Konsequenzen für alle Beteiligten nach sich zieht. Mit diesen Inhalten müssen die Spieler*innen ein Verständnis für komplexe Systeme und Verflechtungen entwickeln, wobei eine besondere Entscheidungskompetenz relevant erscheint. Dies ist im Hinblick auf das spielerische Miteinander interessant, da globale Herausforderungen, wie der Klimawandel und der Umgang mit Ressourcen, simuliert werden, welche gesamtgesellschaftliche Problemlösefähigkeiten benötigen.

4. Diskussion und Ausblick

Gerade die pädagogischen Bereiche, die Erwachsene in formelle oder informelle Bildungsumgebungen einbinden, beispielsweise in der Aus- oder Weiterbildung, sind hinsichtlich der Nutzung von Bildungstechnologien wie digitalen Spielen noch unzureichend an die zunehmende Digitalisierung von Alltags- wie Arbeitswelt angepasst (vgl. Ball, 2020, S. 667–676). Dabei zeigen die eingangs präsentierte Nutzungszahlen von digitalen Spielen auch unter Erwachsenen eine weit verbreitete Verwendung von Computerspielen im Alltag auf. Die intendierte Nutzung eines primär für Unterhaltungszwecke konzipierten Spieles wie CIV VI in bildungsmedialer Funktion, wie sie im Rahmen des Projekts *Civilization EDU* angedacht war, ginge dabei weit über etabliertere Konzepte der Gamification oder der Anwendung traditioneller Educational Games hinaus (vgl. Toda et al., 2023, S. 3–14), könnte aber eine pädagogische Bereicherung innerhalb der Erwachsenenbildung darstellen.

Auch wenn die dargestellten Spielinhalte und Mechaniken nur einen kleinen Einblick gewähren, eröffnet CIV VI zweifelsfrei Möglichkeiten als Bildungsmedium, wobei auch Grenzen und Herausforderungen hinsichtlich der Integration in Bildungsumgebungen aufzuzeigen sind. Mit dem Spiel werden immersive Erfahrungen in historischen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen gesammelt, wodurch Spieler*innen komplexe Systeme verstehen und Entscheidungskompetenz entwickeln können. Komplexe Verflechtungen werden effektiv dargestellt und helfen den Spieler*innen, die oft schwer fassbaren Auswirkungen und Verbindungen der modernen industriellen Lebensweise zu begreifen. Gemeinsam mit Mitspieler*innen werden kooperative Bewältigungsstrategien erarbeitet. Obwohl in Bildungsprozessen zunehmend die Auswirkungen des Klimawandels thematisiert werden (vgl. Glaser, 2023, S. 49–56), kann CIV VI dazu beitragen, eine innovative und greifbarere Auseinandersetzung mit dem Thema anzustoßen. In diesem Zusammenhang kann auch eine kritische Beschäftigung mit Ressourcennutzung stattfinden,

da die steigende Komplexität des Spiels auf anschauliche Weise zeigt, wie Ressourcen genutzt werden und wie diese in einem Wechselverhältnis mit gesellschaftlicher Entwicklung stehen. Ein Einsatz von CIV VI ist im Verbund mit intendierten Lernsettings denkbar: Besonders gut könnte eine Nutzung erfolgen, wenn das (Lern-)Ziel darin besteht, spezifische politische, wirtschaftliche, geographische oder historische Themen zu behandeln. Das Spiel veranschaulicht abstrakte Zusammenhänge im Sinne einer didaktischen Reduktion und stellt sie gleichermaßen anschaulich dar. Da aber auch ein Schwerpunkt darauf liegt, die Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Problemfeldern deutlich zu machen, und es sich mitunter um voraussetzungsreiche (Spiel-)Inhalte handelt, bietet sich CIV VI besonders als Bildungsmedium für Erwachsene an. Die grafische Gestaltung der Spielwelt und das zugängliche wie komplexe Interface bieten zudem den Vorteil – gerade in Abgrenzung von gängigen Serious Games und Educational Games –, dass das Spiel von erwachsenen Nutzer*innen in seiner bildungsmedialen Funktion akzeptiert werden kann. In Abgrenzung gegenüber diesen Spielen, die oft mit einer erheblich leichteren Zugänglichkeit, aber auch wesentlich simpleren Spielmechaniken operieren, ist das Spielerische der Hauptbestandteil des Mediums und nicht die Vermittlung von Lerninhalten in einer digitalen Umgebung.

Allerdings möchten wir an dieser Stelle auch betonen, dass die Inhalte von CIV VI und ihre Darstellungsweisen gleichermaßen Herausforderungen für ein pädagogisches Setting mit sich bringen. Aus stilistisch-spielerischen Mitteln werden Inhalte teilweise verkürzt oder eindeutig zugespitzt, was eine Grundproblematik von digitalen und analogen Spielen ist. Auch wenn CIV VI nicht mit dem Anspruch operiert, eine Simulation der Wirklichkeit zu sein, muss dessen grundlegende Gestalt als Unterhaltungsmedium in formalen Bildungskontexten stets mitreflektiert, pädagogisch aufbereitet und begleitet werden. Die entsprechende Nutzung der zahlreichen bildungsmedialen Elemente, die das Spiel bereitstellt, können entsprechend kontextualisiert als pädagogische Tools dienen, welche die in diesem Beitrag herausgearbeitete In-Between-Stellung des Spiels – zwischen Unterhaltungsspiel und Bildungsmedium – untermauern. Eine fundierte didaktisch-pädagogische Kontextualisierung bleibt jedoch unabdingbar, um beispielsweise im Hinblick auf die kulturellen und historischen Darstellungen Stereotype zu entkräften und Simplifizierungen einzuordnen. Außerdem erfordert die Integration von Computerspielen in formelle, aber auch informelle Bildungsumgebungen zusätzliche Ressourcen in Form von Hard- und Software, die entweder von privaten Nutzer*innen oder den Bildungseinrichtungen bereitgestellt werden müssen. Es besteht ein Bedarf an Fördermaßnahmen, um den Zugang zu diesen Ressourcen zu erleichtern, obwohl erste Untersuchungen darauf hindeuten, dass das betreffende Spiel bereits auf vielen privat genutzten Computern installiert werden könnte (vgl. Steam – Hard- und Softwareumfrage, Januar 2024). Die Frage der Zugänglichkeit betrifft nicht nur den Zugang zu den benötigten materiellen Ressourcen selbst, sondern auch die Benutzerfreundlichkeit des Spiels im Bildungskontext. Von Bedeutung ist daher, dass die Spielmechaniken für die Nutzer*innen leicht verständlich sind, weswegen CIV VI durch Tutorials einen einfachen Einstieg bietet, aber zugleich langfristig motiviert.

An dieser Stelle ist auch die Anpassungsfähigkeit der Spieleinstellungen hervorzuheben, mit denen auf die spezifischen Bedürfnisse und Interessen in Lehr- und Lernumgebungen reagiert werden kann. Dies fördert nicht nur die Zugänglichkeit für verschiedene Zielgruppen, sondern bietet auch den Dozierenden die Möglichkeit, das Spielerlebnis ent-

sprechend einzurichten. Zum Beispiel können unterschiedliche Siegbedingungen gewählt werden, um Schwerpunkte innerhalb desselben Spielkonzepts zu setzen. Des Weiteren kann das Erlernen der Spielmechaniken zunächst im Einzelspielermodus erfolgen und dann im Rahmen von Gruppenarbeiten im Mehrspielermodus vertieft werden. Auf diese Weise kann eine gezielte Art des Spielens gefördert werden, um bestimmte Themen wie Geschichte, Politik, gesellschaftliche oder weltklimatische Veränderungen zu behandeln.

So könnte CIV VI als ein informelles Bildungsmedium begriffen werden, welches auch in formalen Kontexten eingesetzt und begleitend verwendet werden könnte. Hierbei ist die Problematisierung des Mediums in pädagogischen Kontexten nicht nur vorstellbar, sondern notwendig. Zwar ist die aktive Nutzung des Spiels zumeist informell und ungesteuert, doch ermöglicht die vorherige Anpassung der Spielbedingungen die Fokussierung auf bestimmte Spiel- und damit auch Lerninhalte. Auch wenn Computerspiele die Lernumgebung und den spielerischen Lernprozess eindeutig linear und in einer vorgegebenen Struktur organisieren, ermöglicht CIV VI eine größtmöglich personalisierte, aber auch kooperative Lernerfahrung mit relevanten Lerninhalten, welche mit anderen Medien nicht vergleichbar geleistet werden kann und zugleich an die Lebenswelten vieler anschließt.

Bis hierhin konnten erste Analysen sowie pädagogische Überlegungen und Reflexionen geleistet werden. Uns erscheint aus verschiedenen Gründen die Weiterarbeit sinnvoll und ertragreich, um die Anwendung von Computerspielen, das Feld der Games Studies und die Erziehungswissenschaft konstruktiv miteinander zu verknüpfen. Hierbei sollten sowohl weitere Computerspiele als Fallbeispiele analysiert als auch begrifflich-theoretische Klärungen vorgenommen werden, welche über eine starre Gegenüberstellung von Unterhaltungsspielen und Bildungsmedien hinausgehen, besonders mit Blick auf die Begriffe „Serious Games“ und „Educational Games“. Die erziehungswissenschaftliche Forschung kann sowohl durch produktbezogene als auch durch theoriegeleitete Forschungsfragen einen wichtigen Beitrag leisten, Computerspiele als Alltags- und Kulturmedien kritisch zu beleuchten, sie auf ihren bildungsmedialen Gehalt hin zu befragen und sie gegebenenfalls produktiv in Lehr- und Lernkontexten, nicht zuletzt auch in der Erwachsenenbildung, heranzuziehen.

Literatur und Internetquellen

- Ball, C. (2020). Bildungstechnologie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 667–676). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_54
- Baubach, J. & Trautzsch, N. (2024). Gaming History – Potentiale der Spielgeschichte für innovative Spieleentwicklung. Wie das Analysieren von klassischen und Retro-Games das moderne Game Design verbessern kann. *IU Discussion Papers – Design, Architektur & Bau*, 3 (1), 3–19.
- Biermann, R., Fromme, J. & Kiefer, F. (2023). Interdisziplinäre Zugänge zu digitalen Spielen und ihrer sozialen und kulturellen Bedeutung – Einführung der Herausgeber. In R. Biermann, J. Fromme & F. Kiefer (Hrsg.), *Computerspielforschung: Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel und seine kulturelle Bedeutung* (S. 7–24). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.1791917.3>
- Bijsterveld Muñoz, A. (2022). National Identity in Historical Video Games: An Analysis of how Civilization V Represents the Past. *Nations and Nationalism*, 28 (4), 1311–1325. <https://doi.org/10.1111/nana.12845>

- Brown, H. & Lobdell, N. (2022). Ethical Simulation Games in the Liberal Arts Classroom. In L. Ramey & T. Pugh (Hrsg.), *Teaching Games and Games Studies in the Literature Classroom* (S. 111–120). Bloomsbury Academy. <https://doi.org/10.5040/9781350269743.ch-10>
- Champion, E. & Hiriart, J. (Hrsg.). (2024). *Assassin's Creed in the Classroom. History's Playground or a Stab in the Dark?* De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783111253275>
- Civilopedia. *Citystates*. <https://www.civilopedia.net/rise-and-fall/citystates/intro>
- Civilopedia. *Genghis Khan*. https://www.civilopedia.net/de/gathering-storm/civilizations/leader_genghis_khan
- Civilopedia. *Great Library*. https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/wonders/building_great_library
- Civilopedia. *Leaders*. https://www.civilopedia.net/de/gathering-storm/civilizations/leaders_intro
- Ford, D. (2016). “eXplore, eXpand, eXploit, eXterminate”: Affective Writing of Postcolonial History and Education in Civilization V. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*, 16 (2). <https://gamestudies.org/1602/articles/ford>
- Game – Verband der deutschen Games-Branche (Hrsg.). (2023). *Jahresreport der deutschen Games-Branche 2023*. https://www.game.de/wp-content/uploads/2023/08/230809GME_Jahresreport_2023_168x240_DE_Web.pdf
- Glaser, R. (2023). Klimawandel. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 49–56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7_8
- Heimlich, U. (2023). *Einführung in die Spielpädagogik* (4., aktual. Aufl.). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838560632>
- Huizinga, J. (1959). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt.
- Martino, S. (2021). Might, Culture and Archaeology in Sid Meier's Civilization. *Near Eastern Archaeology*, 84 (1), 32–43. <https://doi.org/10.1086/713340>
- Mitgutsch, K. & Robinson, L. (2023). Purposeful Game Design. Anwendung und Gestaltung von Spielen mit pädagogischer Intention. In R. Biermann, J. Fromme & F. Kiefer (Hrsg.), *Computerspielforschung. Interdisziplinäre Einblicke in das digitale Spiel und seine kulturelle Bedeutung* (S. 215–230). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.1791917.13>
- Möring, S. & Riemer, N. (2020). Einleitung. In S. Möring & N. Riemer (Hrsg.), *Videospiele als didaktische Herausforderung* (S. 8–13). Digarec.
- Osterroth, A. (2020). Gamification im Deutschunterricht. In K. Staubach (Hrsg.), *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht: Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge* (S. 136–151). wbv Media.
- Poblocki, K. (2002). Becoming-State: The Bio-Cultural Imperialism of Sid Meier's Civilization. *Focaal – European Journal of Anthropology*, 39, 163–177.
- Price, D. (2019). Damage over Time. Structural Violence and Climate Change in Video Games. In F. Alvarez Igarzábal, M.S. Debus & C.L. Maughan (Hrsg.), *Violence | Perception | Video Games. New Directions in Game Research* (S. 105–114). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450512-010>
- Rensing, C. (2020). Informatik und Bildungstechnologien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologien. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 585–604). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_49
- Rohs, M., Bernhard-Skala, C., Bonnes, J. & Koller, J. (2023). *Digitalisierung: in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. wbv UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838560267>
- Schiller, F. (1795). Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen. In F. Schiller (Hrsg.), *Die Horen, Band 1*, 2. Stück, 51–94.
- Schuldt, J. (2020). Lernspiele und Gamification. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologien. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 209–228). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54368-9_18
- Schwarz, A. (2020). Quarry – Playground – Brand. Popular History in Video Games. In M. Lorber & F. Zimmermann (Hrsg.), *History in Games. Contingencies of an Authentic Past* (S. 25–45). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454206-003>
- Simons, A., Wohlgenannt, I., Weinmann, M. & Fleischer, S. (2021). Good Gamers, Good Managers? A Proof-of-Concept Study with Sid Meier's Civilization. *Review of Managerial Science*, 15, 957–990. <https://doi.org/10.1007/s11846-020-00378-0>
- Spanos, A. (2021). *Games of History. Games and Gaming as Historical Sources*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429342479>

- Steam – Hard- und Softwareumfrage* (2024, Januar). <https://store.steampowered.com/hwsurvey/Steam-Hardware-Software-Survey-Welcome-to-Steam?platform=pc>
- Steamcharts*. <https://steamcharts.com/app/289070>
- Steinlechner, P. (2016). *Lernen und prüfen mit Civilization Edu*. Golem: It-News für Profis. <https://www.golem.de/news/firaxis-games-lernen-und-pruefen-mit-civilization-edu-1606-121728.html>
- Toda, A., Cristea, A.I. & Isotani, S. (2023). Gamification for Education. In A. Toda, A.I. Cristea & S. Isotani (Hrsg.), *Gamification Design for Educational Contexts. Theoretical and Practical Contributions* (S. 3–14). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31949-5_1

Autoren

Hellmanzik, Timm Gerd, Dr.

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften – Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung
ORCID ID: 0009-0007-8765-3109
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien und Geschichte der Erziehung und Bildung, transnationale und postkoloniale Bildungsgeschichte, Bildungsmedienforschung
E-Mail: hellmant@hsu-hh.de

Mathie, Dennis, Dr.

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften – Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung
ORCID ID: 0009-0005-7520-3253
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Sozialisationsforschung, Historische Bildungsmedienforschung
E-Mail: mathieed@hsu-hh.de

Bildungsmedien für die Hochschullehre
Educational Media for University Teaching

Sammlungsobjekte in der universitären Lehre

Abstract

This article explores the question of how research and scientific knowledge can be taught with and through objects. It focuses in particular on objects in their educational function in research-based learning and is based on interviews with university lecturers and students who have worked with collection objects. First, the corpus and the method of analysis are presented (1), followed by an introduction to some central concepts and assumptions about objects and research-based learning (2). This is followed by (3) a presentation of central research findings from the perspective of teachers and students which show the various dimensions of research-based learning with and from objects.

„Man kann es nicht ganz lesen wie ein Buch, aber das steckt in diesen Dingen drin“ (Interview 4, Pos. 18). Das Zitat stammt aus einem Interview mit einer Hochschullehrerenden, deren Lehrveranstaltung auf die Auseinandersetzung mit Objekten aus universitären Sammlungen zielte. Aber was ist es, das in den Dingen steckt? Welchen Mehrwert hat objektbasierte Lehre aus der Perspektive der Lehrenden und der Studierenden? Die vorliegende Analyse knüpft hier an und stellt die Frage danach, wie Wissenschaft und wissenschaftliches Wissen mit und an Objekten vermittelt werden können. Hierbei legt sie den Fokus insbesondere auf die Objekte in ihrer bildungsmedialen Funktion beim forschungsnahen Lernen und stützt sich auf Interviews mit Hochschullehrenden und Studierenden, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Sammlungsobjekten gearbeitet haben.

Einleitend sollen kurz das Korpus und die Analyseverfahren dargelegt werden (1), um dann in einige zentrale Begriffe und Annahmen zu den Dingen und dem forschungsnahen Lernen (2) einzuführen. Daraufhin werden (3) zentrale Ergebnisse aus der Lehrenden- und Studierendenperspektive dargelegt, die aufzeigen, in welchen Facetten forschungsnahes Lernen mit und an Objekten beschrieben wird.

1. Datenkorpus und Dinge in der Lehre¹

Die nachfolgende Analyse bezieht sich auf 23 Interviews mit Studierenden und 18 Interviews mit Universitätsangehörigen. Die Auswahl der Studierenden erfolgte entlang des Kriteriums, dass diese eine Lehrveranstaltung besucht haben, in der an und mit Objekten universitärer Sammlungen gelernt wurde. Insgesamt handelt es sich hierbei um drei Se-

¹ Bei der Darstellung des Korpus und der Forschungsmethode handelt es sich um eine gekürzte Fassung der Forschungsdarstellung in Bers (2024).

minare, die in verschiedenen Fachbereichen angeboten wurden. Die Fachzugehörigkeit der Studierenden reicht von der Physik über die Kunstgeschichte bis hin zu sozialwissenschaftlichen Fächern. Auch hinsichtlich der Nähe zu den Sammlungen unterscheiden sich die Studierenden. Während sich die Studierenden zweier Seminare mit den facheigenen Sammlungen auseinandersetzen, wurden in einem Seminar mehrere Sammlungen besucht und Objekte, die eint, dass sie aus Glas sind, interdisziplinär in den Blick genommen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1 Übersicht über das Datenkorpus – Perspektive der Studierenden (eigene Darstellung)

	<i>Seminar 1</i>	<i>Seminar 2</i>	<i>Seminar 3</i>
<i>Dauer</i>	Mehrere Semester, allerdings mit Möglichkeit zum Quereinstieg	Mehrere Semester, allerdings mit Möglichkeit zum Quereinstieg	Ein Semester
<i>Studiengänge</i>	Bachelor und Master	Bachelor und Master	Bachelor und Master
<i>Fach</i>	Kunstgeschichte, Europäische Ethnologie, Sozialwissenschaften	Kunstgeschichte	Physik (Lehramt und Fachstudium)
<i>Teilnehmer*innen</i>	4	8	11
<i>Sammlungen</i>	Besuch unterschiedlichster Sammlungen	Kunstgeschichtliche Sammlung	Sammlung physikalischer Apparate
<i>Übergeordnetes Ziel der Veranstaltung</i>	Öffentliche Ausstellung	Öffentliche Ausstellung	Datenbankeintrag in kuniweb ²

Bezüglich der Lehrendenperspektive wurden Universitätsangehörige unterschiedlicher Fachrichtungen interviewt, die in der Lehre und Vermittlung tätig sind und auf unterschiedliche Weise Kontakt zu Sammlungsobjekten haben und hatten (vgl. Tab 2 auf der folgenden Seite)³. Im Sinne eines performativen Expert*innenbegriffs wurde davon ausgegangen, dass die interviewten Lehrenden ein erworbenes, aus ihrer Tätigkeit resultierendes Sonderwissen aufweisen (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 44), wobei die Interviews darauf zielten, die „auf einen bestimmten Funktionskontext bezogenen Strategien des Handelns und Kriterien des Entscheidens“ (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 56) herauszuarbeiten.

² Zu kuniweb: https://www.programmfabrik.de/wp-content/uploads/2020/09/kuniweb_casestudy_2016.pdf

³ Interviewt wurden solche Universitätsangehörige, die eine eigene Sammlung verwalten und/oder einzelne Universitäts-sammlungen im Kontext der Lehre verhandeln, sowie solche, die im Universitätsmuseum tätig sind. Da der vorliegende Artikel die Vermittlung in Seminarkontexten fokussiert, bleiben Letztere nachfolgend unberücksichtigt.

Tab. 2 Überblick über das Datenkorpus – Perspektive der Vermittelnden (eigene Darstellung)

	<i>Ja</i>	<i>Nein</i>
<i>Sammlungsverantwortliche Kurator*innen</i>	7	11
<i>In der Regellehre der Universität Tätige</i>	11	7
<i>Professor*innen</i>	5	13
<i>Mitarbeiter*innen im Universitätsmuseum</i>	4	14

Die durchgeführten Interviews wurden transkribiert, pseudonymisiert und mithilfe der Analysesoftware MAXQDA codiert. Das Codierverfahren vollzog sich in einer Schleife von induktiver und deduktiver Codebildung und folgte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Folgenden werden die Interviews mit Blick auf die Frage, wo Prozesse des forschungsnahen Lernens mit und an Objekten in den Beschreibungen der Lehrenden und Studierenden auftauchen, ausgewertet; damit wird ein spezifischer Analysefokus auf das umfassende Datenmaterial gelegt.

2. Dinge und forschungsnahes Lernen und Lehren

„Object-based learning is a mode of education which involves the active integration of objects into the learning environment“ (Chatterjee et al., 2015, S. 2). Für die universitäre Lehre, die im Folgenden untersucht wird, bedeutet das, dass Lehr- und Lernsettings in den Blick geraten, in denen die Studierenden sich intensiv mit Dingen auseinandergesetzt haben, die im Sinne eines pädagogischen Arrangements (vgl. Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 108) zum Zweck der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten in die Lehre eingebunden wurden. Während die Ausführungen von Chatterjee, Hannan und Thomson (vgl. 2015, S. 2) insbesondere das Potenzial von Objekten ansprechen, verschiedene Sinne zu aktivieren, sollen hier Dinge als Bildungsobjekte unter der Perspektive des forschungsnahen Lernens und Lehrens in den Blick geraten, wobei der diesem Artikel zugrunde liegende Dingbegriff sowie das Spezifikum universitärer Sammlungsobjekte nachfolgend erläutert werden.

Die Termini „Ding“ und „Objekt“ werden im Folgenden synonym verwendet und an die Ausführungen von Hahn (vgl. 2005, S. 18–20) als Minimaldefinition angelehnt: 1) Der Terminus des „Objektes“ bezieht sich auf jegliche Objekte der Welt und nicht nur auf solche, die von Menschen geschaffen wurden. 2) Objekte existieren unabhängig vom Menschen und 3) stehen diesem relational entgegen. Die vorliegende Untersuchung nimmt exemplarisch Objekte in den Blick, die zum Zweck der Lehre und Forschung in universitären Lehr- und Forschungssammlungen bewahrt werden und deren „Nutzen für die Forschung bzw. die forschungsbezogene Ausbildung [...] wohl das bedeutendste Bewertungskriterium“ (Andraschke et al., 2016, S. 13) darstellt.

Bezüglich der Sammlungsobjekte lassen sich drei Objektbereiche unterscheiden, die in universitären Sammlungen zu finden sind. Hierbei handelt es sich um (1) Lehrmodelle, (2) Objekte, die für die Forschung gebraucht wurden oder werden, und solche, die (3) Gegenstand der Forschung sind. Der Einsatz der Dinge differiert nach Fach, Zeit und Lehr-

veranstaltung, wobei zugleich Universitätsfächer existieren, die über keine Sammlungen verfügen oder in denen die Objekte nicht mehr für die Forschung und Lehre eingesetzt werden. Die folgende Untersuchung bezieht sich auf Objekte, die entweder schon beim Eingang in die Sammlung didaktisch aufbereitet sind (beispielsweise die Schauexperimente von Lichtenberg, 1779), Objekte, die durch die Auswahl der Lehrenden zu bestimmten didaktischen Zwecken zu Lehrobjekten werden (beispielsweise eine Boticelli-Zeichnung als besonders gutes Beispiel italienischer Renaissancezeichnungen), oder solche, die zum Zweck der Lehre besonders arrangiert wurden (beispielsweise Mineralienkästen oder Pflanzenpräparate). Die Sammlungsobjekte werden so durch eine, wie es Benner nennt (vgl. 2022, S. 28), zweifache Transformation zu Bildungsmedien: eine lehrend-vermittelnde sowie eine lernend-vermittelte aneignende Transformation. Dies verdeutlicht, dass in Hinblick auf Sammlungsobjekte als Bildungsmedien eine kategoriale Unterscheidung nur bedingt möglich ist, insbesondere dort, wo wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Prozesse erlernt und vermittelt werden sollen. So werden Objekte, die auch der Forschung dienen, durch die Lehrenden ausgewählt und durch Fragen, den Seminarablauf, Erläuterung sowie Vergleiche und Arrangements mit anderen ausgewählten Materialien didaktisiert, um wiederum Forschung zu erlernen und nachvollziehbar zu machen.

Die Lehre mit Objekten wird im Folgenden verstanden als ein additiver Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und Können: Spätestens mit der Institutionalisierung von Museen als Orten der permanenten Repräsentation der Welt durch Dinge und öffentliche Bildungsorte wird klar, dass Objekten ein Bildungsgehalt zugesprochen wird. Während Museen und Sammlungen allerdings informelle Bildungsorte darstellen, verfolgen Hochschulen einen Bildungsauftrag, der zu formalen Abschlüssen führen soll und an die Idee der forschungsnahen Ausbildung gekoppelt ist. Bezüglich der forschungsnahen Ausbildung bzw. Lehre schließt die Analyse an den Differenzierungsvorschlag von Huber und Reinmann (vgl. 2019, S. 118–121) an, der drei Typen forschungsnahen Lernens unterscheidet: (1) forschungsbasiertes Lernen, (2) forschungsorientiertes Lernen und (3) forschendes Lernen. Während forschungsbasiertes Lernen darauf abzielt, Forschung zu verstehen, und sich auch schon im beispielhaften Vorführen von Forschungsprojekten erschöpfen kann, liegt der Schwerpunkt beim forschungsorientierten Lernen im Einüben und Durchlaufen einzelner Forschungsschritte. Forschendes Lernen legt den Schwerpunkt dagegen darauf, dass die Studierenden selber forschen und möglichst alle Schritte eines Forschungsprozesses absolvieren.

3. Forschungsnahes Lernen und Lehren mit Objekten

„Man kann es nicht ganz lesen wie ein Buch, aber das steckt in diesen Dingen drin“ (I4, Pos. 18) – so formuliert ein Lehrender den Wert der Objekte für die universitäre Lehre und verweist damit auf zwei zentrale Aspekte: Zum einen verdeutlicht das Zitat, dass den Dingen – positiv gewendet – eine bestimmte Offenheit zugesprochen wird, die zum anderen dazu führt, dass die mit der Objektlehre verbundenen Intentionen sowie die wahrgenommenen Potenziale der Objektlehre stark differieren können. Im Folgenden sollen sowohl die Intentionen und Potenziale aus der Perspektive der Lehrenden als auch der Studierenden in Hinblick auf forschungsnahes Lernen mit Objekten in den Blick geraten.

3.1 Dinglehre aus der Perspektive der Lehrenden

Bevor näher auf die Zielvorstellung forschungsnahen Lernens mit und an Objekten eingegangen wird, soll ein Überblick gegeben werden, welche Intentionen Lehrende haben, wenn sie Lehre mit und an Dingen initiieren, und wie sie das realisierte Lehr- und Lernsetting beschreiben. Damit soll ein erster Blick auf den didaktisierenden Umgang mit den Dingen geworfen werden, der durch Auswahl, Arrangement und Intention der Lehrenden einen zentralen Schritt bei der Transformation von Objekten hin zu Bildungsmedien darstellt.

Eine Besonderheit des Lernarrangements, die vielfach von den Lehrenden betont wird, ist die Möglichkeit für die Studierenden, sich mit Objekten auseinanderzusetzen, zu denen noch keine umfangreiche Forschung vorliegt, sowie die Auswahl dieser. So beschreibt eine Lehrende die Erfahrung eines Studenten:

[...] dann ist es natürlich ein Erlebnis, als noch nicht mal mit Bachelorabschluss ausgestattetem Student, dass der sich mit einer Kuratorin eigentlich auf Augenhöhe unterhalten kann, weil er ein Objekt beforscht, zu dem es noch nichts gibt und zu dem er selber neue Dinge rausgefunden hat (I7, Pos. 43).

Die dargelegten Lernziele objektbasierter Lehre liegen dabei insbesondere im Bereich wissenschaftlicher Kompetenzen: das Beschreiben der Dinge, der Umgang mit den Objekten oder auch die Analyse – sei es die mikroskopische Untersuchung der Objekte (I19, Pos. 10) oder die Analyse eines unbekanntes Kunstwerkes (I7, Pos. 15). Auch werden weiter gefasste Ziele formuliert, wie das Erleben von Kompetenzen (I12, Pos. 6) oder die Fähigkeit, eine eigene Perspektive und Eigeninteresse (I6, Pos. 7) zu entwickeln. Hier wird also bereits deutlich, dass die Objekte insbesondere durch den didaktisierenden Umgang und die Auswahl zu Bildungsmedien zur Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Fähigkeiten werden und nicht dadurch, dass sie explizit als Bildungsmedien konzipiert und entwickelt wurden.

Um die Relation von Objekten, forschungsnahem Lernen und der Zielvorstellung der Lehrenden eingehend zu fokussieren, sollen nun die konzeptionellen Ideen und Beschreibungen dargelegt werden, die unterschiedliche Dimensionen des forschungsnahen Lernens abdecken.

3.1.1 *Forschungsbasiertes Lernen*

Blickt man auf die Beschreibungen der Lehrenden, lässt sich erkennen, dass sich viele Intentionen, was Studierende lernen können, auf unterschiedliche, aber meist fachliche Spezifika von Forschung beziehen. So sprechen alle Lehrenden über fachspezifisches Wissen, das in der Auseinandersetzung mit den Objekten nachvollzogen werden kann. Exemplarisch berichtet ein Lehrender aus der Physik über einen physikalischen Apparat aus dem Bestand Lichtenbergs: „*Und das, finde ich, ist ein tolles Experiment. Es ist sehr einfach gehalten, aber man kann im Prinzip [...] mindestens ein Drittel dessen, was wir heutzutage in Mechanik in der Grundvorlesung machen, damit irgendwie erklären und beschreiben*“ (I17, Pos. 4). Im Zuge dieser Nennungen werden insbesondere zwei relevante Eigenschaften von Objekten hervorgehoben: Anschaulichkeit und Exemplarität. Erstere verweist dabei insbesondere darauf, dass bestimmte Eigenschaften (Größe, Ge-

wicht, Haptik usw.) sinnlich erfahrbar werden.⁴ Kennzeichen von Exemplarität ist es, beispielhaft für eine bestimmte Objektgattung oder ein Phänomen zu stehen. In beiden Fällen dienen die Objekte dazu, Grundlagenwissen zu veranschaulichen, indem beispielsweise besonders „*typische Exemplare*“ (I19, Pos. 4) durch die Lehrenden ausgewählt – und meist schon didaktisch reduziert – werden.

Neben dem Bezug auf Fachwissen betonen einige Lehrende die Möglichkeit, anhand der Objekte Einblicke in ihre aktuelle Forschung zu ermöglichen, insofern die Sammlungen eben auch Bestandteil ihrer Forschung sind. Auch finden sich Aussagen, die darauf verweisen, dass die Objekte als Einstieg in ein Thema genutzt werden, wobei diesen ein eng an die sinnliche Erfahrung gebundenes Potenzial unterstellt wird: „*Also generell ist es halt wichtig, einfach wirklich lebende⁵ Objekte sich anzugucken. Und auch mal in der Hand gehabt zu haben. Das ist immer noch was anderes, als einfach nur Bilder zu gucken*“ (I13, Pos. 8). Ausgehend von den Objekten werden dann wissenschaftliche Ordnungen und Klassifikationen am Beispiel nachvollzogen. Als fachübergreifendes Lernziel, das von einigen Lehrenden genannt wird, sind der Einblick in die Wissenschaftsgeschichte und das Verständnis für die Historizität von Wissenschaft zu nennen, die als Potenzial der Objekte gerahmt werden und mit der Historizität der Objekte (Heese, 2005), aber auch der Sammlungen als solcher verbunden sind: „*Man kann also die ganze Genese des Faches also am Göttinger Beispiel besonders gut studieren und hat hier halt auch sehr viele Objekte aus dieser frühen Phase*“ (I3, Pos. 56).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Einsatz der Objekte das forschungsbasierte Lernen betreffend einen starken Fachbezug aufweist, die Objekte tendenziell mit einem klaren inhaltlichen Lernziel ausgewählt werden – entweder entlang des Curriculums oder mit Bezug auf das grundlegende Verständnis der Disziplin und ihrer Geschichte. Hier finden sich auch häufiger Objekte, die bereits zum Zweck der Lehre entwickelt wurden. Die Objekte dienen in diesem Fall dazu, die Studierenden an die Forschung heranzuführen, zum Verständnis von Forschung beizutragen, Forschungsbefunde (plastisch) darzulegen und den Prozess der Wissensgenerierung zu thematisieren.

3.1.2 Forschungsorientiertes Lernen

Während das forschungsbasierte Lernen sich im Vorführen und Verstehen von Forschung erschöpft, finden sich ebenfalls Aussagen der Lehrenden, die Objektlehre im Sinne von forschungsorientiertem Lernen verstehen und das Potenzial der Objektlehre darin sehen, dass elementare Bestandteile von Forschung eingeübt werden können.

Insbesondere aus der Perspektive von Lehrenden aus dem naturwissenschaftlichen Feld wird den Objekten das Potenzial zugeschrieben, Ordnungen und die Bestimmung von Einzelobjekten und ihrer Position innerhalb dieser Ordnungen als wissenschaftliches Handeln erlernen zu können. Die Objekte werden der Lehre anhand von zweidimensionalen Abbildungen gegenübergestellt und ihre Mehrdimensionalität und sinnliche Erfahrbarkeit auf unterschiedlichen Ebenen herausgestellt. Hier werden also die Individualität der Objekte (I10, Pos. 56) und ihre sinnliche Vielfalt, bei gleichzeitiger Vielfältigkeit der Phänotypen (I13, Pos. 34), betont. Die komplexe Kompetenz, bei vielfältigen Erscheinungsformen die

⁴ Einige Beispiele für Anschaulichkeit in der Lehre finden sich bei Graepler (2012).

⁵ Der Begriff „lebend“ mag hier auf den ersten Blick irritieren. In der zitierten Textpassage spricht ein Lehrender aus der Biologie über Pflanzenpräparate und Pflanzensamen.

Ordnung zu erkennen, wird als zentrale wissenschaftliche Kompetenz verstanden, bei der der Wert der Objekte in der Lehre gerade nicht aus ihrer Exemplarität abgeleitet wird. Vielmehr liegt hier der Fokus auf der Individualität in der dinglichen Erscheinung und der Schwierigkeit, Ähnlichkeiten sowie zentrale Eigenschaften, die aus der Perspektive der wissenschaftlichen Ordnung der Differenzierung dienen, zu erkennen.

Auch das Fragenlernen wird als zentrale Kompetenz genannt, die mit und an Objekten erlernt werden kann und als wichtige Komponente von Forschungsprozessen wahrgenommen wird. So benennt eine Lehrende das Seminarziel: „*Und sozusagen aus diesen Objekten heraus Fragen zu entwickeln, weil es andere sein werden als die Fragen, die wir Lektüren abgewinnen können*“ (I12, Pos. 42). Den Objekten wird in diesen Fällen das Potenzial zugeschrieben, offener für eigene Perspektiven zu sein (I6, Pos. 7) oder durch ihre wissenschaftliche Unbestimmtheit zum Fragen und Forschen anzuregen. Die Sammlungen und Objekte werden von den Lehrenden also als ein Fundus von noch nicht bearbeiteten Forschungsfragen verstanden und zwar gerade dort, wo Objekte eben noch nicht eindeutig in wissenschaftliche Ordnungen eingebunden sind oder bereits eine wissenschaftliche Beschreibung dieser vorliegt.

Ein weiteres Verfahren, bei dem Wissenschaft als Tätigkeit eingeübt und an den Objekten erprobt werden kann, ist das Beschreiben im Sinne einer Form- oder Objektanalyse und der Umgang mit den Objekten (Objekthandeling). Diese Nennungen finden sich insbesondere in den Fächern, in denen Objekte im Zentrum der Forschung stehen wie der Archäologie (I3, Pos. 54), der Kunstgeschichte (I7, Pos. 15) oder der Geologie (I10, Pos. 14). In diesem Feld werden die Objekte zu Bildungsmedien entweder durch das didaktische Arrangement oder den didaktisierenden Umgang der Lehrenden, der beispielsweise im Stellen bestimmter Fragen oder dem gemeinsamen Einüben bestimmter Praktiken an den zu diesem Zweck ausgewählten Objekten liegt. Während in dieser Kategorie die Objekte didaktisch nutzbar gemacht werden, um – entsprechend dem forschungsorientierten Lernen – einzelne Schritte forschender Tätigkeiten einzuüben, finden sich auch einige wenige Beschreibungen, die das Arbeiten mit den Objekten als forschendes Lernen rahmen.

3.1.3 *Forschendes Lernen*

In einigen Interviews berichten die Lehrenden über objektbasierte Lehre, die darin endet, dass die Studierenden eigene Forschung zu den Objekten durchgeführt haben. Diese Erlebnisse werden aber häufig als besondere Ereignisse gerahmt: „*Aber das ist natürlich erst mal dann so, ist schon ein Erlebnis*“ (I19, Pos. 10). Das Durchlaufen eines Forschungsprozesses wird meist nicht als primäres Lernziel genannt, sondern als Koinzidenz der Objektlehre, die sich dann ergibt, wenn sich einzelne Student*innen besonders engagieren und sich über einen längeren Zeitraum mit dem Objekt befassen. Solche – das forschende Lernen betreffende – Beschreibungen sind durch zwei Faktoren bedingt: Sie finden sich in den Fächern, in denen die Objekte selbst Gegenstand der disziplinären Forschung sind, wobei den Objekten der Status zugeschrieben wird, noch nicht hinreichend beforscht zu sein. So berichtet eine Lehrende über den Forschungsprozess eines Studenten, der beim Vergleich seines Gemäldes mit einem Gemälde in einer anderen Sammlung feststellt, dass beide ein ähnliches Zertifikat aufweisen:

Da hat ein Student ein Gemälde gehabt von Karl Buchholz, auch aus dieser Dumont-Sammlung. Da gab es gar nichts zu. [...] Und das [ein Zertifikat von Hoffmann von Fallersleben] ist in Göttingen auch drauf und so, und dann ist es natürlich ein Erlebnis, als noch nicht mal mit

Bachelorabschluss ausgestattetem Student, dass der sich mit einer Kuratorin eigentlich auf Augenhöhe unterhalten kann, weil er ein Objekt beforscht, zu dem es noch nichts gibt und zu dem er selber neue Dinge rausgefunden hat. Da hat er seine Bachelorarbeit nachher zu geschrieben (17, Pos. 43).

An diesem Zitat wird noch die zweite Gemeinsamkeit deutlich, die diese Beschreibungen aufweisen. Die Lehrenden benennen einen Transformationsprozess, bei dem sie eine Unterscheidung zwischen studentischer Arbeit und „richtiger Wissenschaft“ einführen. Auch wird hier Forschen verstanden als Generieren von neuen Erkenntnissen, was wiederum schlüssig macht, dass noch unerforschte Objekte ein besonderes Potenzial bergen, neue Erkenntnisse zu generieren. Diese Beschreibungen verweisen allerdings auf die Frage, ob Objekte hier noch als Bildungsmedien verstanden werden können, da gerade die Unbestimmtheit und die Offenheit des Lehr- und Lernarrangements betont werden.

Die oben dargelegte Analyse zeigt, dass die Objekte nicht nur als Trägerinnen von Fachwissen zur Veranschaulichung von Erklärungen dienen. Vielmehr werden sie genutzt, um wissenschaftliche Kompetenzen, wie das Vergleichen, das genaue Beobachten und Beschreiben, einzuüben. Auch bietet die Objektlehre aus Sicht der Lehrenden den Studierenden die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten zu entwickeln und in einigen Fällen sogar eine erste eigenständige Forschungserfahrung zu durchleben.

Um die Frage nach dem Objekt in der forschungsnahen Lehre abzurunden, lohnt sich ein Vergleich mit dem „klassischen“ Text. In Bezug auf das forschungsnahes Lernen mit Objekten werden Fähigkeiten des eigenständigen wissenschaftlichen Arbeitens immer wieder vom Lernen mit Texten abgegrenzt:

Dass es eine ganz andere Sache ist, wenn man erstmal irgendwie die Texte der Heroen liest aus den jeweiligen Fächern und dann man ja, die muss man ja erst mal hinterfragen. Diese Naivität wird einem dadurch zum Teil genommen, weil man ja schon voreingenommen ist dadurch, dass man ja irgendwie die Werke von großen Erfindern kennenlernt, vielleicht sogar im Original lesen darf? (112, Pos. 14).

Während den Texten ein Vorbildcharakter im Sinne einer „Best Practice“ unterstellt wird, die zugleich einen eigenen Zugang zum Gegenstand erschwert, ermöglichen die Objekte einen offenen und kreativen Zugang zu neuem Wissen und Fragen. Diese Vorteile werden meist mit der Unbestimmtheit der Objekte in Verbindung gebracht:

Dieser große Schritt, diese eigene Wahrnehmung zu versprachlichen und nicht schon etwas Vorgegebenes umzuformulieren oder Argumente aufzunehmen oder die Linearität von so einer Narration oder von so einem Argument schon zu haben und es entweder zu paraphrasieren oder wie auch immer, was man ja im Studium auch übt, sondern sozusagen erst mal auf dem, sprachlich vor nichts zu stehen (18, Pos. 10).

Hier verweisen die Lehrenden auf die Eigenschaft von Objekten, die Aleida Assmann (1988) mit dem Begriff des „kompakte[n] Zeichen[s], das sich nicht in Signifikant und Signifikat auflösen läßt“ (S. 241) und in einer „Unübersetzbarkeit, Nicht-Mittelbarkeit [...] [und] unerschöpfliche[n] Vieldeutigkeit“ (Assmann, 1988, S. 241) resultiert, beschreibt. Es wird also angenommen, dass Objekte verschiedene Deutungsangebote aufweisen – was sie zunächst nicht kategorial von Texten unterscheidet. Besonders ist allerdings, dass viele Objekte in den Sammlungen nicht primär „zum Zweck einer Informationsweitergabe geschaffen wurden“ (Brait, 2020, S. 145). Hier wird wissenschaftliches

Arbeiten erlernt, indem bestimmte Schritte der Beschreibung, des Fragens, der Untersuchung, der Einordnung und der Suche nach Informationen selbst nachvollzogen werden, wobei die Deutungsoffenheit der Objekte zugleich als Schwierigkeit verstanden wird. Resümierend wird deutlich, dass unterschiedliche Formen des forschungsnahen Lernens aus der Sicht der Lehrenden realisiert werden und zwar, je nachdem, welche Funktion die Objekte in der Lehre einnehmen, vom Anschauungsobjekt bis hin zum zu erforschenden Gegenstand. Gleichzeitig zeigen die Darstellungen auch, dass die Zielvorstellungen ganz unterschiedlich sein können und die Offenheit der Objekte durchaus zur Erhöhung der Kontingenz in den Vermittlungsprozessen beitragen kann, die Objekte aber auch zu von den Lehrenden als Transformationsprozesse bewerteten Lernergebnissen führen können.

3.2 Dinglehre aus der Perspektive der Studierenden

Um nun aber neben den Vorstellungen und Annahmen der Lehrenden zu verstehen, welches Potenzial Objekte in der Lehre aufweisen können, möchte ich auf die Studierendenperspektive eingehen und damit die lernend-vermittelte aneignende Transformation (vgl. Benner, 2022, S. 28) in den Blick nehmen.⁶ Ein erster unsystematischer Blick darauf, was die Studierenden zum Kontakt mit den Objekten aussagen, lässt feststellen, dass die Studierenden positiv über die Lehre mit und an Objekten urteilen und gleichzeitig unterschiedliche Dimensionen des Lernens benennen. Sie betonen den direkten Kontakt zu den Objekten oder die Möglichkeit, Dinge genau unter die Lupe zu nehmen (Hans, Pos. 18), und verweisen auf die Anschaulichkeit und den Unterschied zur theoretischen Lehre (Merle, Pos. 24). Auch werden die Möglichkeit der haptischen Erfahrung (Fenia, Pos. 16) oder die Möglichkeit, mit einem sehr alten und wertvollen Objekt – hier einer Boticelli-Zeichnung – hantieren zu dürfen (Maria, Pos. 12), hervorgehoben. Hinzu kommen Beschreibungen, die das Objekthandling als interessantes neues Wissen benennen (Maria, Pos. 14), und solche, die das forschende Lernen am Objekt verhandeln und darlegen, dass die Offenheit und Multiperspektivität der Objekte das Erforschen derselben evoziert (Hans, Pos. 18–19).

Versucht man, die Aussagen der Studierenden mit Blick auf die Formen forschungsnahen Lernens zu systematisieren, wird deutlich, dass jene einzelne Fähigkeiten selten explizit auf Forschungskompetenzen beziehen, so dass sich nur wenige Nennungen im Bereich des forschungsbasierten Lernens finden. Etwas häufiger werden einzelne Tätigkeiten im Forschungsprozess genannt, wohingegen sich Beschreibungen, in denen die Studierenden sich selbst als forschend erleben, am häufigsten finden. Hier wird also eine zentrale Differenz zwischen der studentischen Perspektive und der Haltung der Lehrenden deutlich. Während die Lehrenden nur in ausgewählten Fällen davon ausgehen, dass sich die Studierenden als forschend erleben, empfinden die Studierenden das Arbeiten mit den Objekten häufiger als Momente, in denen sie forschend tätig sind.

3.2.1 *Forschungsbasiertes Lernen*

Die Beschreibungen der Studierenden gehen bezüglich des forschungsbasierten Lernens meist auf Prozesse ein, bei denen ihnen Wissenschaft exemplarisch vorgeführt wird oder die Dozierenden sowie externe Expert*innen aus ihrer Forschung berichten: „*Wir hatten*

⁶ Eine umfangreiche Darstellung der studentischen Perspektive findet sich bei Bers & Döring (2024). Die vorliegende Analyse basiert ebenfalls auf der gemeinsamen Datenerhebung und Analyse mit Sophie Döring.

halt immer viele verschiedene Experten dabei, dass wir auch uns diesem Projekt da insgesamt von ganz vielen Seiten irgendwie nähern und auch sehr viel von ihnen lernen. Von vielen Seiten her. Von renommierten Wissenschaftlern“ (Nana, Pos. 5). Hier dient das Objekt als beispielhafter Gegenstand und der Bezug zur Forschung entsteht dann, wenn die Objekte im Zentrum der Forschung der Dozierenden oder der kennengelernten Expert*innen stehen. Auch wenn die Studierenden nicht immer Bezug zur Forschung nehmen, beschreiben diese erlangtes Fachwissen, beispielsweise in Bezug auf die Geschichte der Disziplin, aber auch in Bezug auf erlangte Methodenkenntnisse, das als das Resultat forschungsbasierter Lehre angesehen werden kann. So wird ausgesagt: *„[I]ch hab hier über die Person, die das Objekt hergestellt haben, beispielsweise Lichtenberg, gelernt, und wie revolutionierend manche Versuche dann doch zu der Zeit waren“* (Jannis, Pos. 13). Deutlich wird, dass die Studierenden durchaus Bezug auf wissenschaftliches Wissen oder im Fall des methodischen Wissens auch auf wissenschaftliche Tätigkeiten nehmen und forschungsbasierte Lernprozesse durchlebt haben, die im Zusammenhang mit der Lehre am Objekt stehen. Allerdings wird hier das Wissen nicht direkt am Objekt erlernt, sondern stammt überwiegend aus der Konfrontation mit Forschungsergebnissen und/oder Texten – z.B. über Lichtenberg – sowie aus der Darlegung des Prozesses der Wissensgenerierung durch die Dozierenden und Expert*innen. Hier können die Objekte demnach nicht im engeren Sinn als Bildungsmedien verstanden werden, da insbesondere andere didaktische Mittel zum Gelingen der Vermittlung herangezogen werden.

3.2.2 *Forschungsorientiertes Lernen*

Ähnlich verhält es sich mit dem forschungsorientierten Lernen. Es finden sich nur wenige Beschreibungen, die auf das exemplarische Nachvollziehen einzelner forschender Tätigkeiten abzielen. Ein Beispiel hierfür wäre die Beschreibung einer Studentin, die sich beim Durchschauen des Zeichnungsbestands der kunsthistorischen Sammlung in der Bildanalyse übt (Nana, Pos. 15). Häufiger als Beschreibungen des Lernprozesses finden sich Nennungen, die sich auf den Erwerb von wissenschaftlichen Kompetenzen beziehen und über die Vermittlung von Wissen über wissenschaftliche Methoden oder Erkenntnisse hinausgehen:

Ich würde sagen, ich habe viel über Literaturrecherche gelernt, weil ich lange gebraucht habe, um die Bücher zu finden, und ich erst mal gar nicht wusste, in welcher Bibliothek ich die suche, und dann waren die da nicht, und dann musste ich irgendwie durch ganz Göttingen fahren, um diese Bücher zu finden (Paula, Pos. 21).

Neben der Beschreibung von vertieften Recherchetätigkeiten (Leon, Pos. 19) werden weitere Kompetenzzugewinne von den Studierenden thematisiert, die sich auf die Erfahrung von wissenschaftlichem Austausch und das Verfassen wissenschaftlicher Texte als gemeinsame Arbeit beziehen (Nana, Pos. 21) oder darin gesehen werden, sich im Vorstellen von Forschungsergebnissen (Til, Pos. 21) zu üben. All diese Kompetenzen sind nicht direkt an den Umgang mit Objekten gebunden, sondern ergeben sich aus dem gesonderten Anforderungsprofil, das in Seminaren entstehen kann, wenn eingeübte Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens mit Texten an ihre Grenzen stoßen und die Objekte zu neuen Wegen der Recherche, Präsentation und Auseinandersetzung auffordern.

3.2.3 *Forschendes Lernen*

Die Beschreibungen des forschenden Lernens finden sich meist in der Reflexion der unterschiedlichen Schritte, die die Studierenden im Seminarekontext in Bezug auf ihr Objekt vollzogen haben. Während nur wenige Aussagen auf den ganzen Forschungsprozess eingehen, entfalten sich in vielen Interviews Erzählungen, die verdeutlichen, dass die Studierenden einen Forschungsprozess vom ersten Kontakt mit dem Objekt über die Analyse und Recherche zu diesem bis hin zu einer publikationsreifen Textfassung ihres Wissens – sei es für eine der zwei von drei Seminaren immanenten Ausstellungen oder den Eintrag in eine wissenschaftliche Datenbank – durchlaufen haben. Während sich auch Bemerkungen finden, die den eigenen forschenden Prozess relativieren (Anne, Pos. 23), wird gleichzeitig deutlich, dass insbesondere die in allen Seminaren Teil des Konzeptes seiende Veröffentlichung der Erkenntnisse den Studierenden den Eindruck vermittelt, einen Forschungsprozess durchlaufen und abgeschlossen zu haben. So drückt eine Studentin aus: *„Das finde ich, ist ein guter Punkt und und dass man dann halt wirklich was publiziert hat, was dann für jeden lesbar ist und deswegen muss das ja auch richtig erforscht worden sein“* (Niki, Pos. 31). Fragt man nach dem Spezifikum des objektbasierten forschenden Lernens, kann insbesondere dargelegt werden, dass die Objekte und ihre Uneindeutigkeit die Studierenden dazu auffordern, unterschiedliche Wege der Erkenntnisgewinnung zu erproben. Hier wird die Ambivalenz der Betrachtung von Sammlungsobjekten als Bildungsmedien der Wissenschaftsvermittlung noch einmal deutlich. Wissenschaftliche Fähigkeiten und Erfahrungen bedürfen einer bestimmten Offenheit und Unbestimmtheit, die einer starken didaktischen Aufbereitung oder Auswahl entgegenstehen. Dennoch kann gerade das didaktische Potenzial der Objekte, das in ihrer Offenheit und Unbestimmtheit liegt, wissenschaftliche Bildungsprozesse ermöglichen, ohne dass sie für diesen Zweck und damit als Bildungsmedien im engeren Sinn entwickelt worden sind.

4. Schluss

Was steckt also alles in diesen Dingen drin bzw. welchen Nutzen können wir im Hochschulalltag aus der Lehre mit Objekten ziehen? Aus beiden dargelegten Perspektiven eignen sich Sammlungsobjekte zum Einüben wissenschaftlicher Fähigkeiten und zur Veranschaulichung wissenschaftlichen Wissens – kurz zum forschungsnahen Lernen und Lehren. Den Objekten werden unterschiedliche Charakteristika zugeschrieben wie Exemplarität, Offenheit, Anschaulichkeit, Individualität oder auch Historizität, und auch ihr Nutzen in der Lehre kann je nach Lehr- und Lernsetting divergieren. Auch decken sich die Intentionen der Lehrenden nicht immer mit den durch die Studierenden wahrgenommenen Lehr- und Lernzielen. Spannend ist insbesondere die Perspektive der Studierenden, soll wissenschaftliches Wissen und Können vermittelt werden: Lernen an und mit Objekten bietet die Möglichkeit, eigene Perspektiven auszuprobieren und eigene Fragen an das Objekt zu stellen. Da die Objektlehre nicht so sehr in den universitären Alltag eingeschrieben ist, müssen die Studierenden neue Wege ausprobieren und können ihr individuelles Vorwissen einbringen, was dazu führen kann, dass sie sich als forschend erfahren. Dies gilt allerdings nicht immer in den Fächern, in denen die Objekte selbst Gegenstand der Forschung sind und die Studierenden – beispielsweise bezüglich der kunsthistorischen Bildanalyse – bestimmte Vorstellungen erfüllen, bestimmte Fragen an die Objekte stellen

müssen. Während die Offenheit der Objekte also den größten didaktischen Vorteil dieses Mediums darstellt, ist dies zugleich ihre größte Herausforderung. Eigene Fragen und Herangehensweisen zu entwickeln, kann nur gewährleistet werden, wenn Scheitern zum einen auch eine Option ist und wenn die Studierenden zum anderen die Möglichkeit haben, ihre eigenen Ideen in die Lehrveranstaltungen einzubringen. Stellt man sich zuletzt noch einmal die Frage danach, ob Sammlungsobjekte als Bildungsmedien zur Vermittlung wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Fähigkeiten verstanden werden können, so kann die Frage nicht eindeutig beantwortet werden. So werden viele Objekte erst durch den didaktisierenden Umgang der Lehrenden und ihre Auswahl und ihr Arrangement zu Bildungsmedien. Auch sollte deutlich geworden sein, dass die doppelte Transformation von Objekten nicht immer gelingt, blickt man auf die divergierenden Angaben der Studierenden und der Lehrenden.

