



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Frage nach den Bedürfnissen der Menschen aus
philosophischer, psychologischer und ethischer
Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der
Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht.

verfasst von / submitted by

Matthias Halbritter

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 456 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag.Mag.Mag.Dr.Dr. Paul Tarmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und dabei ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle wörtlichen oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch eine genaue Angabe der Quelle ausgewiesen. Bei Quellen aus dem Internet sind zudem die URL und das letzte Zugriffsdatum angeführt.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und die von mir in ausgedruckter Form und elektronisch übermittelten Exemplare identisch sind.

Ort: Wien

Datum: 06.02.2020

Unterschrift:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. R. U.', with a long horizontal stroke extending to the right.

Vorwort und Danksagung

Für mich stand schon lange fest, dass ich meine Diplomarbeit des Lehramtsstudiums im Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie verfassen möchte. In meiner Familie, im Freundeskreis und auch bei Menschen, die ich neu kennenlerne, bleibt es meist nicht lange unverborgen, dass ich gern und viel hinterfrage. Eine Frage, die mich schon länger beschäftigt, immer wieder aufkommt und begleitet, ist die, was der Mensch eigentlich zum Leben braucht. So habe ich mich dazu entschlossen, diese Frage in den Mittelpunkt der Diplomarbeit zu stellen und sie in praktischer Weise mit dem Lehramtsstudium zu verknüpfen. Diese Arbeit soll für mich und andere angehende oder bereits im Berufsleben stehende, Lehrer und Lehrerinnen eine hilfreiche, lehrreiche und interessante Lektüre sein, aber auch für alle anderen, die sich für die Bedürfnisse der Menschen und Umsetzungsmöglichkeiten der Thematik im Unterricht interessieren.

Ich möchte die Gelegenheit nicht ungenutzt lassen, um allen zu danken, die mich unterstützt haben und mich zu dem gemacht haben, der ich heute bin. Ich danke meinen Eltern, meiner Familie, meinen Freunden und allen klugen Männern und Frauen, die mir in meinem Leben etwas beigebracht haben.

Matthias Halbritter, Wien, 06.02.2020

Name, Ort, Datum der Abfassung

Kurzzusammenfassung

Diese Arbeit befasst sich mit den Umsetzungsmöglichkeiten, die sich beim Thema der Bedürfnisse der Menschen für den Unterricht ergeben. Ausgangspunkt für die Betrachtung ist dabei eine Skizzierung der für Unterricht geltenden Rahmenbedingungen. Auf diesen aufbauend wird ein didaktisches Konzept für die Erstellung von Unterrichtssequenzen erstellt, das sich an einer von Lehrplänen und der Formulierung von kompetenzorientierten Lehrzielen ausgehenden Unterrichtsplanung orientiert. Anschließend erfolgt die definatorische Klärung von grundlegenden Begriffen zu den Bedürfnissen der Menschen und konzeptuell verwandten Begriffen aus dem Bereich der Motivation. Nachdem begrifflich geklärt wurde, worum es bei den Bedürfnissen der Menschen geht, erfolgt eine ausführliche Auseinandersetzung mit zwei ausgewählten Themenschwerpunkten.

Bei diesen handelt es sich einerseits um die Hierarchie der Bedürfnisse bei Abraham Maslow aus seinem Werk *Motivation und Persönlichkeit*, die zudem mit dem Konzept des Willens zum Sinn bei Viktor Frankl aus dessen Werk *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn* kontrastiert wird und andererseits um den Menschen als Mängelwesen in Arnold Gehlens Werk *Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt*.

Mit dieser Auswahl wird versucht, sowohl psychologische als auch philosophische und ethische Aspekte der Bedürfnisse der Menschen anzusprechen. Für die Ausarbeitung von Unterrichtssequenzen und für die unterrichtspraktische Umsetzung erfolgt eine Verortung der Bedürfnisse in verschiedenen Lehrplänen. Die bisherigen Ausführungen gipfeln schließlich in der Beschreibung von Unterrichtssequenzen zu den ausgewählten Schwerpunkten. Dabei kommen verschiedene Unterrichtsmethoden zum Einsatz, die jeweils in ihrer Durchführung und ihren Besonderheiten beschrieben werden. Abschließend erfolgt eine synthetisierende Zusammenfassung der Arbeit.

Abstract

This work deals with the possibilities of realization that arise in the subject of people's needs for teaching. The starting point for the consideration is a sketch of the framework conditions that apply to teaching. Building on this, a didactic concept for the creation of lesson-sequences is created, which is based on the curricula and the formulation of competence-oriented teaching goals. This is followed by the clarification and definition of basic terms relating to people's needs and conceptually related terms from the topic of motivation. After conceptually clarifying what the needs of the people are about, there is a detailed discussion of two selected special topics.

These are, on the one hand, the hierarchy of needs by Abraham Maslow from his book *Motivation und Persönlichkeit*, which is also contrasted with the concept of the will to meaning by Viktor Frankl from his book *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn* and on the other hand the human as a deficient being from the vintage point by Arnold Gehlen described in his book *Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt*.

This selection tries to address psychological, as well as philosophical and ethical aspects of people's needs. For the creation of teaching sequences, the needs are first located in various curricula. The previous elaborations culminate in the description of teaching sequences on the selected focal points. Various teaching methods are used, which are all described in terms of their planned way of performance and special characteristics. Finally, there is a synthesizing summary of the work.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	- 5 -
1.1 Forschungsdesign	- 6 -
1.2 Methodik und Aufbau der Arbeit	- 7 -
2. Gedankenmodell zur Planung des Unterrichts	- 11 -
2.1 Organisationstheoretischer Rahmen	- 11 -
2.1.1 Makroebene der Unterrichtsplanung	- 12 -
2.1.2 Mesoebene der Unterrichtsplanung	- 13 -
2.1.3 Mikroebene der Unterrichtsplanung	- 15 -
2.2 Unterrichtsplanung auf der Mikroebene	- 15 -
2.2.1 Der Jahresplan	- 16 -
2.2.2 Die Mittelfristige Unterrichtseinheit	- 17 -
2.2.3 Der Unterrichtsentwurf	- 17 -
2.3 Gesetzliche Grundlagen für Unterricht und Unterrichtsplanung	- 18 -
2.3.1 Schulorganisationsgesetz (SchOG)	- 19 -
2.3.2 Schulunterrichtsgesetz (SchUG)	- 20 -
2.3.3 Der Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen	- 22 -
2.3.4 Die Prüfungsordnung AHS und die kompetenzorientierte Reifeprüfung	- 26 -
2.4 Konzept zur Vorstellung von Unterrichtssequenzen	- 31 -
3. Grundbegriffe und Grundlagen zu den Bedürfnissen der Menschen	- 35 -
3.1 Definition von grundlegenden Begriffen	- 36 -
3.1.1 Bedürfnis	- 36 -
3.1.2 Motiv	- 37 -
3.1.3 Anreiz	- 39 -
3.1.4 Instinkt	- 40 -
3.1.5 Trieb	- 40 -
3.1.5 Motivation	- 42 -

3.1.6 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	- 45 -
3.2 Theorien im Zusammenhang mit den menschlichen Bedürfnissen.....	- 45 -
4. Erster Themenschwerpunkt: Die Hierarchie der Bedürfnisse von Abraham Maslow	- 47 -
4.1 Die Kategorien der Bedürfnishierarchie.....	- 50 -
4.2 Die Hierarchie der Bedürfnisse als lebensgeschichtliche Folge.....	- 54 -
4.3 Viktor Frankls Kritik an Maslows Bedürfnishierarchie	- 55 -
4.3.1 Der Wille zum Sinn von Viktor Frankl	- 56 -
4.3.2 Wille zur Lust, zur Macht und zum Sinn.....	- 59 -
5. Zweiter Themenschwerpunkt: Der Mensch als Mängelwesen bei Arnold Gehlen	- 61 -
5.1 Die organische Unspezialisiertheit des Menschen	- 62 -
5.2 Arbeitsfähigkeit und Handlungsgabe des Menschen	- 63 -
5.3 Kulturräume und Institutionen	- 65 -
5.4 Technik als Organersatz	- 67 -
6. Verortung der Bedürfnisse der Menschen in Lehrplänen.....	- 69 -
6.1 Lehrplan für Psychologie und Philosophie.....	- 69 -
6.2 Lehrplan für Schulversuch Ethik.....	- 74 -
6.3 Lehrplan für Schulversuch Wirtschafts- und Organisationspsychologie	- 77 -
7. Unterrichtssequenzen zum ersten Themenschwerpunkt: Die Hierarchie der Bedürfnisse bei Abraham Maslow	- 79 -
7.1 Themeneinstieg zur Hierarchie der Bedürfnisse mit Brainstorming.....	- 80 -
7.2 Think-Pair-Square-Share zum Erstellen „individueller“ Bedürfnishierarchien ...	- 83 -
7.3 Gruppenarbeit zu je einer Stufe der Bedürfnishierarchie	- 85 -
7.4 Eine Bedürfnispyramide für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen	- 88 -
7.5. Der Wille zum Sinn	- 92 -
8. Unterrichtssequenzen zum zweiten Themenschwerpunkt: Der Mensch als Mängelwesen bei Arnold Gehlen	- 95 -
8.1 Debatte zur Frage, ob der Mensch die Krone der Schöpfung oder ein Mängelwesen ist	- 96 -

8.2 Im Gedankenexperiment den optimalen Menschen entwerfen	- 101 -
8.3 Kurzreferate zu Technik als Organersatz	- 102 -
9. Zusammenfassung und Conclusio	- 105 -
10. Literaturverzeichnis	- 107 -
11. Abbildungsverzeichnis	- 111 -
12. Anhang / Unterrichtsmaterialien	I
Deine individuelle Bedürfnishierarchie	I
Die Bedürfniskategorie „Selbstwert“	II
Die Bedürfniskategorie „Sicherheit“	III
Die Bedürfniskategorie „Ästhetik“	IV
Die Bedürfniskategorie „Bindung“	V
Die Bedürfniskategorie „Biologische Bedürfnisse“	VI
Die Bedürfniskategorie „Kognitive Bedürfnisse“	VII
Die Bedürfniskategorie „Selbstverwirklichung“	VIII
Die Bedürfniskategorie „Transzendenz“	IX
Die Bedürfnishierarchie nach Abraham Maslow	X
Eine Bedürfnispyramide für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen	XI
Drei Wege zum Sinn.....	XII
Arnold Gehlen – Der Mensch.....	XIII
Marcus Tullius Cicero – Vom Wesen der Götter	XIV
Gedankenexperiment.....	XV

1. Einleitung

Diese Arbeit richtet sich an den Menschen als lebendiges Wesen, das zum Überleben zahlreiche Bedürfnisse stillen muss. Mit der Notwendigkeit, zahlreiche Bedürfnisse stillen zu müssen, eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten, auf welche Art und Weise und womit dies geschehen soll. Veränderungen in Kultur, Technik und Gesellschaft haben im Laufe der Geschichte immer schon die Menschen vor neue Herausforderungen gestellt und beeinflusst, wie Menschen leben und überleben. Die Frage, worin die Bedürfnisse der Menschen und menschlichen Bedürfnisse bestehen, kann sich, je nach Herangehensweise, auf das für den Menschen Lebensnotwendigste richten, aber es kann auch Glück, Wohlstand, Zufriedenheit und die Rolle des Menschen als soziales Wesen innerhalb einer Gemeinschaft betreffen. Im Alltag werden wir stetig mit Geschehnissen, Entwicklungen und Ereignissen konfrontiert, bei denen die Möglichkeiten unserer Bedürfnisbefriedigung betroffen sind.

In besonderer Weise richtet sich diese Arbeit an Lehrer und Lehrerinnen und untersucht, wie eine fundierte Auseinandersetzung mit dieser Grundfrage des Lebens im Unterricht möglich ist. Es gehört zu den Aufgaben von Schule und Unterricht an der Entwicklung der Anlagen der Jugend mitzuwirken und Schüler und Schülerinnen mit Wissen und Können für das Leben und den Beruf auszustatten.¹ Eine ethische und philosophische Auseinandersetzung mit der Fragestellung und eine Betrachtung aus dem Bereich der Psychologie helfen dabei, die Sicht auf die Welt, die eigenen Lebensgewohnheiten und aktuelle Geschehnisse und Entwicklungen kritisch reflektieren zu können. Darum sollen Unterrichtskonzeptionen sowohl für den Psychologie- und Philosophieunterricht, als auch für den neuen Ethikunterricht erarbeitet werden, in denen den verschiedenen Aspekten der Frage nach den Bedürfnissen der Menschen nachgegangen wird.

Im Lehramtsstudium erfolgt eine Konfrontation mit verschiedenen didaktischen Theorien, aber eine direkte Umsetzung in die Unterrichtspraxis ist schwierig und allein aus der Theorie heraus kaum zu schaffen. Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte darum in der Ausbildungszeit, aber auch während der Berufstätigkeit Gelegenheit dazu haben, ein eigenes didaktisches Konzept unter Beachtung verbundener Theorieansätze und Einflussfaktoren zu entwickeln.² Die Entwicklung eines solchen ist ebenso ein Ziel dieser Arbeit.

¹ § 2 SchOG Schulorganisationsgesetz 1962 (SchOG). In: BGBl 242/1962 idF BGBl I 86/2019

² JANK, Werner. und MEYER, Hilbert. (1990): Didaktische Modelle: Grundlegung & Kritik. Oldenburg: Universität Oldenburg. S.38-39

1.1 Forschungsdesign

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit liegt in der Analyse und im Aufzeigen von Möglichkeiten, wie durch den Unterricht die an die Lehrer und Lehrerinnen gestellten Anforderungen am Thema der Bedürfnisse der Menschen erfüllt werden können, wobei die Forschungsfrage folgendermaßen lautet:

Wie kann die Frage: „Was braucht der Mensch?“ im Psychologie- Philosophie- und Ethikunterricht bearbeitet werden und welche Umsetzungsmöglichkeiten ergeben sich dabei?

Diese Arbeit soll Lehrern und Lehrerinnen und allen anderen interessierten Personen aufzeigen und begründen, inwiefern die gestellte Frage für den Unterricht Relevanz hat. Der rote Faden im Aufbau der Arbeit verläuft konsequent von der Untersuchung und Darstellung der Grundlagen und Rahmenbedingungen für Schule, Unterricht und der betrachteten Thematik, über die Einordnung und Zuordnung der Thematik innerhalb dieser Rahmenbedingungen, hin zur praktischen Anwendung in Form der Vorstellung von auf diese Grundlagen und Rahmenbedingungen zugeschnittenen Unterrichtssequenzen. Der Bogen wird dabei von bildungspolitischen Programmen, über die Erstellung von Lehrplänen, bis zur Konzeption einzelner Unterrichtssequenzen gespannt.

Aus diesem Grund werden die Methodik und die Gliederung anschließend gemeinsam vorgestellt, weil die Abfolge der einzelnen Abschnitte und Unterpunkte einem System folgen, das langsam auf die konkrete Vorstellung von Unterrichtssequenzen hinarbeitet.

Die vorgestellten Unterrichtssequenzen sollen ohne großen zusätzlichen Aufwand direkt anwendbar sein und im Unterricht dafür sorgen, dass Lehrer und Lehrerinnen einerseits ihre gesetzlich vorgegebenen Aufgaben erfüllen können und andererseits Schüler und Schülerinnen sich auf vielfältige Weise mit wichtigen Aspekten ihrer Existenz und Grundfragen des Lebens auseinandersetzen und sie zur selbstständigen Reflexion im Hinblick auf eine gelingende Lebensgestaltung befähigen. Für die Erstellung der Unterrichtssequenzen wird ein eigenes didaktisches Konzept aus verschiedenen Aspekten didaktischer Theorien zusammengestellt und findet später sogleich seine Anwendung.

1.2 Methodik und Aufbau der Arbeit

Für die Erstellung dieser Arbeit wurde eine umfangreiche Literaturrecherche und Literaturanalyse betrieben. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der Gliederung der Arbeit unter Berücksichtigung und Nennung der dabei verwendeten Literatur.

Am Beginn der Arbeit entsteht in Abschnitt 2 ein Gedankenmodell zur Planung des Unterrichts. Anhand von Werken aus dem Bereich der Pädagogik, Didaktik und Unterrichtsplanung wird hierzu unter dem Punkt 2.1 erst der organisationstheoretische Rahmen aufgezeigt. Dabei wird die Unterrichtsplanung auf drei Ebenen beschrieben: Makroebene, Mesoebene und Mikroebene, wobei die Mikroebene, weil sie die Planungsaufgaben und Planungstätigkeiten von Lehrern und Lehrerinnen betrifft, unter Punkt 2.2 nochmals genauer betrachtet wird. Mithilfe von Gesetzestexten, wie dem Schulorganisationsgesetz, dem Schulunterrichtsgesetz, Lehrplänen und der Prüfungsordnung für die AHS, werden im Anschluss unter Punkt 2.3 die Aufgaben von Lehrern und Lehrerinnen und die gesetzlichen Grundlagen und geltenden Rahmenbedingungen für Unterricht dargestellt. Darauf aufbauend wird unter Punkt 2.4 ein eigenes Konzept für die Erstellung von Unterrichtssequenzen vorgestellt, das später in der Arbeit zum Einsatz kommen soll. Das Konzept greift dabei Aspekte aus der curricularen Didaktik auf und orientiert sich bei der Herangehensweise an die Unterrichtsplanung an der Zuordnung und Formulierung von Lehrzielen.

Im Anschluss daran befasst sich Abschnitt 3 mit Grundbegriffen und Grundlagen zu den Bedürfnissen der Menschen. Um der Frage nach den Bedürfnissen der Menschen erste Antworten liefern zu können, werden dabei unterschiedliche Werke, die sich mit Motivation, Motivationstheorien und allgemein mit Psychologie befassen und verschiedene Lexika und Wörterbücher herangezogen. Diese geben unter Punkt 3.1 Definitionen von grundlegenden Begriffen. Es werden hier Definitionen für die Begriffe Bedürfnis, Motiv, Anreiz, Instinkt, Trieb, Motivation und intrinsische und extrinsische Motivation geliefert. Unter Punkt 3.2 folgt ein kurzer Überblick über Theorien im Zusammenhang mit Bedürfnissen der Menschen.

Abschnitt 4 behandelt den ersten Themenschwerpunkt. Bei diesem handelt es sich um die Hierarchie der Bedürfnisse von Abraham Maslow. Die Darstellung baut hauptsächlich auf

dem Werk *Motivation und Persönlichkeit* von Abraham Maslow auf, aber für die Beschreibung des Konzepts wurde auch auf verschiedene weitere Werke zurückgegriffen, die sich mit Psychologie, Persönlichkeit und Motivation beschäftigen, aber es kamen auch Werke aus dem Bereich der Personalwirtschaft und Personalmanagement zum Einsatz. Unter Punkt 4.1 werden die acht Kategorien der Bedürfnishierarchie beschrieben. Punkt 4.2 bietet einen alternativen Blick auf die Hierarchie als lebensgeschichtliche Folge. Unter Punkt 4.3 wird die Bedürfnishierarchie Maslows durch eine Gegenüberstellung mit dem, im Werk: *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn* beschriebenen, Willen zum Sinn von Viktor Frankl ausführlich kontrastiert.

Auf Basis von Arnold Gehlens Darstellung des Menschen als Mängelwesen in seinem Werk: *Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt* wird in Abschnitt 5 der zweite inhaltliche Themenschwerpunkt behandelt. Erst wird unter Punkt 5.1 die organische Unspezialisiertheit des Menschen betrachtet, bevor unter Punkt 5.2 die Arbeitsfähigkeit und Handlungsgabe des Menschen untersucht wird. 5.3 befasst sich mit Kulturräumen und Institutionen und den Abschluss dieses Abschnittes bildet mit Punkt 5.4 die Darstellung dreier Formen der Techniknutzung des Menschen.

In Abschnitt 6 werden unter Punkt 6.1 der Lehrplan für Psychologie und Philosophie, 6.2 der Lehrplan für den Schulversuch Ethik und 6.3 der Lehrplan für den Schulversuch Wirtschafts- und Organisationspsychologie dahingehend untersucht und vorgestellt, ob sich die Thematik der Bedürfnisse der Menschen sinnvoll im Unterricht einordnen lässt und anhand welcher Lehrziele eine Beschäftigung mit dem Thema möglich ist.

Daran anschließend und aufbauend sollen praktische Beispiele und Anwendungsmöglichkeiten für den Unterricht aufgezeigt werden, die veranschaulichen und verdeutlichen sollen, wie die Thematik in den Unterricht eingebracht werden kann. Der mögliche praktische Nutzen, der aus einer Anwendung und Verwendung der Inhalte dieser Arbeit entspringen kann, ist eine der großen Triebfedern für die Erstellung dieser Arbeit.

In Abschnitt 7 werden Unterrichtssequenzen zum ersten Themenschwerpunkt vorgestellt. Es erfolgt unter Punkt 7.1 ein Themeneinstieg mit Brainstorming. Unter Punkt 7.2 folgt die Erarbeitung individueller Bedürfnishierarchien mit der Methode Think-Pair-Square-Share. 7.3 präsentiert eine Gruppenarbeit zu den einzelnen Stufen der Bedürfnishierarchie. Punkt

7.4 richtet sich besonders an Schulen mit wirtschaftskundlichem Schwerpunkt und lässt eine Bedürfnishierarchie für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erstellen. Unter 7.5 sollen sich Schüler und Schülerinnen in Anlehnung an Viktor Frankl in Einzelarbeit mit ihren persönlichen Lebenszielen auseinandersetzen.

Abschnitt 8 richtet sich an Umsetzungen für den zweiten Themenschwerpunkt. Es wird unter 8.1 die Umsetzungsmöglichkeit für eine Debatte beschrieben. 8.2 lässt Schüler und Schülerinnen aktiv werden, indem in einem Gedankenexperiment der optimale Mensch erschaffen werden soll und Punkt 8.3 hinterfragt Nutzen und Gefahr von Technik für den Menschen in Form von Kurzreferaten im Ethikunterricht. Bei den Ausarbeitungen der Unterrichtssequenzen wurde, unterstützt durch weitere Didaktik- und Methodik-Werke, auf Methodenvielfalt und Beschreibung der jeweiligen Vorteile und Besonderheiten der entsprechenden Methode geachtet.

Im Schluss und Ausblick werden in Abschnitt 9 die Erkenntnisse aus der Untersuchung noch einmal synthetisierend dargelegt und zusammengefasst.

Abschnitt 10 enthält das Verzeichnis der verwendeten Literatur, Abschnitt 11 das Verzeichnis der Abbildungen und Abschnitt 12, die zu den Unterrichtssequenzen in Abschnitt 7 und 8 gehörigen, Unterrichtsmaterialien.

2. Gedankenmodell zur Planung des Unterrichts

Unterricht ist für die Gesellschaft in seiner Wirkung auf und seinen Folgen für die Entwicklung der Lernenden zu wichtig, als dass er dem Zufall überlassen werden darf.³ So wie Unterricht ein durch viele Faktoren beeinflusster Prozess ist, so ist auch die Planung des Unterrichts von vielen äußeren Einflüssen und Faktoren betroffen. In diesem Abschnitt der Arbeit sollen die wirkenden Faktoren untersucht werden und nach und nach ein Gedankenmodell zur Unterrichtsplanung entstehen. Dabei sollen die Abläufe während des Planungsprozesse von Anfang an beschrieben und erklärt und als Ergebnis letztlich ein Modell zur Erstellung von Unterrichtssequenzen vorgestellt werden.

2.1 Organisationstheoretischer Rahmen

Wer Unterricht plant, braucht klar strukturierte Vorstellungen über diese Tätigkeit, worauf sich die Planung bezieht und wie sie organisiert werden muss. Der Anfang des Planungsprozesses liegt nicht bei der unmittelbaren und kurzfristigen Planung von einzelnen Unterrichtseinheiten. Er liegt auch nicht bei den, große Zeiträume umfassenden, Planungstätigkeiten, die ganze Schuljahre betreffen, sondern dort, wo erste Ansprüche an Schule und Unterricht gestellt werden. Diese Ansprüche und Forderungen gehen als bildungspolitische Forderungen in bildungspolitische Programme ein und auf diese Programme aufbauend ergibt sich schließlich der für die Berufstätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen wichtige Lehrplan. Erst dann erfolgen von Lehrerinnen und Lehrern nähere Unterrichtsausarbeitungen. Die vielfältigen, sowohl nacheinander, als auch nebeneinander anfallenden Planungstätigkeiten können, diesem Ablauf folgend, in drei Ebenen der Unterrichtsplanung gegliedert werden. Namentlich handelt es sich dabei um die Makro-, Meso- und Mikroebene. Beim Übergang von einer Planungsebene zur nächsten müssen die zentralen Aussagen der vorherigen Ebenen jeweils mit- und weitergetragen werden, sodass die weiteren Entscheidungen auch immer die wesentlichen Planungsinhalte der vorgeordneten Planungsebenen beinhalten.⁴

³ vgl. RIEDL, Alfred. und SCHELTEN, Andreas. (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S.252

⁴ vgl. PETERSEN, Wilhelm. H. (2000): Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. 9. Auflage. München: Oldenbourg. S.203-205

Die folgende Abbildung illustriert die beschriebene Grundstruktur der Unterrichtsplanung:

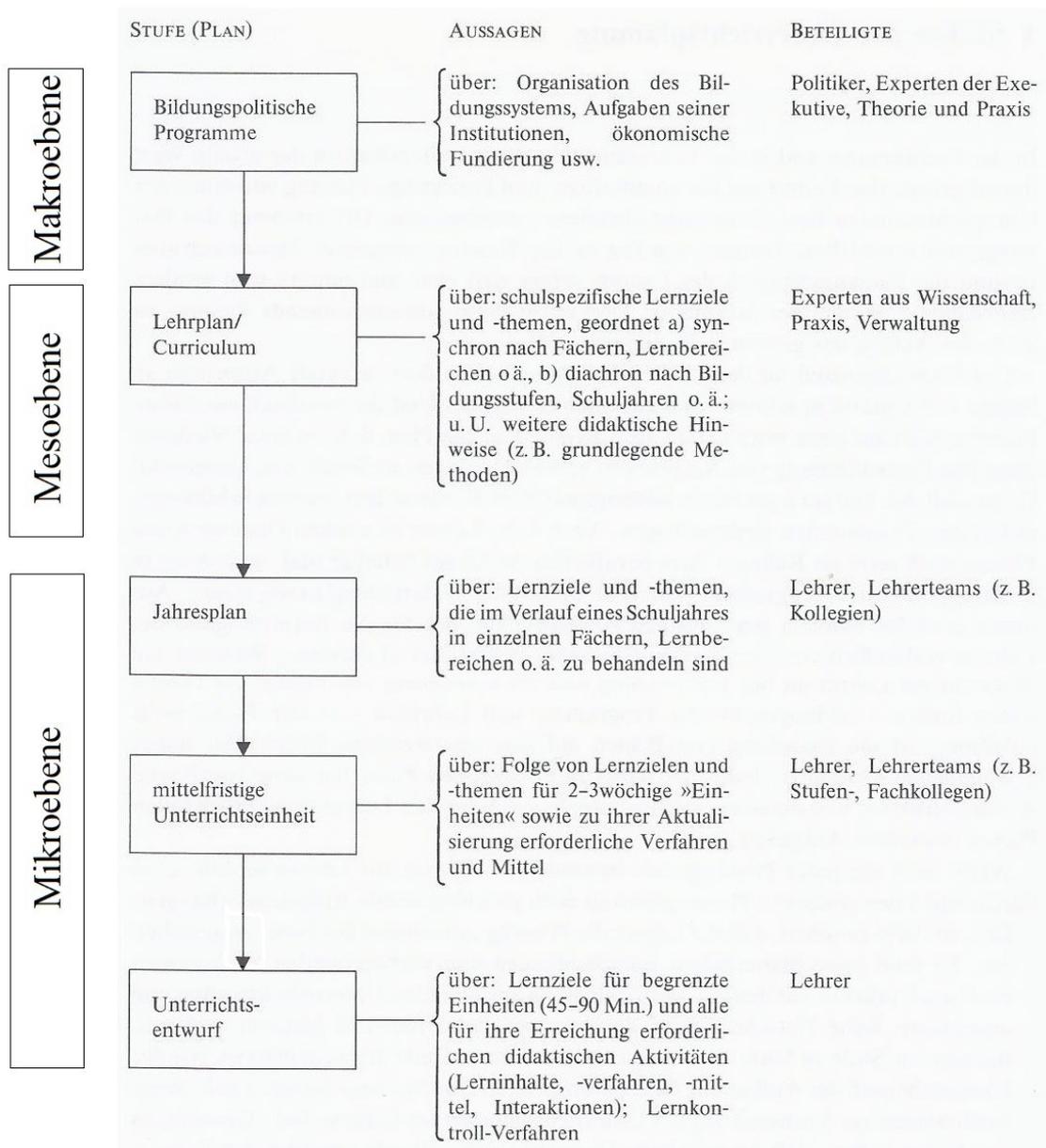


Abbildung 1: Grundstruktur der Unterrichtsplanung, nach DUBS (2014:14) und PETERBEN (2000:206)

2.1.1 Makroebene der Unterrichtsplanung

Im ersten Moment erscheint es als wenig schlüssig, dass die erste Stufe der Unterrichtsplanung bei bildungspolitischen Programmen liegt, weil Lehrer und Lehrerinnen in ihrer beruflichen Tätigkeit an diesen Planungsschritten nicht direkt planend beteiligt sind. Derartige Programme stehen jedoch am Anfang eines sich auf den Unterricht zubewegenden Planungsprozesses und haben damit Einfluss auf diejenigen Unterrichtsplanungsphasen, an denen Lehrer und Lehrerinnen tätig werden. Politische Parteien, aber auch viele andere unterschiedliche Gruppierungen und auch einzelne Personen, sind an den

bildungspolitischen Programmen beteiligt und tragen diese in die Öffentlichkeit.⁵ Die Makroebene beinhaltet die Bildungsphilosophie und Bildungspolitik und stellt die normative Handlungsebene dar. Das Bildungssystem ist auf dieser Ebene organisiert und es werden schulübergreifend Gesetze und Verordnungen erlassen. Es bildet das Fundament für die normative Grundlegung des Unterrichts, der Rahmenbedingungen und der Lehrplan-Konzepte.⁶ Außerdem beschäftigt es sich mit der Frage nach den grundsätzlichen Zielen, die mit der Bildung in den Bildungseinrichtungen erreicht werden sollen. In gewisser Weise findet so auch eine Output-Steuerung statt.⁷ Damit kommt der Makroebene große Bedeutung bei der Erstellung der Lehrpläne zu, die eine Grundlage für die Planung von Unterricht darstellen. Sie beeinflusst, ob, und in welcher Gewichtung, Normen Einzug in die Lehrpläne und in die Bildung finden. Bei diesen Normen handelt es sich unter anderem um moderne Strömungen wie: Mündigkeit, Partizipation und Gleichberechtigung, Emanzipation, Unabhängigkeit, Wahlfreiheit vor Pflichtgesinnung usw., oder eher traditionelle Normen wie: Akzeptanz einer bestimmten Weltanschauung, Ziele wie Ordnung, Pflichtgefühl, Verantwortung und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.⁸ Lehrer und Lehrerinnen müssen Kenntnis über bildungspolitische Programme haben, um die Hintergründe ihres Tuns und damit auch ihrer Planungstätigkeit durchschauen und klären zu können, damit die besondere Bedingtheit ihres pädagogischen und didaktischen Handelns transparent wird.⁹

2.1.2 Mesoebene der Unterrichtsplanung

Die Mesoebene ist die Ebene der Lehrplan- und Curriculumgestaltung. Während bei der Makroebene von der normativen Handlungsebene gesprochen wurde, so kann die Mesoebene als curriculare Handlungsebene gesehen werden, bei der die einzelne Schule als Einheit im Mittelpunkt steht, nach außen auf die bildungspolitischen Programme wirkt und nach innen auf die Lehrer und Lehrerinnen.¹⁰ Die Mesoebene erfüllt durch die bildungspolitischen Vorgaben in den Lehrplänen eine gesellschaftliche und pädagogisch-didaktische Steuerungsfunktion, indem durch die Weitergabe von Bildungsvorstellungen indirekt das Lehrerhandeln beeinflusst und gesteuert wird. Der Staat und die Gesellschaft wirken über festgeschriebene Bildungsziele auf den Unterricht ein und haben auf diese Art

⁵ vgl. PETERSEN 2000:213

⁶ vgl. DUBS, Rolf. (2014): Unterrichtsplanung in der Praxis: Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft. 1.Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S.14

⁷ vgl. ebd.:17

⁸ vgl. ebd.:19-20

⁹ vgl. PETERSEN 2000:214-215

¹⁰ vgl. DUBS 2014:14

sogar Einfluss auf die Kultur- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen.¹¹ Sie stellt die inhaltliche Absicherung des Bildungssystems dar, indem sie eine Angleichung der Bildungspraxis an die Bildungsnorm vornimmt und als Bindeglied zwischen der schulischen Bildungspraxis und der bildungspolitischen Szenerie fungiert. Die Lehrpläne enthalten das, was sich bei der politischen Auseinandersetzung im Entstehungsprozess durchsetzen konnte. Sie bauen auf den Ergebnissen und Einflüssen der Makroebene auf und zeigen, wie die generellen Zielsetzungen organisatorisch/institutionell und lerntheoretisch auszusehen haben. Der Lehrplan spielt bei der Gestaltung von Schule und Unterricht eine wichtige Rolle und ist dabei nicht als ein Endprodukt zu sehen, sondern eher als eine Station eines Prozesses, weil Ziele, Inhalte und Methoden von Schule ständig überprüft und korrigiert werden und dem Wandel der Zeit unterliegen. Von politischer und administrativer Seite fließen verschiedene und beabsichtigte pädagogische und didaktische Maßnahmen für Schule und Unterricht in die Lehrpläne ein.¹² In der Praxis ist die Formulierung des Lehrplanes für die Lehrkraft von großer Bedeutung, weil sie über didaktische und methodische Hilfestellungen und Vorgaben, über den Aufwand der Umsetzung im täglichen Unterricht mitbestimmt. Außerdem ergeben sich aus dem Lehrplan die der Lehrkraft zugestandenen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung.¹³ Der Lehrplan ist grundlegend bei der Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen und dient damit auch der Anzeige schulischer Leistungen. Diese sind wiederum von Bedeutung für die Auslese und Zuweisung in der Schullaufbahn von Schülern und Schülerinnen und bestimmen deren Werdegang mit. Die Lehrpläne bieten damit eine Basis für Qualitätssicherungsmaßnahmen und die pädagogische Schulentwicklung. Über Lehrpläne können auch Innovationen in das Bildungssystem implementiert werden.¹⁴ Aktuelle Bemühungen, wie beispielsweise die PISA-Studie, die Qualität von Schule und Bildungssystemen nachzuweisen, zu messen und zu überprüfen, sorgen dafür, dass Lehrer und Lehrerinnen dem Lehrplan in Zukunft noch genauere Beachtung schenken müssen.¹⁵

Die Begriffe Lehrplan und Curriculum werden zwar oft gleichgesetzt, aber es ergeben sich definitorische Unterschiede. Der Curriculum-Begriff hat zumeist eine breiter gefasste Auffassung von Unterrichtsplanung und umgreift alle gezielten Unterrichtsplanungen vom ersten groben Einkreisen beabsichtigter praktischer Maßnahmen bis zu den letzten

¹¹ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:141

¹² vgl. PETERSEN 2000:216-217

¹³ vgl. DUBS 2014:50

¹⁴ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:141

¹⁵ vgl. DUBS 2014:36

Unterrichtsgestaltungsentscheidungen. Traditionellerweise wird unter dem Lehrplan, besonders im deutschsprachigen Raum, eine Orientierung an Inhalten und Themen verstanden, während die Bezeichnung Curriculum oft verwendet wird, um auf Lernziele ausgerichtete Lehrpläne zu benennen. Damit einhergehend ergeben sich unterschiedliche Interpretationsräume, was die Inhalte von Lehrplan und Curriculum angeht.¹⁶ Die Lernzielformulierungen der Curricula sind heute meist kompetenzbasiert und möglichst eindeutig und konkret formuliert und lassen wenig Interpretationsspielraum. Sie umschreiben was die Schüler und Schülerinnen nach den Lernprozessen an Können vorweisen sollten. Wie die Lernziele erreicht werden ist hingegen wieder ein ganz anderes Thema und eröffnet den Lehrkräften wiederum große Freiheiten in den Umsetzungsmöglichkeiten.¹⁷

2.1.3 Mikroebene der Unterrichtsplanung

Die Mikroebene betrifft, als instruktionale Handlungsebene, die Umsetzung im täglichen Unterricht. Sie fragt danach, wie über unterrichtliche Gestaltungsideen die Lehr-Lern-Situationen und die einzelnen Lernabschnitte und Unterrichtseinheiten von den Betroffenen und Beteiligten zu gestalten sind.¹⁸ Auf der Mikroebene findet die gesamte praktische Planungstätigkeit von Lehrkräften statt. Diese reichen von langfristigen und eher organisatorischen Planungen, die das gesamte Schuljahr betreffen, bis hin zu Überlegungen, die einzelne Unterrichtsstunden, oder sogar nur einzelne didaktische Maßnahmen im Unterricht betreffen. Es müssen Rahmenbedingungen und Lernziele berücksichtigt, aber auch alle in den Unterricht einfließenden Komponenten, Lernschritte und Lernkontrollen festgelegt werden. Die von den Lehrpersonen dabei getroffenen Entscheidungen müssen immer rational begründbar sein. Im nächsten Abschnitt soll die Unterrichtsplanung auf der Mikroebene genauer betrachtet und erklärt werden.¹⁹

2.2 Unterrichtsplanung auf der Mikroebene

In vielen Veröffentlichungen und zugegebenermaßen auch in den Lehramtsstudien wird die Qualifizierung für die Planungstätigkeit zeitlich oft auf die unmittelbare und kurzfristige Planung eingegrenzt. Unterrichtsplanung muss jedoch als ein langfristig angelegter und gestufter Prozess angesehen werden, um eine Verkürzung der Planungsproblematik von

¹⁶ vgl. PETERSEN 2000:224

¹⁷ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:143

¹⁸ vgl. DUBS 2014:14

¹⁹ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:252-253

Unterricht zu verhindern. Eine Auseinandersetzung und Zuständigkeit von Lehrern und Lehrerinnen mit nur der letzten Planungsstufe würde bedeuten, dass Lehrkräfte, als sozusagen didaktische Techniker, lediglich der Umsetzung von Soll-Werten dienen. Die pädagogischen Ansprüche sollten jedoch höher liegen, damit eine Kontinuität der Planung, eine Legitimation der erzieherischen Zielsetzungen bis hin zur Umsetzung im Unterricht und Vielfältigkeit in der Unterrichtspraxis gegeben sind.²⁰ Nachfolgend sollen Strukturen, Inhalte und Abläufe der Unterrichtsplanung auf der Mikroebene erläutert werden. Angefangen bei der Jahresplanung wird die Planungstätigkeit über die mittelfristige Unterrichtseinheit bis zum einzelnen Unterrichtsentwurf aufgezeigt.

