

The logo for R&E SOURCE is displayed in a white rectangular box. The letters 'R&E' are in a large, bold, dark blue font, with a small blue dot above the ampersand. Below 'R&E' is a thin blue horizontal line, and the word 'SOURCE' is written in a smaller, dark blue, sans-serif font below the line.

**R&E**  
SOURCE

research & education  
**More of Research**

11. Jg. (2024), Nr. 3

Konferenzband zum

**Tag der Forschung**

# Inhaltsverzeichnis

## TRANSFORMATION im Kreislauf von Lehre und Forschung

<i>Edda Polz</i> <b>Editorial</b> .....	6
--	---

### Multimediales Lernen

<i>Gerhard Brandhofer, Karin Tengler</i> <b>Zur Akzeptanz von KI-Applikationen bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden</b> .....	7
--	---

<i>Sonja Gabriel, Barbara Römisch</i> <b>Der Einsatz von KI-Tools im (wissenschaftlichen) Schreibprozess</b> Eine Schreibwerkstatt für Studierende .....	26
--	----

<i>Victoria Kaufmann, Johannes Dorfinger</i> <b>Einsatz von Robotern in der Volksschule</b> Eine Analyse des Einsatzes von Robotern mit Kindern im Volksschulalter im Sinne der transformative literacy .....	43
---	----

<i>Gudrun Überacker, Sonja Gabriel, Helmut Pecher, Jasmin Wallner</i> <b>Lernen im Zeitalter der Digitalität – mit und durch Medien</b> Die Perspektive der Schüler*innen .....	59
---	----

<i>Sandra Waltl, Patrick Benkö</i> <b>Künstliche Intelligenz</b> Innovationen in der Aus- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen durch den Einsatz von künstlicher Intelligenz .....	76
--	----

### Bildungstheorie

<i>Rudolf Beer, Isabella Benischek, Gabriele Beer</i> <b>Curricula-Entwicklung als Chance zur Transformation von Pädagogischen Hochschulen</b> Ein evidenzbasiertes Entwicklungsmodell .....	88
--	----

<i>Barbara Maurer</i> <b>Nutzen der Solmisation im Musikunterricht</b> Transformationen und Debatten in der Geschichte .....	103
--	-----

<i>Christoph Peschak</i> <b>Das Valenzglossar</b> Die Valenztheorie im Grammatikunterricht der Primarstufe .....	115
--	-----



*Michael Rumpeltes*

**Transformation in der Musik anhand zweier ausgewählter Beispiele aus der Klassik und der Rock-Musik**

Regelbrüche und Innovationen in der Musikgeschichte zwischen 1800 und 1970 – „Schreiben und Gestalten zu Musik“ – Programmmusik ..... 131

*Johannes Leo Steiner*

**Die Bedeutung der Resonanztheorie im Kontext des ästhetischen Lernens beim Klassenmusizieren**

..... 141

*Christian Wiesner, Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger, Verena Ziegler*

**Exploring Mentoring through Ecoliteracies**

Insights from Ecological Structures..... 150

**Professionsforschung**

*Simone Breit*

**„Das Kind ist gut so, wie es ist.“**

Professionalisierung und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik in Österreich ..... 193

*Karoline Dworschak*

**Transformationsprozesse in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen**

Evaluation der Einführungsveranstaltungen zur Induktionsphase 2023/24 an der Pädagogischen Hochschule Wien ..... 209

*Wolfgang Ellmauer, Tamara Katschnig, Denise Hofer*

**Rezertifizierung des Wiener Begabungssiegels**

Ein Kooperationsprojekt der Kirchlichen Hochschule Wien/ Krems und der Bildungsdirektion Wien ..... 222

*Claudio Giordano*

**Bildungsaufstieg**

Ein Leben zwischen sozialen Milieus ..... 230

*Michaela Gutsjahr, Johanna E. Schwarz*

**Koordinator\*innen für Begabungsförderung als Teacher Leader**

Qualitative Studie zur Rolle von Koordinator\*innen im Feld der Begabungs- und Begabtenförderung ..... 245

*Sandra Pia Harmer*

**Ökologische Zusammenhänge verstehen**

Dislozierte Lernorte als Grundlage für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ..... 257

*Sabine Höflich, Lukas Kraiger*

**Ich bin stark!**

Vom Selbstkonzept der Schüler\*innen der Primarstufe in Krisenzeiten ..... 270

*Sabine Höflich*

**Was verstehen Lehrpersonen unter Resilienz?**

Über psychische Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung ..... 300

*Gabriele Hösch-Schagar, Jennifer Jakob, Desiree Schrom, Paul R. Tarmann, Marietta Steindl*

**Transformatives Lernen in der Lernwerkstatt Bildung für nachhaltige Entwicklung**..... 310

*Andrea Kallinger-Aufner, Iris Arzberger, Gundula Wagner*

**Evidenzbasierter Unterricht in der Durchschnittsfalle?**

Typisierung von Lehrkräften nach diagnostischen Einstellungen und selbstberichteten  
Unterrichtsveränderungen ..... 326

*Tamara Katschnig, Andrea Bisanz, Elisabeth Fernbach*

**Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+ Programm für  
Lehramtsstudent\*innen**..... 341

*Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Andrea Bisanz, Wolfgang  
Ellmauer*

**Professionalisierung durch Fortbildung?! Koordinator\*innen für Begabungsförderung als Teacher  
Leader**

Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/ Krems ..... 350

*Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Andrea Bisanz, Michaela Liebhart-Gundacker*

**Fortbildung, Professionalität & Organisation von Fortbildung an österreichischen Pädagogischen  
Hochschulen** ..... 364

*Claudia Leditzky*

**Vorurteilsbewusst denken – diskriminierungssensibel handeln**

Professionalisierung angehender Primarstufenlehrer:innen in Bezug auf Rassismus und  
Intersektionalität ..... 377

*Susanne Lerchbaumer*

**Multiprofessionalität in den MINT-Fächern**

Fächerübergreifender Unterricht für einen besseren Output ..... 385

*Susanne Lerchbaumer*

**Sprachsensibles Unterrichten in den Naturwissenschaften**

Wie sprachsensibler Unterricht gelingen kann ..... 399

*Petra Lichtenschopf, Petra Dienbauer*

**Qualitätsmanagement – eine Analyse der Fortbildungsveranstaltungen**

Prozesse der Transformation hin zum Qualitätsmanagement für Schulen unterstützt durch  
Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ..... 413

*Petra Lichtenschopf, Johanna E. Schwarz*

**Gelungenes Onboarding am Beispiel neuer Schulentwicklungsberater\*innen** ..... 425

*Babette Lughammer, Ioana Capatu*

**Wie kann transformatives Lernen in der Volksschule mithilfe von Stationenbetrieb und  
performativer Impulse zur Wissenschaftsbildung beitragen?** ..... 436

*Irene Maderbacher*

**Motive der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden**

Empirische Quer- und Längsschnittstudien an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich .... 447

*Tanja Mauritsch, Robert Loidhold*

**Evaluation der Induktion-Einführungswoche August 2023 an der Pädagogischen Hochschule**

**Niederösterreich** ..... 459

*Christine Ottner-Diesenberger, Michael Koscher*

**Lernen und Lehren über Europa**

Theoretische und praktische Impulse für die Weiterbildung ..... 471

*Michael Nader, Susanne Schirgi*

**Zur Implementation von Achtsamkeit**

Theoretische Überlegungen zum Einsatz im Unterricht der Volksschule ..... 483

*Martina Neumüller-Reuscher, Patricia Kallinger*

**Fort- und Weiterbildung im Kontext von Eigenmotivation und nachhaltigem Handeln im Sport- und Bewegungsunterricht**..... 491

*Gerald Rabacher, Christina Schweiger*

**Vom Bild zur körperlichen Aktion**

Wie innere und äußere Bilder das Bewegungslernen beeinflussen ..... 498

*Martina Rabl, Tamara Katschnig*

**Fortbildungen in politischer Bildung als Bereicherung für das Demokratieverständnis an Schulen in Niederösterreich**

Ergebnisse zweier Forschungsprojekte..... 511

*Eva Sattlberger*

**„Wenn alles passt, kriegen sie ein Sehr gut ...“**

Analysen zur Entwicklung eines Konzepts der Beurteilung von Schüler\*innenleistungen bei Lehramtsstudierenden im Verbund Nord-Ost ..... 526

*Ingrid Schwarz, Kerstin Schmidt-Hönig*

**Generationen FAIRbinden**

Intergeneratives Lernen für transformative Bildungsprozesse ..... 540

*Anita Summer, Sabine Apfler, Monika Musilek*

**Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik als Lesson Study Projekt** ..... 552

*Karin Tengler, Gerhard Brandhofer*

**edu-MakerSpaces**

Exploratives und interdisziplinäres Lernen der Schüler\*innen im Projekt ..... 567

*Hannelore Zeilinger, Verena Ziegler, Johannes Dammerer, Christian Wiesner*

**Anleitungen und anwendungsorientierte Instrumente für die schulische Mentoring-Praxis**

Ein Handbuch für Mentoratspersonen ..... 581

*Sabine Zenz, Frank Telsnig, Jürgen Bauer*

**Berufsorientierung an der Polytechnischen Schule (BePo) – eine bundesländer-übergreifende**

**Studie zu den Potenzialen der PTS zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf**

Die Perspektive von Schulleitungen auf Herausforderungen beruflicher Orientierung in Zeiten der

Pandemie ..... 599

*Philipp Mittnik*

**Wie Politische Bildung das Demokratieverständnis an Schulen bereichert**

Warum wir uns politisch neutrale Positionierungen in der Schule nicht leisten können ..... 611

**Impressum**

Impressum ..... 623



## Editorial

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1343>

Angesichts der aktuellen Herausforderungen, die KI, Krieg und Klimawandel mit sich bringen, sind wir an Pädagogischen Hochschulen mehr denn je gefordert, Mitverantwortung für die sich ständig wandelnde Gesellschaft zu übernehmen. Unsere wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung soll und will Lernen begleiten, Lehren bestärken und Lehre befördern. Lern- und Lehrerfahrungen in pädagogischen Berufsfeldern werden in wissenschaftliche Kontexte transformiert. Umgekehrt münden wissenschaftliche Erkenntnisse in Weiterentwicklung der Lehre. Nicht nur lernt die Lehre von der Forschung, sondern auch die Forschung von der Lehre!