Literatur und Internetquellen

- Andraschke, U., Brüning, J., Mauersberger, K., Seidl, E., Türkay, M. & Weber, C. (2016). *Empfehlungen zum Umgang mit wissenschaftlichen Sammlungen an Universitäten*. Hrsg. v. Wissenschaftlicher Beirat der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitäts-sammlungen in Deutschland. https://wissenschaftliche-sammlungen.de/files/6614/8767/2151/Empfehlungen_Web.pdf
- Assmann, A. (1988). Die Sprache der Dinge. Der lange Blick und die wilde Semiose. In H.U. Gumbrecht & K.L. Pfeiffer (Hrsg.), *Materialität der Kommunikation* (S. 237–251). Suhrkamp.
- Benner, D. (2022). Bildungsmedien als Mittler in edukativ unterstützten Bildungsprozessen. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 27–38). Klinkhardt.
- Bers, C. (2024, im Erscheinen). „Sie haben in irgendeiner Weise ‚Kontakt‘ aufgenommen ...“ – Der Einsatz von Dingen in der universitären Lehre: ein Ordnungsversuch. *Die Hochschullehre*.
- Bers, C. & Döring, S. (2024, im Erscheinen). „...und es bleibt halt auch viel mehr hängen“ – Eine explorative Studie zum objektbasierten Lernen im Kontext universitärer Lehre. *Die Hochschullehre*.
- Brait, A. (2020). „Sachquellen, ja, die gehen etwas unter“. Zu den Potentialen einer Quellengattung und den Gründen, die ihren Einsatz im Geschichtsunterricht verhindern. In S. Barsch & J. van Norden (Hrsg.), *Historisches Lernen und materielle Kultur: Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (S. 137–155). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839450666-009>
- Chatterjee, H.J., Hannan, L. & Thomson, L. (2015). An Introduction to Object-Based Learning and Multisensory Engagement. In H.J. Chatterjee & L. Hannan (Hrsg.), *Engaging the Senses. Object-Based Learning in Higher Education* (S. 1–20). Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315579641>
- Graepler, D. (2012). Was die Dinge lehren. In Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.), *Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen* (S. 228–237). Wallstein.
- Hahn, H.P. (2005). *Materielle Kultur: eine Einführung*. Reimer.
- Heese, T. (2005). Unterricht mit gegenständlichen Quellen. Kann man Geschichte „be-greifen“? *Geschichte lernen*, 18 (104), 12–20.
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Lichtenberg, G.C. (1779). Etwas vom Akademischen Museum in Göttingen. In G.C. Lichtenberg, J.C.P. Erxleben & C. Girtanner (Hrsg.), *Göttinger Taschen Calendar für das Jahr 1779* (S. 45–57). Dieterich.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 35–60). VS.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2., überarb. Aufl.). W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-025772-6>

Autorin

Bers, Christiana, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft – Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft

ORCID ID: 0000-0001-9553-0597

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung, Museumspädagogik und kulturelle Bildung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung, Bildungsphilosophie

E-Mail: christiana.bers@sowi.uni-goettingen.de

Jan Van Wiele

The Theology of Religions in Belgian Apologetic Textbooks for Adults (1870–1960)

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht das interreligiöse Paradigma in belgischen apologetischen Lehrbüchern für Erwachsene aus der Zeit zwischen 1870 und 1960. In einem ersten Schritt wird das Zielpublikum dieser Lehrbücher definiert und ihr Platz in der katholischen Religionslehre beschrieben. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die verschiedenen theologischen Modelle in der zeitgenössischen wissenschaftlichen Literatur gegeben, um die interreligiösen Aussagen in den Lehrbüchern systematisch zu interpretieren und zu erklären. Um die genaue Reichweite des interreligiösen Paradigmas in apologetischen Lehrbüchern zu verstehen, wird dann ein kurzer Überblick über die Behandlung nichtchristlicher Religionen in katholischen Religionslehrbüchern anderer Lehrgebiete für Erwachsene gegeben. Daran schließt sich eine qualitativ-hermeneutische Analyse des interreligiösen Paradigmas in den apologetischen Lehrbüchern selbst an, wobei der Einfluss der Neuscholastik herausgestellt wird. In einem Fazit werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengeführt und im Hinblick auf den Umgang mit anderen Religionen seit dem Zweiten Vatikanum interpretiert.

1. Introduction

This paper examines the interreligious paradigm in Belgian apologetic textbooks for adults from the period between 1870 and 1960. In a first step, it defines the target audience of these textbooks and describes their place in Catholic religious education. Then, a brief overview of the various theological models in contemporary scholarly literature is provided in order to systematically interpret and explain the interreligious statements in the textbooks. In order to understand the precise scope of the interreligious paradigm in apologetic textbooks, a brief overview of the treatment of non-Christian religions in the surrounding Catholic adult religion textbooks is then provided. This is followed by a qualitative-hermeneutical analysis of the interreligious paradigm in the apologetic textbooks themselves, drawing attention to the influence of Neo-Scholasticism. In a conclusion, the main findings of the study are brought together and briefly interpreted in the perspective of the approach to other religions since Vatican II.

In collecting the source material, we consulted the Archive and Documentation Centre for the History of Education of the University of Louvain. All available editions of Belgian Catholic apologetic textbooks for adult religion education were consulted. If multiple manuals by one author were available, only the most comprehensive and the most relevant with regard to the topical range were retained. This resulted in a corpus of ten textbooks,

the oldest dating from 1872 and the youngest one from 1942. In order to compare them with new textbooks for religious education for adults in Belgium after the disappearance of this genre after 1950, only two of the most commonly used textbooks up to 1960 in Flanders were retained as a sample. Finally, in order to compare the apologetic textbooks with the surrounding church and religious history textbooks for adults, four commonly used manuals from these genres were also selected.

2. Theological instruction for adults

The apologetics textbooks from the nineteenth and first half of the twentieth centuries were intended for the Catholic religion and moral education for the last year of the classical humanities (lasting 7 years), called rhetoric, a year that concluded the entire secondary education and, moreover, provided access to all continuing education at universities and colleges (see, e.g., Rutten, 1897, p. XI–XII). The students in these classes were at least between seventeen and eighteen years old. As such, these textbooks formed a kind of religious gateway to ‘adult life’ or what the textbooks themselves call “real life” or life after schooling at the secondary and higher levels. It is also indicative that many of these textbooks, in view of the educational curriculum, were also intended for philosophical education in seminaries, which was usually taken by students who were at least nineteen and twenty years old. This so-called philosophical education was intended as a kind of necessary preparation for ‘serious’ work (*philosophia ancilla theologiae*), that is, the study of Christian theology in the next three or four years, which was normally followed by people from the age of twentyone years old. Many authors of these textbooks explicitly state in their preface that their textbook, in terms of purpose and structure, is also intended for interested adult lay people, regardless of whether or not they have studied classical humanities and rhetoric. For example, the widely used textbook *Cours d’apologétique Chrétienne* (Course in Christian Apologetics) of the Jesuit Walter Devivier states in its preface that this work is not just meant to be used by priests, so as to have “a book at their disposal to remind them of the main truths they have been taught in their dogmatics classes” (1914, p. VII). Equally, the work is intended for families as a kind of “summary” of the theology that the laity have not been able to study in a complete way so that they can thus enable themselves to fathom the reasonableness of their faith (cp. *ibid.*).

These textbooks on apologetics for adults under examination form a distinct genre within the other textbooks on religion and moral education for adults, such as textbooks on biblical history, catechisms for adults, textbooks on fundamental theology and dogmatics, textbooks on church history and patrology, and textbooks on the comparative history of religion. Their origin must be situated in the context of the Catholic Church’s dealings with modernity (see also Van Wiele, 2023, pp. 273, 276). Although apologetics as a systematic defense of the Christian faith against external attacks is as old as Christianity itself (see, e.g., Cayré, 1933, pp. 21–22; Dulles, 1971, p. xiiiiff.), this discipline has been actualized in a number of areas in the textbooks of the period under consideration (see, e.g., Lambrecht, 1883, pp. 5–8). Indeed, according to the authors, the main purpose of their textbooks is to defend, on the basis of *rational* arguments and insights from *modern human sciences*, the traditional uniqueness and truth claims of Christianity and the Catholic

Church against some then relativistic, fiercely persistent rationalist and naturalist currents of Enlightenment thinking (see also, e.g., Kenis, 1992).

Yet this method in itself is not so new. It goes back to Anselm of Canterbury's medieval adagium from the 11th Century "intellectus quaerens fidem, fides quaerens intellectum" ("understanding seeking faith, faith seeking understanding"). The first part belongs to the realm of *philosophy*: herein, purely on the basis of rational considerations, the reasonableness of faith and Christian revelation is explained and substantiated. The second part belongs to the domain of *theology*: herein, then, from a believing perspective, the further content of Christian faith and revelation is made intelligible as much as possible with the help of reason. For example, François Verhelst writes:

"Apologetics is by its very nature a science that precedes faith [...] Our argumentation must therefore derive from our knowledge acquired from our natural abilities which is logically distinct from the truths known only through [revealed; J.V.W.] faith. The proofs we shall adduce are derived exclusively from the certainties of the human sciences, especially philosophy and history" (1915, p. 6).¹

Such textbooks on apologetics continued to exist as a separate genre until about 1950. After this, apologetics as a separate discipline apparently gradually loses some of its importance, but remained one of the tenets of Catholic education in religion and morality for quite some time.

This is made evident in part by the fact that from then on, up to 1960, the apologetic approach remained implicitly or explicitly present in the updated and more generally systematic theological and historical introductory textbooks in Catholic religion and morals for adults. At the same time, one also sees during this period that in the final year of high school, and also in seminaries for priests and in other institutions for adult education, new textbooks begin to replace the old apologetics textbooks, now focusing more on current intellectual and social life questions that young adults were facing. Illustrative of this is Peytier, who in his textbook from 1954, tellingly titled *God en de levensproblemen* (God and the Problems of Life), entrenches issues such as the relationship between faith and science, labor, property rights, church-state relations, charity, social justice, etc. (pp. 38–211).

3. Theological models

In order to describe and explain in some detail the complex view of the relationship between Christianity and other religions held by the authors of apologetic textbooks, I will draw on some of the distinct theological models that have been advanced in the leading educational and theological literature in recent decades. Specifically, one distinguishes three major models: namely, the exclusivist, the inclusivist and the pluralist. These models are usually centered around two major themes, namely the questions of the degree of truth and the degree of salvation in one's own and the other's religion. By using these two criteria, the three different models can be broadly formulated as follows: The position that values all the major world religions as more or less equal paths of salvation and in which Christ is seen as only one of many mediators of truth and salvation is called pluralistic

¹ All translations from Dutch and French into English by J.V.W.

(see, e.g., Hick, 1993, pp. 14–21; Knitter, 1987, pp. 178–198; 1995, pp. 26–27; Merrigan, 2000, pp. 61–82). Exclusivism can be formulated along the lines of Karl Barth (see, e.g., 1945, pp. 307–343) and Hendrik Kraemer (see, e.g., 1962) as the position that claims an explicit faith in Christ (and in his Church) and thus makes the presence of truth and salvation a fully Christian monopoly (see also Van Woudenberg, 1994, pp. 275–290; Ward, 2009, pp. 190–191). The position that considers all religious traditions as possible possessors of salvation and truth and at the same time sees Christ as the constitutive mediator of salvation and truth, i.e., not only normative in order to be allowed to speak of divine salvation and truth, but also indispensable for any realization of salvation and truth, we call inclusivist (see, e.g., D’Costa, 1990a, pp. 16–29; 1990b, pp. 130–143; Kasper, 2000, pp. 1–5; Rahner, 1962, pp. 136–158). Some make an additional distinction here between a ‘hard’ inclusivism, where the emphasis is on the content of belief (dogma, ethics, cult, etc.), and a ‘soft’ inclusivism, where the focus is more on the way in which one believes (the internal disposition, the existential act of believing) (see, e.g., Schineller, 1976, pp. 545–566).

4. Theological models in co-texts

We cannot understand the approach and scope of the interreligious paradigm in apologetics textbooks without first taking a moment to consider how this is addressed in the other religion and morality textbooks for adults in Belgium that deal with non-Christian religions. Looking, for example, at the textbooks on church history or history of religion used in Belgian educational circles, it is not very clear exactly from which of the three interreligious paradigms mentioned above is being started. One finds few, if any, direct doctrinal statements about this in these textbooks. Exceptions here and there are some highly exclusivist-looking assertions, in the sense that Christianity is the only God-willed and true religion which, with the message of Jesus Christ, perfects and completes all other religions. Associated with this Christocentrism in terms of truth is then usually a form of ecclesiocentrism in terms of salvation, where it is stated that in order to be saved, one must normally belong to the Christian and more specifically the Catholic Church (*nulla salus extra ecclesiam*). Initiation into the Church is then through baptism and an exception here is the ‘baptism of desire’ which also grants direct access to divine grace and salvation. Otherwise, not so much attention is paid to non-Christian religions. A relative exception is Judaism and, to a lesser extent, Islam. The following is relevant to our questioning in this regard.

As for Judaism, a relatively large amount of attention is usually paid to it, which is not surprising given the Jewish roots of the Christian faith. In spite of all the variation and own insertions of the various authors of the textbooks, the main points of the treatment of the Jewish religion come down to the following. First, the original connection between Judaism and Christianity is emphasized, including that Jesus was Jewish and lived according to Jewish law, that the gospel was first preached to the Jews and that his first followers and also the first baptized were among the Jewish population, etc. (see, e.g., Labis, 1900, pp. 9–19, 22–24). In this context, Judaism is then identified in a fundamentally positive way as “the people of God” (see, e.g., Bellon, 1935, pp. 85–88). This is further framed in a classical Christian theology of revelation and salvation in three phases (see, e.g.,

Delogne, 1939, p. 55). In the first phase, God made Himself known to humanity through the “primitive revelation”. The second phase began after the Fall, in which God promised to send a savior who would definitively free humanity from slavery and sin. To this end, God chose the Jewish people with whom He entered into a covenant to know and worship Him permanently and who through the ages would continue to expect the savior or Messiah and from whom it would eventually be born. Therefore, God revealed Himself step by step through the prophets and other Bible saints and this true faith was recorded in the Old Testament. The third and final stage in divine revelation is then the coming of Jesus Christ to earth through which all the prophecies about the Messiah are realized and through which the fullness of divine truth and salvation is also communicated to the world.

From all this there is a great appreciation of the Jewish religion and the Jewish people as the chosen “people of God”, because in its original form it is regarded as a true and God-willed religion and institution of salvation (see also, e.g., Bea, 1967, pp. 42–48). With the coming and message of Jesus Christ, however, from the Jewish people themselves the original Jewish religion is then perfected, and certain forms of the Jewish religion, especially those that do not recognize Jesus Christ as the Messiah, are substituted by the Christian religion. The Jewish religion, like other non-Christian religions, are hereby seen as “*praeparatio evangelii*”, an in some sense legitimate preparation for the realization of the Christian religion that completes the Mosaic and other religions.

As for Islam, it is seemingly scrutinized from the same underlying exclusivist-like assumptions, although Islam is also seen in a certain sense as a kind of a preparation for Christianity. But since Islam is usually only dealt with in the relevant textbooks on church history, where the starting point is the description of the external relations of Christianity and the Catholic Church with the world, the tone compared to the treatment of Judaism is usually somewhat less positive from certain points of view (see, e.g., Albers, 1908, pp. 236–238; De Jong, 1932, pp. 231, 253ff.). First of all, Islam as a religion and culture is often only dealt with from the perspective of Christian and Western European history of civilization (see also, e.g., Rohrbacher, 1872, pp. 340–344), with Islam coming into play when it came to threaten Christian civilization and culture from the Middle Ages onward through powerful armies whipped up by the doctrine of jihad, during the Crusades in response to this aggression, and then in the New Age during the successive sieges of Vienna (1529 and 1683). Due to the many military confrontations with Christianity, the treatment of Islam in textbooks focuses on some violent aspects in Islamic doctrine and on some points of difference with Christianity, without, however, concealing admiration for certain cultural merits of Islam and emphasizing certain similarities with the Christian religion, such as belief in the one God, recognition of the virgin birth of Jesus and the veneration of Jesus as a prophet in Islam. Then Islam, usually also as a dangerous competitor to Christianity, receives some attention during the history of missions in the nineteenth and early twentieth centuries. This includes much attention to the many missionaries killed in Islamic countries. What is of interest for our study, however, is that in these descriptions there are few, if any, further explicit statements to be found about the underlying interreligious theology that may or may not have helped underpin this image formation. These are found only in the textbooks on apologetics.

5. Theological models in apologetic textbooks

If one takes a closer look at the textbooks on apologetics, it becomes quickly apparent that the underlying paradigm in the treatment of non-Christian religions is not exclusivist but inclusivist. In various terms, it is made clear that Christianity with Jesus Christ as its norm and mediator unquestionably possesses the ‘fullness’ of truth and salvation, but that there is also truth and salvation present to some extent in other religions and that one does not always have to belong to the visible community of Christ’s followers (called church) but that there are avenues to salvation outside of it. However, the latter are rather considered ‘extraordinary’ paths of salvation, while visibly belonging to the church of Christ is considered the ‘ordinary’ path of salvation. This also shows that the inclusivism adhered to by the textbook authors is not even a ‘hard’ but rather a ‘soft’ inclusivism, in which, in addition to the content of the faith, the internal condition of the believer, even if he or she does not explicitly belong to the visible church of Christ, certainly does matter.

This interreligious model is substantiated implicitly and explicitly in the textbooks through various perspectives. It is based on what is later also described in magisterial documents on interreligious dialogue in the wake of Vatican II, such as *Dialogue and Proclamation* (1991), as a “mystery of unity” (No. 29) of every human being. This is further substantiated in the textbooks through a fivefold universalism. First, in the initial definition of religion: This is virtually unanimously defined as a general human and universal phenomenon that always has its origin somewhere in God. The terms general human and universal imply that any human being in possession of normal intellectual faculties can recognize that there is a substance that transcends time and space and at the same time founds and orients his existence. This transcendent aspect is concretized indiscriminately in textbooks as God. Based on these premises, religion is then briefly described as ‘the bond that unites man with God’. Second universalism: God, who is a good father, wants all people, in past, present and future, to be saved. Third is the fundamental equality and equivalence of all human beings as creatures of God, all endowed with the same ultimate desire for truth and happiness. Fourth, according to the authors, apparently all human beings without distinction are in need of the divine revelation which, like a source of energy for man, opens the way to eternal salvation. And finally, in the wake of this, the last universalistic element emphasizes that God makes Himself known to all people without distinction from creation to the completion of the world and provides the necessary means of salvation to be saved (see, e.g., Berquin, 1942, pp. 97–112, 126–129; Frutsaert, 1931, pp. 29–30; Minnaers, 1924, pp. 23–27; Van Brabant & Stock, 1942, pp. 14–19).

What is also interesting from a historical-pedagogical perspective is the observation that in all of this, the textbooks draw inspiration from the so-called neo-Thomism of the nineteenth and early twentieth centuries. This is not to say that textbook authors always and everywhere blindly adopt Saint Thomas Aquinas (see, e.g., Van Wiele, 2011, pp. 216–239). On the contrary, the neo-Thomistic approach consists precisely in usually merely transferring what one considers to be Thomas’ useful principles to then current discussions and then linking and adducing them with new data from theology and comparative religious science of the nineteenth and early twentieth centuries. Although some textbooks do not explicitly or fully appeal to scholastic vocabulary, their passages on the theology of other religions nevertheless reflect in principle the same universal model of religion of Thomas. Some textbook authors demonstrate this indebtedness most clearly when they

indiscriminately describe religion in this like Thomas (see, e.g., *Summa Theologiae*, I, q 2, art. 3) as follows: man depends on God (Causa Prima), as an effect depends on its cause and religion is nothing but the expression of this connection (see, e.g., Rutten, 1897, pp. 12–19; Valvekens, 1909, pp. 10–25, 68–69; Van Brabant & Stock, 1942, pp. 14–19; Verhelst, 1915, p. 72).

Be that as it may, the question now is how this multiple universalist approach to Christian and other religions can be reconciled with some harsh, possibly intolerant and exclusivist statements such as “*extra ecclesiam nulla salus*” mentioned in the previous paragraph? According to the authors, the answer to this question is simple, although they admit that in the past this adage has often been misunderstood which has given rise to misunderstandings. For a correct understanding, they say, one must distinguish between the “body” and the “soul” of the Church (see, e.g., Rutten, 1897, pp. 212–213, 252–253; Valvekens, 1909, pp. 251–253). The “body” is the outward, visible community of believers who profess the same faith and participate in the same sacraments. The “soul” is the sanctifying grace or spirit that animates, impels and gives life to the members of the Church. The soul includes not only the visible members of the Church, but also all people of good will who, without perhaps ever having put this into words or without even being aware of it, desire to place their will on the same line as God’s will – something manifested, among other things, in concrete acts of mercy and in following natural morality –, and who, through no fault of their own out of ignorance, do not know the Church or cannot yet be part of it. These people have a so-called “implicit desire” to be part of the Church, and for them, too, salvation in this world and in the hereafter, in a way that only God knows, is fully guaranteed.

With help of concrete examples, the authors further clarify that there is indeed salvation outside the Church. Alfred Le Grand writes:

“The heretic who has openly broken with the Church and who, by departing from it, no longer belongs to his body, may nevertheless belong to his soul, if he is of good will and he errs through an insurmountable ignorance, and who, on the other hand, faithfully fulfills what he thinks is his duty [...] sanctifying grace nevertheless assures this heretic eternal salvation” (1929, p. 334).

And Walter Devivier expresses himself in similar terms:

“The Jews, the Muslims and the pagans. See here what in brief is the doctrine of the Church: only they are excluded because of unbelief in whom unbelief is voluntary; as for those in whom unbelief is insurmountable; if they are lost it is not because they have denied what they could not possibly have known, but because of other grave formal offenses” (1914, p. 416).

6. Conclusion

The textbooks on apologetics for adults are an indispensable source for the history of ideas in education to trace the underlying theological model in the treatment of other religions in the period under study. Based solely on the sometimes misleading and brief statements made on the subject in the other constituent textbooks for adult audiences, such as the church- and religion-related histories, one tends to conclude that the theological paradigm was exclusivist. However, when linked to the more philosophical and systematic apologetics textbooks, it quickly becomes clear that the premises of the interreligious paradigm

were not merely ‘hard’ but ‘soft’ inclusivist. One can therefore easily state that these textbooks of apologetics at the level of general principles were precursors of a more refined and further elaborated ‘soft’ inclusivist theology within the Catholic Church around and after Vatican II (1962–1965), with more emphasis than before on similarities rather than differences with the other religions (see, e.g., Van Wiele, 2016, pp. 209–212). This is not only noticeable in Vatican II documents such as *Nostra Aetate* (1965) and *Lumen Gentium* (1964). For example, No. 16 of the latter document states that God provides the necessary means of salvation to all those who lead righteous lives and who, without guilt, do not yet know or cannot acknowledge God. The same principles can also later be found further substantiated by many Catholic theologians. As, for example, with Karl Rahner, who from the same principles even regards non-Christians as “anonyme[n] Christen” (anonymous Christians; see, e.g., 1965, pp. 545–554).

References

Manuals for adult education in Belgium (sample)

- Albers, P. (1908). *Handboek der algemene kerkgeschiedenis*. L.C.G. Malmberg.
- Bellon, K. (1935). *Inleiding tot de godsdienstgeschiedenis*. Standaard Uitgeverij.
- Berquin, K. (1942). *Geloofsrechtvaardiging*. Schoonbaert-Goes.
- Cayré, Fulbert (1933). *Patrologie et Histoire de la Théologie* (2nd, Rev. Ed.). Desclée et Cie.
- De Jong, J. (1932). *Handboek der Kerkgeschiedenis. Eerste deel. Oudheid en Middeleeuwen (tot 1304)* (2nd, Rev. Ed.). Dekker & van de Vegt-Standaard Boekhandel.
- Delogne, H. (1939). *Notre credo vécu*. Desclée De Brouwer.
- Devivier, W. (1914). *Cours d'apologétique chrétienne ou exposition raisonnée des fondements de la foi* (22nd Ed., Repr.). Casterman.
- Frutsaert, E. (1931). *Handboekje voor geloofsverdediging. Een leerboek voor Scholen en Studiekringen* (4th Ed., Repr.). Excelsior.
- Labis, F. (1900). *Histoire abrégée de l'Église Catholique*. Casterman.
- Lambrecht, H.C. (1883). *Het Roomsche Katholieke geloof in 't kort bewezen* (2nd, Rev. Ed.). Huyshauwer & Scheerder.
- Le Grand, A. (1929). *Apologétique Chrétienne. Démonstration religieuse* (2nd, Rev. Ed.). Wesmael-Charlier.
- Minnaers, W. (1924). *Beknopte geloofsverdediging voor normaal en middelbaar onderwijs* (3rd Ed.). Jozef van In.
- Peytier, A. (1954). *God en de levensproblemen*. Peytier.
- Rohrbacher, R.F. (1872). *Histoire universelle de l'Église catholique*. Continué jusqu'en 1866 par J. Chantrel (6th, Rev. Ed.). Gaume Frères et J. Duprey.
- Rutten, M.H. (1897). *Cours élémentaire d'apologétique chrétienne* (2nd, Rev. Ed.). Société Belge de Librairie.
- Valvekens, E. (1909). *Démonstration rationnelle des fondements de la Foi catholique. Éléments d'apologétique* (2nd, Rev. Ed.). Jules De Meester.
- Van Brabant, J. & Stock, R. (1942). *Christus en zijn kerk. Het ware christendom*. Brepols.
- Van Caster, M. (Ed.). (1950). *Christus in onze wereld. De levenswaarden*. Desclée De Brouwer.
- Verhelst, F. (1915). *Cours de religion apologétique*. Albert Dewit & Gabriel Beauchesne.

Further references

- Barth, K. (1945). *Die kirchliche Dogmatik, Erster Band: Die Lehre vom Wort Gottes. Prolegomena zur kirchlichen Dogmatik. Zweiter Halbband* (3rd Ed.). Theologischer Verlag.
- Bea, A. (1967). *De kerk en het joodse volk*. Paul Brand.
- D'Costa, G. (1990a). Christ, the Trinity and Religious Plurality. In G. D'Costa & R. Williams (Eds.), *Christian Uniqueness Reconsidered. The Myth of a Pluralistic Theology* (pp. 16–29). Orbis Books.

- D'Costa, G. (1990b). 'Extra Ecclesiam nulla salus' Revisited. In I. Hammet (Ed.), *Religious Pluralism and Unbelief: Studies Critical and Comparative* (pp. 130–147). Routledge.
- Dialogue and Proclamation*. (1991). https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interrelg/documents/rc_pc_interrelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_en.html
- Dulles, A. (1971). *A History of Apologetics*. Corpus.
- Hick, J. (1993). *The Metaphor of God Incarnate*. SCM Press.
- Kasper, W. (2000). Freedom, Truth, and Salvation. In M. Serretti (Ed.), *The Uniqueness and Universality of Jesus Christ. In Dialogue with the Religions* (pp. 1–5). Eerdmans.
- Kenis, L. (1992). *De theologische faculteit te Leuven in de negentiende eeuw 1834–1889*. With a Summary in English. Koninklijke Academie voor Wetenschappen, Letteren en Schone Kunsten van België.
- Knitter, P. (1987). Toward a Liberation Theology of Religions. In J. Hick & P. Knitter (Eds.), *The Myth of Christian Uniqueness: Toward a Pluralistic Theology of Religions* (pp. 178–198). Orbis Books.
- Knitter, P. (1995). *One Earth Many Religions. Multifaith Dialogue & Global Responsibility*. Orbis Books.
- Kraemer, H. (1962). *Why Christianity of all Religions?* Transl. from Dutch by H. Hoskins. The Westminster Press.
- Lumen Gentium*. (1964). https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_conc_19641121_lumen-gentium_en.html
- Merrigan, T. (2000). The Historical Jesus in the Pluralist Theology of Religions. In T. Merrigan & J. Haers (Eds.), *The Myriad Christ. Plurality and the Quest for Unity in Contemporary Christology* (pp. 61–82). Acco.
- Nostra Aetate*. (1965). http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_en.html
- Rahner, K. (1962). Das Christentum und die nichtchristlichen Religionen. In K. Rahner, *Schriften zur Theologie, Band 5* (pp. 136–158). Benziger.
- Rahner, K. (1965). Die anonymen Christen. In K. Rahner, *Schriften zur Theologie, Band 6* (pp. 545–554). Benziger.
- Schineller, P. (1976). Christ and Church: A Spectrum of Views. *Theological Studies*, 37 (4), 545–566.
- Thomas Aquinas (1266–1273). *Summa Theologiae*. <https://aquinas.cc/la/en/~SCG1>
- Van Wiele, J. (2011). *Textbook Historiography as History “Writ Small”? Towards a New Specific Model of Textbook Research on the Representation of Non-Christian Religions and Cultures (1870–1950) in the “New Cultural History of Education”*. PhD Thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Van Wiele, J. (2016). The Implementation of Vatican II's Vision on Non-Christian Religions and Cultures in Belgian Catholic Religion Textbooks for Secondary Education (1950–1970). A Case Study on the Relationship Between the Catholic Church and Religious Education in Belgium. In E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny* (pp. 209–219). Klinkhardt.
- Van Wiele J. (2023). How the Catholic Church Responded to 'Enlightenment' and 'Modernism' in Belgian Catholic Religion Education and Educational Media before Vatican II (1880–1950). In E. Matthes, C. Ott, S. Schütze & D. Wrobel (Eds.), *Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien. Continuity and Change of Knowledge in Educational Media* (pp. 271–280). Klinkhardt.
- Van Woudenberg, R. (1994). Christelijk exclusivisme en religieus pluralisme. *Nederlands Theologisch Tijdschrift*, 48 (4), 275–290.
- Ward, K. (2009). Pluralism from a Christian Perspective. In N. Solomon, R. Harries & T. Winter (Eds.), *Abraham's Children. Jews, Christians and Muslims in Conversation* (pp. 190–202) (2nd Ed., Repr.). T&T Clark.

Author

Van Wiele, Jan, Ph.D. Ph.D.

Tilburg University

Tilburg School of Catholic Theology – Texts in Contexts

Main focus of research: the study of identity formation in intercultural and interreligious education in North America and in Europe, especially in the 19th and 20th century

E-Mail: J.vanWiele@uvt.nl

Klassische und aktuelle Texte als Quellen des Wissens Ausgewählte pädagogische Schriftenreihen für Studium und Lehre in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Abstract

Pedagogical publication series represent a special format within the literature for the study and teaching of educational science, which has only recently been considered from the perspective of scientific theory and disciplinary history. In this article, four selected series from the second half of the 20th century are compared in terms of their content and didactic design in order to gain initial insights into the teaching and learning culture of the discipline at colleges and universities at this time.

1. Einleitung

Universitäten und Hochschulen sind aus erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive als Lernorte von Interesse, weil zum einen deren Adressat*innen mündige Erwachsene sind und zum anderen sich Hochschulen als Teil des Bildungssystems mit spezifischen Lern- und Bildungsräumen auffassen lassen. So sind Hochschulen, insbesondere Universitäten konzeptionell erst einmal Trägerorganisationen von Wissenschaft und akademischen Praxen und somit spezielle Orte des Umgangs mit spezifischen Wissensformen; sie stellen jedoch zugleich das Bindeglied zwischen Wissenschaft und Studium dar (vgl. Rhein, 2015, S. 348f.). Damit werden nicht nur Besonderheiten dieser Bildungsstufe im Vergleich zu den vorangehenden Einrichtungen herausgestellt, sondern auch eine spezifische Form der Vermittlung und Aneignung des Wissens. Dieser Modus der Aneignung wird als *Studieren* bezeichnet. Mit diesem Begriff wird die Grenzziehung zwischen Schule und Hochschule und eine andere Form des Umgangs mit Wissen und Wissenserarbeitung – und mit der Sache Wissenschaft betont: „Studieren steht für eine besondere Form der Aneignung von Wissenschaft“ (Trempp, 2022, S. 184).

In diesem Vermittlungs- und Aneignungsprozess gewinnt das Schrifttum für das akademische Lehren und Lernen eine besondere Bedeutung, welches erst seit jüngerer Zeit auch für die wissenschaftstheoretische und -historische Forschung eine immer mehr Beachtung findende Quelle darstellt. Für das Lehramtsstudium und das Studium der Pädagogik wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts *Schriftenreihen* für die akademische Lehre konzipiert, zu denen noch keine umfassenden erziehungswissenschaftlichen Studien vorliegen. So wurden bisher nur einzelne pädagogische Schriftenreihen aus verschiedenen Perspektiven hinsichtlich ihrer Entstehung und Funktionen untersucht (vgl. Überblick in Balcke & Schulz-Gade, 2019, S. 574). Erste kleinere Analysen wurden bereits zu den

Reihen „Klinkhardts Pädagogische Quellentexte“ und „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung: Quellentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft“ vorgenommen (siehe Balcke & Schulz-Gade, 2020). An diese Untersuchungen anschließend soll im vorliegenden Beitrag ein exemplarischer Einblick zu diesem (Groß-)Format innerhalb der wissenschaftlichen Publikations- und Kommunikationsformen (vgl. Krohn & Küppers, 1989, S. 96–98, 124) gegeben werden: Neben der Beschreibung ausgewählter pädagogischer Schriftenreihen für Studium und Lehre in ihrem Entstehungskontext wird eine vergleichende Betrachtung hinsichtlich ihrer inhaltlichen und didaktischen Gestaltung sowie der angesprochenen Zielgruppen vorgenommen.

2. Entstehungskontext und allgemeine Charakteristik der pädagogischen Schriftenreihen

Die (Vor-)Geschichten der Schriftenreihen reichen zurück bis in die 1950er-Jahre, in denen die Politik der Bundesrepublik durch die Ära Adenauer bestimmt wird und durch die Erlangung demokratischer Stabilität, die Einführung der sozialen Marktwirtschaft mit einem rasanten wirtschaftlichen Aufschwung und eine enge Westbindung geprägt ist. Im Bereich der Pädagogik wird an den Universitäten wieder an die philosophischen, vorwiegend geisteswissenschaftlichen Traditionslinien angeknüpft; an den Pädagogischen Akademien/Hochschulen orientiert sich die Lehramtsausbildung weitgehend an den Konzeptionen der Weimarer Zeit. Die Arbeit in Forschung und Lehre ist dabei noch durch Hindernisse und Beeinträchtigungen erschwert. So werden auf der „Pädagogischen Tagung“ in Bad Wildungen im Mai 1952 neben anderen vordringlich zu bearbeitenden Aufgaben folgende zwei herausgestellt: „Gründung selbständiger wissenschaftlich-pädagogischer Publikationsreihen; [...] Edition kritischer pädagogischer Textausgaben“ (Scheuerl, 1987, S. 269). Daraufhin entstehen in dieser Zeit u.a. mehrere pädagogische Schriftenreihen, um wissenschaftliche pädagogische Werke neu zu veröffentlichen und damit wesentliche Gedanken für angehende Lehrkräfte bzw. Pädagog*innen sowie für die pädagogische Praxis zugänglich zu machen. Sie ermöglichen einem breiteren Publikum den kostengünstigen Zugang zu klassischen pädagogischen Werken, was insbesondere an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu erheblichen Verbesserungen in der Lehre und im Grundlagendstudium führt. So stellt Marian Heitger 1960 „erfreut“ fest,

„daß der unmittelbare Zugang zu den Quellen unseres bildungstheoretischen Denkens auf diese Weise erleichtert wird; braucht doch insbesondere der Studierende der Pädagogik sich nicht mehr auf Literatur ‚über ...‘ zu beschränken, sondern kann sich mit den Klassikern unmittelbar auseinandersetzen“ (Heitger, 1960, S. 149).

Diese sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Fach gut etablierende Publikationsform *Schriftenreihe* gehört wie die Zeitschriften zu den fortlaufenden Sammelwerken, die sich durch eine zeitlich unbegrenzte und thematisch offene Struktur auszeichnen. Die einzelnen Bände erscheinen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, werden in der Regel von verschiedenen Autor*innen verfasst und weisen keine klare inhaltliche Beziehung zueinander auf. Innerhalb der Wissen(schaft)skommunikation können Schriftenreihen verschiedene Funktionen erfüllen: Einerseits dienen sie als Publikationsorgan für die Veröffentlichung und Diskussion aktueller Forschungsergebnisse innerhalb der Scientific

Community. Andererseits wird das Format für die Wissensvermittlung an den akademischen Nachwuchs verwendet.

Im Folgenden stehen vier Schriftenreihen des letztgenannten Formats im Fokus, die u.E. mit ihren unterschiedlichen Konzeptionen einen anschaulichen Einblick in das akademische Schrifttum für Studium und Lehre im betrachteten Zeitraum geben.

3. Exemplarische Betrachtung ausgewählter Schriftenreihen

Aufgrund des begrenzten Rahmens können nur knappe Einblicke in die vier gewählten Reihen¹ gegeben werden: So wird zunächst jeweils kurz auf die jeweiligen Reihenherausgeber eingegangen und dann die Reihenkonzeption unter inhaltlichen und didaktischen Aspekten betrachtet.

3.1 Quelle & Meyer: „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“

Die Schriftenreihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quelltexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft“ wurde von 1964 bis 1970 (unter Berücksichtigung aller Mehrauflagen bis 2014) von Theodor Ballauff (1911–1995), Hans-Herrmann Groothoff (1915–2013), Heinz Mühlmeier (1920–?) und Karl Püllen (1925–1997) im Verlag Quelle & Meyer herausgegeben. Unter der Mitarbeit von insgesamt 23 Fachkollegen umfasst die Reihe 32 Bände mit Quellentexten pädagogischer Klassiker.

Die Reihe wird in der Fachwelt vornehmlich mit den Namen Ballauff und Groothoff verbunden, was sich vermutlich mit deren größerer Bekanntheit innerhalb der Disziplin erklären lässt: Ballauff war Professor für Philosophie und Pädagogik. Groothoff betätigte sich in den Bereichen Erwachsenenbildung und Lehrerbildung. Mühlmeier war Professor für Allgemeine Pädagogik. Püllens Arbeitsschwerpunkte lagen im Fachgebiet Philosophie und deren Didaktik.

Die Reihe bietet insgesamt eine beeindruckende Vielfalt an grundlegenden Texten von pädagogischen Klassikern; gleich im ersten Erscheinungsjahr werden acht Quellenbände mit Texten u.a. von Herbart, Pestalozzi, Comenius, Humboldt, Dilthey, Litt und Trapp veröffentlicht. Diese thematische Breite spiegelt sich in dem gesamten Erscheinungszeitraum wider; so werden in der Reihe sowohl philosophische Gedanken zur Erziehung von Aristoteles bis Heinrich Weinstock als auch pädagogische Ideen des Pietismus, der Herbartianer und der Reformpädagogik berücksichtigt. Besonders erwähnenswert ist hierbei der 1965 herausgegebene Titel mit Texten von Maria Montessori, da dieser als einziger Band mehrfach aufgelegt wurde, noch im Jahr 2014 zum zwölften Mal (Michael, 1965, ¹²2014). Obwohl Ballauff und Groothoff stärker mit der Reihe in Verbindung gebracht werden, hat von diesen beiden überraschenderweise nur Groothoff selbst einen Band besorgt und eingeleitet (Groothoff, 1967), während Mühlmeier drei und Püllen zwei Bände bearbeitet haben.

Die Reihe richtet sich an Studierende des Lehramts und der Pädagogik, wie bereits im Untertitel deutlich wird. Der Fokus liegt auf Texten klassischer Pädagog*innen, die in den betreffenden Jahren im Pädagogikstudium stark beachtet wurden.

¹ An dieser Stelle möchten wir ausdrücklich Dr. Herwig Schulz-Gade und Benedikt Kormann danken, die einen wesentlichen Anteil an der aufwendigen Recherche der Bibliografien zu den vier Schriftenreihen und an den ersten Analyseergebnissen zu den Reihen der Verlage Klinkhardt sowie Quelle & Meyer haben.

Die Grundstruktur der Bände besteht darin, einen oder mehrere Texte *eines* pädagogischen Klassikers oftmals in gekürzter Fassung zu präsentieren, die von den Bandherausgebern mit wichtigen Informationen zum*zur Autor*in und zum Entstehungskontext des Textes eingeleitet werden. Es gibt jedoch zwei Ausnahmen – die Bände 13 und 31, in denen Quellentexte verschiedener Autoren zu einem Thema zusammengestellt sind (Schuster, 1965; Petrat, 1970). Der Fokus der Textauswahl liegt auf der Repräsentation geschlossener Gedankengänge und der repräsentativen Abbildung pädagogischer Ideen. Die Auswahl der Quellentexte variiert zwischen den Bänden, die teilweise kombiniert und gekürzt sind mit dem Fokus auf bestimmte Themen; insgesamt bleiben die Bände vom Umfang im Vergleich zu anderen Reihen relativ schmal.²

3.2 „Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften“

Die Reihe „Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik“, welche ab 1970 den Untertitel „Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ trägt, wurde von Theodor Rutt (1911–2006) in Zusammenarbeit mit dem Verlag Ferdinand Schöningh zwischen den Jahren 1954 bis 1981 (bzw. unter Berücksichtigung aller Mehrauflagen bis 1997) herausgegeben. Der Herausgeber der Reihe war in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften tätig mit besonderen Schwerpunkten in der Deutschdidaktik und in der Unterrichtsforschung. Neben seiner Tätigkeit an unterschiedlichen Hochschulen war Rutt zudem mehrere Jahre als Präsident des Pädagogischen Hochschulsenats des Landes Nordrhein-Westfalen sowie als Mitglied der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik tätig.

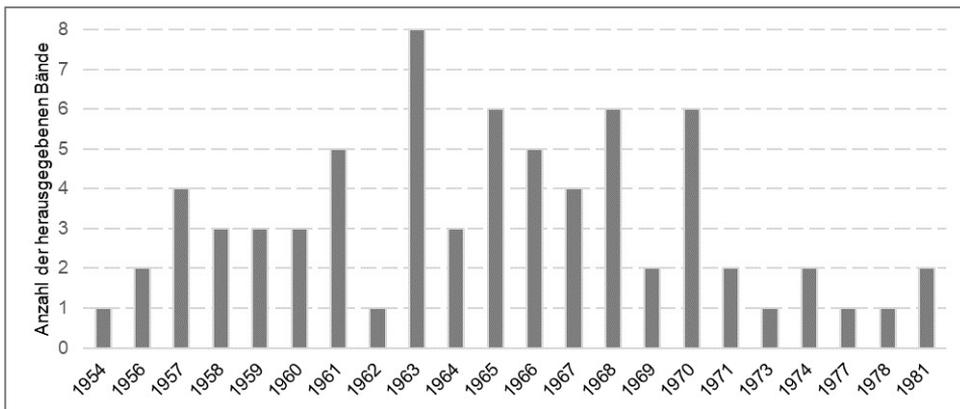


Abb. 1 Herausgegebene Bände „Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften“ pro Jahr (eigene Darstellung)

Die 71 Bände der Reihe umfassen eine vielfältige Auswahl von (ausschließlich männlichen) Autoren aus allen Epochen. So enthält die Reihe Bände mit Texten aus der Antike (z.B. Klemens v. Alexandrien, Chrysostomos) und dem Barock (z.B. Comenius) sowie aus dem 18. (z.B. Basedow), 19. (z.B. Marx) und 20. Jahrhundert (z.B. Flitner). Den Großteil der Bände bilden Texte, die während und nach der Aufklärung entstanden sind. Die Schriftenreihe beschränkt sich nicht auf deutschsprachige Autoren, sondern berücksichtigt

² Für weiterführende Informationen zur Reihe siehe Großhauser & Kormann (2020).

auch Schriften aus dem gesamten europäischen Sprachraum (z.B. Blonskij, Dawson). Texte von Herbart, Kerschensteiner, Natorp und Rousseau wurden in jeweils zwei Bänden veröffentlicht. In der Reihe wurden 16 Bände mindestens zwei Mal aufgelegt, wobei der Band zu Wilhelm von Humboldt mit fünf Auflagen (Menze, 1959, ⁵1997) und der Band zu Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (Lichtenstein, 1959, ⁴1994) mit vier Auflagen besonders gefragt waren. Von den insgesamt 45 an der Reihe Beteiligten geben 17 mehrere Titel heraus, Rutt edierte vier Bände selbst.³ Im Seitenumfang variieren die Bände teilweise sehr stark: So umfasst der Band zu Chrysostomos lediglich 92 Seiten, während der Band zu Milde 735 Seiten lang ist.

Alle Bände besitzen einen typischen Aufbau: Der Band beginnt mit einem *Bild(nis) des jeweiligen Autors*. Im Anschluss folgen dessen *Quellentexte*, die den Großteil des Bandes ausmachen.⁴ Zum besseren Verständnis der Quellentexte sind von den Herausgebern *Anmerkungen* angefügt, die inhaltliche Erläuterungen und weiterführende Hinweise liefern. Anschließend lassen sich ausführliche Informationen *zum Werk und zu der Persönlichkeit* des jeweiligen Autors finden. Oftmals sind zudem *Bemerkungen zur Textwiedergabe* enthalten. Diese beschreiben, zu welchen Zeiten, in welcher Form und in welchen Sprachen die Quellentexte bisher publiziert wurden. Den Abschluss jedes Bandes bilden entweder eine *Bibliographie der Autoren* oder ein *Literaturverzeichnis von und über die Autoren*, eine *Zeittafel*⁵ sowie ein *Stellen-, Sach- und/oder Personenregister*. Die Bände bieten somit zahlreiche Hintergrundinformationen zur Kontextualisierung der Quellentexte und für deren Einordnung in einen größeren Gesamtzusammenhang. An den kaum gekürzten und nahezu originalgetreuen Quellentexten wird die Intention des Reihenherausgebers und der beteiligten Akteure deutlich, dass mit der Schriftenreihe pädagogische Grundlagentexte für ein tiefergehendes (Eigen-)Studium bereitgestellt werden sollten.

3.3 „Klinkhardts Pädagogische Quellentexte“

Die Reihe „Klinkhardts Pädagogische Quellentexte“ wurde von Theo Dietrich (1917–2003) und Albert Reble (1910–2000) gemeinsam mit dem Julius Klinkhardt Verlag im Jahr 1960 begründet und herausgegeben und erschien unter Berücksichtigung aller Mehrauflagen bis 1999. Die Reihenherausgeber waren beide an der Gestaltung einer wissenschaftlich besser fundierten Lehrkräftebildung beteiligt. So leisteten Dietrich als Professor für Erziehungswissenschaft in Bremen und Bayreuth und Reble als Professor für Pädagogik in Nordrhein-Westfalen und Würzburg wichtige Beiträge zur Reform der Lehramtsstudiengänge. Beide engagierten sich u.a. im „Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen“. Für eine möglichst große Themenbreite der Reihe beteiligten Dietrich und Reble im Laufe ihres Erscheinungszeitraums 69 Fachkolleg*innen an der Herausgabe der Schriftenreihe. Die aus dem gesamten Bundesgebiet, aber auch aus Österreich und der Schweiz stammen-

³ Zudem erschienen in „Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften“ 1967/68 fünf Bände und der von Rutt verfasste Titel *Aufsatzvorbereitung im Fünften Schuljahr* nicht mit dem Reihenuntertitel „Quellen zur Geschichte der Pädagogik“, sondern unter dem Titel „Arbeiten aus der Pädagogischen Tatsachenforschung Peter und Else Petersens“. Diese wurden in der obigen Bandzählung nicht berücksichtigt.

⁴ In einigen Bänden ist nach dem Bildnis des Autors ein (handschriftliches) Faksimile abgedruckt (z.B. Gagla, 1968).

⁵ In der Zeittafel werden wichtige Ereignisse und Personen in der Pädagogik und Politik in der Lebenszeit des jeweiligen Autors tabellarisch aufgeführt.

den Mitherausgeber*innen vertreten die Allgemeine Pädagogik oder andere Teildisziplinen des Faches.

In der Grundkonzeption der Reihe unterschieden Dietrich und Reble (zunächst) die zwei Rubriken: „Texte einzelner Pädagogen“ und „Problemgeschichtliche Texte“. Die erste Sparte enthält vorwiegend monografische Textausgaben pädagogischer Klassiker und die zweite Rubrik Sammlungen von Texten zu einem Thema in problemgeschichtlicher Perspektive. „Problemgeschichtlich“ meint hier, dass nicht nur pädagogische Fragen und „Probleme“ in ihrer historischen Entwicklung sowie die theoretischen Lösungsversuche zu ihnen dargestellt werden, sondern auch geschichtliche Entwicklungen von pädagogischen Institutionen sowie historische Strömungen und Bewegungen in der Pädagogik behandelt werden. Die Reihe wurde ab 1966 um eine Rubrik erweitert, in der aktuelle Diskussions- und Forschungsbeiträge zu pädagogischen Themen enthalten sind. An diesem Ausbau des inhaltlichen Spektrums zeigt sich auch die Ausweitung der Zielgruppe von zunächst vornehmlich Lehramtsstudierenden an den Pädagogischen Hochschulen hin zu den Studierenden im 1969 eingeführten universitären Pädagogik-Diplomstudiengang.

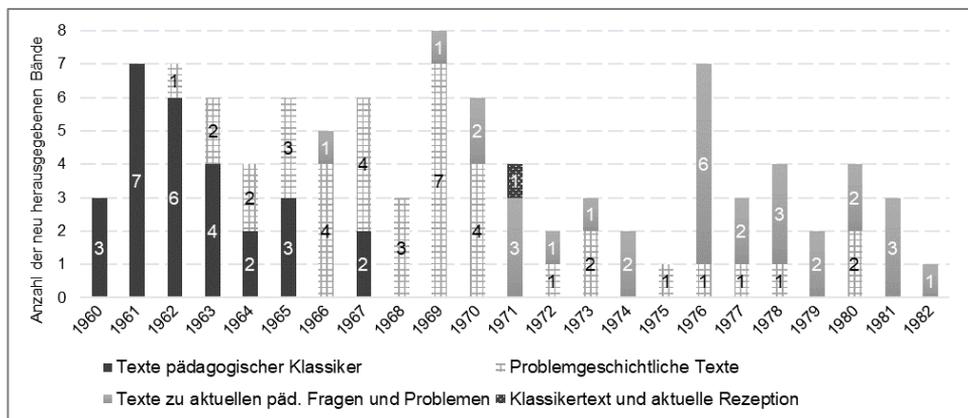


Abb. 2 Herausgegebene Bände „Klinkhardts Pädagogische Quellentexte“ pro Jahr sortiert nach den Rubriken (eigene Darstellung)

Inhaltlich erstreckt sich die Reihe über Themen vieler Teildisziplinen des Faches der Zeit, z.B. Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Historische Pädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik. Bis 1982 wurden pro Jahr fortlaufend neue Titel veröffentlicht (siehe Abb. 2); die später publizierten Bände sind Folgeauflagen. Neben Monografien besteht die Reihe überwiegend aus Sammelbänden, deren Umfang mit 170 bis 220 Seiten erheblich variiert. Von den insgesamt 97 erschienenen Einzelbänden wurden einige bis zu sieben Mal aufgelegt.

Die einzelnen Ausgaben enthalten jeweils ein *Nachwort* (in seltenen Fällen ein *Vorwort*), in dem die Herausgeber*innen zum behandelten Thema hinführen und in der Regel die relevanten historischen, gesellschaftlichen und/oder fachwissenschaftlichen Kontexte beleuchten. Außerdem verfügen sie über *Quellennachweise und Anmerkungen der Herausgeber* sowie eine *Bibliographie* mit ausgewählter Literatur, die ein weitergehendes Eigenstudium anregen und erleichtern soll. Den Kern bzw. Bildungsinhalt der Bände stellen die *Quellentexte* selbst dar, die entweder von einem*einer Autor*in, mehreren Autor*innen

stammen oder auch Textsorten wie Erlasse, Gesetzestexte, Lehrpläne, Schulordnungen etc. sein können.

Von den 27 Bänden mit Texten pädagogischer Klassiker war der Band zu Pestalozzis *Kleinf[n] Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung* mit sieben Auflagen (Dietrich, 1961, ⁷1998) am meisten nachgefragt. Bei den 39 problemgeschichtlichen Texten sind die Bände *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart* (Dietrich, 1962, ⁵1980) und *Autorität und Erziehung* (Geißler, 1965, ⁵1977) mit jeweils fünf Auflagen herauszustellen. Von den 30 Bänden zu aktuellen Themen wurden nur drei Titel höchstens drei Mal aufgelegt (z.B. Gerner, 1969, ³1976; Lichtenstein-Rother, 1971, ³1976; Opaschowski, 1970, ³1977). Der Band zu Montessori, in dem sowohl ihre Texte als auch deren aktuelle Rezeption veröffentlicht wurden, war mit fünf überarbeiteten und erweiterten Auflagen ebenfalls sehr nachgefragt (Böhm, 1971, ⁵1996).⁶ Insgesamt zeigt sich, dass vor allem die Klassikerbände hohe Auflagen aufweisen. Im Laufe ihres Bestehens erfuhr die Reihe eine beachtliche Aufmerksamkeit; die ausgesprochen gute Aufnahme zeigt sich in den rund 430.000 verkauften Exemplaren in einem Zeitraum von rund vierzig Jahren. Sie fanden in der Seminararbeit an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten breite Verwendung.⁷

3.4 „Kamps Pädagogische Taschenbücher“

Die Reihe „Kamps Pädagogische Taschenbücher“ wurde von Heribert Heinrichs (1922–2004) und in den ersten Jahren gemeinsam mit Heinz Mühlmeier⁸ unter Mitarbeit von mehr als 70 weiteren Mitherausgeber*innen und Autor*innen im Kamp Verlag Bochum herausgegeben. Sie erschien unter Berücksichtigung aller Mehrauflagen von 1961 bis 1998. Der Reihenherausgeber Heinrichs war ebenfalls in der Lehramtsausbildung tätig, zunächst als Professor für Schulpädagogik, dann als Professor für Medienpädagogik.

Laut Bandzählung umfasst die Reihe 93 Titel, jedoch handelt es sich faktisch insgesamt um 85 Bände, da der Band 52 (vermutlich zum Thema „Psychologie für Erzieher“) zwar geplant war, aber nicht erschienen ist und sieben Bände als Doppelbände konzipiert sind (z.B. Pommerin-Götze, 1977). Die Schriftenreihe war für Lehramtsstudierende, aber vorrangig für Lehrkräfte konzipiert und ist thematisch gegliedert in Allgemeine Pädagogik (Blaue Reihe), Praktische Pädagogik (Rote Reihe) und Historische Pädagogik (Grüne Reihe) (siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite). Diese Aufteilung in Unterreihen verdeutlicht, dass eine große Themenbreite abgedeckt werden sollte; sie stellte mit ihrer Konzeption als Taschenbuchformat in der Zeit eine Neuheit dar (vgl. Thissen, 2004). Der Anspruch der Herausgeber war, die Taschenbücher „in lebensnaher und verständlicher Darstellung zugleich mit wissenschaftlicher Exaktheit“ (Werbung im Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 1961 der Pädagogischen Akademie Dortmund, S. 13) zu schreiben.