2.2.1 Der Jahresplan

Der Jahresplan stellt den Übergang von der vorgegebenen zur eigenen Planung dar. Er organisiert und gliedert den Unterricht für den Zeitraum eines Schuljahres, hinsichtlich der zu lehrenden und lernenden Ziele, Inhalte und Themen. Dabei enthält er, durch die Übernahme von Inhalten aus dem Lehrplan, hauptsächlich fremde Entscheidungen. Er hilft, durch Einordnung der Zielsetzungen in die Stunden, den übergeordneten Erziehungs- und Bildungsauftrag abzusichern. Die Lehrkraft muss bei der Erstellung eines Jahresplanes eine Gewichtung und Auswahl der Ziele und Inhalte vornehmen und diese Entscheidungen rechtfertigen können. Eine weitere Aufgabe besteht darin herauszufinden, welcher besondere Erziehungs- und Bildungsbeitrag im eigenen Fach geleistet werden soll und welche Gewichtung dieser für den Gesamtbildungsauftrag der Schule hat. Der Jahresplan soll das gesamte Lehr- und Lerngeschehen eines Schuljahres so gut wie möglich absichern und muss gleichzeitig Offenheit für Revisionen bieten. Die herrschenden Rahmenbedingungen müssen bereits bestmöglich in die Planung mit einfließen und beinhalten die Berücksichtigung von unterrichtsfreien Tagen, Ferien und Feiertagen, um eine Prognose über die zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten abgeben zu können. Es sollen auch mögliche Störfaktoren für den Unterricht, wie beispielsweise Rand-Unterrichtsstunden, in denen Schüler und Schülerinnen weniger leistungs- und aufnahmefähig sind, frühzeitig in der Planung berücksichtigt werden. Besonderheiten des Schuljahres, wie zum Beispiel das Stattfinden von Großereignissen und wichtige Geschehnisse, können und sollen für eine Stärkung des Aktualitäts- und Lebensweltbezuges in der Planung berücksichtigt werden. Der Jahresplan ist im gesamten Planungsvorgang von

²⁰ vgl. PETERSEN 2000:265

Unterricht der erste von der Lehrkraft eigenständig erstellte Plan und zeigt einfach strukturiert die für den Verlauf des anstehenden Schuljahres zu verwirklichenden Lernziele. Ausgangspunkt für Lehrer und Lehrerinnen ist dabei der Lehrplan, unter Berücksichtigung der zeitlichen Möglichkeiten, die das Schuljahr bietet, und des Entwicklungsstandes der Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen.²¹

2.2.2 Die Mittelfristige Unterrichtseinheit

Die Planung der mittelfristigen Unterrichtseinheit umfasst einen Zeitraum von ein bis drei Wochen. Sie stellt den Übergang von der langfristigen zur kurzfristig und unmittelbaren Planung dar. Während die bisherige Planung auf Ziele und Inhalte beschränkt war, wird sie in dieser Planungsstufe um Methoden und Medien erweitert. Die Planungen für den Unterricht werden also noch konkreter und es finden schon praktische Vorbereitungen, wie die Beschaffung und Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln, statt. Unter einer jetzt kurzfristigeren Perspektive wird nochmals überprüft und konkretisiert, wie viele Stunden wirklich für den Unterricht zur Verfügung stehen. Auch die näheren Umstände, mit Blick auf die Schüler und Schülerinnen, werden nochmals geprüft. Die weitere Planung erfolgt lernzielorientiert und die Richtziele werden konkreten Unterrichtsstunden zugeordnet. Es werden Entscheidungen über methodische Konzeptionen getroffen, Themen benannt und Überlegungen angestellt, wie ein spannender Zugang zur gewählten Thematik geschaffen werden kann. An diesem Punkt der Planung kann auch über die Möglichkeit von fächerübergreifenden Unterricht nachgedacht und gegebenenfalls dementsprechend weitergeplant werden. Am Ende der Planungsphase für die mittelfristige Unterrichtseinheit sollte ein eindeutiges Bild des für ein bis drei Wochen vorgesehenen Unterrichts stehen. Es soll zeigen, an welchen Tagen, in welchen Stunden, welche Ziele, mit welchem Thema, Verfahren und Mitteln unterrichtet werden sollen. Darüber hinaus sollte der Unterricht auch bereits technisch in Hinsicht auf einzusetzende Lehr- und Lernmittel abgesichert und vorbereitet sein.²²

2.2.3 Der Unterrichtsentwurf

Der Unterrichtsentwurf ist das letzte Glied in der Planungskette. Er ist auch der letzte von der Lehrkraft selbst erstellte Plan in der Reihe der aufeinander bezogenen Pläne. Er schließt an die bildungspolitischen Programme, den Lehrplan, Jahrespläne und mittelfristige

²¹ vgl. PETERSEN 2000:235-237

²² vgl. ebd.:256-259

Unterrichtseinheiten an und ist damit die kontinuierliche und konsequente Fortsetzung der bisherigen Planungsüberlegungen und Planungsentscheidungen. Sofern die bisherige Planung solide stattgefunden hat, kann direkt auf die vorherigen Planungen aufgebaut werden. Ein Vorteil in der mehrstufigen Unterrichtsplanung ist, dass ein großer Teil der grundlegenden Planung frühzeitig und ohne Zeitdruck erledigt werden kann, sodass nur bei der kurzfristigen Planung der konkreten Unterrichtsentwürfe der Druck der Situation aufkommt. Der Unterrichtsentwurf ist der umfassendste und detaillierteste Plan in der Planungsreihe. Er beschreibt alle wesentlichen vorgesehenen Phasen und Vorgänge des Unterrichts. Er umgreift alle regelungsnotwendigen und regelbaren Aspekte und Vorgänge des Unterrichts und bietet vor der Umsetzung in die Praxis noch eine letzte Chance, die Planung radikal in Frage zu stellen. Als Unterrichtsentwurf ist der Plan ein theoretisches Konstrukt und bildet Unterrichtsmöglichkeiten ab. Anders gesagt ist der Unterrichtsentwurf der Plan eines möglichen Unterrichts. Das bedeutet, dass er nicht die Unterrichtswirklichkeit abbildet, sondern Ausdruck dessen ist, wie der Unterricht sein soll. Der Entwurf drängt darauf die Unterrichtswirklichkeit an sich anzupassen. In dieser Funktion wirkt er für Lehrerinnen und Lehrer unterstützend und bietet die Möglichkeit von Soll-Ist-Vergleichen. Die Planung geschieht meist auf diskriminierende Art und Weise, was bedeutet, dass im Laufe der Planung alle Möglichkeiten bis auf eine verworfen werden, die dann in die Tat umgesetzt wird. Natürlich gibt es die Möglichkeit, Alternativen einzuplanen oder zu suchen, um auf mehr Eventualitäten im Unterrichtsverlauf vorbereitet zu sein, sodass in der Unterrichtssituation auf die beste aller Möglichkeiten zurückgegriffen werden kann.²³

2.3 Gesetzliche Grundlagen für Unterricht und Unterrichtsplanung

Jede Lehrerin und jeder Lehrer ist in einen institutionellen Rahmen eingebettet und hat Pflichten und Aufgaben zu erfüllen, die zumeist gesetzlich vorgegeben sind. In diesem Abschnitt soll darum auf verschiedene gesetzliche Grundlagen, die für den Unterricht und die Planung von Unterricht relevant und wichtig sind, eingegangen werden. Dazu gehören das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz, der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule und die Prüfungsordnung der AHS.

²³ vgl. PETERßEN 2000:265-268

2.3.1 Schulorganisationsgesetz (SchOG)

Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) bildet das Fundament für das österreichische Bildungssystem. Von besonderer Bedeutung für jede Lehrerin und jeden Lehrer ist der zweite Paragraph, der auch als Zielparagraph bezeichnet wird, und die Aufgabe der österreichischen Schule, wie folgt, beschreibt:

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.²⁴

Auf die Aufgabe der allgemeinbildenden höheren Schulen wird in § 34 des SchOG näher eingegangen, welches vorsieht, dass den Schülerinnen und Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung vermittelt werden soll und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen sind.²⁵ Die Universitätsreife wird mit der in § 41 SchOG genannten Reifeprüfung erlangt, welche den Bildungsgang der allgemeinbildenden höheren Schule abschließt.²⁶ Bei jedem Unterricht und jeder Unterrichtsplanung sollten Lehrer und Lehrerinnen folglich stets bedenken, dass die Schüler und Schülerinnen auf ein zum Teil noch in weiterer Ferne liegendes Ziel, die Reifeprüfung, vorzubereiten sind und jede Unterrichtseinheit einen Beitrag zur Erreichung dieses Zieles leisten kann.

²⁴ § 2 SchOG

²⁵ vgl. ebd. § 34

²⁶ vgl. ebd. § 41

2.3.2 Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) dient dazu, die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im SchOG geregelten Schulen sicherzustellen. Es finden sich darin auch Vorgaben für die Planung von Unterricht und für die Unterrichtsarbeit:

§ 17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. [...] ²⁷

Dieser Paragraph bezieht sich direkt auf die Tätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen und beschreibt in kurzer und bündiger Weise deren größte Aufgabenfelder. So ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule, wie in § 2 SchOG genannt, mitzuwirken. Als Grundlage dafür wird der Lehrplan angeführt. Der Lehrstoff soll, dem Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen und dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechend, mit geeigneten und zweckmäßigen Methoden und Unterrichtsmitteln vermittelt werden. Hervorgehoben wird auch, dass Schüler und Schülerinnen sowohl selbsttätig, als auch in der Gemeinschaft mitarbeiten und der Unterricht sich an ihren Anlagen und der Gegenwart orientieren soll. Bemerkenswert ist weiters, dass die Lehrer und Lehrerinnen auch die gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben haben. Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist demnach nicht nur auf den eigenen Unterricht beschränkt, sondern zählt auf Zusammenspiel, Zusammenarbeit und gegenseitiger Ergänzung und Unterstützung mit den anderen Unterrichtsfächern. ²⁸

²⁷ § 17 (1) SchUG Schulunterrichtsgesetz 1986 (SchUG). In: BGBl 472/1986 idF BGBl I 86/2019

²⁸ vgl. ebd. § 17

Während in § 17 SchUG vornehmlich die Unterrichtsarbeit der Lehrkraft beschrieben wird, wird in § 47 SchUG die Erziehungsarbeit direkt angesprochen:

§ 47. (1) Im Rahmen der Mitwirkung der Schule an der Erziehung der Schüler (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) hat der Lehrer in seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit die der Erziehungssituation angemessenen persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Erziehungsmittel anzuwenden, die insbesondere Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung sein können. [...] ²⁹

Zu den zentralen Aufgabenbereichen von Lehrkräften gehört die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen, sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation. Aber zum Berufsbild gehört auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag, der auf der grundsätzlichen Erziehungsbedürftigkeit des Menschen beruht, weshalb die Schule im Sinne der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung auch Einfluss auf die individuelle Entwicklung der Schüler und Schülerinnen nimmt. Weiters gehört das gerechte und verantwortungsbewusste Beurteilen und Beraten zur gezielten Förderung von Schülern und Schülerinnen ebenso zum Berufsbild, wie das Innovieren und Weiterbilden, was bedeutet, dass Lehrkräfte sich, aufgrund der Veränderungsdynamik in Gesellschaft und Arbeitswelt, weiterbilden und für die wissenschaftliche Aktualität ihrer pädagogischen und inhaltlichen Arbeit sorgen müssen. Damit beeinflussen Lehrkräfte die Schulkultur und das Schulklima und letztlich die Qualität von Schule. ³⁰

Im Unterricht hat jedoch nicht nur die Lehrerin oder der Lehrer Aufgaben, Rechte und Pflichten, sondern auch die Schülerinnen und Schüler:

§ 43. (1) Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern. Sie haben den Unterricht (und den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, zu dem sie angemeldet sind) regelmäßig und pünktlich zu besuchen, die erforderlichen Unterrichtsmittel mitzubringen und die Schulordnung bzw. die Hausordnung einzuhalten. ³¹

Die Pflicht der Schülerinnen und Schüler besteht demnach darin, ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer an der Erfüllung der in § 2 SchOG genannten Aufgabe der österreichischen

²⁹ ebd. § 47

³⁰ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:19

³¹ § 43 SchUG

Schule mitzuwirken. Unter dem Gesichtspunkt wird das Wort Mitarbeit, so wie es im alltäglichen Sprachgebrauch genutzt wird, um eine neue Facette erweitert, indem nicht mehr nur das Mitarbeiten in bestimmten Unterrichtssituationen, sondern das Mitwirken am Erreichen eines gemeinsamen übergeordneten Zieles gemeint ist. Die Formulierung, dass Schüler und Schülerinnen die Unterrichtsarbeit, wie in §17 SchUG beschrieben, fördern sollen, kann auch so ausgelegt werden, dass sie unterstützend und aktiv am Unterricht der Lehrperson teilnehmen und mitwirken. Zu den Rechten der Schüler und Schülerinnen gehört außerdem ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht an der Unterrichtsarbeit:

§ 57a. Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§ 43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen.³²

2.3.3 Der Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen

Lehrpläne stellen allgemeingültige und rechtsverbindliche zentrale Steuerungsinstrumente für das Schulwesen eines Landes dar und geben Auskunft über das Profil der jeweiligen Schulart:

Sie orientieren über den Erziehungs- und Bildungsauftrag einer Schule, setzen die normativen Grundlagen sowie die Schwerpunkte für den Unterricht und bestimmen die Lehr- und Lerninhalte, die im Unterricht zu vermitteln sind. Den Lehrpersonen dienen sie als Planungsvorgabe für den Unterricht. Als Grundlage für das pädagogische Wirken entlasten sie die Lehrkräfte bei ihrer täglichen Arbeit. Sie bilden die Grundlage für die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler und ermöglichen die Beurteilung der Wirksamkeit einzelner Schulen oder ganzer Schulsysteme. Sie informieren die Lernenden, ihre Eltern und die Öffentlichkeit über die Ziele und die zu vermittelnden Lerninhalte.³³

Mit den darin enthaltenen bildungspolitischen Vorgaben erfüllen sie sowohl gesellschaftliche, als auch pädagogisch-didaktische Funktionen.³⁴ Lehrpläne begründen die Planung und Steuerung des Unterrichts in inhaltlicher und in methodischer Hinsicht und die Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.³⁵ Außerdem enthalten sie Aussagen über den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und geben Planungsvorgaben und Information über Umfang

³² § 57a SchUG

³³ DUBS 2015:49

³⁴ vgl. RIEDL, SCHELTEN 2013:141

³⁵ vgl. Lehrplan AHS

und Ablauf anzustrebenden Unterrichts. Sie helfen nicht nur den Lehrkräften, sondern helfen auch den Schülern und Schülerinnen, aber auch deren Eltern, indem sie eine Orientierung über Lerninhalte und Unterrichtsziele, vor allem im Hinblick auf Prüfungen, ermöglichen.³⁶

Durch § 6 SchOG ist geregelt, dass der zuständige Bundesminister oder die zuständige Bundesministerin für die in diesem Bundesgesetz geregelten Schulen Lehrpläne durch Verordnung festzusetzen hat.³⁷ Der durch Verordnung festgesetzte Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule ist in fünf Teile gegliedert. Der erste Teil beinhaltet das allgemeine Bildungsziel, der zweite Teil die allgemeinen didaktischen Grundsätze und der dritte Teil Schul- und Unterrichtsplanung. Im vierten Teil finden sich die Stundentafeln und im letzten, dem fünften Teil, die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände.³⁸ Anschließend werden die ersten drei Teile des Lehrplanes beschrieben. Auf den vierten Teil wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen und vom fünften Teil wird in Kapitel 6.1 eine Verortung der Bedürfnisse der Menschen im Lehrplan des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie vorgenommen.

2.3.3.1 Erster Teil – Das allgemeine Bildungsziel

Zum allgemeinen Bildungsziel gehören die Beschreibung der Funktion und Gliederung des Lehrplans, des gesetzlichen Auftrages, der Leitvorstellungen, der Aufgabenbereiche der Schule, und der Beiträge zu den Bildungsbereichen. Der gesetzliche Auftrag für allgemeinbildende höhere Schulen verweist auf die beiden, in dieser Arbeit bereits erwähnten Paragraphen § 2 und § 34 SchOG. Die Nennung der Paragraphen im Lehrplan verdeutlicht nochmals die Bedeutung dieser beiden Gesetzestexte für Schule und Unterricht.

Die raschen gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen in Kultur, Wissenschaft, Demographie, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht stellen den Hintergrund für den Bildungs- und Erziehungsprozess und damit auch für die Leitvorstellungen im Lehrplan dar. Die Leitvorstellungen fordern eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen, damit Schüler und Schülerinnen eigene weltanschauliche Konzepte durch sach- und wertbezogene Urteile entwerfen können. In den Leitvorstellungen wird auch, wie in § 17 SchUG, eine Orientierung an der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen

³⁶ vgl. RIEDL, SCHELTEN 2013:141-142

³⁷ vgl. §6 SchOG

³⁸ vgl. Lehrplan AHS *Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen* 1985. In: BGBl 88/1985 idF BGBl II 107/2019

gefordert und darauf hingewiesen, dass eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände durch fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Die Anwendung und Durchsetzung der Leitvorstellungen sollen bei der Bewältigung des täglichen Lebens helfen und die Entwicklung einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit fördern.

Als Aufgabenbereiche der Schule werden die Wissensaneignung, der Kompetenzerwerb und die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension genannt. In einem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen sollen in einem ausgewogenen Verhältnis Sach- Selbst- und Sozialkompetenzen entwickelt werden. Die religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension soll die Schülerinnen und Schüler bei der Frage nach Ursprung, Sinn und Ziel der eigenen Existenz unterstützen und Orientierungen zur Lebensgestaltung und Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen bieten.

Die Bildungsbereiche stellen Ziele der Allgemeinbildung dar, welche über das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen vermittelbare Wissen hinausgehen. Die Bildungsbereiche bilden zusammen mit den Zielen der Aufgabenbereichen der Schule und den Leitvorstellungen den Bezugsrahmen für die Einordnung der Beiträge, welche einzelne Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess haben. Außerdem bilden sie die Grundlage für fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit.

Die Bildungsbereiche sind:

- Sprache und Kommunikation
- Mensch und Gesellschaft
- Natur und Technik
- Kreativität und Gestaltung
- Gesundheit und Bewegung

In den Bildungsbereichen sind auch die Zielsetzungen der Unterrichtsprinzipien enthalten, die im Unterricht möglichst vieler Gegenstände zu berücksichtigen sind. Ihnen ist gemein, dass sie lebensbezogen, anschaulich und problemorientiert sind und sollen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich Wissen in größeren Zusammenhängen selbstständig anzueignen.³⁹

³⁹ vgl. ebd.

Die im Lehrplan genannten Unterrichtsprinzipien lauten:

Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern/Gender Kompetenz, Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung, Erziehung zur Anwendung neuer Technologien, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt.⁴⁰

2.3.3.2 Zweiter Teil – Didaktische Grundsätze

Die didaktischen Grundsätze sehen vor, dass die Lehrer und Lehrerinnen in eigenständiger und verantwortungsvoller Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren zur Erreichung der Ziele des Lehrplanes vornehmen. Dazu sind Lernsituationen zu gestalten und Lernprozesse zu unterstützen, um Zugänge zu Wissen zu eröffnen und Informationen anzubieten. Den Schülerinnen und Schülern gilt es, das Entwickeln und Anwenden von Können zu ermöglichen und Gelegenheit zu geben, Erfahrungen und Eindrücke zu gewinnen.

Bei der Planung und Durchführung sind darum folgende Grundsätze zu beachten:

- „Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler
- Interkulturelles Lernen
- Mehrsprachigkeit
- Diversität und Inklusion
- Förderung durch Differenzierung und Individualisierung
- Förderunterricht
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt
- Reflexive Koedukation und gendersensible Pädagogik
- Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen“⁴¹

⁴⁰ ebd.

⁴¹ ebd.

2.3.3.2 Dritter Teil – Schul- und Unterrichtsplanung

Standortspezifische Faktoren haben einen großen Einfluss auf die Qualität von Unterricht. Für die Unterrichtsplanung ist also wichtig, dass auf regionale Besonderheiten eingegangen wird. Je nach Schulstandort gibt es unterschiedliche Bedingungen und Bedürfnisse, oder besondere Formen der Ausstattung, die konstruktiv in die Unterrichtsarbeit eingebracht werden sollen. Auch spezielle Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch der Schülerinnen und Schüler, zählen zu den standortspezifischen Faktoren. Schulqualität umfasst neben der Unterrichtsgestaltung auch den örtlichen Erziehungsstil und weitere Bereiche, wie zum Beispiel das Schulklima, das Schulmanagement, Außenbeziehungen und Personalentwicklung. Die Qualität von Schule ergibt sich demnach aus der Summe vieler, sich wechselseitig beeinflussender Faktoren. Für die Unterrichtsplanung sind, die bereits zuvor in Kapitel 2.3.2 beschriebenen Paragraphen, § 17 SchUG und § 57a SchUG von zentraler Bedeutung. Zusammengenommen beschreiben sie, wie die Lehrkraft, unter Beachtung des Recht der Schülerinnen und Schüler auf Beteiligung bei der Gestaltung des Unterrichts, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu planen hat. Zur Unterrichtsplanung gehören die zeitliche Verteilung und Gewichtung der Ziele und Inhalte. Außerdem gehören die Methoden zur Bearbeitung der Inhalte und Erreichung der Ziele und die eingesetzten Lehrmittel und Medien dazu. Die Planung erfolgt mehrstufig, als Jahresplanung und auch als kurz- bis mittelfristige Planung während des Schuljahres. Dabei sind das allgemeine Bildungsziel und die Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsgegenstandes umzusetzen, wobei die konkreten Inhalte und Beispiele durch die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer festgelegt werden. Die zeitliche Gewichtung und die konkrete Umsetzung der Vorgaben sind auch den Lehrerinnen und Lehrern überlassen, was alles in allem eine relativ flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht.⁴²

2.3.4 Die Prüfungsordnung AHS und die kompetenzorientierte Reifeprüfung

Wie bereits erläutert, wird mit der Reifeprüfung die Universitätsreife erlangt. Wie die Reifeprüfung aufgebaut ist und wie sie abläuft, ist durch die Prüfungsordnung AHS (PO) geregelt. Im Jahr 2012 wurde in Österreich die neue teilzentralisierte, standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung für die allgemeinbildenden höheren Schulen eingeführt. Sie setzt sich aus drei Säulen zusammen. Die erste Säule ist die neue, verpflichtend außerhalb der Unterrichtszeit zu schreibende, vorwissenschaftliche Arbeit, die ein

⁴² vgl. ebd.

mündliches Prüfungsfach ersetzt. Die zweite Säule besteht aus drei bis vier schriftlichen Klausuren in den Fächern Deutsch, Mathematik, einer lebenden Fremdsprache, und einem weiteren Fach. Je nachdem, ob drei, oder vier, schriftliche Prüfungen abgelegt werden, sind als dritte Säule noch zwei, oder drei, mündliche Prüfungsgegenstände zu wählen.⁴³

Die folgende Abbildung veranschaulicht das Drei-Säulen-Modell:

Drei-Säulen-Modell der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS

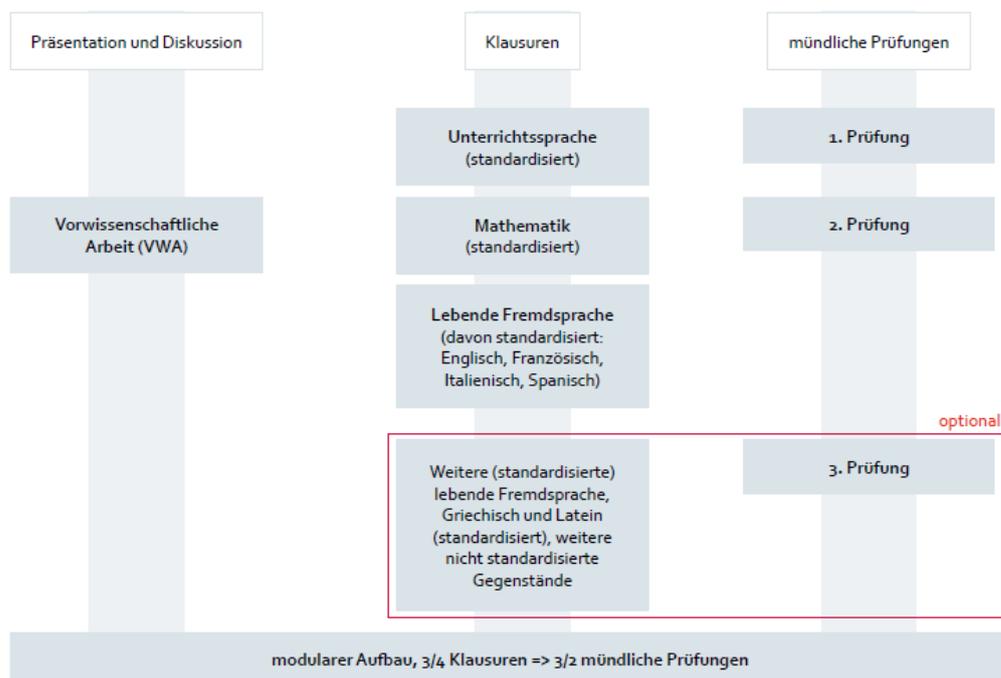


Abbildung 2: Drei-Säulen-Modell der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS, online unter: <https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2856&token=bbd0135c8766db57603590b20816e09afeb56917>

Für diese Arbeit ist die mündliche Reifeprüfung von Relevanz und soll daher näher betrachtet werden. Geregelt wird die mündliche Reifeprüfung durch § 27 bis § 30 PO. Mit der Einführung der neuen kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung wird das Ziel verfolgt, ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit zu schaffen. Es wird dabei zwar keine überregionale Standardisierung angestrebt, aber es kommt schulintern zu einem gewissen Grad an Standardisierung. Erreicht wird das durch einen schulspezifischen Themenkorb, an dem die Lehrkräfte gemeinsam arbeiten und bei den Aufgabenstellungen kooperieren. Der gemeinsame Themenkorb leistet einen wichtigen Beitrag zu Seriosität und Objektivität, lässt aber dennoch Platz für individuelle Fragestellungen und schulautonome

⁴³ vgl. GEIß, Paul. Georg. (2017): Fachdidaktik Philosophie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. S.61

Schwerpunktsetzungen. Die intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte bei der Erstellung des Themenkorbes soll zudem förderlich auf die Unterrichtsentwicklung wirken. Der größte innovative Charakter liegt jedoch in der deutlichen Kompetenz- und Lernzielorientierung bei den Themenbereichen und Aufgabenstellungen. Diese haben eine große Rückwirkung auf die Gestaltung des Unterricht und auf die Prüfungskultur.⁴⁴ Für ein erfolgreiches Bestehen der Reifeprüfung ist ein kompetenzorientierter Unterricht an der Sekundarstufe II eine notwendige Voraussetzung.⁴⁵ Die Kompetenzorientierung der Aufgabenstellungen fördert und fordert eine dialogische Prüfungskultur. Das führt zur Notwendigkeit, dass auch die dafür benötigten Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Präsentationstechnik und Dialogfähigkeit, vermittelt werden müssen.⁴⁶

Die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen werden in § 29 PO beschrieben:

§ 29. (1) Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann, schriftlich vorzulegen. Gleichzeitig mit der Aufgabenstellung sind die allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen.⁴⁷

Reproduktionsleistungen sind die Wiedergabe und Darstellung von fachspezifischen Sachverhalten. Darunter fällt auch die Fähigkeit der Informationsentnahme, die Verwendung von Fachtermini und die Anwendung von Arbeitstechniken. Transferleistungen sind das Erklären von Zusammenhängen, die Verknüpfung und Einordnung von Sachverhalten, Analyse von Material und die Unterscheidung von Sach- und Werturteilen. Reflexion und Problemlösung lassen sich anhand der Erörterung von Sachverhalten und Problemen und in der Herstellung von Hypothesen, oder durch Reflexion eigener Urteilsbildung aufzeigen. Die Gewichtung der Kompetenzanteile kann dabei je nach Fragestellung variieren.⁴⁸ Für die einzelnen Unterrichtsfächer wurden im Auftrag vom

⁴⁴ vgl. BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen (3): Mündliche Reifeprüfung AHS Handreichung. S.4-6

⁴⁵ vgl. BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen (2): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Ethik - Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. S.6

⁴⁶ vgl. BMBF (3):14

⁴⁷ § 29. (1) PO Prüfungsordnung AHS 2012 (PO). In: BGBl II 174/2012 idF BGBl II 107/2019

⁴⁸ vgl. BMBF (3):12

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK, mittlerweile das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF) von Fachgruppen zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Vorbereitung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die neue Form der Reifeprüfung Handreichungen erstellt.⁴⁹ Eine betrifft allgemein die mündliche Reifeprüfung an der AHS, die anderen die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Sie gehen auf die besonderen Eigenheiten der jeweiligen Fächer ein und enthalten auf die Fächer zugeschnittene Kompetenzmodelle. Sie sollen den Lehrkräften an den Schulstandorten die Umsetzung der neuen Maturabestimmungen erleichtern.⁵⁰

Für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie bedeutet die Kompetenzorientierung im Unterricht einen Perspektivenwechsel von Inhaltsorientierung zu Handlungsorientierung und einer verstärkten reflektierten Anwendung von Wissen. Es geht um die Fähigkeit, sowohl psychologisches, als auch philosophisches Denken zu entwickeln und dieses auch zur Lösung von Problemen in den unterschiedlichsten Situationen und zur alltäglichen Lebensbewältigung anwenden zu können.⁵¹ Auch der Ethikunterricht geht weg von einer Orientierung auf Wissenserwerb, hin zur intelligenten Anwendung von Wissen für einen nachhaltigen und langfristigen Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten.⁵² Für diesen Perspektivenwechsel ist in beiden Unterrichtsfächern eine Didaktik der Verzögerung und Entschleunigung notwendig, um dem Denken und Reflektieren die nötige Zeit und Ruhe zu geben. Die Führung offener Gespräche, bei denen Standpunkte nicht einfach nur ausgetauscht werden, sondern sich im Dialog entwickeln, sind für dieses Selbstdenken und die Reflexion von Denken, Fühlen, Handeln und Wollen notwendig.⁵³ Während in den Sprachen und Naturwissenschaften die Kompetenzmodelle eine enge und primär sachbezogene Ausrichtung haben, streben die geisteswissenschaftlich orientierten Unterrichtsfächer ein offenes Konzept an. Es ergeben sich viele methodische und konzeptionelle Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen der Herangehensweise an den kompetenz- und lernzielorientierten Unterricht für die Unterrichtsfächer Psychologie und Philosophie und Ethik. Diese beiden Fächer sind von Fragen und Gesprächen und vom Aufzeigen von Möglichkeiten und Wirklichkeiten geprägt. Sie tragen damit in besonderer

⁴⁹ vgl. BMBF ebd.:4

⁵⁰ vgl. GEIß 2017:64

⁵¹ vgl. BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen (1): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie - Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. S.6

⁵² vgl. BMBF (2):11

⁵³ vgl. BMBF (1):9

Weise zur Unterstützung der Persönlichkeitsentfaltung der Schüler und Schülerinnen bei.⁵⁴ Für die Unterrichtsfächer Psychologie und Philosophie und Ethik ergibt sich als methodische Konsequenz, dass die Lehrkraft das wichtigste Medium im Unterricht ist, die durch klare Strukturen, Vernetzung mit anderen Fächern und Planung dafür sorgt, dass Kompetenzen wiederholt geübt werden können. Wichtig dabei ist, dass an exemplarischen Inhalten aktiv und intensiv gearbeitet wird, weil psychologische und philosophische Denkweisen nur in der Auseinandersetzung mit Inhalten gelernt werden können. Realistisch betrachtet können aber keine Theoriegebäude in ihrer Gesamtheit vermittelt werden, was die Wichtigkeit der Qualität der Auswahl der ausgewählten Inhalte noch hervorhebt.⁵⁵ Es wird jedoch auch explizit darauf hingewiesen, dass viele der personalen und sozialen Kompetenzen bei einer kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung nicht überprüfbar sind.⁵⁶ Die Tatsache, dass nicht alle Kompetenzen evaluierbar und operationalisierbar sind, wird als ein grundlegendes Charakteristikum für den Unterricht der geisteswissenschaftlichen Fächer beschrieben. Als Grund wird genannt, dass die verfolgten Ziele oft weit über das Unterrichtsgeschehen hinausgehen und sich die speziellen personalen und sozialen Kompetenzen einer Überprüfbarkeit im Unterricht zum Teil, oder ganz, entziehen.⁵⁷

Ausgehend von diesen Grundlagen liegt es an der Lehrperson, pädagogische und didaktische Situationen hervorzubringen, in denen Erziehung und Lernen optimal möglich werden können.⁵⁸

⁵⁴ vgl. BMBF (2):7

⁵⁵ vgl. BMBF (1):11

⁵⁶ vgl. ebd.:6

⁵⁷ vgl. ebd.:9

⁵⁸ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:252

2.4 Konzept zur Vorstellung von Unterrichtssequenzen

In diesem Abschnitt soll beschrieben werden, wie die später vorgestellten Unterrichtssequenzen zu ausgewählten Themenschwerpunkten aufgebaut sind und auch warum sie so aufgebaut sind. Die Artikulation des Unterrichts, welche die Gliederung und die Abfolge von Lehr- und Lerneinheiten bezeichnet, ist wichtig, um eine konkrete Planung von Unterricht zu ermöglichen und dem Unterricht eine sinnvolle Gliederung, Reihenfolge und Abgrenzung einzelner Lernsequenzen und Lernschritte zu geben. Lerntheoretisch sorgt sie für positive Effekte auf Lernwirkungen, pragmatisch gesehen für bessere Überschaubarkeit bei den Lehrenden und dient als vorstrukturierende Lernhilfe für Lernende.⁵⁹

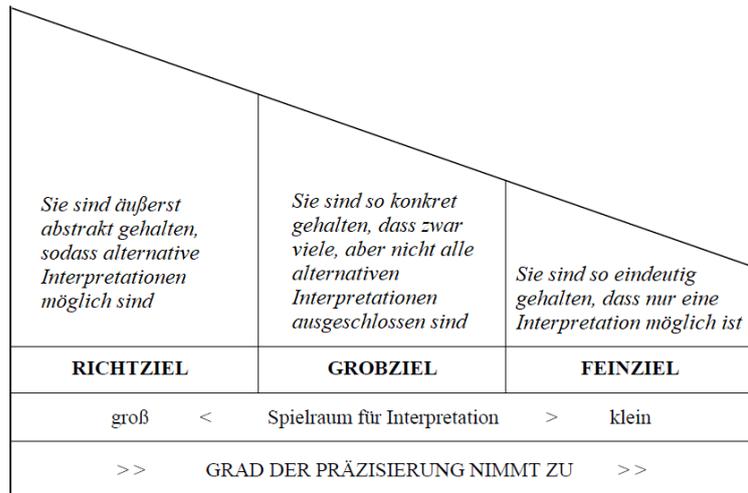
Wie jedoch bereits angesprochen wurde ist die Planung von Unterricht ein Prozess, der noch lange vor der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern beginnt und der von einer langen Reihe an Rahmenbedingungen und Faktoren beeinflusst wird. Aus diesem Grund ist es nicht möglich und auch nicht sinnvoll, hier langfristige Unterrichtsplanungen, mittelfristige Unterrichtseinheiten, oder ganze Unterrichtsentwürfe vorzustellen, weil keine Planung für eine konkrete Schule, für einen konkreten Klassenverband an Schülerinnen und Schülern und für eine konkrete Zeit möglich ist. Es können nicht so viele regelungsnotwendigen und regelbaren Aspekte in die Planung einbezogen werden, weshalb in dieser Arbeit einzelne Unterrichtssequenzen vorgestellt werden, die in weiterer Folge für den konkreten Unterrichtsgebrauch adaptiert und dann verwendet werden können.

Um die Verwendung und Anwendung zu erleichtern und um den vorgestellten und beschriebenen planerischen Gesichtspunkten gerecht werden zu können, wird bei den einzelnen Sequenzen auf einen genauen Bezug auf die Lehrpläne geachtet und es werden jeweils die angestrebten und verfolgten Lehrziele angegeben. Sie ermöglichen die Zuordnung in langfristigen Planungen und geben an, was die Schüler und Schülerinnen am Ende des Unterrichts können sollen, was sie zuvor noch nicht konnten.⁶⁰ Zielformulierungen können anhand ihrer Konkretheit und Abstraktheit kategorisiert werden. Eine derartige Kategorisierung wird auch hier vorgenommen, und zwar erfolgt die Unterteilung in Richtziele, Grobziele und Feinziele.

⁵⁹ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:18

⁶⁰ vgl. MEYER, Hilbert. (2015): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. 8.Auflage. Berlin: Cornelsen. S.193

Die Richtziele sind weit gefasste fächerübergreifende, oder fachbezogene Lernziele, die einen Zielbereich umschreiben und meist durch offene Formulierungen Interpretationen zulassen.⁶¹ Im Großen und Ganzen entsprechen sie den Formulierungen im Lehrplan.



Die Grobziele gehen bereits konkreter auf den

Abbildung 3: Abstraktionsstufen der Zielformulierungen, vgl. SITTE und WOHLSCHLÄGL 2001:556 und PETERßEN 2000:119, veränderte Abbildung

Anwendungsbereich und die Umsetzung ein und lassen weniger alternative Interpretationsmöglichkeiten zu. Schließlich gibt es noch die Feinziele, die ohne viel Interpretationsspielraum angeben, was die Schüler und Schülerinnen letztlich an Fähigkeitenzugewinn verzeichnen sollen.⁶²

Kompetenzorientierte Zielformulierungen zielen darauf ab, erworbene Fähigkeiten im späteren Leben in ganzheitlichen Anwendungssituationen zu nutzen. Das bedeutet, dass nicht alle Lernergebnisse immer sichtbar sind und manche, gerade im Bereich der Kompetenzorientierung, auch erst Wochen, oder Jahre später zum Vorschein kommen können. Außerdem gibt es Lernergebnisse, die nicht geplant waren und welche, die nicht geplant waren und nicht beobachtbar sind.

Die nebenstehende Abbildung soll diesen Sachverhalt verdeutlichen. Bei der Durchführung von Unterricht sollte auch darauf geachtet werden, welche Ziele und Lernergebnisse erreicht und geschaffen wurden, auf die in der Planung nicht geachtet wurde und die nicht vorhergesehen waren.