Professionsorientierte Forschung hat die Aufgabe, durch systematische, intersubjektiv nachvollziehbare und reproduzierbare Ansätze neues Wissen zu generieren und zu erproben. In unseren Forschungsbemühungen wollen wir dabei nicht nur – dem gesetzlichen Auftrag folgend – zur Weiterentwicklung der Lehre beitragen und die Befähigung zur verantwortungsbewussten Ausübung von Berufen im Bereich pädagogischer Berufsfelder vermitteln, sondern auch gewonnene Erkenntnisse hin zu den Beforschten transformieren, sollen sie doch primär ihnen zugutekommen.

Der „Transformation im Kreislauf von Lehre und Forschung“ ist der Konferenzband zum 7. Jahrestag der Forschung anno 2024 gewidmet. Die 43 Beiträge der vorliegenden Ausgabe von R&E-SOURCE fokussieren das gestellte Themenfeld insbesondere aus dem Blickwinkel des multimedialen Lernens, der Bildungstheorie sowie der Professionsforschung. Konkret befassen sich die Artikel mit der Akzeptanz von KI-Applikationen, dem Einsatz von KI-Tools im Schreibprozess, dem Einsatz von Robotern in der Volksschule, dem Lernen im Zeitalter der Digitalität, der Künstlichen Intelligenz, der Curricula-Entwicklung, dem Nutzen der Solmisation, dem Valenzglossar, der Transformation in der Musik, der Bedeutung der Resonanztheorie, mit Mentoring through Ecoliteracies, dem Kind, der Gestaltung von Lehrveranstaltungen, dem Wiener Begabungssiegel, dem Bildungsaufstieg, den Koordinator\*innen für Begabungsförderung sowie mit ökologischen Zusammenhängen, Selbstkompetenz, Resilienz, transformativem Lernen, evidenzbasiertem Unterricht, Social Entrepreneurship Education, Professionalisierung durch Fortbildung, Professionalität und Organisation von Fortbildung, Vorurteilsbewusstem Denken, Multiprofessionalität in den MINT-Fächern, sprachsensiblen Unterricht, Qualitätsmanagement, gelungenem Onboarding, Wissenschaftsbildung in der Volksschule, Motiven der Lehramtsstudierenden zur Studien- und Berufswahl, mit der Induktionswoche, Europa, Achtsamkeit, Eigenmotivation und nachhaltigem Handeln im Sport- und Bewegungsunterricht, Bewegungslernen, Demokratieverständnis, Leistungsbeurteilung, integrativem Lernen, Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik, edu-MakerSpaces, Mentoratspersonen sowie mit Berufsorientierung an PTS.

Ein herzliches *Dankeschön* allen Autor\*innen für ihre engagierten, präzisen und professionsfokussierenden Arbeiten!

**Edda Polz**  
Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung  
der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

# Zur Akzeptanz von KI-Applikationen bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden

Gerhard Brandhofer<sup>1</sup>, Karin Tengler<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1277>

## Abstract

Die Verbreitung von KI-Textgeneratoren im Bildungswesen hat in den letzten Jahren stark zugenommen, wobei ChatGPT als einer der am schnellsten wachsenden KI-Textgeneratoren gilt. Diese Entwicklung wirft Fragen zur Akzeptanz von KI-Applikationen bei Lehrenden und Lehramtsstudierenden auf. Dieser Artikel untersucht die Akzeptanz von KI im Bildungskontext und verwendet etablierte Modelle zur Technologieakzeptanz, um die Nutzung und Einstellungen gegenüber KI-Anwendungen zu erforschen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer\*innen zwar Potenzial in der Nutzung von KI sehen, jedoch auch Bedenken hinsichtlich datenethischer und rechtlicher Standards sowie der Datentransparenz äußern.

*Stichwörter:* Künstliche Intelligenz, Akzeptanz, KI-Applikationen

---

## 1 Einleitung

Der KI-Textgenerator ChatGPT hat sich seit November 2022 äußerst schnell verbreitet. Kurz nachdem die Applikation kostenlos zugänglich wurde, meldeten sich innerhalb von fünf Tagen eine Million Nutzer\*innen an. Im Januar 2023 erreichte ChatGPT bereits über 100 Millionen Nutzer\*innen, was es zur am schnellsten wachsenden Verbraucheranwendung in der Geschichte machte (Duarte, 2023). Aufgrund der großen Verbreitung finden KI-Textgeneratoren mittlerweile auch immer mehr an den Schulen und Hochschulen Verwendung und damit gehen auch viele offene Fragen einher. Einer dieser Fragen, der Akzeptanz von Künstlicher Intelligenz (KI) unter Lehrenden und Lehramtsstudierenden soll in diesem Artikel nachgegangen werden. Die tatsächliche Nutzung von Applikationen hängt von deren Akzeptanz ab (Chao, 2019; Niklas, 2015; Venkatesh et al., 2003). Möchte man sich über die Verbreitung von Künstlicher Intelligenz (KI) im Bildungswesen ein fundiertes Bild machen, so ist die Untersuchung der Akzeptanz von KI folglich hilfreich. Zur Technologieakzeptanz gibt

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [gerhard.brandhofer@ph-noe.ac.at](mailto:gerhard.brandhofer@ph-noe.ac.at)

es in der Literatur mehrere etablierte Modelle; diese wurden für die Forschung zu KI-Applikationen im Bildungskontext adaptiert (Scheuer, 2020; Stützer & Herbst, 2021). Für diese Untersuchung wurden diese Modelle nicht für einen spezifischen Anwendungsfall angepasst, sondern aufgrund der mittlerweile ausreichenden Bekanntheit von KI-Applikationen zur Beforschung der KI-Akzeptanz unter Lehrenden und Studierenden allgemein verwendet.

## 2 Künstliche Intelligenz und Akzeptanzforschung

### 2.1 Was versteht man unter künstlicher Intelligenz?

Der Begriff *künstliche Intelligenz* wurde 1956 von John McCarthy, einem amerikanischen Informatiker, auf der Dartmouth Conference geprägt. McCarthy verwendete den Begriff, um den Zweig der Informatik zu beschreiben, der sich mit dem Bau intelligenter Maschinen befasst, die Aufgaben ausführen können, die typischerweise menschliche Intelligenz erfordern (Manaware, 2020). McCarthys Einführung des Begriffs markierte den Beginn des Feldes der künstlichen Intelligenz und hat seitdem tiefgreifende Auswirkungen auf Technologie und Gesellschaft. Künstliche Intelligenz umfasst demnach Maschinen, die aus früheren Erfahrungen lernen, sich an neue Eingaben anpassen und Aufgaben ausführen können, die mit menschlicher Intelligenz verbunden sind, wie Spracherkennung, Entscheidungsfindung, visuelle Wahrnehmung und Sprachübersetzung (Noble & Noble, 2023; Russell & Norvig, 2016). Mittlerweile wird der Begriff inflationär verwendet. Scheuer meint dazu: „Die Linie, was klar als Künstliche Intelligenz bezeichnet werden kann und was nicht, ist somit sehr schwammig und primär von der Interpretation des jeweiligen Akteurs und seinem Umfeld abhängig“ (Scheuer, 2020, S. 8).