In der Rubrik „Historische Pädagogik“ wurden jedoch nur sechs Bände herausgegeben, von denen drei der Schulpädagoge Hermann Holstein zu Kant, Herbart und Fröbel bear-

⁶ Der Bände von Geißler und Böhm wurden jeweils mit der dritten, neu bearbeiteten Auflage umbenannt zu *Autorität und Freiheit* (1970) und zu *Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion* (1985). Der Band von Opaschowski erhielt mit der zweiten, neu bearbeiteten und erweiterten Auflage den Titel *Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft*.

⁷ Ausführlicher zu dieser Reihe siehe auch Balcke & Schulz-Gade (2019, 2020, 2022).

⁸ Vermutlich gab Mühlmeier seine Mitarbeit an dieser Reihe auf, da er sich ab 1964 als Herausgeber an der Schriftenreihe im Verlag Quelle & Meyer beteiligte; siehe Kap. 2.1.

beitete; die zwei erstgenannten Bände waren in dieser Rubrik mit fünf und sechs Auflagen die erfolgreichsten. Die Kategorie „Praktische Pädagogik“ umfasst 60 Bände vornehmlich mit fachdidaktischen Themen zum Deutsch-, Englisch-, Mathematik- und Kunstunterricht etc. und stellt damit die umfangreichste Teilreihe dar. An der hohen Anzahl dieser an der Praxis ausgerichteten Texte mit teilweise sehr konkreten Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung wird deutlich, dass sich die Reihe in erster Linie an im Referendariat bzw. am Berufsbeginn befindliche Lehrkräfte wendete. Zum Gebiet „Allgemeine Pädagogik“ wurden 19 Bände herausgegeben, in denen es u.a. um das Thema Schule und Didaktik im Allgemeinen sowie Grundschul- und Gegenwartspädagogik geht, aber wiederum auch um fachdidaktische Fragen, z.B. im Erdkunde-, Politik- oder Literaturunterricht. Zudem sind unter dieser Rubrik ein Lexikon (Eppert, 1973) und ein Wörterbuch (Kollnig, 1975) erschienen. Das 1967 erstmals und insgesamt acht Mal aufgelegte *Pädagogische Taschenlexikon* des Schul- und Medienpädagogen Alfons O. Schorb erschien in der Kategorie „Praktische Pädagogik“ (Schorb, 1967, ⁸1975).

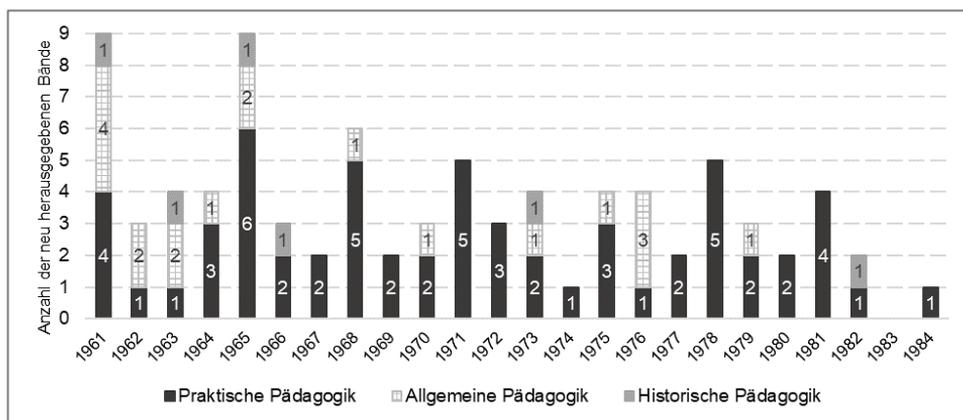


Abb. 3 Herausgegebene Bände „Kamp Pädagogische Taschenbücher“ pro Jahr sortiert nach Rubriken (eigene Darstellung)

Eine einheitliche Konzeption der Einzelbände und eine didaktische Gestaltung lassen sich kaum erkennen. In einigen *Vorworten/Einleitungen* wird z.T. auf die Zielsetzung der Texte eingegangen und darauf, wie sie zu lesen sind. In seltenen Fällen sind am Ende des Bandes eine (*Auswahl-*)*Bibliografie*⁹ oder nach einzelnen Kapiteln *Literaturhinweise* (z.B. Hannappel, 1984) für ein selbstständiges Weiterstudium beigefügt. Bei den historischen Ausgaben geben die Herausgeber zusätzlich zum Quellentext (Kontext-)Informationen zu Leben und Werk des jeweiligen Autors. Einige Bände enthalten *Sach- und/oder Personenregister*.

Die meisten Titel sind als Monografien, nur einige Bände als Sammelbände (z.B. Dahlhoff, 1971) konzipiert, sodass an der Reihe eher Autor*innen und weniger Mitherausgeber*innen mitarbeiteten. Der Reihenherausgeber Heinrichs selbst gab vier monografische

⁹ Ernst Meyer ergänzte seinen Band ab der sechsten Auflage um „ein Literaturverzeichnis für weiterführende Studien“ (Meyer, 1967, S. 9).

Bände heraus, drei zum Schulfernsehen; sein erfolgreichstes mit elf Auflagen¹⁰ war jedoch *Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik*, das als „ein *schulpraktisches* Buch [...] eine besondere Rücksichtnahme auf den in der Anstrengung der Praxis stehenden Leser voraus[-setzt]“ (Heinrichs, 1961, S. 7; Hervorh. i.O.). Ebenfalls vier Bände gab heraus bzw. verfasste Holstein und fünf Bände der Deutschdidaktiker Alfred Clemens Baumgärtner zu den Themen Literatur- bzw. Deutschunterricht und Comics als Massenmedium. Die höchste Aufnahme mit 16 Auflagen von 1961 bis 1973 erfuhr der Praxisband des Schulpädagogen Ernst Meyer *Unterrichtsplanung in Beispielen*, dessen Zielsetzung darin lag, „[i]n Beispielen aus den verschiedensten Sachbereichen dar[zustellen], wie man sich vorbereitet, wie man unterrichtet – ohne starres Rezept, ohne ‚Mache‘“ (Meyer, 1967, Klappentext).

Auch diese Reihe lief Ende der 1990er-Jahre aus und zählt nach Thissen mit rund zwei Millionen verkauften Exemplaren zu den erfolgreichsten pädagogischen Taschenbuchreihen (vgl. Thissen, 2004).

4. Die Schriftenreihen im Vergleich

Im Hinblick auf den Erscheinungszeitraum der Reihen und die jeweilige Anzahl der Einzelbände lässt sich feststellen, dass der Verlag Quelle & Meyer in nur sieben Jahren 32 Bände herausgab und der Klinkhardt Verlag mit 97 Bänden in 23 Jahren die meisten Titel hervorbrachte. Während an drei Schriftenreihen ein bis zwei Reihenherausgeber beteiligt waren, sticht hier die Reihe des Verlags Quelle & Meyer mit vier Reihenherausgebern heraus (siehe Abb. 4).

	<i>Quelle & Meyer</i>	<i>Ferdinand Schöningh</i>	<i>Julius Klinkhardt</i>	<i>Kamp</i>
Erscheinungszeitraum*	1964–1970	1954–1981	1960–1982	1961–1984
Anzahl der Bände	32	71	97	93 (85)
Anzahl der Herausgeber	4	1	2	1

* Erscheinungsjahre der Erstveröffentlichungen

Abb. 4 Vergleichender Überblick (eigene Darstellung)

Bei den Reihenherausgebern handelte es sich vorwiegend um Professoren für Pädagogik/Erziehungswissenschaft an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Ausnahmen bilden die Reihenherausgeber Rutt als Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Heinrichs, der auf die Medienpädagogik spezialisiert war. Die Einzelbände der vier Schriftenreihen entstanden in Zusammenarbeit mit vielen Mitherausgeber*innen und Autor*innen (u.a. auch aus der Schulpädagogik und Fachdidaktik). Alle Schriftenreihen richteten sich an Studierende im Lehramt und der Pädagogik sowie in der Praxis tätige Lehrkräfte und Pädagog*innen. Insbesondere die Kamp-Reihe hatte einen vorwiegend praxisbezogenen Schwerpunkt.

¹⁰ Thissen gibt in seinem Text 14 Auflagen an (vgl. Thissen, 2004); unsere Recherchen konnten dies jedoch nicht bestätigen. Insgesamt gestaltete sich die Recherche nach den Auflagen und entsprechenden Erscheinungsjahren sehr schwierig, da teilweise auch in den Bänden selbst die jeweiligen Angaben fehlen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung zeigt sich, dass in allen Reihen historische Texte herausgegeben wurden. Jedoch bestehen Unterschiede in der Ausprägung; so sind die Reihen der Verlage Quelle & Meyer und Schöningh fast ausschließlich auf die Herausgabe von Texten pädagogischer Klassiker spezialisiert, wobei sich hier nochmals aus editions-wissenschaftlicher Perspektive Unterschiede zeigen. So war der Schöningh Verlag auf möglichst originalgetreue und ungekürzte Wiederabdrucke der Quellentexte bedacht. In allen vier Reihen wurden (unterschiedliche) Texte von Kant und Herbart veröffentlicht.¹¹ Bei der Schriftenreihe des Klinkhardt Verlags kam es im Laufe ihres Erscheinungszeitraums zu einem thematischen Richtungswechsel von zunächst vorwiegend historischen und problemgeschichtlichen Quellentextbänden hin zu Bänden mit aktuellen Themen und Problemfeldern, in denen sich auch die Ausdifferenzierung des Faches und der pädagogischen Handlungsfelder widerspiegelt. Die Reihe des Kamp Verlags legte dagegen von Beginn an stark den Fokus auf die pädagogische Praxis mit vielen fachdidaktischen Texten, aber auch zu allgemein- bzw. schulpädagogischen Themen aus theoretischer Perspektive.

Didaktische Konzeptionen lassen sich in den Reihen der Verlage Quelle & Meyer und Kamp kaum bzw. nur in einigen wenigen Bänden erkennen. Dagegen sind in den Quellentextbänden der Schöningh-Reihe und v.a. der Klinkhardt-Reihe didaktische Gestaltungselemente klar erkennbar: z.B. Kontextualisierung der Quellentexte und Bibliografien für das Weiterstudium. Insgesamt ist für diese Schriftenreihen charakteristisch, dass die Quellentexte, d.h. die an die Scientific Community gerichteten Texte, im Mittelpunkt stehen und der Nachwuchs exemplarisch an Problemstellungen der pädagogischen Theorie (und Praxis) herangeführt werden soll.

5. Fazit und Ausblick

Die Betrachtung des Schrifttums für Studium und Lehre kann Aufschluss in vielerlei Hinsicht geben: Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive lassen sich Erkenntnisse zur Geschichte der Disziplin gewinnen, insofern die inhaltliche Gestaltung dieses Schrifttums u.a. deren Entwicklung und Ausdifferenzierung widerspiegeln kann. Ebenso können Schlüsse hinsichtlich der Lehr- und Lernkultur des Faches an Universitäten und Hochschulen gezogen werden. So lässt sich für das Lehramts- und Pädagogikstudium in den 1960er- bis 1990er-Jahre sagen, dass besonderer Wert auf die (kritische) Auseinandersetzung mit Quellentexten gelegt wurde. So ist für Odenbach

„die Kenntnis und kritische Interpretation wichtiger Quellschriften [beim Studium der Pädagogik] unerlässlich. So wertvoll Lehrbücher und andere referierende Darstellungen auch sein mögen – erst die Quelle, die Begegnung mit dem Original, verschafft dem Suchenden volle Anschauung und unmittelbaren Kontakt“ (Odenbach, 1961, S. 532).

¹¹ Eine vergleichende Betrachtung der Auswahl der historischen Texte in den Reihen, die in diesem Rahmen nicht geleistet werden konnte, könnte zudem Aufschlüsse über eine mögliche Kanonisierung im Fach geben (z.B. Vogel, 2009).

Ab den 1990er-Jahren lässt sich für das erziehungswissenschaftliche Studium ein stärkerer Trend hin zu einer Lehr- und Lernbuchkultur beobachten. Aktuelle Reihen¹² für Lehre und Studium sind stärker im Lehrbuchformat konzipiert. Werden Quellentexte verwendet, sind diese oftmals stark gekürzt und mit Interpretationshilfen versehen (z.B. Baumgart, 2007; Böhm et al., 2015; Krückel et al., 2018; vgl. dazu auch Balcke & Schulz-Gade, 2022). Eine weitere Beschäftigung mit dem Schrifttum für akademisches Lehren und Lernen in (diachron-)vergleichender Perspektive wäre aus hochschuldidaktischer und disziplingeschichtlicher Perspektive erkenntnisreich.

Literatur und Internetquellen

- Balcke, D. & Schulz-Gade, H. (2019). Pädagogische Schriftenreihen – ein verkannter Gegenstand (erziehungs-)wissenschaftlicher Forschung? Ein Zugang am Beispiel „Klinkhardts Pädagogische Quellentexte“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95 (4), 569–586. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501050>
- Balcke, D. & Schulz-Gade, H. (Hrsg.). (2020). *Kontexte erziehungswissenschaftlichen (Lehrbuch-)Wissens. Exemplarische Betrachtungen zum Werk Albert Rebles und weitere ausgewählte Beispiele*. Klinkhardt.
- Balcke, D. & Schulz-Gade, H. (2022). (Quellen-)Textsammlungen – zu ihrer Charakteristik und Bedeutung im Studium der Erziehungswissenschaft. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 78–89). Klinkhardt.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (2007). *Erziehungs- und Bildungstheorien*. (3., durchges. Aufl.). Klinkhardt UTB.
- Böhm, W. (Hrsg.). (1971). *Maria Montessori. Texte und Diskussion*. Klinkhardt.
- Böhm, W., Schiefelbein, E. & Seichter, S. (2015). *Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch* (4., überarb. u. aktual. Aufl.). Schöningh.
- Dahlhoff, T. (Hrsg.). (1971). *Schulfunk: zur Didaktik und Methodik* (Bd. 50). Kamp.
- Dietrich, T. (Hrsg.). (1961). *Johann Heinrich Pestalozzi: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung*. Klinkhardt.
- Dietrich, T. (Hrsg.). (1962). *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart*. Klinkhardt.
- Eppert, F. (1973). *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts: Zu Praxis und Theorie des Lehrens und Lernens von Zielsprachen* (Bd. 58/59). Kamp.
- Geißler, E.E. (Hrsg.). (1965). *Autorität und Erziehung*. Klinkhardt.
- Gerner, B. (Hrsg.). (1969). *Der Lehrer und Erzieher*. Klinkhardt.
- Glagla, J. (Hrsg.). (1968). *Johannes Chrysostomos. Über Hoffart und Kindererziehung. / Theodoros Daphnopates. Über Kindererziehung*. Schöningh.
- Grothoff, H.-H. (Hrsg.). (1967). *Wilhelm Flitner: Kleine Beiträge zur Pädagogik*. Quelle & Meyer.
- Großhauser, H. & Kormann, B. (2020). „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung: Quellentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft“ – eine in Vergessenheit geratenen Schriftenreihe. In D. Balcke & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Kontexte erziehungswissenschaftlichen (Lehrbuch-)Wissens. Exemplarische Betrachtungen zum Werk Albert Rebles und weitere ausgewählte Beispiele* (S. 199–210). Klinkhardt.
- Hannappel, H. (1984). *Lehren lernen. Ein Handbuch und Übungsbuch für die Lehrerbildung* (Bd. 93). Kamp.
- Heinrichs, H. (1961). *Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik* (Bd. 2). (2. Aufl.). Kamp.
- Heitger, M. (1960). Rezension von: Sammlung Pädagogischer Schriften. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 36 (2), 149–150. <https://doi.org/10.30965/25890581-3602031>
- Kollnig, K. (1975). *Politisch-Soziologisches Wörterbuch* (Bd. 64). Kamp.
- Krohn, W. & Küppers, G. (1989). *Die Selbstorganisation der Wissenschaft*. Suhrkamp.
- Krückel, F., Schüll, M. & Uphoff, I.K. (Hrsg.). (2018). *Basistexte Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lichtenstein, E. (Hrsg.). (1959). *Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher. Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.

¹² „Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ (Budrich); „Einführung Erziehungswissenschaften“ bzw. „Erziehungswissenschaften kompakt“ (WBG); „Grundstudium Erziehungswissenschaft“ (Schöningh).

- Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.). (1971). *Schulleistung und Leistungsschule*. Klinkhardt.
- Menze, C. (Hrsg.). (1959). *Wilhelm von Humboldt. Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften*. Paderborn.
- Meyer, E. (1967). *Unterrichtsvorbereitung in Beispielen* (Bd. 6) (11. Aufl.). Kamp.
- Michael, B. (Hrsg.). (1965). *Maria Montessori: Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Quelle & Meyer.
- Odenbach, K. (1961). Rezension von: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 13 (XII), 532.
- Opaschowski, H.W. (Hrsg.). (1970). *Freizeitpädagogik*. Klinkhardt.
- Pädagogische Akademie Dortmund. (1961). *Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 1961*.
- Petrat, G. (Hrsg.). (1970). *August Hermann Francke u.a.: Pietistische Pädagogik*. Quelle & Meyer.
- Pommerin-Götze, G. (1977). *Deutschunterricht mit ausländischen und deutschen Kindern* (Bd. 74/75). Kamp.
- Rhein, R. (2015). Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive. *Zeitschrift für Weiterbildungsfor-*
schung, 38, 347–363. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0042-9>
- Scheuerl, H. (1987). Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Vorges-
chichte, Konstituierung, Anfangsjahre. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (2), 267–287.
- Schorb, A.O. (1967). *Pädagogisches Lexikon* (Bd. 38). Kamp.
- Thissen, W. (2004). *Pionier der Medienpädagogik. Dr. Walter Thissen blickt zurück auf das Wirken von Prof.*
em. Dr. Heribert Heinrichs. <https://www.uni-hildesheim.de/fr/neuigkeiten/pionier-der-medienpaedagogik/>
- Schuster, G. (Hrsg.). (1965). *Josef Schnippenkötter u.a.: Das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium*.
Quelle & Meyer.
- Tremp, P. (2022). Studieren als Modus der Wissenschaftsaneignung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wis-*
senschaftsdidaktik I. Einführung (S. 181–198). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839460979-009>
- Vogel, P. (2009). Standardisierung von Studium und Lehre – Kanonisierung von Wissen? In J. Bilstein & J.
Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 285–298).
VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91726-9_15

Autor*innen

Balcke, Dörte, Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Historische (Lehrer-)
Bildungsforschung

E-Mail: doerte.balcke@phil.uni-augsburg.de

Großhauser, Hannes

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Lehren und Lernen
mit digitalen Medien, Heterogenität in der Schule, Ganztagschule

E-Mail: hannes.grosshauser@phil.uni-augsburg.de

Textbooks on History of Education in Hungary since 1990

Abstract

In diesem Beitrag werden ungarische Schulbücher zur Bildungsgeschichte analysiert, die nach dem Fall des Kommunismus veröffentlicht wurden. In den frühen 1990er-Jahren wurden mehrere neue Lehrbücher publiziert. Zu Beginn der 2000er-Jahre wurde die Verwendung eines einzigen Lehrbuchs dominant. Die Lehrbücher brachen zwar mit der Tradition der kommunistischen Geschichtsschreibung und fügten neue Ansätze und Themen hinzu, doch weisen sie auch viele traditionelle Merkmale auf. Wir argumentieren, dass die Lehrbücher dazu neigen, die pädagogischen Aspekte zu vernachlässigen. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass der Stellenwert der Bildungsgeschichte in der ungarischen Hochschulbildung gesunken ist.

1. Historiography of education in Hungary since 1990

Historiography of Education¹ emerged as a subject of teacher training in Germany. Friedrich Heinrich Christian Schwarz published the first textbook on the history of education in 1813 (Schwarz, 1813). The *Geschichte der Erziehung* was the third volume of his *Erziehungslehre*. His textbook was followed by such influential ones as Karl Friedrich von Raumer's *Geschichte der Pädagogik* (von Raumer, 1843a, 1843b, 1847, 1854), Karl Schmid's *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* (Schmid, 1859–1873) and *Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker* by Karl Schmidt (Schmidt, 1860–1862).

These textbooks were widely used in Germany and served as inspiration for textbooks on the history of education all over Central and East Europe. Moreover, they influenced French, British, and American textbooks. German educators established the historiography of education as a field of study and a subject in teacher training.

Daniel Tröhler analysed German and French textbooks on the history of education from the 19th century. He found that they show common characteristics:

“The recurrent ‘paradigm’ of this historiography of education has a number of characteristics, including priority of moral-educational intention over scientific quality, history divided into epochs, emphasis on individual figures in education, dominated by men, preference for Lutheran Protestantism and with this, assertion of the national superiority of German education from 1800.

¹ When written in capital letters, History/Historiography of Education refers to the field of research or the subject in university teacher training programmes and various other higher education courses. Otherwise, we use it as the past of education.

It is difficult to determine that extent to which these characteristics are interdependent, and it must also be remembered that until recently, only men wrote the historical accounts. Nevertheless, an attempt at an overview of the diverse histories of education reveals how great the stability in the historiography itself is, the cornerstones on which it is built, the extent to which it hands down certain *topoi*, how frequently new histories to a large extent merely copy the older historiography” (Tröhler, 2004, p. 369).

These characteristics are still dominant, although there have been profound changes in the historiography of education in recent decades.

In Hungary, the History of Education² began to develop rapidly only in the second half of the 19th century with the development of teacher training institutions. In the 19th century, History of Education became one of the most important (if not the most important) subjects in teacher training, along with didactics and educational theory. The reason for the importance of History of Education is the same as in the case of historiography. History of Education provided the historical legacy of current educational theories, practices, and school systems.

However, in the 19th century and for the most part of the 20th century, there was an important difference between the different types of teacher training. While primary teaching (for children aged 6 to 12) had a low prestige, like a blue-collar profession, secondary teaching was a highly respected academic profession.

Primary teacher training prepared students for the demands of mass education. It therefore had many practical elements and lasted for a shorter period. Their textbooks mainly described the history of primary education and methodology. The training of secondary school teachers was more theoretical, with little (or no) practical elements. Their textbooks consisted mainly of the history of educational theories.

In the 19th and in the first half of the 20th century, the training of elementary teachers took place at a secondary level and became part of the higher education only in the second half of the 20th century. Today, all types of teacher training take place at universities. Therefore, the textbooks we analyse in the following chapters are written for and used by adults. However, we will argue that the most widely used textbooks are not tailored to adult users’ needs.

Despite these important differences between the training of elementary and secondary teachers, the characteristics described by Tröhler could be found in textbooks for both types of training. The established set of stories is called the canon. The historical canon has a great consistency and a similar structure. As Tröhler noted, classical figures (heroes) play a major role in the canon. These classical figures represent the most important moral and professional values that teachers should have. The eternal educational tasks that teachers must deal with in schools are also presented through the works of these prominent educators. In addition, the description of their lives and activities contains not only bibliographical elements, but also the accepted and rejected methods that teachers should be aware of.

In his study, Heinz-Elmar Tenorth, like Tröhler, draws attention to the prominent role of the so-called ‘classics). The ten most frequently mentioned classics in German textbooks on the history of education are Rousseau, Pestalozzi, Comenius, Herbart, Locke, Schleier-

² “History of Education” is written with capital first letters when it refers to the correspondent academic sub-discipline of Educational Sciences.

macher, Fröbel, Francke, Kerschensteiner and Herder. Another study, which looked at which 20th century classics were most frequently quoted, produced the following list: Bernfeld, Dewey, Litt, Nohl, Roth, Key, Freire, Neill, Horkheimer, Adorno and Makarenko. Tenorth points out that none of the pre-Comenius classics were included in the first list, but that there is a predominance of names from the 19th and 20th centuries associated with classical German pedagogy and reform pedagogy (Tenorth, 2003).

In Hungary, History of Education became an independent and distinct field of academic research in the 1930s. Its enrichment continued after the Second World War, and History of Education remained an important subject of teacher training during the period of communist rule (Szabó et al., 2022).

After the fall of the socialist regime in 1990, History of Education had to reinvent itself and adapt to the new circumstances. As early as in 1992, a conference on the renewal of Hungarian educational history was held. Alongside the ‘old generation’ of researchers and authors, a new generation of educational historians appeared on the scene. They later became prominent academic figures and textbook authors. This ‘generational change’ modernised the content and methodology of Hungarian educational history.

These changes have led to an enrichment of the topics that historians of education have studied and the methods they have used in their research. New research topics included the history of childhood, the history of educational science, the history of women’s education, the history of new educational and life reform movements, and historical sociology of education. Iconography and content analysis could also be mentioned as new methodologies (Gulczyńska et al., 2023). At the same time, however, Hungarian educational historians had paid less attention to theoretical questions, to the international debates on post-modern historiography and to some new approaches (e.g. transnationalism).

2. Textbooks on the history of education since 1990

The demand for the reinvention of History of Education finally led to the publication of new textbooks from the early 1990s. Although some publishers reprinted socialist textbooks for a few years after the change of regime, they did not stay in fashion and disappeared from higher education by the middle of the decade.

We could identify the following textbooks as the most widely used.

- (1) Pukánszky, B. (1991). *Neveléstörténet [History of Education]* (Vol. 1.). Budapest: Tankönyvkiadó.
- (2) Pukánszky, B. (1992). *Neveléstörténet [History of Education]* (Vol. 2.). Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (JGYTF).
- (3) Pukánszky, B. & Németh, A. (1992). *Neveléstörténet [History of Education]* (Vol. 3.). Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (JGYTF).
- (4) Pukánszky, B. & Németh, A. (1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999). *Neveléstörténet [History of Education]* (6 Volumes). Budapest: Tankönyvkiadó.
- (5) Fehér, E. (1995, 1997, 2002). *Az oktatás és nevelés története [History of Education and Training]*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- (6) Németh, A. (1997). *Bevezetés a nevelés elméleti és történeti kérdéseibe [Introduction to the Theory and History of Education]*. Budapest: Planétás Kiadó.

- (7) Horváth, L., Pornói, I. & Schablauer, Z. (1997). *A nevelés történeti és elméleti alapjai* [*Historical and Theoretical Foundations of Education*]. Kaposvár: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola.
- (8) Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe* [Introduction to the History of Pedagogy and Schooling]. Budapest: Osiris Kiadó.
- (9) Sávai, J. (2000.) *Neveléstörténet* [*History of Education*]. Szeged: Agapé.
- (10) Horváth, L. & Pornói, I. (2002). *Neveléstörténet* [*History of Education*]. Nyíregyháza: Bessenyei Könyvkiadó.
- (11) Horváth, L. & Pornói, I. (2008). *A nevelés probléma- és intézménytörténete* [The History of Educational Problems and Institutions]. Nyíregyháza: Krúdy.
- (12) Albert, B.G. (2011). *A nevelés történeti és elméleti alapjai* [*Historical and Theoretical Foundations of Education*]. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.

Some conclusions can be drawn from analysing the list. The most important authors are Béla Pukánszky and András Németh. They have written textbooks separately (1., 2., and 6.) and co-authored the most influential textbooks (3., 4., 6., and 8.). (We will discuss these issues in the next chapter.) They can clearly be identified as the key players in the textbook market in this area.

There are also other textbooks (7., 10., and 11.) written by the same authors (László Horváth and Imre Pornói) with different titles, but with little difference in content.

I could not find any data on the use of textbooks written by authors not included in the previous two groups. We can assume that they served a special purpose in a local teacher training institution. For example, the textbook by János Sávai (9.) is a Catholic textbook and was intended for use in the teacher training programmes of a Catholic college.

Like the list of authors, the list of publishers also consists of only a few names. Tankönyvkiadó [literally translated: Textbook Publisher] had a long tradition of publishing textbooks for both public and higher education. Osiris was founded in 1994 and quickly became one of the most influential publishers of textbooks in the humanities and social sciences. In Hungary, there has never been strong competition in the market for higher education textbooks. The less popular books on the list were typically published by higher education institutions.

Although in the following chapter we will focus on the textbook that has been most widely used in different teacher training programmes, it is important to note some common features of the textbooks. They break with the ideological legacy of the socialist era and present the history of education in what can be described as traditional language, context, and content. It is beyond the scope of this study to describe them in detail, but in some cases strong links and even actual textual connections can be found with textbooks that were published in the first half of the 20th century.

It is interesting to note that almost all History of Education textbooks were printed in a relatively short period of time, in the first 20 years after the change of regime. Only one textbook was published during the last 15 years. (We will try to explain this phenomenon in a later chapter.)

3. ‘The standard textbook’

As mentioned above, the most influential textbooks were written by Béla Pukánszky and András Németh. The first edition of their textbook was published in 1994. Pukánszky was an associate professor at the University of Szeged at the time. Németh was a lecturer at Eötvös Loránd University in Budapest. They were not only textbook authors, but also pioneers in the introduction of some new research topics, such as the history of childhood, the history of women’s education, new approaches to the history of progressive education, the history of life reform movements, and research on professionalisation. Because of their pioneering role in renewing the historiography of education in Hungary and in organising the Hungarian research community, they became two of the most important Hungarian historians of education in the last 30 years.

They later revised their book and added a third author, István Mészáros. He belonged to an older generation and was (one of) the most prominent Hungarian historian(s) of education from the 1960s. He was also a mentor of Pukánszky and Németh in the 1980s. We have analysed the last edition of the book (8. in the previous list). We must mention that they edited a *Collection of Sources [Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény]* that accompanied the textbook, too. They also co-authored a book, *The Problem History of Pedagogy [A pedagógia problémátörténete]*. These books became popular and were widely used in various branches of teacher training.

The *Introduction to the History of Pedagogy and Schooling [Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe]* became the standard textbook in the field of History of Education. The course descriptions of the various Hungarian universities and colleges are hardly accessible, so we were not able to conduct research on them at this stage. Therefore, we relied on publicly available descriptions of BA, MA, and various teacher training courses. We concluded that the use of this textbook was either required or recommended in each of these courses. Its popularity extends beyond these programmes, being used in other BA, MA, and PhD courses. It is correct to say, partly based on personal experience, that the textbook has become synonymous with History of Education for a wide audience, making it ‘the standard textbook’.

The aim of the textbook is to introduce people to the history of education. As the authors explain:

“In our book we cover the most important events in the history of education. We trace the most significant moments in the development and history of educational institutions (especially schools) and examine the ideas and proposals of prominent philosophers and teachers on education and how their own work influenced the educational practice of their time. In addition, we try to present the concept of man and the child in successive historical periods. Our aim is to provide the reader with a guide for further exploration of the history of education. This will help to answer several pedagogical questions that have arisen time and again, with different answers for each era and culture” (Mészáros et al., 2000, p. 13; transl. from Hungarian to English by A.N.).

The textbook is divided into three main chapters: I. The historical roots of modern pedagogy, II. The emergence and development of modern pedagogy, and III. One Thousand Years of the Hungarian School.

The first chapter covers topics such as Ancient Eastern Cultures, Greek Education, Rome, Early Christian Education, Medieval Education, Renaissance and Humanism, Reforma-

tion and Counter-Reformation, the Age of Enlightenment and German Philosophical Pedagogy. The second main chapter describes the new educational movements of the 19th century, the evolution of pedagogical thought, the development of pedagogy as an independent science, the various stages in the development of progressive education, and the main trends in theoretical pedagogy. The third chapter deals with the history of schooling and pedagogical thinking in Hungary.

The textbook contains descriptions of many pedagogical classics: Quintilian, Guarino da Verona, da Feltre, Erasmus, Vives, Rabelais, Montaigne, Luther, Melancthon, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Fröbel, Herbart, Don Bosco, Kolping, Comte, Spencer, Trapp, Milde, Schopenhauer, Nietzsche, Bergson, James, Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Ferrière, Kerschensteiner, Freinet, Parkhurst, Petersen, Dilthey, Spranger, Natorp, Foerster, Mead, Talcott, Tessedik,³ Lubrich, Kármán, Fináczy, Weszely, Prohászka, Felméri, Schneller, Imre, Mitrovics and Karácsony. Approximately 30 percent of the textbook describes these persons.

It should be noted, however, that the authors do not discuss each classic in the same detail, and most of them are discussed only briefly. The authors who are discussed in most details are Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, and Dewey, with the textbook dedicating at least four pages to each of them.

At this point, we can refer to Tröhler's (2004, p. 369) findings. He argues that the main characteristics of textbooks on the history of education in the 19th century were the priority of moral-educational intention over scientific quality, the division of history into epochs and the emphasis on individual figures in education, predominantly men. Some of these characteristics can (partly) be seen in the textbook. Although the individual figures are not dominant in the story, they occupy a considerable space. Also, as we could see earlier, the authors discuss the history of education in chronological order.

However, *The Problem History of Education* [*A pedagógia problémátörténete*] mentioned above discusses some key 'problems' (also known as issues) in the history of education. These 'problems' include an anthropological study of the history of ideas about human nature, and chapters on the history of childhood and the family in Europe, the changing role of the teacher throughout history, and the history of classrooms and teaching methods. This book, although not as widely used, is a good companion to the textbook.

Although it has some traditional features, it is worth mentioning that the *Introduction to the History of Pedagogy and Schooling* [*Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*] is more modern than its predecessors. Firstly, after the ideologically imbued textbooks of the socialist era, this textbook (and its previous versions) adopted a 'non-ideological' approach. It does not contain all the simplified and distorted Marxist ideas and terminologies that were an essential part of the textbooks between 1945 and 1989. The authors have reconnected the history of Hungarian education to the Western context that prevailed before the Second World War.

The authors also introduced new themes into their textbooks. Pukánszky published a monograph on the history of childhood (Pukánszky, 2001) and included the subject in the textbook. This inclusion of the history of childhood is unique not only in Hungary but is hardly found anywhere else. Another notable change was their approach to the history of the New Education/Progressive Education. They broke with the previously dominant explanations

³ The following ones are Hungarian educators.

and gave an interpretation of the phenomena based on the most modern Western literature. They also included the latest findings on the history of Hungarian progressive education. These are only two examples of the modernisation of the materials; the textbook contains many subtler, but important improvements.

In our opinion, *Introduction to the History of Pedagogy and Schooling* is a high-quality handbook/monograph that is widely used as a textbook in Hungarian higher education. Of course, this statement raises the question: What is a textbook, especially a textbook for adults? Is it a book written as a textbook and/or a book used as a textbook? From a practical point of view, we call the books described above textbooks, but we must admit that they usually do not have all the characteristics of a 'real' textbook.

The history of textbooks (Sammler, 2018) and the history of textbook research (Fuchs & Henne, 2018) offer various interpretations of the term 'textbook'. The most traditional understanding is that a textbook is an educational medium written for and used primarily in the classroom. With the emergence of new approaches to learning, expectations of textbooks have changed. They are expected not only to disseminate knowledge but also to help students to learn.

Textbooks for adults, especially for university students, are usually used by learners who may study and learn at least partly independently. A 'real' textbook in higher education should take the needs and circumstances of university students into account. If we look at the criteria of whether textbooks support independent learning, the History of Education textbooks analysed, as mentioned earlier, do not meet this criterion. We argue that the *Introduction to the History of Pedagogy and Schooling* has some features that are largely traditional. Despite the inclusion of new topics and approaches, it focuses heavily on the history of ideas and the classics of educational thinking. It also contains no pictures or illustrations, and only a handful of charts and tables, but this may be due to printing costs which limited the possibilities. The text also contains no summaries, no questions and the language and content are not tailored to contemporary students. It structures the content according to historical periods rather than learning units. It tends to neglect pedagogical aspects of the subject, which may limit the learnability of the textbook.

Of course, we do not want to blame the authors. The characteristics described above are the result of a combination of various factors, including the authors' intentions, the more traditional notion of learning in the 1990s, the interests of publishers, or the traditions of Hungarian academic textbook publishing, in which didactic aspects are often neglected.⁴ However, we argue that these characteristics of History of Education textbooks contribute to the decline of the discipline.

4. The status of the History of Education in Hungarian higher education

The devaluation of the History of Education in teacher training programmes is a common tendency (Tröhler, 2006) for Eastern and Western Europe – it can also be observed in England (McCulloch, 2012), Finland (Rantala, 2012), Switzerland (Hofmann, 2014) and France (Caspard & Rogers, 2012).

⁴ Although there are several textbook researchers in Hungary, research on university textbooks has not been a major focus of interest so far.

“There is no doubt: History of Education as a distinct area of academic research on education no longer plays the dominant role that it took on at the time of its emergence, the mid-nineteenth century. Its decreasing importance is connected with both external and internal factors. From the external perspective, public expectations towards the genre History of Education declined, especially in the context of teacher education. And within history of education research, there was no significant success in adapting to these changes, that is, in finding new paradigms that would find greater resonance. Up to today, the dominant impression that this form of history of education leaves is that not only does it deal with the past but also the very way in which it does so itself belongs to the past. [...] The historiography of education did not succeed – in academia or in education policy – in becoming a fundamental research approach to the field of education alongside the philosophy of education and ahistorical empirical statistical research (dominant today)” (Tröhler, 2006, p. 5).

Hungarian historians of education have shared some similar experiences with their Western colleagues. In the last two decades, the History of Education has rapidly lost ground in Hungarian higher education. The situation is ambivalent. History of Education is still an important subject in various educational programmes, such as the BA & MA in Education and the teacher training for special needs. There are five different PhD programmes with sub-programmes in History of Education. At the same time, however, History of Education has been excluded from teacher training in many universities during a recent reform of higher education.

Since 2013, Hungarian higher education has moved from a two-cycle teacher training to a unicycle teacher training. This made it necessary to revise the teacher training curricula. The transition has drastically worsened the position of the History of Education. While the introduction of the Bologna two-cycle teacher education explicitly included the requirement to develop a historical perspective in teacher education, the documents for the unicycle teacher education lack this requirement, which some higher education institutions saw as a good opportunity to remove the History of Education from the content of teacher education.

However, the voices against the role of History of Education are not new:

“The traditional teacher training curriculum encompasses three broad areas, one of which, the History of Education, is not a compulsory subject in several EU countries. It is highly debatable whether this increasingly voluminous subject area should remain part of the compulsory curriculum of the new shorter training programme. [...] The History of Education appears in various incarnations in master’s curricula. The history of educational institutions and childhood is part of the foundational stage of teacher training. The history of different subject areas and even youth movements are taught in separate courses later on. For the time being only one of these, usually the traditional, chronological history of pedagogy, is compulsory” (Kárpáti, 2009, p. 207).

The declining role of educational history in Hungarian higher education is closely linked to the weakening of the academic position of educational historians. Researchers, research groups and institutions working in the field of empirical educational sciences and/or psychology have gained more academic recognition and consequently more power in the last decade. The main reasons for their achievements are their high-ranking international publications, their active academic life, and their integration into international research organisations.

At the same time, an introspection should be carried out to identify the internal professional reasons that, in line with international trends, have led to the gradual loss of prestige

of the History of Education, which has accelerated in recent years. One such reason is the ineffectiveness of educational history writing in responding to the paradigm shift(s) in educational history that have surrounded it.

In recent decades, the main paradigm in educational research has been a social science approach based on empirical methods. And although there are serious criticisms of this paradigm, Hungarian educational historiography has two important things to do in relation to it. On the one hand, it should be emphasised that a historical-anthropological approach to education is a valid way of researching pedagogical phenomena that is on a par with the empirical approach. On the other hand, research topics that are relevant for researchers using empirical methodology should also be identified.

At the same time, the role of textbooks in History of Education should be addressed and rethought. Textbooks can be used not only as teaching aids, but also as summaries of the findings of a discipline. As we have seen in the previous chapters, many Hungarian textbooks on the history of education follow a traditional layout and approach, and thus do not reflect the methodological and thematic richness that has characterised the last 30 years of Hungarian educational history writing. Some of them give an outdated picture of the current state of the discipline. Therefore, we argue that these textbooks contribute to the decline of the discipline.

5. Questions and conclusions

The statements made in the previous chapter raise two questions. One might ask: If current textbooks on the history of education lag behind the current state of the discipline, why have there been no new textbooks on the history of education in recent decades? Although it is impossible to give a precise answer, there are at least three intertwined reasons for the lack of new textbooks. We can assume that the success of previous textbooks, especially the *Introduction to the History of Education and Schooling*, has discouraged potential authors from writing new ones. What is more, the scientometric practices of universities and colleges do not always reward textbook authors adequately. Developing and writing a textbook is a tedious and time-consuming task, yet publishing an article, especially an international one, could contribute more to the advancement of the institution and the research community. This may discourage researchers from writing textbooks. Finally, changes in publishing in Hungary also work against textbook publishing. On the one hand, it is an international phenomenon that the role of mother tongue publications is declining. On the other hand, there is no real profit for publishers in the Hungarian market to publish a textbook that is unlikely to sell in large numbers. As mentioned earlier, there was no significant competition in the textbook market, so publishers could not become major agents in this field.

Another question is whether more modern textbooks could help the History of Education. As mentioned above, the paradigmatic changes in teacher training have made History of Education seemingly irrelevant. The underlying question, therefore, is whether History of Education can facilitate the professional development of teachers. We would argue that the traditional History of Education, which focuses on the chronological presentation of events and the history of schooling and educational ideas, may not be useful for teacher candidates. However, since every contemporary educational phenomenon has its historical

context, understanding this context would help teachers to understand their environment and thus to practice more successfully.

At the same time, we also argue that significant changes could be achieved by rethinking some of the fundamental issues in the history of education and adding new topics to textbooks. Some of these key issues could be the concept of power, the role of social status in education, the history of knowledge production, and the history of marginalised and oppressed social groups. And some of the new topics could be the social history of schooling and teachers, the history of professionalisation, the history of the feminisation of the teaching profession, educationalisation, the grammar of schooling, the history of everyday school practices and rituals, the history of educational policy, and the history of textbooks and educational media.

We believe that enriching textbooks with such issues and topics could contribute to raising the status of History of Education and to making teacher education more useful.

References

Textbooks

- Albert, B.G. (2011). *A nevelés történeti és elméleti alapjai*. Kaposvári Egyetem.
- Fehér, E. (1995). *Az oktatás és nevelés története*. Tankönyvkiadó (Repr. 1997, 2002).
- Horváth, L. & Pornói, I. (2002). *Neveléstörténet*. Bessenyei Könyvkiadó.
- Horváth, L. & Pornói, I. (2008). *A nevelés probléma- és intézménytörténete*. Krúdy.
- Horváth, L., Pornói, I. & Schablauer, Z. (1997). *A nevelés történeti és elméleti alapjai*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó (Repr. 2000, 2001, 2002, 2003, 2005).
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2004). *A pedagógia problémátörténete*. Osiris Kiadó.
- Németh, A. (1997). *Bevezetés a nevelés elméleti és történeti kérdéseibe*. Planétás Kiadó.
- Pukánszky, B. (1991–1992). *Neveléstörténet*. 3 Volumes. Vol. 1: Tankönyvkiadó; Volumes 2–3: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (JGYTF).
- Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999). *Neveléstörténet*. 6 Volumes. Tankönyvkiadó.
- Raumer, K. von (1843a). *Geschichte der Pädagogik: vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*. 4 Volumes. Samuel Gottlieb Liesching.
- Sávai, J. (2000.) *Neveléstörténet*. Agapé.
- Schmid, K.A. (1859–1873). *Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. 11 Volumes. Besser.
- Schmidt, K. (1860–1862). *Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker*. 4 Volumes. Paul Schettler.
- Schwarz, F.H.C. (1813). *Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste*. Göschen.

Further references

- Caspar, P. & Rogers, R. (2012). The History of Education in France: A Laboriously Useless Science? In J.E. Larsen (Ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (pp. 73–86). LIT.
- Fuchs, E. & Henne, K. (2018). History of Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25–56). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_3

- Gulczyńska, J., Rébay, M. & Kasperová, D. (2023). History of Education in Central and Eastern Europe: Past, Present and Future. *History of Education*, 52 (2–3), 355–398. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2166597>
- Hofmann, M. (2014). History of Education in Switzerland – Historic Development and Current Challenges. *Encounters in Theory and History of Education*, 15, 223–237. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v15i0.5332>
- Kárpáti, A. (2009). Teacher Training and Professional Development. In K. Fazekas, J. Köllő & J. Varga (Eds.), *Green Book* (pp. 203–226). Ecostat.
- McCulloch, G. (2012). The Changing Rationales of the History of Education. History, Education and Social Science. In J.E. Larsen (Ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (pp. 25–38). LIT.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2000). *Bevezetés a pedagógia és az iskolázatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Rántala, J. (2012). History of Education Threatened by Extinction in Finnish Educational Sciences. In J.E. Larsen (Ed.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (pp. 55–72). LIT.
- Sammler, S. (2018). History of the School Textbook. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 13–23). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2
- Szabó, Z.A., Garai, I. & Németh, A. (2022). The History of Education in Hungary from the Mid-Nineteenth Century to Present Day. *Paedagogica Historica*, 58 (6), 901–919. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2090849>
- Tenorth, H.-E. (2003). Klassiker in der Pädagogik. Gestalt und Funktion einer unentbehrlichen Gattung. In H.-E. Tenorth (Ed.), *Klassiker der Pädagogik, Band 1: Vom Erasmus bis Helene Lange* (pp. 9–20). Beck.
- Tröhler, D. (2004). The Establishment of The Standard History of Philosophy of Education and Suppressed Traditions of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 23 (5–6), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4450-3>
- Tröhler, D. (2006). History and Historiography of Education: Some Remarks on the Utility of Historical Knowledge in the Age of Efficiency. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*.

Author

Nóbik, Attila, Ph.D.

University of Szeged

Institute of Applied Social Sciences and Minority Politics

ORCID ID: 0000-0002-1528-3037

Main focus of research: historiography of education, textbooks on history of education in Hungary, social history of elementary teachers in Hungary

E-Mail: nobik.attila@szte.hu

Péter Bagoly-Simó

Figure 2 Shows ... **Changing Discontinuous Texts in Geography Textbooks** **for Higher Education**

Abstract

Die Geographie erhebt den Anspruch, ein besonders medienintensives Fach zu sein, das stark auf visuelle Darstellungen unterschiedlicher Art angewiesen ist. Karten stehen für eine genuin geographische Art der Welt Darstellung, um Wissen in einer komprimierten, aber hochspezialisierten Form darzustellen. Neben Karten greift die Geographie traditionell auf eine Vielzahl diskontinuierlicher Texte zurück, nämlich Zeichnungen, Skizzen, Bilder, Fotos und Filme. Trotz dieser ausgeprägten Visualität gehört die Bildungsmedienforschung zu den Randgebieten der Geographiedidaktik, besonders was die universitäre Bildung betrifft. Vor diesem Hintergrund nimmt sich diese Arbeit vor, den Wandel von diskontinuierlichen Texten in universitären Lehrbüchern zu analysieren. Mixed Methods dienen der Erhebung von Typologie und Häufigkeit verschiedener diskontinuierlicher Textarten. Die Stichprobe bestand aus zehn Lehrbüchern der Bodenkunde, Klimatologie, Stadtgeographie, Wirtschaftsgeographie und Geographiedidaktik. Die Ergebnisse zeigen einige spezifische Merkmale der Teildisziplinen, was die Typologie der diskontinuierlichen Textelemente und deren Veränderung im Laufe der Zeit betrifft. Grundsätzlich wirken die Lehrwerke eher wie akademische Monographien als wie didaktische Werke.

1. Introduction

Research on textbooks and educational resources, in general, and Geography Education, in particular, looks back on a considerable tradition (see Bagoly-Simó, 2014, 2018, 2021). Geography claims to be a (school) subject heavily relying on visualization, with maps constituting a genuinely geographic way of encoding the world. Various studies (see section 2) showed that school Geography textbooks frequently use diverse discontinuous text types. However, scholarly work on textbooks and educational resources for higher education remains modest. Based on a meta-study of research in Geography Education, Bagoly-Simó and Hemmer (2017, 2018) showed that tertiary education belongs to the most under-researched fields within the discipline. Educational reform in primary and secondary education, particularly along paradigms based on competencies, skills, and standards, brought about an overall change in student-centeredness. For textbooks and educational media, the reforms established a stronger visual culture connected to scaffolded and, in some cases, individualized support systems for learners. While primary and secondary Geography still faces various challenges, there is minimal evidence on textbooks and educational re-

sources for higher education. Therefore, this chapter aims to explore how discontinuous text in Geography textbooks for higher education has changed over time. As a first step, a brief literature review offers an overview of trends and tendencies in textbooks and educational media research in Geography Education with particular emphasis on discontinuous text and, whenever possible, higher education. The subsequent section describes the research methods along with the sample. Following the introduction of results, a concluding section entails a brief discussion combined with concluding thoughts.

2. Geography textbooks

Textbooks continue to play a core role in the Geography classroom. Despite emerging (digital) alternatives and aggressive political measures targeting a more digital education, textbooks have maintained their central role. The global COVID-19 pandemic showed the critical role of traditional textbooks even in economically developed societies. Based on an interview study with Geography teachers at the early stages of the pandemic, Bagoly-Simó et al. (2020) found that students in Berlin frequently used textbooks for two main reasons. On the one hand, Geography tends to rely on the concurrent use of several resources, mainly combining continuous and discontinuous text (e.g., pictures, graphs, tables, maps). For example, tasks often require students to extract information from continuous text while contrasting it with the content of maps or graphs. A single smartphone, computer, or tablet has proved less practical during the pandemic, simplifying visuals used in Geography. In addition, students living in economically precarious households had limited or no access to digital devices or the Internet. Therefore, teachers often returned to the textbook as the reliable, common source of information and tasks to achieve student progress. Another recent reason for the renaissance of the textbook, as recent observations show, is the rising number of non-specialists teaching Geography. Such teachers view textbooks as a reliable source of information and an acceptable tool for learning and assessment tasks.

The global COVID-19 pandemic and the case of non-specialist teachers show the breadth of research on Geography textbooks and other educational resources used in Geography classrooms. Surprisingly, meta-studies (Bagoly-Simó & Hemmer, 2017, 2018) diagnosed a relatively modest and episodic research interest in textbooks. Curricular reforms regularly lead to studies exploring (amended) textbook content. Indeed, studies dedicated to textbook content dominate both scholarship on textbooks in Geography Education and research in other fields using Geography textbooks as sample. While Geography educators have a more holistic view of textbooks, always considering educational objectives, Geography's epistemology, and its main contribution to educating young people, work from other fields, such as Media or Gender Studies, tends only to use Geography textbooks as a sample, disregarding the subject-specific ecosystem they are part of and often drawing questionable conclusions.

Regarding higher education, meta-studies (Bagoly-Simó, 2014, 2018, 2021) highlighted clear preferences concerning the educational levels. Secondary education is the most popular in Geography Education, followed by higher and primary education. In contrast, studies on Geography textbooks published in non-specialist journals, such as those dedicated

to textbooks and educational resources (e.g., Bagoly-Simó, 2019), barely considered higher education.

Looking beyond the disciplinary framework, the meta-studies also showed linguistic differences. Bagoly-Simó's (2014, 2018, 2019, 2021) overviews identified core differences between scholarship published in German and English. While higher education remained outside the scope of publications in German, studies considered in international journals with English as the primary language exhibited some interest in textbooks and educational resources at the tertiary level. Overall, higher education remains a field with great potential for scholars interested in textbooks and educational resources.

In more detail, the papers focusing on the tertiary level of education are mainly praxeological, either offering valuable tips for university teaching or familiarizing faculty with novel publications and, relatively rarely, trends.

John Lidstone's (1995) arena symposium explored teaching and learning in Geography at the tertiary level. The impressive collection of papers is diverse, as it entails country reports, discussing college textbooks from the USA (Muller, 1995), Japan (Nishiwaki, 1995), China (Zhang, 1995), Brazil (Rodriguez, 1995), and Bangladesh (Mesbah-us-Saleheen & Huq, 1995); however, some reports added the specific perspective of a geographical subdiscipline, exploring, for example, Physical Geography texts in Britain (Park, 1995) or Sweden (Werner, 1995). Viewed from a historical perspective, the papers constituting the arena symposium represent a continuation of a longer tradition in work on textbooks for higher education. Along with general overview pieces acquainting faculty with textbooks for college (e.g., Salisbury, 1981, on Physical Geography in the United States), summaries traditionally offered an overview of textbook choices in Meteorology and Climatology (Giles, 1981), Environmental Geomorphology (Alexander, 1984), Statistics for geographers (Jarrett, 1988), Political Geography (Kofman, 1991), or Philosophy in Geography (Phillips, 1994).

Despite the overwhelming share of praxeological literature, selected studies also chose the empirical route. Studies interested in content explored, for example, the representation of Appalachia in North American college textbooks (Martis, 2005) or the regionalization of Africa in North American undergraduate textbooks published between 1953 and 2004 (Cole, 2008). In terms of instruction, studies also analyzed how students responded to traditional and novel, computer-assisted teaching approaches. For example, Wentz et al. (1999) found that students preferred traditional instruction assisted by GIS-based tasks and digital resources.

Despite such endeavors, research on discontinuous text in tertiary Geography textbooks still needs to be revised. Therefore, a revision of scholarship focused on textbooks and educational resources, in general, and discontinuous text, in particular, that also considers primary and secondary education, is a necessary first step before exploring the research question.

Scholars interested in primary and secondary Geography concentrated on various types of discontinuous text or visuals, from conceptual work, developing models based on various disciplines to content analysis.

Behnke's contribution "Usability Qualities of 'Well-Designed' Geography Textbooks" (2021) considered multiple fields, including Design and Media Studies, to define criteria and guidelines for those involved in product design and development. Based on her conceptual work, Behnke's (2022, 2023) combined eye-tracking and evaluative studies

tested students' design-related preferences. Despite the Geography textbook stimuli being rich in discontinuous text, the results showed clear strategies with students only focusing on (highlighted) continuous text and, inherently, the need for explicit instructions to use discontinuous text while processing tasks. Trahorsch and Bláha (2022) also evaluated the role that the quality of visuals had on learning. A two-tier diagnostic test with elementary school students on physical-geographical visuals showed that their poor quality hindered student learning.

Other studies spotlighted various aspects of discontinuous text featured in Geography textbooks. In a contrastive study, Janko and Peskova (2013) compared Geography and German as Foreign Language textbooks for Czech lower secondary education regarding the instructional effectiveness of visuals. The quantitative content analysis showed that pictures constituted the dominant type of discontinuous text for both subjects; however, overtly visualized Geography textbooks struggled to explain abstract and complex structures and processes. Trahorsch and Bláha (2019) confirmed these findings, explaining that other types of discontinuous text were of much stronger educational value than pictures. The authors also found that the signposting and signaling in Czech Geography textbooks, ultimately leading to better integration of discontinuous text elements into the continuous text, required urgent attention. Janko and Knecht (2013) reached similar findings based on the content analysis of Human Geography textbook visuals. Their low instructional quality originates from the already described tensions between continuous and discontinuous text that the authors primarily explain through educational and cognitive psychological scholarship that remained unconsidered during textbook design and development. Additional studies also explored the quality of discontinuous text and its evaluation. For example, Trahorsch et al. (2019) analyzed maps, schemes, and photos featured in Czech Geography textbooks to visualize topics connected to Geomorphology, Hydrology, and Agriculture. Data evaluated using the scaling method showed an increasing quality of visuals with the grade, which the authors attributed to seniority in the publishing industry. A study by Behnke and Bagoly-Simó (2017) highlighted circles of recycling in German Geography textbooks, exposing various strategies educational media publishers used to reuse the same visual across products, ultimately lowering the credibility of visuals and potentially contorting factual accuracy.