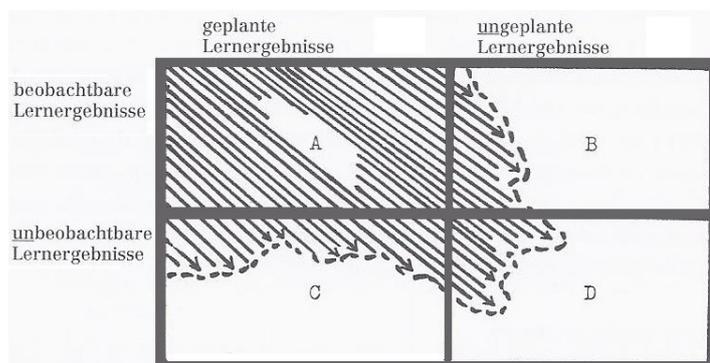


Abbildung 4: Lernergebnisse MEYER 2015:193

⁶¹ vgl. RIEDL und SCHELTEN 2013:190

⁶² vgl. PETERßEN 2000:119

Die Unterrichtssequenzen in Abschnitt 7 und 8 verfügen über eine Beschreibung der Schulform, Schulstufe, Unterrichtsgegenstandes und das Rahmenthema. Darauf folgt der Bezug zum Lehrplan und die Begründung der Themenauswahl, sowie Beispiele für Grob- und Feinziele der Unterrichtssequenz. Diese helfen dabei, die Unterrichtssequenzen in eine längerfristige Unterrichtsplanung einfließen zu lassen und in Planungen einordnen zu können. All diese Informationen finden sich in Tabellen nach dem folgenden Schema:

Tabelle 1: Schema für die Beschreibung und Einordnung von Unterrichtssequenzen

Schulform:	Unterrichtsgegenstand:
Schulstufe:	Rahmenthema:
Lehrplanbezug: • •	
Begründung der Auswahl des Themas:	
Grobziel(e) der gesamten Unterrichtseinheit: 1. 2.	
Kompetenzorientierte Lernziele (Feinziele): Ich kann ... 1. 2.	

An die Schemata anschließend erfolgt die Beschreibung aller in der Unterrichtssequenz vorgesehenen geplanten Vorgänge und Aufgaben. Sie enthalten alle für die Gesamtkonzeption notwendigen Informationen über grundsätzliche methodische Entscheidungen. Dazu zählen Aktionsformen, Sozialformen, die Artikulation, besondere Lehrgriffe und notwendige Medien. Die für die Unterrichtssequenzen benötigten Materialien befinden sich im Anhang.

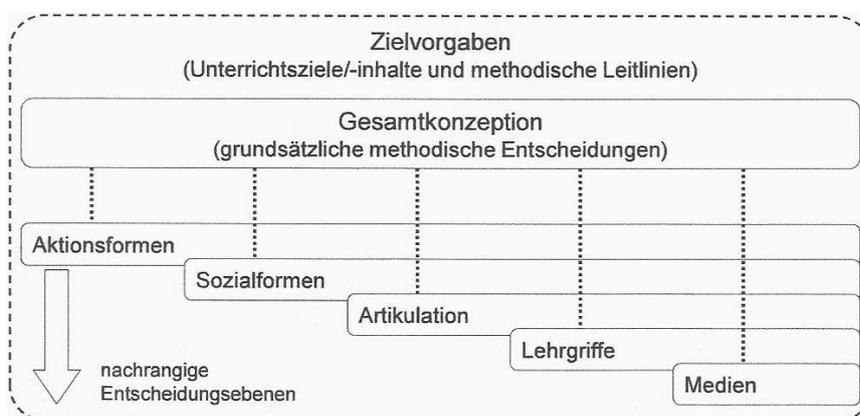


Abbildung 5: Zielvorgaben und methodische Entscheidungsebenen, RIEDL und SCHELTEN 2013:190

Die Aktionsformen beschreiben, wie sich die Lehrenden und Lernenden am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Beispielsweise gibt es darbietende und darstellende Aktionsformen mit eher inaktiver Beteiligung der Lernenden, oder aber auch erarbeitende Aktionsformen, bei denen die Lernenden besonders aktiv gefordert sind. Die Sozialform kennzeichnet die äußere Organisation der Lehr-Lernprozesse und die damit verbundenen Interaktionsmöglichkeiten. Dazu zählen Einzel- Partner- und Gruppenarbeiten, oder Arbeiten der gesamten Klasse. Die Artikulation betrifft, wie schon dargelegt, die Gliederung und Abfolge des Unterrichts. Lehrgriffe stellen kurz dauernde Einzeltätigkeiten des Lehrenden dar und sind besonders bei lehrerzentrierten Unterrichtsphasen wichtig. Die Medien unterstützen als Kommunikationsmittel den Unterricht und dienen der Motivation, aber auch der Anregung von Lernprozessen und der Information.

3. Grundbegriffe und Grundlagen zu den Bedürfnissen der Menschen

Es wurden bereits verschiedene Grundlagen und Voraussetzungen für Unterricht dargestellt und beschrieben. Bevor es an die Verortung der Bedürfnisse in den Lehrplänen und darauf aufbauend an die Umsetzungsmöglichkeiten der Frage nach den Bedürfnissen der Menschen im Unterricht geht, muss erst noch geklärt und erklärt werden, was überhaupt unter den Bedürfnissen der Menschen verstanden werden kann.

Seit der Einführung des Bedürfnisbegriffes in die Psychologie hat es für den Begriff mehrere und sich zum Teil auch gegenseitig ausschließende Bedeutungen gegeben. Die Verwendung reicht von Erörterungen der Motivation menschlichen Handelns im 18. Jahrhundert, über werttheoretische und wirtschaftsphilosophische Abhandlungen im 19. Jahrhundert, hin zu systematischen theoretischen Ansätzen der Motivationspsychologie im 20. Jahrhundert. So gibt und gab es Bedürfnisbegriffe im Sinne eines körperlichen, aber auch seelischen Mangelzustandes, im Zusammenhang mit der Diskussion motivationaler Sachverhalte, als letzte Ursache menschlichen Handelns und als psychische Antriebsfunktion zur Anregung von Organismen, sich zu ihrer zweckmäßigen Selbsterhaltung in Bewegung zu setzen.⁶³ In der wissenschaftlichen Diskussion ist die Frage, wie viele und welche Bedürfnisse man annehmen muss, um das menschliche Erleben und Verhalten beschreiben zu können, immer noch offen. Es gibt viele unterschiedliche Ansätze, Vorschläge und Herangehensweisen an die Thematik, aber trotz gewisser Parallelen bleibt die Frage immer noch nicht vollständig beantwortet.⁶⁴

Als Ausgangspunkt für Motivationsvorgänge sind die Bedürfnisse ein grundlegender Bestandteil vieler psychologischer Theorieströmungen zu menschlichem Handeln und Verhalten. Somit ist die Frage nach den Bedürfnissen zugleich auch eine Frage nach den Grundmustern psychischer Verhaltensregulation.⁶⁵

⁶³ vgl. MÜLLER, Johann. Baptist. und SCHÖNPFLUG, Ute. (2020): Bedürfnis. In: RITTER, Joachim., GRÜNDER, Karlfried. und GABRIEL, Gottfried. (2020): Historisches Wörterbuch der Philosophie online. Schwabe Verlag

⁶⁴ vgl. METZ-GÖCKEL, Hellmuth. (2019): Bedürfnis. In WIRTZ, Markus. Antonius.: Dorsch – Lexikon der Psychologie

⁶⁵ vgl. MADERTHANER, Rainer. (2017): Psychologie. 2. Auflage. Wien: Facultas. S.309

3.1 Definition von grundlegenden Begriffen

Um besser nachvollziehen zu können, welchen Platz und welche Rolle die Bedürfnisse einnehmen und wie der mit ihnen verbundene Prozess der Motivation systematisch skizziert und erklärt werden kann, sollen zunächst erst einige grundlegende Begriffe voneinander abgegrenzt, definiert und erklärt werden. Dabei wird sich zeigen, dass die Verwendung motivationaler Begriffe und Konzepte in der psychologischen Literatur keineswegs einheitlich ist und sich je nach betrachtetem Forschungsansatz unterscheiden und überschneiden kann.

Daran anschließend soll ein kurzer Überblick über ausgewählte verhaltenstheoretische Ansätze gegeben werden. Einzelne Theorien können nur kleine Ausschnitte der komplexen Wirklichkeit genauer betrachten, dennoch liefern die im Folgenden dargestellten theoretischen Konzepte in Summe einen umfassenden Überblick über die Rolle der Bedürfnisse als einen zentralen Einflussfaktor im Motivationsprozess und bieten die notwendige Grundlage, um als inhaltliches Theoriegerüst für Unterrichtssequenzen dienen zu können.⁶⁶

3.1.1 Bedürfnis

Der Begriff Bedürfnis wird als Zustand oder Erleben eines Mangels, verbunden mit dem Wunsch ihn zu beheben, definiert.⁶⁷ Beim Mangel handelt es sich meist um biologische Notwendigkeiten. Es kann sich beim Mangel jedoch auch um psychologische Notwendigkeiten handeln. Ein Bedürfnis bezeichnet einen Mangel an einem bestimmten Element in der Umwelt, das zum physiologischen Bedarf eines Organismus wird, indem es einen Mangelzustand in ihm hervorruft. Zu einem psychologischen Bedürfnis wird es dadurch, dass der Zustand des Organismus vom Individuum als Spannung wahrgenommen wird, die das Verhalten mitbestimmt.⁶⁸ Es bezeichnet also objektiv betrachtet einen körperlichen bzw. psychischen Mangelzustand oder subjektiv betrachtet das Erleben dieses Mangelzustandes. In der wissenschaftlichen Literatur ist meist von Bedürfnissen die Rede, die eine wichtige Rolle bei der Erhaltung und Entfaltung von Lebewesen spielen.⁶⁹

⁶⁶ vgl. PLEIER, Nils. (2008): Performance-Measurement-Systeme und der Faktor Mensch: Leistungssteuerung effektiver gestalten. Wiesbaden: Gabler Verlag. S.69-70

⁶⁷ vgl. METZ-GÖCKEL 2019

⁶⁸ vgl. TEWES, Uwe. und WILDGRUBE, Klaus. (1999): Psychologie-Lexikon. 2.Auflage. München: Oldenbourg. S.234

⁶⁹ vgl. METZ-GÖCKEL 2019

Der Bedürfnisbegriff ist derart vielseitig, dass eine Reihe weiterer Begriffe notwendig ist um jeweils bestimmte Aspekte von Bedürfnissen beschreiben und voneinander abgrenzen zu können. Durch die gemeinsame Ausrichtung auf den dahinterstehenden Bedürfnisbegriff ergeben sich die großen konzeptuellen Ähnlichkeiten mit weiteren Begriffen, wie beispielsweise Motiv und Trieb.⁷⁰

Vielfach erfolgt eine grobe Unterteilung in zwei Bereiche, die einander in verschiedener Polung und Gewichtung gegenüber gestellt werden können:

1. Die biologischen, internen oder primären Bedürfnisse und Antriebe.

Hier werden vorwiegend die Begriffe Bedürfnis, Instinkt und Trieb hinzugezählt und für motivationale handlungsbestimmende Bedingungen angewandt, die primär biologischen Ursprungs sind. Oft wird auch direkt von biologischen Motivationen und Trieben gesprochen, die aus den fundamentalen Bedürfnissen von Lebewesen entspringen, wie dem nach Nahrung, Trinken, Schlaf, Sexualität, Wärme etc.

2. Die psychologisch-sozialen oder sekundären Antriebe.

Hier wird vorwiegend von Motiven gesprochen und angenommen, dass es sich dabei um zumindest teilweise im Sozialisierungsprozess erworbene Antriebe handelt. Sie resultieren aus dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Selbstachtung, Sicherheit und Leistung oder Wissen. Viele Theorien gehen davon aus, dass die sekundären Antriebe erst an Einfluss gewinnen, wenn die biologischen elementaren Bedürfnisse des Körpers soweit gestillt sind, dass die biologischen Mängel keine Dominanzrolle im motivationalen Prozess mehr einnehmen.⁷¹

3.1.2 Motiv

Besonders in der Frühphase psychologischer Diskussionen rund um das Thema Handlungsbeweggründe wurde oft der Begriff Bedürfnis verwendet, der heute eher demjenigen des Motivs entsprechen würde.⁷² In der Literatur werden die Begriffe Bedürfnis und Motiv vielfach sogar synonym verwendet. Die enge definitorische Nachbarschaft liegt darin, dass Bedürfnissen eine Antriebsfunktion für Handlungen zugeschrieben wird.⁷³

⁷⁰ vgl. PUCA, Rosa-Maria. (2019): Motiv. In: WIRTZ, Markus. Antonius.: Dorsch – Lexikon der Psychologie

⁷¹ vgl. TEWES und WILDGRUBE 1999:234 und BECKER-CARUS und WENDT 2017:494

⁷² vgl. METZ-GÖCKEL 2019

⁷³ vgl. HOLTBRÜGGE, Dirk. (2018): Personalmanagement. 7.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. S.13

Kurz gesagt sind Motive positiv oder negativ besetzte Zielsetzungen.⁷⁴ Ausführlicher beschrieben liegt die besondere Bedeutung der Motive in der latenten Bewertungsdisposition für Ziele und Situationsmerkmale, die eine Zielerreichung oder Zielverfehlung erwarten lassen. In dieser Funktion bestimmen sie, auf welche Zielklassen und Anreize reagiert wird und werden als innere Ursache des Verhaltens angesehen. Sie zeigen sich in der Interpretation, Aufsuchung und Herstellung von Situationen, die dazu in der Lage sind, Bedürfnisse zu befriedigen.⁷⁵ Motive sind über die Zeit relativ konstant. Sie stellen für jedes Individuum eine eigene Tendenz in der Verhaltensauswahl dar und bestimmen darüber, wie positive Ziele erreicht werden oder negative Folgen verhindert werden, sollen.

So wie auch schon bei den Bedürfnissen wird bei den Motiven oft eine Kategorisierung nach deren Ursprung vorgenommen. Liegt der Ursprung der Motive bei physiologischen Bedürfnissen, wird von primären, oder niederen Motiven gesprochen. Werden die Motive hingegen durch Lernen und Sozialisation erlernt, wird von sekundären, oder höheren Motiven gesprochen.⁷⁶ Hier zeigt sich, dass die Begriffe Bedürfnis und Motiv als Synonyme Verwendung finden und nicht immer die begriffliche Aufspaltung in Triebe und Motive für die unterschiedlichen Bedürfnisarten angewandt wird. In jedem Fall stellen Motive das Bindeglied zwischen Bedürfnissen und bedürfnisrelevanten Situationen, Zielen, Handlungsoptionen und Selbstaspekten im Motivationsprozess dar.⁷⁷ Die folgende Abbildung illustriert diesen Sachverhalt im Prozess der Motivation und gibt einen Überblick darüber, wie die Begriffe Bedürfnis, Motiv und Motivation miteinander verwoben sind:⁷⁸

⁷⁴ vgl. MADERTHANER 2017:309

⁷⁵ vgl. METZ-GÖCKEL 2019

⁷⁶ vgl. JANZIK, Lars. (2012): Motivanalyse zu Anwenderinnovationen in Online-Communities. Wiesbaden: Gabler Verlag. S.62

⁷⁷ vgl. METZ-GÖCKEL 2019

⁷⁸ vgl. PLEIER 2008:71

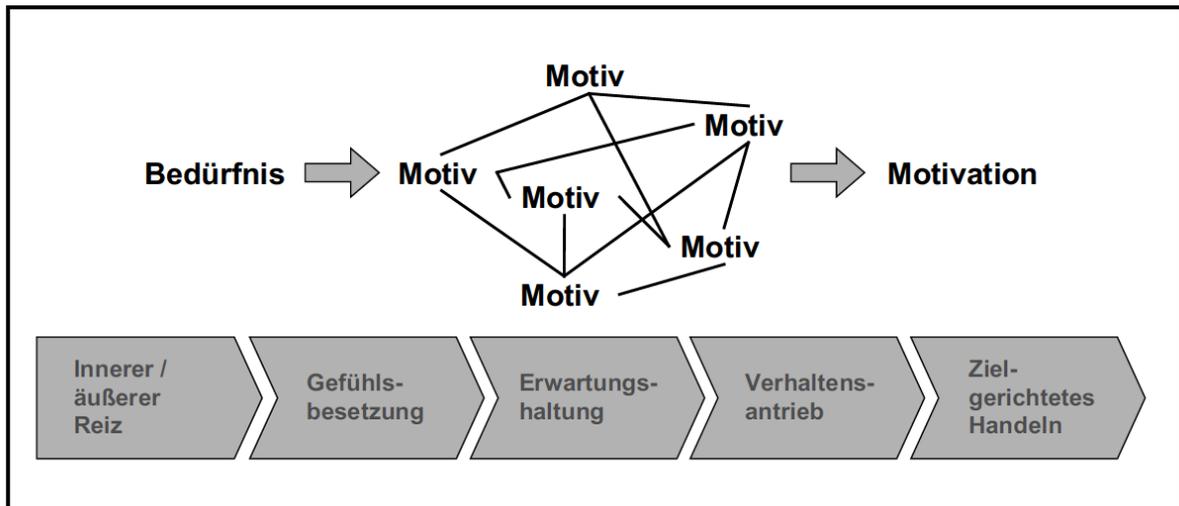


Abbildung 6: Ablauf des Motivationsvorgangs PLEIER 2008:71

Ein Bedürfnis, das durch einen inneren oder äußeren Reiz hervorgerufen wird, bildet den Ausgangspunkt. Durch die Gefühlsbesetzung des Bedürfnisses entstehen Motive, woraus sich eine Erwartungshaltung entwickelt, die, sobald sie eine gewisse Stärke erreicht hat, zu einem Verhaltensantrieb und letztlich zu einer zielgerichtet motivierten Handlung führt. Die Abbildung lässt erkennen, dass zielgerichtetes motiviertes Verhalten in der Regel nicht aus einem einzelnen Motiv entsteht, sondern aus einem Geflecht einer Vielzahl von aktivierten Motiven hervorgeht. Welche Motive aus dem komplexen Motivgeflecht letztlich zur zielgerichteten Handlung führen ist individuell, weil Menschen unterschiedlich auf Anreize reagieren und dementsprechend unterschiedlich motiviert sind.⁷⁹ Die Motive bestimmen organismusseitig über die Motivation.⁸⁰

3.1.3 Anreiz

Anreize haben einen Einfluss auf die Bedürfnisbefriedigung, indem sie als Motive wirksam werden und zu motiviertem Verhalten führen.⁸¹ Das geschieht, indem sie neue Bedürfnisse wecken, indem sie zuvor noch nicht wahrgenommene Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung aufzeigen und damit neue Handlungsmöglichkeiten bieten. Derartige Anreize können von außen kommen, aber auch das Ergebnis von geistig-seelischen Prozessen sein.⁸² Für einen hungrigen Menschen ist so der Geruch von Essen ein starker Anreiz und motiviert, zu essen. Ein Anreiz wirkt also positiv oder negativ auf Ziele und

⁷⁹ vgl. ebd.:71-72

⁸⁰ vgl. PUCA 2019

⁸¹ vgl. MADERTHANER 2017: 309-310

⁸² vgl. DRUMM, Hans. Jürgen. (2008): Personalwirtschaft. 6.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. S.388

Bedingungen. Dabei beeinflusst er, ob diese angestrebt oder vermieden werden sollen. Wie stark ein Anreiz Einfluss auf eine Handlung nehmen kann liegt daran, wie wichtig einem Individuum das Erreichen des angestrebten Zieles ist und wie wahrscheinlich der Erfolg der Zielerreichung erscheint.⁸³

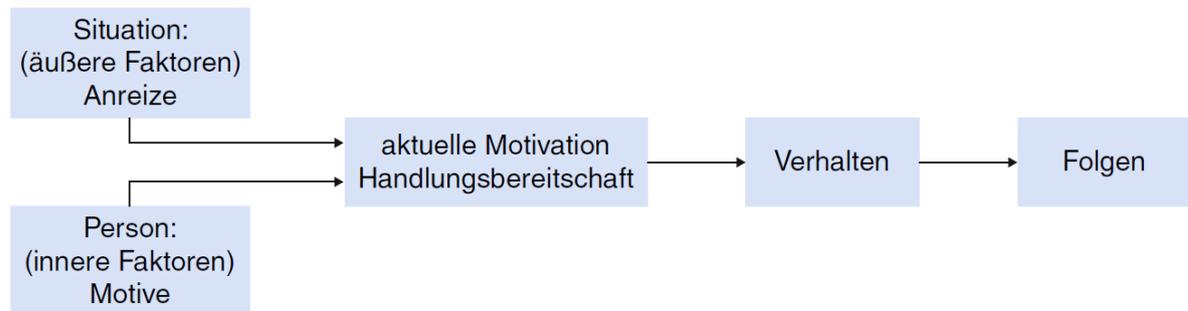


Abbildung 7: Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie, BECKER-CARUS und WENDT 2017:487

3.1.4 Instinkt

Instinkte stellen komplexe Verhaltensweisen bei allen Mitgliedern einer Spezies dar, die als festes Muster vorkommen und nicht erlernt sind. Dabei wird angenommen, dass arttypisches Verhalten genetisch angelegt ist. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde versucht, alle möglichen Verhaltensweisen als Instinkte zu klassifizieren. Dabei wurde von Instinkttheoretikern Verhalten jedoch nicht erklärt, sondern lediglich benannt. Das menschliche Verhalten weist zwar auch gewisse ungelernete und angeborene Verhaltensmuster auf, aber die meisten Motive menschlichen Handelns konnten mit dieser Theorie nicht erklärt werden.⁸⁴ Es kann eine weitere Unterscheidung zwischen Instinkten und Trieben vorgenommen werden, die in der Umgangssprache manchmal gleichgesetzt werden, aber unterschiedlichen Forschungsansätzen entstammen.⁸⁵

3.1.5 Trieb

Die Begriffe Bedürfnis und Trieb werden oft synonym verwendet, sofern der Zustand des Bedürfnisses als Spannungszustand verstanden wird.⁸⁶ Von Trieben ist in der Psychologie meist dann die Rede, wenn Handlungsmotivationen betrachtet werden, die sich auf primär biologische Voraussetzungen beziehen.⁸⁷ Bei Tieren sind die Verhaltenstendenzen

⁸³ vgl. MADERTHANER 2017: 309-310

⁸⁴ vgl. MYERS, David. Guy. (2014): Psychologie. 3.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. S.439

⁸⁵ vgl. BECKER-CARUS, Christian. und WENDT, Mike. (2017): Allgemeine Psychologie: Eine Einführung. 2.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. S.486

⁸⁶ vgl. MÜLLER und SCHÖNPFLUG (2020)

⁸⁷ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:486

vorwiegend biologisch reguliert, was sich darin äußert, dass bei ihnen starre Verhaltenssequenzen dominieren. Beim Menschen sind die Triebe vorwiegend durch kognitive Prozesse und Lernprozesse überformt.⁸⁸ Neben den biologisch motivierten Bedürfnissen gibt es noch primär psychologisch und sozial bedingte Handlungsmotivationen, wobei in diesem Fall begrifflich zumeist nicht von Trieben, sondern von Motiven die Rede ist, weil angenommen wird, dass sie im Unterschied zu den Trieben großteils durch Sozialisation erlernt werden.⁸⁹

Die Befriedigung von Bedürfnissen kann als Triebreduktion oder nach dem Homöostase-Prinzip beschrieben werden. Durch die Triebreduktion wird eine Beseitigung des Mangels angestrebt, durch die Homöostase wird versucht, einen Sollwert zu erreichen. Die Triebreduktionstheorie löste die Instinkttheorie ab und geht davon aus, dass physiologische Bedürfnisse Erregungszustände bewirken und damit dazu antreiben, das Bedürfnis zu reduzieren.⁹⁰ Die folgende Abbildung zeigt, anhand des Beispiels der Nahrungs- und Flüssigkeitsaufnahme, den Ablauf der Triebreduktion:



Abbildung 8: Triebreduktionstheorie MYERS 2014:440

Das Ziel der Triebreduktion ist die Homöostase, ein stabiler innerer Zustand. Sie ist die Tendenz, dazu einen ausgeglichenen und konstanten inneren Zustand zu schaffen und zu erhalten. Sie ist ein Regelungssystem, das durch den Vergleich von Soll- und Ist-Zuständen Diskrepanzen feststellt und durch entsprechende Reaktionen Angleichungen auslöst. Es gibt viele Abläufe im Körper, die auf diesem Prinzip beruhen, wie beispielsweise die Erhaltung der Körpertemperatur, des Blutzuckerspiegels, oder Nahrungsaufnahme in einer Menge, die zum Erhalt aller Körperfunktionen geeignet ist. Die Befriedigung der Bedürfnisse zielt also darauf ab, das innere Gleichgewicht zu bewahren.

Über das Prinzip der Homöostase hinaus gibt es ein weiteres Prinzip, das auf biologischen Voraussetzungen beruht: das Prinzip der optimalen Erregung. Selbst wenn alle physiologischen Bedürfnisse gestillt sind, bleiben Lebewesen nicht untätig, sondern

⁸⁸ vgl. MADERTHANER 2017:309

⁸⁹ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:486

⁹⁰ vgl. MYERS 2014:439

versuchen, einen für sie optimalen Grad an Erregung zu schaffen und trachten nach dafür geeigneter Stimulation. Dies ist auch der Grund, weshalb es so etwas wie die Neugier gibt, die Lebewesen dazu antreibt, die Welt zu erkunden, neue Dinge zu entdecken und zu erforschen und Neues auszuprobieren.⁹¹

3.1.5 Motivation

Die Motivation kann als aktivierender, zielorientierter und richtungsgebender innerer Prozess definiert werden, der für die Richtung, Stärke und Intensität und das Ingangsetzen, Aufrechterhalten und Durchführen zumeist körperlicher, aber auch psychischer Aktivitäten verantwortlich ist.⁹² Der Begriff der Motivation hat bereits eine lange Tradition, wobei die Frage, warum ein Lebewesen unter bestimmten Umständen sich auf eine bestimmte Art und Weise und in einer bestimmten Intensität verhält, als zentral angesehen werden kann.⁹³

Die Motivation verbindet alle bisher genannten Begriffe in einem Prozess. In ihr kommen alle inneren und äußeren Faktoren, die als Antrieb zu bestimmten Handlungen fungieren, mit dem Ziel zusammen, eine der inneren und äußeren Situation adäquate Verhaltensoptimierung auszulösen.⁹⁴

⁹¹ vgl. ebd.:440-441

⁹² vgl. MADERTHANER 2017:309 und BECKER-CARUS und WENDT 2017:486

⁹³ vgl. ACHTZIGER, Anja., GOLLWITZER, Peter. Max., BERGIUS, Rudolf. Johannes. Wilhelm. und SCHMALT, Heinz-Dieter. (2019): Motivation. In: WIRTZ, Markus. Antonius.: Dorsch – Lexikon der Psychologie.

⁹⁴ vgl. MADERTHANER 2017:310

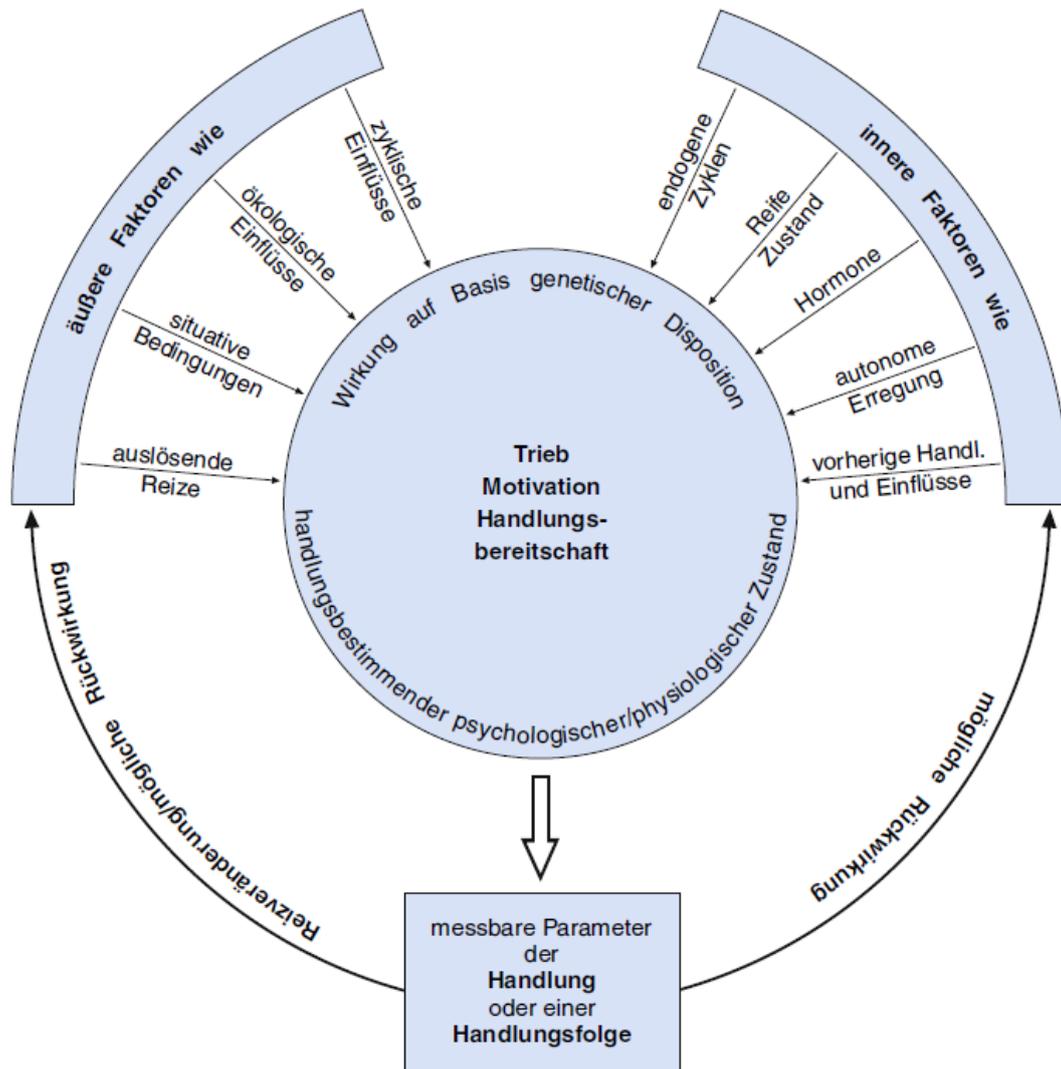


Abbildung 9: Schemadiagramm motivationaler Wirkbeziehungen BECKER-CARUS und WENDT 2017:53

Die Abbildung stellt dar, wie die Motivation, Trieb und Handlungsbereitschaft sowohl als verbindende Glieder zwischen den inneren und äußeren Faktoren stehen, als auch zwischen den wirkenden inneren und äußeren Faktoren und den resultierenden Handlungen. Die Handlungen haben wiederum Rückwirkungen und Auswirkungen auf die inneren und äußeren Faktoren, die wiederum auf Trieb, Motivation und Handlungsbereitschaft einwirken und erneut zu Handlungen führen. Zu den von außen wirkenden Faktoren der Motivation zählen Einflüsse aus der Umwelt und wechselnde situative Bedingungen, die unterschiedliche Reize wirken lassen. Aus dem Inneren wirken der biologische Rhythmus, Körperzustand und Verfassung, die körperliche Aktivierung und nachwirkende vorherige Handlungen und Einflüsse.⁹⁵

⁹⁵ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:53

Die bisherige Darstellung des Motivationsprozesses war stark auf die daraus resultierenden Handlungen gerichtet. Wir wollen jedoch noch näher auf die Rolle der Bedürfnisse im Prozess eingehen. Am Anfang des Motivationsprozesses steht ein Ungleichgewicht der Bedürfnissituation. Erst, wenn ein oder mehrere Bedürfnisse unbefriedigt sind, entstehen die Motive und die Handlungsbereitschaft. Von Handlungen wird erwartet, dass sie zur Bedürfnisbefriedigung beitragen. Wird das Bedürfnis befriedigt, so erlischt es und mit ihm die Motivation, also der Antrieb, zur Wiederholung des Verhaltens. Die Motivation als Prozess bleibt nur dann aufrecht, wenn das bestehende Bedürfnis nicht vollständig befriedigt wurde, das Anspruchsniveau der Befriedigung heraufgesetzt wird, oder durch Anreize neue Bedürfnisse geweckt werden.⁹⁶

Die möglichen motivierten Handlungsweisen hängen dabei immer auch von folgenden vier Komponenten ab:

- persönliche Leistungsbereitschaft („Wollen“),
- individuelle Leistungsfähigkeit („Können“),
- situativ geprägte Leistungsmöglichkeit („Dürfen“)
- Leistungsnotwendigkeit („Müssen“)⁹⁷

Die Zustand der Motivation ist etwas, auf das von außen nicht direkt geschlossen werden kann. Er kann nur durch Parameter der Handlung und der Eingangsfaktoren erschlossen werden. Objektiv betrachtet handelt es sich bei der Motivation also um ein hypothetisches Konstrukt. Sie ist die intervenierende Variable zwischen situativen und personalen Bedingungen und dem beobachtbarem Verhalten. Die einzige Möglichkeit der Operationalisierung und empirischen Überprüfung ist schwierig und erfolgt über die Analyse von Anreizen und den Reaktionen des betrachteten Lebewesens. So können Rückschlüsse auf die individuelle Motivation und die einer Handlung zugrundeliegenden Motive gemacht werden.⁹⁸

⁹⁶ vgl. DRUMM 2008:388

⁹⁷ vgl. PLEIER 2008:70-71

⁹⁸ vgl. HOLTBRÜGGE 2018:13

3.1.6 Intrinsische und extrinsische Motivation

Motivationale Prozessen werden je nach Auslöseort in extrinsische und intrinsische Motivation unterschieden. Sofern das motivierte Verhalten durch Einstellungen, Werthaltungen und der Stimmung bedingt ist, handelt es sich um intrinsische Motivation.⁹⁹ Die intrinsische Motivation entspricht dem Prinzip der Selbstverstärkung. Als Beispiel aus dem unternehmerischen Bereich kann angeführt werden, dass Menschen sich für Erfolge selbst belohnen und für Misserfolge selbst bestrafen, weil sie bestimmte Leistungsstandards verinnerlicht haben.¹⁰⁰ Lässt sich das motivierte Verhalten hauptsächlich auf Auslöser aus der Umwelt zurückführen, spricht man von extrinsischer Motivation.¹⁰¹ Zur extrinsischen Motivation zählen Reaktionen auf externe Belohnungen von materieller Art wie beispielsweise Geld, oder Prämien und Belohnungen immaterieller Art, wie zum Beispiel Lob, Anerkennung, oder Beförderung.¹⁰²

3.2 Theorien im Zusammenhang mit den menschlichen Bedürfnissen

Allen Motivationstheorien liegt die Annahme zugrunde, dass menschliches Verhalten durch Bedürfnisse bestimmt ist, die durch innere und äußere Anreize aktiviert werden können.¹⁰³ Die Theorien sollen dabei das Zustandekommen und die Wirkungen der Motivation allgemein und schlüssig beschreiben oder erklären. In der Psychologie gibt es viele verschiedene Forschungsansätze. Sie reichen vom instinkttheoretischen und ethologischen Ansatz, über psychoanalytische, triebtheoretische Ansätze, behavioristischen und biopsychologischen Ansätzen, bis hin zu kognitiven und handlungstheoretischen Ansätzen.¹⁰⁴

Die verhaltenstheoretischen Ansätze stellen die Erwartungen, Wertvorstellungen, Bedürfnisse, Leistungsmotivation und Zufriedenheit von Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung und lassen sich in zwei wesentliche Theorieströmungen einteilen: die Inhaltstheorien und die Prozesstheorien.¹⁰⁵ Die Inhaltstheorien beschäftigen sich mit der Art,

⁹⁹ vgl. MADERTHANER 2017:309-310

¹⁰⁰ vgl. HOLTBRÜGGE 2018:14

¹⁰¹ vgl. MADERTHANER 2017:309

¹⁰² vgl. HOLTBRÜGGE 2018:14

¹⁰³ vgl. ebd.:13

¹⁰⁴ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:531

¹⁰⁵ vgl. PLEIER 2008:70

Inhalt und Wirkung der Bedürfnisse von Individuen und widmen sich dabei der Frage, wonach Menschen streben und welche Motive ihn zu Handlungen veranlassen.¹⁰⁶

Sie geben damit Aussagen über die qualitative Ausprägung der Motivstruktur von Menschen.¹⁰⁷ Inhaltstheorien stellen eine Kategorisierung menschlicher Motive auf, mit der sie aufzeigen, welche Anreize bestimmte Motive aktivieren und Verhalten beeinflussen. Zu den bekanntesten Inhaltstheorien zählen die Bedürfnishierarchie von Maslow und die Zweifaktorentheorie von Herzberg. Zu den neueren Inhaltstheorien zählt die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan.¹⁰⁸ Die Inhaltstheorien bieten wertvolle Ansätze, haben jedoch nur einen beschreibenden Charakter und erklären nicht, wie Verhalten erzeugt, gefördert, gesteuert und erhalten werden kann.¹⁰⁹

Die Prozesstheorien hingegen befassen sich mit der Erklärung und liefern Ansätze dazu, wie Verhalten erklärt werden kann, aber auch wie es beeinflusst und zielgerichtet verändert werden kann.¹¹⁰ Der Erklärungsversuch reicht über den Zusammenhang von Motivation und Bedürfnissen hinaus und untersucht die Beziehungen zwischen allen Variablen um daraus ableiten zu können, wie Handlungsalternativen ausgewählt werden.¹¹¹ Damit wird auch auf die kognitiven und affektiven Prozesse eingegangen, mit denen Menschen auf Anreize reagieren.¹¹²

Inhaltstheorien enthalten immer auch gewisse Elemente aus den Prozesstheorien und umgekehrt kommen die Prozesstheorien auch nicht komplett ohne Annahmen aus den Inhaltstheorien aus. Dennoch bleiben im Großen und Ganzen beide Theorieansätze weitgehend unverbunden.¹¹³

¹⁰⁶ vgl. DRUMM 2008:391 und PLEIER 2008:70

¹⁰⁷ vgl. HOLTBRÜGGE 2018:14

¹⁰⁸ vgl. JANZIK 2012: 63

¹⁰⁹ vgl. PLEIER 2008:77

¹¹⁰ vgl. ebd.:70

¹¹¹ vgl. JANZIK 2012:63-64

¹¹² vgl. HOLTBRÜGGE 2018:14

¹¹³ vgl. DRUMM 2008:391

4. Erster Themenschwerpunkt: Die Hierarchie der Bedürfnisse von Abraham Maslow

Der US-amerikanische Psychologe Abraham Harold Maslow wollte mit seiner Bedürfnishierarchie ursprünglich keine eigene Theorie begründen, sondern lediglich die Ergebnisse seiner klinischen Erfahrungen festhalten. Er erforschte die individuellen Bedürfnisse der Menschen mit dem Schwerpunkt der Kategorisierung der Bedürfnisse und versuchte, aus seinen Ergebnissen Gestaltungsspielräume für die Motivation der Menschen abzuleiten.¹¹⁴ In den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften gehört seine Theorie von der Hierarchie der Bedürfnisse zu den meistgenutzten Motivationsansätzen. Sie erfüllt zwar nicht alle Anforderungen einer geschlossenen Motivationstheorie, bietet aber eine grundsätzliche und einfache Orientierung bei der Frage nach der menschlichen Motivation.¹¹⁵ Maslow interessierte sich dafür, auf welche Weise gesunde Menschen ihr Streben nach Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung umsetzen und wollte sich von der wissenschaftlichen Objektivität und den Einseitigkeiten der rein behavioristischen und der rein psychoanalytischen Betrachtungsweise freimachen. Eine Betrachtung von kranken Menschen wie bei Freud weicht dazu der Betrachtung von Fragen der Wertorientierung und des Lebenssinns, wobei Maslow ein deutlich positiveres Bild vom menschlichen Potenzial kreiert.¹¹⁶

Maslows Grundannahme besteht darin, dass die vielen unterschiedlichen Bedürfnisse eine Hierarchie bilden und sich alle denkbaren Bedürfnisse an- und einordnen lassen, ohne, dass diese im Einzelnen angeführt werden müssen.¹¹⁷ Maslow meint, dass der Organismus selbst über die Hierarchie bestimmt und diese nicht vom wissenschaftlichen Beobachter geschaffen, sondern lediglich berichtet wird.¹¹⁸

Am Anfang seiner Untersuchungen und zur Zeit der ersten Veröffentlichungen gruppierte er unsere als angeboren betrachteten Bedürfnisse erst in fünf Kategorien. Später erweiterte er sein Konzept um eine sechste Stufe und zuletzt ergänzte er weitere zwei Kategorien, sodass sein hierarchisch aufsteigender Aufbau an Bedürfniskategorien zuletzt acht Stufen umfasste.