Für dieses Forschungsprojekt nehmen wir die Definition zu KI des Europäischen Parlaments als Grundlage: „Künstliche Intelligenz ist die Fähigkeit einer Maschine, menschliche Fähigkeiten wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität zu imitieren“ (Europäisches Parlament, 2020). KI bezieht sich dabei auf Systeme, die intelligentes Verhalten zeigen und Probleme lösen, indem sie die Umwelt wahrnehmen, Folgen früherer Aktionen analysieren und Entscheidungen treffen, um bestimmte Ziele zu erreichen. KI-basierte Systeme können einerseits rein softwarebasiert sein und in der virtuellen Welt agieren (z. B. Sprachassistenten, Bildanalysesoftware, Suchmaschinen, Sprach- und Gesichtserkennungssysteme); andererseits kann KI in Hardware-Geräte eingebettet sein, wie z. B. fortschrittliche Roboter, autonome Autos, Drohnen oder Anwendungen des Internets der Dinge (Europäisches Parlament, 2020). Die einfache Verfügbarkeit leistungsfähiger KI-gestützter Anwendungen bringt weitreichende Konsequenzen mit sich, auch für die schulische Bildung.

## 2.2 Technologieakzeptanz und KI-Akzeptanz

Die Technologieakzeptanzforschung ist ein Bereich der Forschung, der sich mit der Untersuchung der Gründe befasst, warum Menschen bestimmte Technologien annehmen oder ablehnen. Dabei betrachtet sie verschiedene Faktoren, die diese Entscheidungen beeinflussen, wie die Einstellung der Nutzer\*innen, ihre Kenntnisse über die Technologie und die Bedingungen für deren Nutzung (Kollmann, 1998, S. 42).

Der Begriff *Akzeptanz* bezeichnet die Anerkennung, Bestätigung, Billigung oder das Einverständnis gegenüber einem Sachverhalt, einer Person oder einer Situation. Akzeptanz ergibt sich aus der Relation des Akzeptanzkonstrukts aus Akzeptanzsubjekt, Akzeptanzobjekt und Akzeptanzkontext (Holzapfel, 2014, S. 85). Im Falle der Technologieakzeptanz handelt es sich beim Akzeptanzsubjekt um die Person, die mit der neuen Technologie konfrontiert ist und diese akzeptieren soll, beim Akzeptanzobjekt um das materielle oder nicht-materielle Gut, das akzeptiert werden soll. Die Akzeptanz des Objekts erfolgt in einem bestimmten Kontext (Scheuer, 2020, S. 27). Auf die Spezifika der durchgeführten KI-Befragung in Bezug auf die Akzeptanztriade wird bei der Beschreibung des Modells genauer eingegangen (Abbildung 1).

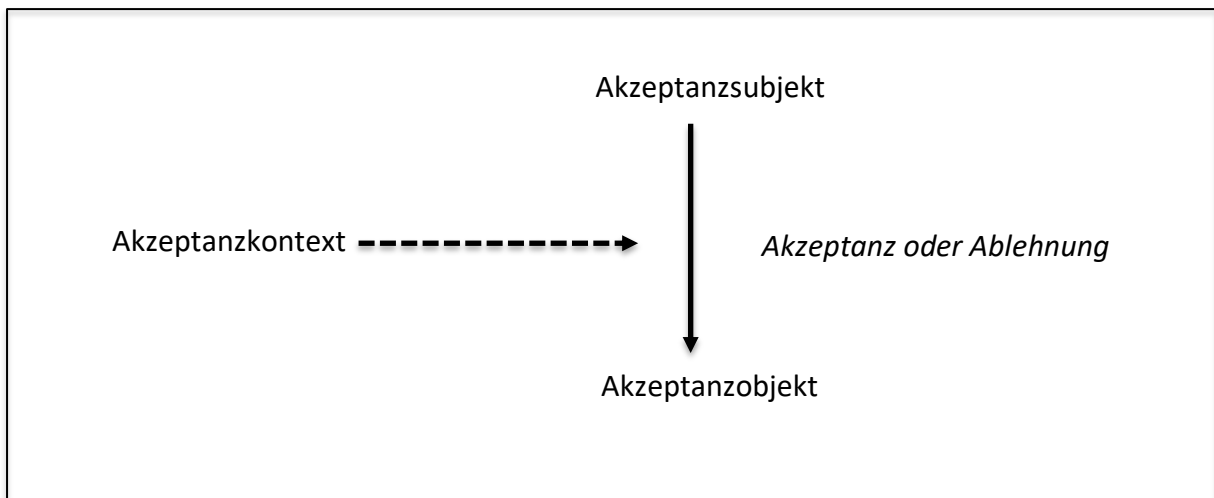


Abbildung 1: Akzeptanztriade (eigene Darstellung, in Anlehnung an Holzapfel, 2014; Lucke, 2013; Scheuer, 2020)

Zur Frage der Technologieakzeptanz wurden in den vergangenen Jahrzehnten mehrere Modelle entwickelt und getestet. Ein maßgebliches Modell in diesem Kontext ist das Technology Acceptance Model (TAM), das auf der *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991; Ajzen & Fishbein, 1980) basiert und ursprünglich entwickelt wurde, um das Verhalten von Mitarbeiter\*innen in Unternehmen in Bezug auf die Annahme oder Ablehnung computergestützter Systeme zu untersuchen (Davis et al., 1989). Ein zentraler Indikator für das Nutzungsverhalten ist die Haltung gegenüber der Technologienutzung, die affektive, kognitive und verhaltensbezogene Aspekte umfasst. Die Akzeptanz der Technologienutzung im TAM wird hauptsächlich durch die wahrgenommene Nützlichkeit und die wahrgenommene



Benutzerfreundlichkeit beeinflusst (Davis et al., 1989). Die wahrgenommene Nützlichkeit bezieht sich auf die Annahme einer Person, dass die Nutzung einer bestimmten Informationstechnologie ihre Arbeitsleistung verbessert. Die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit hingegen betrifft das Ausmaß, in dem ein\*e Nutzer\*in die Verwendung der Technologie als mühelos empfindet. Eine positive Einschätzung dieser beiden Faktoren führt laut verschiedenen Studien dazu, dass Nutzer\*innen eher geneigt sind, eine Technologie zu verwenden. Somit beeinflussen sowohl die wahrgenommene Nützlichkeit als auch die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit die Haltung gegenüber der Technologienutzung, die wiederum der tatsächlichen Nutzung vorausgeht.

Seit der ursprünglichen Veröffentlichung des TAM wurden zahlreiche weitere Akzeptanzmodelle für die Nutzung von Technologien vorgestellt. So stellt die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) den Versuch dar, empirisch acht der prominentesten Modelle, einschließlich der Theory of Planned Behavior und des TAM, zu vergleichen und daraus eine kohärente, einheitliche Theorie zu formen (Venkatesh et al., 2003). Dieses Modell zielt darauf ab, die Akzeptanz von Innovationen bei Nutzer\*innen anhand von vier Hauptfaktoren zu evaluieren: Erwartungen an die Leistung, Erwartungen an den Aufwand, soziale Einflüsse und unterstützende Rahmenbedingungen. Diese Faktoren fungieren als grundlegende Elemente, um Richtlinien für die Entwicklung und Kommunikation von Innovationen abzuleiten. Neben Aspekten wie Alter, Geschlecht, der freiwilligen Nutzung und Erfahrung wurden weitere vier wesentliche Faktoren – nämlich die Erwartung hinsichtlich der Leistung, die Einschätzung des Aufwands, sozialer Einfluss und unterstützende Umstände – als Indikatoren für die Absicht zur Nutzung identifiziert. Venkatesh et al. (2003) haben allerdings in ihrer Arbeit Konzepte wie Selbstwirksamkeit, Ängstlichkeit und Einstellung zur Nutzung von Technologie außer Acht gelassen. Die Anwendung des UTAUT-Modells erstreckt sich über diverse Bereiche wie Informationssysteme, E-Learning-Systeme, Lernmanagementsysteme, soziale Medien oder autonomes Fahren (Exner, 2013; Kohl, 2021; Olbrecht, 2010; Wagner, 2016).

Basierend auf TAM 3 entwickelte Scheuer (2020) ein Akzeptanzmodell für die Nutzung Künstlicher Intelligenz (KI) namens KIAM: „Das KI-Akzeptanzmodell (KIAM) stellt ein morphologisch holistisches Akzeptanzmodell dar, welches die Merkmale der theoretischen Merkmale einer Künstlichen Intelligenz im Vergleich zu einem klassischen Computersystem aufgreift“ (Scheuer, 2020, S. 57). Scheuer hat dieses Modell bezüglich eines Chatbots sowie eines für die Untersuchung entwickelten Avatars hinsichtlich deren Akzeptanz untersucht. Er unterscheidet zwischen der Akzeptanz der Technologie im Allgemeinen, der Akzeptanz von KI-spezifischen Technologien und der Akzeptanz der Persönlichkeit der KI (Scheuer, 2020, S. 58). Er kombiniert etablierte Einstellungs- und Verhaltensfaktoren der Technologieakzeptanz mit spezifischen Indikatoren für Künstliche Intelligenz (KI), die unter anderem aus der *Interpersonell Acceptance Rejection Theory* (IPAR) stammen (Scheuer, 2020, S. 63). In seinem Modell betrachtet er alle KI-Technologien als eigenständige intelligente Artefakte, die einer eigenen Logik folgen. Diese Logik spielt eine wesentliche Rolle bei der Bewertung der

Akzeptanz von KI. Scheuer betont, dass affektive Aspekte zunächst die Absicht zur Nutzung der KI beeinflussen und erweitert sein Modell dann um Faktoren, die zur Akzeptanz der Persönlichkeit der KI abhängig sind. Die Auswirkungen dieser Faktoren auf die Nutzungsabsicht hängen davon ab, ob die Wahrnehmung der KI-Technologie als eigenständige Persönlichkeit erfolgt und ob die Nutzung eher rational oder emotional geprägt ist (Scheuer, 2020, S. 65).