Other studies integrated discontinuous text into more generic questions, such as the role of textbook visuals in shaping discourse. For example, Ilovan et al. (2018) studied how textbook visuals contributed to forming socialist citizens in communist Romania.

Given their importance for Geography as an academic discipline and as a school subject, maps and geomedia belong to the well-researched types of discontinuous text. Recent studies explored the development of map skills (e.g., Bagoly-Simó & Binimelis, 2021) and also used eye-tracking to understand students' strategies better while working with maps and geomedia.

In summary, research on Geography textbooks and educational media only attracts episodic and marginal interest. Nonetheless, the visual turn and competencies-based education require a careful (re)consideration of resources used to teach and learn Geography. While primary and secondary Geography benefits from the results of conceptual and empirical work, there is an urgent need to address visuals in higher education. Therefore, this chapter aims to explore how discontinuous text in Geography textbooks for higher education has changed over time.

3. Method and sample

There are multiple ways to explore how visualization in Geography textbooks for higher education has changed over time. Qualitative and quantitative methods allow for exploring discontinuous text, so this study's operationalization rests on a mixed methods approach.

In the first step, qualitative methods allowed segment retrieval. Content analysis served to retrieve segments. An inductive-deductive approach allowed for a combination of categories derived from previous studies (see section 2) with others defined based on the sample. For this study, the definition of segments considered the smallest unit of every type of discontinuous text (i.e., map, graph, picture). Using in-vivo coding, each discontinuous text segment was coded into a pre-defined category. Alternatively, whenever required, new categories were added. Similarly, some pre-defined categories also needed further diversification by introducing subcategories. For purposes of intercoder reliability, a second researcher coded ten percent of the sample.

With segment retrieval concluded, the second step allowed quantitative data processing. Basic descriptive statistics helped quantify, on the one hand, discontinuous text typology and share within each textbook and, on the other hand, longitudinal comparison across various editions of each textbook.

The sample consisted of ten textbooks published by utb between 1994 and 2022. Given the multitude of geographical subdisciplines and their potentially different visualization traditions, the sample considered textbooks for five subdisciplines ranging from Physical Geography (Pedogeography and Climate Geography) through Human Geography (Urban Geography and Economic Geography) to Geography Education. Like primary and secondary education, textbook sales numbers are inaccessible to the broad public. Therefore, the sampling rested on searching for library catalogs of all German universities offering teacher training study programs in Geography. Compared to competitors, utb achieved the broadest coverage and the longest tradition, spanning, for example, in Climate Geography, 26 years.

4. Results

The results uncovered similarities and differences concerning authors' and editors' visualization choices in Geography textbooks for higher education. This section commences by first introducing the main findings along the five geographical subdisciplines. Each subsection focuses on the same features, namely the subdiscipline's status in undergraduate training, the constitution of the subsample, length and visual presentation, typology of discontinuous text, and change over time. Subsection 4.6 compares the five subsamples to highlight common trends and subdiscipline-specific particularities.

4.1 Pedogeography textbooks

Breaking with a long tradition, the study of soils (Pedogeography) underwent a gradual emancipation process from Geomorphology, becoming a separate *mandatory component* of Geography undergraduate programs across Germany. Furthermore, the national re-

quirements for Initial Teacher Education (ITE) prescribe soils as a mandatory component of Geography programs.

This study used a *subsample* consisting of two editions of a Pedogeography textbook: its second (TB1: Stahr et al., 2012) and fourth (TB2: Stahr et al., 2020), published eight years apart. The same team of four scholars authored both editions.

Concerning *length*, TB2 showed a modest increase of 2.98 percent (10 pages) and an increase in *discontinuous text* by eleven percent (30 visuals).

The *visual presentation* of the subsample is typical of textbooks for higher education. The pages use large margins entailing definitions and additional information set in blue, such as experiments or examples. Along with the headings, some discontinuous text also entails elements of blue for easier visualization. Each chapter closes with a textbox containing questions.

TB1 and TB2 use the same set of nine *types of discontinuous text* (see Fig. 1). Figures constitute almost one-third of all visualizations, followed by tables, photos, and equations, while maps and cartoons are the least frequently used discontinuous text types. Mnemonics represented a specific type of visualization in Pedogeography.

<i>Text-book</i>	<i>n</i>	<i>Average</i>	<i>Photo</i>	<i>Textbox</i>	<i>Figure</i>	<i>Graph</i>	<i>Table</i>	<i>Map</i>	<i>Equation</i>	<i>Mnemonic</i>	<i>Cartoon</i>
TB1	250	0.74	13.60	12.00	28.40	10.80	16.40	1.20	13.60	3.20	0.80
TB2	280	0.80	14.29	10.00	28.93	10.71	17.86	0.71	12.86	3.93	0.71
TB3	356	0.72	0.56	0.00	21.07	18.82	8.43	10.11	41.01	0.00	0.00
TB4	346	0.63	0.22	0.44	14.91	19.96	21.27	10.31	32.89	0.00	0.00
TB5	215	0.41	6.05	24.65	30.23	6.05	6.51	26.05	0.47	0.00	0.00
TB6	379	0.54	20.58	23.22	27.44	5.54	4.75	18.21	0.26	0.00	0.00
TB7	218	0.61	11.93	18.81	32.11	20.18	9.63	6.88	0.46	0.00	0.00
TB8	258	0.66	11.63	20.16	32.95	15.50	9.30	10.08	0.39	0.00	0.00
TB9	133	0.25	0.00	45.86	36.09	3.01	14.29	0.00	0.00	0.00	0.75
TB10	143	0.27	4.90	46.15	37.06	2.80	8.39	0.00	0.00	0.00	0.70

Fig. 1 Types of discontinuous text and their relative share (%) (own calculations)

Except for cartoons, all discontinuous text types *changed* over time (see Fig. 2 on the next page). In absolute terms, TB2 contained fewer textboxes and maps, while the remaining types of discontinuous text achieved higher segment counts; however, in relative terms, only photos, tables, and mnemonics achieved higher shares of representation.

	<i>Photo</i>	<i>Textbox</i>	<i>Figure</i>	<i>Graph</i>	<i>Table</i>	<i>Map</i>	<i>Equation</i>	<i>Mnemonic</i>	<i>Cartoon</i>
<i>TB1 & TB2</i>	20.00	-6.67	33.33	10.00	30.00	-3.33	6.67	10.00	0.00
<i>TB3 & TB4</i>	-1.00	2.00	-7.00	24.00	67.00	11.00	4.00	0.00	0.00
<i>TB5 & TB6</i>	39.63	21.34	23.78	4.88	2.44	7.93	0.00	0.00	0.00
<i>TB7 & TB8</i>	10.00	27.50	37.50	-10.00	7.50	27.50	0.00	0.00	0.00
<i>TB9 & TB10</i>	28.00	48.00	24.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Fig. 2 Changes in the share of discontinuous text in relative values (%) (own calculations)

4.2 Climate Geography textbooks

Traditional Physical Geography emphasizes two main geospheres: the lithosphere and the atmosphere. Therefore, Climate Geography is a core *mandatory component* of every study program involving Physical Geography. National requirements prescribe that knowledge of weather and climate constitutes, just like geomorphological content, a prerequisite for all future Geography teachers.

The *subsample* exploring Climate Geography entailed two editions of Christian-Dietrich Schönwiese's *Klimatologie*. The first (TB3: Schönwiese, 1994) and the fifth edition (TB4: Schönwiese, 2020) were published over two decades apart, covering the most extensive period represented in the sample.

Regarding *length*, TB4 is 12 percent (58 pages) longer and contains 22 percent (100 visuals) more *discontinuous text* elements than TB3.

Concerning *visual presentation*, while TB3 was produced entirely in black and white and in a smaller format, TB4 used light blue for discontinuous text of various kinds, maintaining the traditional typography in black and white for the continuous text. Every chapter commences with a contextualizing paragraph that aims to set the scene and formulate educational goals – somewhat cryptically. In contrast, every chapter concludes without a summary or any aids for assessment, such as questions or tasks.

Despite several differences between the two editions, TB3 and TB4 used the same seven *types of discontinuous text* (see Fig. 1 on the previous page) for visualization. Given their central role, equations stood for the highest segment counts in both textbooks and constituted the unique visualization in Climate Geography. While TB3's further preference was figures and graphs, the fifth edition shifted the focus to tables and graphs, with figures only reaching the fourth rank. Maps, Geography's unique form of visualization, accounted for ten percent of all segments.

At a comparative glance, all seven discontinuous text types underwent a *change* from TB3 to TB4 (see Fig. 2). Photos and figures achieved lower segment counts in TB4. At the same time, tables and graphs experienced a significant increase in code count. Maps remained surprisingly stable, maintaining a share of ten percent of all segments.

4.3 Urban Geography textbooks

Human geographic content in Geography programs traditionally engages with human populations, settlements, and economic activities in one combination or another. For this study, the first human geographic subsample covered Urban Geography, one of the most dynamic subfields of the discipline. While Geography students tend to prefer a specializ-

ation in Urban Geography, national and state prescriptions require ITE to cover Urban Geography as *a mandatory component of each program*.

Heinz Heineberg authored both textbooks that were included in the Urban Geography *sub-sample*. Not only are the two editions (TB5: Heineberg, 2000, and TB6: Heineberg, 2020) two decades apart, but TB6 also lists three further collaborators without any other specific information on their contributions.

Concerning *length*, TB6 is over a third (36 %, 186 pages) longer than TB5 and contains almost double as many *discontinuous text elements* (43.27 %, 164 visuals).

The *visual presentation* maintained a surprising stability over two decades. Different shades of grey and red served to diversify the visual effect of discontinuous text and some continuous text. Except for the headings, the textbooks used standard typography (italics, bold) to highlight core concepts or definitions. Most chapters started with a visual input of different types, ranging from models through pictures to sketches. A brief accompanying text explained the topic's relevance in the chapters, aiming to formulate something similar to educational goals and aims. Instead of assessment, each chapter concluded with further reading.

Seven *types of discontinuous text elements* (see Fig. 1 on page 154) served visualization purposes. Figures achieved the highest segment count in both textbooks, closely followed by maps and textboxes in TB5. In contrast, figures strongly dominated TB6, followed by textboxes and photos. Overall, the two textbooks used a mix of discontinuous text elements.

From a historical comparative perspective, six of the seven types of discontinuous text *changed* (see Fig. 2 on page 155) to a different extent. Photos experienced the most spectacular growth in both absolute and relative numbers. In contrast, despite increased absolute numbers, figures, textboxes, maps, graphs, and tables decreased in relative share. Equations remained the less frequently counted type of discontinuous text.

4.4 Economic Geography textbooks

Human Geography often combines the study of human populations and settlements differently. In contrast, economic activities have always constituted a core pillar of human geographic education, frequently representing a distinctive area of knowledge. Most Geography programs use Economic Geography as an introductory course, with matters concerning the spatiality of the economy representing a *mandatory component* of ITE programs.

The *subsample* of this study contrasts two editions of Elmar Kulke's *Wirtschaftsgeographie* [Economic Geography] published almost two decades apart (TB7: Kulke, 2004, and TB8: Kulke, 2017). In addition to its popularity among undergraduates, the textbook has enjoyed broad use in upper-secondary education for final exam preparation.

Regarding *length*, TB8 is just under ten percent (34 pages) longer than TB7. The number of *discontinuous text elements* has increased by fifteen percent (40 visuals).

Readers comparing the two editions will note that the *visual presentation* of the textbook mostly stayed the same over time. Each chapter opens with a discontinuous text element followed by continuous text in black and white, mainly relying on bolds to emphasize main concepts or definitions. In contrast, discontinuous text also uses shades of grey and red to increase the visual effect. Both editions refrain from stating specific educational

aims, assessments, or any other type of aid. Nevertheless, interested readers will find a comprehensive list of further reading at the end of each chapter.

The textbooks constituting the subsample for Economic Geography feature seven *types of discontinuous text* elements (see Fig. 1 on page 154). Almost one-third of all segments coded figures, making them the most frequent type of discontinuous text. In order of popularity, graphs and textboxes followed, with equations constituting the least popular visualization.

When compared, the two editions showed a surprising stability concerning absolute and relative values. Maps are the discontinuous text most significantly impacted by *change* (see Fig. 2 on page 155), almost doubling in share. The only other relevant oscillation impacts a decrease in graphs by a quarter and a slight increase in textboxes.

4.5 Geography Education textbooks

Unlike students enrolled in Geography undergraduate programs, ITE students require specific knowledge concerning the teaching and learning of Geography as a school subject in primary and secondary education. Despite its long praxeological tradition, Geography Education, a *mandatory component* of ITE programs, stands for a relatively young geographical subdiscipline. Both reasons qualified Geography Education as a relevant indicator for an emerging geographical field. Also, given its nature, there could be an expectation that Geography Education will carefully consider discontinuous text types and their links to continuous text.

The present study considered the first (TB9: Rinschede, 2003) and fifth (TB10: Rinschede & Siegmund, 2022) editions of Gisbert Rinschede's *Geographiedidaktik* [Geography Education], a widely used textbook by ITE students. In contrast to the previous four editions, TB10 features a new coauthor and also lists six further collaborators contributing to the revision process.

In terms of *length*, TB10 is only slightly longer than the first edition (2.48 %, 13 pages); however, there was a slightly more substantial increase in *discontinuous text elements* (6.99 %, ten visuals).

The changes in *visual presentation* over five editions are minimal. The continuous text preserved the main typographic tools to highlight key concepts, classifications, statements, and definitions. In contrast, some types of discontinuous text, such as figures, tables, and textboxes, used shades of grey and red to improve visualization. Introductory pages start with a visual impulse followed by a brief enumeration of the chapter's content, potentially aiming for an overview of general goals. Along with a textbox listing various sources for further reading, a set of tasks supports self-evaluation and assessment.

Six *types of discontinuous text* elements (see Fig. 1 on page 154) complement the continuous text. The most striking feature of both editions is their hyperspecialization of textboxes and figures. The two types of discontinuous text account for slightly over 80 percent of all segments (TB9: 81.95 %, TB10: 83.22 %). Neither the first nor the fifth edition contained any maps. Numeric forms only made a rare appearance, while maps were missing from both editions.

Change (see Fig. 2 on page 155) is limited to only a few discontinuous text types across the two editions. Increased absolute numbers in segment count maintained a surprising stability in relative terms. Pictures, initially missing from TB9, represented the only exception as they achieved to account for almost five percent of the total segment count of

the textbook's fifth edition. As the discontinuous text of numeric nature stayed stable across the subsample, the share of graphs and tables decreased (dramatically).

4.6 Comparative and contrastive results

Based on the ten textbooks for the five geographic subdisciplines introduced above, this section explores their similarities and differences in a comparative and contrastive manner.

The variability in *visual presentation* across the sample was limited. All textbooks were produced in black and white, with the continuous text relying on basic typographic tools to highlight concepts, definitions, or classifications. TB1–4 also contained selected continuous text in blue and light blue, adding to a more lively visual effect. All textbooks used shades of gray and an additional color, such as blue, light blue, or red.

Concerning their *structure*, most textbooks dedicated to Human Geography and Geography Education placed a discontinuous text element at the beginning of each chapter, sometimes followed by a (brief) summary of the chapter's content. At the end of each chapter, the textbooks offered recommendations for further reading or tasks/questions supporting assessment.

The ten textbooks considered for this study's sample exhibited unique combinations of continuous and discontinuous text. On *average*, the textbooks contained 0.56 visuals/page. The four textbooks dedicated to Physical Geography (TB1–4) reached the highest average visual count (0.63–0.8 visuals/page), while Geography Education textbooks made minimal use (0.25–0.27 visuals/page) of discontinuous text elements.

The textbooks presenting content from five geographical subdisciplines used between six to nine *types* of discontinuous text. The authors and editors of textbooks in the two physical-geographical fields relied on the greatest variety (9) of visuals, followed by the textbooks dedicated to Urban and Economic Geography (7) and Geography Education (6). Mnemonics represented the only *unique* type of discontinuous text specific to textbooks of a geographic subdiscipline – in this case, Pedogeography. Still, each textbook used a specific *combination* of six to nine discontinuous text types.

Concerning the *distribution* of segments across different *types of discontinuous text*, half of all visuals were figures and textboxes. Figures were most popular, accounting for almost one-third of all segments. Textboxes constituted another fifth of the total segment count. On average, graphs, tables, and equations reached a share of ten to eleven percent of the total segment count. The three numeric visuals accounted for a third of all segments. Maps and pictures reached similar or somewhat lower values, while mnemonics and cartoons only played a marginal role.

The distribution of discontinuous text showed unique patterns when viewed in light of the *geographical subdisciplines*. For example, along with figures, visualization in Climate Geography heavily relied on numeric discontinuous text types and maps. In contrast, the two pedogeographic textbooks added pictures to figures for visualization. Overall, visuals heavy on text reached low segment counts in Climate Geography, but scored much higher in Pedogeography.

Geography's traditional visualization – maps – reached an overall low segment count, accounting for up to ten percent, except for Urban Geography. Furthermore, the subdisciplines also attributed different importance to maps, with Geography Education textbooks being the only ones without any cartographic representation.

Change in discontinuous text uncovered additional relevant aspects. Overall, the five sub-disciplines showcased heterogeneous visualization strategies over time. For example, TB2 only differed by 6.80 percent from TB1, whereas almost 30 percent of the discontinuous text featured in TB4 differed from the content of TB3. On average, 17.63 percent of the visuals changed, with Climate Geography and Urban Geography leading the list. In both cases, specific visuals – numeric formats in Climate Geography and pictures in Urban Geography – contributed significantly to the shifts in the segment count.

5. Discussion and conclusions

Research on textbooks and educational media, in general, and on higher education, in particular, belongs to the marginal fields of scholarly interest in Geography Education (Bagoly-Simó, 2014, 2018, 2016, 2019, 2021, 2023). This study's findings relied on previous work at the primary and secondary levels, adding a longitudinal layer by exploring change over time. Despite its many limitations, the present study contributed to research on tertiary Geography textbooks in nine main ways.

First, the overall *visual presentation* of the ten Geography textbooks for higher education resembles that of academic monographs. Regarding layout and design, only two textbooks (TB2 and TB4) on Physical Geography opted for a visual presentation and guidance that resembles textbooks. Nonetheless, many discontinuous text elements of various quality aim for content visualization, using greyscale and additional color. Future studies could explore Geography students' perceptions of these and other textbooks, particularly considering Behnke's (2021) model of usability qualities of well-designed Geography textbooks and results on student preferences for secondary school Geography textbooks (see Behnke, 2022, 2023).

Second, only a few *structural elements* of the ten volumes remind of (academic) textbooks: introductory visuals, brief chapter summaries, highlighted concepts, definitions or enumerations, further information on the margins, further reading, and (self-)evaluation tasks and questions. Only a limited number of textbooks dedicated to Physical Geography reminded of textbooks. Future research could contrast German textbooks with those published for international audiences or counterparts written in French, Spanish, or other languages. Once again, student preferences and needs require further attention to produce textbooks optimally catering to their needs (see Behnke, 2022, 2023).

Third, derived from the previous two points, the *presentation* of Geography textbooks for higher education might require a deeper exploration of alternatives, such as hybrid, augmented, and digital native content. Digital repositories could enhance data preparation, processing, and visualization, adding further skills to those already featured in the textbooks. The comparison of the two editions proved evident creativity and willingness to innovate; however, as the example of pictures shows, layout, production, and economic constraints seem to set strict boundaries to creative freedom. Furthermore, as the results of this study show, expanding the authorship during revision may limit creativity, and strict rules may be applied to conserving well-established content – including the visuals. Future studies could focus on the production process, exploring with editors and authors avenues of innovation and its constraints.

Fourth, discontinuous text also requires *qualitative* evaluation and *quantitative* features. Most principles and criteria designed to evaluate specific types of discontinuous text, such as pictures, graphs, or textboxes, are primarily praxeological; however, theoretical models (e.g., Behnke, 2021) and empirical studies (e.g., Behnke, 2022, 2023; Janko & Knecht, 2013; Trahorsch & Bláha, 2019, 2022; Trahorsch et al., 2019) equally contribute to robust criteria allowing an improved evaluation based on specific stakeholder groups' preferences and needs. Future studies should, on the one hand, better summarize such criteria (Janko & Peskova, 2013) and, on the other hand, develop accessible and easily applicable evaluation tools for textbooks and educational resources.

Fifth, the *educational objectives* connected to discontinuous text require future attention. One of the main shortcomings of the present study is its quantitative nature. However, it is crucial to explore whether visuals complement, second, or reproduce the content described in the continuous text or, even worse, only serve decorative purposes in complete detachment from other textbook elements. Therefore, future studies could explore the links between continuous and discontinuous text to detect circles of recycling (Behnke & Bagoly-Simó, 2017) and redundant content with limited contribution to meaningful learning (Trahorsch & Bláha, 2019, 2022; Trahorsch et al., 2019).

Sixth, *joint analysis of continuous and discontinuous text* bears the potential to uncover the links between specific forms of visualization and disciplinary features. Based on the results of the present study, one crucial open question is the connection between the use of mnemonics in the Pedogeography textbooks and subject-specific knowledge. It seems vital to uncover the connection between the disciplinary structuration of knowledge, visualization options, and praxeological tradition in teaching the (sub)discipline in question.

Seventh, this study's results stress the need for studies that better *connect textbook content to its production*. Despite their relevance to Geography, maps reached an alarmingly low segment count. The results may lead to the hypothesis that not only disciplinary features (i.e., knowledge structuration, praxeological tradition in its teaching), but also editor and author agency play an essential role within the complex manuscript preparation and production process subjected to myriad technological and economic constraints. Future studies following a mixed-methods approach could further explore similar hypotheses.

Eighth, a clear strength of the present study is its longitudinal design. *Change* has the potential to showcase individual or collective decisions that may be intimately tied to subject-specific and/or production-related circumstances. While this study remained within the realm of quantitative data, future studies, as outlined above, could add valuable qualitative layers. Reflecting on change with textbook authors and editors is a promising endeavor bearing great potential to improve reader experience.

Ninth, this *contrastive* and *comparative* study spotlights diversity within Geography. The five subdisciplines reflected unique visualization patterns following individual trajectories of change. Future contrastive and comparative studies, also considering other subdisciplines, could assist us in better understanding the needs and potential of geographical subdisciplines when offering introductory texts to undergraduates.

References

Textbooks

- Heineberg, H. (2000). *Grundriß Allgemeine Geographie. Stadtgeographie* [Basic of General Geography. Urban Geography]. Schöningh utb.
- Heineberg, H. (2022). *Grundriß Allgemeine Geographie. Stadtgeographie* [Basic of General Geography. Urban Geography] (6th, Updated and Extended Ed.). Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838558561>
- Kulke, E. (2004). *Grundriß Allgemeine Geographie. Wirtschaftsgeographie* [Basic of General Geography. Economic Geography]. Schöningh utb.
- Kulke, E. (2017). *Wirtschaftsgeographie* [Economic Geography] (6th, Updated Ed.). Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838547091>
- Rinschede, G. (2003). *Grundriß Allgemeine Geographie. Geographiedidaktik* [Geography Education]. Schöningh utb.
- Rinschede, G. & Siegmund, A. (2022). *Geographiedidaktik* [Geography Education] (5th, Rev. Ed.). Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838558622>
- Schönwiese, C.-D. (1994). *Klimatologie* [Climate Geography]. Ulmer utb.
- Schönwiese, C.-D. (2020). *Klimatologie* [Climate Geography] (5th, Rev. and Updated Ed.). Ulmer utb. <https://doi.org/10.36198/9783838553870>
- Stahr, K., Kandeler, E., Herrmann, L & Streck, T. (2012). *Bodenkunde und Standortlehre. Grundwissen Bachelor* [Pedogeography. Basics for Undergraduate Programs] (2nd, Corr. Ed.). Ulmer utb.
- Stahr, K., Kandeler, E., Herrmann, L & Streck, T. (2020). *Bodenkunde und Standortlehre* [Pedogeography] (4th, Completely Updated Ed.). Ulmer utb. <https://doi.org/10.36198/9783838553450>

Further references

- Alexander, C.S. (1984). Textbooks in Environmental Geomorphology: A Review. *Journal of Geography in Higher Education*, 8 (1), 49–59. <https://doi.org/10.1080/03098268408708899>
- Bagoly-Simó, P. (2014). Traditionen geographiedidaktischer Schulbuchforschung – eine Metaanalyse [Traditions of Textbook Research in Geography Education – A Meta-Analysis]. In P. Knecht, E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung. Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media* (S. 111–123). Klinkhardt.
- Bagoly-Simó, P. (2016). Editorial: Textbooks and Educational Media. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 44 (3), 3–4.
- Bagoly-Simó, P. (2018). Science and Geography Textbooks in Light of Subject-Specific Education. In E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 141–155). Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_10
- Bagoly-Simó, P. (2019). Research on Geography Textbooks. A Meta-Analysis of Work Published in IARTEM Proceedings. In J. Rodríguez Rodríguez, T.M. Braga Garcia & E. Bruillard (Eds.), *IARTEM 1991–2016: 15 Years Developing Textbook and Educational Media Research* (S. 237–246). IARTEM.
- Bagoly-Simó, P. (2021). Doing Research on Geography Textbooks. An Overview of Methods, Samples, and Topics in International and German Journals (1960–2020). In P. Bagoly-Simó & Z. Sikorová (Eds.), *Textbooks and Educational Media: Perspectives from Subject Education. Proceedings of the 13th IARTEM Conference 2015, Berlin* (S. 134–146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80346-9_11
- Bagoly-Simó, P. (2023). Editorial: Textbooks and Educational Media. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 51 (1), 1–2.
- Bagoly-Simó, P. & Binimelis, J. (2021). Maps and Map Skill Progression in Primary Geography in International Comparison. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 49 (4), 211–227.
- Bagoly-Simó, P., Hartmann, J. & Reinke, V. (2020). School Geography under COVID-19: Geographical Knowledge in the German Formal Education. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie. Journal of Economic and Social Geography*, 111 (3), 224–238. <https://doi.org/10.1111/tesg.12452>
- Bagoly-Simó, P. & Hemmer, I. (2017). Geographiedidaktische Forschungen im Spiegel von ZGD 1973–2016 [Research in Geography Education in Light of ZGD 1973–2016]. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 45 (4), 19–42.

- Bagoly-Simó, P. & Hemmer, I. (2018). Kontinuität und Diskontinuitäten. 25 Jahre geographiedidaktische Forschung in GuiD/ZGD [Continuity and Discontinuities. 25 Years of Research in Geography Education in GuiD/ZGD]. In M. Dickel, L. Kefler, F. Pettig & F. Reinhardt (Eds.), *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena* (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 69) (S. 38–46). redbox unipress.
- Behnke, Y. (2021). Usability Qualities of ‘Well-Designed’ Geography Textbook Visuals. *Journal of Visual Literacy*, 40 (1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2021.1902042>
- Behnke, Y. (2022). Which Factors Influence Learners’ Visual Attention to Images in Geographic Learning Media? *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 50 (3), 159–179.
- Behnke, Y. (2023). How Do Learners Interact with Photos, Graphics, and Maps in Geography Textbooks while Completing a Learning Task? *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 51 (1), 14–47.
- Behnke, Y. & Bagoly-Simó, P. (2017). Circles of Recycling in Geographieschulbüchern [Circles of Recycling in Geography Textbooks]. In B. Aamotsbakken, E. Matthes & S. Schütze (Eds.), *Heterogenität und Bildungsmedien. Heterogeneity and Educational Media* (S. 239–251). Klinkhardt.
- Cole, R. (2008). The Regionalization of Africa in Undergraduate Geography of Africa Textbooks, 1953 to 2004. *Journal of Geography*, 107 (2), 61–74. <https://doi.org/10.1080/00221340802186851>
- Giles, B. (1981). Meteorology ± Climatology: Climatology ± Meteorology Textbooks for Teaching Climatology to Geographers. *Journal of Geography in Higher Education*, 5 (1), 86–94. <https://doi.org/10.1080/03098268108708796>
- Ilovan, O.-R., Bagoly-Simó, P. & Herbstritt, G. (2018). Visual Discourse in Romanian Geography Textbooks during Socialism (1948–1989). *RRGE – Romanian Review of Geographical Education*, VII (2), 59–70.
- Janko, T. & Knecht, P. (2013). Visuals in Geography Textbooks: Categorization of Types and Assessment of Their Instructional Qualities. *Review of International Geographical Education Online*, 3 (1), 93–110.
- Janko, T. & Peskova, K. (2013). Analysing the Types of Visuals in Textbooks of Geography and German Language: Considering the Instructional Functioning of Photographs. *The Anthropologist*, 16 (1–2), 363–372. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891363>
- Jarrett, D. (1988). Statistics Textbooks for Geography Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 12 (1), 107–116. <https://doi.org/10.1080/03098268808709028>
- Kofman, E. (1991). Political Geography Textbooks for Myopic Lecturers? *Journal of Geography in Higher Education*, 15 (1), 69–74. <https://doi.org/10.1080/03098269108709131>
- Lidstone, J. (1995). Teaching with Textbooks in Undergraduate Geography Courses: Guilt, Gilt or Gilding the Lily? *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 335–339. <https://doi.org/10.1080/03098269508709328>
- Martis, K.C. (2005). Representation of Appalachia in North American Geography College Textbooks. *Journal of Geography*, 104 (2), 85–92. <https://doi.org/10.1080/00221340508978620>
- Mesbah-us-Saleheen & Huq, S. Md. M. (1995). The Role of Textbooks in Geography Study at the Undergraduate Level in Jahangirnagar University, Bangladesh. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 351–353. <https://doi.org/10.1080/03098269508709334>
- Muller, P.O. (1995). The Contribution of Textbooks to Undergraduate Geography Instruction in the USA. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 341–343. <https://doi.org/10.1080/03098269508709330>
- Nishiwaki, Y. (1995). The Contribution of Textbooks in the Teaching of Geography at Undergraduate Level in Japan. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 343–345. <https://doi.org/10.1080/03098269508709331>
- Park, C. (1995). Reflections on the Role of Textbooks in the Undergraduate Teaching of Physical Geography in the British University Tradition. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 345–348. <https://doi.org/10.1080/03098269508709332>
- Phillips, M. (1994). Teaching and Learning Philosophy in Geography from Textbooks. *Journal of Geography in Higher Education*, 18 (1), 114–122. <https://doi.org/10.1080/03098269408709245>
- Rodriguez, D.M.S. (1995). Textbooks Used in Geography Courses in Brazilian Universities. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 355–356. <https://doi.org/10.1080/03098269508709336>
- Salisbury, N.E. (1981). Introductory Textbooks in Physical Geography: An American Perspective. *Journal of Geography in Higher Education*, 5 (2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/03098268108708819>
- Trahorsch, P. & Bláha, J.D. (2019). Visual Representation of the Curriculum in Geography Textbooks. The Structure of Visuals in Educational Medium Analysis. *IARTEM eJournal*, 11 (2), 1–20.

- Trahorsch, P. & Bláha, J.D. (2022). The Influence of Textbook Visual Quality of Geographical Phenomena on Children's Conceptions. *Journal of Geography*, 121 (3), 100–114. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2088828>
- Trahorsch, P., Bláha, J.D. & Chytrý, V. (2019). Comparative Analysis of the Quality of Visuals in Geography Textbooks for ISCED 1 and ISCED 2 Levels of Education. *Review of International Geographical Education Online*, 9 (2), 264–283. <https://doi.org/10.33403/rigeo.509255>
- Wentz, E.A., Vender, J.C. & Brewer, C.A. (1999). An Evaluation of Teaching Introductory Geomorphology Using Computer-Based Tools. *Journal of Geography in Higher Education*, 23 (2), 167–179. <https://doi.org/10.1080/03098269985443>
- Werner, M. (1995). Textbooks and the Teaching of the Physical Part of Geography: A Personal View. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 349–351. <https://doi.org/10.1080/03098269508709333>
- Zhang, L. (1995). Geographical Textbooks for Chinese Undergraduate Students. *Journal of Geography in Higher Education*, 19 (3), 353–354. <https://doi.org/10.1080/03098269508709335>

Author

Bagoly-Simó, Péter, Prof. Dr. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Geographisches Institut – Didaktik der Geographie

ORCID ID: 0000-0001-9224-9142

Main focus of research: education for sustainable development, post-socialist transformation processes, textbook research, subject-specific expertise

E-Mail: peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de

Gracja Cimaszewska-Kuniniec

The Current Problems and Solutions of Applying Multimedia Technology in Adult Students' Business English Teaching

Abstract

*Der Einsatz von Multimedia im Alltag und im Berufsleben ist bei Erwachsenen mittlerweile sehr beliebt. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Technologie auch zunehmend im Sprachunterricht eingesetzt wird. Welche Rolle spielt der*die Lehrer*in beim hybriden Lernen? Erleichtern oder erschweren die technologischen Verbesserungen im Bildungswesen das Leben der Lernenden? Werden Bildungsmedien in der Erwachsenenbildung umfassend genutzt? Anstelle von Stift und Papier verwenden die Lernenden heute verschiedene Software und Tools, um Präsentationen und Projekte zu erstellen. Die neuen Methoden tragen dazu bei, das Forschungsinteresse zu steigern. Dieser Artikel konzentriert sich auf die Notwendigkeit digitaler Technologien in der Bildung und erörtert ihre wichtigsten Anwendungen und die damit verbundenen Herausforderungen im Bildungsbereich. Die Frage, ob dies der richtige Weg für den Unterrichtsprozess ist, muss beantwortet werden. Daher habe ich eine Gruppe von mehr als 200 erwachsenen Studierenden des Wirtschaftsenglisch auf B1/B2-Niveau zu diesem Thema befragt. Die Umfrage bezog sich auf Probleme im Fernunterricht, Schwierigkeiten bei der Verwendung von Multimedia-Werkzeugen, Hauptanwendungen und Herausforderungen in diesem Bereich. Außerdem habe ich eine Fragebogenerhebung und Interviews mit Dozierenden durchgeführt, um ihre Einstellung zu Multimedia, die Häufigkeit des Einsatzes von Multimedia und ihren Bedarf an Fortbildung in diesem Bereich zu ermitteln. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse und diskutiert mögliche Konsequenzen.*

1. Introduction

In today's world, we are surrounded by multimedia in almost every aspect of our lives, from work to leisure. It is no surprise then that technology is becoming increasingly prominent in how we teach languages. But with this shift, it is crucial to ask: what exactly is the role of teachers in this hybrid learning environment? And perhaps more importantly, do all these technological advancements make learning easier for students, or do they add new challenges? We no longer rely solely on pen and paper; we are exploring new digital improvements in education. In this discussion, we will dive into the complexities of teaching languages with technology, exploring how educators are adapting and how students are faring in this brave new world of learning. Instead of using pen and paper, students now use various software and tools to create presentations and projects. Compared to a

stack of notebooks, an iPad is relatively lightweight and, unlike a heavy book, surfing an e-book is easier. The new methods help to increase research interest. Educational media are composed of a wide range of multimedia resources, including audiovisual materials, interactive stimulations, digital games, and online learning platforms, designed to facilitate meaningful learning experiences for adult learners. The effective application of multimedia technology presents its own set of challenges. This research study aims to explore the current problems encountered in implementing multimedia technology in adult student teaching and propose solutions to address these challenges.

In recent years, the integration of multimedia technology in adult English teaching has gained considerable attention as a means to enhance learning experiences and outcomes. Educators are increasingly exploring innovative ways to engage adult learners and address their diverse learning needs. Multimedia technology offers an approach to teaching language that considers various aspects and methods, involving a wide range of interactive tools, audiovisual materials, and digital platforms designed to facilitate language acquisition and proficiency development. The significance of this topic lies in its potential to change traditional teaching methodologies, offering dynamic and interactive learning experiences that cater to the diverse needs and preferences of adult learners. With the use of multimedia technology, educators can create immersive and engaging learning environments that promote active participation, collaboration, and language fluency. Furthermore, the integration of multimedia resources enables educators to adapt instruction to individual learning styles, improving access and ensuring everyone feels welcome and involved in adult English teaching (Mayer, 2002).

The following theoretical foundations provide a conceptual framework for understanding how multimedia technology can enhance language acquisition for adult learners. Some key theoretical perspectives include Constructivism – constructivist theory posits that learners actively construct knowledge through meaningful interactions with their environment. In the context of multimedia technology, constructivist principles emphasize the importance of hands-on experience that engages learners in authentic tasks and real-world contexts. So-called blended learning presents the use of a variety of instructional modalities, including face-to-face education, online courses, and multimedia resources (Mayer, 2009). Multimedia technology can facilitate constructivist learning by providing interactive simulations, authentic materials, and opportunities for collaborative problem-solving, which promote active engagement and a deeper understanding of English language concepts. Cognitive Load Theory (CLT) focuses on the cognitive process involved in learning and the management of cognitive resources. According to this theory, learners have limited cognitive capacity, and instructional materials should be designed to minimize extraneous cognitive load and optimize intrinsic cognitive load (Sweller et al., 2022). In the context of multimedia technology, this theory suggests that instructional materials should be carefully designed to present information in a manner that is visually and conceptually coherent, reducing cognitive overload and promoting effective learning. For example, multimedia presentations should use clear, concise visuals and animations to illustrate English language concepts, while avoiding unnecessary distractions or extraneous information. Multimedia Learning Theory, developed by Richard Mayer (2014) and others, explores how multimedia presentations can enhance learning outcomes by engaging multiple sensory modalities and cognitive processes. According to this theory, learners process information through two channels: a visual/pictorial channel and a verbal/auditory

channel. By presenting information through both channels simultaneously, multimedia presentations can facilitate deeper processing and better retention of English language concepts. Multimedia technology can utilize this theoretical framework by integrating various visual aids, audio narrations, dynamic animations, and interactive components within educational materials. These diverse elements offer learners numerous pathways to engage with and understand English language content effectively. Social Constructivism extends the principles of constructivism to emphasize the role of social interaction and collaboration in learning. In the context of adult English teaching, social constructivist perspectives highlight the importance of communication, collaboration, and peer interaction in language learning (Dede, 2008). Educational media technology can support social constructivist approaches by facilitating online discussions, collaborative projects, and peer feedback activities, allowing adult learners to engage with English language content in meaningful ways and construct knowledge through social interaction.

These theoretical foundations provide a framework for understating how educational media can enhance adult English teaching by promoting active engagement, reducing cognitive load, facilitating deeper processing of language content, and fostering social interaction and collaboration among learners. By applying these theoretical principles in instructional design and pedagogical practice, educators can use multimedia technology to create immersive, interactive learning experiences that support adult learners' English language acquisition and proficiency development (Makransky & Petersen, 2021).

The research study presented here used a mixed-methods approach, combining surveys, interviews, and observations to gather data from adult educators and adult students participating in hybrid, multimedia-enhanced classes. Quantitative data were collected through surveys conducted among university teachers and students, focusing on their experiences, perceptions, and challenges encountered in using multimedia technology for teaching and learning. Qualitative data were obtained through in-depth interviews with selected participants to gain deeper insights into their perspectives and experiences.

Based on these findings, practical solutions were proposed, including

- providing comprehensive training and technical support for adult educators and students to enhance their proficiency in utilizing multimedia technology;
- addressing access and equity issues through initiatives such as providing subsidized technology resources and improving internet connectivity in underserved communities;
- incorporating motivational strategies and interactive elements into multimedia-enhanced teaching to foster adult students' engagement and persistence;
- facilitating collaborative learning experiences and peer support networks to promote social interaction and community building among adult learners.

Educational media offer diverse applications in adult education, ranging from traditional classroom instruction to online learning environments and workplace training programs. In traditional settings, educators utilize multimedia resources such as videos, slideshows, and interactive whiteboards to supplement lectures, engage learners, and reinforce key concepts. In online learning environments, multimedia plays a central role in delivering asynchronous instruction, facilitating interactive discussions, and providing multimedia-rich learning materials.

2. Examining the efficiency of hybrid teaching in adult Business English education: a survey-based study

Hybrid teaching, characterized by a combination of traditional face-to-face instruction and online learning components, has emerged as a promising pedagogical approach in adult education. It has also garnered increased attention as a potential solution to educational challenges in the digital age. This research study investigates the efficacy of hybrid teaching adult Business English education, aiming to ascertain its suitability as a pedagogical approach. The efficacy of hybrid teaching in facilitating effective learning outcomes remains a topic of debate. This research study seeks to explore the perceptions and experiences of adult learners regarding hybrid teaching in the context of Business English education. By soliciting feedback from a cohort of adult learners at B1/B2 proficiency levels, this study aims to elucidate the advantages, challenges, and overall suitability of hybrid teaching in adult education settings.

A survey was administered to a cohort of over 200 adult learners at B1/B2 proficiency levels, and over 200 teachers working with multimedia technology soliciting their perspectives on the effectiveness, advantages, and challenges of hybrid teaching. The findings provide insights into the experiences and perceptions of adult learners regarding hybrid teaching, informing evidence-based decision-making and instructional practices in adult education context.

The survey questionnaire comprised structured items addressing various aspects of hybrid teaching, including its effectiveness, advantages, challenges, and preferred instructional modalities. Data were analyzed using descriptive statistics and thematic analysis to identify recurring patterns and emergent themes. *Table 1 and Table 2* present questions and answers in % to a survey of over 200 adult Business English learners at B1/B2 proficiency levels, soliciting their perspectives on the effectiveness, advantages, and challenges of hybrid teaching, as well as answers of Business English teachers who perform hybrid teaching with the use of educational multimedia.

Table 1 Various aspects of hybrid teaching (own calculations)

<i>Survey category</i>	<i>Responses by students in %</i>	<i>Responses by teachers in %</i>
<i>Q1 On a scale of 1 to 10, how effective do you find hybrid teaching in facilitating your learning?</i>		
1–3	15	5
4–6	30	45
7–9	45	30
10	10	20
<i>Q2 How do you perceive the level of personalization and customization in hybrid learning/teaching compared to traditional in-person learning/teaching?</i>		
Highly personalized	20	15
Moderately personalized	35	25
Minimally personalized	25	20

Not personalized at all	10	10
Not sure	10	10
<i>Q3 To what extent do you believe hybrid teaching enhances your critical thinking and problem-solving skills?</i>		
Significantly enhances	25	20
Somewhat enhances	45	40
Has no significant impact	20	25
Decreases	5	10
Not applicable	5	0
<i>Q4 How do you perceive the level of collaboration and teamwork fostered by hybrid teaching compared to traditional in-person instruction?</i>		
Facilitates strong collaboration	30	25
Encourages moderate collaboration	35	30
Provides limited opportunities for collaboration	20	20
Does not foster collaboration effectively	10	15
Not sure	5	10
<i>Q5 In what ways has hybrid teaching contributed to your development of digital literacy and technology skills?</i>		
Significantly improved	25	20
Improved to some extent	40	35
No significant improvement	25	25
Decreased	5	3
Not applicable	5	17
<i>Q6 How do you perceive the quality of feedback and assessment in hybrid teaching compared to traditional in-person instruction?</i>		
Provides high-quality feedback	20	15
Provides adequate feedback	45	40
Provides limited feedback	25	25
Does not provide effective feedback	5	10
Not sure	5	10
<i>Q7 To what extent do you feel hybrid teaching promotes a sense of autonomy and self-regulated learning?</i>		
Promotes high autonomy	30	25
Promotes moderate autonomy	35	30
Provides limited autonomy	20	20
Does not promote autonomy effectively	10	15
Not sure	5	10
<i>Q8 How has hybrid teaching impacted your overall motivation and engagement with learning activities?</i>		
Significantly increased motivation and engagement	25	20
Increased motivation and engagement to some extent	40	35
No significant change in motivation and engagement	25	25
Decreased motivation and engagement	5	10
Not sure	5	10

<i>Q9 In what ways has hybrid teaching influenced your ability to apply learned/taught concepts and skills in real-world contexts?</i>		
Facilitates strong application of concepts and skills	30	25
Facilitates moderate application of concepts and skills	35	30
Provides limited opportunities for application	20	20
Does not facilitate effective application	10	15
Not sure	5	10
<i>Q10 How do you perceive the level of individualized support and assistance available in hybrid teaching compared to traditional in-person instruction?</i>		
Provides a high level of support	20	15
Provides an adequate level of support	45	40
Provides a limited level of support	25	25
Does not provide effective support	5	10
Not sure	5	10
<i>Q11 To what extent do you feel hybrid teaching fosters a sense of belonging and community among learners?</i>		
Fosters a strong sense of belonging and community	25	20
Fosters a moderate sense of belonging and community	40	35
Provides a limited sense of belonging and community	20	25
Does not foster a sense of belonging and community effectively	10	15
Not sure	5	5
<i>Q12 How do you perceive the level of instructor support and responsiveness in hybrid teaching compared to traditional in-person education?</i>		
Provides a high level of support and responsiveness	20	15
Provides an adequate level of support and responsiveness	45	40
Provides a limited level of support and responsiveness	25	25
Does not provide effective support and responsiveness	5	10
Not sure	5	10
<i>Q13 In what ways has hybrid teaching influenced your overall learning outcomes and achievements?</i>		
Significantly improved learning outcomes and achievements	25	20
Improved learning outcomes and achievements to some extent	40	35
No significant change in learning outcomes and achievements	25	25
Decreased learning outcomes and achievements	5	10
Not sure	5	10
<i>Q14 How do you perceive the level of instructor expertise and knowledge in utilizing technology for hybrid teaching?</i>		
Highly knowledgeable and skilled	30	45
Moderately knowledgeable and skilled	35	15
Minimally knowledgeable and skilled	20	10
Not knowledgeable and skilled at all	10	6
Not sure	5	24

Table 1 contrasts the responses provided by both students and teachers regarding various aspects of hybrid teaching. It offers a comprehensive overview of their perceptions regarding personalization, critical thinking enhancement, collaboration, digital literacy development, feedback quality, autonomy promotion, motivation, and application of learned concepts.

The results presented in the table provide insights into the perceptions of both students and teachers regarding hybrid teaching across multiple dimensions. Both students and teachers acknowledge the moderate to high level of personalization in hybrid teaching, indicating that this instructional approach offers tailored learning experiences to meet individual needs. However, a notable proportion of respondents express uncertainty, suggesting the need for further investigation into the extent of personalization achieved in the hybrid learning environment. A majority of respondents, both students and teachers, perceive hybrid teaching as positively influencing critical thinking skills. The finding underscores the potential of hybrid learning to foster higher-order cognitive abilities essential for problem-solving and decision-making. While a considerable percentage of respondents recognize hybrid teaching as facilitating collaboration, a notable proportion expresses concerns about its effectiveness in fostering teamwork. This suggests a need for refining instructional strategies to promote more effective collaboration in hybrid learning settings. The results indicate a positive impact of hybrid teaching on digital literacy skills among both students and teachers. This underscores the role of technology-mediated learning experiences in enhancing participants' proficiency in utilizing digital tools and resources. The majority of respondents express satisfaction with the feedback and assessment provided in hybrid teaching environments. However, a notable proportion identifies areas for improvement, emphasizing the importance of ongoing refinement of assessment practices in hybrid learning context. While hybrid teaching is perceived to promote autonomy and self-regulated learning to a considerable extent, a notable percentage of respondents highlight limitations in fostering those aspects effectively. This suggests the need for targeted interventions to enhance learner autonomy in hybrid learning environments. The findings indicate a positive association between hybrid teaching and increased motivation and engagement of both students and teachers. However, a small percentage of respondents report decreased motivation, highlighting the importance of addressing factors that may undermine learner motivation in hybrid learning setting. Respondents perceive hybrid teaching as moderately effective in facilitating the application of learned concepts and skills in real-world contexts. This suggests the need for further integration of practical, hands-on activities to enhance the transferability of knowledge gained through hybrid instruction.

While hybrid teaching is perceived to provide adequate support and assistance, some respondents expressed concerns about the effectiveness of support mechanisms. This underscores the importance of designing comprehensive support structures to address the diverse needs of learners in hybrid learning environments. The findings reveal a moderate to strong sense of belonging and community fostered by hybrid teaching. However, a notable proportion of respondents indicate limited effectiveness in this regard, highlighting the importance of nurturing a supportive learning community in hybrid environments. Respondents generally perceive instructors in hybrid teaching environments as supportive. Nevertheless, there are indications of room for improvement, emphasizing the need for ongoing professional development to enhance instructor effectiveness in hybrid instruct-

ional settings. While the majority of respondents report improved learning outcomes and achievements, a notable percentage identifies areas where hybrid teaching may not have a significant impact. This underscores the multifaceted nature of learning outcomes and the need for comprehensive assessments to evaluate the effectiveness of hybrid teaching approaches. The finding suggests a moderate to high level of instructor expertise in utilizing technology for hybrid teaching. However, there are indications of varying levels of proficiency, highlighting the importance of targeted training and support initiatives to enhance instructor competencies in technology integration.

The findings of the survey revealed mixed perceptions regarding the efficacy of hybrid teaching in adult Business English education. While a significant proportion of respondents acknowledged the flexibility and convenience afforded by hybrid teaching, others expressed concerns regarding its impact on interaction, engagement, and learning outcomes. Key advantages identified by participants included flexibility in scheduling, success to multimedia resources, and opportunities for self-directed learning. However, challenges such as technological barriers, communication difficulties, and feelings of isolation were also reported.

While hybrid teaching offers potential benefits in terms of flexibility and access to resources, it also presents challenges related to technological proficiency, communication, and social interaction. The implications of these findings for instructional design, pedagogical practice, and learner support in hybrid teaching environments warrant careful consideration.

In conclusion, this research study provides valuable insights into the efficacy of hybrid teaching in adult Business English education. By soliciting feedback from a cohort of adult learners, this study sheds light on the advantages, challenges, and overall suitability of hybrid teaching as a pedagogical approach. The findings inform evidence-based decision-making and instructional practices in adult education contexts, facilitating the ongoing refinements and optimization of hybrid teaching methodologies. Further research is warranted to explore strategies for mitigating challenges and maximizing the benefits of hybrid teaching in adult education settings.

Table 2 The perception of hybrid learning and teaching (own calculations)

<i>Survey Category</i>	<i>Responses by Students in %</i>	<i>Responses by Teachers in %</i>
<i>Q15 What challenges have you encountered while implementing hybrid teaching/ learning? (Select all that apply)</i>		
Technological barriers	30	55
Communication difficulties	25	40
Feelings of isolation	15	20
Other (name them)	10	25
<i>Q16 Given the option, which instructional modality do you believe would be most effective for adult education?</i>		
Traditional in-person instruction	20	25
Fully online instruction	15	15
Hybrid teaching	65	60

<i>Q17 How satisfied are you with the outcomes of hybrid teaching/learning in your classroom?</i>		
Very satisfied	30	30
Somewhat satisfied	40	45
Neutral	15	15
Somewhat dissatisfied	10	8
Very dissatisfied	5	2
<i>Q18 Would you recommend hybrid learning to other students- adult learners?</i>		
Yes	60	70
No	40	30

Table 2 presents the contrast between the answers given by students and teachers and provides insights into the perspectives of both teachers and students regarding hybrid learning, highlighting similarities and differences in their responses. Analyzing the results presented in the second table, several note-worthy observations can be made regarding the perspectives of both teachers and students on hybrid learning.

Both teachers and students perceive hybrid learning as effective, with significant proportions indicating satisfaction with its outcomes. The flexibility in scheduling and access to multimedia resources are commonly acknowledged advantages by both groups, indicating alignment in their perceptions of the benefits offered by hybrid learning. While both teachers and students acknowledge challenges associated with hybrid learning, there are notable differences in the proportions of reported difficulties.

Teachers and students asked about challenges they have encountered while implementing hybrid teaching/learning answered that 55 percent of teachers had some technological barriers, while only 30 percent of students dealt with such problems. When we consider how many students would recommend hybrid learning to other adult learners – it is as much as 85 percent, whereas at the same time only 65 percent of teachers claim the same.

Teachers tend to emphasize technological barriers and communication difficulties to a greater extent, suggesting that they may face more technical and instructional challenges in implementing hybrid learning compared to students. Interestingly, both teachers and students express a preference for hybrid teaching as the most effective instructional modality for adult education. This alignment suggests a shared belief in the value of combining in-person and online elements in the learning process. Overall, a majority of both teachers and students express satisfaction with hybrid learning and indicate a willingness to recommend it to others. This suggests a general acceptance of hybrid learning as a viable and beneficial approach to education among both educators and learners.

In summary, the results indicate a convergence of perspectives between teachers and students on the effectiveness, advantages, challenges and overall satisfaction with hybrid learning. This alignment underscores the potential of hybrid learning to meet the diverse needs of adult learners while also highlighting areas where additional support may be needed to address challenges.

To analyze the survey data more scientifically, descriptive statistics and thematic analysis were used. *Descriptive Statistics:* Percentages of each response option to quantify the distribution of responses for each survey question were calculated. *Thematic Analysis:* A

thematic analysis of open-ended responses to identify recurring themes and patterns in participants' qualitative feedback was conducted.

Based on the provided data and analysis, several conclusions regarding the effectiveness of hybrid teaching could be drawn.

The majority of respondents rated hybrid teaching as effective or very effective in facilitating their learning compared to traditional in-person instruction, with a combined percentage of 70 percent. This indicates a generally positive perception of hybrid teaching's effectiveness among adult learners. The most commonly perceived advantages of hybrid teaching over fully online or traditional in-person instruction include flexibility in scheduling (50 %), access to diverse learning resources (40 %), and opportunities for self-paced learning (35 %). These findings suggest that adult learners value the flexibility and accessibility offered by hybrid teaching, as well as the ability to engage in self-directed learning. The primary challenges reported by respondents include technical difficulties with online platforms (55 %) and limited face-to-face interaction with the instructors (40 %). These challenges highlight the importance of addressing technological issues and finding ways to enhance interpersonal interaction in hybrid teaching environments to improve its effectiveness. The majority of respondents (60 %) indicated a preference for hybrid teaching over traditional in-person or fully online instructions. This preference suggests that adult learners value the blended learning approach offered by hybrid teaching, which combines the benefits of both in-person and online instructions. The majority of respondents reported being satisfied or very satisfied with the hybrid teaching approach overall, with a combined percentage of 75. This high level of satisfaction indicates that hybrid teaching meets the needs and expectations of many adult learners and contributes to their positive learning experiences. A significant majority of respondents (70 %) indicated that they would recommend hybrid teaching to other adult learners with similar proficiency levels. This recommendation reflects a high level of confidence and endorsement of hybrid teaching as an effective instructional modality among adult learners.

The collected data suggests that hybrid teaching is perceived as effective and advantageous by adult learners, despite some challenges. Addressing those challenges and leveraging the strengths of hybrid teaching can further enhance its effectiveness in facilitating adult learners' educational experiences.

Based on the survey, solutions that work for both students and teachers in hybrid teaching situations need to be created.