¹¹⁴ vgl. PLEIER 2008:72

¹¹⁵ vgl. JANZIK 2012:65-66

¹¹⁶ vgl. HECKHAUSEN 2018:2 und MYERS 2014:565

¹¹⁷ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:522

¹¹⁸ vgl. MASLOW, Abraham. Harold. (1978): Motivation und Persönlichkeit. 2.Auflage., übersetzt von Paul Kruntorad. Olten: Walter Verlag. S.97

Bekannt geworden wurde sie als Maslows Bedürfnishierarchie oder, aufgrund der gängigen pyramidenförmigen Darstellung, als Maslows Bedürfnispyramide. In ihrer ursprünglichsten Form bildete die Selbstverwirklichung die oberste Stufe der Pyramide und damit das für den Menschen bedeutungsvollste Bedürfnis. Selbstverwirklichung umschreibt dabei das Bedürfnis sich selbst zu erfüllen und seine Talente und Fähigkeiten voll zu entwickeln. Später wurde als sechste und neue oberste Stufe in der Hierarchie das Bedürfnis nach Transzendenz ergänzt, welches die Suche nach spiritueller Identität jenseits des eigenen Selbst und höchste Stufe der moralischen Entwicklung darstellt. Die Darstellung der Bedürfnishierarchie als fünf- oder sechsstufige Pyramide ist die bekannteste und diejenige, die am häufigsten Verwendung findet.¹¹⁹

Die nebenstehende Abbildung zeigt den Aufbau der achtstufigen Bedürfnishierarchie und die Benennung der einzelnen Bedürfniskategorien, wobei die genaue Benennung der Stufen variieren kann. So ist die hier sichtbare Stufe der



Abbildung 10: Maslowsche Bedürfnispyramide MADERTHANER 2017:311

Selbstaktualisierung mit der vorher erwähnten Stufe der Selbstverwirklichung gleichzusetzen. Nachfolgend werden die einzelnen Bedürfnis-Stufen noch näher beschrieben und erklärt. Die Abbildung zeigt außerdem die weitere Unterteilung der unteren Bedürfnis-Stufen in Mangelbedürfnisse und der oberen Bedürfnis-Stufen in Wachstumsbedürfnisse. Die Mangelbedürfnisse veranlassen uns dazu, für die Aufrechterhaltung und Wiederherstellung unseres physischen und psychischen Gleichgewichts zu sorgen. Dabei beinhalten sie die physiologischen, aber auch Sicherheits-Zugehörigkeits- und Wertschätzungsbedürfnisse. Die Wachstumsbedürfnisse treiben dazu

¹¹⁹ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:522

an, über unser bisheriges Tun und Handeln hinauszugehen. Zusammengenommen stellen sie das menschliche Streben nach Selbstverwirklichung dar. Während die Befriedigung von Mangelbedürfnissen diese an Stärke verlieren lässt, gewinnen Wachstumsbedürfnisse, je mehr sie befriedigt werden, hingegen an Stärke und auch an Bedeutung.¹²⁰

Der Pfeil, der zur Spitze der Pyramide zeigt und mit Progression beschriftet ist, verdeutlicht noch einmal den hierarchischen Aufbau der Bedürfnisse, sodass ein Aufsteigen in höhere Stufen als Progression, also ein Voranschreiten, anzusehen ist. Der Pfeil, der in Richtung Boden der Pyramide zeigt und mit Regression beschriftet ist verdeutlicht, dass ein Abstieg auf die untere Stufen als Regression und Rückschritt anzusehen ist.¹²¹ Eine weitere Grundannahme Maslows besagt, dass die Klassifikation der Bedürfnisse dem Prinzip der relativen Vorrangigkeit in der Motivanregung folgt und zunächst immer Bedürfnisse der niederen Gruppen befriedigt sein müssen, bevor höhere Bedürfnisse überhaupt erst aktiviert werden und das Handeln bestimmen können.¹²² Ist ein Bedürfnis befriedigt so tauchen sofort andere und höhere Bedürfnisse auf, die dann den Organismus beherrschen. Sind diese wiederum befriedigt kommen wieder neue und wiederum höhere Bedürfnisse zum Vorschein und so weiter.¹²³

„Sofort tauchen andere (und höhere) Bedürfnisse auf und diese, mehr als physiologischer Hunger, beherrschen den Organismus. Und wenn diese ihrerseits befriedigt sind, kommen neue (und wiederum höhere) Bedürfnisse zum Vorschein, und so weiter. Dies ist, was wir mit der Behauptung meinten, daß die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse in einer Hierarchie der relativen Vormächtigkeit organisiert sind.“¹²⁴

¹²⁰ vgl. PLEIER 2008:72

¹²¹ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:522

¹²² vgl. HECKHAUSEN 2018:65

¹²³ vgl. MASLOW 1978:51

¹²⁴ ebd.:51

4.1 Die Kategorien der Bedürfnishierarchie

In diesem Sinne sind, dem Prinzip der relativen Mächtigkeit nach, die Bedürfnisse einer ziemlich definitiven Hierarchie folgend. Die physiologischen Bedürfnisse sind stärker als die Sicherheitsbedürfnisse, die wiederum stärker sind als die Bindungsbedürfnisse, die ihrerseits wiederum stärker sind als der Wunsch nach dem Erhalt des Selbstwerts. Dieser wiederum ist stärker als kognitive Bedürfnisse, die wiederum stärker gewichtet sind als ästhetische Bedürfnisse, die wiederum noch vor der Selbstverwirklichung stehen. Ganz zuletzt kommt das Bedürfnis nach Transzendenz.¹²⁵ In der nebenstehenden Abbildung sind wieder die acht Stufen der Hierarchie zu sehen und Beispiele für Bedürfnisse innerhalb der Kategorien, die nun noch genauer beschrieben werden sollen.

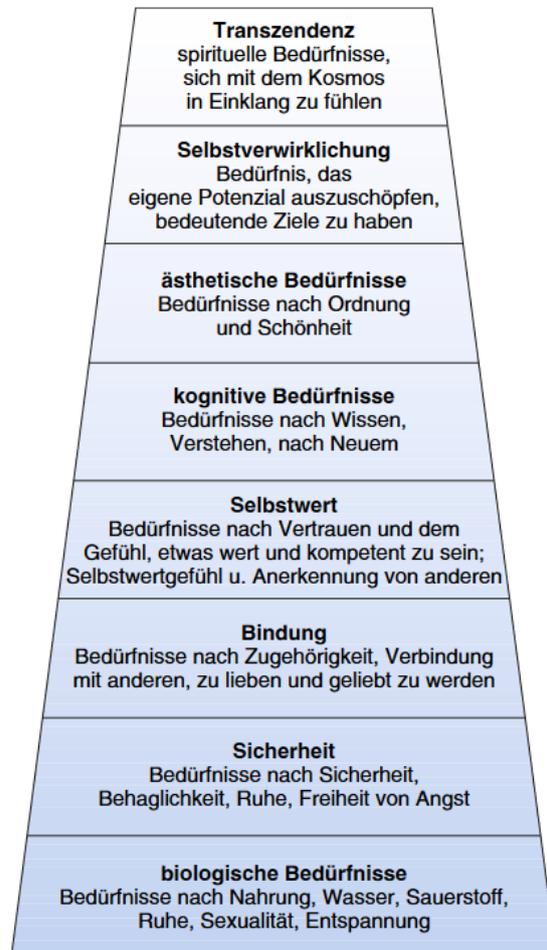


Abbildung 11: Maslows Bedürfnishierarchie BECKER-CARUS und WENDT 2017:523

¹²⁵ vgl. ebd.:97

Die biologisch-physiologischen Bedürfnisse

Auf der untersten Stufe der Bedürfnispyramide und der Hierarchie finden sich die grundlegenden biologischen Bedürfnisse. Im Gegensatz zu den biologischen Bedürfnissen kann die Befriedigung der anderen Bedürfnisse aufgeschoben werden, was bedeutet, dass die Befriedigung der biologischen Bedürfnisse Vorrang hat.¹²⁶ Die physiologischen Bedürfnisse sind die mächtigsten von allen und wenn es einem Wesen im Leben extrem an allem mangelt ist es am wahrscheinlichsten, dass vor allem anderen diese Bedürfnisse die Hauptmotivation darstellen werden.¹²⁷

„Jemand, dem es an Nahrung, Sicherheit, Liebe und Wertschätzung mangelt, würde wahrscheinlich nach Nahrung mehr als nach etwas anderem hungern. Wenn alle Bedürfnisse unbefriedigt sind und der Organismus damit von den physiologischen Bedürfnissen beherrscht wird, können alle anderen Bedürfnisse einfach aufhören oder sie werden in den Hintergrund gedrängt.“¹²⁸

Die Sicherheitsbedürfnisse

Die Sicherheitsbedürfnisse tauchen auf, sobald die physiologischen Bedürfnisse relativ gut befriedigt sind. Die Sicherheitsbedürfnisse beinhalten Bedürfnisse nach Sicherheit und Angstfreiheit, aber auch nach Stabilität, Geborgenheit, Schutz und in weiterer Folge auch nach Struktur, Ordnung und Gesetzen. Wer das Glück, hat in einer friedlichen, gut funktionierenden und stabilen Gesellschaft zu leben, hat die Sicherheitsbedürfnisse mit ziemlicher Sicherheit gestillt und muss sich nicht vor wilden Tieren, extremen Temperaturen, kriminellen Attacken, Mord, Chaos, Tyrannei und dergleichen fürchten. Aus diesem Grund sind die Sicherheitsbedürfnisse seltener als aktive Motivatoren tätig. Treten jedoch reale Bedrohungen auf, wie beispielsweise für das Gesetz, die Ordnung, oder die Autorität, wird das Sicherheitsbedürfnis schnell wieder dringlich und führt zu einer Regression von allen höheren Bedürfnissen auf das stärkere Bedürfnis nach Sicherheit.¹²⁹

Die Bedürfnisse nach Bindung

Wenn sowohl die physiologischen Grundbedürfnisse, als auch die Sicherheitsbedürfnisse zufriedengestellt sind, tritt das Bedürfnis nach Liebe, Zugehörigkeit und Zuneigung auf, was sich darin äußert, dass Gefühle wie Einsamkeit, Ächtung, Zurückweisung, Isolierung und

¹²⁶ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:522

¹²⁷ vgl. MASLOW 1978:50

¹²⁸ ebd.:50

¹²⁹ vgl. ebd.:52-55

Entwurzelung besonders stark gefühlt werden und in den Fokus der Aufmerksamkeit treten. Um dem entgegenzutreten wird es intensive Bemühungen geben, einen Platz in der Familie oder einer Gruppe einzunehmen und liebevolle Beziehungen mit Menschen aufzubauen.¹³⁰

„Man wird sich mehr als alles andere wünschen, einen solchen Platz zu erhalten, und wird sogar vergessen, daß man einst, als man hungrig war, sich über Liebe als unwirklich, unnötig oder unwichtig lustig gemacht hat.“¹³¹

Die Bedürfnisse nach Selbstwert

Beinahe ausnahmslos haben Menschen das Bedürfnis und den Wunsch, in der Gesellschaft eine feste und möglichst hohe Wertschätzung und Achtung ihrer Person seitens anderer zu erfahren. Darum kommt das Bedürfnis nach einem guten Ruf und Prestige innerhalb der sozialen Gefüge und Bindungen auf. Dazu gehören Respekt und Hochachtung seitens anderer Leute, aber auch Status, Berühmtheit, Ruhm, Dominanz, Anerkennung, Aufmerksamkeit, das Gefühl von Bedeutung, Würde und Wertschätzung. Darüber hinaus besteht auch ein Bedürfnis nach Leistung und Kompetenz. Das bedeutet, dass ein Mensch sich als selbstwirksam erfahren und eine gewisse Autonomie, Freiheit und Unabhängigkeit bei der Bewältigung von Handlungen erfahren möchte.¹³²

Die kognitiven Bedürfnisse

Diese Bedürfniskategorie des Wissens und Verstehens gehört nicht zur ursprünglichen Hierarchie und wurde von Maslow erst später nachträglich ergänzt und eingefügt. Menschen beziehen eine tiefe Befriedigung aus ihren Aktivitäten. Das resultiert daraus, dass sie ein echtes Interesse an der Welt, am Handeln und am Experimentieren haben und resultiert darin, dass sie darum Wissen erwerben und versuchen das Universum für sich in ein System zu bringen. Einerseits dient dies zur Erlangung grundlegender Sicherheit in der Welt, aber es liefert auch einen Beitrag zur Selbstverwirklichung des Menschen. Das Mysteriöse, das Unbekannte, das Chaotische, Unorganisierte und Unerklärte haben eine gewisse Anziehungskraft auf den Menschen, die dafür sorgt, dass der Mensch nach Tatsachen und Erklärungen sucht und dafür auch Risiken und Gefahren auf sich nimmt. Diese Anziehungskraft kann als Neugier, oder Wissens-, Erklärungs-, und Verstehensdrang angesehen werden. Diese Neugier des Menschen stellt kein spontanes Reifungsprodukt dar,

¹³⁰ vgl. ebd.:55

¹³¹ ebd.:55

¹³² vgl. ebd.:56

denn ein Kind muss nicht erst lernen, neugierig zu sein. Das Bedürfnis nach Wissen und Verstehen stellt ebenso ein Persönlichkeitsbedürfnis dar wie die Grundbedürfnisse und ist in sich selbst willentlich und hat einen begehrenden Charakter.¹³³

Die ästhetischen Bedürfnisse

Das Bedürfnis nach Ästhetik wurde ebenso wie das Bedürfnis nach Wissen und Verstehen erst nachträglich in die Hierarchie aufgenommen. Einen Beleg für ein Gefühl der Ästhetik als Antrieb für die Motivation kann in jeder Kultur und in jedem Zeitalter, zurückgehend bis zur Höhlenkultur, gefunden werden, weshalb Maslow es als notwendig erachtete, diese Stufe einzufügen. Er konnte zumindest bei einigen Menschen ein grundlegendes Bedürfnis in Form von aktivem Verlangen, das nur von Schönheit befriedigt werden kann, feststellen. Die ästhetischen Bedürfnisse überlappen einander mit konativen und kognitiven Bedürfnissen, was sie schwierig zu unterscheiden macht. Sie umfassen das Bedürfnis nach Ordnung, Symmetrie, Geschlossenheit, Beendigung, Systematik und Struktur, die auch auf andere Formen von Bedürfnissen bezogen werden können.¹³⁴

„Was zum Beispiel bedeutet es, wenn man einen starken bewußten Impuls spürt, ein schief hängendes Bild zurechtzurücken?“¹³⁵

Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung

Die Selbstverwirklichung stellte lange Zeit die Spitze der Hierarchie und der Bedürfnispyramide dar. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung zeigt sich darin, dass Menschen auch dann, wenn die physiologischen Bedürfnisse und jene nach Sicherheit, Bindung und Selbstwert befriedigt sind, neue Unzufriedenheit und Unruhe verspüren, sofern sie nicht Tätigkeiten ausüben, wozu sie als Individuum geeignet sind.¹³⁶

„Musiker müssen Musik machen, Künstler malen, Dichter schreiben, wenn sie sich letztlich in Frieden mit sich selbst befinden wollen. Was ein Mensch sein *kann*, *muß* er sein. Er muß seiner eigenen Natur treu bleiben. Dieses Bedürfnis bezeichnen wir als Selbstverwirklichung.“¹³⁷

Die Selbstverwirklichung, die auch als Selbstaktualisierung bezeichnet werden kann, indem aktualisiert wird, was ein Individuum an Möglichkeiten besitzt, kann als Verlangen

¹³³ vgl. ebd.:59-61

¹³⁴ vgl. ebd.:61

¹³⁵ ebd.:61

¹³⁶ vgl. ebd.:57

¹³⁷ ebd.:57

formuliert werden zu dem zu werden, wozu idiosynkratisch die Fähigkeit besteht. Sie ist ein Bedürfnis, das sich sehr stark und selbstverständlich von Person zu Person unterscheidet. Es gibt bei keinem anderen Bedürfnis derart große individuelle Unterschiede. Bei der achtstufigen Variante der Bedürfnishierarchie übernehmen bereits die Stufen der kognitiven und der ästhetischen Bedürfnisse gewisse Teilaspekte der Bedürfnisse der Selbstverwirklichung.¹³⁸ Sie ist mehr mit dem Reifen und dem Wachstum verwandt, als mit dem Ausbilden von Gewohnheiten oder Assoziation durch Belohnungen. Das bedeutet, dass sie nicht von außen erworben wird, sondern eine Entfaltung des Individuums von innen heraus darstellt und zum Vorschein bringt, was bereits als Möglichkeit des Organismus da ist und zur vollen Entwicklung gebracht werden kann.¹³⁹

Das Bedürfnis nach Transzendenz

Nach der ursprünglichen Variante der Hierarchie, in der die Spitze der Hierarchie die Selbstverwirklichung bildete, fügte Maslow noch das Bedürfnis nach Transzendenz hinzu, welche die Suche nach spiritueller Identität jenseits des persönlichen Selbst und den höchsten Punkt menschlichen Strebens und die höchste Stufe der moralischen Entwicklung darstellt. Darunter wurden später als Ergänzung zur Selbstverwirklichung noch das kognitive und ästhetische Bedürfnis ergänzt, aber die Transzendenz bildet weiterhin die Spitze der Hierarchie.¹⁴⁰

4.2 Die Hierarchie der Bedürfnisse als lebensgeschichtliche Folge

Die Bedürfnishierarchie kann, wie die folgende Abbildung zeigt, auch anders dargestellt werden. In dieser Darstellungsform ist ersichtlich, dass der Übergang der einzelnen Stufen aufeinander aufbauend und fließend ist und im Verlauf die

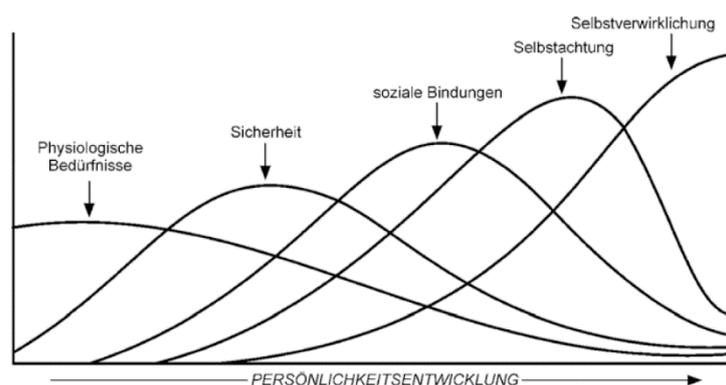


Abbildung 12: Persönlichkeitsentwicklung bei Maslow, HECKHAUSEN 2018:65

¹³⁸ vgl. ebd.:57

¹³⁹ vgl. ebd.:198

¹⁴⁰ vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:522

Entwicklung des Individuums darstellt.¹⁴¹ Die aufsteigenden Bedürfnisgruppen entsprechen entwicklungspsychologisch der lebensgeschichtlichen Folge:

„Für den Säugling steht die Befriedigung existenzieller, physiologischer Bedürfnisse im Vordergrund, für das Kleinkind wird Sicherheit zum vordringlichen Anliegen, es folgen soziale Bindungen und Selbstachtung; erst in der Adoleszenz gewinnen Aspekte der Selbstverwirklichung Bedeutung, die, wenn überhaupt, erst im Erwachsenenalter realisiert werden können.“¹⁴²

Die Hierarchie der Bedürfnisse lässt sich weiters auch aus einer bindungstheoretischen Perspektive ableiten. So sind Kleinkinder, um ihre physiologischen Bedürfnisse regulieren zu können, auf sicherheitsspendende Unterstützung der Eltern oder anderer Vertrauter angewiesen, wodurch sich soziale Bindungen bilden. Ohne Unterstützung und ohne soziale Bindungen ist das Überleben eines Kindes stark gefährdet und es kann keine Selbstachtung und Autonomie aufgebaut werden. Diese ist jedoch notwendig, um erwachsen, liebes- und arbeitsfähig zu werden und sich selbst verwirklichen zu können. Die Entwicklungsaufgaben von der Geburt an bis ins Erwachsenenalter sind also von der hierarchischen Gerichtetheit der Bedürfnisse geprägt.¹⁴³

4.3 Viktor Frankls Kritik an Maslows Bedürfnishierarchie

Der in Wien geborene Neurologe und Psychiater Viktor Emil Frankl gilt als Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse. Er verbrachte mehrere Jahre seines Lebens in verschiedenen Konzentrationslagern und seine dortigen Erlebnisse und gemachten Erfahrungen flossen in seine späteren Werke ein. Er machte nämlich die Beobachtung, dass Menschen die Qualen und Schrecken der Konzentrationslager eher überstanden und überlebten, wenn sie einen Sinn im Leben sahen und anstrebten. Er interpretiert den Menschen als Wesen, das letztlich und eigentlich auf der Suche nach Sinn ist. Der Kern seiner Logotherapie liegt darum darin, Menschen bei der Sinnfindung zu helfen.¹⁴⁴

Frankl war ein großer Kritiker der Bedürfnishierarchie Maslows. Die Kritik betrifft vor allem Maslows ursprüngliches und noch nicht erweitertes Modell, das nur fünf Bedürfniskategorien umfasste und noch nicht einmal die Stufe der Transzendenz beinhaltete.

¹⁴¹ vgl. HECKHAUSEN 2018:66

¹⁴² ebd.:66

¹⁴³ vgl. ebd.:66

¹⁴⁴ vgl. LÜCK, Helmut. Ekkehart. (2020): Frankl, Viktor E. In: WIRTZ, Markus. Antonius.: Dorsch – Lexikon der Psychologie.

Frankl kritisierte, dass Maslow zwischen niederen und höheren Bedürfnissen unterscheidet und dass die Befriedigung der niederen Bedürfnisse die Bedingung dafür ist, dass überhaupt die höheren Bedürfnisse befriedigt werden können. Grund dafür ist, dass nach diesem Konzept der Mensch erst nach einem Sinn im Leben strebt und sucht, wenn alle möglichen niederen Bedürfnisse gestillt sind. Frankl meint jedoch, dass sich gerade bei denjenigen, denen es am dreckigsten und schlechtesten geht, die Frage nach einem Sinn im Leben aufkommt und nicht bei denjenigen, denen es gut geht.¹⁴⁵ Außerdem kommt es auch in einer Gesellschaft, die alle von Maslow beschriebenen Bedürfnisse stillt zu einem existenziellen Vakuum und Unzufriedenheit unter den Menschen. Es sind eben nur Bedürfnisse befriedigt, aber nicht der Wille zum Sinn erfüllt. Auch jemand der alles hat kann sich fragen, was das alles für einen Sinn haben soll.¹⁴⁶ Mit seiner Motivationstheorie des Willens zum Sinn durchbricht Frankl den motivationstheoretischen Determinismus der Bedürfnishierarchie von Maslow.¹⁴⁷

4.3.1 Der Wille zum Sinn von Viktor Frankl

In Frankls Motivationstheorie ist alles um den Begriff des Willens zum Sinn herum aufgebaut. Das in seinen Beobachtungen und Forschungen zentrale Motivationskonzept besagt, dass es Menschen letztlich darum geht, Sinn zu finden und zu erfüllen. Das geschieht beispielsweise durch Hingabe an Werte und in Anteilnahme an der Welt. Diese Form der Motivation entspringt aus dem Wesen des Menschen selbst und lässt sich nicht auf andere Bedürfnisse zurückführen oder von ihnen herleiten. Es handelt sich dabei, dadurch, dass der Mensch gar nicht anders kann, als nach einem Sinn zu suchen und verwirklichen zu wollen, um eine transzendente Kategorie im Sinne Kants. Der Wille zum Sinn ist kein homöostatisches Bedürfnis, das nach einem inneren Gleichgewicht sucht. Dem Menschen geht es in seinem Willen zum Sinn rein um den Sinn und um Werte an sich, weshalb eine ständige Spannung zwischen Sein und Sollen entsteht.¹⁴⁸ Frankl sagt, dass der Mensch unter den heutzutage gängigen gesellschaftlichen Bedingungen nur frustriert werden kann. Den Grund dafür sieht er darin, dass die Wohlstandsgesellschaft und der Wohlfahrtsstaat dazu imstande ist, nahezu alle Bedürfnisse zu befriedigen und von der Konsumgesellschaft sogar

¹⁴⁵ vgl. FRANKL, Viktor. Emil. (2005): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn: Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. München, Zürich: Piper. S.146

¹⁴⁶ vgl. ebd.:159

¹⁴⁷ vgl. STUMM, Gerhard. und VORACEK, Martin. (2007): Wörterbuch Der Psychotherapie. Wien: Springer. S.783

¹⁴⁸ vgl. ebd.:782-783

neue Bedürfnisse erst erzeugt werden. Jedoch wird dabei ein wichtiges Bedürfnis vernachlässigt.¹⁴⁹

„Nur ein Bedürfnis geht leer aus, und das ist das Sinnbedürfnis des Menschen – das ist sein »Wille zum Sinn«, wie ich ihn nenne, das heißt, das dem Menschen zutiefst innewohnende Bedürfnis, in seinem Leben oder vielleicht besser gesagt in jeder einzelnen Lebenssituation einen Sinn zu finden – und hinzugehen und ihn zu erfüllen!“¹⁵⁰

Ist es einem Menschen nicht möglich einen Sinn im Leben zu finden, wird sein Wille zum Sinn frustriert und es macht sich in ihm ein existenzielles Vakuum breit. Dieses Vakuum ist ein abgründiges Gefühl letztlicher Sinnlosigkeit.¹⁵¹ Frankl erklärt das Aufkommen dieses Gefühls damit, dass dem Menschen im Gegensatz zum Tier nicht von Instinkten gesagt wird, was er tun muss. Die Beobachtung, dass dieses Gefühl bei immer mehr Menschen erkennbar ist erklärt er damit, dass der Stellenwert von Traditionen im Leben immer geringer wird, die früher den Menschen eine Richtschnur für ihre Taten und ihr Verhalten geboten haben.¹⁵²

„Nun, weder wissend, was er muß, noch wissend, was er soll, scheint er nicht mehr recht zu wissen, was er will. So will er denn nur das, was die anderen tun – Konformismus! Oder aber er tut nur das, was die anderen wollen – von ihm wollen – Totalitarismus.“¹⁵³

Er sieht Totalitarismus und Konformismus als Folgeerscheinungen des existenziellen Vakuums und meint damit die Fremdbestimmung des Menschen, die zum Sinnverlust und Frustration führt. Gab es früher die zehn Gebote, so meint er, gibt es heute zehntausend Gebote in zehntausend Situationen. Um dem Totalitarismus und Konformismus entgegenzutreten ist es wichtig, ein waches Gewissen zu haben, das einen widerstandsfähig gegen diese macht und ermöglicht, das Leben sinnvoll, also voller Aufgaben, zu bestreiten.¹⁵⁴

¹⁴⁹ vgl. FRANKL 2005:46

¹⁵⁰ ebd.:46

¹⁵¹ vgl. STUMM 2007

¹⁵² vgl. FRANKL 2005:142

¹⁵³ ebd.:142

¹⁵⁴ vgl. ebd.:157

Frankl beschreibt drei Arten, auf die sich Sinn im Leben finden lässt. Er bezeichnet sie auch als die drei Hauptstraßen, auf denen sich Sinn finden lässt. Er unterscheidet dabei zwischen Erlebniswerten, Schaffenswerten und Einstellungswerten:

- Erlebniswerte

Die Erlebniswerte umfassen das Erleben der Schönheit der Natur und zwischenmenschlicher Beziehungen in Form von Freundschaft, Liebe, Partnerschaft und Familienleben. Frankl meint, dass jemanden oder etwas zu erleben bedeutet, diese in ihrer ganzen Einmaligkeit und Einzigartigkeit wahrzunehmen. Sie umfassen aber auch die Auseinandersetzung mit Kunst, Kultur, Sport und Spiel sowie Kulinarik.¹⁵⁵

- Schaffenswerte

Das Leben kann durch das Setzen von Taten und das Schaffen von Werken sinnvoll werden. Darunter fallen beispielsweise handwerkliche und künstlerische Arbeiten, aber auch geistige Arbeit, Beziehungsarbeit, auch in der Bewältigung von Konflikten und Krisen, sowie das Eintreten für eine Überzeugung, sowie Persönlichkeitsbildung.¹⁵⁶

- Einstellungswerte

Sinn lässt sich auch in der Auseinandersetzung mit, und der Stellungnahme zu, verschuldeten und unverschuldeten Schicksalsschlägen finden. Frankl meint, dass der Mensch gerade in Grenzsituationen dazu aufgerufen ist, sich über das, was ihn ausmacht, wozu er fähig ist und was er anstrebt, klar zu werden. Er sieht darin das Geheimnis der bedingungslosen Sinnträchtigkeit des Lebens. Dort, wo der Mensch mit einem Schicksal konfrontiert wird, zeigt sich die Fähigkeit, auch eine Tragödie auf menschlicher Ebene in einen Triumph verwandeln zu können. Derartige Herausforderungen können beispielsweise in Form von Verlust, Trennung, Krankheit und Tod auftreten und in der Art und Weise wie mit Glaubensfragen, Liebe, Ehe, Partnerschaft, Politik und Ideologien umgegangen wird.¹⁵⁷ Die Einstellungswerte erlangen dann größte Bedeutung, wenn durch Krankheit und Leid keine äußere Freiheit mehr bleibt, sondern nur die Freiheit nach innen, um eine positive Grundeinstellung zum Dasein aufrechterhalten zu können. Sie zeigen sich darin, wie Leid

¹⁵⁵ vgl. ebd.:47 und BMUK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2001): WAGERER, Clemens.: Dein Leben hat Sinn - Medienbegleitheft zur DVD. S.6

¹⁵⁶ vgl. FRANKL 2005:47 und BMUK 2001:6

¹⁵⁷ vgl. FRANKL 2005:47 und BMUK 2001:6

getragen und erduldet wird und in der Einstellung und Haltung des Menschen zu seinem Leben und der Welt und bilden oft eine Schnittstelle zur religiösen Sinnfindung.¹⁵⁸

Zwischen den drei Wertkategorien besteht eine Hierarchie, der zufolge die Einstellungswerte höher stehen, als die Schaffens- und Erlebniswerte. Die Dreiteilung der Werte und das Bestehen der Hierarchie unter diesen konnten bei Untersuchungen faktorenanalytisch bestätigt werden.¹⁵⁹

4.3.2 Wille zur Lust, zur Macht und zum Sinn

Für Frankl ist die Lust ein Nebenprodukt der Sinnerfüllung. Macht sieht er als Mittel zum Zweck, weil die Sinnerfüllung oft an gewisse gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedingungen geknüpft ist. Als heikel erachtet er es, wenn Menschen sich die Lust zum Ziel setzen, oder sich bloß auf das Mittel zum Zweck beschränken und nicht mehr den Sinn als oberstes Ziel ansteuern.

Die nebenstehende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang, dass das direkte Streben nach Glück, in dem die Lust zum alleinigen Inhalt und Gegenstand der Aufmerksamkeit wird, dazu führt, dass der Mensch den Grund zur Lust

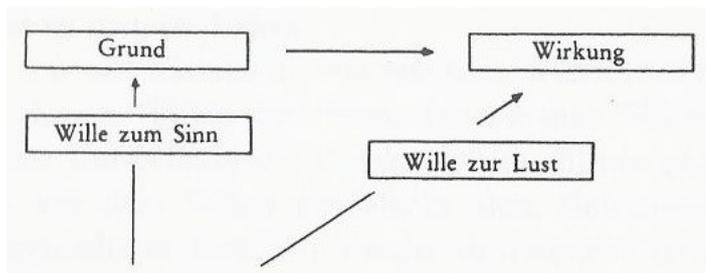


Abbildung 13: Grund und Wirkung von Sinn und Lust FRANKL 2005:101

aus den Augen verliert. Die Lust muss jedoch die Wirkung eines Grundes bleiben, um überhaupt zustande kommen zu können. In dem Ausmaß, wie Menschen sich nur um die Lust kümmern, verschwindet der Grund mehr und mehr aus der Wahrnehmung und die Wirkung der Lust als Nebeneffekt des erfüllten und begegnenden Seins kann nicht mehr zustande kommen.

¹⁵⁸ vgl. LÄNGLE, Alfred. (2004): Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie. In: PETZOLD, Hilarion. Gottfried. und ORTH, Ilse.: Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie. Band II. Bielefeld, Locarno: Aisthesis. S.20

¹⁵⁹ vgl. FRANKL 2005:240

Beim Willen zur Macht verhält es sich ähnlich. Indem Mittel rein dazu eingesetzt werden, um einen Zweck zu erreichen, wird die gewünschte Wirkung verfehlt.

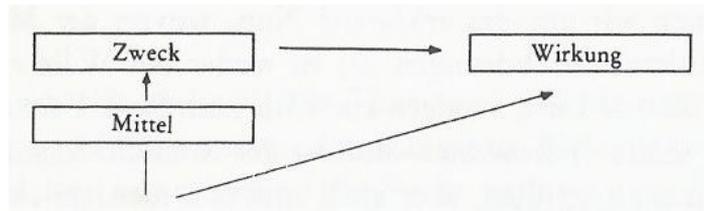


Abbildung 14: Mittel, Zweck und Wirkung FRANKL 2005:102

Das Handeln nach dem Lust- oder Machtprinzip bezeichnet Frankl als das Geltungsstreben einer neurotischen Motivation, die aus einem frustrierten, man könnte auch sagen fehlgeleiteten Willen zum Sinn resultiert.¹⁶⁰

Der Weg zur Lust und damit zum Glück führt für Frankl also über den Willen zum Sinn und dem Streben nach Erfüllung und Begegnung:

„Nun, wovon der Mensch zutiefst und zuletzt durchdrungen ist, ist weder der Wille zur Macht, noch ein Wille zur Lust, sondern ein Wille zum Sinn. Und auf Grund eben dieses seines Willens zum Sinn ist der Mensch darauf aus, Sinn zu finden und zu erfüllen, aber auch anderem menschlichen Sein in Form eines Du zu begegnen, es zu lieben. Beides, Erfüllung und Begegnung, gibt dem Menschen einen Grund zum Glück und zur Lust.“¹⁶¹

Wonach der Mensch sucht ist nicht das Glück selbst, sondern ein Grund zum Glücklichen, denn sobald ein Grund zum Glücklichen gegeben ist, stellt sich die Lust von selbst ein.¹⁶²

¹⁶⁰ vgl. ebd.:101-102

¹⁶¹ ebd.:101

¹⁶² vgl. ebd.:100

5. Zweiter Themenschwerpunkt: Der Mensch als Mängelwesen bei Arnold Gehlen

Arnold Karl Franz Gehlen war ein deutscher Philosoph, Anthropologe und Soziologe. Er prägte den Begriff des Mängelwesens, der zu einem der populärsten und missverständlichsten Begriffe der philosophischen Anthropologie wurde. Gehlens Betrachtungsweise des Menschen richtet sich auf die eigentümliche Verschränkung von biologischer Benachteiligung und der geistigen Fähigkeiten des Menschen und die Rolle des Menschen als Kultur- und Zuchtwesen.¹⁶³

Ausgangspunkt für Gehlen ist die vor allem morphologische und organische Sonderstellung des Menschen. Diese zeigt sich begrifflich schon darin, dass der Mensch sich selbst von allem was nicht Mensch ist abhebt und abgrenzt, indem er selbst all diese Lebewesen als Tier bezeichnet.¹⁶⁴ Er stellt die Frage, wie sich ein so schutzloses, bedürftiges und exponiertes Wesen wie der Mensch überhaupt am Leben erhalten kann.¹⁶⁵ Dabei versucht Gehlen, um einen nicht-naturalistischen und zugleich nicht-idealistischen Begriff des Menschen zu gewinnen, den Menschen durch einen kontrastiven Vergleich vom Tier abzuheben. Er betrachtet das Lebewesen Mensch als Mängelwesen, dem es an echten Instinkten fehlt und das mit einer unverarbeiteten Reizüberflutung und einem notorischen Antriebsüberschuss zu kämpfen hat. Das Fehlen an organischer und instinktiver Spezialisiertheit führt jedoch nicht zum Aussterben des Menschen, sondern zur Ausbildung eines völlig neuen Lebensstypus.¹⁶⁶

Der Mensch ist ein Wesen, zu dessen Existenzbedingungen es gehört, dass es mit sich eine Aufgabe hat und nicht lebt, sondern sein Leben führt. Im Menschen ist ein neues Organisationsprinzip des Lebens entstanden, das zu einer in der Natur zuvor noch nie erprobten Richtung der Entwicklung geführt hat.¹⁶⁷ Mit der Handlung als ein kategoriales Novum auf der Stufe des Menschen schafft Gehlen eine philosophisch-anthropogene Kategorie, durch die der Mensch Mängelbedingungen seiner Existenz in Chancen seiner

¹⁶³ vgl. BREDE, Werner. (2020): Mängelwesen. In: RITTER, Joachim., GRÜNDER, Karlfried. und GABRIEL, Gottfried. (2020): Historisches Wörterbuch der Philosophie online. Schwabe Verlag

¹⁶⁴ vgl. GEHLEN, Arnold. Karl. Franz. (1971): Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt. 9.Auflage. Frankfurt am Main: Athenaion Verlag. S.11

¹⁶⁵ vgl. ebd.:19-20

¹⁶⁶ vgl. FISCHER, Joachim. (2009): Philosophische Anthropologie. In: KNEER, Georg. und SCHROER, Markus. (2009): Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.329

¹⁶⁷ vgl. GEHLEN 1971:16-17

Lebensführung umsetzt und sich selbst entlastet. Sie kann beim Menschen als charakteristische Lebensform angesehen werden und bestimmt als Kategorie, intellektuell bis hin zu vegetativ, seine Lebensorganisation. Daran aufbauend beschreibt er, wie der Mensch sich durch Sprache und Technik entlastet, indem er Werkzeuge als Organersatz, Organverstärkung und Organüberbietung schafft und Institutionen bildet, in denen durch Soziokultur Erziehung und Arbeitsteilung geschieht.¹⁶⁸

In den nächsten Abschnitten soll erst näher auf die morphologische und organische Sonderstellung des Menschen eingegangen werden, bevor das Prinzip der Handlung und das Prinzip der Kulturräume und Institutionen betrachtet werden und abschließend die Nutzung von Technik als Organersatz beschrieben wird.