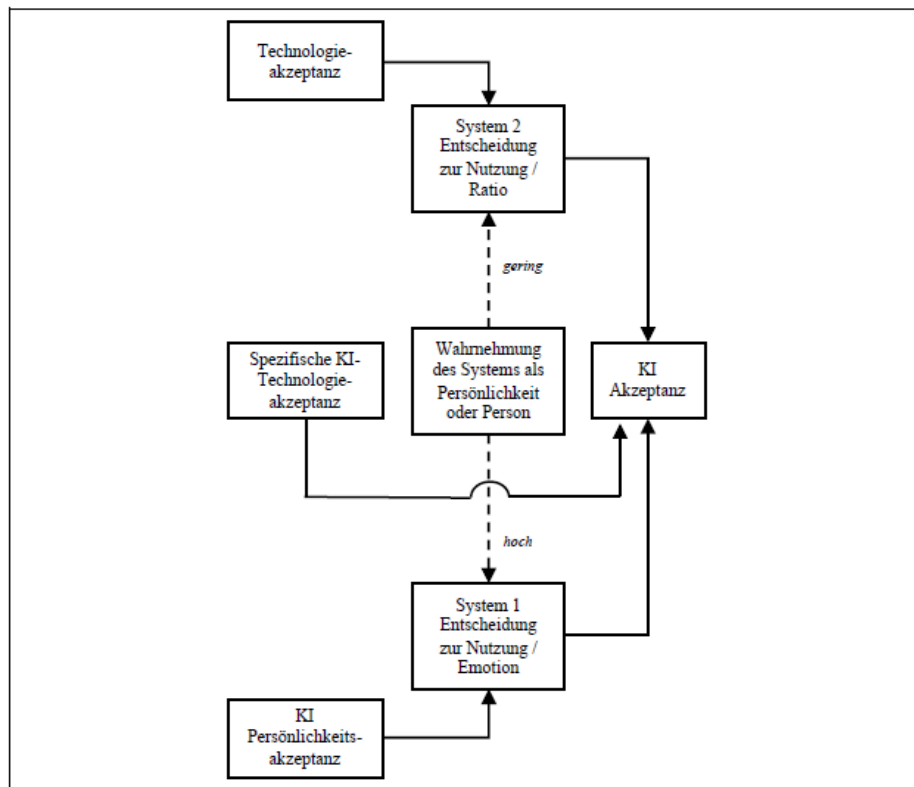


Abbildung 2: Abstrahiertes KI-Akzeptanzmodell (Scheuer, 2020, S. 61)

Tappe (2019) hat wiederum das UTAUT-Modell (Venkatesh et al., 2003) aufgegriffen und untersucht, welche Faktoren den Einsatz digitaler Medien im Unterricht fördern oder hemmen (Tappe, 2019). Er konzentriert sich darauf, das UTAUT-Modell auf ein didaktisches Umfeld anzuwenden; er verwendet daher ein dementsprechend adaptiertes Modell von UTAUT. Dabei gab es vier wesentliche Modellanpassungen. UTAUT wurde für den Einsatz in einem didaktischen Kontext umgestaltet, die Moderatorenvariablen wurden angepasst, Variable und Items wurden in Bezug zum mediendidaktischen Hintergrund umformuliert und affektive Faktoren sowie Aspekte der selbstbezogenen Überzeugungen als mögliche Akzeptanzfaktoren wurden hinzugenommen. Im Fokus stand (ähnlich wie bei dieser Studie) nicht eine Technik, sondern das mediendidaktische Handeln mit Hilfe eines breiten Spektrums an digitalen Medien: „Ein Grundelement der Umstellung war demnach ein für die Studie allgemeingültiges Verständnis von digitalen Medien und mediendidaktischem Lehren und Lernen“ (Tappe, 2019, S. 1010). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass unterstützende

Rahmenbedingungen wie methodische, technische und personelle Unterstützung den Einsatz digitaler Medien im Unterricht besonders fördern. Ebenso wichtig sind die Lehrkräfte selbst: Ihre Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und eine positive emotionale Einstellung zu ihrer Nutzung beeinflussen die Absicht, digitale Medien didaktisch einzusetzen.

Stützer und Herbst (2021, S. 298) haben versucht, diese Modelle zu synthetisieren und in die Forschungspraxis zu übertragen (Stützer & Herbst, 2021, S. 298). Daraus ist das Modell zur KI-Akzeptanz in der Hochschulbildung entstanden. Das Konstrukt Nutzungsabsicht setzt sich bei Stützer und Herbst aus den Teilkonstrukten Technologieakzeptanz, KI-Persönlichkeitsakzeptanz und KI-bezogene Technologieakzeptanz zusammen; hinzu kommen das Nutzungsumfeld, Datensouveränität und Datensicherheit, KI-Angst bzw. KI-Skepsis sowie Datenethik und KI-Fairness. Für das Teilkonstrukt Technologieakzeptanz wurden Determinanten aus dem Modell UTAUT (Venkatesh et al., 2003) ausgewählt, adaptiert und erweitert, für das Teilkonstrukt KI-bezogene Technologieakzeptanz wurden Determinanten aus KIAM (Scheuer, 2020) angepasst (Stützer & Herbst, 2021).

### 2.3 Das Modell zur KI-Akzeptanz in der Bildung

Das Modell zur KI-Akzeptanz in der Bildung ist eine Weiterentwicklung des Modells zur KI-Akzeptanz in der Hochschulbildung von Stützer und Herbst (2021) und dessen Operationalisierung durch Stützer (2022). Bei Stützer (2022) wurden Indikatoren der Modelle UTAUT und KIAM synthetisiert und für den Hochschulkontext adaptiert. Die Adaptionen zum Modell von Stützer und Herbst umfassen mehrere Ebenen. Im Gegensatz zur vorliegenden Untersuchung wurde die in diesem Beitrag präsentierte Befragung nicht in Bezug zu einer bestimmten Lehrveranstaltung zu Künstlicher Intelligenz durchgeführt, sondern bezog sich auf die allgemeine Wahrnehmung zu KI-Applikationen. Die Befragung wurde auf Lehrende an Schulen sowie Lehramtsstudierende ausgerichtet; sie betrifft demzufolge nicht ausschließlich den Hochschulkontext. Zur Operationalisierung der Determinanten wurden mehrere vorangehende Untersuchungen herangezogen (Chao, 2019; Kauschke, 2018; Scheuer, 2020; Stützer, 2022).

Auf Abbildung 3 ist das Modell zur KI-Akzeptanz ersichtlich. Die Nutzungsabsicht wird in dem Modell als latent abhängige Variable betrachtet, die durch die Technologieakzeptanz, KI-bezogene Technologieakzeptanz und die KI-Persönlichkeitsakzeptanz beeinflusst wird. Die Nutzungsabsicht nimmt Einfluss auf das Nutzungsverhalten. Die Determinanten zur Technologieakzeptanz wurden aus dem UTAUT-Modell (Venkatesh et al., 2003) bzw. dem adaptierten UTAUT Modell nach Tappe (2019) ausgewählt und angepasst. Die KI-Persönlichkeitsakzeptanz aggregiert im Konstrukt Sympathie und Zuneigung. Die KI-bezogene Technologieakzeptanz subsummiert sich im KI-Vertrauen; dieses steht zudem in Beziehung zu Datensouveränität und Datensicherheit, KI-Angst bzw. KI-Skepsis und Datenethik und KI-Fairness.