For *students*, we should certainly

- provide technical assistance, helping students in solving technological problems and resolving platform-related issues promptly; further needs are:
- providing comprehensive guides, hosting virtual assistance centers, and creating real-time support during synchronous sessions;
- fostering communication between students and instructors to mitigate feelings of isolation and enhance engagement;
- encouraging frequent virtual office hours, interactive forums, and collaborative platforms to perform meaningful interactions and support networks among peers;
- ensuring equitable access to essential technology and resources by offering subsidized devices, internet connectivity support, and access to digital learning materials;

- collaborating with external entities like libraries and community organizations to extend educational resources to students with limited means;
- implementation of personalized learning strategies meant to accommodate diverse learning preferences and needs.

This involves

- providing easily understood instructions, adaptive learning platforms, and individualized feedback mechanisms to help students achieve their learning objectives at their own pace and level;
- providing opportunities for students to enhance their digital literacy skills, learning abilities, and adaptability to hybrid learning environments;
- offering workshops, webinars, and online courses focused on effective online learning strategies and technological proficiency.

At the same time, *teachers* should be provided with pedagogical training to effectively integrate multimedia technology into their teaching practices.

- This includes offering workshops, seminars, and peer mentoring programs centered on innovative instructional strategies and technology integration best practices.
- Teachers should be enabled to cooperate with new educational media designers to develop engaging hybrid learning experiences that go together with their learning objectives and encourage active student participation.
- Integrating multimedia resources like interactive simulations and virtual labs into course content to enhance student engagement and comprehension is important.
- Feedback should become a common way to solicit insights from teachers regarding their experiences with hybrid teaching.
- Conducting regular surveys and gathering focus groups to elicit feedback on instructional strategies, technological tools, and support services should become a must.
- Professional learning communities should start to exist among teachers to facilitate knowledge sharing and collaboration. It is essential to enable the exchange of best practices, lesson plans, and instructional resources through online forums and collaborative projects.
- Technological infrastructure to support hybrid teaching initiatives is a must at universities nowadays. Having access to reliable internet connectivity, up-to-date hardware and software, and technical support services is a way to minimize disruptions and enhance the overall teaching and learning experience.

Implementing those solutions will empower *both students and teachers* to navigate the challenges of hybrid teaching effectively and use its potential to enhance learning outcomes and foster a culture of innovation in education.

In conclusion, this study provides insights into the challenges, solutions, and implications of implementing hybrid teaching methodologies in adult education. By addressing the identified challenges and having knowledge of both the advantages and disadvantages of hybrid teaching, educators can create dynamic and engaging learning experiences that meet the needs of adult learners. Overall, the survey data reflects a generally positive perception of hybrid teaching among adult learners, with a recognition of its advantages in terms of flexibility, accessibility, and overall effectiveness. However, challenges related

to technology and interpersonal interaction need to be addressed to further enhance the quality of hybrid teaching experiences.

References

- Dede, C. (2008). Theoretical Perspectives Influencing the Use of Information Technology in Teaching and Learning. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 43–62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_3
- Makransky, G. & Petersen, G.B. (2021). The Cognitive-Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, 33 (3), 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
- Mayer, R.E. (2002). Multimedia Learning. In B.H. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation, Volume 41* (pp. 85–139). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6)
- Mayer, R.E. (2009). The Science of Instruction. Determining What Works in Multimedia Learning. In R.E. Mayer (Ed.), *Multimedia Learning* (pp. 28–56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678.004>
- Mayer, R.E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 43–71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Sweller, J., Roussel, S. & Tricot, A. (2022). Cognitive Load Theory and Instructional Design for Language Learning. In J.W. Schwieter & Z.E. Wen (Eds.), *The Cambridge Handbook of Working Memory and Language* (pp. 859–880). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108955638.045>

Author

Cimaszewska-Kuniniec, Gracja, M.A.

University of Gdańsk

English Philology and Pedagogy

ORCID ID: 0000-0003-3903-3654

Main focus of research: glottodidactics, methodology and didactics of English language teaching for adults, interculturalism in English language methodology

E-Mail: gracja.cimaszewska-kuniniec@gdansk.merito.pl

Bildungsmedien für Lehrkräfte
Educational Media for Teachers

Britta Juska-Bacher

Erwachsene als Adressat*innen historischer Fibeln für Kinder

Beispiele aus der deutschsprachigen Schweiz vom 16. bis zum 19. Jahrhundert

Abstract

This paper deals with those parts of historical reading primers for children that are addressed to adults. Based on a corpus of 180 Swiss-German primers from the 16th to the 19th century, it shows where this information is placed in the primer and what communicative purpose it serves. The long tradition of double addressing was only broken in the second half of the 19th century, when the first separate companion volumes for teachers appeared and the primer itself was reserved for children.

1. Die Doppeladressierung von Fibeln

Die Fibel als Lehrmittel für den frühen Schriftsprachunterricht richtet sich einerseits an schriftunkundige Kinder¹, die mit ihrer Hilfe Lesen (und Schreiben) lernen sollen, und andererseits an Lehrende, die bei der Vermittlung der neuen Kulturtechnik unterstützt werden sollen. Teile der Fibel können sich entweder an beide oder nur eine Adressat*innen-gruppe richten: Der eigentliche Fibeltext mit dem Leselehrgang (Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze und meist kurze Texte) adressiert Lernende wie Lehrende. Zahlreiche historische Fibeln enthalten darüber hinaus an verschiedenen Positionen Informationen, die – wegen der begrenzten Lesefähigkeit der Kinder und des intellektuellen Anspruchs (bspw. von didaktischen Hinweisen) – ausschließlich für Erwachsene bestimmt sind. Als Beispiel kann der Fibeltitel dienen. Ein Überblicksband zu europäischen Katechismus-fibeln des 16. bis 19. Jahrhunderts (Juska-Bacher et al., 2023) enthält eine Reihe von Bei-spielen solcher Titel aus verschiedenen Ländern. Der längste stammt aus den Nieder-landen (Exalto, 2023, S. 212):

Een Nieuwlyks Uitgevonden A.B.C. BOEK. Om de kleine kinderen, op eene gemakkeelyke Wyze, De verscheide Soorten van LETTEREN te leeren kennen en noemen: door Middel van Figuuren, by de Kinderen bekend: En welker Naamen de klank der Letteren, zo veel mogelyk, Uitdrukken. Hier by is gevoegd, Een Nieuwe Manier om de kinderen, door Afbeeldingen, te leeren TELLEN: De byzondere Soorten van CYFER-LETTERS te leeren kennen en noemen: Midsgaders de Voor-naamste Streeken der WINDEN, op het COMPAS: Benevens eenige Afbeeldingen van Kopere,

¹ In diesem Text werden als Zielgruppe von Fibeln nur Kinder berücksichtigt, auch wenn jene auch für den Unterricht illiterater Erwachsener genutzt wurden (Sroka, 2022).

Zilvere en Goude GELD-MUNTEN, in deze Provintien gangbaar. Alles, ten dienste der Eerste Jeugd (Amsterdam, 1759)

[Ein neu erdachtes A.B.C.-BUCH. Um kleine Kinder auf einfache Weise die verschiedenen Arten von Buchstaben kennen und benennen zu lehren: mit Hilfe von Abbildungen, die den Kindern bekannt sind: Und deren Namen den Klang der Buchstaben so gut wie möglich ausdrücken. Beigefügt ist eine neue Art, Kinder durch Bilder zählen zu lehren: Die besonderen Arten von Ziffer-Buchstaben kennen und benennen zu lernen: Sowie die wichtigsten Himmelsrichtungen auf dem Kompass: Zusammen mit einigen Abbildungen von Kupfer-, Silber- und Goldmünzen, die in diesen Provinzen üblich sind. Alles zum Nutzen der ersten Jugend] (Übersetzung B.J.-B.)

Ein solcher Langtitel, der für Bücher bis zum 18. Jahrhundert durchaus üblich ist (Wulff, 1981, S. 320), stellt auch für Fibeln keinen Einzelfall dar (siehe z.B. für Deutschland Sroka, 2023a, für Frankreich Chartier, 2023). Die schiere Länge dieser Titel mit detaillierten Angaben zu Inhalt und methodischem Vorgehen ist für Lesenoviz*innen kaum lesbar (zu den begrenzten Lesefähigkeiten von Kindern bis zum 19. Jahrhundert siehe Juska-Bacher, 2023, S. 51; Messerli, 2001, S. 264) und zeugt von erwachsenen Adressat*innen.

Im Folgenden wird exemplarisch anhand eines historischen Deutschschweizer Korpus untersucht, an welchen Positionen und mit welcher kommunikativen Absicht in Fibeln für Kinder tatsächlich Erwachsene adressiert werden.

2. Kommunikative Absicht und Positionierung der Informationen für Erwachsene

Erwachsene Adressat*innen sind in erster Linie Personen, die den Kindern die Schriftsprache vermitteln sollen, d.h. Lehrpersonen und Eltern. An sie richten sich bspw. Angaben zu den Lernzielen oder der Zielgruppe der Fibel. Einige Schweizer Fibeltitel nennen außerdem den Kanton, für den die betreffende Fibel bestimmt war. Auch diese Informationen dürften sich an Lehrpersonen, möglicherweise auch an bildungspolitische Entscheidungsträger gerichtet haben, die im Folgenden ausgeklammert werden. Die Informationen für Lehrende lassen sich folgenden kommunikativen Funktionen zuordnen:

- (1) *Allgemein über die Fibel informieren*, z.B. durch Angaben zu Inhalten oder Lernzielen. Diese Informationen können als Kaufanreiz verstanden werden, besonders wenn Vorteile der Fibel hervorgehoben werden (zu Fibeltiteln als Marketinginstrument siehe Sroka, 2022, S. 64; Wulff, 1981, S. 319).
- (2) *Den methodischen Ansatz oder linguistischen Hintergrund erläutern*, um das Verständnis für den Ansatz zu fördern.
- (3) *Konkrete didaktische Anleitung geben* für den Einsatz der Fibel im Unterricht.

Theoretisch ist die Positionierung solcher Informationen für Erwachsene an verschiedenen Stellen der Fibel möglich:

- (1) Buchdeckel/Titelseite
- (2) Vorwort
- (3) Eigentlicher Fibeltext
- (4) Nachwort
- (5) Inhaltsverzeichnis
- (6) Separater Begleitband

3. Datengrundlage

Die Datengrundlage für die im Folgenden präsentierten Ergebnisse bildet ein Korpus von derzeit 180 Fibeln aus den Jahren 1527 bis 1895, die in 19 verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz gedruckt wurden und derzeit in Schweizer Bibliotheken oder online verfügbar sind.² Wo es mehrere Ausgaben einer Fibel gab, wurde die älteste erhaltene Ausgabe berücksichtigt. Gleiche Titel mit unterschiedlichen Druckorten wurden als separate Einträge erfasst. Die Verteilung der Fibeln über die vier Jahrhunderte ist in Abbildung 1 dargestellt.

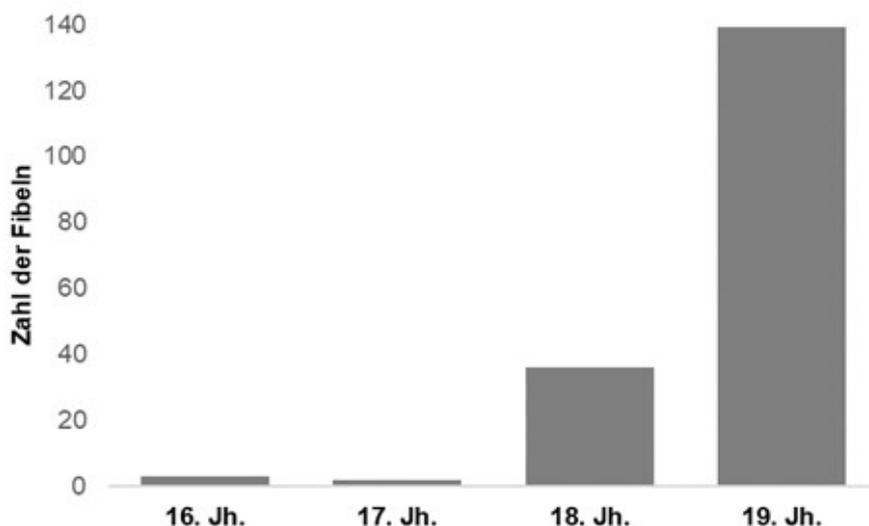


Abb. 1 Zahl der im Korpus enthaltenen Fibeln nach Jahrhunderten

Wie in anderen Ländern (z.B. Appel, 2023, S. 102 für Dänemark) ist die Zahl der erhaltenen Fibeln aus dem 16., 17. und der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts sehr gering (hier zwei bis drei Titel). Erst ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nimmt die Zahl langsam zu (33 Fibeln) und erreicht im 19. Jahrhundert einen Höchststand (139 Fibeln).

² Das Fibelkorpus befindet sich derzeit noch im Aufbau. Ein Überblick über die für diese Auswertung verwendeten Fibeln sollte 2025/26 über die Verfasserin dieses Artikels zur Verfügung gestellt werden können.

4. Ergebnisse: Positionierung von Informationen für Erwachsene in der Fibel

Die Ergebnisse werden im Folgenden nach den in Kapitel 2 angegebenen Positionen aufgeführt.

4.1 Buchdeckel oder Titelblatt

Alle im Korpus enthaltenen Deutschschweizer Fibern tragen einen Titel, wie er in Europa ab dem 16. Jahrhundert – mit Ausnahme einiger Länder in Nordeuropa, wo auch Fibern ohne Titel erschienen³ – üblich war (vgl. Juska-Bacher et al., 2023). In Kapitel 1 wurde bereits ein barocker Langtitel aus den Niederlanden zitiert. Auch einige Schweizer Fibern im Korpus tragen solche Langtitel. Der längste stammt aus dem 18. Jahrhundert:

Wohl eingerichtetes ABC und Namen-Büchlein, darinnen die Jugend durch Gottes Hülfe grund- und leichtlich zum Buchstabiren und Lesen angewiesen werden kan. Nebst einem Anhang von auserlesenen Sprüchen Heiliger Schriftt und einigen Gebätheren; auch mit kurzen und einfältigen Fragen von der Geburt, Leben, Leiden, Creutzes-Tod, Auferständnuß, und Himmelfahrt unsers Herrn Jesu Christi vermehret. (Basel 1787)

Betrachtet man die Entwicklung der Titellänge (gemessen an der Zeichenzahl) im Laufe der Zeit, so ist eine deutliche Verkürzung der durchschnittlichen Länge ersichtlich (siehe Abb. 2). Sie sinkt von 217 Zeichen im 16. Jahrhundert auf 169 Zeichen im 17. Jahrhundert, 131 Zeichen im 18. Jahrhundert und 75 Zeichen im 19. Jahrhundert.

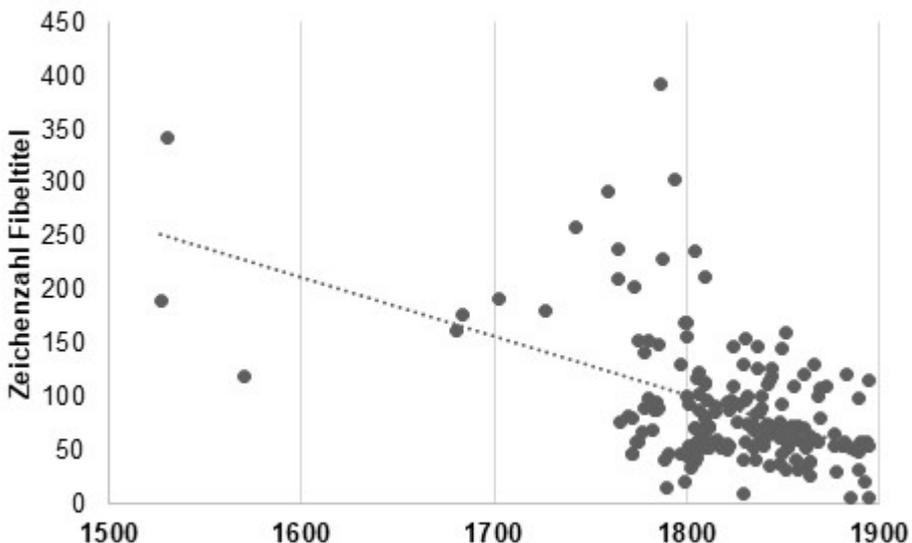


Abb. 2 Entwicklung der Zeichenzahl von Fibeliteln

³ Zu den sogenannten „Hahnenfibeln“ siehe Sroka (2023b, S. 324).

Die anfänglich umfangreichen Informationen im Titel, die sich in ihrer Komplexität in erster Linie an Erwachsene richteten, wurden im Laufe des hier fokussierten Zeitraums, besonders ab Anfang des 19. Jahrhunderts, deutlich reduziert.

Fibeltitel nehmen die ersten zwei in Kapitel 2 genannten kommunikativen Funktionen wahr. Für die dritte Funktion, konkrete didaktische Anleitungen für den Einsatz der Fibel zu geben, fehlt im Titel der Platz.

4.1.1 Allgemein über die Fibel informieren

Als Beispiel für diese erste Funktion kann der oben zitierte Langtitel aus Basel herangezogen werden. Er nennt das Lernziel „Buchstabiren und Lesen“ und die Zielgruppe „Jugend“ und gibt zudem Auskunft über die in der Fibel enthaltenen religiösen Texte. In Titeln wie diesem werden gelegentlich auch Qualitätskriterien genannt, wobei Adjektive eine besondere Rolle spielen. Im Titel der Basler Fibel wird hervorgehoben, dass diese „wohl eingerichtet“ sei und ein „grund- und leichtlich[es]“ Lehren ermögliche. Die religiösen Inhalte seien „auserlesen“ und die Fragen „kurz[] und einfältig[]“. Mit den Vorteilen für Lehrende und Lernende sowie der geeigneten Auswahl religiöser Texte sind zentrale Punkte für die Wahl einer Fibel im 18. Jahrhundert abgedeckt.

4.1.2 Den methodischen Ansatz oder linguistischen Hintergrund erläutern

Angaben zum methodischen Ansatz oder zum linguistischen Hintergrund der Fibel müssen im Titel zwangsläufig sehr kurzgehalten sein und können nur erste Stichworte liefern. Das ist der Fall bei folgenden zwei Beispielen:

Wieder eine Neue Fibel oder Ein neuer Versuch die Kinder ohne das Buchstabieren selbst ohne die Namenkenntniß der einzelnen Buchstaben lesen zu lehren (Basel 1780)

und

Deutsches Wortbüchlein⁴ als Grundlage eines gleichzeitigen Unterrichts im Lesen und Schreiben (Trogen 1828)

Neben dem Titel wurde in den ersten Jahrhunderten der volkssprachlichen Fibeln auf dem Titelblatt ein Verfasser nur gelegentlich genannt; diese Angabe wurde erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts Standard. Ort und Jahr des Drucks sowie der Drucker hingegen erscheinen in über 90 Prozent der Deutschschweizer Fibeln. Abgesehen davon, dass diese Angaben für die Lehrperson von Interesse gewesen sein mögen, dienten sie in erster Linie dazu, die Herkunft der Fibel nachzuweisen. Vor allem im 19. Jahrhundert finden sich auf dem Titelblatt auch Zusätze wie „Auf Anordnung des Erziehungsrates“, z.B. im Luzerner *Schreibbüchlein [...]* (1849).

4.2 Vorwort

Das Vorwort richtet sich in der Regel entweder explizit an Lehrpersonen oder Eltern oder häufig auch an beide Gruppen und kann eine oder mehrere der drei genannten kommunikativen Funktionen erfüllen.

⁴ Auffällig an diesem Titel ist der Ersatz der Bezeichnung „Namenbüchlein“, der bis Mitte des 19. Jahrhunderts für Deutschschweizer Fibeln gebräuchlich war, durch „Wortbüchlein“. Während die „Namenbüchlein“ zunächst tatsächlich Namen und Substantive als erste Leseübung enthielten, wird im „Wortbüchlein“ zugunsten von Substantiven und andere Wortarten auf Namen verzichtet.

4.2.1 Allgemein über die Fibel informieren

Wie der Titel kann auch das Vorwort einer Fibel als Informations- und Marketinginstrument genutzt werden, z.B. um das Erscheinen einer neuen Fibel zu rechtfertigen und ihre Vorteile hervorzuheben. Eine Bieler Fibel mit dem Titel *Vernunftmässig eingerichteter Unterricht im Lesen und in der Religion [...]* (1810) wendet sich auf der ersten Seite an Lehrer und Eltern und begründet die Herausgabe einer neuen Fibel mit der Unzulänglichkeit der bisherigen:

„Versuchet, ob ihr mit diesem Buche mehr ausrichten möget, als mit so vielen andern, über die man euch täglich klagen hört.“ (Vernunftmässig eingerichteter Unterricht, 1810, o.S. [S. 2])

Eine Fibel aus Trogen, *Neues, für die Jugend aller Religionsverwandten, sehr angenehmes und nützliches Bilder Namen Buch [...]* (1788), die jeden Buchstaben mit einer Illustration einführt, nutzt die erste Seite, um den Nutzen der Abbildungen zu betonen:

„Die Bemühung der zarten Jugend, durch Bilder die wichtigsten Dinge bekannt zu machen, ist jederzeit von grossem Nutzen gewesen; weil sie sehr begierig danach sind, und ihnen das Lesen, durch diese Ergötzung am leichtesten beigebracht werden kann.“ (Neues, für die Jugend aller Religionsverwandten [...] Bilder Namen Buch, 1788, o.S. [S. 2])

4.2.2 Den methodischen Ansatz oder linguistischen Hintergrund erläutern

Die Vorworte zu den Fibeln werden neben allgemeinen Informationen auch genutzt, um den methodischen Ansatz der Fibel oder den sprachlichen Hintergrund zu erläutern und den Lernprozess zu beschreiben. Zwei Beispiele aus Bern mögen dies illustrieren. Das erste Beispiel, *Erstes Lese- und Sprachbuch, oder Uebungen [...]* (1831), enthält auf nur einer Seite relevante methodisch-didaktische Informationen, z.B. zur gemeinsamen Vermittlung von Lesen und Schreiben und zur Verwendung von Lesetafeln. Das zweite Beispiel, das gut dreiseitige Vorwort zum *Namen-Büchlein zum ersten Unterricht im Lesen und Schreiben* (Bern 1838), liefert Lehrpersonen eine didaktische Begründung für das Vorgehen des Verfassers und führt als Autorität Jakob Raimund Wurst, einen einflussreichen Pädagogen, der in Deutschland und der Schweiz gewirkt hat, an (S. III). Die Lehrpersonen erhalten zudem einige allgemeine Anweisungen, z.B. die Rechtschreibung gründlich zu üben und Worterklärungen zum Lesen zu geben (S. II, III).

4.2.3 Konkrete didaktische Anleitung geben

Didaktische Anleitungen sollen die Arbeit der Lehrperson mit der Fibel unterstützen. Solche Anleitungen können sehr kurz sein wie in der oben bereits genannten Trogener Fibel *Neues, für die Jugend aller Religionsverwandten, sehr angenehmes und nützliches Bilder Namen Buch [...]* (1788), die mit Abbildungen zu Buchstaben arbeitet. Zum Einsatz der Abbildungen heißt es lediglich:

„Man giebt den Kindern die 24. Buchstaben, welche hierinn nacheinander folgen, durch die unter die Ueberschriften gemachte Erklärung, das A, B, C zu erkennen; wann sie es durch die Bilder erlernen, so kan, wie gewöhnlich, das Folgende auch geschehen.“ (Neues, für die Jugend aller Religionsverwandten [...] Bilder Namen Buch, 1788, o.S. [S. 2])

Wesentlich ausführlicher ist die fünf Jahre zuvor erschienene Berner Fibel *Neu eingerichtes Deutsches Buchstabier- und Lesebüchlein [...]* (1783), in der die Lehrpersonen auf vier (der insgesamt 32) Seiten vergleichsweise detaillierte Anweisungen für die Arbeit mit

der Fibel erhalten. Hier geht es bspw. um die Aussprache von Graphen und Mehrgraphen (wie <ch>), Definitionen von Silben, einfache und zusammengesetzte Wörter und Hinweise zur Silbentrennung (vgl. S. 3–6).

4.3 Eigentlicher Fibeltext

Auch der eigentliche Fibeltext, der für die Kinder den Kern der Fibel darstellt, kann – integriert in den Text selbst oder in Fußnoten – Informationen für Erwachsene enthalten. Bei einer Positionierung im Fibeltext beziehen sich die Informationen in aller Regel auf konkrete Textstellen und erläutern das methodische Vorgehen oder den linguistischen Hintergrund, oder aber sie geben ganz konkrete didaktische Anleitungen für den Einsatz in der Praxis. In den meisten Fällen sind diese Passagen grafisch vom Haupttext der Fibel abgesetzt, wie dies auch im oben genannten Berner *Namen-Büchlein zum ersten Unterricht im Lesen und Schreiben* der Fall ist: „Die Ueberschriften sind nur für den Lehrer, daher auch die lateinischen Lettern gewählt wurden.“ (1838, S. III)

4.3.1 Den methodischen Ansatz oder linguistischen Hintergrund erläutern

Ein frühes Beispiel für die Integration von Informationen für Erwachsene in den eigentlichen Fibeltext ist die Fibel *ABC-Schul/in welcher man lernen kann [...]* (Zürich 1703). In dieser 16-seitigen Fibel ist an verschiedenen Stellen ein Kommentar für die unterrichtenden Erwachsenen eingefügt. Bspw. folgen nach einer Einführung der Kinder ins Alphabet und in ein- und zweisilbige Wortstämme zwei Seiten für die Lehrperson unter der Überschrift „N.B. Anmerkung“ (1703, o.S. [S. 5, 6]) mit linguistischen Informationen zu Vorsilben, Stammsilben und Suffixen sowie zur deutschen Silbentrennung, bevor den Kindern die entsprechenden mehrsilbigen Wörter vorgestellt werden.

In der in Kapitel 4.2 bereits angeführten Fibel *Neu eingerichtetes Deutsches Buchstabier- und Lesebüchlein* (Bern 1783) ist die Mehrfachadressierung besonders deutlich sichtbar, da die Textpassagen für die beiden Adressat*innengruppen eng miteinander verwoben sind. Schriftgröße und -stärke zeigen durchgehend an, welcher Text sich an welche Adressat*innen richtet. So werden Minuskeln und Majuskeln für die Kinder in größerer Schrift und fett eingeführt, während Hintergrundwissen bspw. zu Vokalen und Konsonanten für die Lehrperson kleiner und normal gedruckt dargestellt wird.

4.3.2 Konkrete didaktische Anleitung geben

Etwa anderthalb Jahrzehnte später erschien in Bern die Fibel *Neues ABC und Lesebuch für die Schweizerjugend von 5 bis 8 Jahren [...]* (1797). Der Text und damit das Kind wurde deutlich entlastet, indem die Erläuterungen zum linguistischen Hintergrund und Anweisungen zum didaktischen Vorgehen für die Lehrperson in die Fußnoten verschoben wurden. So erhält die Lehrperson nach der Einführung der Buchstaben folgende konkrete Anweisungen zum didaktischen Vorgehen:

„Diese Buchstaben werden bald vorwärts bald rückwärts gelesen; man schreibt auch einzelne Buchstaben an die Tafel, spricht den Schülern langsam und oft diese Buchstaben vor, und läßt die Schüler solche nachsprechen. – Eine mehrmalige Uebung ist durchaus notwendig. Notabene: sch spreche man als sche, nicht eszeha; ch nicht ceha, sondern che.“ (Neues ABC und Lesebuch, 1797, o.S. [S. 4])

4.4 Nachwort

Das Nachwort bietet ähnliche Möglichkeiten wie das Vorwort. Zwar eignet es sich aufgrund seiner Position am Schluss der Fibel weniger dafür, allgemeine Informationen zur Fibel zu liefern und diese zu bewerben; es kann aber wie das Vorwort Erläuterungen zum methodischen Ansatz der Fibel wie auch konkrete didaktische Anleitungen enthalten.

4.4.1 *Den methodischen Ansatz oder linguistischen Hintergrund erläutern und konkrete didaktische Anleitung geben*

Ein interessantes Beispiel für die Verbindung der Erläuterung des methodischen Ansatzes und linguistischen Hintergrunds einer Fibel mit einer Anleitung zu ihrer praktischen Verwendung ist das *ABC-Buch für Kinder* (Arau 1799). Nach dem eigentlichen Fibeltext, in den immer wieder Hinweise für die Lehrperson eingestreut sind, findet sich auf den letzten sieben Seiten (S. 38–44) eine „Anweisung für die Schullehrer und diejenigen wohldenkenden Hausväter, welche sich mit dem Unterrichte ihrer Kinder beschäftigen“ (S. 38). Dieses Nachwort ist als Unterstützung der Lehrenden gedacht, „[...] damit der erste Unterricht der Kinder, auf den so vieles ankommt, glücklich und mit Segen von statten gehe“ (S. 38).

Die Lehrenden erhalten auf diesen letzten Fibelseiten Informationen zum Leseprozess, den der anonyme Verfasser in drei Phasen, nämlich das Erlernen der Buchstaben, das Buchstabieren und das eigentliche Lesen, unterteilt. Die Phasen werden jeweils zunächst ausführlich beschrieben und dann mit praxiserprobten Regeln für den Unterricht (z.B. zu Aussprache und Intonation) versehen. Den Vätern und Lehrern wird schließlich empfohlen:

„Erkläret den Kindern die Gebeter und redet mit ihnen über den Inhalt derselben, – sehet nicht so sehr darauf, wie oft und wie viel sie beten, sondern vielmehr wie und mit welchen Empfindungen sie beten, und ob durch ihr Beten ihr Herz und ihre Aufführung gebessert werde. Lehret sie mit Andacht beten.“ (ABC-Buch für Kinder, 1799, S. 43)

Dieses Zitat spricht für die nach wie vor wichtige Rolle der religiösen Erziehung im Leseunterricht. Im Zusammenhang mit dem Inhalt der Fibel, die mit Wort-, Satz- und Textmaterial aus dem Alltag der Kinder beginnt (S. 4–21) und erst dann zu religiösen Texten übergeht (S. 22–27), und mit einem didaktisch ausgefeilten Ansatz erscheint es jedoch durchaus modern, eine Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zu fordern, um sicherzustellen, dass die Kinder das Gelesene tatsächlich verstehen. Der folgende Satz im eigentlichen Fibeltext unterstützt diesen Eindruck:

„Ich bin ein ganz un w i s s e n d e s K i n d . Wenn ich so b l e i b e , kann ich nie v e r s t ä n d i g , gut und gl ü c k l i c h werden.“ (ABC-Buch für Kinder, 1799, S. 10)

Ein Satz wie dieser verdeutlicht die Gleichzeitigkeit der immer noch wichtigen religiösen Bildung und der aufklärerischen Ideen, die den „Verstand“ (über die Derivation „verständlich“) in den Vordergrund stellen.

4.5 Inhaltsverzeichnis

Die Nützlichkeit eines Inhaltsverzeichnisses mit Seitenangaben kommt erst ab einer gewissen Länge der Fibel zum Tragen, um die Suche nach bestimmten Inhalten oder Abschnitten zu erleichtern. Die ersten Inhaltsverzeichnisse in Deutschschweizer Fibeln

stammen vom Ende des 18. Jahrhunderts (z.B. *Neues A B C und Lesebuch für die Schweizerjugend von 6 bis 10 Jahren [...]*, Bern & Freyburg 1799, mit 158 Seiten). Da es sich bei den historischen Fibeln um lineare Lehrmittel handelt, bei denen die Schüler*innen das Buch Schritt für Schritt von vorn nach hinten durcharbeiten, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen, die Schüler*innen auf verschiedenen Niveaus unterrichtet haben, die Hauptnutzer dieser Verzeichnisse waren. Diese können am Ende oder am Anfang der Fibel platziert sein. Eine frühe und eher ungewöhnliche Version eines Inhaltsverzeichnisses findet sich in *Enchiridion, das ist, Handbüchlin tütscher Orthographie [...]* (Basel 1564). In dieser Fibel befindet sich am Anfang eine Art Vorläufer des Inhaltsverzeichnisses, der darauf hinweist, dass der Band in vier Teile unterteilt ist, die kurz, aber in vollständigen Sätzen beschrieben werden. Es werden keine Seitenzahlen angegeben, obwohl die Doppelseiten in der Fibel nummeriert sind.

4.6 Separater Begleitband

Die Informationen für Erwachsene, die auf der Titelseite, vor, im oder nach dem Fibeltext platziert wurden, beschränkten sich auf wenige Seiten. Ab dem 19. Jahrhundert wurden separate Begleitbände zur Fibel herausgegeben, die deutlich umfangreichere Informationen enthielten. Ein solches Beispiel wurde von Hans Rudolf Rüegg als Ergänzung zu seiner *Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen* (Bern 1880) verfasst und erschien unter dem Titel *Die Normalwörtermethode. Ein Begleitwort zur Fibel* (Zürich 1884). Dieser 69-seitige Begleitband beginnt mit einem Abschnitt über die historische Entwicklung und Erläuterung der in der Fibel verwendeten Schlüsselwortmethode einschließlich einer kritischen Würdigung und schließt mit sehr konkreten didaktischen Hinweisen.

5. Erwachsene als Adressat*innen von Fibeln

Die Beispiele aus dem Korpus Deutschschweizer Fibeln aus dem 16. bis 19. Jahrhundert zeigen, dass alle potenziellen Positionen für Informationen, die sich an Erwachsene richten, tatsächlich genutzt wurden. Diese Texte erfüllen eine oder mehrere kommunikative Funktionen: Erstens geben sie den erwachsenen Adressat*innen allgemeine Informationen zur Fibel und bewerben ihre Qualität; zweitens liefern sie hilfreiches Hintergrundwissen zum methodischen Ansatz und linguistischen Hintergrund der Fibel; und/oder drittens bieten sie ganz konkrete didaktische Anregungen für den Unterricht, um den Lernerfolg zu unterstützen.

Während in den klassischen 24- oder 32-seitigen Fibeln Informationen für Erwachsene aufgrund des sehr begrenzten Platzes häufig nur im Titel untergebracht wurden, verbesserten sich die Möglichkeiten, diese Informationen vor, in oder nach dem eigentlichen Fibeltext aufzunehmen, mit der Länge des Werkes. Der Umfang dieser Informationen überstieg jedoch selten wenige Seiten. Erst mit dem Aufkommen der heute üblichen separaten Begleitbände ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die Informationen umfangreicher. Gleichzeitig wurde die Doppeladressierung der Fibel aufgehoben, und die Fibel selbst richtete sich – wie heute selbstverständlich – an das Kind, während der Kommentarband für die Lehrperson bestimmt war.

Bei der Erforschung historischer Fibeln liefern die eigentlichen Fibeltexte, die als Leselehrgang das Kind an die Schriftsprache heranzuführen sollen, über die Abfolge der zu lesen-

den Einheiten Hinweise auf die Methoden der Schriftsprachvermittlung sowie über die verwendeten Texte und Informationen zu den Inhalten und Gewichtungen des Unterrichts. Diejenigen Teile der Fibel, die an Erwachsene adressiert sind, gehen teilweise deutlich darüber hinaus und vermitteln weitere wertvolle Einblicke in die Geschichte des Leseunterrichts, aber auch in die erwarteten didaktischen Kenntnisse von Lehrpersonen und ihren Stand der Professionalisierung, so dass sich ihre genauere Betrachtung lohnt. Zumindest die auch in anderen Sprachen üblichen Langtitel, die Erwachsene adressieren (wie das eingangs angeführte Beispiel aus den Niederlanden, aber auch Beispiele aus Deutschland und Frankreich), sprechen dafür, dass an Erwachsene adressierte Informationen auch in anderen Ländern wertvolle Hinweise für die Fibelforschung geben können.

Literatur und Internetquellen

Fibeln (chronologisch nach Erscheinungsjahr)

- Enchiridion, das ist, Handbüchlin tütscher Orthography, hochtütsche Spraach artlich zeschryben unnd läsen, sampt einem Registerlin über die gantze Bibel, wie man die Allegationes unnd Concordantias, so im Nüwen Testament nähend dem Text und sonst mit halben latinischen Worten verzeichnet : ouch wie man die Zifer und tütsche Zaal verston sol.* (1564). Von Johannes Kolroß. Basel: Wolff.
- ABC-Schul/in welcher man lernen kan: Die Buchstaben lesen, die Silben aussprechen, die Wörter recht theilen und grundlich lesen. Ausgericht Gott zu Ehren und zu Nutz der lieben Jugend.* (1703). Zürich: Jakob Gessner.
- Een Nieuwlyks Uitgevonden A.B.C. BOEK. Om de kleine kinderen, op eene gemakkelijcke Wyze, De verscheide Soorten van LETTEREN te leeren kennen en noemen: door Middel van Figuren, by de Kinderen bekend: En welke Naamen de klank der Letteren, zo veel mogelyk, Uitdrukken. Hier by is gevoegd, Een Nieuwe Manier om de kinderen, door Afbeeldingen, te leeren TELLEN: De byzondere Soorten van CYFER-LETTERS te leeren kennen en noemen: Midsghaders de Voornaamste Streken der WINDEN, op het COMPAS: Benevens eenige Afbeeldingen van Kopere, Zilvere en Goude GELD-MUNTEN, in deze Provintien gangbaar. Alles, ten dienste der Eerste Jeugd [...].* (1759). Amsterdam: Kornelis de Wit.
- Wieder eine Neue Fiebel oder Ein neuer Versuch die Kinder ohne das Buchstabieren selbst ohne die Namenkenntniß der einzelnen Buchstaben lesen zu lehren.* (1780). Von Simon und Joh. Schweighäuser. Basel: Thurneysen.
- Neu eingerichtetes Deutsches Buchstabier- und Lesebüchlein. Vorläufige nöthige Beobachtungen für die Lehrer, zu richtiger Unterweisung im Buchstabieren.* (1783). Bern: Hoch-Obrigkeitliche Buchdruckerei.
- Wohl eingerichtetes ABC und Namen-Büchlein, darinnen die Jugend durch Gottes Hülfe grund- und leichtlich zum Buchstabieren und Lesen angewiesen werden kan. Nebst einem Anhang von auserlesenen Sprüchen Heiliger Schriftt und einigen Gebätheren; auch mit kurzen und einfältigen Fragen von der Geburt, Leben, Leiden, Creutzes-Tod, Auferständnuß, und Himmelfahrt unsers Herrn Jesu Christi vermehret.* (1787). Basel: Gebrüder von Mechel.
- Neues, für die Jugend aller Religionsverwandten, sehr angenehmes und nütliches Bilder Namen Buch : worinnen das A, B, C mit Figuren vorgestellt, dardurch den Kindern die Erlehnung, auf eine ergözende Art eingebracht werden kann.* (1788). Von Mathias Sturzenegger. Trogen: Sturzenegger.
- Neues ABC und Lesebuch für die Schweizerjugend von 5 bis 8 Jahren Den Stadt- und Dorfschulen zu einem besseren Leitfaden gewiedmet.* (1797). Von Johann Georg Heinzmann. Bern: Haller.
- ABC-Buch für Kinder.* (1799). Von Johann Adam Imhof. Arau: Friedrich Jakob Bek.
- Neues A B C und Lesebuch für die Schweizerjugend von 6 bis 10 Jahren. Den Stadt- und Dorfschulen zu einem bessern Leitfaden gewiedmet. Für Kinder aller Religionsgemeinden.* (1799). Von Johann Georg Heinzmann. Bern & Freyburg: auf Kosten von Joh. Georg Heinzmann.
- Vernunftmässig eingerichteter Unterricht im Lesen und in der Religion : als ABC-Buch und Catechism zu gebrauchen.* (1810). Von Peter Witz. Biel: Johannes Witz, Sohn.
- Deutsches Wortbüchlein als Grundlage eines gleichzeitigen Unterrichts im Lesen und Schreiben.* (1828). Von Hermann Krüsi. Trogen: J. Meyer.

- Erstes Lese- und Sprachbuch, oder Uebungen, um richtig sprechen, lesen und schreiben zu lernen.* (1831). Bern: Jenni.
- Namen-Büchlein zum ersten Unterricht im Lesen und Schreiben.* (1838). Von Karl Rickli. Bern: Jenni.
- Schreibbüchlein: Schreib-Lese-Büchlein für die Gemeindeschulen. Auf Anordnung des Erziehungsrates des Kantons Luzern.* (1849). Luzern: Hildebrand.
- Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen.* (1880). Von Hans Rudolf Rüegg. Zürich: Orell Füssli & Co.
- Die Normalwörtermethode. Ein Begleitwort zur Fibel.* (1884). Von Hans Rudolf Rüegg. Zürich: Orell Füssli & Co.

Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Appel, C. (2023). Catechism Primers in Denmark (and Norway until 1814). In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (S. 96–113). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.10app>
- Chartier, A.-M. (2023). Catechism Primers in France. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (S. 218–233). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.19cha>
- Exalto, J. (2023). Catechism Primers in the Netherlands. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (S. 204–217). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.18exa>
- Juska-Bacher, B. (2023). The Alphabet Method. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (S. 48–54). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.06jus>
- Juska-Bacher, B., Grenby, M., Laine, T. & Sroka, W. (Hrsg.). (2023). *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14>
- Messerli, A. (2001). *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110940787>
- Sroka, W. (2022). Erwachsene als Zielgruppe von Fibeln im frühneuzeitlichen Deutschland. *SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia*, 17 (2), 57–81.
- Sroka, W. (2023a). Catechism Primers in Germany. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (S. 56–77). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.08sro>
- Sroka, W. (2023b). Rooster Primers: A Transnational History from the Sixteenth to the Twenty-first Centuries. In B. Juska-Bacher, M. Grenby, T. Laine & W. Sroka (Hrsg.), *Learning to Read, Learning Religion. Catechism Primers in Europe from the Sixteenth to the Nineteenth Centuries* (319–335). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/clcc.14.27sro>
- Wulff, H.H. (1981). Zur Geschichte des Buchtitels. *Neohelicon*, 8, 307–324. <https://doi.org/10.1007/BF02089708>

Autorin

Juska-Bacher, Britta, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Bern

Institut Primarstufe

ORCID ID: 0000-0002-5333-8895

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lesen, Wortschatz, (historische) Deutschlehrmittel

E-Mail: britta.juska@phbern.ch

Ewa Andrzejewska

Lehrerhandbücher – ein Bildungsmedium für Fremdsprachenlehrer*innen¹

Abstract

Teachers' manuals are little researched; at least those on textbooks for foreign language teaching, to which I will refer to in the following. They are not assessed in the context of approval procedures and rarely find their way into textbook reviews. In academic literature, the importance of this genre of literature for the professional development of teachers is emphasised. However, research in this area focuses on the design of teacher handbooks and their use in teaching practice. They are also known to be popular among teachers. In my paper, I will build on this and look at the role of teachers' handbooks in the development of teacher competencies. Finally, I will outline the origins, development and characteristics of the literature genre "teacher's manuals" and consider the possibilities of its use in the context of professional development for language teachers.

1. Der Anlass

Ende des 20. Jahrhunderts wurde es in Polen üblich, westliche Fremdsprachen bereits in der ersten Klasse der Grundschule zu unterrichten; zuvor, d.h. bis 1989, hatte das Erlernen einer Fremdsprache, hauptsächlich Russisch, erst ab der fünften Klasse begonnen. Diese Änderung brachte eine Nachfrage nach Fremdsprachenlehrbüchern für Kinder in den jüngeren Klassenstufen mit sich. Am Lehrerausbildungszentrum der Universität Danzig haben H. Stasiak, A. Fuks und ich gemeinsam ein Lehrbuch für das Erlernen der deutschen Sprache in den Klassen 1 bis 3 der Grundschule geschrieben, *KängooKängoo Deutsch* (2000–2003). Die Reihe umfasste sechs Teile, d.h. ein Lehrbuch und ein Übungsheft für jedes Semester des dreijährigen Zyklus der frühkindlichen Bildung. Da zu dieser Zeit auch ein Mangel an Lehrer*innen für den grundschulischen Fremdsprachenunterricht herrschte, wurde die Erstellung eines Leitfadens für Lehrer*innen dringend notwendig. Daher wurden parallel zur Veröffentlichung des Lehrbuchs „Methodische Leitfäden“ für *Kängoo-Kängoo Deutsch* (2000–2003) herausgegeben. Die Arbeit am methodischen Leitfaden zum Lehrwerk und meine Tätigkeit in der Lehrerausbildung haben mich dazu veranlasst, mich intensiver mit dieser Gattung von Lehrmitteln wissenschaftlich auseinanderzusetzen.

¹ Der Text geht auf einen Artikel zurück, der unter dem Titel „Poradnik do podręcznika w doskonaleniu zawodowym nauczycieli języków obcych“ in der Monografie *Nauczyciele języków obcych: konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie zawodowe* (Andrzejewska & Wawrzyniak-Słiwska, 2017) veröffentlicht wurde. In dem Artikel wird die Lehrerfortbildung thematisiert; hier steht das Lehrerhandbuch als Bildungsmedium im Zentrum des Interesses. Wichtige Denkanstöße und sprachliche Hinweise sind Peter Menck zu verdanken.

2. Ein altes Desiderat

Die Sache ist nicht neu:

„Ein konzentriertes Lehrbuch würde allerdings einen geschikten Lehrer erfordern. Um indessen vornehmlich den minder geschikten und gelehrten Docenten zu Hülfe zu kommen, müßten zugleich Bücher für Lehrer geschrieben werden, genau nach demselben Plan und in derselben Ordnung wie die Lehrbücher selbst [...]. Der / minder geschickte hätte aber dann wenigstens nicht nöthig, seine Erläuterungen und Zusätze aus einer Menge verschiedener und wol gar widersprechender, wenigstens nach ganz verschiedenen Planen abgefaßter Bücher zusammen zu stoppeln. Vielmehr wäre so nicht nur für seine Bequemlichkeit am besten gesorgt, sondern er lief nun auch weniger Gefahr, seinen Schülern schiefe oder gar unrichtige Begriffe vorzutragen“ (Gedike, 1787, S. 20–21).

So schrieb Friedrich Gedike, damals Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums in Berlin, in einem Bericht über das abgelaufene Schuljahr, wie das zu den Pflichten eines Direktors gehörte: *Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften*. Gedike selbst hat noch kein derartiges „Buch für Lehrer“ geschrieben. Methodenbücher zur Unterstützung von Lehrer*innen wurden erst im 20. Jahrhundert üblich (Didaktikus, 1995, S. 22). Anfänglich waren es zumeist nur kleine Aufgabenschlüssel, die problemlos zwischen die Seiten eines Schulbuchs eingefügt werden konnten.

Später wurden sie zunehmend mit Hinweisen zur optimalen Reihenfolge des Lehrbuchmaterials und mit Vorschlägen zur Lösung möglicher Unterrichtsprobleme angereichert. Inzwischen sind methodische Leitfäden fester Bestandteil sowohl von Sprachlehrbüchern für verschiedene Bildungsstufen als auch von Büchern zur Vorbereitung auf Prüfungen (z.B. Fischer-Mitzviris, 2016) oder Fachkursen in der akademischen Bildung (z.B. Badecka-Kozikowska, 2015). Durch die Entwicklung der neuen Medien veränderten sich zudem ihre Form und die Möglichkeiten ihrer Verwendung. Ein Beispiel sind die sogenannten Unterrichtsmanager, wie *Der Come in 1/2 – Digitaler Unterrichtsassistent pro des Klett-Verlags*. Er bietet Unterrichtshinweise des Lehrerhandbuchs, das komplette Schulbuch und ein sehr breites Angebot an zusätzlichen, darunter interaktiven Materialien für Schüler*innen. Dank der digitalen Form sind sie einfach abzurufen und an den jeweiligen Lehrkontext anzupassen (offene Unterrichtspläne: „Gestalten Sie den Englischunterricht so offen, wie SIE es wollen!“ – so die Autor*innen). Die Auswahl von unterschiedlichen Materialien wird durch Hinweise zur Differenzierung und Individualisierung geleitet.

3. Eine Definition

Ein „Handbuch für Lehrer*innen“ ist zunächst eine Sammlung von Hinweisen und Erklärungen zu dem Schulbuch, für das es erstellt wurde. Es ist ein Element eines Pakets, das aus einem Lehrbuch, dem Schulbuch und zusätzlichen Materialien besteht. Für diese Materialien findet man unterschiedliche Bezeichnungen. Adressat*innen sind jedes Mal die Lehrer*innen. Darüber hinaus zeigen die Titel bereits, welche Funktion sie haben sollen: Lehrerhandbuch, Methodenleitfaden (zum Lehrbuch), Lehrer(bei)heft, Lehrerkommentar, Leitfaden für Lehrer, Lehrerhandreichungen, Lehrerbuch oder einfach Handbuch, Unterrichtshilfe, Kursleiterinformation, Lehrerausgabe. Im Folgenden werde ich von dem „Leh-

rerhandbuch“ oder, sofern der Bezug klar erkennbar ist, vom „Handbuch“ sprechen. Denn mit jener Bezeichnung werden die Adressat*innen genannt, und es wird damit zugleich auf die Situation angespielt, in der diese Texte ihren Platz haben: den Unterricht und seine Vorbereitung.

Eine allgemein akzeptierte Definition des „Lehrerhandbuchs“ gibt es nicht. Vielmehr wird es in der Regel durch eine Aufzählung der Funktionen definiert, die es im Unterricht insgesamt hat bzw. haben soll, und durch eine Beschreibung seiner Merkmale. Zweifellos lässt sich jedoch sagen: Im Unterschied zu den anderen Bestandteilen eines Lehrwerks richtet sich das Lehrerhandbuch ausschließlich an die Lehrer*innen und ist nicht für die Schüler*innen gedacht. Mehr als andere Bestandteile eines gesamten Lehrwerks ist es eine Sammlung von Vorschlägen, die genutzt werden können oder auch nicht: „Der Lehrer, der keinen Rat braucht, ist nicht verpflichtet, ihn zu befolgen“ (Coleman, 1986, S. 33; Übers. aus dem Engl. durch E.A.). Das Lehrerhandbuch wird im Übrigen nicht nur für das zugehörige Lehrbuch erstellt, sondern auch für andere Komponenten des Pakets wie zum Beispiel beiliegende DVDs oder Schlüssel zu Online-Materialien.

4. Aufgaben und Gestalt

Dem Lehrerhandbuch ist der Lehrplan (Richtlinien, Curriculum) eines Schulträgers vorgegeben. In diesem Rahmen lassen Schulbuchverlage Lehrwerke (Schulbücher und andere Bildungsmedien) erarbeiten. Dafür werben sie Autor*innen an; umgekehrt können potenzielle Autor*innen Verlagen ein Publikationsangebot machen. Die Autor*innen, gegebenenfalls weitere Expert*innen, erläutern oder ergänzen ihr Lehrwerk durch ein Lehrerhandbuch. Welche Rolle spielt dieses im Kontext des Unterrichts?

4.1 Aufgaben

Dem Lehrerhandbuch werden eine Reihe von Aufgaben zugewiesen (Cunningsworth, 1995, S. 25; Cunningsworth & Kusel, 1991, S. 129; Pfeiffer, 2001, S. 166): Es soll

- Auskunft über die *Ziele des Lehrwerks* geben,
- die *didaktische Begründung* des Lehrbuchs beschreiben,
- helfen, die *Struktur des Lehrwerks* und das ihm zugrunde liegende Konzept des Unterrichts zu verstehen,
- *zusätzliche* sprachliche und kulturelle *Erklärungen* bieten,
- *zusätzliches Material* zur Verfügung stellen: Tests, Aufgabenlösungen, Lieder und Texte usw.,
- die *Verwendung* von Lernmaterialien im Einklang mit den Annahmen der Autor*innen unterstützen.

Handbücher zu einem Lehrbuch erfüllen diese Aufgaben auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße. Das hängt ab von

- den Adressat*innen des Lehrerhandbuchs: erfahrene oder angehende Lehrer*innen,
- den Adressat*innen des zugehörigen Lehrwerks: Prüfungskurs, Kinderkurs, Erwachsenenkurs usw., und auch vom
- Stand der Fachdidaktik: Unterrichtsinnovationen zum Beispiel erfordern umfangreichere Autor*innenkommentare.

Wichtig sind auch die physischen Merkmale der Publikation, die die Erfüllung bestimmter Funktionen unterstützen oder begrenzen. Schließlich spielen kommerzielle Erwägungen eine wichtige Rolle. So verkauft sich ein Lehrbuch besser, wenn es dazu einen begleitenden Leitfaden gibt (Bimmel et al., 2011, S. 33).

4.2 Inhalt

Entsprechend den Funktionen, die den Lehrerhandbüchern zugeschrieben werden, wird erwartet, dass sie Inhalte enthalten wie:

- Informationen zur *didaktischen Konzeption* des Lehrerhandbuchs selbst: Erläuterung der fachdidaktischen sowie fachwissenschaftlichen Grundlagen, zur Bezugnahme auf Lehr-/Lerntheorien;
- *unterrichtsmethodische Hinweise und Hilfen*: Unterrichtspläne, Arbeitsformen, Aufgabenvorschläge angepasst an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen, ausführliche Hinweise zur Durchführung, ausführliche Kommentare zur Umsetzung ausgewählter Aufgaben, Vorschläge zur Integration verschiedener Komponenten des Lehrbuchs, einschließlich Online-Materialien;
- *ergänzende Materialien*: Tests, Aufgaben- und Testschlüssel, Transkriptionen von Audioaufnahmen, Lernspiele, bibliografische Hinweise; auch Ergebnispläne, kopierfertige Arbeitsblätter für Schüler*innen;
- *Fachinformationen* zu kulturellen Inhalten, einschließlich Texten im Lehrbuch, Erläuterungen zu Wortschatz, Grammatik und Phonetik.

Die Lehrerhandbücher sind sehr unterschiedlich, sowohl was ihren Inhalt als auch was ihren Umfang betrifft. Einerseits gibt es Autor*innen, die weitgehend auf Informationen über die didaktischen Grundlagen des Schulbuchkonzepts verzichten, wenn sie sie nicht sogar ganz weglassen, und zwar zugunsten von rezeptartigen Unterrichtsplänen und vorgefertigten Unterrichtsmaterialien. Das Lehrerhandbuch wird dann zu einer Sammlung von Hilfsmitteln für den direkten Einsatz ohne Erläuterung der zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien. Andererseits gibt es zum Beispiel für den Sprachunterricht Lehrerhandbücher, die sich auf die Erläuterung des fachdidaktischen Konzepts einer gesamten Schulbuchreihe konzentrieren. Dessen Umsetzung illustrieren sie mit Beispielen, die sie aus den für die jeweilige Klassenstufe konzipierten Bänden entnehmen. Ein gutes Beispiel für diese Art von Lehrerhandbüchern ist das, welches Grossenbacher et al. (2012) für *Mille feuilles* erstellten.

5. Form der Veröffentlichung

So unterschiedlich wie der Inhalt sind auch die Form und die Gestaltung von Lehrerhandbüchern. Die Qualität der Nutzung kann durch die folgenden Aspekte beeinflusst werden:

- die *Form der Veröffentlichung*: lose Seiten, die zum Sammeln in einer Mappe vorbereitet sind; ein separates Buch; ein Buch mit reduzierten Seiten aus dem Lehrbuch, die von einem methodischen Kommentar begleitet werden; Lehrerhandbücher, in denen einer Seite aus dem Lehrbuch Tipps für die Lehrer*innen gegenübergestellt werden;
- *neue Medien*: Lehrerhandbuch auf CD; PDF-Materialien und editierbare Materialien, in denen Änderungen vorgenommen werden können; Online-Materialien auf den Websites

der Verlage; Aktivitätsgeneratoren; Unterrichtsdiagramme (Funk, 2010, S. 188; Thaler, 2011, S. 26–27);

- der *Aufbau*: in der Regel in drei Abschnitte unterteilt: allgemeine Informationen, detaillierte Pläne für einzelne Lektionen sowie einige Beispiele und ergänzendes Material (Mindt, 1995, S. 44);
 - beim Fremdsprachenunterricht die *sprachliche Form*: Handbücher entweder in der Zielsprache oder in der Muttersprache der Lehrer*innen; zweisprachige Versionen;²
 - grafische *Gestaltung*, Farbgebung, Qualität des Mediums, Online-Version, Baukasten.
- Die Relevanz der verschiedenen Formen des Lehrerhandbuchs hängt letztendlich jedoch vom Kontext der Arbeit der Lehrer*innen ab.