5.1 Die organische Unspezialisiertheit des Menschen

Tiere weisen in ihrem organischen Aufbau bis in alle Einzelheiten Anpassungen an ihre Umwelt auf. Angefangen bei den Sinnesorganen, bis hin zu Verteidigungs- und Angriffswaffen, über den Bewegungsapparat bis hin zu den Ernährungsorganen sind Tiere auf ihre regionale Umwelt ausgerichtet. Es lassen sich anhand der Körper- und Lebensgewohnheiten Rückschlüsse auf die Lebensweise und das Wohngebiet eines Tieres ziehen. Ebenso ist es möglich, von der Lebensweise und dem Wohngebiet eines Tieres Rückschlüsse auf dessen organischen Aufbau zu ziehen.¹⁶⁹ Grund dafür liegt darin, dass die Naturentwicklung dahingehend tendiert, hochspezialisierte an ganz bestimmte Umwelten angepasste Formen zu bilden. Milieus und Lebensräume werden dann von an sie angepassten Lebewesen genutzt. Im Vergleich dazu ist der Mensch morphologisch durch Mängel bestimmt. Biologisch betrachtet weist er eine Fülle an Unangepasstheiten, Unspezialisiertheiten und Primitivismen auf. Der Mensch hat keinen natürlichen Witterungsschutz, er hat keine natürlichen Angriffsorgane und sein Körper ist auch nicht dazu geeignet, vor Raubtieren zu flüchten. Weiters werden die Sinnesorgane des Menschen an Schärfe der Sinne von den meisten Tieren übertroffen. Während die Tiere auf eine Fülle an Instinkten zurückgreifen können, fehlt es dem Menschen bis auf wenige Ausnahmen an echten Instinkten. Gehlen spricht hier sogar von einem geradezu gefährlichen Mangel an

¹⁶⁸ vgl. FISCHER 2009:329-330

¹⁶⁹ vgl. GEHLEN 1971:31

echten Instinkten. Erschwerend hinzu kommt, dass die Säuglings- und Kinderzeit beim Menschen eine Zeit der unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit darstellt.¹⁷⁰

So weist das Gebiss des Menschen eine primitive Lückenlosigkeit und eine Unbestimmtheit der Struktur auf, indem es weder ein Pflanzenfresser- oder Fleischfresser/Raubtiergebiss ist. Im Vergleich zu Affen, deren Arme hochspezialisiert zum Klettern sind und über ein spezialisiertes Gebiss mit gewaltigen Eckzähnen verfügen, ist der Mensch als Naturwesen hoffnungslos unangepasst.¹⁷¹ Alles zusammengenommen wäre anzunehmen, dass der Mensch mit dieser Ausstattung innerhalb von natürlichen und urwüchsigen Bedingungen, alle Gefahren durch Raubtiere und sonstige Bedrohungen beachtend, schon längst ausgerottet sein müsste.¹⁷²

Die Umwelt der meisten Tiere stellt ein nicht auswechselbares Milieu dar. In diesem sind sie durch ihren spezialisierten Organbau angepasst und auf diesen abgestimmt verfügen sie über artspezifische und angeborene Instinkte. Der Mensch verfügt nicht über eine derartige tierische Einpassung in ein Ausschnitt-Milieu.¹⁷³ Wie der Mensch mit all diesen Mängeln dennoch lebens- und überlebensfähig sein kann, führt uns zum anthropologischen Schema des Menschen als handelndes Wesen.

5.2 Arbeitsfähigkeit und Handlungsgabe des Menschen

Wie eben dargestellt wurde, ist der Mensch auf einzigartige Weise unangepasst an die Natur und muss gegen seine biologische Mittellosigkeit bestehen. Diesen Mängeln begegnet der Mensch durch seine Arbeitsfähigkeit und Handlungsgabe, also durch Nutzung seiner Hände und seiner Intelligenz. Das zeigt sich einerseits schon darin, dass er aufgerichtet ist und damit über freigelegte Hände und Umsicht verfügt. Der Mensch muss, um zu überleben, alles selbst hervorbringen. Angefangen vom Finden und Erfinden seiner Lebensmittel, über Mittel der Körperbedeckung, über seinen äußeren Schutz vor Gefahren und seiner Verteidigung, bis hin zu allem, was ihm sein Leben angenehm machen kann. Er muss sogar Einsicht und Klugheit und die Gutartigkeit seines Willens selbst hervorbringen.¹⁷⁴

Die Handlungsgabe als besonderes Wesensmerkmal des Menschen erlaubt es, seine physisch-morphologische Sonderstellung zu umfassen. Der Mensch ist ein nach außen durch

¹⁷⁰ vgl. ebd.:33

¹⁷¹ vgl. ebd.:34

¹⁷² vgl. ebd.:33

¹⁷³ vgl. ebd.:35

¹⁷⁴ vgl. ebd.:34

Handlungen stellungnehmendes Wesen, wobei die Handlungen keinen Luxus für den Menschen darstellen, sondern das Resultat seiner unfertigen physischen Natur sind. Im Gegensatz zu den Tieren hat der Mensch in besonderem Maße die Möglichkeit und Fähigkeit, vorsehend tätig zu werden und für die Zukunft, statt in der Gegenwart, zu leben. Er kann durch seinen Willen die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse aufschieben und so in den Ring der Notwendigkeit eingreifen, der für andere Naturwesen unzerreißbar ist.¹⁷⁵

Für den Menschen ist die große Reiz- und Eindrucksoffenheit, die für ihn keine angeborenen Signale darstellen, eine große Belastung. Gehlen spricht hier von einer unzweckmäßigen Fülle an einströmenden Eindrücken, die einer zu bewältigenden Reizüberflutung gleichen.¹⁷⁶ Im Gegensatz zum Tier hat der Mensch jedoch die Möglichkeit, seine denkende und praktische Tätigkeit von der Funktion im Dienst instinktiver Antriebe zu trennen und damit losgelöst vom Druck biologischer Bedürfnisse und direkt dem Verhalten folgenden Belohnungen zu lernen.¹⁷⁷

Damit schafft es der Mensch, durch motorische, sensorische und intellektuelle Leistungen aus der elementaren Belastung der Reizüberflutung sein Verhalten zu entlasten und aus ihnen Chancen der Lebensfristung zu entwickeln. Dieser Zusammenhang wird von Gehlen Entlastung genannt und der Vorgang das Entlastungsprinzip. Das Entlastungsprinzip besagt, dass zwischen eine Handlung und dessen Ziel Mittelglieder eingeschoben werden, die wiederum Gegenstand abgeleiteten Interesses werden. Praktisch ausgedrückt bedeutet das den Unterschied zwischen dem Gebrauch eines zufällig herumliegenden Werkzeuges und der Herstellung eines Werkzeuges für ferne Zwecke. Darin liegt die Besonderheit im menschlichen Tun.¹⁷⁸ Im Probieren und Neukombinieren ergeben sich neue Möglichkeiten und oftmals werden neue Zwecke gefunden, an die anfangs noch gar nicht gedacht wurde, oder die anfangs noch undenkbar waren.¹⁷⁹

„Die Akte, in denen der Mensch die Aufgabe, sein Leben möglich zu machen, durchsetzt, sind daher immer von zwei Seiten zu sehen: es sind produktive Akte der Bewältigung der

¹⁷⁵ vgl. ebd.:32-33

¹⁷⁶ vgl. ebd.:35-36

¹⁷⁷ vgl. ebd.:29-30

¹⁷⁸ vgl. ebd.:63-64

¹⁷⁹ vgl. BELLER, Bernhard. (2010): Anthropologie und Ethik bei Arnold Gehlen, Dissertation, LMU München: Sozialwissenschaftliche Fakultät. S.133

Mängelbelastung – Entlastungen – und, von der anderen Seite gesehen, vom Menschen aus sich selbst hervorgeholte und, vom Tier her gesehen, ganz neuartige Mittel der Lebensführung.“¹⁸⁰

Der Inbegriff, der auf diese Art vom Menschen veränderten und von ihm ins Lebensdienliche umgearbeitete und veränderten Natur heißt Kultur, welche den Lebensraum des Menschen und die menschliche Welt bildet.¹⁸¹

5.3 Kulturräume und Institutionen

Dort, wo beim Tier die Umwelt steht, steht beim Menschen die Kultur. Diese bildet den Ausschnitt der von ihm bewältigten und zu Lebenshilfen umgeschaffenen Natur. Die Einbettung des Menschen in die Kultur als zweite Natur zeigt sich darin, dass es keine menschliche Gesellschaft ohne Waffen, Feuer, ohne präparierte, oder künstliche Nahrung, ohne Behausungen und ohne Formen der hergestellten Kooperation gibt.¹⁸²

„Kultur soll uns sein: der Inbegriff der vom Menschen tätig, arbeitend bewältigten, veränderten und verwerteten Naturbedingungen, einschließlich der bedingteren, entlasteten Fertigkeiten und Künste, die auf jener Basis erst möglich werden.“¹⁸³

Der Mensch schafft sich durch planende und voraussehende Veränderung aus ganz beliebigen vorgefundenen Umständen seine Kultursphäre.¹⁸⁴ Die Schaffung eigener Kulturräume innerhalb der Natur sorgt für den Umstand, dass der Mensch im Gegensatz zu fast allen Tierarten keinen natürlichen geographischen und unüberschreitbaren Daseinsbereich hat. Der Mensch ist überall lebensfähig, wo er Möglichkeiten vorfindet, sich eine zweite Natur zurechtzumachen, in der er leben kann. Darum kann der Mensch auf dem Wasser, am Land, in Wäldern, Sümpfen, Bergen, Gebirgen und Steppen überleben, während Tiere ihre jeweilig klimatisch und ökologisch konstanten Milieus brauchen.¹⁸⁵

Neben dem Wesensmerkmal der Handlungsgabe gehören die Erziehung, Züchtigung und Selbstzucht ebenso zu den Existenzbedingungen des Menschen. Darunter versteht Gehlen ein In-Form-Kommen und In-Form-Bleiben des Menschen.¹⁸⁶ Die lange Kindheit der Menschen stellt eine Zeit hoher Schutzbedürftigkeit dar. In dieser Zeit müssen die vielen

¹⁸⁰ GEHLEN 1971:37

¹⁸¹ vgl. ebd.:37-38

¹⁸² vgl. ebd.:38

¹⁸³ ebd.:39

¹⁸⁴ vgl. ebd.:80

¹⁸⁵ vgl. ebd.:38

¹⁸⁶ vgl. ebd.:32

Fähigkeiten zur Lebensführung ausgebildet werden, auf die der Mensch letztlich angewiesen ist. Dies geschieht beim Menschen bereits in einem Alter, in dem noch nicht einmal ein Verständnis für die Absichten und nötigen Fähigkeiten besteht. Zu diesem Zweck schafft der Mensch Institutionen, in denen die Aufgaben des Lebens bewältigt werden. Unter den Institutionen ist all das zu verstehen, was die Gemeinschaft und Gesellschaft der Menschen bilden. Die Menschen werden durch die Institutionen geprägt und auf die Aufgaben des Lebens vorbereitet. Die Institutionen schaffen eine Herrschafts- und Führungsgesetzlichkeit der Bedürfnisse und Interessen und beinhalten die habitualisierten Verhaltensweisen und gesellschaftliche Einrichtungen. Damit ist die Gemeinschaft in die Wachstumsprozesse hineinkomponiert und der stetige Einfluss der Gesellschaft reproduziert sich und wird zur Entwicklungsbedingung des Menschen.¹⁸⁷

Wie bereits anfangs erwähnt wurde, verfügt der Mensch zudem über einen notorischen Antriebsüberschuss. Dieser zeigt sich darin, dass der Mensch durch seine Handlungen und das Schaffen seines Kulturraumes nicht einzig und allein sein physisches Risiko reduziert, indem er die Natur durch die Kultur an seine Bedürfnisse anpasst und konservativ an gefundenen Sicherungen und Gleichgewichten festhält, sondern das biologisch paradoxe Verhalten zeigt, das Risiko regelrecht zu suchen. Ergebnis aus diesem biologisch schwer erklärbareren Verhalten sind Erfindungen, Entdeckungen und Schöpfungen, die mit dem Eingehen großer Risiken und Gefahren verbunden waren, in denen sich der Mensch der Natur aufgezwungen hat.¹⁸⁸ Die Kraft des menschlichen Willens zeigt sich außerdem darin, dass der Mensch Triebe wie Hunger und Sexualität hemmen, ablenken und überwinden kann. Im Beispiel des Hungers sogar so weit, dass er ihm bis zum Tod widerstehen kann.¹⁸⁹

Alles zusammengenommen bildet die Kultur des Menschen einen anthropo- biologischen Begriff und summiert alle Sach- und Vorstellungsmittel, die Sach- und Denktechniken und auch die Institutionen und darauf fundierten Folgeinstitutionen, welche eine menschliche Gesellschaft ermöglichen.¹⁹⁰

¹⁸⁷ vgl. ebd.:60-61

¹⁸⁸ vgl. ebd.:60-61

¹⁸⁹ vgl. ebd.:59

¹⁹⁰ vgl. ebd.:80-81

5.4 Technik als Organersatz

Es wurde bereits berichtet, dass der Mensch seine Umwelt ins Lebensdienliche umwandelt und Kultur und Institutionen schafft, um überleben zu können. Hierfür sind Formen des zweckdienlichen Handelns notwendig, die beim Menschen in der Herstellung von Mitteln des Überlebens Gestalt annehmen. Bereits für die Herstellung von einfachen Werkzeugen sind Phantasie und Experimentierfreude notwendig. Der Handelnde lässt sich dabei auf die Sachgesetzmäßigkeiten der Dinge ein und trennt Motiv und Zweck, wobei der Gegenstand in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt und Selbstzweck wird.¹⁹¹ Die Technik wird in der Theorie der philosophischen Anthropologie zum existenziell notwendigen Überlebensprogramm.¹⁹²

"Wenn man unter Technik die Fälligkeiten und Mittel versteht, mit denen der Mensch sich die Natur dienstbar macht, indem er ihre Eigenschaften und Gesetze erkennt, ausnützt und gegeneinander ausspielt, so gehört sie in diesem allgemeinsten Sinne zum Wesen des Menschen."¹⁹³

Durch die Technik können organische Mängel in dreierlei Weise kompensiert werden:

1. Organersatz

Organersatz bedeutet, dass der Mensch mit diesen Hilfsmitteln ihm organisch versagte Leistungen ersetzt. Beispielsweise ersetzt der Mensch beim Einsatz von Messern und Schneidwerkzeugen die ihm fehlenden Reißzähne und Klauen. Auch die Nutzung von Feuer, um sich aufwärmen zu können, oder das Anfertigen und Tragen von Kleidung, um die Schutz- und Wärmewirkung von Fell zu ersetzen, zählen zum Organersatz.

2. Organverstärkung

Die Organverstärkung verhilft dem Menschen dazu, Organleistungen zu verstärken, die zwar ausgebildet sind, aber in einem zu schwachen Ausmaß. Um ein Beispiel zu nennen verstärkt der Mensch mit der Nutzung eines Hammers die Wirkung seiner Hände oder seiner Faust. Erfindungen und Werkzeuge wie Mikroskope, Telefone und Waffen verstärken und erweitern spezielle Fähigkeiten des Menschen.

¹⁹¹ vgl. BELLER 2010:133

¹⁹² vgl. JAKOB, Karlheinz. (1991): Maschine, mentales Modell, Metapher: Studien zur Semantik und Geschichte der Techniksprache. Berlin, New York: De Gruyter. S.16

¹⁹³ GEHLEN 1957:8

3. Organentlastung

Bei dieser Form des Technikeinsatzes, der auch Organausschaltung genannt werden kann, lässt der Mensch die Natur für sich arbeiten. So entlastet ein Automobil den Menschen von mühsamer Transport- und Fortbewegungsarbeit.¹⁹⁴

Die drei Arten der Wirkung von Technik können auch zusammen auftreten:

"Wer im Flugzeug reist, kann alle drei Prinzipien in einem haben: es ersetzt die uns nicht gewachsenen Flügel, überbietet weit alle organischen Flugleistungen überhaupt und erspart unserer Fortbewegung über ungeheure Entfernungen jegliche Eigenbemühung."¹⁹⁵

Die Schaffung der künstlichen Organe liefert die Grundlage für die Arbeitsteilung in der menschlichen Gesellschaft, denn viele Werkzeuge verlangen besondere Fähigkeiten und Wissen oder sind nur in geringer Menge verfügbar. Der Fortschritt im Bereich der Technik kann die Sichtweise der Organüberbietung und der Entkörperlichung von technischen Handlungen und Errungenschaften hervorbringen. Mit dem Einsatz von technischen Hilfsmitteln ist es heute möglich, Tätigkeiten und Handlungen in übermenschlichem Maße auszuführen. Die Entwicklung reicht dabei von organhaften Werkzeugen über Arbeitsmaschinen, die bereits die menschliche Arbeitskraft deutlich übersteigen, bis hin zu Maschinen und Automaten, welche die Leistungsfähigkeit des menschlichen Körpers in den Schatten stellen. Die neueren Entwicklungen im Bereich der Technik übersteigen den Menschen sogar in seinen informationsverarbeitenden Organen.¹⁹⁶

¹⁹⁴ vgl. JAKOB 1991:17

¹⁹⁵ GEHLEN 1957:8

¹⁹⁶ vgl. JAKOB 1991:17-18

6. Verortung der Bedürfnisse der Menschen in Lehrplänen

Um die Bedürfnisse der Menschen als Thema für den Unterricht heranzuziehen ist es zuerst notwendig, den jeweiligen Lehrplan zu überprüfen, um herauszufinden, wo und wann eine geeignete Umsetzung überhaupt möglich und sinnvoll ist.

6.1 Lehrplan für Psychologie und Philosophie

Bereits im ersten Satz der Bildungs- und Lehraufgabe im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie steht geschrieben, dass der Psychologie- und Philosophieunterricht eine fundierte Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens ermöglichen und Orientierungshilfen bieten soll. Für eine Begründung der Auswahl des Themas der Bedürfnisse der Menschen für den Unterricht ist dies bereits hilfreich, weil Bedürfnisse und die Befriedigung der Bedürfnisse zu grundlegenden Aufgaben und Herausforderungen des Lebens gehören.

Für den Psychologieunterricht heißt es weiter, dass die Schülerinnen und Schüler Einblick in das Erleben und Verhalten des Menschen gewinnen, sowie Impulse zur Selbstreflexion und zu einem besseren Verständnis des Mitmenschen erhalten, sollen. Auch dieser Satz hilft bei der Legitimierung der Themenwahl, indem die Motivation und das Verhalten des Menschen in vielfacher und oft starker Weise durch seine Bedürfnisse beeinflusst und gesteuert werden. Eine Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Menschen kann zudem Impulse zur geforderten Selbstreflexion liefern und zum Hinterfragen von eigenen und fremden Handlungs- und Verhaltensweisen führen.

Für den Philosophieunterricht werden exemplarische Einblicke in die wesentlichen Strömungen der abendländischen Philosophie gefordert. Auch das ist durch die Behandlung der Bedürfnisse der Menschen im Unterricht möglich, weil sich eine Reihe von abendländischen Philosophen mit dem Thema beschäftigt haben. Darüber hinaus sollen sich die Schüler und Schülerinnen auf den Prozess des Philosophierens einlassen und sich mit der Wirklichkeit, Erkenntnis, Wahrheit, Werten, der Sinnfrage und der Legitimation gesellschaftlicher Ordnungen befassen.

Der Unterricht in Psychologie und Philosophie soll außerdem, wann immer möglich, einen Beitrag zu den Bildungsbereichen Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft,

Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung und Gesundheit und Bewegung leisten und die didaktischen Grundsätze des exemplarischen Lernens, der Kompetenzorientierung als Mitte zwischen Instruktion und Handlungsorientierung und Erfahrungsorientierung beachten. Außerdem wird die Möglichkeit der fächerübergreifenden und kompetenzübergreifenden Vernetzung betont. Erstens durch die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten von psychologischen und philosophischen Inhalten, zweitens durch die interdisziplinäre Herangehensweise an Inhalte und Methoden und drittens aufgrund der Möglichkeiten zur Vernetzung von lebensweltlichen Erfahrungen und theoretischen Begründungen.¹⁹⁷ Das Thema der Bedürfnisse der Menschen bietet für die Vernetzung gute Möglichkeiten, weil es grundsätzlich sowohl aus psychologischer, als auch philosophischer Sicht gut betrachtet werden kann, aber auch leicht Schwerpunkte hin zu sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Aspekten gesetzt werden können. Darüber hinaus kann jeweils der Versuch unternommen werden, die Theorie mit Erfahrungen aus der Lebenswelt in Verbindung zu setzen.

Die Bildungs- und Lehraufgabe in Psychologie und Philosophie sieht eine Reihe an semesterübergreifenden Kompetenzen vor:

- Begriffe verstehen und differenziert verwenden
- Wissen aus verschiedenen Fachgebieten vergleichen
- Texte, Grafiken und Diagramme fachspezifisch analysieren und interpretieren
- geeignete Fragestellungen formulieren
- eigene Stärken und Schwächen erkennen und einschätzen
- die Beschäftigung mit Inhalten aus Psychologie und Philosophie als persönliche Orientierungshilfe erkennen¹⁹⁸

Bei der Planung von Unterrichtseinheiten sollte bei den gewählten Methoden und Medien darauf geachtet werden, dass nach Möglichkeit diese Kompetenzen geübt werden können. Der Lehrstoff bietet je nach Herangehensweise, Methodik und inhaltlicher Schwerpunktsetzung durch die Lehrperson verschiedenste Möglichkeiten, die Bedürfnisse der Menschen zu thematisieren. Nachfolgend wird nur eine mögliche Auswahl vorgestellt, die nach subjektiver Einschätzung die breitesten und größten Umsetzungsmöglichkeiten bietet.

¹⁹⁷ vgl. Lehrplan AHS

¹⁹⁸ ebd.

Im Lehrstoff der 7. Klasse lassen sich die Bedürfnisse am ehesten im Kompetenzmodul 5, 5. Semester, unter den Aspekten der wissenschaftlichen Psychologie verorten. Dort heißt es:

- Zentrale Begriffe (Psychologie, Experiment, Objektivität ...) beschreiben
- Unterschiede zwischen Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie erörtern
- Methoden der Psychologie darlegen und reflektieren
- Beziehungen zwischen psychologischen Erkenntnissen und Lebenspraxis herstellen¹⁹⁹

Die Bedürfnisse der Menschen können hier herangezogen werden, um Erkenntnisse aus der Psychologie mit der Lebenspraxis der Schülerinnen und Schüler zu verbinden. Je nach Umsetzung können dabei auch zentrale Begriffe beschrieben oder Methoden betrachtet und Parallelen zur Alltagspsychologie gezogen werden. In Kompetenzmodul 5 finden sich weiters Lehrziele zu Wahrnehmung und Wahrnehmungsprozessen und kognitiven Prozessen und Lernen, wobei die Möglichkeiten einer Thematisierung der Bedürfnisse der Menschen in diesem Bereich als weniger sinnvoll und umfangreich erscheinen. Auch die Lehrziele im sechsten Semester in Kompetenzmodul 6 sind mit Lehrzielen zu sozialen Phänomenen, Entwicklung und Erziehung und Persönlichkeitsaspekten weniger geeignet. In der 8. Klasse, Kompetenzmodul 7, lassen sich jedoch wieder bessere Anknüpfungspunkte für Umsetzungen finden. So können die Bedürfnisse der Menschen im 7. Semester bei den Grundlagen der Philosophie thematisiert werden. Dort heißt es:

- Charakteristika der Philosophie und philosophische Grundbegriffe beschreiben
- Philosophische Fragestellungen beurteilen
- Methoden des Philosophierens darlegen und anwenden

Die Bedürfnisse können als philosophische Fragestellung in den Unterricht eingehen und Methoden des Philosophierens angewandt werden, wobei Charakteristika der Philosophie und Grundbegriffe beschrieben werden können.

Eine weitere Möglichkeit bietet sich unter den anthropologischen Entwürfen:

- Anthropologische Konzepte unterscheiden und interpretieren
- Wissen aus verschiedenen Fachgebieten für eine reflektierte Auseinandersetzung heranziehen

¹⁹⁹ ebd.

Die Bedürfnisse und Bedürfnisbefriedigung können hierzu mit unterschiedlichen Lebensstilen und Lebensarten in Verbindung gebracht und verglichen werden, wobei auch weitere Fachgebiete Berücksichtigung finden können.

Im 8. Semester sieht der Lehrstoff eine Auseinandersetzung mit den Grundfragen der Ethik vor, wobei die Bedürfnisse der Menschen unter den folgenden Punkten auf vielfältige Art und Weise, aufgegriffen werden können. Die Lehrziele hierzu sind:

- Ethische Grundpositionen erklären und kritisch hinterfragen
- Differenzen in ethischen Konzepten herausarbeiten
- Werthaltungen in privaten, politischen und ökologischen Fragen entwickeln und begründen

Diese Lehrziele bieten große inhaltliche und methodische Freiheiten, weil sie eine kritische Herangehensweise ermöglichen und mit den privaten, politischen und ökologischen Fragestellungen Zugänge geschaffen werden, die vielfältig sind und Platz für eine kritische Auseinandersetzung ermöglichen.

- Psychologie und Philosophie am wirtschaftskundlichen Realgymnasium

Der Lehrplan für Psychologie und Philosophie am wirtschaftskundlichen Realgymnasium weist sehr große Überschneidungen in den Bildungs- und Lehraufgaben, den Beiträgen zu den Bildungsbereichen, didaktischen Grundsätzen und dem Lehrstoff auf. Unterschiede zu Psychologie und Philosophie am Gymnasium und Realgymnasium ergeben sich in der Lehrstoffaufteilung, weil der Lehrstoff am wirtschaftskundlichen Realgymnasium nicht auf zwei, sondern auf drei Jahre aufgeteilt ist. Außerdem sind Praktika zu absolvieren. Diese sollen entwicklungspsychologische, pädagogische, sozial- und betriebspsychologische Kompetenzen besonders vertiefen. Die Anknüpfungspunkte zu den Bedürfnissen der Menschen können also, wie zuvor beschrieben, die Zuteilung zum entsprechenden Semester beachtend, von Psychologie und Philosophie am Gymnasium und Realgymnasium entnommen werden.²⁰⁰

²⁰⁰ vgl. ebd.

- Wahlpflichtfach Psychologie und Philosophie

Im Wahlpflichtfach soll der Bildungshorizont der Schüler und Schülerinnen gemäß ihrer Interessen erweitert und vertieft werden, wobei auch die für den Pflichtgegenstand vorgesehenen didaktischen Grundsätze im besonderen Maße anzuwenden sind. Es gilt jeweils der Lehrstoff des Pflichtfaches des betreffenden Semesters. Dieser soll in Abstimmung mit konkreten Lebensweltbezügen der Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit durch praktische Arbeiten, wie zum Beispiel: Projektarbeit, Durchführung von Experimenten, Lehrausgängen und Kurzpraktika zum Kennenlernen psychologischer und philosophischer Berufsfelder, bearbeitet werden. Außerdem werden einige Themenbereiche als Orientierungshilfe angeführt, wobei die folgenden drei Bereiche Möglichkeiten eröffnen, die Bedürfnisse der Menschen als Unterrichtsthema aufzugreifen:

- Methoden des Argumentierens und der Entscheidungsfindung,
- Themenbereiche der praktischen Philosophie,
- drängende Fragen der Gegenwart im globalen und digitalen Zeitalter.²⁰¹

In einer Hinterfragung und Beschäftigung mit den Bedürfnissen der Menschen können Methoden der Argumentation und Entscheidungsfindung erprobt und geübt werden. Das Thema kann durch seine Ausrichtung auf die philosophische Erforschung der menschlichen Lebenspraxis zur praktischen Philosophie gezählt werden und durch den aktuellen Lebensweltbezug zu den drängenden Fragen der Gegenwart, wobei natürlich auch der Einfluss von Globalisierung und Digitalisierung beachtet werden kann.

Im Wahlpflichtfach kann und soll also, sofern es den Interessen der Schüler und Schülerinnen entspricht, erweitert und vertieft und unter möglichst praktischer Herangehensweise auf die Bedürfnisse der Menschen, entsprechend dem Lehrstoff des Semesters, eingegangen werden. Es bietet die Möglichkeit, bei vorhandenem Interesse, der Thematik noch mehr und intensiver Zeit zu widmen.²⁰²

²⁰¹ ebd.

²⁰² vgl. ebd.

6.2 Lehrplan für Schulversuch Ethik

Schulversuche sind durch § 7 SchOG geregelt und dienen der Erprobung besonderer pädagogischer, oder schulorganisatorischer Maßnahmen an bestimmten öffentlichen Schulen.²⁰³ Der Schulversuch Ethik wird bereits seit mehr als 20 Jahren und momentan an 225 Standorten in der Sekundarstufe II erprobt. Es ist eines der aktuell offenen bildungspolitischen Ziele, Ethik als regulären Pflichtgegenstand einzuführen. Er soll ein zusätzliches Bildungsangebot für diejenigen Schülerinnen und Schüler bieten, die keinem religiösen Bekenntnis angehören oder sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, um diesen einen, nicht auf das Religiöse beschränkten, systematischen staatlichen Ethik- und Werteunterricht zu ermöglichen. Die Ausrollung vom Schulversuch zum Pflichtgegenstand startet in der allgemeinbildenden höheren Schule mit dem Schuljahr 2020/21. Im Schuljahr 2021/22 sollen bereits die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen folgen. Die stufenweise Ausrollung soll die erforderliche Zeit geben, um die Zahl an auszubildenden Lehrkräften und die Entwicklungsarbeit für Schulbücher zu ermöglichen. Übergangsmäßig gibt es einen Hochschullehrgang Ethik und einen Masterstudienlehrgang Ethik, um eine Lehrbefugnis für das neue Pflichtfach erlangen zu können. Mittelfristig wird jedoch frühestens 2022/23 ein universitäres Lehramtsstudium Ethik angeboten werden. Momentan gibt es zahlreiche, vielfach schulautonome, Schulversuchs-Lehrpläne und einen Lehrplanentwurf der Bundes-ARGE-Ethik, auf deren Grundlage ein neuer, offiziell allgemeingültiger Lehrplan entwickelt wird. Die nachfolgenden Beschreibungen beziehen sich auf den, an vielen Standorten des Schulversuchs angewandten, Lehrplanentwurf der Bundes-ARGE-Ethik.²⁰⁴

Ähnlich, wie schon in der Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfaches Psychologie und Philosophie, steht im Lehrplan für den Schulversuch Ethik, dass der Ethikunterricht zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, Orientierungshilfen geben, und zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten, soll.²⁰⁵ Weiter heißt es:

²⁰³ vgl. § 7 SchOG

²⁰⁴ vgl. BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (1): Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen,

²⁰⁵ vgl. FEWD, Verein "Institut für Ethik und Wissenschaft im Dialog". Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS. S.1

In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern soll der Ethikunterricht einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten. Hierbei soll die Bereitschaft gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen in sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnissen zu übernehmen.²⁰⁶

Um Verantwortung für das eigene Leben und für das Zusammenleben mit anderen übernehmen zu können ist es notwendig sich darüber bewusst zu werden, und darüber zu reflektieren, was für das Leben und Zusammenleben notwendig und erwünscht ist. Außerdem werden Leitziele vorgegeben, die für den gesamten Ethik-Unterricht gelten:

- „Die Schüler/innen entwickeln eine eigenständige, ethisch begründete Wert- und Handlungsorientierung.
- Die Schüler/innen erwerben Sachkenntnisse zu grundlegenden Aspekten menschlichen Lebens und Zusammenlebens und erörtern und beantworten moralische und ethische Fragen in einem systematischen Zusammenhang.
- Die Schüler/innen sind bereit, sowohl für sich als auch für andere in den verschiedenen Formen des sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Zusammenlebens Verantwortung zu übernehmen.
- Die Schüler/innen gehen gesprächsbereit und konstruktiv mit unterschiedlichen, mitunter auch widersprüchlichen menschlichen Lebensentwürfen und gesellschaftlichen Organisationsformen um.“²⁰⁷

Im Unterrichtsfach Ethik wird, durch die Bindung an die Grundlagenwissenschaft Philosophie, in besonderer Weise Handeln und Erleben mit theoretischer Analyse verbunden. Die Möglichkeiten der integrativen und interdisziplinären Vernetzung gelten hier ebenso, wie bereits für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie.²⁰⁸ Im Lehrstoff werden inhaltliche Bereiche vorgegeben. Diese sollen im Unterricht anhand dreier Orientierungsfelder behandelt werden, wobei jeweils eine der folgenden Perspektiven im Vordergrund stehen kann:

1. Identität, Beziehung, Gemeinschaft => personale Perspektive
2. Gesellschaft, Politik, Umwelt => gesellschaftlicher Perspektive

²⁰⁶ ebd.:1

²⁰⁷ ebd.:1-2

²⁰⁸ vgl. ebd.:4

3. Weltanschauungen, Menschenbilder, Religionen => ideengeschichtliche Perspektive
Die Orientierungsfelder können auf die Bedürfnisse der Menschen angewandt werden, indem entweder der einzelne Mensch, der Mensch als Teil der Gesellschaft, der Mensch in einer bestimmten Epoche, oder als Teil einer Kultur, betrachtet wird.²⁰⁹ Der Ethik-Lehrstoff bietet einige Möglichkeiten, mit den Bedürfnissen der Menschen in Verbindung gebracht zu werden. An dieser Stelle sollen nachfolgend ein paar Möglichkeiten exemplarisch genannt und beschrieben werden, wobei in Kapitel 7 und 8 eine ausgearbeitete Unterrichtsumsetzung dazu folgt.