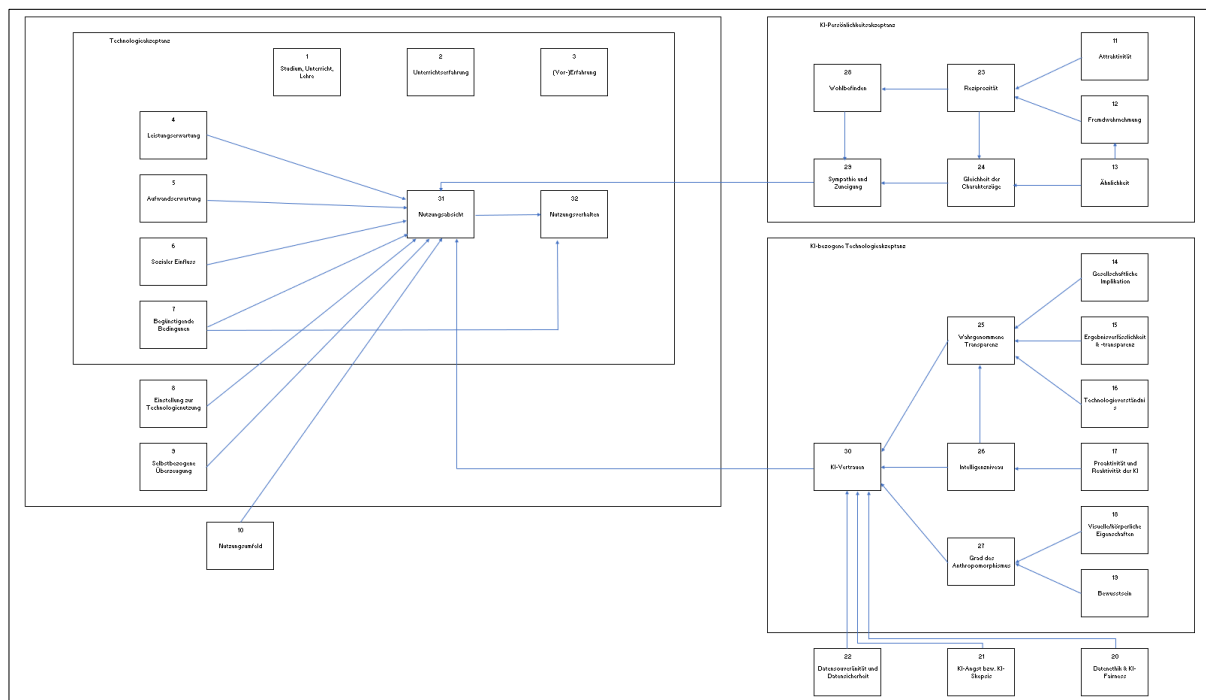


Abbildung 3: Modell zur KI-Akzeptanz in der Bildung (eigene Darstellung)

Die Determinanten zur KI-bezogenen Technologieakzeptanz sowie zur KI-Persönlichkeitsakzeptanz wurden aus dem Modell KIAM nach Scheuer (2020, S. 63) übernommen und teilweise angepasst. Das Akzeptanzsubjekt ist in diesem Modell der/ die Lehrende bzw. Lehramtsstudierende, das Akzeptanzobjekt Applikationen der Künstlichen Intelligenz in der Wahrnehmung und Nutzung durch das Akzeptanzsubjekt, der Akzeptanzkontext sind Prozesse der schulischen und hochschulischen Bildung des Akzeptanzsubjekts.

### 3 Studie zur KI-Akzeptanz

Die Messung der Akzeptanz von Künstlicher Intelligenz unter Lehrenden und Lehramtsstudierenden ist das Ziel dieser Studie. Als Moderatorvariable wurden die Profession, der Studienfortschritt, die Unterrichtserfahrung, der Schultyp, an dem unterrichtet wird, und das Geschlecht erhoben. Variablen zu den Teilkonstrukten der Konstrukte Technologieakzeptanz, KI-Persönlichkeitsakzeptanz und KI-bezogene Technologieakzeptanz wurden operationalisiert. Diese wurden ergänzt um Fragen zur Einstellung zur Technologienutzung, zur selbstbezogenen Überzeugung, zum Nutzungsumfeld, zu Datensouveränität und Datensicherheit, zu KI-Angst bzw. KI-Skepsis und zu Datenethik und KI-Fairness. Das Forschungsinteresse lag sowohl bei der Nutzungsabsicht als auch beim Nutzungsverhalten in Bezug auf KI in der formellen Bildung.



### **3.1 Erhebungsmethode, Datenerhebung, Durchführung**

Zur Überprüfung des KI-Akzeptanzmodells in der Bildung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Zur Evaluierung der Verständlichkeit, einer Präzisierung der Fragestellungen, einer Testung der Skalierung und der internen Konsistenz wurde ein Pretest mit einer Onlineversion des Fragebogens durchgeführt. 28 Personen haben an dieser Testung teilgenommen. Entsprechend der Rückmeldungen wurde der Onlinefragebogen überarbeitet und optimiert.

### **3.2 Zielgruppe und Stichprobe**

Für die Befragung waren drei Zielgruppen vorgesehen: Studierende des Lehramts an österreichischen Hochschulen, Lehrer\*innen an österreichischen Schulen und Hochschullehrende an österreichischen Hochschulen im Lehramtsstudium. Die Befragung wurde von August 2023 bis November 2023 durchgeführt. Insgesamt haben an der Befragung 842 Personen teilgenommen. Davon haben 2,9 % den Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt. Nach Prüfung und Bereinigung (fünf Datensätze wurden aufgrund von Antwortmustern aussortiert) umfasst die Befragung 813 Datensätze.

## **4 Deskriptive Datenanalyse**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Erhebung zur KI-Akzeptanz in der Bildung kompakt deskriptiv dargestellt werden.

### **4.1 Teilnehmergruppen**

Insgesamt haben an der Befragung 813 Personen teilgenommen. Davon waren 631 weiblich und 168 männlich, 4 divers und 10 Personen haben zu dieser optionalen Frage keine Angabe gemacht. 311 Lehrer\*innen verschiedener Schulformen, 345 Lehramtsstudierende und 157 Hochschullehrpersonen nahmen teil. Von den Lehramtsstudierenden besuchte der Großteil das 1. Semester des Studiums (Abbildung 4). Bei den Lehrenden hatte der überwiegende Teil der Teilnehmer\*innen 0-9 Jahre Unterrichtserfahrung (Abbildung 5).

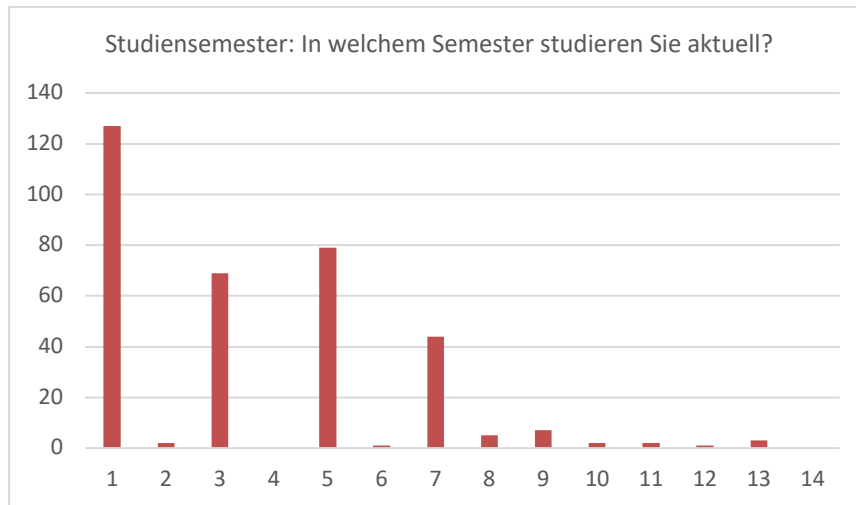


Abbildung 4: Studiensemester (eigene Darstellung)



Abbildung 5: Unterrichtserfahrung (1: 0 - 9 Jahre, 2: 10 - 19 Jahre, 3: 20 - 29 Jahre, 4: 30 - 39 Jahre, 5: mehr als 39 Jahre) (eigene Darstellung)

## 4.2 Allgemeine Einstellung zu KI in der Schule

Die Antworten auf die Frage nach der allgemeinen Einschätzung, ob der Einsatz von KI als Chance für die Bildung gesehen wird, ergeben, die gesamte Stichprobe ( $N=813$ ) betrachtet, ein grundsätzlich optimistisches Bild (Abbildung 6).

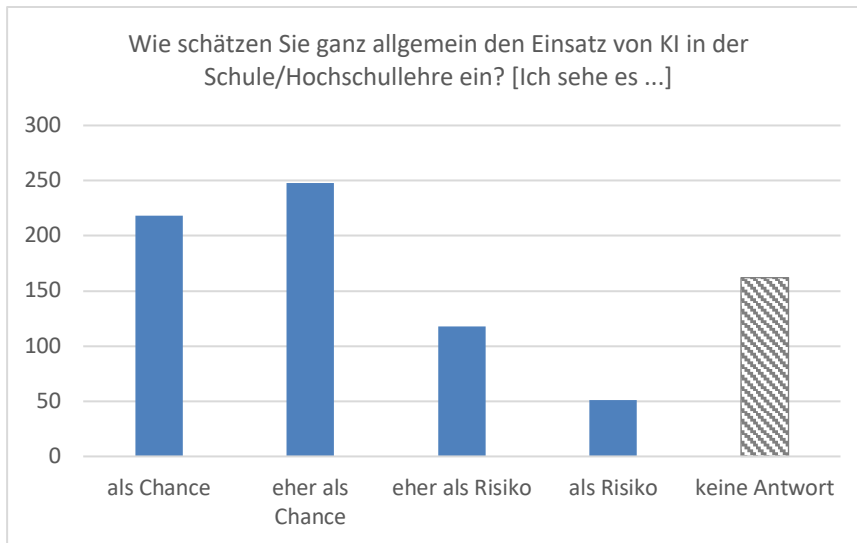


Abbildung 6: Der Einsatz von KI in der Schule (eigene Darstellung)

### 4.3 Leistungserwartung

Als Teil des Konstrukts Technologieakzeptanz wurde auch die Leistungserwartung in Bezug auf die Nutzung von KI abgefragt. Die Fragen zielten unter anderem auf die Themen Effizienz (Abbildung 7) und Flexibilität dank KI (Abbildung 8).