Die optimale Form eines Handbuchs zum Schulbuch ist Gegenstand empirischer Forschung. Was ist darüber bekannt?

6. Stand der Forschung

Das Lehrerhandbuch ist auf die Unterrichtspraxis ausgerichtet. In Untersuchungen dazu geht man folgenden Fragen nach:

- Evaluierung eines Lehrerhandbuchs anhand eines *vorgegebenen* Kriterienkatalogs (z.B. Gaynor, 2011),
- Bewertung unter dem Gesichtspunkt der *Bedürfnisse und Erwartungen der Lehrer*innen* (Bohnensteffen, 2011) sowie
- seiner *Verwendung* in der Unterrichtspraxis (Bimmel et al., 2011, S. 33).

Außerdem kann die Analyse von Lehrerhandbüchern auch als Quelle für die Erforschung der *Geschichte des Unterrichts* dienen. So berichtet Johnsen (1993, S. 317) über eine Arbeit von Woodward (1986), der „teachers’ guides for textbooks“ analysiert und eine „clear tendency away from general discussions of problems and strategies and toward detailed descriptions of classroom instruction“ festgestellt habe.

6.1 Bewertung von Lehrbüchern

Die Bewertung eines Lehrerhandbuchs zu einem Lehrwerk basiert auf einer Liste von Kriterien, anhand derer Form und Inhalt dieser Art von Publikation beurteilt werden. Die Prüfung eines Lehrerhandbuchs anhand eines Kriterienkatalogs, der in Form von Aussagen oder Fragen formuliert ist, hat die bekannten Vor- und Nachteile, wie sie auch in Arbeiten zur Schulbuchforschung beschrieben werden: Einerseits erlauben sie einen Vergleich nach einem einheitlichen Muster, andererseits sind sie unspezifisch und in der Regel nicht fachdidaktisch begründet.

Bei den Kriterienlisten kann man zwischen Vorschlägen für einen allgemeinen Fragenkatalog zur Bewertung eines beliebigen Lehrerhandbuchs einerseits und andererseits solchen unterscheiden, die nur für einen bestimmten Aspekt des Handbuchs und einen bestimmten Forschungskontext erstellt wurden (z.B. Gaynor, 2011, S. 90–91). Neben umfangreichen und sehr detaillierten Katalogen werden auch sogenannte lehrerfreundliche (Coleman, 1986; Cunningsworth & Kusel, 1991), d.h., auf wenige, auch für nicht erfahrene Leh-

² Materialien in der Zielsprache sind schwieriger zu lesen, sind aber wichtig für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Lehrer*innen, einschließlich der Metasprache (Balbi, 1998, S. 39).

rer*innen verständlich formulierte Fragen beschränkte Kriterien vorgeschlagen (Gearing, 1999, S. 126–127).

Solche Listen von Bewertungskriterien sind nicht nur für den Gebrauch im Zusammenhang des Unterrichts, sondern auch als Hilfsmittel für die Auswahl eines Schulbuchs gedacht. Ein Handbuch, das den Anforderungen und den Bedürfnissen der Lehrer*innen entspricht, kann ein Argument für die Auswahl eines Schulbuchs sein (Hechler, 2010, S. 100).

Die Kriterienkataloge beziehen sich auf die Funktion und Form der Handbücher. Studien, die sich auf derartige Kriterienkataloge stützen (Coleman, 1986; Zabihi & Tabataba'ian, 2011), weisen vor allem auf *Mängel der Handbücher* hin. Am häufigsten werden dabei moniert:

- die sehr detaillierten und unflexiblen Unterrichtspläne,
- das Fehlen von Vorschlägen für zusätzliche Aufgaben zur Individualisierung des Unterrichts,
- eine zu komplizierte Sprache,
- das Fehlen von Vorschlägen für Varianten von methodischen Lösungen,
- der Mangel an Erklärungen zum Wortschatz und zu Fragen der Kultur.

Darüber hinaus unterscheiden sich einige der Handbücher kaum vom Schulbuch selbst und konzentrieren sich dabei eher auf die Unterrichtsinhalte als auf die Methoden und ihre theoretischen Grundlagen (Harwood, 2014, S. 9). Coleman (1986) wirft diesen Publikationen vor, dass sie für die Bedürfnisse unerfahrener und solcher Lehrer*innen, für die die zu unterrichtende Sprache nicht ihre Muttersprache ist, schlecht geeignet seien.

6.2 Erwartungen und Haltungen der Lehrer*innen

Ein weiterer Forschungsbereich sind die Erwartungen der Lehrer*innen an das Handbuch. Nach Masuhara (1998) sind die Ergebnisse dieser Forschungen von praktischer Bedeutung, sofern sie Autor*innen nützliche Hinweise für den Inhalt, den Umfang und das Format der Erstellung eines Lehrerhandbuchs geben. Unerfahrene Lehrer*innen benötigen möglicherweise detailliertere Anweisungen und Vorschläge zur Lehrmethode als erfahrene Lehrer*innen, die ein Lehrerhandbuch mit vielen verschiedenen optionalen Aktivitäten oder interessantem Rohmaterial bevorzugen, das sie nutzen können (Masuhara, 1998, S. 24).

Um Informationen über die Erwartungen der Lehrer*innen an Handbücher zum Lehrwerk zu erhalten, werden diagnostische Erhebungsmethoden mit Fragebögen und Interviews eingesetzt. Bohnensteffen (2011, S. 127) hat gezeigt, dass ein wünschenswertes Lehrerhandbuch für Lehrer*innen methodische Anregungen zur Unterrichtsvorbereitung, einen Aufgaben- und Testschlüssel, ergänzende Übungen zu sprachlichen Fertigkeiten und sprachlichen Teilsystemen, bibliografische Hinweise auf Publikationen im Bereich der Fachdidaktik und grundlegende Informationen zu den Voraussetzungen des Lehrwerks enthalten sollte. Wysocka (2003, S. 118) hat jedoch in einer Studie über die beruflichen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrer*innen festgestellt, dass nur 13 Prozent der Teilnehmenden einer gründlichen Einarbeitung in das Lehrerhandbuch Bedeutung beimessen. Andere Studien zeigen gar, dass Lehrer*innen sie nicht nutzen, weil sie weitreichende Vorbehalte gegenüber deren Qualität haben. Stattdessen äußern sie den Bedarf und die Bereitschaft, unterstützende Materialien zum Lehrbuch zu nutzen, wenn diese ihren Erwartungen entsprechen (so Zabihi & Tabataba'ian, 2011, S. 8).

6.3 Einsatz des Lehrerhandbuchs in der Unterrichtspraxis

Um herauszufinden, ob und wie Lehrer*innen ein Handbuch zum Schulbuch nutzen, wurden quantitative Untersuchungen mit Hilfe von Fragebögen und qualitative Untersuchungen durchgeführt, in denen die Formen der Nutzung des Lehrerhandbuchs durch die Lehrer*innen analysiert wurden. Bisher haben diese Studien jedoch keine schlüssigen Ergebnisse geliefert. Einige von ihnen zeigen, dass das Handbuch von den Lehrer*innen nicht in großem Umfang genutzt wird. In einer Studie, die Thaler 2010 unter Englischlehrer*innen durchgeführt hat, gaben nur 20 Prozent der Befragten an, dass sie regelmäßig ein Lehrerhandbuch benutzen (Thaler, 2011, S. 22). Befragungen im Rahmen von Fortbildungskursen für deutsche Lehrer*innen, die in verschiedenen Stadien der Ausbildung mehrmals wiederholt wurden, ergaben, dass nur 10 Prozent der Teilnehmenden ein Lehrerhandbuch verwenden (Bimmel et al., 2011, S. 33).

Im Gegensatz dazu haben andere Studien gezeigt, dass ein Handbuch von der überwiegenden Mehrheit der Lehrer*innen verwendet wird. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn ein neues Lehrbuch eingeführt wird, sowie während der Erprobung, bevor ein neuer Titel auf den Markt kommt. Zabihi und Tabataba'ina (2011) untersuchten die Häufigkeit und Verwendung des Lehrerhandbuchs mithilfe von Beobachtungs- und Interviewtechniken. Ihre Untersuchung ergab, wie Lehrer*innen das Handbuch verwenden: Die Mehrheit der angehenden Lehrer*innen setzte zwischen 30 und 60 Prozent jeder Unterrichtsstunde auf seiner Grundlage um. Sie verwendeten vor allem die Vorschläge für die erste Phase der Unterrichtsstunde sowie die Zusatzaufgaben, die Art und Weise, wie z.B. Vokabeln erklärt werden, und den Aufgabenschlüssel. Nach fünf Jahren an der Schule verwenden die Lehrer*innen das Handbuch der Befragung zufolge weniger häufig, aber es gibt keinen klaren Trend. Einige Lehrer*innen, auch solche mit größerer Erfahrung, halten das Handbuch für ein wichtiges und nützliches Hilfsmittel für ihre Unterrichtspraxis, und zwar unabhängig von ihrer Erfahrung, dann nämlich, wenn es für die Durchführung eines Kurses zur Vorbereitung auf zertifizierte Prüfungen verwendet wird. Die Lehrer*innen können sich mit den neuen Prüfungsanforderungen, den Regeln für die Durchführung der verschiedenen Aufgabentypen und der Bewertungsmethode vertraut machen und vorgefertigte Tests und Schlüssel verwenden (Zabihi & Tabataba'ina, 2011, S. 7).

Die Forschung zum Einsatz des Lehrerhandbuchs beschäftigt sich außerdem mit seiner Bedeutung für seine Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts. Es gibt jedoch nur wenige Studien, die einen Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts und der Verwendung eines Lehrerhandbuchs durch die Lehrer*innen untersuchen. Über die Ergebnisse lässt sich nicht mehr sagen, als dass es „einige Hinweise darauf gibt, dass die Leistungen der Schüler in Bezug auf eine bestimmte Fertigkeit größer sind, wenn die Lehrer*innen Vorschläge für die Vermittlung dieser Fertigkeit erhalten“ (McNeil, 1985, S. 5052; Übers. aus dem Engl. durch E.A.).

6.4 Berufliche Entwicklung

Untersuchungen zum Einsatz von Lehrerhandbüchern haben die Entwicklung von Lehrerkompetenz und seine Auswirkungen auf die Qualität von Unterricht zum Gegenstand. Koenig schreibt den Handbüchern zwei gegensätzliche Funktionen zu: Kompetenzentwicklung (Reskilling) oder Kompetenzverlust (Deskilling) (Koenig, 1999, S. 85): Einerseits kann das Handbuch zum Erwerb neuer Kompetenzen und zur Verbesserung erworbener Kompetenzen durch methodische Anleitung und geeignete Aufgaben zur Ent-

wicklung der Reflexivität der Lehrer*innen beitragen. Andererseits besteht die Gefahr einer automatischen, oft unzureichenden Umsetzung der Anmerkungen der Autor*innen in der jeweiligen Unterrichtssituation.

Die Bedeutung des Lehrerhandbuchs für die berufliche Entwicklung von Lehrer*innen ergibt sich aus den Funktionen, die diese Art von Publikation nach Ansicht der Forscher*innen erfüllen sollten: „Förderung eines besseren Verständnisses der Grundsätze und der Praxis des Sprachunterrichts im Allgemeinen und Unterstützung bei der Entwicklung von Lehrkompetenzen“ (Cunningsworth, 1995, S. 112). Folglich werden zwei Haupteinflussbereiche für Lehrerhandbücher unterschieden. Zum einen geht es um ihre Verwendung in der Lehrerbildung, zum anderen um die berufliche Weiterbildung. In beiden Bereichen können sie auf vorhandene Erfahrungen der Adressat*innen aufbauen und sie weiterentwickeln.

Der Einsatz von Handbüchern in der Lehrerbildung ist Gegenstand z.B. sprachdidaktischer Veröffentlichungen (Coleman, 1986; Cunningsworth & Kusel, 1991; Harwood, 2014; Pfeiffer, 2001, 2012; Wysocka, 2003;). Edge und Wharton (1998, S. 302) haben berichtet, wie das Lehrerhandbuch für das Lehrbuch *Ahead* in der Lehrerbildung verwendet werden könnte. Praktische Hinweise zur Entwicklung der Kompetenzen von Lehrer*innen in der beruflichen Weiterbildung finden sich auch bei Bimmel et al. (2011).

Lehrerhandbücher können auch dort als Ergänzung genutzt werden, wo die entsprechenden Fachdidaktiken bestimmte Themen nicht näher behandeln (z.B. Pfeiffer, 2012, S. 22). So empfehlen zum Beispiel Koczy und Grochowski (1984) in ihrem Handbuch zur Methodik des Deutschunterrichts Lehrer*innen die Lektüre des von dem Didaktiker Brzeski (1976) verfassten Handbuchs zu dem Lehrbuch *Lernt mit uns*.

Die Rolle der Lehrerhandbücher in der berufsbegleitenden Fortbildung von Lehrer*innen hängt von den Bedingungen ab, den oben beschriebenen Funktionen, Inhalten und der Gestaltung dieser Publikationen sowie davon, wie ihre Verfasser*innen an die Kompetenzentwicklung der Sprachlehrer*innen herangehen. Zu den wichtigen Faktoren gehören: die Qualität des Handbuchs, die Vorbereitung der Lehrer*innen auf die Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien und die Formen der Fortbildung. Sie können allerdings nur dann Chancen für die berufliche Entwicklung von Lehrer*innen bieten, wenn sie den aktuellen Stand der Fachdidaktik berücksichtigen und die theoretische Grundlage der vorgeschlagenen Aufgaben und Aktivitäten erläutern.

Der bewusste und reflektierte Einsatz des Lehrerhandbuchs sollte durch die didaktische und fachliche Vorbereitung während der akademischen Ausbildung, einschließlich der Praktika, untermauert werden. Allwright (1993, zit. n. Tomlinson, 2013, S. 49) und Tomlinson selbst haben auf das Potenzial des Handbuchs für den forschenden Unterricht hingewiesen. Es bietet eine Möglichkeit, den Bedarf an Wissen und Verständnis für einen bestimmten Aspekt des Unterrichts zu wecken. Die darin vorgeschlagenen Lösungen können im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit in einem bestimmten Unterrichtssetting analysiert werden.

Lehrerhandbücher bieten Lehrer*innen nicht nur formelle, sondern vor allem informelle Lernmöglichkeiten. Einerseits können sie Gegenstand von organisierten Seminaren über Unterrichtsmaterialien sein. Diese Art der Fortbildung richtet sich sowohl an Neulinge als auch an solche Lehrer*innen mit längerer Erfahrung, die auf Routinen bestehen und Innovationen in Schulbüchern ignorieren. Harwood (2014, S. 16) zitiert Untersuchungen von Remillard (1999), die zeigen, dass innovative Lehrbücher das Potenzial haben, die Kom-

petenz von Lehrer*innen zu entwickeln, und das insbesondere dann, wenn sie von entsprechenden Handbüchern begleitet werden. Andererseits können diese als Instrument für das Lernen und die berufliche Entwicklung in Form des Selbststudiums besonders wichtig sein. Handbücher zu neuen Schulbüchern und ihre inhaltlichen und didaktischen Kommentare ermöglichen Lehrer*innen die Weiterarbeit an ihrem Wissen und ihren didaktischen Fähigkeiten.

Das Lehrerhandbuch als Stimulator für die Fortbildung hat den Vorteil, dass es die Möglichkeit eines kontinuierlichen Prozesses bietet, da es die Lehrer*innen während eines ganzen Schuljahres begleitet. Die berufliche Entwicklung mit Hilfe des Handbuchs ist also nicht von der täglichen Arbeit und dem Umfeld der Lehrer*innen isoliert. Es trägt zur Kontinuität der beruflichen Entwicklung bei, da es jene während ihrer gesamten Laufbahn bei Änderungen von Lehrbüchern und Programmen begleitet. In diesem Zusammenhang kann es die sogenannte Innovationsfunktion erfüllen, die „die ständige Aktualisierung des Wissens und der praktischen Fertigkeiten im Laufe der Arbeit beinhaltet“ (Szempruch, 2013, S. 162; Übers. aus dem Polnischen durch E.A.).

7. Schlussbemerkung

Es hat sich ergeben, dass die Literaturgattung „Lehrerhandbuch“ so unterschiedlich ist wie die Bezeichnungen, unter denen es im Gesamtzusammenhang von Lehrwerken für den Fachunterricht geführt wird. Darin spiegelt sich die Tatsache, dass Lehrerhandbücher – anders als Schulbücher und andere Unterrichtsmedien – keinen Autorisierungsprozessen unterzogen werden müssen, wider. Die wissenschaftliche Literatur zu Lehrerhandbüchern beschäftigt sich vornehmlich mit den Möglichkeiten ihres Einsatzes im Unterrichtsalltag: Welche didaktischen Absichten verfolgen ihre Autor*innen? Wie sollten oder können sie die erwünschte Vermittlung von Lehrwerk einerseits und Lehrer*innen andererseits leiten und deren Erwartungen entsprechen?

Gedike hatte geschrieben:

„Um indessen vornehmlich den minder geschikten und gelehrten Docenten zu Hülfe zu kommen, müßten zugleich Bücher für Lehrer [also „Lehrerhandbücher“; E.A.] geschrieben werden [...] [Er hätte] dann wenigstens nicht nöthig, seine Erläuterungen und Zusätze aus einer Menge verschiedener und wol gar widersprechender, wenigstens nach ganz verschiedenen Planen abgefaßter Bücher zusammen zu stoppeln“ (Gedike, 1787, S. 20–21).

Etwas mehr ist es heute schon, was sie leisten sollen und können.

Literatur und Internetquellen

- Allwright, D. (1993). Integrating “Research” and “Pedagogy”. Appropriate Criteria and Practical Possibilities. In J. Edge und K. Richards (Hrsg.), *Teachers Develop, Teachers Research* (S. 125–135). Heinemann.
- Andrzejewska, E. (2017). Poradnik do podręcznika w doskonaleniu zawodowym nauczycieli języków obcych. In E. Andrzejewska & M. Wawrzyniak-Słiwska (Hrsg.), *Nauczyciele języków obcych: konteksty pracy – kształceni – doskonalenie zawodowe* (S. 273–288). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Andrzejewska, E., Fuks, A. & Stasiak, H. (2000–2003). *KängooKängoo Deutsch. Lehrbuch 1–3*. REA.
- Andrzejewska, E., Fuks, A. & Stasiak, H. (2000–2003). *KängooKängoo Deutsch. Poradnik metodyczny 1–3*. REA.

- Badecka-Kozikowska, M. (2015). *Język angielski dla studentów elektroniki i telekomunikacji. Text Based Activities in Developing English for Specific Purposes. Teacher's Book*. Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Balbi, R. (1998). Medien. In P. Doyé (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Grundschule (im Alter von 5/6 bis 10/11 Jahren)* (S. 35–57). ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Bimmel, P., Kast, B. & Neuner, G. (2011). *Deutschunterricht planen*. Langenscheidt.
- Bohnensteffen, M. (2011). Englischlehrwerke und ihre unterrichtliche Verwendung – Ergebnisse einer nicht repräsentativen Befragung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 120–133. https://elibrary.narr.digital/xlibrary/start.xav?start=%2F%2F%2A%5B%40node_id%3D%2733306%27%5D
- Brzeski, A. (1976). Książka nauczyciela do podręcznika. In J. Honszy & M. Kozielek (Hrsg.), *Lernt mit uns. Podręcznik dla klasy I liceum ogólnokształcącego i liceum ekonomicznego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Coleman, H. (1986). Evaluating Teachers' Guides: Do Teachers' Guides Guide Teachers? *JALT JOURNAL*, 8 (1), 17–36. https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/art2_22.pdf
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Macmillan.
- Cunningsworth, A. & Kusel, P. (1991). Evaluating Teachers' Guides. *ELT Journal*, 45 (2), 128–139. <https://doi.org/10.1093/elt/45.2.128>
- Didaktikus. (1995). Von Lehrern und Lehrerbegleitheften. *Neusprachliche Mitteilungen*, 48 (4), 226–227.
- Edge, J. & Wharton, S. (1998). Autonomy and Development: Living in the Materials Word. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Materials Development in Language Teaching* (S. 295–310). Cambridge University Press.
- Fischer-Mitziviris, A. (2016). *Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat A2. Lehrerhandbuch mit 2 Audio-CDs*. Ernst Klett Sprachen.
- Funk, H. (2010). Lehrwerk. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache* (S. 188–189). Francke.
- Gaynor, B. (2011). An Evaluation of The Teacher's Guide for Eigo Note. *北海道言語化研究*, 9, 75–91. Zugriffsdatum: 10.10.2014. <http://www3.muroran-it.ac.jp/hlc/2011/06.pdf>
- Gearing, K. (1999). Helping Less-Experienced Teachers of English to Evaluate Teachers' Guides. *ELT*, 53 (2), 122–126. <https://doi.org/10.1093/elt/53.2.122>
- Gedike, F. (1787) *Einige Gedanken über Schulbücher und Kinderschriften*. Zugriffsdatum: 23.03.2024. http://kvk.bibliothek.kit.edu/view-title/index.php?katalog=ARCHIVE_ORG&url=http%3A%2F%2Farchive.org%2Fdetails%2Ffeinige Gedankenub00gedi_0&signature=QHJMxBBg3bOV91f1mlgnEvxDm_syr8Fv_e3g2VM7Mp8&showCoverImg=1
- Grossenbacher, B., Sauer, E. & Wolff, D. (2012). *Neue fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Schulverlag plus AG.
- Harwood, N. (2014). Content, Consumption, and Production: Three Levels of Textbook Research. In N. Harwood (Hrsg.), *English Language Teaching Textbooks* (S. 1–41). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137276285_1
- Hechler, K. (2010). Wie wählen wir unsere Schulbücher aus? In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht* (S. 97–101). Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781550520>
- Johnsen, E.B. (1993). *Textbook in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Universitetsforlaget.
- Koczy, K. & Grochowski, L. (1984). *Metodyka nauczania języka niemieckiego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koenig, M. (1999). Der Lerner als Konsument und/oder als Produzent: Rollenzuweisungen in Lehrwerken und Unterricht. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte* (S. 67–90). AKS.
- Masuhara, H. (1998). What Do Teachers Really Want from Coursebooks? In B. Tomlinson (Hrsg.), *Materials Development in Language Teaching* (S. 239–260). Cambridge University Press.
- McNeil, J. (1985). Teacher's Guide. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Education, Volume 1* (S. 5051–5053). Pergamon Press.
- Mindt, D. (1995). *Unterrichtplanung Englisch für die Sekundarstufe I*. Klett.
- Pfeiffer, W. (2001). *Sprachenlernen – Von der Praxis zur Praxis*. Wagros.
- Pfeiffer, W. (2012). Wie in Kafkas „Schloss“. Fremdsprachenlehrer in den Wirren von Bildungspolitik: Theorie und Praxis. In S. Adamczak-Krysztofowicz & A. Stork (Hrsg.), *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung* (S. 15–29). Peter Lang.

- Remillard, J.T. (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 315–342. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00130>
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Impuls.
- Thaler, E. (2011). Die Zukunft des Lehrwerks – Das Lehrwerk der Zukunft. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (2), 15–30. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2020/docId/62913>
- Tomlinson, B. (2013). Classroom Research of Language Classes. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Applied Linguistics and Materials Development* (S. 43–59). Bloomsbury.
- Woodward, A. (1986). Taking Teaching out of Teaching and Reading out of Learning to Read: A Historical Study of Reading Teachers' Guides, 1920–1980. *Book Research Quarterly*, (2), 53–77. <https://doi.org/10.1007/BF02683601>
- Wysocka, M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zabihi, R. & Tabataba'ian, M. (2011). Teacher's Evaluation and Use of Teacher's Guides in Foreign Language Classes. *Continental Journal of Arts and Humanities*, 3 (1), 1–10.

Autorin

Andrzejewska, Ewa, Dr.

Universität Gdańsk

Institut für Germanistik

ORCID ID: 0000-0002-3284-6460

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich, Lehrwerkforschung und Qualifikation von Lehrkräften, Didaktik der Regionalsprache Kaschubisch

E-Mail: ewa-and@wp.pl

Thomas Heiland

Asynchrone Lehrkräftefortbildung in eLearning-Szenarien – Chancen, Potenziale und Grenzen

Abstract

In-service education of teachers is a special form of adult education. This article focuses on the third phase of teacher education. In consequence, this is to be placed in the context of the more recently initiated research on the effectiveness of in-service teacher training, as it shines a spotlight on the asynchronous in-service training scenarios. A theoretical basis on a setting of various self-learning courses is presented as educational media with their characteristic components. Based on this, the content-related and didactic-methodical procedures are discussed. Finally, there is a plea for the optimal dovetailing of asynchronous formats in various (educational) media productions.

1. Einleitung: Erwachsenenbildung und Lehrberuf

In diesem Beitrag wird aus einer professionsspezifischen Perspektive die in Bayern dreiphasige Lehrkräftebildung in den Mittelpunkt gestellt. Als wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung gilt das sogenannte *Lifelong Learning*. Dieses lässt sich in der bayerischen Lehrkräftebildung in der Dritten Phase, der Lehrkräftefort- und -weiterbildung, verorten. Um den Fokus auf (digitale) Bildungsmedien zu richten, fiel für die folgende Untersuchung die Wahl auf asynchrone Formate in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung. Das wichtigste Augenmerk liegt darauf, wie diese Formate einerseits selbst als Bildungsmedien fungieren und welche spezifischen Arten digitaler Bildungsmedien andererseits innerhalb der Formate implementiert sind. Als Hintergrund für die folgende Analyse dient insbesondere, dass der Verfasser seit April 2021 in der Lehrkräftefortbildung im eLearning für die Grund- und Mittelschule beschäftigt ist.

Exemplifiziert und zum Teil überprüft werden die oben erwähnten Fragestellungen durch Kurzanalysen von Online-Selbstlernkursen, die in der zentralen Institution der Lehrkräftefortbildung in Bayern, der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen an der Donau, implementiert wurden.

Vor dem genuinen Analyseprozess sollen jedoch zunächst theoretische Grundlagen zur Lehrkräftebildung und -fortbildung sowie der Stand der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Bayern¹ reflektiert werden. Der Beitrag bezieht sich in der Praxisdarstellung sodann ausschließlich auf die staatlich orchestrierte Lehrkräftefortbildung.

¹ Lehrkräftefortbildung und -weiterbildung sind terminologisch und semantisch voneinander zu trennen. Während die Lehrkräftefortbildung sich der Vertiefung bereits erworbener beruflicher Kompetenzen widmet, verfolgt die Weiterbildung das Ziel, sich neue Qualifikationen anzueignen, die über das Proprium des genuin

2. Wissenschaftliche und praktische Grundlagen der Erwachsenenbildung in der Lehrkräftefortbildung

Zunächst wird eine theoretisch reflektierte Kontextualisierung der Lehrer*innenbildung in Bayern und in der wissenschaftlichen Literatur vorgenommen.

Ein erster Zugang zu dieser Thematik eröffnet sich durch die Darlegung der Struktur der Lehrkräftebildung. Diese ist in Bayern, wie auch im Rest der Bundesrepublik, in drei Phasen unterteilt, die in hohem Maße als atomisiert bezeichnet werden müssen.² Die erste Phase umfasst das Studium eines Lehramtes für eine spezifische Schulart an einer der bayerischen Landesuniversitäten. Daran schließt sich nach der bestandenen Ersten Staatsprüfung ein 24-monatiger Vorbereitungsdienst oder ein Referendariat an, die beide jeweils an einer Einsatz- und Seminarschule bzw. in einem Studienseminar durchgeführt werden und mit der Zweiten Staatsprüfung enden. Beide Phasen werden mit der Erteilung einer Gesamtnote abgeschlossen, welche bei einem entsprechenden Notendurchschnitt, der oberhalb einer Mindestnote, der sogenannten *Staatsnote*, liegt, zur Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis im staatlichen Schuldienst entweder auf der Basis einer Verbeamtung oder eines Angestelltenverhältnisses im Öffentlichen Dienst berechtigt.

Eine Lehrkraft, die beide Phasen besteht und dann auch das Übernahmeangebot des Staats annimmt, tritt folglich in die Dritte Phase der Lehrkräftebildung, die Phase der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung, ein. Dies kann als eine Periode des *Lebenslangen Lernens*, des sogenannten *Lifelong Learning*, bezeichnet werden (vgl. Daschner et al., 2023; Schweckendiek, 2023). Schweckendiek (2023, S. 74–75) fokussiert in diesem Zusammenhang die „Bedeutsamkeit der dritten Phase der Lehrkräftebildung“ (ebd., S. 74) und referenziert hierbei auf Verlautbarungen der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK; vgl. KMK, 2020, zit. n. Schweckendiek, 2023, S. 74). Nach diesen solle „diese dritte Phase verstärkt in den Blick“ (Schweckendiek, 2023, S. 74) genommen werden. „Insbesondere im Zuge omnipräsenter Digitalität scheint damit das Bild der ‚fertig ausgebildeten Lehrkraft‘ endgültig überholt“ (ebd.). Begründet wird diese Ansicht mit den Tendenzen einer Förderung der Medienkompetenz, basierend auf den Ergebnissen der *ICILS-Studie* (vgl. ICILS, 2018, zit. n. Schweckendiek, 2023, S. 74), der Fachdidaktik, der Mediendidaktik, einer Transformation der Fachinhalte sowie mit den Erfordernissen einer informatischen Grundbildung (vgl. Länderindikator, 2017, zit. n. Schweckendiek, 2023, S. 74–75). Vor dem Hintergrund der Digitalisierung wird hierbei eine sukzessive Unterrichts- und Qualitätsentwicklung postuliert (ebd., S. 76).

Diese hier kurz skizzierte, aktuelle Perspektive aus der Schulleitungs- und Lehrkräftefortbildungsforschung kann als Strang eines theoretischen Fundaments zum Bedarf an digital basierten, auf die Lebensspanne bezogenen Qualifizierungsprozessen ins Feld geführt werden. Nicht vernachlässigt werden darf ebenfalls die Perspektive einer (Fort-)Entwicklung der sogenannten „Professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Das Modell zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften umfasst

ausgebildeten Berufsfeldes hinausgehen. Ein Beispiel hierfür stellt die Qualifizierungsmaßnahme einer Lehrkraft zur Schulleitung dar. Im vorliegenden Beitrag wird entsprechend dieser terminologischen Unterscheidung ausschließlich die Fortbildung thematisiert.

² Einen wesentlichen Schritt weg von dieser Tendenz wollte die gemeinsame *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des Bundes und der Länder und an der Universität Augsburg speziell das Projekt *Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)*, welches zum Dezember 2023 auslief, initiieren.

neben der Genese von Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten die sehr breit gestreute Dimension des Professionswissens, welches solide ausgebildet, jedoch auch lebenslang fortgebildet und fundiert werden muss. Sowohl Lehramtsstudierende und -anwärter*innen als auch Lehrkräfte im aktiven Dienst sind mit einem Spektrum professionsspezifischer Aufgaben konfrontiert, wofür eine breite Qualifizierung konstitutiv ist, um als „professionell handelnd“ (vgl. ebd.) gelten zu dürfen.

Insbesondere der Aspekt des stetigen Weiterauf- und -ausbaus des Professionswissens soll an dieser Stelle noch vertieft werden, da hierbei verschiedene Faktoren und Facetten berücksichtigt werden sollten, die für die Konstruktion eines passgenauen Fortbildungsangebotes konstituierend sind. Hierzu zählen beispielsweise die Anbahnung und der Aufbau des lehrkraftspezifischen Wissens und Könnens unter Berücksichtigung des Umgangs mit heterogenen Lern- und Leistungsgruppen in allen Schularten (vgl. alle Beiträge in Hartinger et al., 2022, die ebenfalls Implikationen für das lebenslange Lernen in der Dritten Phase beinhalten). Als theoretisches Fundament für sämtliche Bereiche der Lehrkräftebildung kommt ein breiter Heterogenitätsbegriff zum Tragen, zu dem das gesamte Spektrum möglicher Unterschiede zu rechnen ist. Heterogenität sollte in diesem Zusammenhang stets in Bezug gesetzt werden zu individuellen und gesellschaftlichen Faktoren wie beispielsweise Leistung, Herkunft, Sprache oder Kultur (vgl. Buholzer et al., 2010; Helmke & Schrader, 2010; Sturm, 2016). Aus diesen wissenschaftlichen und zugleich praxisorientierten Beschreibungen folgt, dass entsprechende Angebote zur Lehrkräftefortbildung den Bereich der Heterogenität abdecken sollten.

In diesem Sinne nimmt eine (allgemein- und schul-)pädagogische Perspektive auf Heterogenität, sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch beim Einsatz analoger und digitaler Bildungsmedien, eine wesentliche Rolle in der Lehrkräftebildung aller Phasen ein. Als tragende Referenzen gelten Baumert und Kunter (2006) sowie der aus dem Modell der „Professionellen Handlungskompetenz“ hervorgehende Beitrag zum Aufbau einer „Digitalen Bildungsmedienkompetenz“ (vgl. Matthes et al., 2017) bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften. Dieses Modell beinhaltet im Vergleich zum *Baumert-Kunter-Modell* eine erhebliche Ausweitung der Dimension des Professionswissens, indem dieses beispielsweise um das „politische[...], gesellschaftliche[...], ökonomische[...] und rechtliche[...] Wissen“ (ebd., S. 167) ergänzt wird. Eine Ergänzung erfährt es darüber hinaus durch das „informationstechnologische[...] Wissen“ (ebd.). Außerdem wird die Dimension des pädagogischen und psychologischen Wissens deutlich erweitert (vgl. für weitere Informationen: Matthes et al., 2017, S. 167–168). In Analogie zu Schweckendiek (2023) müssen daher vor dem Hintergrund der Digitalisierung bzw. einer *Kultur der Digitalität* (vgl. Stalder, 2016) die Anbahnung eines fokussierten Einsatzes digitaler Bildungsmedien und digitaler Technologien mit didaktischen und ethischen Begründungen sowie eine kritische Reflexion darüber forciert werden.

Werden dementsprechend die Wissensdimensionen betrachtet, so lassen sich diese in explizites, deklaratives sowie in implizites Handlungswissen aufgliedern. In beiden Bereichen sollten entsprechende Fortbildungsangebote andocken (vgl. mit der Perspektive vor allem auf die erste Phase mit Transferpotenzialen in die anderen beiden Phasen: Cramer et al., 2024; Hartinger et al., 2022). Um die Effektivität bzw. die Effizienz von Lehrkräftefortbildungen sowie die Freude an den entsprechenden Angeboten nachhaltig beurteilen zu können, ist es vonnöten, entsprechende Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von Lehr-

kräftefortbildungen durchzuführen (vgl. z.B. Daschner et al., 2023; Lipowsky, 2023; Lipowsky & Peters, 2023). Einen Aspekt hierzu – asynchrone Lehrkräftefortbildungen – soll der vorliegende Beitrag genauer beleuchten.

3. Staatliche Lehrkräftefortbildung

Das bayerische Bildungs- und Schulwesen wird durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus staatlich verantwortet (vgl. <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html>).

Innerhalb dieser Institution wird der Bildung von Lehrer*innen in allen drei Phasen ein hoher Stellenwert beigemessen. Die staatliche Lehrkräftefortbildung gilt gemäß ihrer Selbstdefinition als „Säule der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung“ (vgl. <https://alp.dillingen.de/akademie/grundlagen-unserer-arbeit/auftrag/>). Mit anderen Worten, die Lehrkräftefortbildung wird als ein wesentliches Element der Schulentwicklung betrachtet. Die staatliche Lehrkräftefortbildung besteht aus einem Mehrebenenmodell. Einen sehr wesentlichen Bestandteil der Fortbildungsaktivität nimmt die *Zentrale Lehrkräftefortbildung* ein, die hauptsächlich an der *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen* organisiert wird. Sie bildet Lehrkräfte fort und bereitet gleichzeitig das pädagogische Führungspersonal auf die zukünftigen Aufgaben vor. Außerdem leistet die Akademie eine Funktion in der medienpädagogischen und informationstechnischen Beratung.

Auf einer regionalen Ebene werden Lehrgänge schulartabhängig entweder von den Schulabteilungen der Bezirksregierungen oder von den Dienststellen der Ministerialbeauftragten durchgeführt. Auf einer weiteren Ebene finden an Volksschulen, das heißt Grund- und Mittelschulen, lokale Fortbildungen durch die zuständigen Staatlichen Schulämter statt. Die letzte Ebene ist der Bereich der *Schulinternen Fortbildung*, die in den Kollegien der jeweiligen Einzelschulen durchgeführt wird (vgl. ebd.).

Handlungsleitend für die Lehrkräftefortbildung bleibt eine ausgewogene Mischung aus Präsenz- und synchronen wie auch asynchronen Online-Fortbildungsangeboten. Die asynchronen Angebote stehen nunmehr im Fokus der folgenden Analysen, da sie digitale Bildungsmedien wie beispielsweise Bilder, Lehrvideos (vgl. Matthes et al., 2021) oder Podcasts integrieren.

4. Formate der staatlichen digitalen Lehrkräftefortbildung

In den folgenden Ausführungen wird ein Überblick über die diversen Onlineangebote der *Zentralen Staatlichen Lehrkräftefortbildung* gegeben. Dabei wird die asynchrone Online-Fortbildung, das heißt die zeit- und ortsungebundene Veranstaltung in Form von Selbstlernkursen, einer genaueren Untersuchung unterzogen. Zudem soll der Grundsatz des *Blended Learning* in seiner praktischen Auswirkung auf die staatliche Lehrkräftefortbildung in Bayern reflektiert werden.

4.1 Synchrone Veranstaltungen – Ziele und Inhalte

Im Bereich der zentralen staatlichen Lehrkräftefortbildung in Bayern wurde in Zeiten der COVID-19-Pandemie eine *Stabsstelle Medien.Pädagogik.Didaktik | eSessions zentral – regional* (vgl. <https://alp.dillingen.de/akademie/stabsstelle>) eingerichtet, die sich seitdem zur Aufgabe gesetzt hat, den Lehrkräften in Form von Videokonferenzen, den sogenannten *eSessions*, digitale Lehrkompetenzen zu vermitteln. Schwerpunkt bildet dabei das Rahmenthema der Digitalen Bildung. In diesen Lehrgängen kommt ein Videokonferenzsystem zum Einsatz, über das als Bildungsmedien hauptsächlich entweder digitale Anwendungen oder digitale Präsentationen der gängigen Software-Systeme zur Ansicht respektive zum Download angeboten werden. Die Varianz an Bildungsmedien ist jedoch in den asynchronen Veranstaltungen höher.

4.2 Asynchrone Veranstaltungen – Ziele und Inhalte

In der Zentralen Staatlichen Lehrkräftefortbildung Bayerns wird ein Fokus auf die Entwicklung eines asynchronen Angebots gelegt. Dieses Engagement obliegt vor allem dem *eLearning-Kompetenzzentrum* (vgl. <https://alp.dillingen.de/themenseiten/e-learning/ueber-uns/ziele-handlungsfelder/>).

Grundsätzlich handelt es sich hier um die Konstruktion von Fortbildungsangeboten, die auf einer Lernplattform auf der Basis des *MOODLE*-Systems angeboten werden. Eine wesentliche Rolle hierbei spielt die Entwicklung von Selbstlernkursen. In diesen Kursen sollen sowohl digitale Bildungsmedien wie Bilder, Lehrvideos oder Podcasts zum Einsatz kommen als auch Prinzipien einer zeitgemäßen Fach- und Mediendidaktik. Außerdem kommt der Sicherung der Qualität der eLearning-Angebote eine erhebliche Bedeutung zu.

Gegenstand der nachfolgenden Untersuchung wird aus diesem Grunde sein, exemplarisch darzulegen, welche Bildungsmedien in ausgewählten Selbstlernkursen zum Einsatz kommen und welchen Zweck sie erfüllen.

4.3 Grundsatz des Blended Learning

Das Blended Learning stellt in Abgrenzung von den beiden bislang beschriebenen Lernformaten den Versuch dar, Lehrgänge in Präsenz und digitale Bildungsangebote miteinander zu vernetzen (vgl. Florian, 2008). Im Blickpunkt der Betrachtungen steht dabei heutzutage nicht mehr eine sinnvolle Kombination aus Präsenz- und Digitallehrgängen, sondern vielmehr ein gestufter Aufbau von asynchronen und synchronen Angeboten. Letztere können sowohl Präsenz- als auch synchrone Online-Lehrgänge sein, die mit orts- und zeitunabhängigen Selbstlernlehrgängen kombiniert werden.

5. Bedeutung digitaler (Bildungs-)Medien und Kurse

Nach der Beschreibung der unterschiedlichen Formate in der Staatlichen Digitalen Lehrkräftefortbildung werden im Folgenden zwei Praxisaspekte reflektiert. Aus rechtlichen Gründen können im Rahmen des Beitrages keine exemplarischen Einblicke in die verschiedenen Kurse gegeben werden, weshalb reine Merkmalsbeschreibungen genügen müssen. Sie fußen auf eigener Erfahrung in der Konstruktion von Kursen für die *Fortbildungsoffensive Digitale Bildung* (vgl. Heiland, Czaputa & Mayr, in Vorbereitung) und auf

einem vom Verfasser publizierten Beitrag zur Entwicklung eines Blended-Learning-Settings im sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Neugebauer & Heiland, 2022).

5.1 Aspekte reiner Online-Selbstlernkurse: Bericht und Reflexion

In der staatlichen Lehrkräftefortbildung findet sich eine Vielzahl asynchroner Selbstlernkurse, die sich neben fachlichen und fachdidaktischen Implikationen durch eine hohe mediendidaktische Qualität auszeichnen. Nicht alle Kurse lancieren dabei das Thema der *Digitalen Bildung*. Dieses wird jedoch insbesondere beim Setting der Selbstlernkursreihe *Fortbildungsoffensive Digitale Bildung ... zum Einsteigen und Entdecken* (vgl. Heiland, Czaputa & Mayr, in Vorbereitung) direkt zum Thema gemacht und mit dem Kompetenzmodell *DigCompEdu Bavaria* korreliert (vgl. ebd.). Das bedeutet, für jeden der sechs Kompetenzbereiche (1. Berufsbezogenes Handeln, 2. Digitale Ressourcen, 3. Lehren und Lernen, 4. Lerndiagnose und Feedback, 5. Schülerorientierung, 6. Förderung der Medienkompetenz der Lernenden) mit ihren 22 Teilkompetenzen wurde pro Teilkompetenz in der ersten Hälfte des Jahres 2023 jeweils ein Onlinekurs entwickelt. Insgesamt entstanden so 22 Selbstlernkurse als von den Lehrkräften selbst auszuwählendes fakultatives Angebot. Es gibt keine strikte Progression, und die Kurse können je nach persönlichem Geschmack gewählt werden. Alle Kurse wurden auf der Lernplattform *Moodle* auf einem spezifischen, an der ALP Dillingen gehosteten Server entwickelt und veröffentlicht.

Diese Kurse beinhalten eine hohe Variation an digitalen Bildungsmedien und sind gleichzeitig aufgrund ihres Designs selbst Bildungsmedien mit einer anspruchsvollen mediendidaktischen Qualität. Bei ihnen werden verschiedene, auch interaktive PlugIns eingesetzt, die digitale Lern-Spiele, Quizzes oder Interaktionen in Form von Abstimmungen oder Bewertungen beinhalten. Diese fungieren als inhaltliche Bestandteile der Online-Selbstlernkurse, die diese anreichern, zur vertieften Reflexion motivieren sollen und die Qualität des digitalen Bildungsmediums *Selbstlernkurs* qualitätsgesichert und nachhaltig heben sollen. Wichtig hierbei erscheint, den *Selbstlernkurs* nicht mehr rein als eine Text- und Dateisammlung im Sinne einer „*PDF-Schleuder*“ zum einfachen Download von Materialien abzuwerten, sondern diesen als hochwertiges Medium mit einer klaren, in sich kohärenten *Geschichte* mit interaktiven Elementen abzubilden. Zudem steht oftmals eine fokussierte Kombination von Bild und Text im Zentrum, was die Qualität eines Selbstlernkurses als Bildungsmedium erheblich aufzuwerten vermag. Texte werden dabei unter anderem als Aufklapptexte konstruiert und programmiert, um das Interesse und den Spannungsbogen zu erhöhen sowie gleichzeitig Elemente des *Storytelling* in den Kurs zu integrieren. Weitere Schwerpunkte stellen die technische Einbindung von selbst- bzw. fremderstellten Lehrvideos (vgl. Matthes et al., 2021) oder Podcasts dar. Insbesondere die Videos in ihrer Funktion als Online-Videos werden auf einem separat bereitgestellten Server hochgeladen, dann über einen spezifischen *HTML-Code* in die Lernplattform eingebettet und schließlich direkt in den Kurs eingebunden sowie im Sinne des Postulats einer bestmöglichen Barrierefreiheit mit Untertiteln versehen. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrvideos wie auch in zunehmendem Maße die Podcasts in den Gesamtkontext des Kurses eingebunden werden und dadurch eine Doppelfunktion einnehmen. Diese auditiven und audiovisuellen Medienformate fungieren demnach einerseits per se als Bildungsmedien; andererseits stellen sie selbst auch inhaltliche Bestandteile der Online-Selbstlernkurse dar, die dann wiederum in ihrer Gesamtheit als Bildungsmedien zu gelten haben.

Insgesamt erhebt die Kursreihe den Anspruch, die Teilnehmenden nicht zu einer Absolvierung aller Kurse zu drängen, sondern konkret Inhalte zu thematisieren, die auf theoretisches und hauptsächlich unterrichtspraktisches Interesse abzielen. Durch eine hohe mediendidaktische Qualität sowie ein ansprechendes optisches Design der Lernplattform soll erreicht werden, dass die Kurse gerne besucht werden und eine Erhöhung der Lernfreude erreicht wird. Entsprechende Aktivitäten zur Bewerbung der Kurse finden sich bereits im Status der Veröffentlichung (vgl. z.B. Heiland, Czaputa & Mayr, in Vorbereitung, wobei hier eine Multiplikation des Angebots im Bereich der Schulverwaltungen und Schulleitungen in Bayern intendiert ist).

5.2 Aspekte des Blended Learning: Bericht und Reflexion

In der staatlichen Lehrkräftefortbildung steht nicht nur das reine Selbstlernen im Fokus, sondern auch das bereits sehr weit verbreitete Blended Learning (vgl. Florian, 2008). Wie bereits ausgeführt, intendieren derartige Szenarien eine sinnvolle Einbettung des Lernens in ein synchron-asynchron kombiniertes, modulares Fortbildungskonzept. Ein entsprechender Prozess wurde in den letzten Jahren im Bereich des Sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. bei der Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität angegangen (vgl. Neugebauer & Heiland, 2022) und erfährt in den nächsten Jahren durch entsprechende politische Bestrebungen von Seiten der Kultusbürokratie eine erhebliche Ausweitung.

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte und Faktoren dieses Szenarios skizziert. Die Mehrsprachigkeitsförderung wurde – neben der direkten Umsetzung im Unterricht sowie den passgenauen Umsetzungshilfen zu jeder Ebene dieses Lehrplans auf der Website des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (vgl. <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de>) – auch in die Lehrkräfteaus- und in die kontinuierliche berufsbegleitende Lehrkräftefortbildung implementiert. Diese basiert gleichermaßen auf wissenschaftlichen Prämissen und auf lehrplantheoretischen Erwägungen. Die Förderung des Sprachsensiblen Unterrichts richtet sich danach an Lehrkräfte für *Deutsch, Berufssprache Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, der Sprache und Kommunikation Deutsch* sowie an alle anderen Lehrkräfte insbesondere an beruflichen Schulen, die die *Berufssprache Deutsch* jeweils in ihrem Fach unterrichten. Dabei sind elf Fortbildungsmodule konstruiert worden, welche die Umsetzung der auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abzielenden Basis- und Wahlmodule unterstützen. Die Fortbildungsportfolios bieten ab dem Schuljahr 2016/17 möglichst individuelle Unterstützungsangebote.

Die Lehrgänge innerhalb dieses Settings sind überwiegend dreitägig, digital (synchron) sowie in Präsenz angelegt und nehmen im jährlichen Gesamtprogramm etwa 70 Prozent des Blended-Learning-Konzepts ein. Als inhaltlicher oder didaktisch-methodischer Einstieg ist eine asynchrone Vermittlung in Form von Online-Selbstlernkursen geplant, wobei die synchronen Veranstaltungen in Präsenz und online das erworbene Wissen unter spezifischen fachlichen, fachdidaktischen oder auch mediendidaktischen Aspekten vertiefen.

Lehrkräfte sollen dabei einerseits Kenntnisse und Theorien erwerben, wie Mehrsprachigkeit und damit korrespondierend Mehrkulturalität im Konzept einer *Berufssprache Deutsch* implementiert werden können, und andererseits konkrete Handlungsmöglichkeiten sowie Materialvorschläge für einen sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Deutsch- und Fachunterricht bzw. zur Förderung berufssprachlicher Kompetenzen erhal-

ten. Insofern sind alle Selbstlern-Formate sowohl selbst als *Bildungsmedien* zum Erwerb von Kenntnissen als auch als *Materialbörsen*, versehen mit Videos sowie Arbeitsblättern zum Download, zu verstehen. Auf der asynchronen Lernplattform *Moodle* können ebenfalls Materialien hochgeladen und in ihrer Funktion als Lehrgangsbegleitung zum Download bereitgestellt werden (vgl. Neugebauer & Heiland, 2022).

6. Analysen zum asynchronen Lernen

Auf der Basis der Beschreibungen können verschiedene Punkte zur Bewertung des asynchronen Lernens festgehalten werden, wobei vor allem didaktische Implikationen sowie Potenziale und Grenzen ausgemacht werden können.

6.1 Inhaltliche und didaktisch-methodische Vorgehensweisen

Asynchrone Formate bieten eine große Vielfalt an inhaltlichen und didaktisch-methodischen Vorgehensweisen. Sie greifen aktuelle Themen und Inhalte aus Schulpädagogik, Fachdidaktik sowie lehramtsspezifischen Disziplinen auf und vermitteln sie, sofern jene mit entsprechenden Bildungsmedien wie Videos und Podcasts angereichert werden, auf anschauliche Weise. Ebenfalls eröffnen sie eine Einführung in verschiedene thematische Felder, die sich dann beispielsweise zur Vertiefung in synchronen Folgeveranstaltungen im Blended-Learning-Format eignen. Insofern sollte die didaktische Funktion von Selbstlernkursen darin bestehen, eine fachliche sowie eine fach- respektive mediendidaktische Einführung in ein spezifisches Fortbildungsfeld zu geben. Dies geschieht durch den Einbau von Aktivitäten, Aufgaben und Arbeitsaufträgen zur selbstständigen Aneignung von Wissen. Dadurch kann ein Selbstlernkurs als Bildungsmedium mit einem didaktischen Impetus gelten, da er eben nicht nur informiert, sondern auch Phasen der Reflexion oder der didaktisch vielgestaltig initiierten Produktion von Inhalten integriert. Hierzu gehören beispielsweise Lerntagebücher zur Selbstreflexion sowie Datenbanken. Nicht zu vernachlässigen sind in diesem Kontext Elemente zur Eigenarbeit. Eigenarbeiten werden insbesondere durch die Konstruktion von Reflexionsfragen angeregt, die entweder für einen selbst handschriftlich bzw. digital festgehalten oder auch in die Lerntagebücher eingetragen werden können. Die Lernplattform *MOODLE* eröffnet darüber hinaus die Option, schriftliche Aufgaben, die unter anderem das Ergebnis der beantworteten Reflexionsfragen darstellen können, durch das PlugIn *Abgaben* in die Lernplattform hochzuladen und diese Aufgaben oder Bewertungen dann im System als Voraussetzung für die Erstellung einer Teilnahmebescheinigung einzuplanen. Mit diesem soeben beschriebenen Vorgehen wird Eigenarbeit an den Kursinhalten angeregt; verfolgt ein Kurs das Ziel, diese Eigenarbeit nicht nur anzuregen, sondern auch in Form eines Tests zu überprüfen, was in der staatlichen Lehrkräftefortbildung immer seltener der Fall ist, kann die Lernplattform *MOODLE* dieses ebenfalls durch das *Abgaben*-PlugIn technisch und organisatorisch steuern. Wenn ein solcher Kurs selbst als Bildungsmedium fungieren soll, muss er auch sprachliche Elemente beinhalten, die der persönlichen Ansprache der Kurs-Teilnehmenden dienen. Diese geschieht beispielsweise dadurch, dass ein Willkommenstext gestaltet wird und die Kursteilnehmenden durch eine entsprechende Programmierung mit ihren in der Lernplattform hinterlegten Vornamen angesprochen werden. Dabei wird gegebenenfalls bei erfolgter Eingabe auch der akademische Titel wie beispielsweise *Dr.* mit genannt.

Ein wesentliches Merkmal dieser Kurse als zentrale Komponenten der fachlich und gesetzlich verankerten Lehrkräftefortbildung besteht darin, dass Teilnehmenden (auch anonyme) Feedback- sowie Zertifizierungsmöglichkeiten geboten werden. Dies dient dem Postulat einer stetigen Weiterentwicklung des Fortbildungsangebots. Die Zertifizierungsmöglichkeit erlaubt zudem eine Bescheinigung und einen Nachweis für die Teilnehmenden.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich eine hohe Varianz der asynchronen Kursformate, die für ein qualifiziertes Lehrgangsangebot essenziell sind.

6.2 Chancen und Grenzen asynchroner Formate und Szenarien des Blended Learning in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung

Infolge der didaktisch-methodischen Möglichkeiten asynchroner Formate ergeben sich eine Reihe an Vor- und Nachteilen (vgl. im Hinblick auf die Möglichkeiten: Wieschowski, o.J. a, o.J. b; vgl. ebenfalls in der Perspektive auf die gesamten Möglichkeiten, Chancen und Grenzen des eLearning aus wissenschaftlicher Perspektive: Arnold et al., 2018; aus praktischer Perspektive v.a. des schulischen eLearning: Schoblick, 2020; eine mediendidaktische Gesamtperspektive, in der auch das eLearning eine Rolle einnimmt, bieten: Tulodziecki et al., 2019).