In der neunten Schulstufe sind die Glücksvorstellungen und Glücksethiken einer der vorgegebenen inhaltlichen Bereiche. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese beschreiben, analysieren und erklären und mit heutigen Vorstellungen und Versprechen und wissenschaftlichen Erkenntnissen der Glücksforschung vergleichen und erörtern können. Die Erkenntnisse präsentieren und erörtern zu können gehört auch zu den Lehrzielen. Glück ist auf vielfache Weise mit Bedürfnissen verwoben und bietet daher bereits eine eigene und spannende Herangehensweise an die Betrachtung sowohl des Glücks als auch der Bedürfnisse. Einen weiteren Inhaltsbereich stellt die Umwelt- und Tierethik dar. Die Umweltethik kann als Rahmen gewählt werden, um davon ausgehend die Bedürfnisse der Menschen zu betrachten, weil unser Lebensraum und unsere Umgebung unsere Bedürfnisse maßgeblich beeinflussen. Der Einfluss globaler Umweltprobleme auf das Leben der Menschen kann betrachtet werden und das lokale Handeln in Bezug auf aktuelle Umweltprobleme reflektiert werden. Bei den weiteren für das Schuljahr vorgesehenen inhaltlichen Bereichen und deren Leitzielen ist es schwieriger, die Bedürfnisse der Menschen als Ausgangspunkt oder Mittelpunkt zu wählen. Die weiteren Bereiche wären die Grundlagen der Ethik, weiters Familie, Freunde, Vorbilder und Autoritäten, sowie einerseits die jüdische und andererseits die christliche Religion.²¹⁰

Auch die Lehrziele der ganzen zehnten Schulstufe lassen sich vermutlich unter anderer Themensetzung besser umsetzen. Die Inhaltsbereiche hier sind: Medienethik, Sucht und Prävention, Liebe, Sexualität, Gender, der Islam, Ethik am Beginn des Lebens und zuletzt Konflikte und Konfliktlösung.²¹¹

²⁰⁹ vgl. ebd.:4

²¹⁰ vgl. ebd.:6-7

²¹¹ vgl. ebd.:7-8

Das gilt ebenso für die Inhalte und Lehrziele der elften Schulstufe in Kompetenzmodul 5. Hier werden die Menschenrechte, Medizinethik und fernöstliche Weltanschauungen genannt. Erst in Kompetenzmodul 6 gibt es wieder einen passenden inhaltlichen Bereich, nämlich Wirtschaftsethik und Konsum. Dabei können die Bedürfnisse der Menschen aus der Sicht von Konsumenten, Unternehmen und Gesellschaft betrachtet und das Konsumverhalten reflektiert und die Verantwortung für wirtschaftliches Handeln erläutert werden. Der Umgang mit Fremden und Identität und Moralentwicklung lassen sich wiederum eher anhand eines anderen thematischen Zugangs vermitteln.²¹²

In der zwölften Schulstufe steht in Kompetenzmodul 7 die Technik- und Wissenschaftsethik am Programm. In einer Zeit, in der immer mehr technische und elektronische Gerätschaften, in der Bewältigung der Lebensherausforderungen und des Alltags Verwendung finden, ist eine kritische Auseinandersetzung in Hinblick auf Ge- und Missbrauch von Technik wichtig. Im Unterricht können dazu Nutzen und Gefahren des Technikgebrauchs des Menschen zur Bedürfnisbefriedigung reflektiert werden. Als weiterer Inhalt sind die Richtungen der Ethik vorgesehen, bei denen ethische Grundpositionen behandelt werden können, die Bezug zu den Bedürfnissen der Menschen haben. Der Themenblock Fundamentalismus, Krieg und Friedensethik lässt sich vermutlich durch andere Zugänge zielführender behandeln. Beim letzten noch übrig gebliebenen Kompetenzmodul, dem achten, stehen die Bereiche Recht, Gerechtigkeit und politische Ethik, sowie Religionskritik und Säkularismus am Programm. Auch hier ist es anhand anderer Themen leichter der Erfüllung der Lehrziele gerecht zu werden.²¹³

6.3 Lehrplan für Schulversuch Wirtschafts- und Organisationspsychologie

Das Unterrichtsfach Wirtschafts- und Organisationspsychologie ist Teil des Erweiterungsbereiches des Schulversuchs der Handelsakademie mit dem schulautonomen Ausbildungsschwerpunkt Kommunikation und Medieninformatik.²¹⁴ Die Handelsakademie dient gemäß § 65 und § 74 Abs.1 SchOG dem Erwerbung höherer kaufmännischer Bildung für alle Zweige der Wirtschaft und verfolgt in der Ausbildung das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit und der Studierfähigkeit. Das Ziel des Schulversuches liegt darin, der Wirtschaft einerseits gut ausgebildete Absolventinnen und Absolventen zur Verfügung zu stellen und andererseits deren Chancen durch besondere Unterrichtsfächer im Bereich der

²¹² vgl. ebd.:7-9

²¹³ vgl. ebd.:9-10

²¹⁴ vgl. BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2): Lehrplan Handelsakademie für Kommunikation und Medieninformatik – Schulversuch S.84

Kommunikation und Medieninformatik am Arbeitsmarkt zu steigern. Das Unterrichtsfach Wirtschafts- und Organisationspsychologie ist eines davon. Ergänzend zum allgemeinen Bildungsziel der Handelsakademie sollen im Schulversuch Kenntnisse über Organisations- und Kommunikationsstrukturen, Kommunikationsfähigkeit und Sprachkompetenz, sowie Öffentlichkeitsarbeit und der Umgang und strategische Einsatz von neuen Medien vermittelt werden. Dazu verfügt der Lehrplan über einen Stammbereich und den Erweiterungsbereich für Kommunikation und Medieninformatik. Der Stammbereich bietet eine einheitliche Grundbildung aus Allgemeinbildung und kaufmännische Berufsbildung, während speziell im Erweiterungsbereich, der etwa 15% Gesamtwochenstundenanzahl ausmacht, Kompetenzen der Kommunikation und Medieninformatik vermittelt werden sollen.²¹⁵

Der Bildungs- und Lehraufgabe im Lehrplan der Wirtschafts- und Organisationspsychologie unterscheidet sich von den bisher vorgestellten Lehrplänen. Die Lehrziele sind in jedem Semester gleich formuliert und unterscheiden sich nur in der Spezifizierung der Themengebiete im ersten der Lehrziele. Die Bildungs- und Lehraufgabe des dritten Jahrganges, Kompetenzmodul 5, soll hier exemplarisch angeführt werden:

„Die Schülerinnen und Schüler

- können psychologische Theorien, Sachverhalte und Phänomene aus den Themengebieten Grundlagen der Psychologie, Wahrnehmung, Emotion und Motivation erläutern, auf Beispiele aus Alltag und Beruf anwenden, sowie kritisch reflektieren und begründet diskutieren;
- können die Vielfalt von Methoden und Erklärungsansätzen als Chance erkennen;
- können Problemlösungs- und Kreativitätsstrategien anwenden;
- können Verknüpfungen zwischen der Psychologie und der Wirtschaft herstellen;
- verstehen fachspezifische Termini, können diese analysieren und verwenden sowie Texte fachspezifisch analysieren und interpretieren.“²¹⁶

Anhand des Themengebiets der Grundlagen der Psychologie und vor allem des Themengebietes der Motivation kann ein Bezug zu den Bedürfnissen der Menschen für den Unterricht aufgebaut werden, wie bei den Unterrichtssequenzen im nächsten Abschnitt unter Punkt 7.4 gezeigt wird.

²¹⁵ vgl. ebd.:2-4

²¹⁶ ebd.:90

7. Unterrichtssequenzen zum ersten Themenschwerpunkt: Die Hierarchie der Bedürfnisse bei Abraham Maslow

In diesem Abschnitt werden Unterrichtssequenzen zum Themenschwerpunkt der Bedürfnishierarchie von Abraham Maslow vorgestellt. Nach der anfänglichen Beschreibung zur Einordnung in den Lehrplan und der Vorgabe von Grob- und Feinzielen erfolgt die Beschreibung der einzelnen Sequenzen. Für die Bedürfnishierarchie ist ein Einstieg in die Thematik mit der Methode des Brainstormings vorgesehen, auf die die Erstellung einer individuellen Bedürfnishierarchie mit der Methode Think-Pair-Square-Share folgt. Zusätzlich wird eine Sequenz vorgestellt, in der Schüler und Schülerinnen in Gruppen zu den verschiedenen Bedürfniskategorien arbeiten. Als Ergänzung für Schulen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt wird zudem eine Einzelarbeit zur Erstellung einer 5-stufigen Bedürfnishierarchie für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in Unternehmen vorgestellt. Hier erfolgt zudem eine Zuordnung zum Lehrplan zum Schulversuch Wirtschafts- und Organisationspsychologie an der Handelsakademie für Kommunikation und Medieninformatik, für die sich diese Sequenz in besonderer Weise eignet.

Schulform: AHS	Unterrichtsgegenstand: Psychologie und Philosophie
Rahmenthema: Die Hierarchie der Bedürfnisse	
Schulstufe: 11.Schulstufe, 7.Klasse, Kompetenzmodul 5; am wirtschaftskundlichen Realgymnasium: 10. Schulstufe, 6.Klasse Kompetenzmodul 3	
Lehrplanbezug: Aspekte der wissenschaftlichen Psychologie <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede zwischen Alltagspsychologie und wissenschaftlicher Psychologie erörtern • Beziehungen zwischen psychologischen Erkenntnissen und Lebenspraxis herstellen²¹⁷ 	
Begründung der Auswahl des Themas: Die Hierarchie der Bedürfnisse wurde als Thema ausgewählt, weil es sich dabei um eine der bekanntesten Motivationstheorien handelt, die sehr eingängig und vielseitig anwendbar ist. Anhand der Bedürfnishierarchie können, von der Lebenspraxis der	

²¹⁷ Lehrplan AHS

Schüler und Schülerinnen ausgehend, verschiedene Aspekte der Bedürfnisse der Menschen betrachtet werden. Sie bietet darüber hinaus einen guten Ausgangspunkt, um weitere Themenfelder in Angriff nehmen zu können oder weitere Theorien über die Handlungsbeweggründe der Menschen zu betrachten.

Grobziel(e) der gesamten Unterrichtseinheit:

1. Zum Thema der Bedürfnisse aus der eigenen Lebenspraxis Beispiele liefern.
2. An Inhalten eine Ordnung und Kategorisierung durchführen.
3. Bedürfnisse in eine persönliche Hierarchie ordnen können.
4. In der Gruppe argumentativ Ansichten vertreten.
5. Das Konzept der Bedürfnishierarchie auf den Bereich der Arbeit anwenden.

Kompetenzorientierte Lernziele (Feinziele):

Ich kann ...

1. ein Beispiel für ein Sicherheitsbedürfnis nennen.
2. das Bedürfnis nach Liebe der passenden Bedürfniskategorie zuordnen.
3. erklären warum die Ästhetik für mich an einer bestimmten Stelle der Hierarchie steht.
4. einen neuen Gedanken aus der Partner- und Gruppenarbeit in meine bestehenden Vorstellungen einbauen.
5. beschreiben was am Arbeitsplatz der Selbstverwirklichung dient

7.1 Themeneinstieg zur Hierarchie der Bedürfnisse mit Brainstorming

Der Gestaltung des Unterrichtseinstiegs kommt eine besondere Bedeutung zu. Der Einstieg soll Schüler und Schülerinnen an das Unterrichtsthema heranführen und einstimmen und in die geeignete Arbeitshaltung bringen. Er soll neugierig machen, motivieren, die Gefühle der Schüler und Schülerinnen ansprechen und eine innere Spannung aufbauen.²¹⁸ Dazu soll er deren Vorverständnis beachten und an Erfahrungen und Erlebnisse anknüpfen. Die besten Ergebnisse sind zu erwarten, wenn die Schüler und Schülerinnen aus intrinsischer Motivation heraus Interesse am Thema zeigen, wie in Abschnitt 3.1.6 beschrieben wurde. Ansonsten ist es von Vorteil, wenn vorerst extrinsische Motivation am Thema zu

²¹⁸ vgl. HOBMAIR, Hermann. (2015): Unterrichtsgestaltung Pädagogik, Psychologie: Didaktik und Methodik für Lehrende. 1.Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS. S.100-102

intrinsischer umgewandelt werden kann. In jedem Fall soll im Themeneinstieg der Lerngegenstand vertraut gemacht und das Interesse und die Aufmerksamkeit geweckt werden.²¹⁹ Beim Einstieg in ein neues Thema, gilt es Vorwissen abzurufen und Ideen und Vorschläge zu sammeln. Die Schüler und Schülerinnen sollen dabei auch erfahren, worum es beim Thema geht, damit sie dem Lerngegenstand Interesse entgegenbringen und sich auf ihn einstellen können.²²⁰

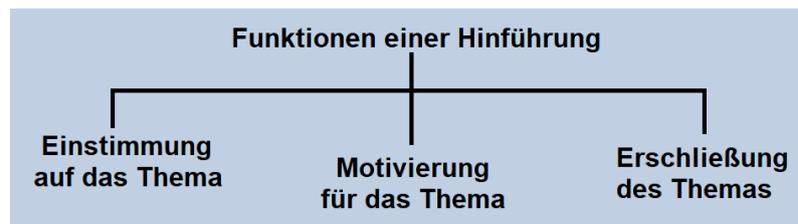


Abbildung 15: Funktionen einer Hinführung, eigene Abbildung in Anlehnung an HOBMAIR 2015:102

Eine gute Methode des Ideensammelns und Ideenauswertens ist das Brainstorming. Das Brainstorming läuft in zwei Phasen ab: In der ersten Phase, die auch Green-Light-Stage genannt werden kann, werden Ideen produziert und gesammelt. Dabei wird jeder Vorschlag akzeptiert und ohne Kommentare visuell festgehalten. In der nächsten Phase, die auch Red-Light-Stage genannt werden kann, werden die Ergebnisse nach einem Qualitätsraster sortiert und es findet eine Bewertung der Auswahl statt. Anschließend werden die Ergebnisse nach Themenbereichen und zusammenhängenden Aussagenkomplexen sortiert.²²¹

Im Falle der Hierarchie der Bedürfnisse werden die Schüler und Schülerinnen in der Green-Light-Stage dazu aufgefordert, Vorschläge und Ideen zu liefern, was zu den Bedürfnissen der Menschen und menschlichen Bedürfnisse gehört. Diese werden vorerst ohne Kommentar und Bewertung an der Tafel gesammelt. Dabei sollen vorerst möglichst viele und vielseitige Vorschläge kommen. In der darauf folgenden Red-Light-Stage erfolgt der Versuch, die Vorschläge und Ideen sinnvoll zu gruppieren. Dabei wird auch die Unterscheidung zwischen Bedürfnissen und Wünschen wichtig sein: Bedürfnisse lassen sich daran erkennen, dass das Überleben, die Entwicklung, Entfaltung und das Wohlbefinden unbedingt beeinträchtigt werden, wenn ein Mangel besteht. Anderenfalls handelt es sich dabei wahrscheinlich um Wünsche, Gewohnheiten, oder angeborene oder erworbene Triebe. Werden Bedürfnisse systematisch und dauerhaft nicht befriedigt, führt das unbedingt zu einem Schaden, werden

²¹⁹ vgl. ebd.:103

²²⁰ vgl. ebd.:108

²²¹ vgl. ebd.:84

Wünsche nicht erfüllt, führt das im schlimmsten Fall zu einer Verstimmung, oder Frustration.²²²

Am Ende der Zuordnung sollten anhand der Vorschläge und Ideen alle acht Kategorien aus Maslows Bedürfnishierarchie erarbeitet worden sein. Für den Fall, dass die Schüler und Schülerinnen nicht bereits von sich aus für jede Kategorie passende Vorschläge und Ideen gefunden haben, kann das Sokratische Gespräch angewendet werden.

„Die Sokratische Methode kann durch drei Bedingungen gekennzeichnet werden:

1. die selbstständige Bearbeitung philosophischer Fragen allein mit Mitteln eigener Anschauung und Einsicht;
2. das Bemühen um die Klärung der eigenen Gedanken und Fragen (statt der Gedanken und Fragen anderer); und
3. die Beschränkung der Aufgaben des Lehrers, den Philosophiereden bei der so weitgehend wie mögliche selbstständigen Problemlösung und -lösung zu begleiten und zu unterstützen.“²²³

Das Sokratische Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass es den Schülern und Schülerinnen in einem kooperativen und partnerschaftlichen Gespräch die Möglichkeit der selbstständigen Wahrheitsfindung und eigentätigen Lösung von Problemstellungen gibt, wobei die Lehrkraft nur unter äußerster Zurückhaltung ins Gespräch eingreift. Die Lehrkraft begleitet die Schüler und Schülerinnen dabei, ohne sie inhaltlich anzuleiten und es sollen von ihr möglichst keine eigenen Theorien und Lösungsansätze eingebracht werden. Sie sorgt für die atmosphärischen Voraussetzungen für ein offenes und freies Gespräch und wirkt darauf hin, dass sich alle daran beteiligen können. Es ist der Lehrkraft jedoch erlaubt, weitere Klärungen zu verlangen, wenn ihr dies aufgrund ihrer überlegenen Sachkenntnis als förderlich erscheint, denn immerhin soll sie als Gesprächsleiter auf einen Konsens hinwirken.²²⁴ Wurden in der Erarbeitungsphase von den Schülern und Schülerinnen die acht Kategorien, wie aus Abschnitt 4.1.1 gefunden, kann zum nächsten Arbeitsschritt weitergeleitet werden.

²²² vgl. QUENDLER, Erika. (2011): Integrativer Ansatz Für Nachhaltiges, Gutes Leben - Ein Konzept. Wien: AWI – Bundesanstalt für Agrarwirtschaft, Agrarpolitischer Arbeitsbehelf; 38. S.13

²²³ NIDA-RÜMELIN, Julian. und SPIEGEL, Irina. und TIEDEMANN, Markus. (2017): Handbuch Philosophie und Ethik Band I: Didaktik und Methodik. 2.Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag. S.171

²²⁴ vgl. ebd.:175

7.2 Think-Pair-Square-Share zum Erstellen „individueller“ Bedürfnishierarchien

In dieser Unterrichtssequenz sollen die gemeinsam erarbeiteten Kategorien in eine individuelle Hierarchie gebracht und um dazugehörige Bedürfnisse ergänzt werden. Hierfür findet die Methode Think-Pair-Square-Share Verwendung. Diese Methode ist für alle Aufgabenarten geeignet, die eine individuelle Erarbeitung zulassen und in Zusammenarbeit ein ergänzendes Ergebnis hervorbringen können. Sie kann für aufwändige Aufgaben, aber auch für kleine Erarbeitungsschritte verwendet werden. Alle Schüler und Schülerinnen sind dabei aufgefordert, eine gestellte Aufgabe zu erfüllen und nach bestem Wissen und Gewissen nach folgendem Ablauf zu lösen:

1. Schritt: THINK

Die Schüler und Schülerinnen erhalten einen Arbeitsauftrag, mit dem sie sich individuell auseinandersetzen sollen. Zur Bearbeitung wird von der Lehrkraft hierzu eine Zeitspanne vorgegeben.

2. Schritt: PAIR

In diesem Schritt gehen die Schüler und Schülerinnen paarweise zusammen und tauschen sich über ihre Ergebnisse aus dem ersten Schritt aus. Beide sollten danach in der Lage sein, auch über die Ergebnisse des Partners, oder der Partnerin, Auskunft zu geben. Auch hier wird eine Bearbeitungszeit vorgegeben.

3. Schritt: SQUARE

Die Paare aus dem zweiten Schritt bilden in diesem Schritt nun jeweils mit einem weiteren Paar eine kleine Gruppe und es werden erneut, unter wieder vorgegebener Zeit, die bisherigen Erkenntnisse und Ergebnisse verglichen und besprochen.

4. Schritt: SHARE

Im abschließenden Schritt werden die Ergebnisse der vorherigen Arbeitsschritte im Plenum vorgestellt. Dies kann gemeinsam durch die ganze Gruppe oder durch einen gewählten Gruppensprecher geschehen.²²⁵

²²⁵ vgl. ZSL - Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (2020): Think-Pair-Share. S.1-2

Im Falle der Hierarchie der Bedürfnisse sollen die Schüler und Schülerinnen die Bedürfniskategorien im ersten Schritt THINK selbst in eine Hierarchie bringen. Dabei bestimmen sie, welchen Stellenwert die einzelnen Kategorien für sie haben und ordnen sie dementsprechend ein. Außerdem werden zu den Bedürfniskategorien passende Bedürfnisse ergänzt. Hierzu wird ein Arbeitsblatt als Hilfsmittel ausgegeben, auf welchem die Ergebnisse festgehalten und Notizen gemacht werden können. Das komplette Arbeitsblatt findet sich im Anhang unter I.

Abbildung 16 soll die durch das Brainstorming erarbeiteten Bedürfniskategorien, die bisher noch in keiner Weise sortiert oder in eine hierarchische Ordnung gebracht wurden, zeigen.

Die genaue Bezeichnung der Bedürfniskategorien kann im Unterricht, je nachdem wie die genaue Benennung von Seiten der Schüler und Schülerinnen stattgefunden hat, variieren. Einzig zu beachten ist, dass es für die weitere Vorgehensweise



für jede Kategorie Maslows eine inhaltlich korrekte und adäquate Kategorie vorhanden sein soll. *Abbildung 16: Die ungeordneten Bedürfniskategorien, eigene Darstellung*

Die acht Bedürfniskategorien werden in eine individuelle Bedürfnispyramide wie in Abbildung 17 eingetragen. Je nachdem, wie hoch das allgemeine Arbeitstempo der Schüler und Schülerinnen ist, werden hierfür fünf bis zehn Minuten Zeit gegeben.

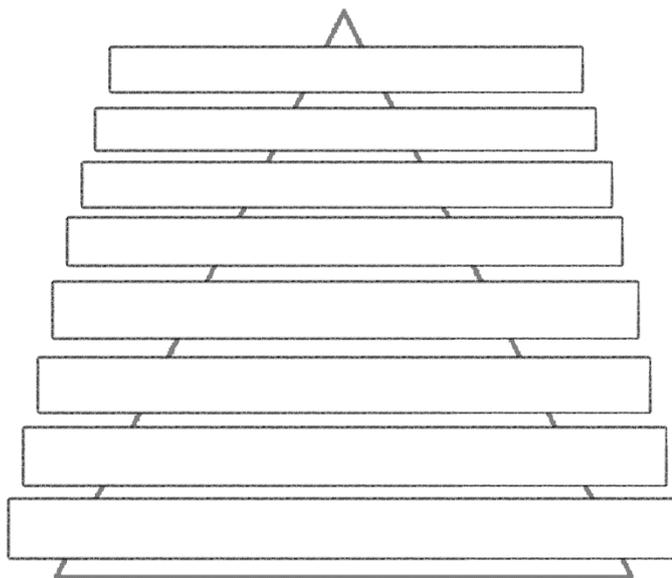


Abbildung 17: Rohling für eine individuelle Bedürfnishierarchie mit acht Stufen, eigene Darstellung

Hat jede Schülerin und jeder Schüler eine eigene Hierarchie gefunden, erfolgt im zweiten Schritt PAIR ein Austausch in Partnerarbeit, in dem die jeweiligen Hierarchien vorgestellt

werden und begründet wird, wie die Hierarchie zustande kommt. Dabei wird es sicherlich Unterschiede und unterschiedliche Ansichten und damit Grund zur Diskussion geben. Für die Partnerarbeit werden erneut je nach Arbeitstempo fünf bis zehn Minuten Zeit gewährt. Durch die Partnerarbeit werden die anfänglichen Ergebnisse möglicherweise noch ergänzt, reorganisiert oder komplettiert. Der Austausch unter den Schülern und Schülerinnen stärkt kommunikative Fähigkeiten durch gegenseitiges Erklären und entlastet einzelne Schüler und Schülerinnen. Es treten Synergie-Effekte auf und es kann außerdem ein gewisser Wettbewerbscharakter auftreten.²²⁶

Danach folgt im Schritt SQUARE die Kombination zweier Partnerarbeiten zu einer kleinen Gruppe aus vier Schülern, und Schülerinnen, in der erneut innerhalb von fünf bis zehn Minuten die einzelnen Ergebnisse, Ansichten, Unterschiede usw. besprochen werden können.

Der letzte Schritt SHARE dient dazu, die Ergebnisse aller Kleingruppen im Plenum vorzustellen und zu besprechen. Hier kann sowohl auf das Endergebnis eingegangen werden, das aus der Kombination aller vier individueller Bedürfnishierarchien besteht, aber auch auf Unterschiede zwischen den einzelnen Hierarchien eingegangen und herausgearbeitet werden, wo und inwiefern sich unterschiedliche Ansichten bei der Zuordnung ergeben haben. Die Zeiteinteilung für diesen Schritt kann nach verfügbarer Zeit und nach Bedarf angepasst und muss nicht im Vorhinein festgelegt werden.

Ein Vorteil der sich steigernden Gruppentätigkeit ist, dass sich alle Schüler und Schülerinnen in die Erarbeitung einbringen können und die Hemmschwelle zur Präsentation für schüchterne und ängstliche Schüler und Schülerinnen niedriger ist, weil das im Plenum präsentierte Ergebnis nicht allein verantwortet werden muss.²²⁷

7.3 Gruppenarbeit zu je einer Stufe der Bedürfnishierarchie

In Gruppenarbeiten beschäftigen sich drei oder mehr Schüler und Schülerinnen für eine begrenzte Zeit zusammen mit einem Thema oder einer Aufgabe. Gruppenarbeiten können für neue Aufgaben oder in Kombination mit Einzel- und Partnerarbeiten und zu deren Ergänzung eingesetzt werden. Meist hat die Lehrkraft dabei nur eine beratende Funktion.

²²⁶ vgl. ebd.:1

²²⁷ vgl. ebd.:2

Positiv an Gruppenarbeiten ist der hohe Grad an Kommunikation und Interaktion innerhalb der Gruppen. Es wird zwischen arbeitsgleichen und arbeitsteiligen Gruppenarbeiten unterschieden, also je nach dem, ob es sich um gleiche oder unterschiedliche Arbeitsaufträge handelt. Die Vorteile von Gruppenarbeiten liegen darin, dass sie eine intensive Auseinandersetzung mit gegebenen Sachverhalten ermöglichen und durch hohe Schüleraktivität und aktives Arbeiten zu besserer Lernleistung führen und selbstgesteuertes Arbeiten veranlassen. Gegenüber der Individualleistung steigert sich zudem die Leistung durch die gemeinsame Arbeit. Außerdem werden soziale Verhaltensweisen wie Kooperation und Teamarbeit geübt, die Sozialkompetenz gestärkt und es kommt mehr Motivation und Lernfreude auf. Die Gruppenarbeit stellt zwar die effektivste Form des Unterrichts dar, aber viele Lehrkräfte bevorzugen den Frontalunterricht, wegen der besseren Steuerungs- und Kontrollfähigkeit. Bei Gruppenarbeiten ist der meist hohe Zeitaufwand zu beachten und es gilt, die Ausstattung der Schule zu prüfen, ob alle notwendigen Mittel und Möglichkeiten für die Durchführung vorhanden sind. Die Schüler und Schülerinnen brauchen ein klar festgelegtes Gesamtziel der Gruppenarbeit und es müssen die benötigten Arbeitshilfen und Arbeitsmaterialien vorhanden sein. Außerdem müssen die Gruppen erst gebildet werden. Dies muss nicht chaotisch ablaufen, sondern kann auf unterschiedlichste und zum Teil auch kreative Art geschehen, was Spaß machen und sich positiv auf Arbeitshaltung, Lernerfolge und Ergebnisse auswirken kann. Die Gruppenzusammensetzungen sollten jedoch von Zeit zu Zeit variieren, damit nicht immer dieselben Schüler und Schülerinnen zusammenarbeiten. Die zur Bearbeitung zur Verfügung stehende Zeit muss festgelegt werden und den Schülern und Schülerinnen bekannt sein. Gegebenenfalls sind noch Gruppensprecher, Protokollanten und die Art der Präsentation zu wählen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollten festgehalten und beim Gespräch im Plenum verbessert und modifiziert werden.²²⁸

Bei der hier vorgestellten Sequenz handelt es sich um eine arbeitsteilige Gruppenarbeit. Das bedeutet, dass jede Gruppe eine andere Aufgabenstellung zu bewältigen hat. Vorgesehen ist, dass der Klassenverband in acht Gruppen aufgeteilt wird – eine Gruppe für jede Stufe der Bedürfnishierarchie. Die Gruppenfindung kann in diesem Fall durch einfaches Durchzählen der Schüler und Schülerinnen von eins bis acht geschehen. Eine Alternative wäre, die Arbeitsblätter bereits mit Ziffern von 1 bis 8 oder Buchstaben von A bis H zu kennzeichnen. Bei oftmaligen Gruppenarbeiten und zur Auflockerung zwischendurch kann auf

²²⁸ vgl. HOBMAIR 2015:75-76

aufregendere Gruppenfindungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden, wie beispielsweise in Form eines Puzzles aus zerschnittenen Postkarten, das aus so vielen Teilen besteht, wie die Gruppe an Mitgliedern benötigt, oder dem Verteilen von verschiedenfarbigen Süßigkeiten, durch diese Schüler und Schülerinnen dann zusammenfinden können. Jede Gruppe erhält ein Arbeitsblatt mit einer Aufgabe zur näheren Auseinandersetzung zu jeweils einer Stufe der Bedürfnishierarchie. Im Anhang sind die Arbeitsblätter von Seite II bis IX zu finden. Der Arbeitsauftrag ist bei allen Gruppen identisch, richtet sich jedoch in jeder Gruppe auf eine andere Bedürfniskategorie, wodurch sich die Unterschiede und die Arbeitsteilung ergibt.

Der Arbeitsauftrag lautet: Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen! Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!

Als Hilfsmittel zur Bearbeitung sind am unteren Blattrand für jede Gruppe einige Stichwörter notiert, die bei der Ausarbeitung hilfreich sein können. Die Arbeitszeit ist dem Arbeitsauftrag zu entnehmen und beträgt 20 Minuten. Nach Ablauf der Zeit dürfen die Gruppen jeweils ihren Gruppensprecher die Ergebnisse präsentieren lassen. Vorgesehen und erwünscht ist es, dass jede Gruppe versucht, ihre Bedürfniskategorie als die wichtigste und bedeutsamste Kategorie zu präsentieren. Die Einkreisung der Bedürfniskategorie in der Abbildung am Arbeitsblatt soll dessen Charakter der Besonderheit hervorheben und dazu animieren, möglichst Werbung für die Kategorie der eigenen Gruppe zu machen und sie in der Präsentation ins beste Licht zu rücken.

Für die Präsentation der einzelnen Gruppen wird das im Anhang unter X aufzufindende Arbeitsblatt ausgeteilt, auf dem Notizen zu allen Bedürfniskategorien gemacht werden können. Dadurch, dass auf diesem Blatt die Reihenfolge der Hierarchie nach Maslow ersichtlich ist, muss an diesem Punkt die Tatsache hervorgehoben werden, dass die Bedürfnishierarchie nach Maslow nicht allgemeingültig ist und es sowohl von Mensch zu Mensch, als auch von Kultur zu Kultur Unterschiede gibt und sie auch im Lauf der Geschichte Veränderungen unterliegt, sodass keine Gruppe sich in der Bedeutsamkeit der selbst bearbeiteten Bedürfniskategorie degradiert fühlt. Jede Gruppe soll ihre Kategorie so

präsentieren, als sollte sie ganz oben in der Hierarchie stehen. Das Arbeitsblatt dient der Ergebnissicherung, damit jeder Schüler und jede Schülerin eine Übersicht über die Bedürfnishierarchie hat und sich Notizen zu den Ergebnissen und Erkenntnissen aus den anderen Arbeitsgruppen machen kann.

7.4 Eine Bedürfnispyramide für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

Die folgende Unterrichtssequenz kann, wenn genug Zeit vorhanden ist, an der AHS im Anschluss oder statt einer der vorherigen Sequenzen eingesetzt werden. In besonderer Weise bietet sie sich für wirtschaftskundliche Realgymnasien an, weil sie dort dabei hilft, wirtschaftliche Aspekte auch im Psychologie- und Philosophieunterricht zu berücksichtigen. Außerdem spricht es dafür, dem Thema noch mehr Zeit und diese Ergänzung zu widmen, weil am wirtschaftskundlichen Realgymnasium für nahezu dieselben Lehrziele in der Bildungs- und Lehraufgabe ein ganzes zusätzliches Schuljahr an Zeit zur Verfügung steht, was eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht. Mithilfe dieser Ergänzung in den Themenbereich der Wirtschaft eignet sich das Thema jedoch auch für die Handelsakademie für Kommunikation und Medieninformatik und dem dortigen Unterrichtsfach der Wirtschafts- und Organisationspsychologie. Darum soll für dieses Unterrichtsfach nun auch ein Bezug zu dessen Lehrplan hergestellt werden. Natürlich können die zuvor vorgestellten Unterrichtssequenzen ebenso Anwendung finden, bevor der Schwerpunkt mit der folgenden Sequenz in Richtung der Wirtschaft gerückt wird.

Schulform: Schulversuch KOMMIT-HAK	Unterrichtsgegenstand: Wirtschafts- und Organisationspsychologie
Schulstufe: Jahrgang III, 5.Semester	Rahmenthema: Die Bedürfnishierarchie und Bedürfnisse im Arbeitsleben
<p>Lehrplanbezug: Bildungs- und Lehraufgabe: Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> • können psychologische Theorien, Sachverhalte und Phänomene aus den Themengebieten Grundlagen der Psychologie, Wahrnehmung, Emotion und Motivation erläutern, auf Beispiele aus Alltag und Beruf anwenden sowie kritisch reflektieren und begründet diskutieren. • können die Vielfalt von Methoden und Erklärungsansätzen als Chance erkennen. • können Problemlösungs- und Kreativitätsstrategien anwenden. 	

- können Verknüpfungen zwischen der Psychologie und der Wirtschaft herstellen.

Lehrstoff:

Grundlagen: Anwendungsfelder sowie Richtungen in der Psychologie, Untersuchungs- und Aufgabenfelder der Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Motivation²²⁹

Begründung der Auswahl des Themas:

Mit der Bedürfnishierarchie werden psychologische Theorien, Sachverhalte und Phänomene aus dem Gebiet der Motivation behandelt. Sie bieten Anhaltspunkte, um auf Beispiele aus Alltag und Beruf einzugehen und eignen sich zur kreativen, selbsttätigen und aktiven Arbeit der Schüler und Schülerinnen. Die Bedürfnispyramide für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verknüpft die vorliegende Motivationstheorie mit wirtschaftlichen Aspekten und bietet eine neue Anwendungsform und Betrachtungsweise der Hierarchie.

Grobziel(e) der gesamten Unterrichtseinheit:

1. Das Konzept der Bedürfnishierarchie auf den Bereich Arbeit & Beruf anwenden
2. Erkennen, dass Zufriedenheit in der Arbeit von vielfältigen Faktoren abhängt

Kompetenzorientierte Lernziele (Feinziele):

Ich kann ...

1. das Bedürfnis nach Anerkennung der passenden Bedürfniskategorie zuordnen.
2. erklären, worin Sicherheitsbedürfnisse im Beruf bestehen können.
3. eine Gegebenheiten beschreiben, die für physiologische Zufriedenheit am Arbeitsplatz sorgt.
4. eine Idee mit dem Klassenverband teilen.

Als Voraussetzung für diese Unterrichtssequenz gelten für die Schüler und Schülerinnen gewisse Kenntnisse über die Hierarchie der Bedürfnisse und die verschiedenen Bedürfniskategorien, wobei hier nicht mit der achtstufigen Bedürfnishierarchie, sondern der fünfstufigen Hierarchie gearbeitet wird. Es ist zwar sicherlich auch möglich die Sequenz mit einer Klasse als Einstieg oder unabhängig von einem größeren dahinterstehenden Themenkomplex durchzuführen, aber die Qualität der Ergebnisse ist, wenn Vorkenntnisse vorhanden sind, bestimmt höher und entsprechen mit höherer Wahrscheinlichkeit dem, was die Lehrkraft sich als Ergebnis erwartet und erwünscht.

²²⁹ BMBWF (2):90

Der Mittelpunkt der Unterrichtssequenz ist das Arbeitsblatt, welches im Anhang unter XI zu finden ist. Es beinhaltet die Abbildung einer fünfstufigen Bedürfnishierarchie mit folgenden Kategorien: Selbstverwirklichung, Selbstachtungsmotive, Soziale Bindungsmotive, Sicherheitsmotive und Physiologische Motive. Zu dieser Abbildung gibt es einen Arbeitsauftrag, der in Einzelarbeit gelöst werden soll.

Der Arbeitsauftrag lautet:

Überlege dir, welche Bedürfnisse am Arbeitsplatz auftreten und wie diesen begegnet werden kann. Welche Gegebenheiten müssen erfüllt oder vorhanden sein, damit sich Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wohlfühlen? Schreibe deine Ideen und Vorschläge in die entsprechenden Kategorien!

Die Schüler und Schülerinnen erhalten etwa 15-20 Minuten Zeit, um sich eigene Gedanken zu machen und Ideen zu sammeln. Mögliche Antworten auf die Fragen für die einzelnen Kategorien könnten wie folgt aussehen:

- Die Gegebenheiten, die im Bereich der Grundbedürfnisse und physiologischen Motive für die Zufriedenheit am Arbeitsplatz erfüllt oder vorhanden sein müssen, sind beispielsweise das Angebot von Essen in der Arbeit in einer Kantine oder Mensa. Es können sich jedoch ebenso ergonomisch gestaltetes Mobiliar und gut temperierte, saubere und lärmfreie Arbeitsräume oder auch Ruhe- und Sportmöglichkeiten auf die Zufriedenheit auswirken.
- Bei den Sicherheitsbedürfnissen kann der Unfallschutz am Arbeitsplatz genannt werden oder auch das Gefühl von Sicherheit, das durch langfristige Arbeitsverträge geschaffen wird. Die finanzielle Absicherung bei Krankheiten, Unfällen und im Alter zählt ebenso hinzu wie das Wissen um die Sicherheit des Arbeitsplatzes, weil es dem Unternehmen ökonomisch gut geht.
- Bei den zwischenmenschlichen Bedürfnissen können gemeinsame Sport- und Freizeitangebote und Betriebsausflüge aufgezählt werden, aber auch Räume und Plätze, wie Teeküchen, oder Pausenräumen, an denen der Kontakt mit Kollegen und

Kolleginnen stattfinden kann. Generell lässt sich hier alles aufzählen, das im Rahmen der Gestaltung eines gutes Betriebsklimas förderlich ist.

- Zum Aufbau und Erhalt der Selbstachtung im Arbeitsumfeld zählen Anerkennung durch Vorgesetzte, von Kollegen und Kolleginnen, Kunden und Gruppen. Dabei ist aber auch an Titel, Statussymbole, und Privilegien. Zu den Privilegien wären dabei auch der Besuch von Tagungen und Kongressen zu zählen, weil diese in gewisser Weise auch die Wertschätzung des Unternehmens ausdrücken können. Außerdem tragen auch Auszeichnungen, die nicht nur innerbetrieblich, sondern auch außerhalb im Bekannten- und Familienkreis sichtbar werden zu einer gesunden Selbstachtung bei.
- Die Selbstverwirklichung im Beruf ist für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erreichbar, wenn Selbstständigkeit und Freiheit bei der Arbeit möglich sind und die Möglichkeit besteht, Vorschläge und Ideen einbringen zu können. Den Arbeitsplatz oder die Arbeit selbst gestalten zu können dient, ebenso wie Maßnahmen für die persönliche Qualifikation, der Selbstverwirklichung.²³⁰

Nachdem die Schüler und Schülerinnen genug Zeit hatten, werden die Ergebnisse im Plenum besprochen und gesammelt, wobei die Schüler und Schülerinnen ihre Ergebnisse dabei noch ergänzen, korrigieren und modifizieren können. Es bietet sich auch an, noch über mögliche Unstimmigkeiten und Unklarheiten zu diskutieren.

²³⁰ vgl. COMELLI, Gerhard. und ROSENSTIEL, Lutz. (2011): Führung durch Motivation: Mitarbeiter für Unternehmensziele gewinnen. 4.Auflage. München: Vahlen. S.14

7.5. Der Wille zum Sinn

Die Unterrichtssequenz zu Viktor Frankls Willen zum Sinn sieht eine Einzelarbeit vor, bei der die Schülerinnen und Schüler sich selbst auf Sinnsuche in ihrem Leben begeben sollen.