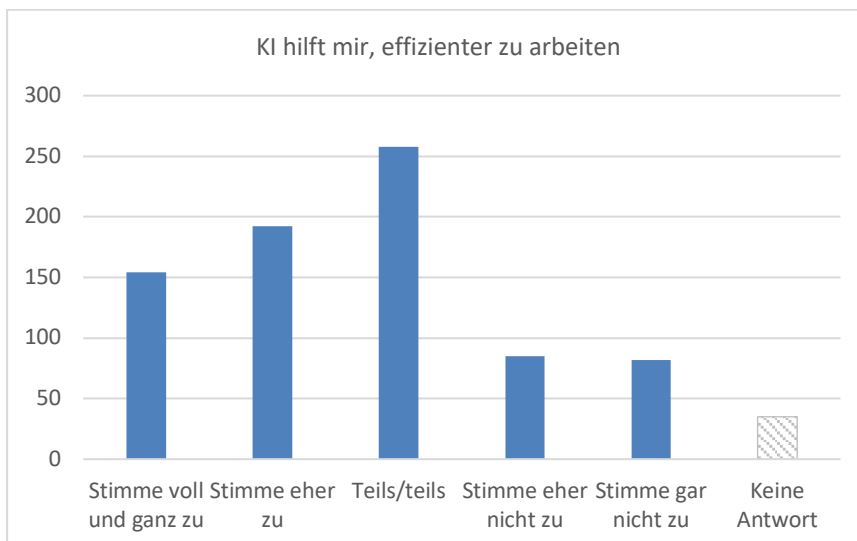


Abbildung 7: Effizienz und KI (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 7 ersichtlich, sind die Teilnehmenden zum größeren Teil der Ansicht, dass ihnen KI dabei hilft, effizienter zu arbeiten. 19,1 % stimmen der Aussage voll und ganz zu, dass ihnen KI dabei hilft, effizienter zu arbeiten, 23,8 % stimmen eher zu, 32 % sind unentschieden, 10,5 % stimmen eher nicht zu, 10,2 % stimmen gar nicht zu.

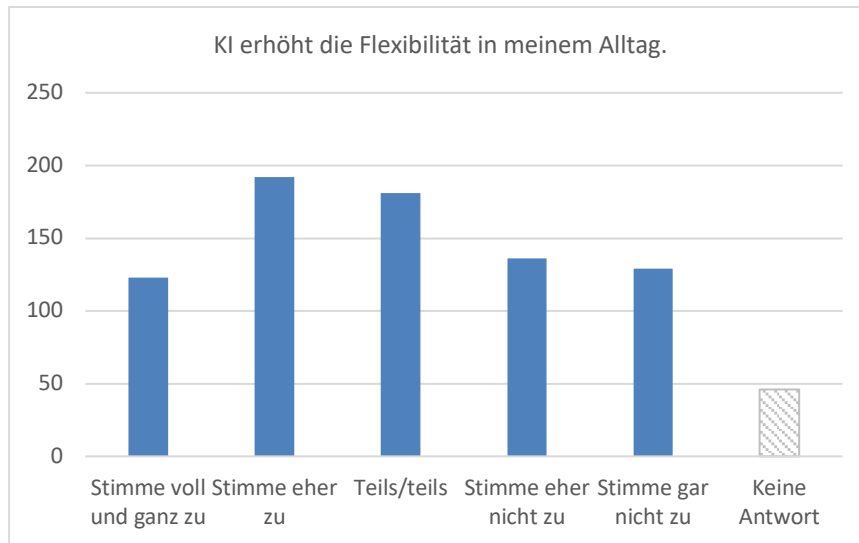


Abbildung 8: Flexibilität und KI (eigene Darstellung)

In Bezug auf die Flexibilität dank KI ist das Bild uneinheitlich. Der Aussage: „KI erhöht die Flexibilität in meinem Alltag“ stimmen 39 % (eher) zu, 32 % lehnen diese (eher) ab und 22,4 % sind unentschlossen. 5,7 % haben sich bei dieser Frage enthalten (Abbildung 8).

#### 4.4 Begünstigende Bedingungen

Ebenfalls dem Konstrukt Technologieakzeptanz zugeordnet und in Beziehung zur Nutzungsabsicht wurden die begünstigenden Bedingungen zur Nutzung von KI thematisiert (Abbildung 9).

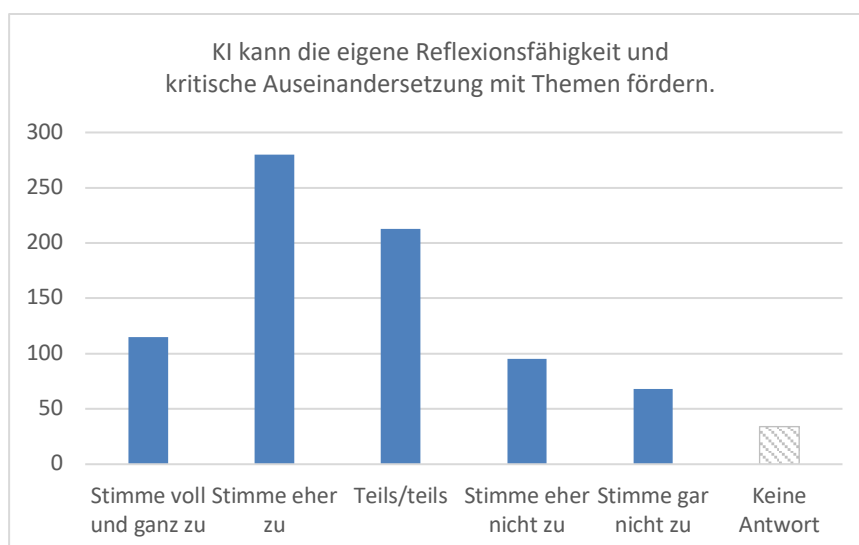


Abbildung 9: Reflexionsfähigkeit (eigene Darstellung)



„KI kann die eigene Reflexionsfähigkeit und kritische Auseinandersetzung mit Themen fördern.“ Dieser Aussage stimmten 14,3 % voll und ganz, 34,8 % eher zu. 26,5 % waren unentschieden, 11,8 % stimmten eher nicht und 8,4 % gar nicht zu. Somit bewerteten 49,1 % diese Aussage (eher) positiv.

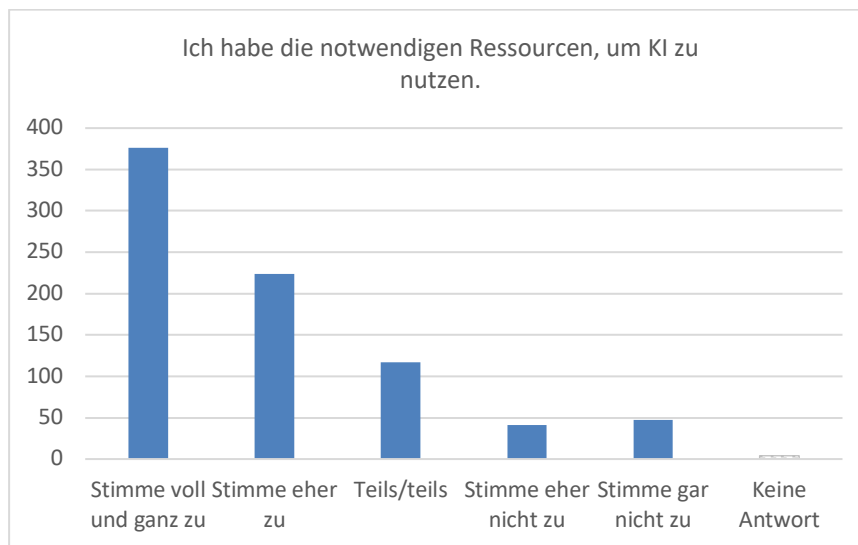


Abbildung 10: Ressourcen für die Nutzung von KI (eigene Darstellung)

Zu den begünstigenden Bedingungen zur Nutzung von KI gehören auch die nötigen Ressourcen, um diese nutzen zu können. Die Frage, ob diese vorhanden wären, haben 46,5 % der Befragungsteilnehmer\*innen positiv beantwortet, 27,7 % eher positiv. 14,5 % denken, dass sie die Ressourcen teilweise haben. 5,1 % haben die Ressourcen eher nicht und 5,8 % gar nicht. 0,5 % gaben bei dieser Frage keine Antwort (Abbildung 10).

## 4.5 Aufwandserwartung

Bei der Frage zur Aufwandserwartung in Bezug zu Unterricht und KI ergab sich ein ähnliches Bild wie bei jener zu den begünstigenden Bedingungen (Abbildung 11).