Hierin wird das Potenzial gesehen, andere Fortbildungsformate entweder zu ersetzen oder im Sinne des Blended Learning zu ergänzen. Dazu gehören auch die örtliche bzw. zeitliche Flexibilität der Teilnehmenden und der Fortbildner*innen. Durch interaktive Elemente mit hoher mediendidaktischer Qualität lassen sich die Effektivität, die Effizienz sowie die Freude und Motivation, einen solchen Kurs zu besuchen und ihn auch anderen Teilnehmenden weiterzuempfehlen, nachhaltig positiv steuern. Durch den Einbau von Bildungsmedien wie Videos oder Podcasts sowie inhaltlichen Anreicherungen wie Quizzes, Mindmaps oder weiteren interaktiven Spielen, die sich in den Anwendungen *Learning-Apps* oder *Genial.ly* programmieren und in den Kurs einbetten lassen, lassen sich Lernende oder Fortzubildende in deren heterogenen Zugangsweisen und Vorlieben auf unterschiedliche Art und Weise aktivieren. Insgesamt kann durch asynchrone Angebote bei entsprechender Konstruktion das Selbstlernen bei Lehrer*innen nachhaltig gefördert werden.

Dennoch haben diese Formate auch Nachteile und Grenzen, die sehr stark mit den Bedürfnissen der Lehrkräftefortbildung bzw. der Lehrer*innen selbst korrelieren. Sie ermöglichen keine oder kaum Praxisanwendungen. Sie können dementsprechend allenfalls Anleitungen zum Tun in der Praxis verbalisieren. Dadurch wird offensichtlich, dass es aus allgemein- und mediendidaktischer Perspektive sinnvoller erscheint, Kurse zum Selbstlernen in Szenarien des *Blended Learning* einzubinden, um den gelernten Inhalt besser zu kontextualisieren. Zudem besteht die Gefahr eines isolierten Lernens ohne Kommunikation und Interaktion. Unter anderem durch im Kurs installierte Foren oder auch Chats kann zwar Kollaboration ermöglicht werden. Allerdings bleibt der direkte, synchrone Austausch untereinander ausgeschlossen. Die größte Gefahr bei reinen Selbstlernangeboten besteht darin, dass diese Angebote schnell *durchgeklickt* werden. Die Behaltenseffekte werden dadurch aus nachvollziehbaren Gründen deutlich geringer.

Aus diesen Erwägungen und eigenen Erfahrungen heraus bleibt festzuhalten, dass die Kurse perspektivisch durchaus sinnvolle inhaltliche und didaktisch-methodische Vorgehensweisen bieten können. Sie sollten allerdings fortbildungsdidaktisch begleitet und beispielsweise interkollegial in einer Einzelschule angemessen kontextualisiert werden.

7. Die Lehrkräfte(fort)bildung – Fazit und Ausblick

Die Lehrkräftebildung und damit auch die Fortbildung erfahren in einer *Kultur der Digitalität* (vgl. Stalder, 2016) eine zunehmende Ausweitung an Online-Verfahren. Die Herausforderungen der COVID-19-Pandemie können für diesen Bereich als beschleunigende Faktoren identifiziert werden.

Digitale Angebote können aktuelle Themen wie beispielsweise *Künstliche Intelligenz* deutlich schneller und konziser aufgreifen als reine Präsenzveranstaltungen. Dennoch stellt sich für die Zukunft durchaus die Frage, ob nicht die immer größer werdenden Möglichkeiten der asynchronen Fortbildungskursentwicklung einerseits zu einer Zunahme der Quantität des Angebots führen, andererseits das menschliche Gegenüber entbehrlich machen. Deswegen ist dringend zu überlegen, ob die Fortbildner*innen bzw. Kursersteller*innen nicht weiterhin als Faktoren einer nachhaltigen Qualitätssicherung von Angeboten als Gegenüber erkennbar bleiben müssen.

Generell wird infolge der in diesem Beitrag aufgegriffenen Analysen ein Plädoyer für eine durchdachte Ausgestaltung des Blended-Learning-Settings formuliert. Eine sinnige Kombination synchroner und asynchroner Formate, wobei die Letzteren per se Bildungsmedien zum Selbstlernen darstellen, die auch unter Zuhilfenahme *Künstlicher Intelligenz* erstellt werden können, erscheint bei einer Weiterführung der Online-Lehrkräftebildung als hilfreiche Antwort für die zukünftige Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten.

Insgesamt muss für die Zukunft festgehalten werden, dass die Lehrkräftefortbildung allgemein wie auch diejenige, die durch den Staat organisiert und bereitgestellt wird, den Möglichkeiten einer zunehmenden Online-Orientierung des Fortbildungsangebots proaktiv begegnen sollte. Hierbei werden Bildungsmedien und Kurse als wichtige Orchestrierungsmaßnahme verstanden, die eine noch deutlich stärkere qualitative und quantitative Ausprägung inhaltlicher und didaktischer Natur erfahren muss, ohne dass diese Angebote die klassische Lehrkräftefortbildung in Präsenz komplett ersetzen sollten. Handlungsleitend bleibt weiterhin das Modell einer „Professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482), verstanden als Qualifizierungsmodell entlang der Lehrkräftebildungskette in allen drei Phasen.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A.M. & Zimmer, G.M. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5., aktual. Aufl.). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.36198/9783838549651>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Buholzer, A. & Kummer-Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich, alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klett Kallmeyer.
- Cramer, C., Brahm, T., Führer, C., Hapke, J. & Schweitzer, F. (2024). Zur Relevanz der Domäne für die Professionalität von Lehrpersonen. Ein Beitrag zu Kohärenz, Professionstheorie und Allgemeiner Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (3), 366–386.
- Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Beltz.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. Inaugural-Dissertation, Universität Augsburg. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1170/file/Dissertation_Alexander_Florian.pdf

- Harterger, A., Dresel, M., Matthes, E., Nett, U.E., Peuschel, K. & Gegenfurtner, A. (Hrsg.). (2022). *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Waxmann.
- Heiland, T., Czaputa, C. & Mayr, C. (in Vorbereitung). Die Fortbildungsoffensive Digitale Bildung „... zum Einsteigen und Entdecken“ der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. *Schulverwaltung Bayern*.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität. Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal & F. Huber (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur. Eine Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)* (S. 69–108). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2023). Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge* (S. 16–26). Beltz Juventa.
- Lipowsky, F. & Peters, F. (2023). Fortbildungsergebnisse ins Kollegium bringen. Wirksamer Umgang mit einer wichtigen Ressource. *Schule leiten*, 31 (1), 10–13.
- Matthes, E., Heiland, T., Meyer, A.-M. & Neumann, D. (2017). Das Augsburger Projekt „Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ – die Rolle digitaler Bildungsmedien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (2), 163–174.
- Matthes, E., Siegel, S.T. & Heiland, T. (Hrsg.). (2021). *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Neugebauer, T. & Heiland, T. (2022). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der Berufsvorbereitung – Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte und die Lehrkräftefortbildung in Bayern. *mit.sprache.teil.haben. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38 (1+2), 265–277. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.265>
- Schoblick, R. (2020). *Blended Learning mit MOODLE. Elektronische Lehrmittel in den modernen Unterricht integrieren*. Carl Hanser. <https://doi.org/10.3139/9783446465541>
- Schweckendiek, U. (2023). Von der Lehrkräftefortbildung zum „Teacher Learning“ in einer digitalen Welt. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 74–79). Beltz.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550299>
- Wieschowski, S. (o.J. a). *Moodle für Einsteiger. Lernmaterial und interaktive Funktionen kreativ nutzen*. WIE-Learning.
- Wieschowski, S. (o.J. b). *Moodle, Ilias und Co. interaktiv gestalten. 163 Ideen für Lernplattformen*. WIE-Learning.

Autor

Heiland, Thomas, Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik

ORCID ID: 0000–0001–6267–0876

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit (analogen und digitalen) (Bildungs-)Medien, Einsatz und Analyse von Bildungsmedien, insbesondere Open Educational Resources (OER), Lehrplan- und Bildungsstandardforschung, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schule und Unterricht, eLearning und Blended Learning

E-Mail: thomas.heiland@uni-a.de

Sprachlehrmittel für Erwachsene
Educational Media for Language Learning for Adults

Alphabetisierungsmaterialien als Bildungsmedien für neu zugewanderte Erwachsene

Eine Analyse aktueller Lehrwerke in Deutschland

Abstract

The article provides an overview of current literacy measures for (newly) immigrated adults in Germany. Due to different levels of prior knowledge, these learners face very different challenges and needs in acquiring written German, for which different concepts have been developed. In the analysis of educational media for the literacy training of this group, three categories of textbooks with different didactic and methodological concepts were identified: Media for newly immigrated learners who are confidently literate in a first language, media for learners of German who are less literate (semi literates), and literacy materials for learners with little or no school experience and literacy knowledge.

Für die selbständige und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben einer schriftorientierten Gesellschaft ist nicht nur eine grundlegende Kenntnis der vorrangig verwendeten Sprache essenziell, sondern ebenso eine schriftsprachliche Kommunikationskompetenz. Der Erwerb der Schriftsprache wird daher als sprachliche Grundqualifikation angesehen und nimmt in der Schule einen zentralen Stellenwert ein, so dass er im Regelfall im frühen Schulalter vollzogen wird.

Dennoch gelten in Deutschland 12 Prozent der erwachsenen deutschsprachigen¹ Bevölkerung (mit und ohne Migrationshintergrund) als „gering literalisiert“² (Grotlüschen et al., 2019, S. 5). Gering Literalisierte können lediglich einfache Sätze lesen und schreiben, so dass ihre Kenntnisse nicht ausreichen, um schriftsprachliche Mindestanforderungen zu erfüllen und angemessen am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilhaben zu können (vgl. Egloff et al., 2011). Darüber hinaus gibt es neu zugewanderte Menschen, die nicht nur die deutsche Sprache erlernen, sondern auch die (lateinische) Schrift (noch) nicht beherrschen. Alphabetisierungskurse richten sich daher in Deutschland seit einigen Jahren nicht mehr nur an deutschsprachige gering literalisierte Menschen, sondern ebenso an neu zugewanderte Deutschlernende mit sehr heterogenen Vorkenntnissen und Lernvoraussetzungen.

¹ Für etwa die Hälfte dieser Menschen ist Deutsch nicht die Muttersprache, 58 Prozent sind männlich, knapp die Hälfte ist über 45 Jahre alt. Die meisten von ihnen (76 %) haben mehrere Jahre die Schule besucht (Grotlüschen et al., 2019, S. 18).

² Der Begriff löst den z.T. als stigmatisierend wahrgenommenen oder international missverständlichen Begriff des „funktionalen Analphabetismus“ ab (vgl. Grotlüschen et al., 2019, S. 5). International wird von „semi-literates“ gesprochen (Burt et al., 2003).

Im Folgenden sollen Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene in Deutschland in ihrer grundsätzlichen Konzeption vorgestellt und dabei die Adressatengruppe der Deutschlernenden genauer beschrieben werden. Weiterhin werden Medien zur Alphabetisierung dieser Gruppe inhaltsanalytisch untersucht, wobei insbesondere der Frage nachgegangen werden soll, ob die Heterogenität dieser Zielgruppe abgebildet wird und ob sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede im didaktisch-methodischen Zugang zum Schriftspracherwerb im Vergleich zu Medien für Grundschüler*innen finden lassen.

1. Alphabetisierungsmaßnahmen für Erwachsene in Deutschland

Hauptinitiator von Alphabetisierungsmaßnahmen in Deutschland sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Kultusministerkonferenz. Die Alphabetisierungskurse werden größtenteils von Volkshochschulen als öffentlich getragenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeboten (Hirschmann & Korfkamp, 2016, S. 315); z.T. sind auch kirchliche Bildungsträger, gemeinnützig arbeitende Vereine und Initiativen sowie privat-gewerbliche Bildungsinstitutionen in diesem Bereich tätig (Christ et al., 2019).

Analphabetismus unter Erwachsenen in entwickelten Ländern wurde in den 1970er-Jahren international verstärkt thematisiert, und die Alphabetisierung ist seit den 1990er-Jahren als zentraler Baustein der Erwachsenenbildung etabliert (Tröster & Schrader, 2016, S. 42f.). Die Zielgruppe der (neu) Zugewanderten wurde deutlich später in den Blick genommen, nachdem eine Evaluation der Integrationskurse die Notwendigkeit von Alphabetisierungskursen verdeutlicht hatte (vgl. Feldmeier, 2010, S. 6). Entsprechend wurde 2009 ein bundesweiter Alphabetisierungskurs für Deutschlernende erarbeitet (vgl. Feldmeier, 2010), der 2015 neu aufgelegt und 2018 durch das Konzept „Integrationskurs für Zweitschriftlernende“ ergänzt wurde (BAMF, 2015, S. 10f.; 2018; Bremer & Pape, 2016, S. 215). Der Unterricht zur Alphabetisierung findet im Rahmen der Integrationskurse statt, die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für (neu) zugewanderte Menschen in Deutschland entwickelt wurden. Diese sind nach klar vorgegeben Leitlinien konzipiert und haben einen Umfang von ca. 1.000 Unterrichtseinheiten. Sie dienen vor allem dem Spracherwerb (je nach Sprachkompetenz 400 bis 900 Unterrichtseinheiten), aber auch der Orientierung in Deutschland (100 Unterrichtseinheiten). Mit der Durchführung beauftragt das BAMF private und öffentliche Träger. Für Zugewanderte, die die lateinische Schrift nicht beherrschen, werden zusätzlich Alphabetisierungskurse angeboten. Als Reaktion auf eine insgesamt erhöhte Zuwanderung hat die Förderung von Alphabetisierungskursen für Deutschlernende seit 2016 nochmals deutlich zugenommen (um 95 %; Christ et al., 2019); die Kurse machen aktuell etwa 75 Prozent der Alphabetisierungsangebote für Erwachsene in Deutschland aus (vgl. ebd.). Die sogenannten „Alpha-Kurse“ verbinden die Alphabetisierung mit dem Deutschlernen, wobei das Erlernen der deutschen Schriftsprache anfangs prioritär vorgeschaltet ist. Dies zeigt, dass die Alphabetisierung als wichtiger Bestandteil von Integration angesehen wird: Gerade bei noch gering ausgeprägten kommunikativen Fähigkeiten in der Umgebungssprache erleichtert die Kenntnis der verwendeten Schrift die Orientierung (etwa durch das visuelle Wiedererkennen von einzelnen schriftlichen Wörtern wie „Ausgang“, Straßen- und Haltestellennamen etc.) in einer neuen, noch unbekanntem Umgebung. Darüber hinaus können schriftsprachliche

Kenntnisse die Möglichkeiten selbständiger Wissensaneignung nicht nur beim Deutschlernen deutlich verbessern (BAMF, 2015).

2. Heterogenität der Zielgruppe von Alphabetisierungsangeboten für Deutschlernende

Die Zielgruppe der Deutschlernenden in Alphabetisierungskursen ist jedoch keineswegs homogen; vielmehr bringen die Teilnehmer*innen sehr unterschiedliche Voraussetzungen zum Erlernen der deutschen Schriftsprache mit (vgl. Albert, 2015, S. 7; BAMF, 2015, S. 33).

Einerseits gibt es Erwachsene, die in ihrer Erstsprache sicher literalisiert sind und über mehrjährige Schul- und Bildungserfahrungen verfügen (vgl. Feldmeier, 2016, S. 341f.). Sie haben berufliche und/oder schulische Abschlüsse in ihrem Heimatland erworben und können in mindestens einer Sprache lesen und schreiben sowie mit Schriftlichkeit in allen Lebenslagen umgehen (vgl. BAMF, 2018, S. 10). Daher kann hier nicht von einer grundlegenden Alphabetisierung gesprochen werden: Die Teilnehmer*innen sind bereits mit der Grundfunktion von Schrift vertraut und erlernen lediglich ein neues, zusätzliches Schriftsystem (Calle et al., 2023). Dennoch ist auch diese Gruppe in sich heterogen, da die Voraussetzungen je nach erlernter Erstschrift unterschiedlich sind. So sind für Lernende, die bereits die lateinische Schrift beherrschen, sogenannte „roman alphabet literates“ (Burt et al., 2003), kaum Schwierigkeiten im Zweitschriftspracherwerb erwartbar (vgl. Dünkel et al., 2018; Feldmeier, 2010; Hamman, 2013); sie gehören daher auch nicht zur Zielgruppe der Alphabetisierungskurse. Etwas herausfordernder ist das Erlernen für sogenannte „non roman alphabet literates“, die eine andere Alphabetschrift beherrschen wie etwa Kyrillisch oder Arabisch. Sie kennen zentrale Begriffe wie Wort oder Silbe, wissen, wie Laute zu Silben und Wörtern zusammengesetzt werden, und verfügen i.d.R. über eine phonologische Bewusstheit (Calle et al., 2023), müssen aber die Buchstaben-Laut-Zuordnungen der deutschen Schriftsprache (fast) vollständig neu erlernen. „Non alphabet literates“, die eine grundsätzlich anders konzipierte Schrift kennen, beispielsweise eine logographische wie die chinesische, müssen auch das Grundprinzip der Zuordnung von Graphemen zu einzelnen Lauten erwerben. Abhängig von der erlernten Erstschriftsprache ergeben sich somit unterschiedliche Herausforderungen für die Lernenden. Da sie aber nicht nur über Schulerfahrungen, sondern auch über spezifische Lernstrategien für den Schriftspracherwerb verfügen, sind für diese Zielgruppe insgesamt deutlich weniger Schwierigkeiten erwartbar als für die folgenden (Dünkel et al., 2018).

So haben andere Deutschlernende aufgrund der gesellschaftspolitischen Bedingungen in ihrem Herkunftsland und/oder einer jahrelangen Flucht wenig Schul- und Unterrichtserfahrungen und sind auch in ihrer Erstsprache gering literalisiert. Die Schule oder eine andere Bildungseinrichtung haben sie meist lediglich sporadisch besucht, und die Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer Muttersprache können den Erwerb einer neuen Sprache und Schriftsprache nur in geringem Maße unterstützen. Schulte-Bunert (2012) zufolge sind v.a. Frauen sowie Zuwanderer aus Afrika und asiatischen Ländern in dieser Gruppe zu

finden, in denen die Alphabetisierungsquote insgesamt aus globaler Perspektive vergleichsweise niedrig ist (Unesco, 2017).³

Nicht literalisierte Erwachsene, sogenannte „non literates“ oder „illiterates“ (Calle et al., 2023; Unesco, 2017), leben i.d.R. zwar in einer Schriftgesellschaft, hatten aber aufgrund von sozioökonomischen und/oder gesellschaftspolitischen Voraussetzungen keinen Zugang zu Angeboten der „literary instruction“ (ebd.). Der Anteil an Frauen in dieser Gruppe ist aufgrund von kulturellen Besonderheiten in einigen Herkunftsländern höher; viele Teilnehmer*innen konnten zudem aufgrund finanzieller Nöte, Krieg und Flucht die Schule nie besuchen (Calle et al., 2023). Sie verfügen somit über keinerlei Schul- und Unterrichtserfahrungen und müssen neben dem eigentlichen Sprach- und Schriftspracherwerb noch weitere elementare und aus bildungsorientierter Perspektive bei Erwachsenen häufig als selbstverständlich vorausgesetzte Kenntnisse erwerben. Hierzu zählen nicht nur der Umgang mit Stift und Papier, das Schreiben in Hefte oder Wissen über die Verwendung von Schrift und Schriftnormen, sondern ebenso der grundsätzliche Ablauf von Schule und Unterricht und die Erwartungen an die Lernenden. Eine große Herausforderung ist zudem, dass Schrift nicht als unterstützendes Medium beim Lernen herangezogen werden kann, was v.a. Selbstlernprozesse sowie das Behalten von Wörtern erschwert, da diese zunächst nicht schriftlich fixiert werden können.

3. Fragestellung, Quellenkorpus und methodisches Vorgehen

Wie oben dargestellt, ist die Gruppe der erwachsenen Deutschlernenden in den Alphabetisierungskursen zahlenmäßig immer bedeutsamer und in sich sehr heterogen. Aus pädagogischer Perspektive stellt sich daher die Frage, ob (1) die Bildungsmedien auf die Veränderung der Adressatengruppe von Alphabetisierungskursen in Deutschland reagieren, es also spezielle Medien für diese Lernenden gibt und wie diese grundsätzlich konzipiert sind. Dabei erscheint im Sinne des Lernerfolgs zudem relevant, ob (2) der umfangreichen Heterogenität dieser Lerngruppe in den Medien Rechnung getragen wird, indem die unterschiedlichen Vorkenntnisse in Hinblick auf schriftsprachliche Kenntnisse, unterschiedliche Erstsprachen- und -schriften sowie differierende Schul- und Unterrichtserfahrungen berücksichtigt werden. Von Interesse ist hierbei auch die Frage, ob und, falls ja, inwiefern (3) sich die in den Medien verwendeten didaktischen und methodischen Zugänge zum Schriftspracherwerb von denen für kindliche Schulanfänger*innen unterscheiden.

Eine Recherche von Medien zur Alphabetisierung von Erwachsenen wies neben Lehrbüchern zur Alphabetisierung Deutschsprachiger zahlreiche Bildungsmedien nach, die speziell für den Schriftspracherwerb zugewanderter Erwachsener konzipiert wurden und sich in Inhalt und methodischem Vorgehen von den Medien für Deutschsprachige unterscheiden. Für die folgende Untersuchung wurden daher ausschließlich Medien für die spezifische Zielgruppe der Deutschlernenden als Quellenkorpus festgelegt. Insgesamt waren zum

³ 63 Prozent der sogenannten „illiterates“ sind in globaler Perspektive weiblich. Insgesamt können global betrachtet 90 Prozent der Männer, aber nur 83,5 Prozent der Frauen lesen. Der „gender gap“ in der Alphabetisierung verbessert sich innerhalb einer Generation deutlich; so können in Indien 46 Prozent der 45–49-jährigen Frauen lesen und schreiben, in der Generation der 15–19-jährigen sind dies bereits 90 Prozent (vgl. Unesco, 2017).

Zeitpunkt der Analyse⁴ 22 Lehrwerke sowie ein Online-Lernportal zur Verwendung in den vom BAMF geförderten Alphabetisierungskursen für Deutschlernende zugelassen. Diese wurden zur Beantwortung der Forschungsfragen inhaltsanalytisch analysiert, wobei der methodische Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) grundlegend war. Ausgangspunkt der Auswertung bildeten die Lehrbücher, wobei sowohl Texte als auch Bilder, Fotos und Arbeitsanweisungen kodiert wurden. Eine Kodiereinheit bildete dabei immer eine abgeschlossene Lehreinheit wie beispielsweise eine Buchstabeneinführung, eine Übung oder eine Arbeitsanweisung inklusive der dazugehörigen Bilder und ggf. Erläuterungen. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv; dabei wurden insbesondere didaktische und methodische Aspekte als Oberkategorien definiert und ein Kodierleitfaden entwickelt und in Ankerbeispielen beschrieben. Kategorien bildeten etwa die Art des didaktischen Zugangs zur Schriftsprache (z.B. analytisch, synthetisch, methodenintegriert, Silbenansatz), die Art der Übungen in didaktischer wie methodischer Hinsicht (z.B. visuelle, akustische, motorische Analyse der Buchstaben/Wörter etc.), die Berücksichtigung der Vorkenntnisse (etwa Verweis auf bekannte Erstschriften) oder auch die integrierten Arbeitsanweisungen (insbesondere im Hinblick auf den Grad der Abstraktion). Mit Hilfe dieses Kodierleitfadens wurden die Lehrbücher anschließend inhaltsanalytisch untersucht und konnten basierend auf der Analyse abschließend verschiedenen Typen von Lehrbüchern zugeordnet werden, die jeweils spezifische Schwerpunktsetzungen im Zugang zur Schriftsprache verwenden und im Folgenden vorgestellt werden.

4. Bildungsmedien zur Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende – Analyseergebnisse

4.1 Entwicklung und grundsätzliche Konzeption

Die Medien zur Alphabetisierung (neu) zugewandelter Erwachsener werden, da sie Bestandteil der vom BAMF entwickelten Integrationskurse sind, offiziell zugelassen und regelmäßig in einer Zulassungsliste veröffentlicht (BAMF, 2024). In dieser Liste werden grundsätzlich Medien für Sprach- und Orientierungskurse von denen für reine Alphabetisierungskurse unterschieden. Voraussetzung für die Zulassung eines Lehrwerks ist v.a. die Berücksichtigung der Konzeption des bundesweiten Integrationskurses (BAMF, 2015; 2020). Neben klassischen Lehrbüchern werden auch digitale Medien für den Sprachkurs mit aufgenommen, die bei den Alphabetisierungsmaterialien aber eine vergleichsweise geringe Rolle spielen: Es wird lediglich ein einziges Online-Lernportal benannt (<https://abc.vhs-lernportal.de>). Zudem wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass mehrere Lehrwerke verwendet und kombiniert werden können und der Unterricht mit fortschreitender Dauer zusätzlich zu den Lehrbüchern weitere Materialien zum Spracherwerb berücksichtigen sollte (BAMF, 2024, S. 6). Die analysierten Medien sind überwiegend in klassischen Schulbuchverlagen erschienen (etwa Klett, Cornelsen), aber auch in Verlagen für erwachsene Sprachlerner*innen wie dem Hueber Verlag.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass alle Lehrwerke, auch diejenigen für Zweitschriftlernende, sich an Menschen mit einer eher geringen formalen Bildung wenden, deren Selbstlernprozesse durch den Unterricht angeregt oder ausgebildet werden sollen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Personen mit einer hohen formalen Bildung über

⁴ Es wurde die Liste vom März 2024 verwendet (BAMF, 2024).

umfassende Selbstlernkompetenzen verfügen. Zudem sind sie i.d.R. bereits in mindestens einer Schriftsprache des lateinischen Alphabets (zumeist Englisch) alphabetisiert. Das Erlernen der deutschen Schriftsprache erfolgt bei diesen Lernenden daher überwiegend selbstständig und eigeninitiativ, weshalb sie nicht zur Zielgruppe der Alphabetisierungskurse gehören, sondern direkt die Sprach- bzw. Integrationskurse oder noch anspruchsvollere Kurse besuchen (BAMF, 2015).⁵

In der Analyse der Bildungsmedien fällt zudem auf, dass ein Großteil der Werke neu erschienen ist oder neu aufgelegt wurde und von den Verlagen teilweise ausgewiesene Experten zur Konzeption gewonnen werden konnten (etwa Alexis Feldmeier & Vasili Bachtsevanidis für *Hier! Alpha*, Ruth Albert für *Alphamar* oder Peter Hubertus für *Alpha Plus Kompakt*). Insbesondere neuere Werke beinhalten sowohl Übungshefte, in denen die Lernenden das Schreiben der neuen Schrift üben können (z.B. *Alpha Plus Kompakt. Übungsheft*, 2023; *Alpha Plus. Übungsheft*, 2017; *Alphamar. Arbeitsbuch*, 2022; *Hier! Schreibtrainer zum Vorkurs für Zweitschriftlernende*, 2018) als auch digitale Ergänzungen, v.a. zur korrekten Aussprache, die sehr niedrigschwellig über Smartphone-Apps funktionieren und so ein eigenständiges (Weiter-)Arbeiten ohne Sprachvorbild ermöglichen können (etwa „Klett Augmented“; vgl. <https://www.klett-sprachen.de/digitales/c-4500>).

4.2 Unterscheidung verschiedener Typen von Alphabetisierungsmaterialien

Die inhaltsanalytische Untersuchung der Lehrwerke ergab eine Differenzierung der Alphabetisierungsmaterialien in verschiedene Niveaustufen, die durch unterschiedliche Typen von Lehrbüchern mit jeweils eigenen Zielgruppen und spezifischen didaktisch-methodischen Zugängen abgebildet werden. In der Konzeption dieser Medien spielt in der didaktisch-methodischen Gestaltung die ggf. erlernte Erstsprache bzw. -schrift der Lernenden anders als erwartet keine zentrale Rolle. Auch eine strenge Trennung zwischen nicht literalisierten und gering literalisierten Lernenden ließ sich aus der Analyse nicht unmittelbar nachweisen. Vielmehr scheinen für die Gestaltung der Lehrbücher einerseits die unmittelbar relevanten schriftsprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden unabhängig von der erlernten Erstschrift von Relevanz zu sein und andererseits ihre generellen Schul- und Unterrichtserfahrungen.

Die Medien zur Alphabetisierung von Deutschlernenden lassen sich demzufolge in drei Typen differenzieren, nämlich (4.2.1) Materialien für (in einer anderen Schrift) *sicher literalisierte Deutschlernende*, (4.2.2) Materialien für *gering literalisierte Deutschlernende mit Schul- und Unterrichtserfahrungen* sowie zuletzt (4.2.3) Materialien für *nicht oder kaum literalisierte Deutschlernende mit geringen oder keinen Schul- und Unterrichtserfahrungen*. Je nach Zielgruppe gibt es hierbei mehr oder weniger didaktisch-methodische Übereinstimmungen mit den Medien für den Schriftspracherwerb von Schulanfänger*innen in Deutschland.

⁵ Zu den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse heißt es: „Den Alphabetisierungskurs können Migranten und Migrantinnen besuchen, die gemäß § 4 Abs. 1 IntV (*Integrationsverordnung*; Anmerkung V.S.) teilnahmeberechtigt sind und bei denen der Besuch eines allgemeinen Integrationskurses oder eines anderen Integrationskurses für spezielle Zielgruppen auf Grund fehlender oder ungenügend vorhandener schriftsprachlicher Kompetenzen nicht sinnvoll ist“ (BAMF, 2015, S. 12).

4.1.1 Alphabetisierungsmaterialien für sicher literalisierte Deutschlernende

Didaktisch-methodisch sind die Bücher für diese Zielgruppe so angelegt, dass das Erlernen der Schrift sehr schnell und überwiegend selbständig erfolgt: In einigen der Sprachlernkurse, die in der vom BAMF veröffentlichten Liste zu finden sind, gibt es zu Beginn Einführungen in das deutsche Alphabet. Dabei steht, entsprechend der Vorkenntnisse der Lernenden, weniger die Laut-Buchstaben-Zuordnung als die Benennung der Buchstabennamen und deren Aussprache im Fokus, also „ah“, „be“, „ce“ ... „ypsilon“, „zett“ (Berliner Platz neu, 2023, S. 10). Unabhängig von der Erstsprache der Kursteilnehmer*innen finden sich Hinweise auf Besonderheiten der deutschen (Schrift-)Sprache wie die Verwendung von Klein- und Großbuchstaben, die Betonung oder den Satzakzent (ebd.).

1 Das Alphabet

18 **a Hören Sie und markieren Sie den Vokal _ lang oder . kurz. Sprechen Sie.**

a	b	c	d	e	f	g	h	i	
<u>ah</u>	be	ce	de	eh	ef	ge	ha	ih	
j	k	l	m	n	o	p	q	r	
jot	ka	el	em	en	oh	pe	qu	er	
s	t	u	v	w	x	y	z		
es	te	uh	vau	we	ix	ypsilon	zet		



Sie sprechen Vokale immer lang:
Vokal + h
Ihnen, sehr, es geht

b Buchstabieren Sie. Wiederholen Sie die Übung.
Berliner Platz • Schuster • Kamberow

2 Satzmelodie – Fragen und Antworten

19 **Hören Sie und achten Sie auf die Satzmelodie. Sprechen Sie.**

<input checked="" type="radio"/> Wie <u>hei</u> ßen Sie?↘	<input type="radio"/> Michael <u>Postert</u> .↘
<input checked="" type="radio"/> <u>Bitte</u> ?↗ <u>Wie</u> bitte?↘	<input type="radio"/> Michael <u>Postert</u> !↘
<input checked="" type="radio"/> Und wie <u>schreib</u> t man das?↗	<input type="radio"/> MICHAEL und dann POSTERT.↘

Abb. 1 Berliner Platz neu (2023, S. 10)

Die Lerntipps sind entsprechend der Zusammensetzung der Zielgruppe methodisch so konzipiert, dass sie auch Lernende mit einer eher geringen formalen Bildung ansprechen. Sie berücksichtigen die schriftsprachlichen Vorkenntnisse, indem beispielsweise das selbständige Verfassen von Karteikarten angeregt wird (Linie 1, 2022, S. 25) und die Buchstaben nicht mehr explizit eingeführt, sondern lediglich in einer Übersicht dargestellt werden. Die Lehrwerke regen die Lernenden dazu an, sich die Buchstaben des deutschen Alphabets selbständig anzueignen. Auch wenn die analysierten Materialien in der Liste für die Alphabetisierungskurse aufgeführt sind, handelt es sich somit bei diesen Medien nicht um echte Alphabetisierungsmaterialien, da die Lernenden bereits in einer anderen Schrift alphabetisiert sind. Der Schwerpunkt der Lehrwerke verlagert sich daher bereits nach wenigen Seiten von einer Alphabetisierung hin zum allgemeineren Sprachenlernen. Dabei werden immer wieder orthografische Besonderheiten thematisiert wie die korrekte Verschriftung des „schwa“-Lautes als „-er“, besondere Laute wie „pf“, „st“ und „sp“ sowie

Laute, die im Deutschen in Schreibung und/oder Aussprache von vielen anderen Sprachen abweichen (etwa das „z“). Auch Silben werden weiterhin aufgegriffen, wobei diese in didaktischer Hinsicht hier weniger für die korrekte Verschriftung der jeweiligen Wörter verwendet werden als für den Wortakzent. Beispiele für solche Lehrwerke sind *Der Vorkurs* (2009), *Berliner Platz neu* (2023) oder auch *Linie 1* (2022).

4.1.2 *Alphabetisierungsmedien für gering literalisierte Deutschlernende*

In den Lehrwerken, die für (eher) gering literalisierte Deutschlernende konzipiert sind, werden im Unterschied zu den o.g. Medien die Buchstaben des deutschen Alphabets ausführlich eingeführt. Sie sind häufig als Vorkurse zu den eigentlichen Integrationskursen konzipiert. Das didaktisch-methodische Vorgehen gestaltet sich in den analysierten Lehrwerken unterschiedlich, ist aber dem Vorgehen im deutschen Erstschriftspracherwerb grundsätzlich durchaus ähnlich. Die Buchstaben werden einzeln oder in Buchstabengruppen vorwiegend synthetisch eingeführt, häufig kombiniert mit der Silbenmethode (z.B. in Alphamar, 2022). Der methodische Schwerpunkt liegt aber anders als in Erstlesebüchern stärker auf der visuellen Analyse der Buchstaben, es wird also intensiver darauf eingegangen, wie der Buchstabe aussieht und wie man ihn wiedererkennen kann. Grafomotorische Aspekte haben ebenso wie das ausführliche Üben der Graphem-Phonem-Zuordnung sowie die Lautanalyse eine geringere Bedeutung als in Erstlesebüchern der Grundschule. Teilweise werden sprachliche Inhalte integriert, etwa Grammatik, Orthografie und Wortschatz. Im Unterschied zu „klassischen“ Integrations- bzw. Sprachlernkursen ohne Alphabetisierung sind diese Inhalte aber geringer. Sie berücksichtigen folglich grundsätzlich die Tatsache, dass die Lernenden wissen, wie eine (alphabetische) Schriftsprache funktioniert.⁶ Der didaktische Schwerpunkt liegt daher weniger auf der Vermittlung eines prinzipiellen Verständnisses der Laut-Buchstaben-Zuordnung als auf dem visuellen Erkennen der neuen Buchstaben (und Wörter), die so möglichst schnell auch in anderen Schriftarten als der im Lehrbuch verwendeten oder in Handschrift gelesen werden sollen.

Die Progression der Buchstaben ist im Vergleich zu Erstlesewerken für Schulanfänger*innen deutlich steiler, und es gibt weniger Übungsmaterial; zudem werden ähnlich klingende und/oder aussehende Buchstaben und Buchstabengruppen (etwa W/V und F) sowie unterschiedliche Verschriftungsmöglichkeiten für gleiche oder ähnliche Laute (wie E, e, Ä, ä, eh, ee) gleichzeitig oder unmittelbar hintereinander eingeführt und von Anfang an auch orthografische Besonderheiten thematisiert (vgl. Hier! Vorkurs, 2018, S. 50 & 52, S. 30 & 32; vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

In einigen Medien wird die Synthese mit Hilfe von Silben aufgegriffen, wobei recht schnell auch lautlich anspruchsvolle Wörter gelesen werden. Diese orientieren sich, anders als in Erstlesefibeln für Kinder, eher am inhaltlich eingeführten Wortschatz als an der Lauttreue. Im Anhang eines Buches werden zudem Aussprachevarianten von Graphemen verdeutlicht sowie stimmhafte und stimmlose Laute anschaulich gegenübergestellt (Hier! Vorkurs, 2018, S. 123ff.). Beispiele von Lehrwerken für diese Adressatengruppe sind neben *Hier!* (2018) die Lehrwerke *Alphamar* (2022) oder auch *Alpha Plus Kompakt* (2018).

⁶ Lernende mit Vorkenntnissen in einer nicht alphabetischen Schrift spielen vermutlich in der Adressatengruppe aufgrund der aktuellen Zusammensetzung der Zuwanderergruppen in Deutschland eine eher geringe Bedeutung (BAMF, 2010, S. 19ff.).

Welches Wort sehen Sie? Markieren Sie und kreuzen Sie an.   

Hallo, woher kommst du?	<input checked="" type="checkbox"/> Hallo	<input type="checkbox"/> danke
Ich komme aus Algerien.	<input type="checkbox"/> komme	<input type="checkbox"/> Amt
Wie heißt das Land?	<input type="checkbox"/> Nacht	<input type="checkbox"/> Land
Und du? Woher kommst du?	<input type="checkbox"/> danke	<input type="checkbox"/> kommst

Abb. 2 Hier! Deutsch für die Integration. Vorkurs (2018, S. 32)

4.1.3 Alphabetisierungsmedien für nicht oder kaum literalisierte Deutschlernende mit geringen oder keinen Schul- und Unterrichtserfahrungen

Für erwachsene Lernende, die in ihrer Erstsprache nicht oder nur geringfügig literalisiert sind und kaum über Schulerfahrungen verfügen, kann Schrift als unterstützendes Medium beim (Deutsch-)Lernen zunächst nicht eingesetzt werden. Da diese Lernenden nicht mit der Schulorganisation vertraut sind, wissen sie zudem häufig nicht, was die Lehrkräfte von ihnen erwarten (vgl. Feldmeier, 2016, S. 341) und empfinden schriftliche Lernmaterialien eher als Lernhindernis (Schramm & Feick, 2016).

Dieser Herausforderung wird zumindest in den neueren Medien zur Alphabetisierung der Lerngruppe begegnet. Die für diese spezifische Lerngruppe analysierten Lehrwerke stellen Basiskurse bzw. Parallelhefte zu den oben angeführten Reihen *Hier!* und *Alpha Plus* dar. Die Vermittlung basaler Schulkenntnisse spielt hier eine größere Rolle als in den anderen untersuchten Lehrmitteln: So wird etwa die korrekte Stifthaltung für Links- und Rechtshänder*innen grafisch durch ein Foto aufgegriffen (Alpha Plus. Basiskurs, 2017, Einband), und es gibt grundlegende grafomotorische Übungen, in denen die Auge-Hand-Koordination zunächst durch geeignete Vorübungen wie das Nachfahren vorgezeichneter Linien oder das Nachspuren von Buchstaben mit dem Finger trainiert wird (Hier! Alpha, 2022, S. 7, 13; Alpha Plus Basiskurs Alphabetisierung, 2017, S. 7, 11, 15; vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

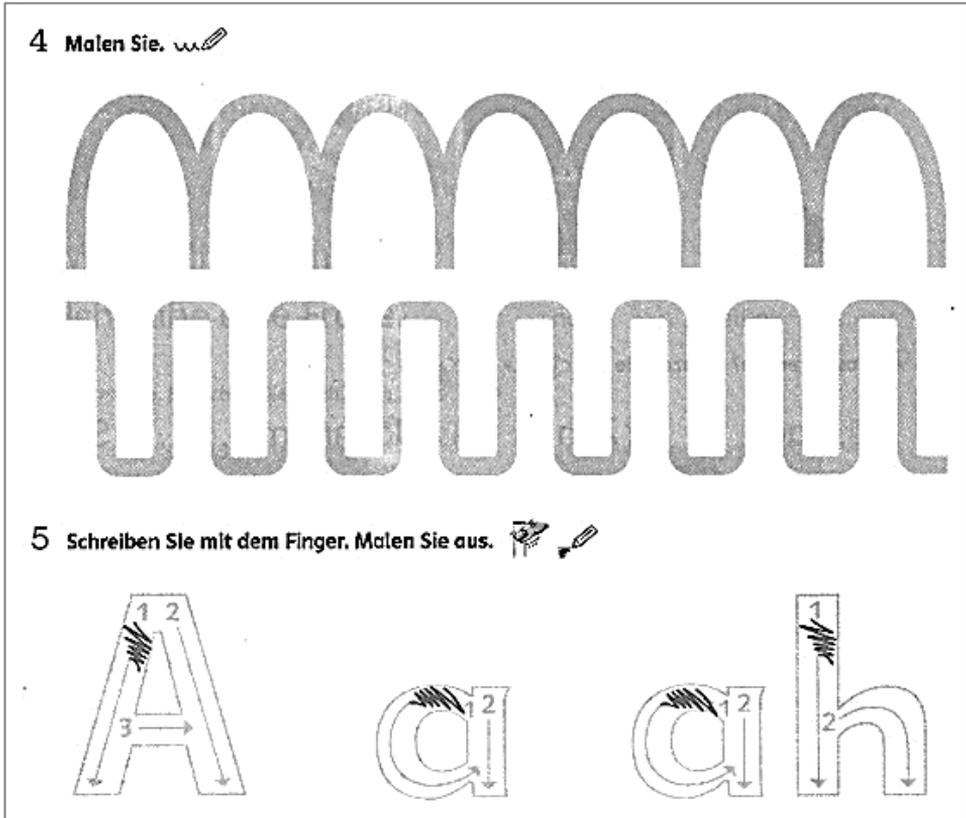


Abb. 3 Hier! Alpha (2022, S. 19)

Zudem findet sich kaum Text;⁷ stattdessen gibt es viele Visualisierungen, beispielsweise für Arbeitsaufträge wie das Anfertigen eines Namensschildes (Hier! Alpha, 2022, S. 9). In methodischer Hinsicht gehen die Lehrwerke ähnlich vor wie Erstlesewerke für Schulanfänger*innen und enthalten vergleichbare Übungen, etwa zur visuellen oder akustischen Identifikation von Buchstaben. Die Buchstaben und Buchstabengruppen werden vorwiegend synthetisch eingeführt, z.T. auch analytisch-synthetisch sowie in Silben. Im *Alpha Plus Basiskurs* sind von Anfang an alle Buchstaben auf jeder Heftseite abgedruckt, und die eingeführten bzw. geübten werden grafisch hervorgehoben (Alpha Plus Basiskurs, 2017, S. 4ff.). Visuelle und grafomotorische Aspekte haben einen größeren Stellenwert als die akustische Analyse bzw. das Einüben der Graphem-Phonem- und Phonem-Graphem-Verbindungen; insbesondere wird das Wiedererkennen von geschriebenen Buchstaben und Wörtern geübt (Hier! Alpha, 2022, S. 22; Alpha Plus Basiskurs, 2017, S. 31; vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite).

⁷ Der Text ist im Lehrbuch *Alpha plus* nicht an die Lernenden, sondern an die Lehrenden gerichtet und enthält didaktisch-methodische Hinweise wie z.B. „Sprechen Sie vor, die Lernenden sprechen nach“ (Alpha plus, 2017, S. 55).

1 Sehen Sie die Bilder an. Hören Sie. 1 53

2 Hören Sie. Sprechen Sie. 1 53

Abb. 4 *Hier! Alpha* (2022, S. 22)

Im Unterschied zu den Lehrwerken für gering Literalisierte ist die Progression deutlich geringer und die Schriftgröße größer, auch im Vergleich zu Erstlesefibeln für Kinder der Regelschule. Anders als in den Medien für die Grundschule werden aber ähnlich klingende Buchstaben und Buchstabengruppen wie die Grapheme „E“ und „Ä“ oder „F“ und „V“ unmittelbar hintereinander bzw. gemeinsam eingeführt. Zudem werden orthografische Besonderheiten wie das „ie“ oder die Verschriftung langer Vokale mit „h“ oder Doppelkonsonanten von Anfang an aufgegriffen und anhand von Beispielen geübt (*Hier! Alpha*, 2022, S. 40, 48, 98f.; *Alpha Plus Basiskurs*, 2017, S. 15). Im Anhang werden außerdem die unterschiedlichen Verschriftungsmöglichkeiten für ein Phonem verdeutlicht, wobei das Mundbild die korrekte Aussprache der Laute verdeutlicht. Teilweise werden neben der Schrift auch Zahlen eingeführt (*Hier! Alpha*, 2022, S. 24f.) sowie von Beginn an eine verbundene Schrift verwendet (*Alpha Plus Basiskurs*, 2017, S. 5ff.). Die Aufgabentypen in den Lehrwerken sind stark wiederholend.

Insgesamt verwenden diese Medien somit ähnliche didaktisch-methodische Ansätze wie Erstlesematerialien für Schulanfänger*innen der Grundschule. Dennoch zeigen sich im Vergleich zu diesen Schwerpunktverschiebungen, die sich in der Arbeit mit schriffterfahrenen neu zugewanderten Erwachsenen etabliert haben. So wird auch in diesen Lehrbüchern ein Schwerpunkt auf das visuelle Wiedererkennen von Graphemen und Wörtern gelegt, und Verschriftungsvarianten von Lauten mit orthografischen Besonderheiten werden von Anfang an aufgegriffen.

Als Lehrwerke für diese Adressatengruppe sind insbesondere die bereits zitierten *Hier! Alpha* von Feldmeier (2022) sowie *Alpha Plus Basiskurs Alphabetisierung* von Hubertus und Yasaner (2017) zu nennen.

5. Fazit

Den Veränderungen in der Adressatengruppe von Alphabetisierungsmaßnahmen in Deutschland wurde durch neu entwickelte Medien begegnet. Die Materialien berücksichtigen dabei die Vorkenntnisse der Lernenden, allerdings anders als erwartet nicht im Hinblick auf die bereits erlernten Sprachen oder Schriften, sondern etwas allgemeiner durch die Konzeption jeweils eigener Medien für Lernende mit unterschiedlich ausgeprägten schriftsprachlichen Kenntnissen in der Erstsprache sowie unterschiedlich intensiven Schul- und Bildungserfahrungen.

Die Medien zur Alphabetisierung von erwachsenen Deutschlernenden richten sich somit nicht nur an schriftunkundige „non-literates“, sondern ebenso an Menschen, die in ihrer Erstsprache als gering literalisiert angesehen werden können, da sie aus unterschiedlichen Gründen den Schriftspracherwerb in ihrer Erstsprache nicht auf einem Niveau erlernen konnten, der eine aktive Teilhabe und einen eigenständigen Wissenserwerb (etwa einer neuen Sprache und Schriftsprache) ermöglicht.

Den Bedürfnissen dieser Lernenden wird in den Materialien Rechnung getragen: einerseits durch inhaltliche Aspekte, die für sie von Relevanz sind, andererseits durch eine Berücksichtigung ihrer Lernvoraussetzungen.

In didaktisch-methodischer Hinsicht entsprechen die Lehrwerke den aktuellen wissenschaftlichen Standards des Schriftspracherwerbs, setzen dabei aber Schwerpunkte im Sinne der Bedürfnisse ihrer jeweiligen Zielgruppe und unterscheiden sich dadurch von Erstlesematerialien für Kinder.

Literatur und Internetquellen

Lehrmaterialien

- Alpha Plus Basiskurs Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache.* (2017). Von P. Hubertus & V. Yasaner. Cornelsen.
- Alpha Plus Kompakt.* (2018). Von P. Hubertus & V. Yasaner. Cornelsen.
- Alpha Plus Kompakt. Übungsheft Alphabetisierungskurs für Zweitschriftlernende Deutsch als Zweitsprache.* (2023). Von P. Hubertus & V. Yasaner. Cornelsen.
- Alpha Plus. Übungsheft Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache.* (2017). Von P. Hubertus & V. Yasaner. Cornelsen.
- Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende.* (2022). Von R. Albert. Klett.
- Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Arbeitsbuch.* (2022). Von R. Albert, A. Heyn, C. Rokitzki & F. Teepker. Klett.
- Berliner Platz neu.* (2023). Von S. Kaufmann, L. Rohrmann & A. Scarpa-Diewald. Klett.
- Der Vorkurs. Einführung ins Deutsch-Lernen. Lehr- und Übungsbuch mit Audio-CD.* (2009). Von A. Bastani & C. Ragg. Klett.
- Hier! Alpha. Kurs- und Übungsbuch mit Audios.* (2022). Von V. Bachtsevanidis & A. Feldmeier Garcia. Klett.
- Hier! Deutsch für die Integration. Vorkurs für Zweitschriftlernende mit Audios.* (2018). Von A. Feldmeier Garcia. Klett.
- Hier! Deutsch für die Integration. Schreibtrainer zum Vorkurs für Zweitschriftlernende.* (2018). Von A. Feldmeier Garcia. Klett.
- Linie 1. Einstiegskurs Deutsch im Alltag.* (2022). Von S. Kaufmann, L. Rohrmann & A. Scarpa-Diewald. Klett.

Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Albert, R. (2015). Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 42 (1), 5–24. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0103>
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2010). *Das Integrationspanel. Ergebnisse der Befragung von Teilnehmenden zu Beginn des Alphabetisierungskurses* (Working Paper 49, v. N. Rother). BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.pdf?__blob=publicationFile&v=11
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* (überarb. Neuaufl. Mai 2015). BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2018). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernkurs)*. BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2020). *Lehrmittel*. BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). (2024). *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen*. Stand März 2024. BAMF. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.html?nn=282388>
- Bremer, H. & Pape, N. (2016). Adressat/inn/en-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 144–164). Waxmann.
- Burt, M., Peyton, J. & Adams, R. (2003). *Reading and Adult English Language Learners: A Review of the Research*. Center of Applied Linguistics.
- Calle, S., Studer, T. & Lenz, P. (2023). *Alphabetisierung erwachsener Migrantinnen und Migranten: Konzepte und empirische Untersuchungen*. Bericht des wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit, Fribourg. https://institut-plurilinguisme.ch/sites/default/files/2023_001_Alphabetisierung_197x265_Web_2.6.23.pdf
- Christ, J., Horn, H. & Ambos, I. (2019). *Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung für Erwachsene in Volkshochschulen 2018. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung*. DIE. <https://www.die-bonn.de/id/37090/about/html>
- Dünkel, N., Brand, H., Heimler, J. & Gogolin, I. (2018). *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse*. Mimeo.
- Egloff, B., Grosche, M., Hubertus, P. & Rüsseler, J. (2011). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrttechnik e.V. (Hrsg.), *Zielgruppen in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache* (S. 11–13). wbv.
- Feldmeier, A. (2010). *Von A bis Z. Praxishandbuch Alphabetisierung Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene* (Lehrerfortbildungsmaterial). Klett.
- Feldmeier, A. (2016). Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf unterrichten. Selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernprozesse mit Hilfe eines Portfolios fördern. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (Beiträge aus Forschung und Schulpraxis) (S. 339–368). Waxmann.
- Grotlüschen, A., Buddenberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *Leo 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. LEO blogs. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO-2018-Presseheft.pdf>; <https://doi.org/10.3278/6004740w>
- Hamman, A. (2013). Rahmenbedingungen und Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit. In D. Feick, A. Pietzsch & K. Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung für Erwachsene* (S. 19–33). Klett-Langenscheidt.
- Hirschmann, D & Korfkamp, J. (2016). Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 311–317). Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte, Methoden). Beltz Juventa.

- Schramm, K. & Feick, D. (2016). Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 214–225). Waxmann.
- Schulte-Bunert, E. (2012). Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 188–142). Schneider Hohengehren.
- Tröster, M. & Schrader, J. (2016). Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Praktiken. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 42–58). Waxmann.
- UNESCO. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next* (Fact Sheet No 45, September 2017; FS/2015/LIT). UNESCO.

Autorin

Stürmer, Verena, Dr.

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Fakultät für Humanwissenschaften – Institut für Pädagogik – Grundschulpädagogik und -didaktik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb unter besonderen Herausforderungen, Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in der Grundschule, Inklusion, Bildungsgerechtigkeit, Schulbuchforschung

E-Mail: verena.stuermer@uni-wuerzburg.de

Online Language Learning Platforms and Applications: Users' Opinions

Abstract

Sprachlern-Plattformen und Sprachlern-Apps sind in letzter Zeit bei erwachsenen Lernenden, die sich aus verschiedenen Gründen für die Online-Bildung entscheiden, sehr beliebt geworden. Die Plattformen bieten Kurse in Sprachen an, die in der internationalen Kommunikation verwendet werden, aber auch in weniger bekannten Sprachen, sowohl natürlichen als auch künstlichen. Mithilfe der Plattform Duolingo zum Beispiel kann man unter anderem Englisch, Spanisch, Französisch, Walisisch, Navajo, Haitianisches Kreolisch, Esperanto, Klingonisch und Hochvalyrisch lernen. Sie wird von über 500 Millionen Lernenden genutzt, die in verschiedenen Regionen unseres Planeten leben. In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Meinungen der Nutzer von drei beliebten Sprachlern-Plattformen im Google Play Store: Duolingo, Busuu und Memrise. Zum einen werden die Plattformen auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet, zum anderen mit einem kurzen Kommentar versehen. Die Länge solcher Rezensionen variiert in der Regel zwischen einem Wort (z.B. gut oder fantastisch) und einem bis zu zehn häufig kurzen Sätzen. Einige Kommentare sind aus diesem Grund sehr allgemein, andere enthalten hingegen sowohl Vor- als auch Nachteile einer bestimmten Lernplattform und in manchen wird Bezug nur auf konkrete Sprache(n) und nicht auf die Plattform als solche genommen. Wir haben – nach dem Zufallsprinzip – ca. 25.000 Meinungen aus dem Google Play Store über jede dieser Plattformen extrahiert, die von ihren Nutzern im Zeitraum von 2011 bis 2022 abgegeben wurden. Mithilfe von AntConc, einem von Lawrence Anthony entwickelten Programm, haben wir einen Korpus der Meinungen zusammengestellt. Die Korpustools ermöglichen es uns, positive, neutrale und negative Meinungen zu identifizieren, was ihre Stimmungsanalyse erleichtert.

1. Introduction

Language learning platforms and applications¹ have recently become popular with adult students who – for various reasons – choose the online educational setting. Platforms offer courses in languages used in international communication as well as in lesser-known languages, both natural and artificial. For instance, the platform *Duolingo* teaches languages which have millions of speakers, both native and non-native, e.g. English, Spanish and

¹ It is possible to learn languages either via internet platforms or with related applications on mobile devices. For this reason, in the paper, we employ the following terms interchangeably: *platform*, *application* and *platform/application*.

French, languages with small numbers of speakers, e.g. Welsh, Navajo and Haitian Creole, and constructed languages: Esperanto, Klingon and High Valyrian.

In this paper, we concentrate on opinions voiced on *Google Play Store* by users of three popular language learning platforms: *Duolingo*, *Busuu* and *Memrise*. Apart from evaluating the platforms on the scale from 1 to 5, their users may also express their opinions. The length of such opinions ranges from one word (e.g. *good*, *fantastic*) to over ten, frequently short, sentences. Some opinions are very general, some contain both pros and cons of a particular platform and some also mention language courses. Besides, the users provide information on the languages they would like to learn on the platform.

We decided to obtain the research material from *Google Play Store*. We extracted – at random – 25,000 opinions written in English about each of these platforms, provided by their users in the period 2011–2022. Employing *AntConc*, a program designed by Lawrence Anthony (2023), we compiled a corpus containing the opinions. The corpus tools allowed us to identify positive, neutral and negative attitudes of the users.