Schulform: AHS	Unterrichtsgegenstand: Psychologie und Philosophie
Schulstufe: 11.Schulstufe, 7.Klasse, Kompetenzmodul 6; ebenso wie am wirtschaftskundlichen Realgymnasium	Rahmenthema: Drei Wege zum Sinn
Lehrplanbezug: Aspekte der Persönlichkeit <ul style="list-style-type: none">• Menschliches Erleben und Verhalten aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie beschreiben• Seelische Gesundheit und deren Beeinträchtigung diskutieren²³¹	
Begründung der Auswahl des Themas: Das Konzept vom Willen zum Sinn besagt, dass es für die seelische Gesundheit und für die Zufriedenheit des Menschen wichtig ist, dass dieser einen Sinn im Leben sieht. Viele seelische Erkrankungen lassen sich auf fehlende Ziele und Sinn im Leben zurückführen. Eine Befassung mit dem Thema kann Schüler und Schülerinnen bei der Suche nach persönlichen Lebenszielen und Sinn unterstützen und Orientierung geben.	
Grobziel(e) der gesamten Unterrichtseinheit: <ol style="list-style-type: none">1. Lebenszweck, Ziele und Sinn im Leben suchen und reflektieren.2. Verschriftlichen, was ich am Leben gern habe.	
Kompetenzorientierte Lernziele (Feinziele): Ich kann ... <ol style="list-style-type: none">1. formulieren, worin das besteht, was ich gerne mache.2. meine Einstellung zu Familie beschreiben.3. reflektieren, was für Erlebnisse mich erfüllen4. Lebensgewohnheiten auf ihre Möglichkeit hin Sinn zu spenden überdenken	

²³¹ Lehrplan AHS

Die Einzelarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler und Schülerinnen für eine begrenzte Zeit im Klassenverband für sich allein arbeiten und dabei kein formeller Lernkontakt zu anderen Schülern und Schülerinnen besteht. Andere Bezeichnungen für die Einzelarbeit sind Stillarbeit und Alleinarbeit. Die Bezeichnung der Stillarbeit zeigt schon im Begriff, dass bei dieser Sozialform Ruhe im Klassenraum herrscht. Bei Einzelarbeiten sollen die Schüler und Schülerinnen Aufgaben selbstständig lösen und sich eigenständig mit dem Lerninhalt auseinandersetzen.²³²

In dieser Einzelarbeit sollen die Schüler und Schülerinnen sich mit ihren persönlichen Lebenszielen in Anlehnung an Viktor Frankls Willen zum Sinn auseinandersetzen. Die Unterrichtssequenz kann auf unterschiedliche Weise ins Schuljahr eingebettet werden. Sie kann als Einstieg dienen, um daran aufbauend in weiterer Folge die seelische Gesundheit und deren möglichen Beeinträchtigungen zu besprechen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, von ihr ausgehend den Willen zum Sinn bei Viktor Frankl dem Hierarchiemodell Abraham Maslows entgegenzustellen und damit einen Kontrast und Kritik zu Maslows Darstellung zu liefern. Denkbar wäre auch, lediglich den Willen zum Sinn zu behandeln, ohne ihn mit weiteren Inhalten und Themenbereichen zu verknüpfen. Das Arbeitsblatt lässt sich jedenfalls ohne weitere Vorgaben und Informationen bearbeiten, sodass alle Anwendungsformen problemlos umsetzbar sein sollten. Die Schüler und Schülerinnen brauchen nur noch eine klare Zeitvorgabe, wobei 15 Minuten für die Bearbeitung als geeignet erscheinen. Das Arbeitsblatt befindet sich im Anhang unter XII.

Es verfügt über einen kurzen Einleitungstext, der in die Thematik einstimmen und das Denken anregen soll: Der Mensch ist letztlich und eigentlich auf der Suche nach Sinn und Erfüllung. Selbst wenn es ihm an nichts mangelt fragt es sich, was das alles für einen Sinn haben soll. Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Was ist unser Daseinszweck?

Die darauf folgende Arbeitsanweisung lautet:

Denke über dein Leben und deinen Platz in der Welt nach und führe dann jeweils mehrere für dich passende Beispiele zu folgenden drei Werten an:

- 1.) Erlebniswerte: Was ich gerne erlebe ist...
- 2.) Schaffenswerte: Was ich gerne mache...
- 3.) Einstellungswerte: Wie ich zu Umwelt/Familie/Werten stehe und mit ihnen umgehe

²³² vgl. HOBMAIR 2015:73

Die Lehrkraft dient bei der Einzelarbeit als Notrufsäule. Das bedeutet, dass sie nur in Interaktion mit Schülern und Schülerinnen tritt, falls diese Verständnisprobleme haben. Die Ergebnisse der Einzelarbeit werden später im Klassenverband ausgewertet und besprochen. Dies dient der Lernzielkontrolle und dem Festhalten des Gesamtergebnisses.

8. Unterrichtssequenzen zum zweiten Themenschwerpunkt: Der Mensch als Mängelwesen bei Arnold Gehlen

In diesem Abschnitt werden die Unterrichtssequenzen zum Themenschwerpunkt des Menschen als Mängelwesen bei Arnold Gehlen vorgestellt. Es erfolgt wieder die Beschreibung zur Einordnung in den Lehrplan und die Vorgabe von Grob- und Feinzielen. Die erste Unterrichtssequenz sieht eine Debatte vor, in der die beiden konträren Sichtweisen des Menschen als Mängelwesen auf die Darstellung des Menschen als Krone der Schöpfung trifft. In der nächsten Unterrichtssequenz soll von den Schülern und Schülerinnen der optimale Mensch entworfen werden. Die dritte Sequenz, die sich an den Ethikunterricht richtet, beinhaltet die Aufgabe zur Erstellung von Kurzpräsentationen zu Technik, die dem Menschen als Organentlastung dient.

Schulform: AHS	Unterrichtsgegenstand: Psychologie und Philosophie
Schulstufe: 12.Schulstufe, 8.Klasse, Kompetenzmodul 7; ebenso wie am wirtschaftskundlichen Realgymnasium	Rahmenthema: Mensch als Krone der Schöpfung, oder Mängelwesen
<p>Lehrplanbezug:</p> <p>„Grundlagen der Philosophie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Philosophische Fragestellungen beurteilen • Methoden des Philosophierens darlegen und anwenden <p>Anthropologische Entwürfe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anthropologische Konzepte unterscheiden und interpretieren“²³³ 	
<p>Begründung der Auswahl des Themas:</p> <p>Bei diesem Thema erfolgt eine Auseinandersetzung mit einer philosophischen Fragestellung. Die Fragestellung richtet sich an das Wesen des Menschen und hinterfragt dessen Beschaffenheit und Position in der Welt. Die Frage ist, ob der Mensch die Krone der Schöpfung darstellt oder doch ein Wesen ist, das sich durch Mängel auszeichnet. Anhand der Frage sollen Methoden des Philosophierens dargelegt und angewendet werden. Die Methoden sind die hermeneutische Arbeit an Originaltexten und anschließender Debatte und ein Gedankenexperiment. Außerdem tritt bei der Bearbeitung das anthropologische Konzept des Menschen als handelndes Wesen zutage. Alle drei</p>	

²³³ Lehrplan AHS

Punkte (Philosophische Fragestellung, Methoden des Philosophierens und Anthropologischer Entwurf) finden sich als Richtziel im Lehrplan. Die Verbindung mit den Bedürfnissen besteht darin, dass die organische Beschaffenheit des Menschen beeinflusst, welche Anforderungen er an sich und seine Umwelt stellt und wie er mit der Welt interagiert, um sie befriedigen zu können.

Grobziel(e) der gesamten Unterrichtseinheit:

1. Anhand eines Textes eine Argumentationsposition einnehmen und vertreten.
2. Die Beschaffenheit des Menschen auf Optimierungsmöglichkeiten hin hinterfragen und Verbesserungsvorschläge geben.

Kompetenzorientierte Lernziele (Feinziele):

Ich kann ...

1. Argumente vortragen, welche die Benachteiligung des Menschen verdeutlichen.
2. mir ein Urteil über zwei konträre Positionen bilden und dieses mitteilen.
3. Qualität von Präsentation und der Argumentation auseinanderhalten.
4. Vorschläge liefern, wie Schwächen des Menschen kompensiert werden könnten.
5. mir bewusst werden, inwiefern meine körperliche Beschaffenheit beeinflusst, wie ich lebe und was ich zum Leben brauche.

8.1 Debatte zur Frage, ob der Mensch die Krone der Schöpfung oder ein Mängelwesen ist

Die erste Unterrichtssequenz zu Arnold Gehlens Mängelwesen sieht vor, dass das Konzept des Mängelwesens zugleich in Frage gestellt wird, indem es dem konträren Konzept des Menschen als Krone der Schöpfung in einer Debatte gegenübergestellt wird. Als Debattierform wurde hierfür die offene parlamentarische Debatte ausgewählt, deren Ablauf zugleich ausführlich beschrieben wird, nachdem erst ein Überblick über die Vorteile und Besonderheiten bei der Nutzung von Debatten im Unterricht, gegeben wurde.

Bei einer Debatte handelt es sich um eine verbale Auseinandersetzung zu einem strittigen Thema, das unter Einhaltung von vorgegebenen Regeln stattfindet. Praktiziert wird diese Form von Wortgefecht bereits seit mehreren tausend Jahren. Die Analyse und kritische

Betrachtung der begründeten Positionen haben dabei einen besonders hohen Stellenwert.²³⁴ Im Unterricht ist die Debatte eine methodische Alternative zum Unterrichts- und Streitgespräch. Es kann üblicherweise unterschieden werden, ob der Schwerpunkt direkt auf dem kontroversen Meinungs- und Gedankenaustausch liegt oder die Form der Auseinandersetzung und die Überprüfung des Gesprächsverhaltens im Vordergrund steht. Das Nutzen dieser Methode im Unterricht hat die Vorteile, dass problem- und handlungsorientiert und mit dem Prinzip der Kontroversität gearbeitet werden kann und durch das offene Austragen widerstreitender Meinungen und Interessen das Handeln in einer Demokratie geübt werden kann. Schüler und Schülerinnen müssen sich über die eigene Position klar werden, dementsprechend Aussagen artikulieren und sich darüber hinaus auch in die Positionen anderer hineinversetzen.²³⁵

Für Debatten gibt es unterschiedliche Regelwerke. Im deutschsprachigen Raum ist die offene parlamentarische Debatte (OPD) weit verbreitet und findet auch bei Turnieren und Meisterschaften Anwendung. Bei dieser Variante gibt es drei Rednerparteien. Diese wären die Regierung, die Opposition und die freien Redner. Die Regierung vertritt die Pro-Seite, die Opposition die Contra-Seite des Themas. In der nebenstehenden Abbildung sind die verschiedenen Rednerparteien zu sehen, sowie anhand von Zahlen die Reihenfolge der einzelnen Redebeiträge. Die Rednerpartei der freien Redner repräsentiert das Publikum und ist anfangs neutral.

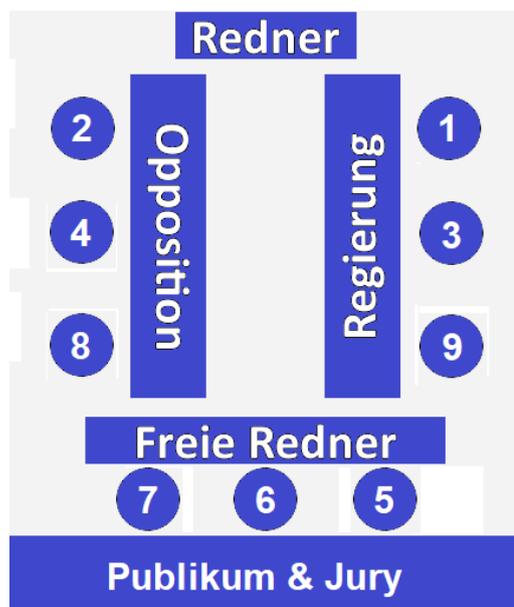


Abbildung 18: Offene parlamentarische Debatte, eigene Darstellung

Nachdem die Regierung und die Opposition jeweils zwei Mal abwechselnd Argumente vorgebracht haben und dabei jeweils auch auf die Argumente der Gegenseite eingehen konnten, erhalten die freien Redner ihre Redezeit und können sich dazu entschließen, entweder die Regierung oder Opposition zu unterstützen. Die freien Redner können jedoch

²³⁴ vgl. NIDA-RÜMELIN et al. 2017:196

²³⁵ vgl. ebd.:198

auch danach noch umgestimmt werden.²³⁶ Nach den internationalen und offiziellen Turnierregeln dauern die Redezeiten der Opposition für jeden Sprecher sieben Minuten, wobei pro Minute ein Argument hervorgebracht werden soll und es auch eigene Regelungen zu Zwischenrufen und Zwischenfragen. Die Redezeiten für die freien Redner betragen dreieinhalb Minuten. Wenn im Unterricht nicht gerade Doppelstunden zur Verfügung stehen, ist es aus Zeitgründen vermutlich sinnvoll, hier von den Vorgaben abzuweichen und mit kürzeren Redezeiten zu arbeiten. Dies erleichtert den Schülern und Schülerinnen zudem das Debattieren zu erlernen, denn die Vorbereitung von kürzeren Reden sich einfacher gestaltet und die Zahl der Argumente überschaubarer bleibt und der Fokus mehr auf den wichtigsten Argumenten liegt.

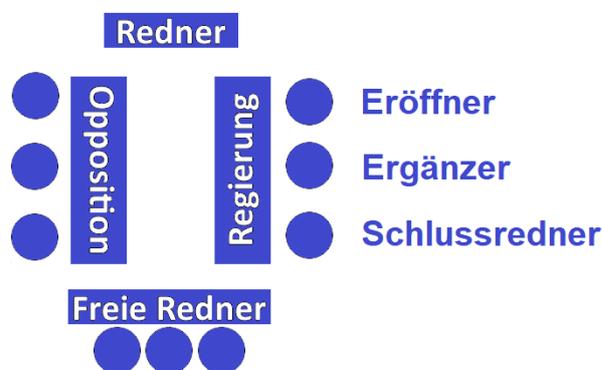


Abbildung 19: Die Aufgaben der Redner, eigene Darstellung

Die verschiedenen Redner erfüllen mit ihren Redebeiträgen gewisse Aufgaben. Die ersten Redner von Regierung und Opposition führen in das Thema ein, eröffnen die Rede und liefern erste Argumente. Die zweiten Redner der beiden Redeparteien ergänzen die Beiträge und nehmen auf die Argumente der Gegenseite Stellung. Danach folgen die freien Redner

und anschließend haben Regierung und Opposition die Gelegenheit, eine Schlussrede zu halten und dabei nochmals auf die freien Redner einzuwirken. Die Schlussredner fassen zudem nochmals die wichtigsten Punkte der Debatte zusammen. Zur Wertung einer Debatte gehört die Gewichtung der Leistungen der Redner nach verschiedenen Kriterien der äußeren Form, wie Mimik, Gestik, der Blickkontakt, die Freiheit der Rede und die Klarheit der Sprache. Weiters wird auf den sachlichen Inhalt der Argumente und dem so vermittelten Kenntnisstand des Redners, auf Stil und Struktur des Aufbaus der Rede, deren Gliederung und die Verwendung von rhetorischen Figuren, Bildern und Beispielen geachtet. Der Umgang der Redner mit Interventionen und Zwischenrufen und dessen Schlagfertigkeit zählt ebenso.²³⁷ Die Durchführung von Debatten hilft demnach auch dabei, die Präsentationsfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen zu verbessern.

²³⁶ vgl. ebd.:200

²³⁷ vgl. ebd.:200

Nachdem die Methode des Debattierens und die spezielle Form der offenen parlamentarischen Debatte und deren Ablauf vorgestellt wurden soll nun beschrieben werden, wie die Debatte zum Mängelwesen ablaufen soll. Als Grundlage für die Diskussion dienen zwei Texte. Der eine Text besteht aus ausgewählten Ausschnitten aus Arnold Gehlens Hauptwerk *Der Mensch - Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, in denen verschiedene Aspekte von Gehlens Darstellung des Menschen, als sich vorwiegend durch Mängel auszeichnendes Wesen, vorkommen. Er ist im Anhang unter XIII zu finden. Der andere Text besteht aus Textausschnitten des von Marcus Tullius Cicero bereits vor mehr als zweitausend Jahren verfassten Werkes *De natura deorum*, in denen er das Sinnesvermögen und die Fertigkeiten des Menschen als alle anderen Lebewesen überragend darstellt. Der Text ist im Anhang unter XIV zu finden.

Für die Umsetzung im Unterricht macht es einen gewaltigen planerischen und zeitlichen Unterschied, ob die Schüler und Schülerinnen bereits im Führen von Debatten und den dabei vorkommenden Abläufen und Regeln vertraut sind. Wurden bereits Debatten durchgeführt und ist den Schülern und Schülerinnen die Methode bekannt, kann ohne großen Zeitverlust mit der Vorbereitung begonnen werden. Ist die Methode jedoch unbekannt, müssen die Schüler und Schülerinnen erst die Abläufe erklärt bekommen und lernen. Debattierklubs bieten oft kurze Regelwerke an, die übersichtlich aufzeigen wie eine Debatte abläuft. Derartige Materialien können genutzt werden, um im Unterricht für ein einfacheres und schnelleres Erlernen der Abläufe zu sorgen. Je nachdem, wie viel Unterrichtszeit zur Verfügung steht und je nachdem, wie geübt die Schüler und Schülerinnen im Argumentieren sind, kann die vorgesehene Redezeit verkürzt werden, insbesondere, um ungeübten Schülern und Schülerinnen den Einstieg ins Debattieren zu erleichtern.

Die Debatte läuft in folgenden Phasen ab:

1. Verlauf, Regeln und Einteilung

In der Vorbereitungsphase werden die Schüler und Schülerinnen über den Verlauf, Regeln und Struktur der Debatte informiert, bevor sie das Thema erfahren und in Pro- und Contra-Gruppe, freie Redner und Publikum/&Jury eingeteilt werden.

2. Vorbereitungsphase

Die Schüler und Schülerinnen aus der Pro-Gruppe erhalten den Cicero-Text als Grundlage und Hilfsmittel für ihre Argumentation und die Contra-Gruppe erhält den Text von Gehlen. Sie haben 15 Minuten Zeit, um Argumente sammeln und ihre

Reden planen zu können. Publikum und Jury erarbeiten in der Zwischenzeit einen Beobachtungskatalog und die Bewertungskriterien und deren Gewichtung.

3. Hinrunde

Pro- und Contra-Gruppe stellen abwechselnd ihre Argumente vor. Die Redner machen dabei Notizen zu den gegnerischen Argumenten, damit sie später auf diese eingehen können. Publikum und Jury achten auf die Argumentation und die Performance.

4. Beratungsphase

Die Gruppen erhalten 5 Minuten Zeit, um neue Argumentationsstrategien zu finden und Erwiderungen auf die gegnerischen Argumente einzubauen. Die Jury berät sich inzwischen und verteilt Aufgaben für das spätere Feedback.

5. Rückrunde

Erneut werden abwechselnd Argumente ausgetauscht, wobei versucht wird, auf die Argumente des Vorredners oder der Vorrednerin bestmöglich einzugehen und diese zu widerlegen.

6. Abschluss

Die Jury gibt ein gezieltes Feedback, das auf den vereinbarten Beobachtungskriterien beruht. Es wird die Leistung einzelner Redner und Rednerinnen, aber auch die Leistung des Teams und die Teamstrategie bewertet.²³⁸

Die Reflexion einer Debatte ist wichtig, weil im Nachhinein Argumentationen nochmals überprüft werden können und Bluffs und Effekthaschereien entlarvt und besprochen werden können. Der Beobachtungskatalog und die Beobachtungskriterien des Publikums und der Jury helfen dabei, Schwachstellen in der Argumentation aufzudecken, falls beispielsweise Einwände der Gegenseite nicht entkräftet oder einfach übergangen wurden.²³⁹ Alles in allem dient die Debatte im Unterricht dazu, schüler- handlungs- und problemorientiert an einem Thema zu arbeiten und gleichzeitig einen Beitrag zum Erlernen des Philosophierens als Kulturtechnik zu leisten.²⁴⁰

²³⁸ vgl. ebd.:201

²³⁹ vgl. ebd.:203

²⁴⁰ vgl. ebd.:202

8.2 Im Gedankenexperiment den optimalen Menschen entwerfen

Gedankenexperimente sind ein mögliches Mittel, um im Unterricht auf der Grundlage von kontrafaktischen Vorstellungen philosophisch relevante Erkenntnisse zu gewinnen oder zu vermitteln. Dies sind wohlüberlegte Was-wäre-wenn-Überlegungen.²⁴¹ In dieser Unterrichtssequenz handelt es sich bei der kontrafaktischen Vorstellung um die Fähigkeit, den Menschen als Lebewesen komplett verändern zu können. Zu Gedankenexperimenten gehört eine Versuchsanordnung, die aus einer oder mehreren Annahmen besteht. Diese werden jedoch nicht auf ihre Berechtigung oder Gültigkeit hin überprüft, sondern dienen als Startpunkt für Gedankengänge. In diesem Fall lautet die Annahme, dass ein Verfahren in der Genetik entwickelt wurde, das erlaubt, DNS beliebig zu verändern und zu modifizieren. Es besteht damit die Möglichkeit, den Menschen komplett neu zu erschaffen. Der Experimentcharakter regt Schüler und Schülerinnen zu Eigenaktivität und Selbstdenken an. Zu der Versuchsanordnung gehört auch eine Versuchsanweisung, die vorgibt, was mit den vorgestellten Annahmen zu geschehen hat. Sie sind oft in Form des Imperativs gehalten oder in Form einer Frage, mit einer auf das Szenario bezogenen Experimentieranweisung.²⁴² Die Versuchsanordnung besteht hier aus der Frage, was verändert und verbessert werden soll, um den optimalen Menschen zu erschaffen und dem Imperativ, dass die Pläne schriftlich festgehalten werden sollen. Das Arbeitsblatt zu der Aufgabe befindet sich im Anhang unter XV.

Das eigentliche Experiment besteht in den Überlegungen und Vorstellungen, die der Realisierung und Befolgung der Anweisungen folgen. Das Ergebnis sollte nicht von Beginn an feststehen, weil sonst nicht von einem Experiment die Rede sein könnte. Meist ist es in einen größeren Zusammenhang eingebettet, bei dem das Gedankenexperiment zum Verständnis beitragen und einen Beitrag zur Beantwortung von Fragen leisten kann.²⁴³ Hier steckt die Frage, ob der Mensch die Krone der Schöpfung oder ein Mängelwesen ist, im Hintergrund und für den Fall, dass diese Sequenz im Anschluss an die Debatte durchgeführt wird, ist es interessant und spannend, ob diejenigen, die den Menschen in der Debatte als optimales Wesen gesehen haben, im Gedankenexperiment doch Veränderungen am Menschen durchführen und wenn ja, welche das im Speziellen sind. Im Unterschied zu einer einfachen Alltagsfrage beschäftigen sich Gedankenexperimente für gewöhnlich mit der Irrealität und etwas, das außerhalb des Möglichen liegt oder mit einer Utopie. Behandelt es

²⁴¹ vgl. ebd.:187

²⁴² vgl. ebd.:188

²⁴³ vgl. ebd.:189

etwas real Mögliches, dann dient es meist dem Ersatz eines Realexperiments oder es handelt sich um ungewöhnliche, eher unwahrscheinliche, bzw. extreme Fallbeispiele eines Problems.²⁴⁴ Die Fähigkeit, die DNS von Lebewesen beliebig zu verändern, ist am momentanen Stand der Technik nicht möglich, aber es ist nicht undenkbar, dass es einmal die Möglichkeit geben wird, grundlegend auf die Beschaffenheit von Lebewesen einwirken und diese maßgeblich verändern zu können. Die Einsatzmöglichkeiten von Gedankenexperimenten im Unterricht sind vielseitig. Sie können sowohl der Einführung in ein neues Thema oder einer neuen Frage dienen, aber auch ein Zwischenschritt in einer längeren Argumentationskette sein. Außerdem können sie als Schluss- oder Höhepunkt einer sachlichen Auseinandersetzung genutzt werden oder der Überprüfung des Besprochenen dienen. Dieses Gedankenexperiment kann sowohl als Einführung, aber auch als Ergänzung oder zum Abschluss eines Themas dienen und kann damit auch unabhängig von der zuvor vorgestellten Debatte eingesetzt werden.

Schüler und Schülerinnen lernen mit Gedankenexperimenten eine effektive Methode kennen, die Lust am Experimentieren weckt und die Fähigkeit zur Imagination stärkt. Sie fördert das hypothetische Denken zur Bewältigung des Alltags und zum verantwortlichen Handeln. Die Durchführung von Gedankenexperimenten hilft dabei, eigene Vorstellungen zu klären, sich selbst und andere besser zu verstehen, einen Perspektivenwechsel durchzuführen und Gefahren zu erkennen, aber auch Normen und Werte zu entdecken und Bekanntes, aber noch nicht Erkanntes, zu untersuchen und zu begreifen.²⁴⁵

8.3 Kurzreferate zu Technik als Organersatz

Die folgende Unterrichtssequenz ist für den Einsatz im Ethikunterricht vorgesehen und soll die Schüler und Schülerinnen dazu bringen, entsprechend ihrer Interessen über den Technikgebrauch des Menschen zu forschen. Die Sequenz baut auf dem Technikkonzept Arnold Gehlens auf, das Technik als Organersatz, Organverstärkung und Organentlastung sieht:

²⁴⁴ vgl. ebd.:190

²⁴⁵ vgl. ebd.:193

Schulform: AHS und BHS	Unterrichtsgegenstand: Ethik
Schulstufe: 12.Schulstufe, 1.Semester	Rahmenthema: Technik als Organersatz
<p>Lehrplanbezug: „Technik-, Wissenschaftsethik</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Technikgebrauch des Menschen auf dem Hintergrund von Nutzen und Gefahr kommentieren • sich mit der Verantwortung der Forscher/innen in Hinblick auf Ge- und Missbrauch von Technik kritisch auseinandersetzen“²⁴⁶ 	
<p>Begründung der Auswahl des Themas:</p> <p>Das Thema soll zur Hinterfragung und kritischen Auseinandersetzung mit der Nutzung von Technik führen. Die Sichtweise der Technik als Organersatz bietet dafür eine neue Betrachtungsweise und soll dazu anleiten Gebrauchsgegenstände, Werkzeuge und alltägliche Hilfsmittel in einem neuen Licht zu sehen. Indem die Technik betrachtet wird, soll sich auch der Blick auf den Menschen, der sie nutzt, verändern. Die ethische Komponente liegt in der Hinterfragung von Nutzen und Gefahr und der damit verbundenen Verantwortung eines jeden Menschen.</p>	
<p>Grobziel(e) der gesamten Unterrichtseinheit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die unterschiedlichen Formen, wie Technik den Menschen unterstützt, verstehen 2. Ein Thema suchen, finden, recherchieren und Ergebnisse präsentieren. 	
<p>Kompetenzorientierte Lernziele (Feinziele):</p> <p>Ich kann ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. beschreiben, inwiefern eine Schaufel einen menschlichen Mangel kompensiert. 2. aus meiner Lebenswelt ein Beispiel für den Technikgebrauch nennen. 3. gemeinsam mit einem Partner oder Partnerin eine kurze Präsentation vorbereiten. 4. das Konzept des Organersatzes auf meinen Technikgebrauch anwenden. 	

Bei Schülerreferaten tragen Schüler und Schülerinnen mündlich, durch Medien unterstützt und strukturiert einen bestimmten Themenbereich der Klasse vor, wobei die Mitschüler und Mitschülerinnen dabei relativ passiv bleiben und zuhören. Die Themen sollten fachbezogen

²⁴⁶ FEWD:10

sein und die Themenvorschläge können auch von den Schülern und Schülerinnen stammen, wobei sie nicht unverändert akzeptiert werden müssen. Neben dem Inhalt kommt es beim Referieren auch auf die Art des Vortrags, die sprachliche Darstellung, interessante Gestaltung und Vortragsweise an.²⁴⁷

Im Falle der Technik als Organersatz findet vor der Themenvergabe, bei der sich die Schüler und Schülerinnen jeweils zu zweit ein Thema ausdenken sollen, eine Einführung zu Gehlens Technikkonzept in darbietender Weise statt. Beim darbietenden Unterricht wird der Lernstoff unterstützt durch Visualisierungen und Erklärungen vermittelt. Die Effektivität hängt dabei von der Ausstrahlungs- und Überzeugungskraft der Lehrkraft ab und wie anschaulich, lebendig und engagiert der Lernstoff dargebracht wird.²⁴⁸ Die anschauliche Komponente in dieser Sequenz liegt in der Vorführung verschiedener Werkzeuge, um an diesen Beispielen die drei Formen der Technik wie in Abschnitt 4.3.4 zu erklären. Um die Technik als Organersatz zu zeigen, kann beispielsweise ein Stück Leder zerschnitten werden, was ohne ein Hilfsmittel wie einer Schere nicht möglich wäre. Davor kann von Schülern und Schülerinnen getestet werden, ob sie es ohne Hilfsmittel schaffen. Als Beispiel für die Organverstärkung können Walnüsse und ein Nussknacker zur Veranschaulichung dienen. Als Beispiel für die Organentlastung kann ein Schüler oder eine Schülerin gebeten werden zu raten oder sogar zu beschreiben, wie sich der Heimweg von der Schule oder die Fahrt in den Urlaub im Sommer gestalten würde, wenn dabei auf jegliche Fortbewegungsmittel verzichtet werden müsste.

Nachdem allen klar ist, worin die drei Formen der Technik bestehen, sollen sich die Schüler und Schülerinnen zu zweit ein Thema zu einer der drei Formen überlegen. Zu diesem Thema soll ein Plakat gestaltet werden und das ausgewählte künstliche Organ in einem drei- bis fünfminütigen Referat präsentiert werden. Die Themen werden mit der Lehrkraft abgesprochen, damit es keine Themenverfehlungen oder Doppelnennungen gibt. Außerdem werden Termine und die Reihenfolge der Präsentationen festgelegt. Im Unterricht wird den Schülern und Schülerinnen Zeit gegeben, um zu ihren Themen zu recherchieren. Dies kann, sofern dies in der Schule und der Klasse erlaubt ist, über Handys geschehen. Alternativ kann im Vorfeld auch ein Computerraum organisiert und aufgesucht werden.

²⁴⁷ vgl. HOBMAIR 2015:81-82

²⁴⁸ vgl. ebd.:69-70

9. Zusammenfassung und Conclusio

In dieser Diplomarbeit wird dargelegt, dass die Bedürfnisse der Menschen als Thema im Unterricht auf vielfältige Weise umgesetzt werden können. Es ist gelungen, das Thema für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie mehreren Punkten des Lehrplanes zuzuordnen und zugleich methodisch vielfältige Möglichkeiten für die konkrete Umsetzung zu präsentieren. Es war jedoch ein Anliegen, die Zuordnung und Umsetzungsmöglichkeiten nicht allein auf das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie zu beschränken, sondern auch den Schulversuch des Unterrichtsfaches Ethik und Schulen mit wirtschaftskundlichem Schwerpunkt zu berücksichtigen. Auch hier ist es gelungen, das Thema den jeweiligen Lehrplänen zuzuordnen und entsprechende Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Diese Arbeit begnügt sich jedoch nicht damit, lediglich Möglichkeiten aufzuzeigen, sondern möchte auch den Weg zu diesen weisen. Den Weg vorzeigen heißt in diesem Fall, dass ein genauer Blick auf den ganzen Prozess der Unterrichtsplanung geworfen wird, der von institutioneller Ebene bis zu den Planungstätigkeiten der Lehrer und Lehrerinnen reicht. Es werden hierfür außerdem auch die Aufgaben und Pflichten und gesetzlichen Grundlagen für Unterricht und Unterrichtsplanung betrachtet. Auf diesem Weg aufbauend wird ein eigenes Konzept zur Erstellung von Unterrichtssequenzen entwickelt und vorgestellt und später auch gleich angewandt.

Für die Unterrichtsumsetzungen wurden zwei Themenschwerpunkte ausgewählt, anhand derer psychologische, philosophische und ethische Aspekte der Bedürfnisse der Menschen untersucht werden. Wer die Themenschwerpunkte in dieser Arbeit studiert, erhält ausführliche und genaue Darstellungen der Konzepte und Theorien von Abraham Maslow, Viktor Frankl und Arnold Gehlen. Die Ausarbeitungen geben Lesern und Interessierten die notwendigen inhaltlichen Informationen, um einerseits ein besseres Bild über die Beschaffenheit der Bedürfnisse der Menschen zu erhalten und andererseits das nötige Wissen, um die in der Arbeit vorgestellten Unterrichtssequenzen in die Praxis umsetzen zu können.

Die Bedürfnishierarchie von Maslow steht dabei stellvertretend und exemplarisch für Motivationstheorien und gewährleistet den psychologischen Bezug. Dabei bietet seine Theorie einen umfangreichen Überblick über die unterschiedlichen Bedürfnisse der

Menschen und menschlichen Bedürfnisse und lässt sich auf spannende Weise mit dem Konzept des Willens zum Sinn von Viktor Frankl in Kontrast bringen. Ein Anliegen für die Diplomarbeit war es, möglichst unterschiedliche, kontroverse und vielseitige Themenschwerpunkte auszuwählen, damit das Thema der Bedürfnisse nicht zu einseitig betrachtet wird. Der Mensch als Mängelwesen bei Arnold Gehlen liefert den philosophischen Bezug. Aus Sicht der philosophischen Anthropologie kann der Mensch in seinem Wesen und seiner Beschaffenheit gesehen werden, sodass es möglich wird, seine Bedürfnisstruktur dementsprechend zu hinterfragen.

Die Unterrichtssequenzen zu den beiden Themenschwerpunkten zeigen, dass das Thema der Bedürfnisse sich in unterschiedlichen Zielsetzungen einplanen und mit unterschiedlichen Aktions- und Sozialformen, Artikulation, Lehrgriffen und Medien umsetzen lässt, beschreiben die jeweiligen Besonderheiten, Vor- und Nachteile und liefern die notwendigen Materialien, damit sie im eigenen Unterricht Verwendung finden können.

Diese Diplomarbeit lädt als Vorbild dazu ein und ruft dazu auf, sich ein eigenes, die persönlichen Stärken, Schwächen, Erfahrungen und Kompetenzen berücksichtigendes, didaktisches Konzept zu erarbeiten und auf fachwissenschaftlich fundiertem Wissen, unter methodischer Vielfalt, in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

10. Literaturverzeichnis

ACHTZIGER, Anja., GOLLWITZER, Peter. Max., BERGIUS, Rudolf. Johannes. Wilhelm. und SCHMALT, Heinz-Dieter. (2019): *Motivation*. In: WIRTZ, Markus. Antonius.: *Dorsch – Lexikon der Psychologie*; online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/motivation/> [Letzter Zugriff: 27.12.2019].

BECKER-CARUS, Christian. und WENDT, Mike. (2017): *Allgemeine Psychologie: Eine Einführung*. 2.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

BELLER, Bernhard. (2010): *Anthropologie und Ethik bei Arnold Gehlen*, Dissertation, LMU München: Sozialwissenschaftliche Fakultät.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen (1): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Psychologie und Philosophie - Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*; online verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d04fa894-7ec7-48f1-96b8-e8f87b768c01/reifepruefung_ahs_lfpp.pdf [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen (2): *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung Ethik - Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*; online verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:184604e1-2a7f-4ca2-9f84-2b51f435c0af/reifepruefung_ahs_lfeth_22095.pdf [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Frauen (3): *Mündliche Reifeprüfung AHS Handreichung*; online verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ad025df3-bd56-49cf-b973-dd83c0a92948/reifepruefung_ahs_mrp.pdf [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

BMUK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2001): WAGERER, Clemens.: *Dein Leben hat Sinn - Medienbegleitheft zur DVD*, online verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:3b95214e-d0d8-4df8-a171-09583dc07210/12357_17694.pdf [Letzter Zugriff: 17.01.2020].

BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (1): *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*, online verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html> [Letzter Zugriff: 16.12.2019].

BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2): *Lehrplan Handelsakademie für Kommunikation und Medieninformatik – Schulversuch*, online verfügbar unter: https://www.hak.cc/files/syllabus/HAK-KOMMIT_Lehrplan_2019.pdf [Letzter Zugriff: 16.10.2019].

BREDE, Werner. (2020): *Mängelwesen*. In: RITTER, Joachim., GRÜNDER, Karlfried. und GABRIEL, Gottfried. (2020): *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. Schwabe Verlag; online verfügbar unter: https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.mangelwesen%27%5D [Letzter Zugriff: 17.01.2020].

CICERO: De natura deorum II In: GERLACH, Wolfgang. und BAYER, Karl., (1990): *Vom Wesen der Götter*. 3.Auflage. München, Zürich: Artemis Verlag.

COMELLI, Gerhard. und ROSENSTIEL, Lutz. (2011): *Führung durch Motivation: Mitarbeiter für Unternehmensziele gewinnen*. 4.Auflage. München: Vahlen.

DRUMM, Hans. Jürgen. (2008): *Personalwirtschaft*. 6.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

DUBS, Rolf. (2014): *Unterrichtsplanung in der Praxis: Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft*. 1.Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

FEWD, Verein "Institut für Ethik und Wissenschaft im Dialog". *Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS*; online verfügbar unter: https://fewd.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_ethik_wiss_dialog/Bundes-ARGE_Ethik_2017.12.05_online_gestellt_Lehrplan_f%C3%BCr_den_Schulversuch_Ethik_1.3.2017.pdf [Letzter Zugriff: 12.09.2019].

FISCHER, Joachim. (2009): *Philosophische Anthropologie*. In: KNEER, Georg. und SCHROER, Markus. (2009): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FRANKL, Viktor. Emil. (2005): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn: Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk*. München, Zürich: Piper.

GEHLEN, Arnold. Karl. Franz. (1971): *Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 9.Auflage. Frankfurt am Main: Athenaion Verlag.

GEIß, Paul. Georg. (2017): *Fachdidaktik Philosophie: Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich

HOLTBRÜGGE, Dirk. (2018): *Personalmanagement*. 7.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

HOBMAIR, Hermann. (2015): *Unterrichtsgestaltung Pädagogik, Psychologie: Didaktik und Methodik für Lehrende*. 1.Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS.

JAKOB, Karlheinz. (1991): *Maschine, mentales Modell, Metapher: Studien zur Semantik und Geschichte der Techniksprache*. Berlin, New York: De Gruyter.

JANK, Werner. und MEYER, Hilbert. (1990): *Didaktische Modelle: Grundlegung & Kritik*. Oldenburg: Universität Oldenburg

JANZIK, Lars. (2012): *Motivanalyse zu Anwenderinnovationen in Online-Communities*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

LÄNGLE, Alfried. (2004): *Das Sinnkonzept V. Franks – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie*. In: PETZOLD, Hilarion. Gottfried. und ORTH, Ilse.: *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie*. Band II. Bielefeld, Locarno: Aisthesis;

online verfügbar unter: <http://www.laengle.info/downloads/Sinn%20-%20Petzold%202004.pdf> [Letzter Zugriff: 17.01.2020].

Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen 1985. In: BGBl 88/1985 idF BGBl II 107/2019; online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

LÜCK, Helmut. Ekkehart. (2020): *Frankl, Viktor E.*. In: WIRTZ, Markus. Antonius.: *Dorsch – Lexikon der Psychologie.*; online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/frankl-viktor-e/> [Letzter Zugriff: 16.01.2020].

MADERTHANER, Rainer. (2017): *Psychologie*. 2.Auflage. Wien: Facultas.

MASLOW, Abraham. Harold. (1978): *Motivation und Persönlichkeit*. 2.Auflage., übersetzt von Paul Kruntorad. Olten: Walter Verlag.

METZ-GÖCKEL, Hellmuth. (2019): *Bedürfnis*. In WIRTZ, Markus. Antonius.: *Dorsch – Lexikon der Psychologie.*; online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/beduerfnis/> [Letzter Zugriff: 27.12.2019].

MEYER, Hilbert. (2015): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. 8.Auflage. Berlin: Cornelsen

MÜLLER, Johann. Baptist. und SCHÖNPFLUG, Ute. (2020): *Bedürfnis*. In: RITTER, Joachim., GRÜNDER, Karlfried. und GABRIEL, Gottfried. (2020): *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. Schwabe Verlag; online verfügbar unter: https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27verw.bedurfnis%27%5D [Letzter Zugriff: 22.01.2020].