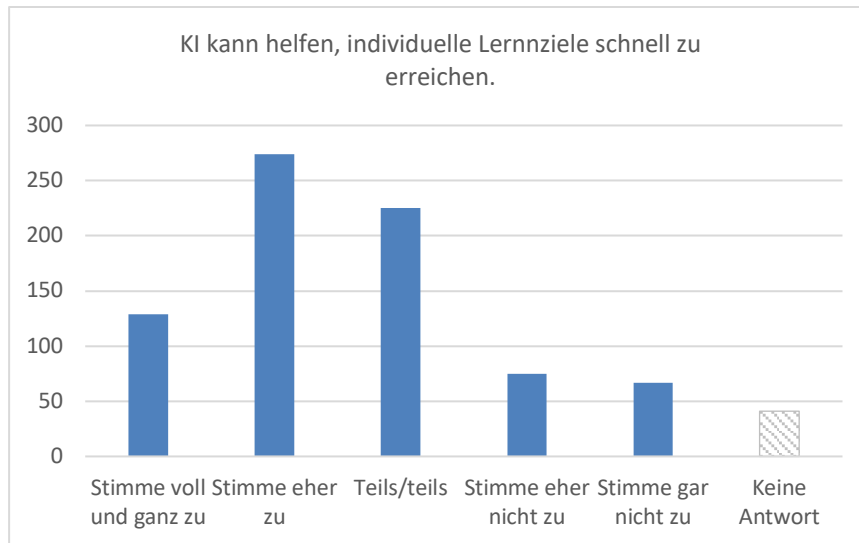


Abbildung 11: Erreichung individueller Lernziele (eigene Darstellung)

15,9 % der Umfrageteilnehmer\*innen denken, dass mit Hilfe Künstlicher Intelligenz Lernziele schneller erreicht werden können, 33,8 % stimmen dem eher zu. Während 27,7 % der vorgegebenen Aussage teils/teils zustimmen, stimmen 9,2 % eher nicht zu. 8,3 % stimmen gar nicht zu, 5,1 % haben sich bei dieser Frage enthalten. Ähnlich zur Frage zur Reflexionsfähigkeit ist auch hier eine Mehrheit von 49,7 % positiv gestimmt.

## 4.6 Selbstbezogene Überzeugung

Wie schätzen die Umfrageteilnehmer\*innen ihr Wissen zur Nutzung von KI ein? Die selbstbezogene Überzeugung wurde im Modell zu KI in der Bildung in Korrelation zur Nutzungsabsicht berücksichtigt (Abbildung 12).

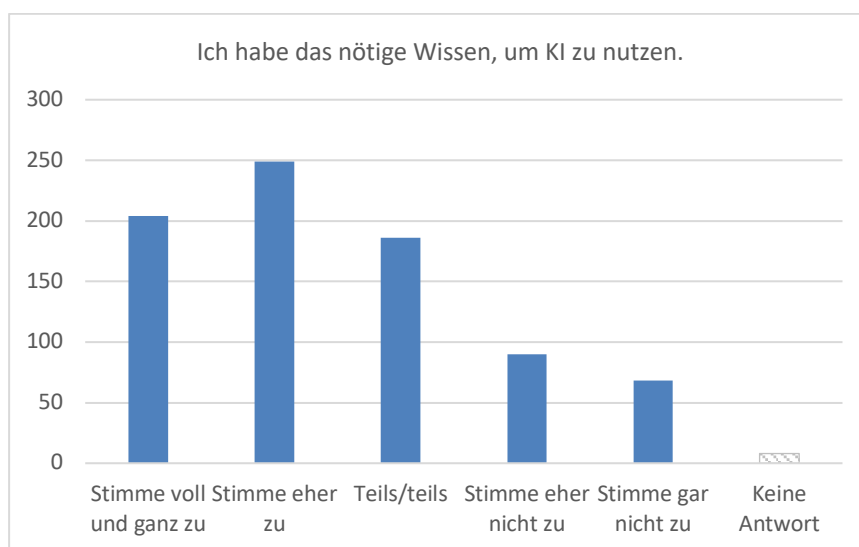


Abbildung 12: Wissen zu KI (eigene Darstellung)

## 4.7 Gleichheit der Charakterzüge

Das zweite große Konstrukt des Modells beschäftigt sich mit der KI-Persönlichkeitsakzeptanz. Ein Teilaspekt daraus beschäftigt sich mit der wahrgenommenen Gleichheit der Charakterzüge. In Bezug auf die Erfahrungen mit KI durch die Umfrageteilnehmer\*innen ergibt sich in diesem Zusammenhang ein sehr klares Bild (Abbildung 13).

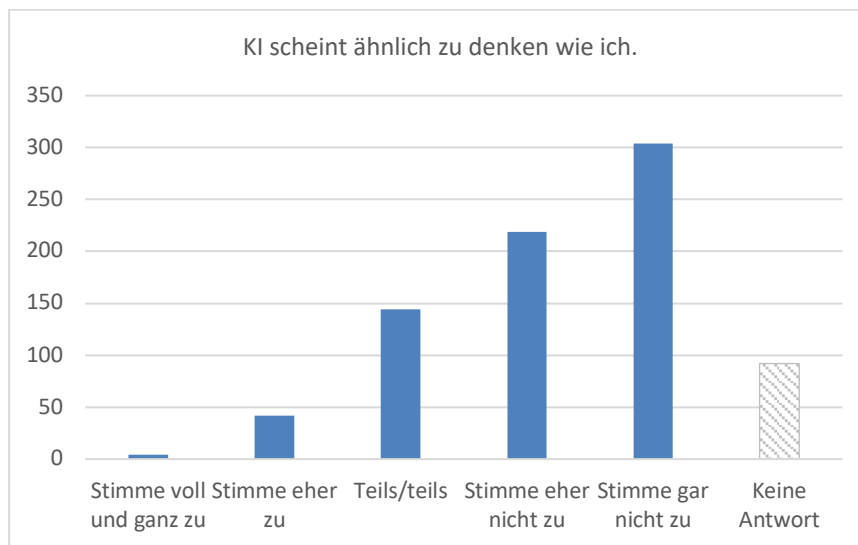


Abbildung 13: Ähnlichkeiten (eigene Darstellung)

Eine Mehrheit von 37,8 % stimmt der Aussage, dass eine KI ähnlich denkt wie sie selbst, gar nicht zu, 27,2 % stimmen eher nicht zu. Im Gegensatz dazu stimmen dieser Aussage 0,5 voll und ganz zu und 5,2 % eher zu. 17,9 % sind unentschieden und 11,4 % gaben keine Antwort.

## 4.8 Ergebnisverlässlichkeit & -transparenz

Ein weiterer relevanter Faktor im Umgang mit KI ist auch jener, wie sehr den Ergebnissen von KI-Applikationen vertraut wird. Ergebnisverlässlichkeit und -transparenz und die daraus stammende Frage zum Vertrauen in KI sind Teil des Konstrukts KI-bezogene Technologieakzeptanz (Abbildung 14).

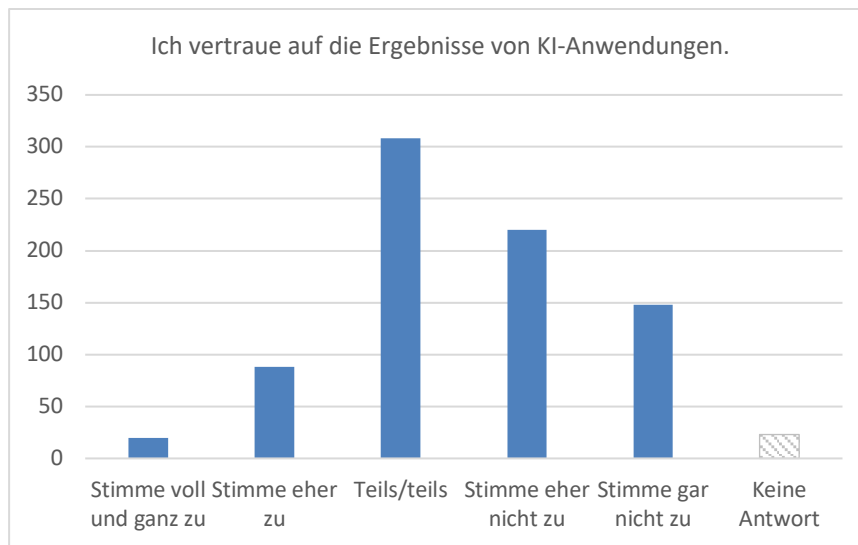


Abbildung 14: Vertrauen in KI (eigene Darstellung)

## 4.9 Allgemein

Das Vertrauen in KI wird auch beeinflusst durch die Wahrnehmung zu Datenethik und KI-Fairness. Die Ergebnisse der Beurteilung der Aussage: „Ich habe Bedenken in Bezug auf die Einhaltung datenethischer und rechtlicher Standards.“ sind in Abbildung 15 dargestellt.