2. The language platforms/applications selected for the study

As we have mentioned, we concentrate on the three language learning platforms/applications: *Duolingo*, *Busuu* and *Memrise*.

Busuu, available at <https://www.busuu.com>, was founded by Bernhard Niesner and Adrian Hilti in 2008. It has over 120 million users at present (<https://www.busuu.com/en/about>) who can choose between the free and premium plans. *Busuu* teaches 14 languages: Arabic, Chinese, Dutch, English, French, German, Italian, Japanese, Korean, Polish, Portuguese, Russian, Spanish and Turkish. The activities this platform offers include reading, writing, listening, vocabulary practice and translation. The home page advertises the platform as follows: “New language, new opportunities, new you”, “Learn with confidence”, “Learn for real life” and “Learn your way” (<https://www.busuu.com/en>).

Duolingo, available at <https://www.duolingo.com>, appeared online in 2011. Its founders, Luis von Ahn and Severin Hacker, formulate three pillars of their mission: “Personalized education”, “Making learning fun” and “Universally accessible” (<https://en.duolingo.com/info>). Over 500 million users learn 39 different languages: Arabic, Chinese, English, French, German, Hindi, Italian, Polish, Portuguese, Russian, Spanish, Swedish and Turkish, to mention a few (<https://duoplanet.com/duolingo-languages-list/>). The activities prepared for the learners include reading, writing, listening, speaking, vocabulary practice and translation.

Memrise, available at <https://www.memrise.com>, founded by Ed Cooke, Ben Whately and Greg Detre, was made available to the general public in 2012. Enjoying 65 million users, *Memrise* offers courses in the following languages: Arabic, Chinese, Danish, Dutch, English, French, German, Icelandic, Italian, Japanese, Korean, Mongolian, Norwegian, Polish, Portuguese (also Brazilian Portuguese), Russian, Spanish (also Mexican Spanish), Swedish, Turkish and Yoruba. The prospective user is encouraged to learn with *Memrise* as follows: “We push you to speak another language”, “Listen to real natives”, “Build your vocab”, “Practice speaking with MemBot” (<https://www.memrise.com>). The learners are engaged in the activities such as reading, listening, vocabulary practice and grammar practice.

All the three platforms offer free and premium versions. However, it is worth stressing that *Duolingo* provides all the content of the courses in both versions, one of the differences being the lack of advertisements in the latter.

The three platforms have received considerable attention from scholars interested in language teaching and learning. As regards previous studies on *Busuu*, researchers have investigated, among others, users' opinions on experience with its premium version (see Kétyi, 2013; Rosell-Aquilar, 2018; Valencia, 2016). As far as *Duolingo* is concerned, the following issues have been examined: the effectiveness of the study with this platform/application (e.g. Tsai, 2023; Vesselinov & Grego, 2012), the impact of using it as part of the classroom experience (e.g. Munday, 2016) and users' motivation to learn languages (e.g. Stanulewicz & Aleksandrowska, 2022). Users' opinions and experiences with *Duolingo* have been presented in scholarly publications as well (e.g. Aleksandrowska & Stanulewicz, 2019, 2020; Radomyski, 2022).

3. Methodology of the study

The procedure employed in this study included the following stages:

- (1) extraction of opinions from *Google Play Store*;
- (2) random selection of 25,000 comments for each platform/application;
- (3) categorization of the comments basing on the provided ratings: positive (5–4), neutral (3) and negative (2–1);
- (4) construction of the corpus containing the selected comments;
- (5) identification of the most frequent positively and negatively charged adjectives in the opinions concerning each platform/application.

The corpus we created includes 75,000 comments originally written in English (25,000 per one platform/application), and its size is 1,235,653 words (see Table 1). The unequal numbers of words in the subcorpora result from the varying lengths of the comments.

Table 1 Corpus structure

<i>Platform/ Application</i>	<i>Number of comments</i>	<i>Number of words</i>	<i>Percentage</i>
<i>Busuu</i>	25,000	421,013	34.07
<i>Duolingo</i>	25,000	437,026	35.37
<i>Memrise</i>	25,000	377,614	30.56
Total	75,000	1,235,653	100.00

In our study we concentrate on positively and negatively charged adjectives most frequently used by the authors of the opinions. The data we provide include the absolute and relative frequencies of these adjectives. The absolute frequency of a word is the number of its occurrences in the corpus, while its relative frequency is the number of its occurrences usually per one million words (see e.g. Brezina, 2018, p. 46). The following formula is employed to calculate the latter:

$$RF = \frac{AF}{N} \cdot 1,000,000$$

where: RF = relative frequency,
 AF = absolute frequency,
 N = number of words in the corpus.

4. Results of the study: Quantitative data

All the three applications received predominantly positive opinions (rating: 5–4) from their users: *Busuu* – almost 80 percent of all the comments, *Duolingo* – almost 86 percent and *Memrise* – slightly over 88 percent. As regards negative opinions, *Memrise* obtained the smallest number of them, which constituted almost 8 percent of the comments. In the case of *Duolingo* and *Busuu*, slightly over 9 and 13 percent of their users expressed negative attitudes, respectively. Tables 2, 3 and 4 present the data concerning the particular applications.

Table 2 Opinions about *Busuu* – numerical and percentage data (own research)

<i>Opinion</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
Positive (rating: 5–4)	19,941	79.76
Neutral (rating: 3)	1,788	7.15
Negative (rating: 2–1)	3,271	13.08
Total	25,000	100.00

Table 3 Opinions about *Duolingo* – numerical and percentage data (own research)

	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
Positive (rating: 5–4)	21,488	85.95
Neutral (rating: 3)	1,188	4.75
Negative (rating: 2–1)	2,324	9.30
Total	25,000	100.00

Table 4 Opinions about *Memrise* – numerical and percentage data (own research)

<i>Opinion</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
Positive (rating: 5–4)	22,068	88.27
Neutral (rating: 3)	951	3.80
Negative (rating: 2–1)	1,981	7.92
Total	25,000	100.00

Another measure for comparing the opinions is the average rating. As can be seen in Table 5, all the three applications were evaluated positively, the average rating ranging from 4.21 to 4.48. The data presented in Table 5 corroborate the data from Tables 2, 3 and 4: It is *Memrise* that was perceived as the best of the examined applications.

Table 5 Average ratings – a comparison (own research)

<i>Platform/Application</i>	<i>Average rating</i>
<i>Busuu</i>	4.21
<i>Duolingo</i>	4.42
<i>Memrise</i>	4.48

In conclusion, the users of the three platforms/applications – *Busuu*, *Duolingo* and *Memrise* – wrote predominantly about their positive learning experiences. The received negative feedback was fairly limited. The examination of the average ratings (4.21 to 4.48) affirmed the positive perception of the platforms.

5. The most frequent positively and negatively charged adjectives

Let us now present the most frequent positively and negatively charged adjectives employed in the users' comments. Tables 6–11 present the absolute and relative frequencies of these words. It needs to be clarified here that we eliminated adjectives preceded by the negative particle (e.g. *not good*, *not effective*, *not bad*). Moreover, on semantic grounds, we decided to treat comparative and superlative forms as separate lexical items, not variants of their basic forms (e.g. *better* and *best* vs. *good*).

5.1 Positively charged adjectives

Tables 6, 7 and 8 on this and on the following page present the frequencies of the most popular positively charged adjectives. It is worth emphasizing that some of them were used in the opinions about all the three applications.

Table 6 *Busuu*: Positively charged adjectives (own research)

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>good</i>	4,323	10,268.09
<i>great</i>	3,028	7,192.18
<i>best</i>	1,681	3,992.75
<i>nice</i>	1,165	2,767.14
<i>amazing</i>	1,048	2,489.23
<i>better</i>	862	2,047.44
<i>helpful</i>	809	1,921.56

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>useful</i>	804	1,909.68
<i>excellent</i>	644	1,529.64
<i>awesome</i>	588	1,396.63

Table 7 Duolingo: Positively charged adjectives (own research)

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>good</i>	3,982	9,111.59
<i>great</i>	2,857	6,537.37
<i>best</i>	2,150	4,919.62
<i>nice</i>	1,542	3,528.39
<i>amazing</i>	1,177	2,693.20
<i>helpful</i>	812	1,858.01
<i>useful</i>	654	1,496.48
<i>excellent</i>	613	1,402.66
<i>better</i>	542	1,240.20
<i>awesome</i>	516	1,180.71

Table 8 Memrise: Positively charged adjectives (own research)

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>good</i>	4,370	11,572.66
<i>great</i>	3,568	9,448.80
<i>best</i>	1,738	4,602.58
<i>amazing</i>	1,186	3,140.77
<i>helpful</i>	1,126	2,981.88
<i>useful</i>	877	2,322.48
<i>better</i>	793	2,100.03
<i>awesome</i>	774	2,049.71
<i>excellent</i>	542	1,435.33
<i>perfect</i>	399	1,056.63

There are three clearly dominant adjectives used in the opinions about the three applications indicating general positive feedback, that is, *good*, *great* and *best*. There are also

adjectives with lower frequencies that are common in the opinions, for instance, *amazing*, *helpful*, *excellent* and *useful*.

Let us quote some exemplary comments. The mistakes made by their authors have not been corrected because we have decided to preserve their original wording and spelling. We add emphasis to the positively charged adjectives by using the italic font.

An opinion about Busuu:

“Brilliant! By far the best language app I’ve used. So much better than Duolingo, and Babel. They don’t swamp you with ads, they give amazing encouragement, its so much more authentic than other apps I’ve used. You don’t feel like it’s all AI, it honestly feels like you’re in a community of learners, and they’re super prompt to correct your written (or spoken, though I haven’t tried this speaking option yet) attempts of new vocabulary. I’m using the premium version and I 100 % recommend it.”

An opinion about Duolingo:

“It’s so good a 10/10!! I learned the basics of Spanish so easily! But I have a very small complaint. It sometimes gets stuck in the middle of nowhere and I have to close it and come back but when I do the lessons again it’s again stuck. Please fix the problem this is an excellent app and I don’t want this to make it a bad app. 😊👍 EDIT: I wrote this review 2 years ago and I took a break, and now it’s better than ever! the problem I mentioned has been fixed too! ^^ recommendddd it a lot”.

An opinion about Memrise:

“The app is perfect! I’ve learned so much Portuguese. (Bar one or two words I’ve tried that doesn’t fully translate) The only faults I can think of is that there should be more of an online community, unless mine errors and doesn’t connect then there is no online community to chat and compete for in game achievements maybe. Also with Portuguese, there’s no grammar courses ... I’ve seen it on Russian and Spanish but not Portuguese, couldn’t this be added? Apart from that, I rate 4/5. Good app.”

The comments presented above show that *Busuu*, *Duolingo* and *Memrise* are positively perceived by their users, although some inconveniencies may be reported as well. Interestingly, the Duolingo user updated his/her rating, emphasizing that “the problem [...] has been fixed”.

5.2 Negatively charged adjectives

As has been signalled, while analyzing the uses of adjectives, it is crucial to consider negatively charged adjectives as well. Tables 9, 10 and 11 on this and on the next page present the frequencies of the most common adjectives of this kind in the comments.

Table 9 *Busuu*: Negatively charged adjectives (own research)

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>bad</i>	266	631,81
<i>wrong</i>	218	517,80
<i>annoying</i>	153	363,41

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>useless</i>	79	187,64
<i>frustrating</i>	74	175,77
<i>weak</i>	65	154,39
<i>worst</i>	55	130,64
<i>terrible</i>	52	123,51
<i>boring</i>	47	111,64
<i>buggy</i>	45	106,89

Table 10 Duolingo: Negatively charged adjectives (own research)

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>wrong</i>	350	800,87
<i>annoying</i>	208	475,94
<i>bad</i>	190	434,76
<i>frustrating</i>	132	302,04
<i>difficult</i>	124	283,74
<i>boring</i>	78	178,48
<i>repetitive</i>	71	162,46
<i>worst</i>	58	132,72
<i>useless</i>	47	107,55
<i>terrible</i>	43	98,39

Table 11 Memrise: Negatively charged adjectives (own research)

<i>Adjective</i>	<i>Absolute frequency</i>	<i>Relative frequency</i>
<i>bad</i>	190	503,16
<i>wrong</i>	134	354,86
<i>boring</i>	74	195,97
<i>useless</i>	71	188,02
<i>terrible</i>	60	158,89
<i>awful</i>	52	137,71
<i>frustrating</i>	52	137,71
<i>confusing</i>	49	129,76
<i>repetitive</i>	46	121,82
<i>horrible</i>	41	108,58

What needs to be mentioned in the first place is that negatively charged adjectives occur less frequently than the ones which are positively charged. This is congruent with the smaller number of negative comments. An analysis of the occurrences of negatively charged adjectives can provide insightful information regarding the weaknesses of each application. As in the case of positively charged adjectives, certain trends can be noticed as well.

The most common negative adjectives include *bad* and *wrong*. There are also less frequent adjectives which occur in the comments about the three applications, for instance, *terrible*, *frustrating*, *useless* and *boring*. Additionally, it is worth stressing that the lexeme *buggy* is used with reference to *Busuu*. The use of this word implies certain technical problems that the learners experience when they use the application. Moreover, the use of the lexeme *repetitive* in the case of *Duolingo* and *Memrise* suggests that the activities offered in the applications are found boring. Let us now consider several negative comments from the corpus.

An opinion about *Busuu*:

"I am very *upset* ... they said that you'd be notified before the subscription takes your money for the app ... I wasn't I woke up to a chunk of my bank account gone, withdrawn at 4 am. I want a refund. I never wanted to pay for it! very *inconvenient!*"

An opinion about *Duolingo*:

"I had a really good experience in beginning when I used to clear each league in a week, but after reaching Diamond, I stayed in it for five weeks, even though I successfully remained in the Diamond league every week, they still haven't updated it in my profile, and it still shows Week 5, when in reality I have cleared Diamond at least 11 times, once with a number 1 spot as well, but neither they gave me the title of winning Diamond, nor have they updated it. Really *frustrated!*"

An opinion about *Memrise*:

"[...] again, im really *disappointed* with this app. the way it works isnt better, it's worse. if you want to speed study you can't because you have to keep scrolling. the look is really *awful* as well. what was wrong with the old one? the new one is *obnoxious* and mixed with the way you guys changed it to work it's just *awful*. im probably gonna stop using memrise which is a shame because it was the best app id used, especially function wise.

The three negative comments show specific problems that the learners encountered while using the applications. These are issues regarding subscriptions, tracking one's progress in the course and the functionality of the application.

As already pointed out, the negatively charged adjectives might be helpful for the developers of the applications in identifying areas for improvement. Needless to say, this negative feedback may provide information about flaws in an application which may hinder the learning process.

6. Conclusions

The analysis has revealed that *Busuu*, *Duolingo* and *Memrise* are evaluated similarly. As far as the positive opinions are concerned, they clearly point to the fact that these applications greatly facilitate the language learning process. This is expressed by the use of the following lexemes: *good*, *great*, *best*, *nice*, *amazing* and *helpful*. On the other hand, certain disadvantages were observed by the users as well. In the negative comments, the following adjectives are used quite frequently: *bad*, *wrong*, *annoying* and *frustrating*. The negative experiences described in the comments usually make the process of learning a language difficult. Besides, they indicate that the users may lose interest in the application. Generally speaking, the analyzed comments point to the positive experiences adult learners may enjoy acquiring languages, as well as to their satisfaction with using the platforms/applications.

The paper has presented selected opinions of the users of *Busuu*, *Duolingo* and *Memrise*. We have concentrated on the use of adjectives; however, we plan to conduct a more detailed analysis of the comments about each application. Such an analysis would provide a better understanding of specific problems faced by language learners and help to create a list of recommendations for the improvement of the quality of the applications.

References

- Aleksandrowska, O. & Stanulewicz, D. (2019). O korzystaniu z internetowych platform do nauki języków (na przykładzie Duolingo). In M. Grabowska, J. Hinc, A. Jarosz & J. Mampe (Eds.), *Translatoryka i glotto-dydaktyka – od badań do praktyki* (pp. 119–135). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Aleksandrowska, O. & Stanulewicz, D. (2020). Internetowa platforma do nauki języków Duolingo – opinie użytkowników. *Neofilolog*, 55 (1), 125–144. <https://doi.org/10.14746/n.2020.55.1.8>
- Aminatun, D. & Oktaviani, L. (2019). Memrise: Promoting Students' Autonomous Learning Skill through Language Learning Application. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 3 (2), 214–223. <https://doi.org/10.31002/metathesis.v3i2.1982>
- Anthony, L. (2023). *AntConc, Version 4.2.4* [Computer Software]. Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software>
- Brezina, V. (2018). *Statistics in Corpus Linguistics: A Practical Guide*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316410899>
- Kétyi, A. (2013). Using Smart phones in Language Learning: A Pilot study to Turn CALL into MALL. In L. Bradley & S. Thouéšny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future* (pp. 129–134). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2013.000150>
- Łuczak, A. (2017). Using Memrise in Legal English Teaching. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 49 (1), 141–152. <https://doi.org/10.1515/slgr-2017-0009>
- Munday, P. (2016). The Case for Using DUOLINGO as Part of the Language Classroom Experience. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 83–101.
- Nuralisah, A.S. & Kareviati, E. (2020). The Effectiveness of Using Memrise Application in Teaching Vocabulary. *Professional Journal of English Education*, 3 (4), 494–500.
- Radomyski, K. (2022). Opinie użytkowników aplikacji Duolingo. Analiza komentarzy z Google Play Store. *Języki Obce w Szkole*, 3, 102–112.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous Language Learning through a Mobile Application: A User Evaluation of the Busuu App. *Computer Assisted Language Learning*, 31 (8), 854–881. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465>
- Stanulewicz, D. & Aleksandrowska, O. (2022). Zastosowanie wywiadu / ankiety z pytaniami otwartymi do badania motywacji użytkowników platformy Duolingo. In E. Andrzejewska & M. Wawrzyniak-Śliwska (Eds.),

Metodologia badań w dydaktyce języków obcych: zarys problematyki (pp. 77–95). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Tsai, N. (2023). No Rewards on the Way: Studying Polish with Duolingo by Taiwanese Student – Learning Strategies and the App Appropriability. *Acta Universitatis Lodzianis: Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 30, 163–188. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.11>

Valencia, J. A. (2016). Language Views on Social Networking Sites for Language Learning: The Case of Busuu. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (5), 853–867. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1069361>

Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). *Duolingo Effectiveness Study: Final Report*. <https://www.studocu.com/vn/document/truong-dai-hoc-ngoai-ngu-tin-hoc-thanh-pho-ho-chi-minh/english-language/duolingo-report-final/62581075>

Authors

Radomyski, Konrad, Ph.D.

University of Gdańsk

Institute of English and American Studies

ORCID ID: 0000-0001-6824-0439

Main focus of research: pidgin and creole languages, scientific terminology, foreign language learning and teaching (language learning platforms and applications, bilingual education)

E-Mail: konrad.radomyski@ug.edu.pl

Stanulewicz, Danuta, Dr. habil.

University of Gdańsk

Institute of English and American Studies

ORCID ID: 0000-0003-1792-3883

Main focus of research: semantics (colour terms, metaphors), endangered languages, pidgin and creole languages, second/foreign language learning and teaching (motivation, language learning platforms and applications, bilingual education)

E-Mail: dan.stanulewicz@gmail.com

**Entwicklung von Bildungsmedien für Erwachsene –
ein Werkstattbericht**

**Development of Educational Media for Adults –
a Report on Work in Progress**

*Henry Asimwe, Henrik Bode, Paul Bogere, Christine Freitag
and Teddy Mangeni*

Which Media for Whom? The Implementation of Microgrids as a Trigger of Transformational Adult Learning Opportunities in Formal, Informal and Situational Settings in Times of Change

Abstract

Der folgende Beitrag bezieht sich auf Bildungsmedien für das Lernen Erwachsener. Auf der Basis von Dokumentenanalysen und Feldforschung zu Transformationsprozessen, die durch die Einführung nachhaltiger Energieversorgungsstrukturen im ländlichen Ostafrika ausgelöst werden, werden Bildungsmedien in formellen sowie informellen Kontexten untersucht. Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen und Anwendungskontexte wird eine sehr offene Mediendefinition verwendet.

The following article focusses on media in adult learning. Our presentation is based on results from document analysis and field research focussing on transformational processes induced by the introduction of electrical energy provision in East African rural communities. As we approach the search for respective media in use, we concentrate on formal (tertiary) educational settings as well as on rather informal or situational settings studied in the field through observations, focus group discussions, and interviews. For this reason, we start with an open definition of media. According to this, media either produce and/or transfer information on socio-technological change. As we need to remain open to very different settings with different stakeholders and actors, we follow a performance-related approach. Coming from a very broad didactical viewpoint, we are also aware that media are not merely artificially produced artefacts but also, and very much so, the people transferring the knowledge and information that is believed to be necessary. Our theoretical approach to media in general and to the “staging” of learning contents, as it has been described here, is very close to that given by Hallitzky et al. (2017, pp. 28–30). Media, here and there, are discussed as performatively efficient, and observed according to their interrelations with the people choosing, preparing, or presenting them. Yet, the East African rural community setting we will be looking at is very different from that in German classrooms, which Hallitzky et al. are describing. So, before we present our findings, we give a brief description of our research context.

1. The meaning of microgrids for electrification in East Africa

Transformations are the key points of the 2030 Agenda for Sustainable Development of the United Nations (UN), the world's biggest political plan to secure a liveable future for everyone on the planet. To specify the transformations, 17 Sustainable Development Goals (SDGs) with 169 sub-targets were developed as a new universal agenda at the 2015 UN General Assembly (UN, 2015). Eradicating poverty in all its forms is one of the biggest challenges, although it is a crucial requirement in achieving the ambitious goals. In the rural areas of East African (EA) countries like Uganda, Kenya or Tanzania, this point comes along especially with the defined SDG 7 which aims at worldwide "access to affordable, reliable, sustainable and modern energy services" by the year 2030. Since access to electrical energy is strongly connected to the growth of economic potential (Castellano et al., 2015, p. 1) and the general quality of life for each human individual (Pasten & Santamarina, 2012), placing a closer look at this point is crucial. Governmental programs such as the African Union Agenda 2063, which aims at a 50 percent increase in generation and distribution so that 70 percent of the population in Africa may have access to electricity in 2023, have not shown the required success (Ajewole et al., 2018). A constant increase in both the electrical energy demand and human population are key problems in achieving the mentioned goals (Adefarati & Bansal, 2019). Also, the huge dimensions of the African continent are problematic in this regard. Many villages in remote areas are far away from the public grid, and the responsible authorities are struggling with the large amounts of money required to extend the grid in areas with a dense population.

Avoiding the high costs of huge connection lines and energy losses due to the long distances, local approaches tend to be part of the solution for those areas. The number of new power connections by decentralised so-called microgrids already exceeds the grid connections in sub-Saharan Africa within a distance of 5–20 km from the public grid (IEA, 2022, p. 110). With larger distances, therefore, microgrids are often the only possible way to electrify a village.

Microgrids in East Africa

Microgrids are basically decentralized small energy grids which typically consist of one or more types of renewable energy sources such as solar panels, wind turbines or small-scale hydroelectric generators. Since those power sources are usually not constantly providing power, and the consumption fluctuates during the day, methods of storing power or bridging gaps are usually required. Specifically, small systems have a high demand for storage systems since the relative differences over the day are generally higher compared to larger grids. Due to the declining prices for PV panels, the batteries are often the most expensive parts of a microgrid system. In comparison to power electronics like inverters, cables or construction materials, batteries are extremely costly. Unfortunately, they are also the most fragile parts of a grid. Depending on the type, the usual lifespan of those batteries is limited to 5 to 10 years. Improper use, however, can reduce this time drastically and significantly increase the required costs of continued grid investments.

So, besides the mentioned advantages, many of the microgrids deployed in Africa prove to be unsustainable (Namaganda-Kiyimba & Mutale, 2018, p. 426–431) which shows the need for a more customer-sensitive planning as well as suitable knowledge transfer strate-

gies to the local population as crucial for a long-lasting success of those grids (Bogere, Bode et al., 2023, p. 675).

The BMBF-funded A:RT-D Grids project (<https://www.art-d.net/en/>) works as an international and interdisciplinary project with high involvement on the engineering side in search for applicable and robust power supply solutions. The authors joined here, however, work in Didactics of Technology and Education Sciences and, as such, have taken on the objective to research and improve community and learning needs.

2. Education for sustainable development as transformational learning

As our research subject quite obviously implies, we are closely linked to basic ideas of Education for Sustainable Development (ESD). We follow Musana (2023) in his conviction that ESD has a strong focus on relational teaching and learning. We stress that the most meaningful relations are those coming from the shared realities of environmental challenges, added by those coming from changed realities brought about by so far unexperienced energy supply. Education in a more general sense is seen as being brought about by and leading to further socio-technological transformations. Education is thus considered as the result of negotiation processes concerning inner-individual as well as contextual relations and opens possibilities of transforming ways in which individuals relate to the world and to themselves (Marotzki, 1990). Whenever educational processes are triggered by the experience of crisis, meaning that there is a problem which cannot be solved by applying those relations known and used so far, new negotiations need to be started, which initiate and necessitate a transformative educational process (Koller, 2018; Mezirow, 1978). Such an understanding of transformative education implies that its theoretical foundation always considers greater social (here: socio-technological) changes, so that it is possible to recognise the mutual relationship of the individual and society. Such a broad and somehow basic understanding of education seems most suitable to research transforming communities, gender relations as well as didactical concepts related to transformations brought about by energy supply solutions that are meant to meet local needs and, at the same time, to be truly sustainable. Such transformational learning tends to be intentionally accompanied by media, which can be shown in our research results.

2.1 Media for adult learning in the focus of Didactics of Technology

From a Didactics of Technology point of view, Bachelor of Science in Electrical Engineering (BSc EE) students and electrical energy consumers are among the stakeholders that ought to be taught microgrids-related knowledge to achieve sustainable microgrids in EA. Developing and offering materials and strategies for teaching microgrids-related knowledge is a vital strategy to solve electrical energy access, affordability, reliability, and hence sustainability challenges in EA. To effectively transfer knowledge and achieve relevant competencies/skills, particular attention is paid to the teaching-learning media. To this end, this section highlights media for teaching and learning microgrids-related knowledge and competencies to adults in EA. Teaching and learning of microgrids-related knowledge to BSc EE students and electrical energy consumers can take place in both formal and informal settings using verbal and non-verbal media. Verbal media that have

been employed in the A:RT-D Grids project include presentations, conferences, seminars, and workshops. The mentioned examples are considered forms of media because they involve the transfer and reception of information through various modes including sight, sound, and text. Texts as media on the other hand also include paper publications offering information addressing students, scientists, and practitioners in the field. However, paper publications are for formal settings and, generally speaking, not for the consumption of electrical energy users in rural communities. There, live audiovisual media such as excursions, demonstrations, and hands-on experiments exist, in addition to audiovisual media such as videos and online platform media like the virtual and interactive microgrid learning environment (VIMLE), which was developed by us (see below).

Presentations – a traditional didactic approach – remain vital media that offer microgrid learning opportunities to adults. Materials to convey new microgrids-related ideas, products or power supply solutions, in general, are prepared for delivering presentations. The materials are in most cases shared with participants after presentations to further facilitate transformational learning. Presentations apply to the two categories of adults considered, that is, BSc students and consumers of electrical energy services in formal and informal settings respectively. However, to eliminate learning by rote that characterizes presentations, both Bogere, Temmen et al. (2023, p. 2) and Khan et al. (2019, p. 3) emphasize that active microgrids, called live laboratories, are instrumental. Live laboratories are handy as testbeds in enabling students to test-run developed prototypes. In addition, live laboratories offer excursion opportunities to both students and local community members. For this reason, a live laboratory was designed and installed at Lwak in Kenya. The Lwak microgrid is helpful in teaching school learners and members of the Lwak community about microgrid basics.

While executing our mandate as the A:RT-D Grids project team, we have made many conference presentations that have given birth to conference paper publications. Presentations made during conferences, seminars and workshops are listened to by attendees from across an interdisciplinary spectrum including but not limited to BSc EE students, researchers, academic instructors, practising electrical engineers, vendors, developers, and service providers of microgrid solutions. It is vital to note though that conferences are expensive for participants, and this is restrictive. In addition, conference presentations are made during parallel breakout sessions and thus, they are in most cases attended by audiences that are interested in the subject matter.

Online learning platforms are an important resource to leverage in equipping stakeholders with knowledge and skills relevant to microgrids in both formal and informal settings. In the A:RT-D Grids project, a virtual teaching and learning platform (VIMLE) was designed. As indicated in Bogere, Bode et al. (2023, p. 673), the VIMLE platform enables synchronous, asynchronous, and co-operative functionalities that facilitate learning in formal, informal, and situational settings. The objective is to upload microgrids-related content, training materials, and virtual laboratories that enhance stakeholder learning experience and trigger transformational learning while providing practical skills and knowledge that are applicable in the world of work and solve electrical energy challenges.

2.2 Documenting and analysing community conflicts for community work

As we have seen, there are strong efforts to develop media for teaching sustainable energy technology. However, we have realized in our research that energy change brings manifold stakeholder conflicts and community discourses based on different economic interests, on social injustices, and on gender issues. Local communities are teaching us that general solutions may not work and that specific situations call for situational solutions in very informal settings, for example, project meetings and direct target group reactions to practices and information on changes. Often, it is the different stakeholders that direct information according to their roles in the project and thus become media themselves. The following examples from the field illustrate such informal educational events:

Informal social gatherings are a medium for information sharing in local communities where structured education means are not only minimally spread but also absent in some communities. Local leaders in these communities are a point of information and knowledge transfer. They target social gathering times such as evening social activities and market days, during which they move through communities. They then pass on intended communication to groups of gathered community members by word of mouth. While it was counted upon that information shared, through ripple effect spreads far and wide, the leaders acknowledged that this did not happen. Conflicts and divergencies from the expected terms of operation always cropped up in the communities attributed to this imbalanced and insufficient information access. Some community members were stated to reject initial enrolment to the electricity project due to limited and/or lack of information about the project. In other instances, local leaders were accused of discrimination and favouritism, i.e., they made microgrid-related information available to preferred community members and groups.

Despite the presence of microgrid operators' structured means of knowledge transfer, leaders in microgrid communities stood as strong references for microgrid-related concerns. They are an existing trusted source of inquiry, mediation, and advocacy. Community members gravitate towards their leaders even when microgrid operators have field offices and staff in the communities. The residents seek answers to microgrid operations-related inquiries such as newly introduced fee charges and/or ways of access to electricity services from their leaders. Residents report microgrid-related complaints such as interrupted electricity supply and unsuccessful electricity payments to their community leaders. Community leaders empowered with project-related knowledge by the microgrid operators and national electricity regulatory authorities, as well as those with active interaction with the microgrid operators, transferred this knowledge to their communities and vice versa. They advocated for community electricity access on terms that were favourable and fair to their communities. They liaised with microgrid operators and related stakeholders to identify and respond to points of conflict to reach mutually beneficial solutions. They convened community gatherings and put operators and their operational partners to task to dialogue with communities regarding raised concerns. Using existing structured media of knowledge transfer that include periodic community meetings and structured capacity building trainings, plus informal means that include door-to-door visits, public address/community radio systems, and social and impromptu convened gatherings, community leaders, microgrid operators, and their partners and community members not only received and generated but also transferred information. Interlinking the microgrid operator's formal structures with the existing community's formal and informal structures trig-

gers transformational adult learning in situations of energy change. For societies to achieve their envisioned goals in energy transitions, all policies and initiatives must be harmonized to aim in the same direction of change. To do so, societies must become aware of how energy transitions will change them (Döring et al., 2018, p. 1).

2.3 Tracing media in gender and conflict discourses

In our data we find community discourses displaying convictions that have great influence on transformation processes regarding acceptance and rejection of change. We focus on gender-related issues and give some particularly meaningful examples of “gender discourse at work”.

The focus on discourses has been born out of the epistemological assumption that “reality” is socially constructed and rooted in society’s experiences (Alvesson & Skoldberg, 2009, p. 29) and this reality is reflected within the individual’s or the group’s discourses (Foucault, 1972, pp. 1ff; Riessman, 2008, p. 183). We therefore deploy discourse analysis together with the conceptions of gender, masculinity, femininity, intersectionality, and sustainability to ascertain the role played by gendered discourses and discursive practices on the delivery and acceptability of different media and related messages associated with social transformation. These gender discourses and associated power relations influence the acceptability or rejection and the sustainability of renewable energy projects in EA. The gender discourses from the field also aid in identifying the gender gaps in the energy and training media whose fixing would enhance gender justice and contribute to the sustainability of said renewable energy microgrids.

The field findings reveal long-held and sometimes obstructive gender discourses and beliefs that energy-related work and other forms of participation are inherently masculine-oriented and less suitable for women. This is compounded by discourses that paint associated conduct like females’ climbing buildings and electric poles as abominable, which reportedly defiles the sanctity of the female body. When the microgrid operators reach the community, they undertake a series of trainings and other community education sessions aimed at popularising the electricity project and in the process, they allow the community members to buy into the project. As already stated, this is done through different media like community meetings, organised training sessions at community centres and even word of mouth. However, in patriarchal communities like those in EA (Hopwood et al., 2018, p. 40), the gender division of labour dictates that women can only be available at certain times of the day and not others, while men can be available most of the time. For example, it was discovered that any educational and training sessions that are organised during morning hours are missed by women as they are busy on the farms or taking and picking up children to and from school. Likewise, in the evening, women are more likely to be engaged in household chores like cooking dinner and tethering domestic animals. This makes their time to attend training sessions limited to early afternoons, which may not coincide with the trainers’ timetable. For this reason, it was found that most women find it challenging to attend such educational sessions, which in turn limits their knowledge about, and consequently participation in, the operations of the microgrids. Worse still, in some communities, when women get an opportunity to attend such information exchange sessions, their participation is sometimes restricted to listening quietly or speaking with measured tones as local discourses hold that women should not speak much or louder in public especially where elderly men are present. According to the local

discourses, a woman who speaks loudly with confidence might be branded disrespectful and unruly with nicknames depicting her as someone who has crossed the socially prescribed feminine standards. This therefore calls for the use of integrated media channels to include those that may not require movement out of the households.

In addition, we observed that other forms of media like radio and television that women would use without leaving their premises are also affected by gender power relations. For instance, a television in most households is dominated by men who use their power to control the type of channels and programmes the family will watch or use their financial power to refuse to pay for monthly television subscriptions since in most households, men are breadwinners and therefore controllers of the household's financial resources. Some male heads of household however reported that they use the television to control and manage their wives and children from moving out of the house since they claim that the wives and children cannot roam around the neighbourhoods when there is television to watch. In this case, television also directly or indirectly turns into other tools of subjugation and gender injustice.

In the local schools, the teaching and learning environment is delineated by discourses promoting gender divisions in subject choice and career decisions. For instance, STEM courses like Mathematics and Physics necessary for the energy sector are perceived to be difficult and thus not appropriate for females as local discourses hold that females are comparatively less intelligent and only suitable for Arts courses which are discursively assumed to be simple. These discourses and beliefs result from lengthy periods of socialisation associated with body politics and sex typing that lead to the development of gendered schemes (Bem, 1981, pp. 354–364; Scott, 1986, p. 1056).

Similar biases are also prevalent in the textbooks and other curricula used to train learners in schools and in other content used to train about microgrids in communities. An examination of these materials reveals that they are dominated by clearly gendered discourses, influencing learners to form cognitive models that create dichotomies between masculine and feminine professions. Moreover, these perceptions are reinforced by the examples, names, terminologies, illustrations, drawings, quizzes, and assignments contained in the textbooks and other instructional materials or literature. It is these gendered textbook contents and illustrations that may bias the children into believing that certain professions like energy work are masculine. This happens especially when the teachers continuously reinforce such beliefs in teaching, as education plays a big role in children's socialisation and conforming to or challenging particular perceptions (Tang & Hu, 2022).

The clearest community education perspective derives from conflict analyses done in and with communities. Such analyses are a powerful means of Action Research, and they lead people involved to get deeper insights into existing conflicts that may also convey ways out. The working-with-conflict perspective (Fisher, 2000) helps us to address and understand existing conflicts and jointly develop and try new ways and changes.

The failure to consider and understand the nature of these complex systems can result in problems of greater magnitude than the original problem of concern, often because of unforeseen and unintended consequences (Simmons & Gregory, 2005, p. 143). Local communities are both custodian of their existing knowledge conceptions and forerunners in developing interventions to address the conflicts that come up as a result of the interactions between the microgrid and the existing community context. Working with them is very instrumental in customizing education campaigns to address community knowledge

(mis-)conceptions that hinder embrace of the electricity projects. In some communities, it was feared that microgrid solar electricity was far more expensive than the existing traditional means of energy; in others, that embracing the electricity projects would mean death – that the project needed massive human blood sacrifice to succeed; in others, that the erection of electricity poles in the soil killed the fertility of the soil, the animals, and the proximate people themselves. Only by working with the communities were these conflicting perceptions identified and through working with the community leaders, a trusted, credible source of authority, these conflicts were addressed to enable the communities to move towards the promised transformation of the electricity projects. To become sustainability change-makers, individuals require the knowledge, skills, values, and attitudes that empower them to contribute to sustainable development (UNESCO, 2017, p. 7).

In ongoing project implementations and interventions, the affected populations are a rich source of media. They offer insight into what is really going on in the energy project scene and can generate viable solutions to ongoing conflicts. As revealed, community members would report fellow members engaging in deviant activities that were detrimental to the microgrid operations such as power theft and illegal connections. This information was stated to be valuable, as it saved the microgrid operators days and expenses of technical fault finding and resolution. Community members and their leaders brought to light concerns associated with embracing introduced technological initiatives such as suspicions that a newly installed ‘electricity consumption reader’ device was contributing to increased power blackouts in the community, or that a current technician was sabotaging the success of a new technological intervention with intent of remaining relevant and maintaining a manipulative monopolistic hold on the community. Grounded action involves a process of continually discovering, learning, rediscovering, and relearning. It presents a way to design effective actions that are grounded in what is really going on, not what you think, hope, or wish is going on (Simmons & Gregory, 2005, pp. 150, 154). Integrating continuous knowledge exchange and review sessions in project implementation allows stakeholders affected by the situations of energy change to identify and share sources of conflict. It presents various formal and informal knowledge exchange interfaces where all the relevant and affected stakeholders generate and transfer knowledge and jointly work with conflicts to achieve mutually beneficial contexts of energy and societal transformation.

3. Insights on media in transformational learning processes – Conclusion

As we browse didactic material and the field to find media that are active in transformational learning processes on socio-technological change, we seem to be able to define media that are intended to be instructional as far as the construction, the use, and the maintenance of microgrids are concerned. Their level of technological expertise rises from consumer to constructor level. In addition, the didactical and methodical variety of media-transferred information is growing according to the level of formality the learning processes are reaching. We meet exceptions in those few cases where media designs are left open in a way that leaves choices with the learners, like the VIMLE platform or live laboratories. So far, we have no data on the accessibility and use of these media, although it

is feared that the barriers to their accessibility could be rising where there is no formal institution of learning involved. As we have seen in the case of gender inequalities, we also need to realize that the level of expertise is not rising for all members of the target groups and that there is a lot to be done to improve equal access.

The level of media and learning acceptance seems to decrease with the level of formality of learning. The closer we get to the ground, the more we realise that it is not only the media that are the problem. If community members cannot accept socio-technological change, they are losing their willingness to be approached by formal learning. When conflicts occur, they often indicate good reasons for non-acceptance. This is when artificial media lose more of their meaning and people must take over. Instructions on how to use and maintain a microgrid don't seem to address the questions and educational needs of the people, so room is needed first to find out about the questions and then find the media to work on answers. As we have seen, many of those media will be social processes of different forms and will be represented by people, not by artefacts. A lot of our "work in progress" seems to indicate that the use and influence of educational media in a narrower sense is limited as soon as they don't hold true to existing social circumstances, and that transformative learning will always remain a challenge to the production of suitable media.

References

- Adefarati, T. & Bansal, R.C. (2019). Energizing Renewable Energy Systems and Distribution Generation. In O. Erdinc & A. Tascikaraoglu (Eds.), *Pathways to a Smarter Power System* (pp. 29–65). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102592-5.00002-8>
- Ajewole, T., Mutale, J. & Dauenhauer, P. (2018). *Micro-Grids Empowering Communities and Enabling Transformation in Africa – A Report by the High-Level African Panel on Emerging Technologies*. APET.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2nd, Rev. Ed.). Sage.
- Bem, S.L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review*, 88 (4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bogere, P., Bode, H. & Temmen, K. (2023). Work-In-Progress: Development of a Virtual and Interactive Microgrids Learning Environment for Microgrids Sustainability – The Case of East Africa. In M.E. Auer, W. Pachatz & T. Rüttnann (Eds.), *Learning in the Age of Digital and Green Transition. ICL 2022* (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 633) (pp. 671–679). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26876-2_63
- Bogere, P., Temmen, K. & Bode, H. (2023). Knowledge Transfer Concepts for Microgrids Sustainability – The Case of East Africa. In *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Kuwait*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON54358.2023.10125208>
- Castellano, A., Kendall, A., Nikomarov, M. & Swemmer, T. (2015). *Brighter Africa. The Growth Potential of the Sub-Saharan Electricity Sector*. McKinsey Report. <https://www.icafrica.org/en/knowledge-hub/article/brighter-africa-the-growth-potential-of-the-sub-saharan-electricity-sector-276/>
- Döring, M., Schinke, B., Klawitter, J. & Far, S. (2018). *Energy Pathways for Sustainable Development in the MENA Region – WORKING PAPER. Designing a Conflict-Sensitive and Sustainable Energy Transition in the MENA Region Towards a Multi-Stakeholder Dialogue on Energy Planning*. Bicc (Bonn International Centre for Conflict Studies). <https://www.bicc.de/Publications/Other/Designing-a-conflict-sensitive-and-sustainable-energy-transition-in-the-MENA-region--Towards-a-multi-stakeholder-dialogue-on-/pu/13243>
- Fisher, S. (Ed.). (2000). *Working with Conflict: Skills and Strategies for Action*. Zed Books et al.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*. Pantheon.
- Hallitzky, M., Beyer, B., Hempel, C., Leicht, J. & Schroeter, E. (2017). „Das Märchen von dem Machandelbaum“ oder wie Unterrichtsstoff durch Medien inszeniert wird. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6 (1), 28–38. <https://www.doi.org/10.25656/01:17951>

- Hopwood, J., Porter, H. & Saum, N. (2018). Resilient Patriarchy: Public Authority and Women's (In)Security in Karamoja, Uganda. *Disasters*, 42 (1), 140–158. <https://doi.org/10.1111/disa.12272>
- IEA (International Energy Agency). (2022). *Africa Energy Outlook 2022*. IEA.
- Khan, K.R., Haque, M.M., Sachdeva, D. & Morgan, M.B.K. (2019). A Campus Microgrid Used as an Active Learning Tool for New Generation of Electrical Power Engineers. *International Journal of Electrical Engineering and Education*, 59 (4), 1–22. <https://doi.org/10.1177/0020720919837865>
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2nd, Rev. Ed.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Deutscher Studienverlag.
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28 (2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Musana, J. (2023). "There Is No Education Without Relation!" A Grounded Theory Study on Integration of Education for Sustainable Development in Teacher Education in Uganda. <https://www.doi.org/10.17619/UNIPB/1-1849>
- Namaganda-Kiyimba, J. & Mutale, J. (2018). Sustainability Metrics for Rural Electrification in Developing Countries. *2018 IEEE PES/IAS PowerAfrica Conference, Cape Town, South Africa*, 426–431. IEEE. <https://doi.org/10.1109/PowerAfrica.2018.8521140>
- Pasten, C. & Santamarina, J.C. (2012). Energy and Quality of Life. *Energy Policy*, (49), 468–476. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.06.051>
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Scott, J.W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1053–1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Simmons, O.E. & Gregory, T.A. (2005). Grounded Action: Achieving Optimal and Sustainable Change. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 30, (1), 140–156. <https://doi.org/10.12759/hsr.30.2005.1.140-156>
- Tang, Y. & Hu, J. (2022). The Impact of Teacher Attitude and Teaching Approaches on Student Demotivation: Disappointment as a Mediator. *Frontiers in Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985859>
- UN, General Assembly on 25 September 2015. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. UN.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.

Authors

Asiimwe, Henry, Ph.D.

Paderborn University

Faculty of Arts and Humanities – Institut für Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft

Main focus of research: gender discourses in sustainable renewable energy development

E-Mail: hasiimwe@campus.uni-paderborn.de

Bode, Henrik, M.Sc.

Paderborn University

Faculty of Computer Science, Electrical Engineering and Mathematics – Department of Electrical Engineering and Information Technology – Teaching Technology

Main focus of research: digitalisation in the field of teaching electronic engineering knowledge

E-Mail: henrik.bode@uni-paderborn.de

Bogere, Paul, M.Sc. E.E.

Paderborn University

Faculty of Computer Science, Electrical Engineering and Mathematics – Department of Electrical Engineering and Information Technology – Teaching Technology

Main focus of research: knowledge transfer for microgrids sustainability

E-Mail: paul.bogere@uni-paderborn.de

Freitag, Christine, Prof. Dr.

Paderborn University

Faculty of Arts and Humanities – Institut für Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft

Main focus of research: history of education, pedagogical peace and conflict research, pedagogical practice research, transformational education and sustainable development

E-Mail: cfreitag@mail.uni-paderborn.de

Mangeni, Teddy, M.Sc.

Paderborn University

Faculty of Arts and Humanities – Institut für Erziehungswissenschaft – Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft

Main focus of research: community education and conflict research for sustainable renewable energy

E-Mail: tmangeni@campus.uni-paderborn.de

Autor*innen / Authors

Ewa Andrzejewska, Dr., Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität in Gdańsk (Polen), Lehrbuchautorin. ORCID ID: 0000-0002-3284-6460. Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache, Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich, Lehrwerkforschung und Qualifikation von Lehrkräften, Didaktik der Regionalsprache Kaschubisch. (ewa-and@wp.pl)

Henry Asimwe, M.A., Ph.D., Researcher in Comparative Education at Paderborn University (Germany). Main focus of research: gender discourses in sustainable renewable energy development. (hasiimwe@campus.uni-paderborn.de)

Péter Bagoly-Simó, Prof. Dr. Dr., geb. 1981, Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie am Geographischen Institut der Humboldt-Universität zu Berlin. ORCID ID: 0000-0001-9224-9142. Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, postsozialistische Transformationsprozesse, Schulbuchforschung, Fachlichkeit. (peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de)

Dörte Balcke, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Historische (Lehrer-)Bildungsforschung. (doerte.balcke@phil.uni-augsburg.de)

Alisha Berchtold, Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Augsburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Sozialpädagogische Familienforschung. (alisha.nicoletta.berchtold@uni-a.de)

Christiana Bers, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, an der Georg-August-Universität Göttingen (Deutschland). ORCID ID: 0000-0001-9553-0597. Forschungsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung, Museumspädagogik und kulturelle Bildung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung, Bildungsphilosophie. (christiana.bers@sowi.uni-goettingen.de)

Henrik Bode, M.Sc., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Elektrotechnik und Informationstechnik an der Universität Paderborn (Deutschland). Forschungsschwerpunkt: Digitalisierung im Bereich der Vermittlung von Elektronikingenieurwissen. (henrik.bode@uni-paderborn.de)

Paul Bogere, M.Sc. EE, Scientific Researcher at the Chair of Didactics of Technology at the University of Paderborn (Germany). Main focus of research: knowledge transfer for microgrids sustainability. (paul.bogere@uni-paderborn.de)

Gracja Cimaszewska-Kuniniec, M.A., Lecturer in English Philology and Pedagogy at the University of Gdańsk (Poland) and English language teacher; Head of the Foreign Language Centre at WSB Merito University in Gdańsk. ORCID ID: 0000-0003-3903-3654. Main focus of research: glottodidactics, methodology and didactics of English language teaching for adults, interculturalism in English language methodology.
(gracja.cimaszewska-kuniniec@gdansk.merito.pl)

Georg Cleppien, Prof. Dr., Professor für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Augsburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Theorien, Eltern- und Erziehungsratgeber, Medien.
(georg.cleppien@phil.uni-augsburg.de)

Jörg Dinkelaker, Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland). ORCID ID: 0000-0001-8056-361X. Forschungsschwerpunkte: Formen des Lernens Erwachsener, Empirie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Vermittlung und Übermittlung von Wissen, Teilnehmen an Bildungsangeboten, Geschichte der Erwachsenenbildung.
(joerg.dinkelaker@paedagogik.uni-halle.de)

Christine Freitag, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Pädagogische Friedens- und Konfliktforschung, Pädagogische Praxisforschung, transformatorische Bildung und nachhaltige Entwicklung.
(cfreitag@mail.uni-paderborn.de)

Hannes Großhauser, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg (Deutschland); Promotionsstudent des Cusanuswerks. Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Heterogenität in der Schule, Ganztagschule.
(hannes.grosshauser@phil.uni-augsburg.de)

Kerstin te Heesen, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for Teaching and Learning an der Universität Luxemburg. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung unter besonderer Berücksichtigung visueller Medien, Lehren und Lernen mit Medien, Kulturgeschichte der Bildung und Erziehung, Visual Studies, naturwissenschaftliche Bildung in der Grundschule, Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.
(kerstin.teheesen@uni.lu)

Thomas Heiland, Dr., Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg (Deutschland). ORCID ID: 0000-0001-6267-0876. Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit (analogen und digitalen) (Bildungs-)Medien, Einsatz und Analyse von Bildungsmedien, insbesondere Open Educational Resources (OER), Lehrplan- und Bildungsstandardforschung, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schule und Unterricht, eLearning und Blended Learning.
(thomas.heiland@uni-a.de)

Timm Gerd Hellmanzik, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (Deutschland). ORCID ID: 0009-0007-8765-3109. Forschungsschwerpunkte: Theorien und Geschichte der Erziehung und Bildung, transnationale und postkoloniale Bildungsgeschichte, Bildungsmedienforschung. (hellmant@hsu-hh.de)

Sabina Hüttinger, M.A., Referentin für Jugendarbeit und Jugendpolitik im Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. Forschungsschwerpunkte: Ratgeber- und Bildungsmedienforschung, Historische Bildungsforschung, politische Bildung und Demokratiebildung. (sabina.huettinger@outlook.de)

Britta Juska-Bacher, Prof. Dr., Deutschdozentin am Institut Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Bern (Schweiz). ORCID ID: 0000-0002-5333-8895. Forschungsschwerpunkte: Lesen, Wortschatz, (historische) Deutschlehrmittel. (britta.juska@phbern.ch)

Teddy Mangeni, M.MS., Ph.D., Researcher in Comparative Education at Paderborn University (Germany). Main focus of research: community education and conflict research for sustainable renewable energy. (tmangeni@campus.uni-paderborn.de)

Dennis Mathie, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg (Deutschland). ORCID ID: 0009-0005-7520-3253. Forschungsschwerpunkte: Historische Sozialisationsforschung, Historische Bildungsmedienforschung. (mathieed@hsu-hh.de)

Eva Matthes, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg (Deutschland), Vorsitzende von IGsBi. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschafts-, Erziehungs- und Bildungstheorie, Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. (eva.matthes@phil.uni-augsburg.de)

Volker Mehringer, Dr., Akad. Rat an der Professur für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Augsburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Kindliches Spielen, Spielpädagogik, Heterogenität und Bildung. (volker.mehringer@phil.uni-augsburg.de)

Attila Nóbik, Ph.D., Associate Professor at the Institute of Applied Social Sciences and Minority Politics at the University of Szeged (Hungary). ORCID ID: 0000-0002-1528-3037. Main focus of research: historiography of education, textbooks on history of education in Hungary, social history of elementary teachers in Hungary. (nobik.attila@szte.hu)

Sophie Pokrzywa, Mitarbeiterin an der Professur für Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt an der Universität Augsburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Ratgeberforschung, Professionalität und Hilfen zur Erziehung. (sophie.pokrzywa@uni-a.de)

Konrad Radomyski, Ph.D., Academic Teacher at the Institute of English and American Studies at the University of Gdańsk (Poland). ORCID ID: 0000-0001-6824-0439. Main focus of research: pidgin and creole languages, scientific terminology, foreign language learning and teaching (language learning platforms and applications, bilingual education). (konrad.radomyski@ug.edu.pl)

Sylvia Schütze, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld (Deutschland), Vorstandsmitglied von IGsBi. Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, Historische Bildungsforschung, wissenschaftliche Editionen. (sylvia.schuetze@uni-bielefeld.de)

Danuta Stanulewicz, Dr. habil., Academic Teacher at the Institute of English and American Studies at the University of Gdańsk (Poland). ORCID ID: 0000-0003-1792-3883. Main focus of research: semantics (colour terms, metaphors), endangered languages, pidgin and creole languages, second/foreign language learning and teaching (motivation, language learning platforms and applications, bilingual education). (dan.stanulewicz@gmail.com)

Verena Stürmer, Dr., Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Würzburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb unter besonderen Herausforderungen, Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in der Grundschule, Inklusion, Bildungsgerechtigkeit, Schulbuchforschung. (verena.stuermer@uni-wuerzburg.de)

Jan Van Wiele, Ph.D. in Theology and Religious Sciences and in Educational Sciences, Senior Lecturer at Tilburg University (The Netherlands), Vice President of IGsBi. Main focus of research: the study of identity formation in intercultural and interreligious education in North America and in Europe, especially in the 19th and 20th century. (J.vanWiele@uvt.nl)

Werner Wiater, Prof. Dr. Dr., em. Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg (Deutschland). Forschungsschwerpunkte: Unterrichts- und Schulforschung (national und international), Bildungsgeschichte, Schulbuchforschung. (wiater@t-online.de)

Bildungsmedien kommen in Lehr-/Lernkontexten über die Lebensspanne hinweg zum Einsatz. Sie spielen u.a. eine wichtige Rolle als Materialien für Lehrende unterschiedlicher Bildungsinstitutionen und finden sich als informelle gedruckte wie digitale Materialien zu gesundheitlichen, politischen und vielen anderen Themen. Die durch die erwachsenen Nutzer*innen häufig bewusst vorgenommene Auswahl der Medien lässt auf eine hohe Erwartungshaltung schließen, aber auch eine starke Offenheit für die angebotenen Inhalte vermuten, was angesichts der Heterogenität der Anbieter*innen nicht immer unproblematisch ist.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Disziplinen und aus verschiedenen Ländern befassen sich mit den Spezifika des Lernens Erwachsener generell, mit informellen Bildungsmedien, Medien für Lehrkräfte, für die Hochschulbildung, den Sprachunterricht und den Einsatz in der Entwicklungszusammenarbeit; sie zeigen die Vielfalt von Themen und Forschungsaspekten in diesem bislang vernachlässigten Gebiet.

Die Herausgeber*innen / The Editors

Dr. Ewa Andrzejewska ist Dozentin am Institut für Deutsche Philologie an der Universität Gdańsk (Polen).

Prof. Dr. Eva Matthes ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg (Deutschland).

Sylvia Schütze ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld (Deutschland).

Dr. Dr. Jan Van Wiele ist Senior Lecturer an der Fakultät für Theologie der Universität Tilburg (Niederlande).

978-3-7815-2670-9



9 783781 526709