MYERS, David. Guy. (2014): *Psychologie*. 3.Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

NIDA-RÜMELIN, Julian. und SPIEGEL, Irina. und TIEDEMANN, Markus. (2017): *Handbuch Philosophie und Ethik Band I: Didaktik und Methodik*. 2.Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag

PETERSEN, Wilhelm. H. (2000): *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. 9. Auflage. München: Oldenbourg.

PLEIER, Nils. (2008): *Performance-Measurement-Systeme und der Faktor Mensch: Leistungssteuerung effektiver gestalten*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Prüfungsordnung AHS 2012 (PO). In: BGBl II 174/2012 idF BGBl II 107/2019; online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845> [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

PUCA, Rosa-Maria. (2019): *Motiv*. In: WIRTZ, Markus. Antonius.: *Dorsch – Lexikon der Psychologie.*; online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/motiv/> [Letzter Zugriff: 27.12.2019].

QUENDLER, Erika. (2011): *Integrativer Ansatz Für Nachhaltiges, Gutes Leben - Ein Konzept*. Wien: AWI – Bundesanstalt für Agrarwirtschaft, Agrarpolitischer Arbeitsbehelf; 38

RIEDL, Alfred. und SCHELTEN, Andreas. (2013): *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

SITTE, Wolfgang. und WOHLSCHLÄGL, Helmut. (2001): *Beiträge zur Didaktik des "Geographie und Wirtschaftskunde" - Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.

Schulorganisationsgesetz 1962 (SchOG). In: BGBl 242/1962 idF BGBl I 86/2019; online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

Schulunterrichtsgesetz 1986 (SchUG). In: BGBl 472/1986 idF BGBl I 86/2019; online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Letzter Zugriff: 10.11.2019].

STUMM, Gerhard. und VORACEK, Martin. (2007): *Wörterbuch Der Psychotherapie*. Wien: Springer.

TEWES, Uwe. und WILDGRUBE, Klaus. (1999): *Psychologie-Lexikon*. 2.Auflage. München: Oldenbourg.

ZSL - Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (2020): *Think-Pair-Share.*; online verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/think-pair-share.pdf [Letzter Zugriff: 25.01.2020].

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur der Unterrichtsplanung, nach DUBS (2014:14) und PETERßEN (2000:206).....	- 12 -
Abbildung 2: Drei-Säulen-Modell der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS, online unter: https://www.srdp.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2856&token=bbd0135c8766db57603590b20816e09afeb56917	- 27 -
Abbildung 3: Abstraktionsstufen der Zielformulierungen, vgl. SITTE und WOHLSCHLÄGL 2001:556 und PETERßEN 2000:119, veränderte Abbildung	- 32 -
Abbildung 4: Lernergebnisse MEYER 2015:193	- 32 -
Abbildung 5: Zielvorgaben und methodische Entscheidungsebenen, RIEDL und SCHELTEN 2013:190.....	- 33 -
Abbildung 6: Ablauf des Motivationsvorgangs PLEIER 2008:71	- 39 -
Abbildung 7: Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie, BECKER-CARUS und WENDT 2017:487.....	- 40 -
Abbildung 8: Triebreduktionstheorie MYERS 2014:440	- 41 -
Abbildung 9: Schemadiagramm motivationaler Wirkbeziehungen BECKER-CARUS und WENDT 2017:53.....	- 43 -
Abbildung 10: Maslowsche Bedürfnispyramide MADERTHANER 2017:311	- 48 -
Abbildung 11: Maslows Bedürfnishierarchie BECKER-CARUS und WENDT 2017:523...-	50 -
Abbildung 12: Persönlichkeitsentwicklung bei Maslow, HECKHAUSEN 2018:65.....	- 54 -
Abbildung 13: Grund und Wirkung von Sinn und Lust FRANKL 2005:101	- 59 -
Abbildung 14: Mittel, Zweck und Wirkung FRANKL 2005:102.....	- 60 -
Abbildung 15: Funktionen einer Hinführung, eigene Abbildung in Anlehnung an HOBMAIR 2015:102	- 81 -
Abbildung 16: Die ungeordneten Bedürfniskategorien, eigene Darstellung.....	- 84 -
Abbildung 17: Rohling für eine individuelle Bedürfnishierarchie mit acht Stufen, eigene Darstellung	- 84 -
Abbildung 18: Offene parlamentarische Debatte, eigene Darstellung	- 97 -
Abbildung 19: Die Aufgaben der Redner, eigene Darstellung.....	- 98 -
Abbildung 20: Selbstwert, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523.....	II

Abbildung 21: Sicherheit, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523.....	III
Abbildung 22: Ästhetik, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523.....	IV
Abbildung 23: Bindung, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523.....	V
Abbildung 24: Biologische Bedürfnisse, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523	VI
Abbildung 25: Kognitive Bedürfnisse, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523	VII
Abbildung 26: Selbst-Verwirklichung, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523	VIII
Abbildung 27: Transzendenz, eigene Darstellung in Anlehnung an: BECKER-CARUS und WENDT 2017:523.....	IX
Abbildung 28:Achtstufige Bedürfnishierarchie, vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:523	X
Abbildung 29: Mitarbeiter, Bild von ijmaki auf Pixabay.....	XI
Abbildung 30: Mitarbeiterin, Bild von GraphicMama-team auf Pixabay.....	XI
Abbildung 31: Fünfstufige Hierarchie, eigene Darstellung.....	XI
Abbildung 32: Bild von Gerd Altmann auf Pixabay, leicht veränderte Darstellung.....	XII
Abbildung 33: Bild von Peggy und Marco Lachmann-Anke auf Pixabay.....	XV
Abbildung 34: Bild von mcmurryjulie auf Pixabay	XV

Tabelle 1: Schema für die Beschreibung und Einordnung von Unterrichtssequenzen .. - 33 -

12. Anhang / Unterrichtsmaterialien

Deine individuelle Bedürfnishierarchie

Leitfragen:

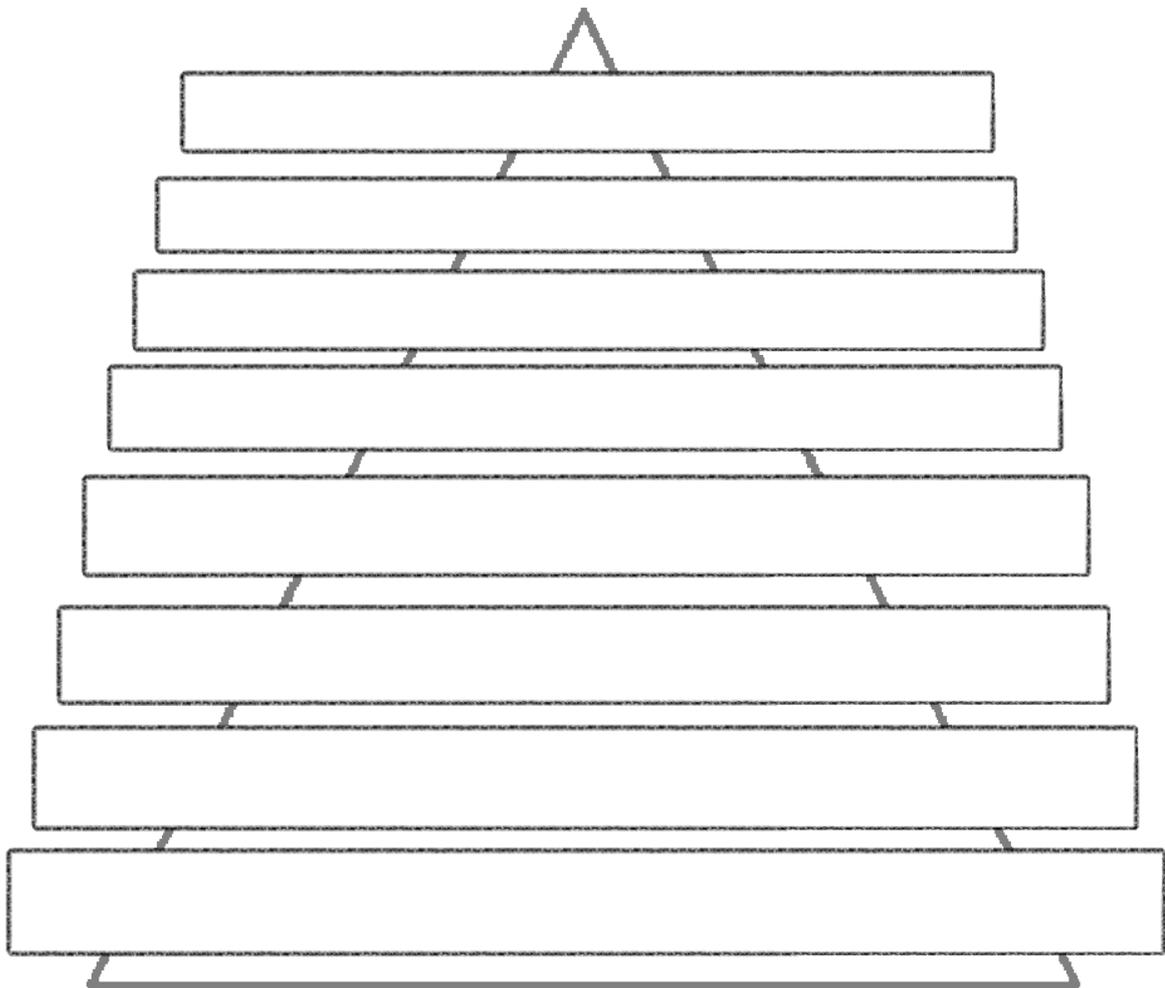
Kennst du deine eigenen Bedürfnisse und Wünsche?

Welche Bedürfnisse sind für dich grundlegend?

Welche Bedürfnisse müssen für dich erfüllt sein, damit andere überhaupt erst aufscheinen?

Welche Bedürfnisse und welche Wünsche gehören für dich zu den einzelnen Kategorien?

Stelle dir diese Fragen, überlege gut, und bringe dann dementsprechend die Bedürfniskategorien von der Tafel in eine für dich persönlich passende hierarchische Reihenfolge. Überlege auch wie du deine Reihenfolge begründen kannst!



Platz für Notizen:

Die Bedürfniskategorie „Selbstwert“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!

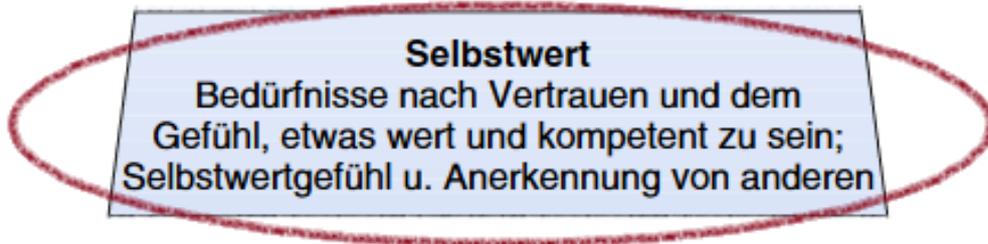


Abbildung 20:
Selbstwert,
eigene
Darstellung in
Anlehnung an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523

Platz für eure Argumente:

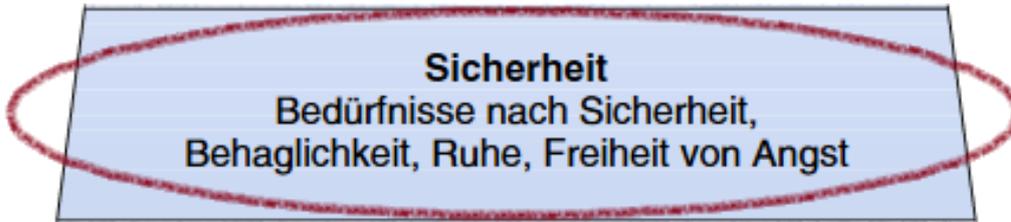
Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte:

Status, Berühmtheit, Ruhm, Dominanz, Aufmerksamkeit, Achtung, das Gefühl von Bedeutung, Würde und Wertschätzung, Bedürfnis nach Leistung und Kompetenz...

Die Bedürfniskategorie „Sicherheit“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!



*Abbildung 21:
Sicherheit,
eigene
Darstellung in
Anlehnung an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523*

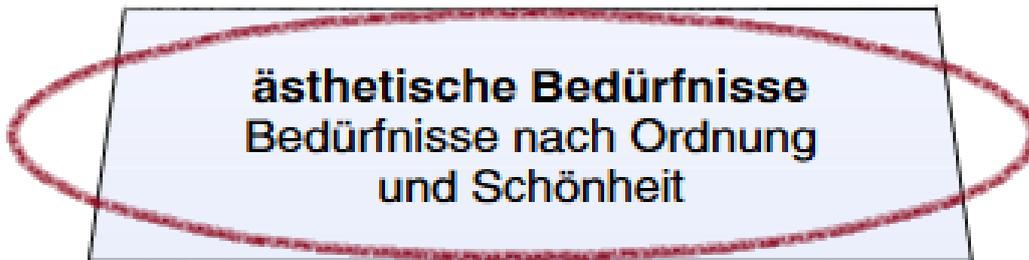
Platz für eure Argumente:

Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte: Angstfreiheit, Stabilität, Geborgenheit, Schutz, Struktur, Gesetze und Ordnung, Autorität...

Die Bedürfniskategorie „Ästhetik“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!



*Abbildung
22: Ästhetik,
eigene
Darstellung
in
Anlehnung
an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523*

Platz für eure Argumente:

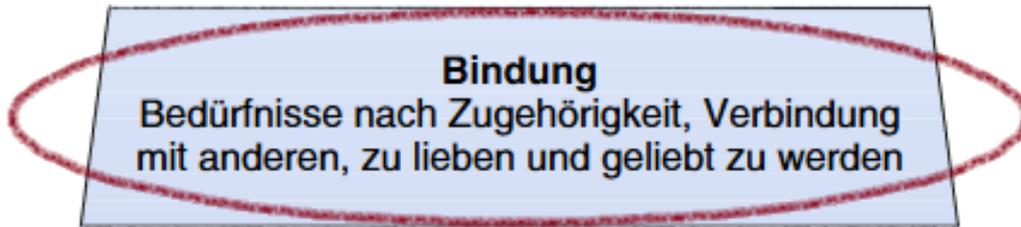
Ein womöglich hilfreicher Hinweis:

Bedürfnis nach Ordnung, Symmetrie, Geschlossenheit, Beendigung, Systematik und Struktur, das auch auf andere Formen von Bedürfnissen bezogen werden kann...

Die Bedürfniskategorie „Bindung“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!



*Abbildung
23: Bindung,
eigene
Darstellung
in Anlehnung
an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523*

Platz für eure Argumente:

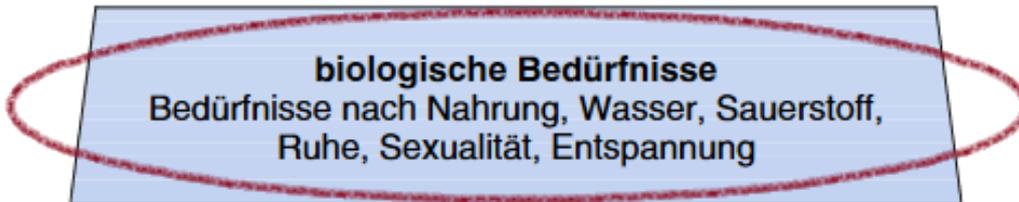
Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte:

Liebe, Zugehörigkeit und Zuneigung, Familie und Beziehungen, Gefühle wie Einsamkeit, Ächtung, Zurückweisung, Isolierung und Entwurzelung...

Die Bedürfniskategorie „Biologische Bedürfnisse“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!



*Abbildung
24:
Biologische
Bedürfnisse,
eigene
Darstellung
in Anlehnung
an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523*

Platz für eure Argumente:

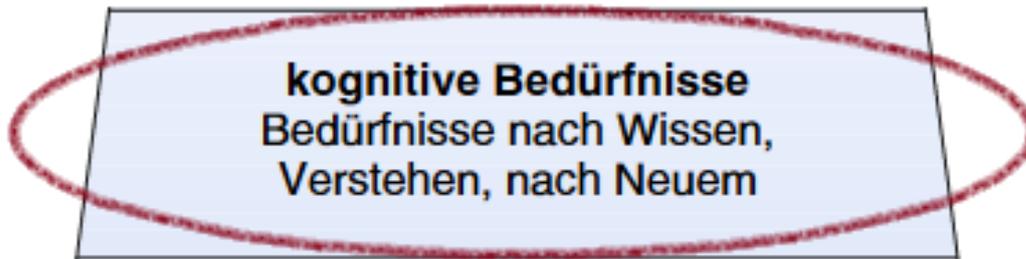
Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte:

Wärme, Schlaf, Umweltqualität, Schutz/Zuflucht, Medizin/Gesundheit...

Die Bedürfniskategorie „Kognitive Bedürfnisse“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!



*Abbildung
25:
Kognitive
Bedürfnisse,
eigene
Darstellung
in
Anlehnung
an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523*

Platz für eure Argumente:

Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte:

Interesse an Welt, Handeln und Experimentieren, am Mysteriösen, Unbekannten, Chaotischen, Unorganisierten und Unerklärten, Tatsachen und Erklärungen, Neugier...

Die Bedürfniskategorie „Selbstverwirklichung“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!

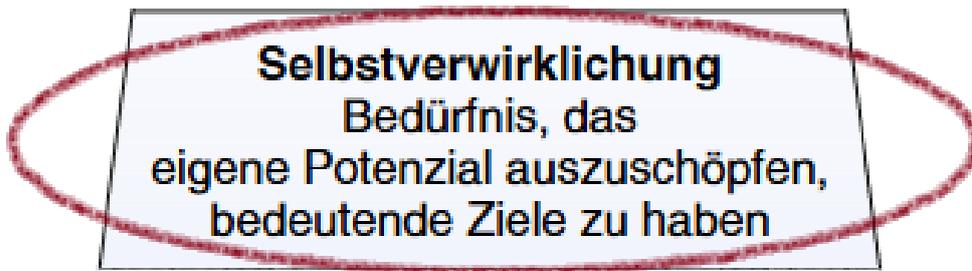


Abbildung 26:
Selbst-
Verwirklichung,
eigene
Darstellung in
Anlehnung an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523

Platz für eure Argumente:

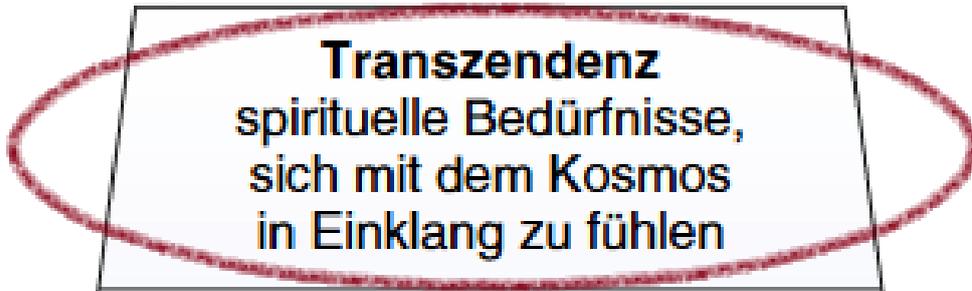
Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte:

Selbstaktualisierung, Reifung und Wachstum, Entfaltung des Individuums, Potenzial...

Die Bedürfniskategorie „Transzendenz“

Erarbeitet in der Gruppe innerhalb von 20 Minuten Vorschläge und Begründungen dazu, weshalb die zu dieser Kategorie gehörenden Bedürfnisse wichtig und grundlegend für das menschliche Leben sind und weshalb sie keineswegs vernachlässigt werden dürfen!

Wählt außerdem einen Gruppensprecher, der anschließend eure Ergebnisse präsentiert und mit euren Argumenten auch die anderen zu überzeugen versucht!



*Abbildung 27:
Transzendenz,
eigene
Darstellung in
Anlehnung an:
BECKER-
CARUS und
WENDT
2017:523*

Platz für eure Argumente:

Ein paar weitere womöglich hilfreiche Schlagworte:
Suche nach spiritueller Identität, moralische Entwicklung, menschliches Streben...

Die Bedürfnishierarchie nach Abraham Maslow

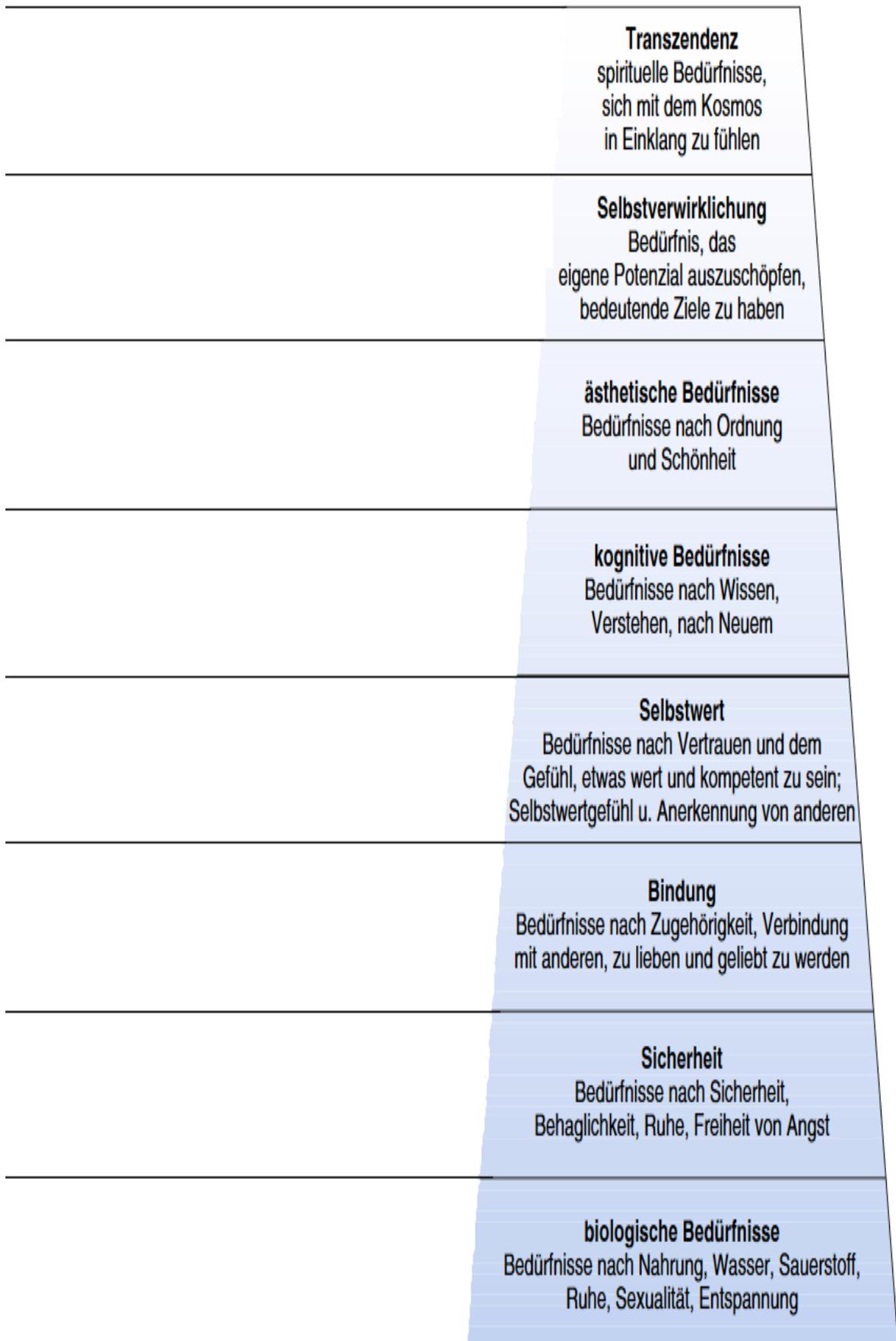


Abbildung 28: Achtstufige Bedürfnishierarchie, vgl. BECKER-CARUS und WENDT 2017:523

Eine Bedürfnispyramide für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

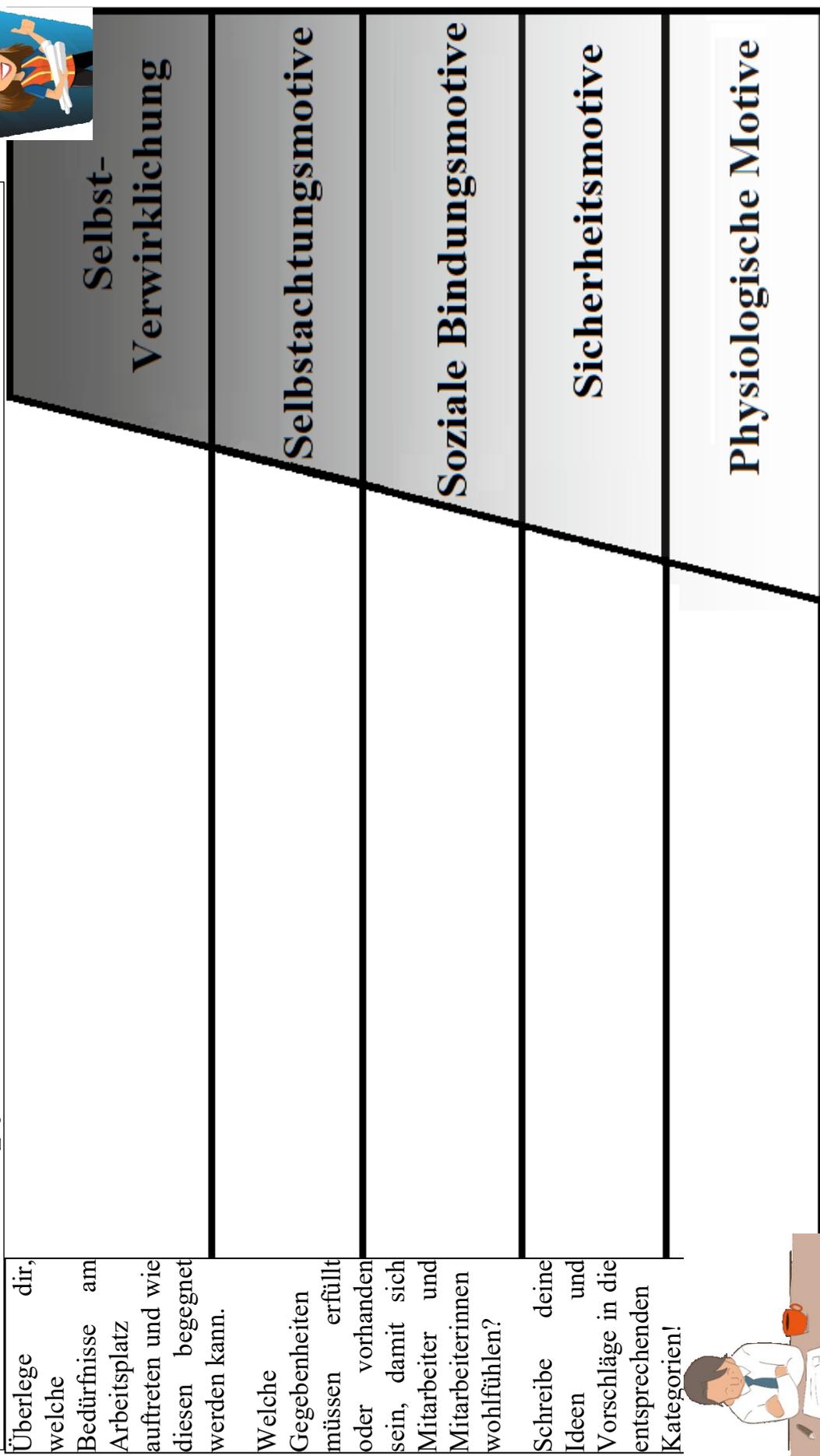


Abbildung 31: Fünfstufige Hierarchie, eigene Darstellung Abbildung 30: Mitarbeiterin, Bild von GraphicMama-team auf Pixabay Abbildung 29: Mitarbeiter, Bild von jmkaki auf Pixabay

Drei Wege zum Sinn

Der Mensch ist letztlich und eigentlich auf der Suche nach Sinn und Erfüllung.
Selbst wenn es ihm an nichts mangelt, fragt es sich was das alles für einen Sinn haben soll.
Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Was ist unser Daseinszweck?

Denke über dein Leben und deinen Platz in der Welt nach und führe dann jeweils mehrere für dich passende Beispiele zu folgenden drei Werten an:

1.) Erlebniswerte: Was ich gerne erlebe ist...

2.) Schaffungswerte: Was ich gerne mache...

3.) Einstellungswerte: Wie ich zu Umwelt/Familie/Werten stehe und mit ihnen umgehe



Abbildung 32: Bild von Gerd Altmann auf Pixabay, leicht veränderte Darstellung

Arnold Gehlen – Der Mensch

„Hier genügt die Erinnerung daß fast alle Tiere eine weitgehende regionale Fesselung an ganz bestimmte Umwelten, eine „Einpassung“, in solche zeigen, so daß die Betrachtung des organischen Baus bis in alle Einzelheiten der Sinnesorgane, der Verteidigungs- und Angriffswaffen, der Ernährungsorgane usw. Rückschlüsse auf Lebensweise und Wohngebiet zuläßt und umgekehrt. [...] Morphologisch ist [...] der Mensch im Gegensatz zu allen höheren Säugern hauptsächlich durch Mängel bestimmt, die jeweils im exakt biologischen Sinne als Unangepaßtheiten, Unspezialisiertheiten, als Primitivismen, d. h. als Unentwickeltes zu bezeichnen sind [...]. Es fehlt das Haarkleid und damit der natürliche Witterungsschutz; es fehlen natürliche Angriffsorgane, aber auch eine zur Flucht geeignete Körperbildung; der Mensch wird von den meisten Tieren an Schärfe der Sinne übertroffen, er hat einen geradezu lebensgefährlichen Mangel an echten Instinkten und er unterliegt während der ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer ganz unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit. Mit anderen Worten: innerhalb natürlicher, urwüchsiger Bedingungen würde er als bodenlebend inmitten der gewandtesten Fluchttiere und der gefährlichsten Raubtiere schon längst ausgerottet sein. Die Tendenz der Naturentwicklung geht nämlich dahin, organisch hochspezialisierte Formen in ihre je ganz bestimmten Umwelten einzupassen [...]. Der Mensch dagegen hat, morphologisch gesehen, so gut wie keine Spezialisierungen. [...] [Er] vergütet diesen Mangel allein durch seine Arbeitsfähigkeit, oder Handlungsgabe, d. h. durch Hände und Intelligenz; eben deshalb ist er aufgerichtet, „umsichtig“, mit freigelegten Händen.“²⁴⁹ „Er hat also den Ausfall der ihm organisch versagten Mittel selbst einzuholen, und dies geschieht, indem er die Welt tätig ins Lebensdienliche umarbeitet. Er muß die ihm organisch versagten Schutz- und Angriffswaffen ebenso wie seine in keiner Weise natürlich zu Gebote stehende Nahrung sich selbst „präparieren“, muß zu diesem Zweck Sacherfahrungen machen und Techniken der objektiven, sachentsprechenden Behandlung entwickeln. Er muss für Witterungsschutz sorgen, seine abnorm lange unterentwickelten Kinder ernähren und großziehen und bedarf schon aus dieser elementaren Nötigung heraus der Zusammenarbeit, also der Verständigung. [...] Der Inbegriff, der von ihm ins Lebensdienliche umgearbeiteten Natur heißt Kultur, und die Kulturwelt ist die menschliche Welt. [...] Es gibt [...] keine menschliche Gesellschaft ohne Waffen, Feuer, ohne präparierte und künstliche Nahrung, ohne Obdach und ohne Formen der hergestellten Kooperation. Die Kultur ist also die „zweite Natur“ [...]. Hierin liegt übrigens der Grund, warum der Mensch im Gegensatz zu fast allen Tierarten nicht geographisch natürliche und unüberschreitbare Daseinsbereiche hat. Fast jede Tierart ist eingepaßt in ihr klimatisch, ökologisch usw. konstantes Milieu, der Mensch allein überall auf der Erde lebensfähig, unter dem Pol und dem Äquator, auf dem Wasser und dem Lande, in Wald, Sumpf, Gebirge und Steppe. Er ist dann lebensfähig, wenn er dort Möglichkeiten erzeugen kann, sich eine zweite Natur zurechtzumachen, in der er dann statt in der „Natur“ existiert.“²⁵⁰

GEHLEN, Arnold., (1971): *Der Mensch - seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 9. Aufl., Frankfurt am Main: Athenaion Verlag, 31-34, 37-38

²⁴⁹ GEHLEN 1971:31-34

²⁵⁰ GEHLEN 1971:37-38

Marcus Tullius Cicero – Vom Wesen der Götter

„145. Und das gesamte Sinnesvermögen der Menschen übertrifft das der Tiere in hohem Maße. Denn erstens sehen die Augen bei den Kunstwerken, bei denen es auf ein Urteil der Augen ankommt, [...] vieles genauer; sodann urteilen die Augen bei Farben und Gestalten über die Schönheit und Anordnung und sozusagen über das rechte Verhältnis [...]. 146. Und ebenso beweisen die Ohren ein wunderbares und künstlerisches Urteilsvermögen, mit dem beim Klang der menschlichen Stimme, [...], die Intervalle, die Unterschiede nach Höhe und Tiefe und über die zahlreichen Nuancen der Klangfarbe entschieden wird, über hell und dumpf, angenehm und unangenehm,[...], Eigenschaften, die allein das menschliche Ohr zu beurteilen vermag. Und ebenso ist auch das Urteilsvermögen des Geruchs-, des Geschmacks- und z. T. auch des Tastsinnes hervorragend. [...] Es ist ja bekannt, wie weit man in der Zubereitung duftender Salben, in der raffinierten Würze der Speisen und in der Verführung durch körperliche Reize schon gekommen ist. [...] 150. Was für geschickte und für wieviel Künste geeignete Dienerinnen aber hat die Natur dem Menschen erst in seinen Händen geschenkt! Denn die leichte Beugung und die ebenso leichte Streckung der Finger verursacht infolge der geschmeidigen Verbindungen und Gelenke bei keiner Bewegung auch nur die geringste Mühe. Deshalb eignet sich die Hand zum Malen, zum Formen und zum Schnitzen, aber auch zum Saiten- und zum Flötenspiel durch den entsprechenden Fingeransatz. Und dies dient nur dem Vergnügen, während das Folgende zu den notwendigen Erfordernissen des Lebens gehört, [...] das Bestellen der Felder, den Bau von Häusern, die Herstellung von gewebter oder genähter Kleidung und jede Art Verarbeitung von Erz und Eisen; daraus aber läßt sich erkennen, daß wir zu dem, was der Geist ersonnen und was die Beobachtung erfaßt hat, durch die Hände der Künstler alles erhielten, so daß wir ein Dach über dem Kopf, Kleidung und Schutz haben können und dann Städte, Mauern, Häuser und Heiligtümer besitzen. [...] 152. [...] Ebenso hat der Mensch die völlige Herrschaft über alle Güter der Erde: wir ziehen Nutzen aus ebenem und bergigem Gelände, uns gehören die Flüsse und Seen, wir säen Getreide und pflanzen Bäume; wir leiten Wasser auf unsre Ländereien und machen sie dadurch fruchtbar, wir dämmen Flüsse ein, bestimmen ihren Lauf und leiten sie ab; ja wir versuchen, mit unsren Händen inmitten der Natur gleichsam eine zweite Natur zu schaffen. 153. Doch wie steht es mit Folgendem: Ist die Fähigkeit des Menschen, genaue Berechnungen durchzuführen, nicht sogar bis zum Himmel vorgedrungen? Denn wir allein von allen lebenden Wesen haben den Auf- und Untergang und den Lauf der Gestirne erkannt, das Menschengeschlecht hat den Tag, den Monat, das Jahr seiner Länge nach bestimmt, die Verfinsterungen der Sonne und des Mondes errechnet und nach Eigenart, Größe und Zeitpunkt ihres Eintretens für die gesamte kommende Zeit vorausbestimmt. [...] Mit diesen Ausführungen glaube ich nun hinreichend dargelegt zu haben, wie sehr die menschliche Natur die aller anderen Lebewesen überragt. Daraus muß ersichtlich werden, daß weder der Körperbau und die Anordnung der Glieder noch eine solche Kraft des Geistes und des Verstandes als das Ergebnis eines reinen Zufalls angesehen werden kann.“²⁵¹

CICERO: De natura deorum II In: GERLACH, Wolfgang. und BAYER, Karl., (1990): *Vom Wesen der Götter*, dritte Auflage., München; Zürich: Artemis Verlag, 145-146, 150, 152-153

²⁵¹ CICERO: 133, 145-146, 150, 152-153

Gedankenexperiment

Gratulation! Du hast die Genetik revolutioniert, indem du ein neues Verfahren entwickelt hast, das es dir erlaubt die DNS, also quasi den Bauplan eines Lebewesens, beliebig zu verändern und zu modifizieren! Du hast nun die Möglichkeit die Evolution auszutricksen und zu beschleunigen und den Menschen nach deiner Vorstellung komplett neu zu erschaffen. Was veränderst und was verbesserst du, um den optimalen Menschen zu kreieren? Halte deine Pläne schriftlich fest:

Der optimale Mensch:

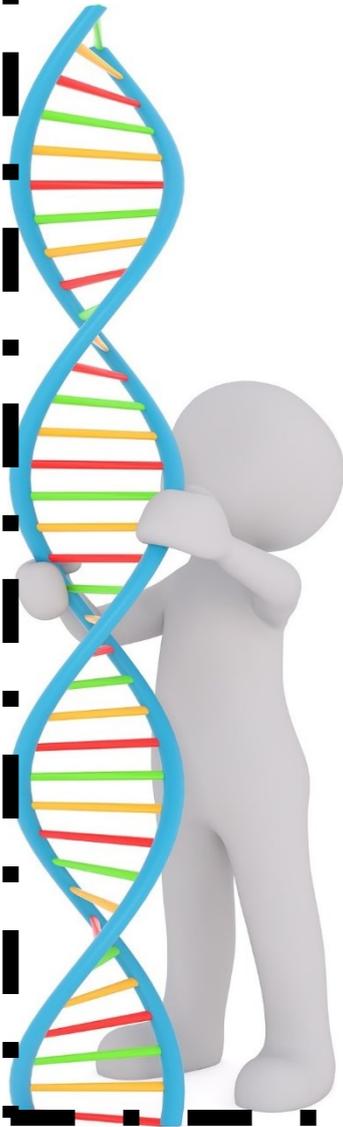


Abbildung 33: Bild von Peggy und Marco Lachmann-Anke auf Pixabay
Abbildung 34: Bild von mcmurryjulie auf Pixabay