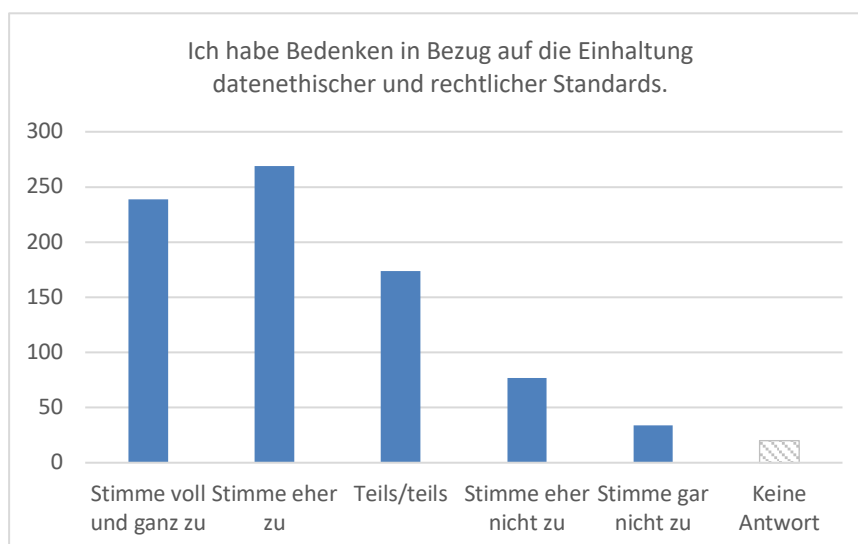


Abbildung 15: Datenethische und rechtliche Standards (eigene Darstellung)

Die Bedenken dazu sind hoch. Insgesamt sind mehr als 60 % in Bezug auf datenethische und rechtliche Standards besorgt (29,4 % voll und ganz, 33,1 % eher). 21,4 % sind teils/teils besorgt. Wenige Bedenken haben 9,5 %, keine Bedenken 4,2 %. Keine Bewertung gaben 2,5 % der Befragungsteilnehmer\*innen ab.

Eine transparente Darstellung, welche Daten gespeichert werden, wird vermisst (Abbildung 16).

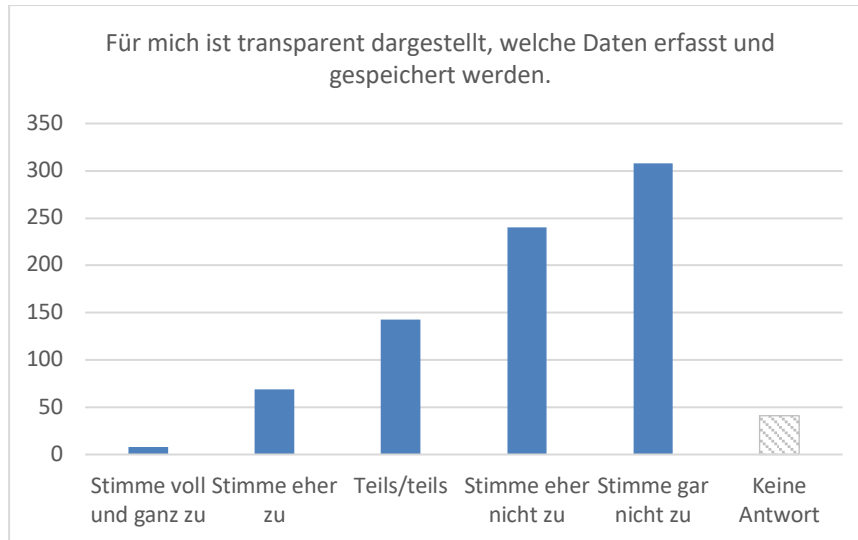


Abbildung 16: Datenerfassung und -speicherung (eigene Darstellung)

Lediglich 1 % der Teilnehmer\*innen meint, dass die Darstellung der Datenerfassung und -speicherung transparent sei, 8,5 % stimmen dem eher zu. Demgegenüber vermissen 38,1 % eine transparente Darstellung, 29,7 % vermissen diese eher. Die Mitte bilden 17,7 %, keine Bewertung zu dieser Aussage gaben 5,1 % ab.

Abschließend sollen noch die Ergebnisse zur Frage der Ungerechtigkeit bzw. systematischer Benachteiligung durch KI dargestellt werden (Abbildung 17).

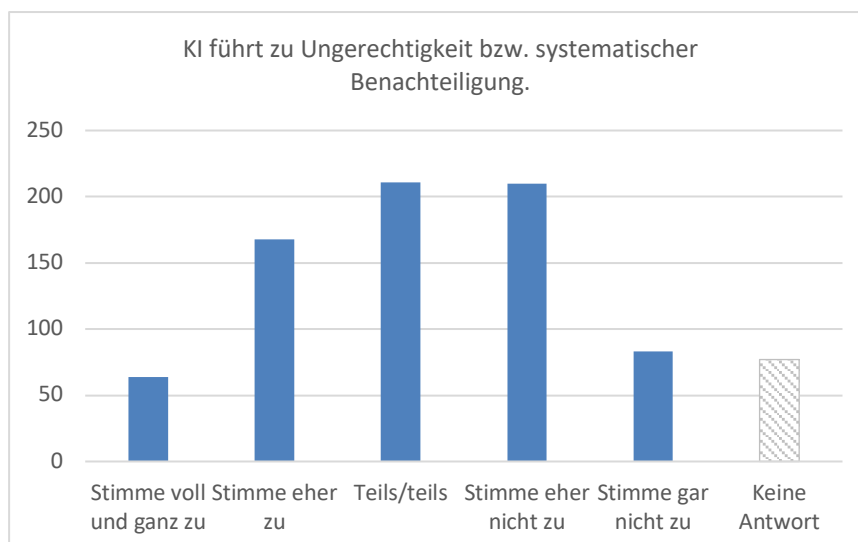


Abbildung 17: Ungerechtigkeit bzw. systematische Benachteiligung durch KI (eigene Darstellung)

10,2 % glauben nicht, dass es durch KI zu Ungerechtigkeit bzw. systematischer Benachteiligung kommt, 25,8 % glauben das eher nicht. 7,9 % sehen die Gefahr von Ungerechtigkeit und systematischer Benachteiligung durch KI, 20,7 % eher. Eine knappe Mehrheit von 26 % beantwortete diese Frage mit teils/teils, 9,5 % haben sich bei dieser Frage enthalten.

## 5 Conclusio und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Lehrende wie auch Lehramtsstudierende den Möglichkeiten, die sich durch KI auftun, grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Sie denken, dass sie mit Hilfe von KI-Applikationen flexibler und effizienter arbeiten können und sehen KI in der Schule und Hochschule eher als Chance denn als Risiko. Von Interesse ist, dass die Teilnehmer\*innen mehrheitlich denken, dass sie die nötigen Ressourcen für die Nutzung von KI haben – und auch das nötige Wissen. Den Ergebnissen von KI-Anwendungen wird teilweise misstraut, es gibt in der Mehrheit Bedenken hinsichtlich datenethischer und rechtlicher Standards und vor allem wird die Datentransparenz bei KI-Anwendungen nicht gesehen. Ungerechtigkeit und systematische Benachteiligung aufgrund von KI-Systemen sind eher nicht relevant für die Befragungsteilnehmer\*innen. In Zusammenhang mit der Diskussion zu Biases bei KI-Anwendungen und dementsprechende Studien dazu ist das überraschend. Unter anderem können generative KI-Modelle Nutzer\*innen Vorurteile und falsche Informationen vermitteln, auch ohne böswillige Absicht (Haller et al., 2023; Horwath, 2022; Kidd & Birhane, 2023; Park & Hu, 2023; Sun et al., 2023).

Die Ergebnisse dieser Studie und deren teilweise Widersprüchlichkeit (z.B. Nutzung von KI-Applikationen trotz rechtlicher und ethischer Bedenken, positive Selbsteinschätzung zu Wissen zu KI und wenig Bedenken zu Biases in KI-Applikationen) machen deutlich, dass weitere Korrelationsanalysen zu den vorhandenen Daten sinnvoll sind; diesen wollen wir in einem gesonderten Beitrag nachgehen. Die Förderung von Medienkompetenz (konkret: KI-Literacy, Data Literacy) in Zusammenhang mit Künstlicher Intelligenz bei Lehrenden wie Lehramtsstudierenden als Schlussfolgerung ist naheliegend.

## Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), S. 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior* (Pbk. ed). Prentice-Hall Englewood Cliffs, N.J.; WorldCat.
- Chao, C.-M. (2019). Factors Determining the Behavioral Intention to Use Mobile Learning: An Application and Extension of the UTAUT Model. *Frontiers in Psychology*, 10, S. 1652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01652>

- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), S. 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- Duarte, F. (2023, März 30). Number of ChatGPT Users (Nov 2023). *Exploding Topics*. <https://explodingtopics.com/blog/chatgpt-users>
- Europäisches Parlament. (2020, September 14). Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt? *Europäisches Parlament*. <https://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/society/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt>
- Exner, N. (2013). Entwicklung und Überprüfung eines Modells zur langfristigen Nutzung von Smart Metern: Eine Panelstudie mit drei Wellen [Universitätsverlag Ilmenau]. In *IBEGA* (Bd. 8). [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00023433](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00023433)
- Haller, P., Aynedinov, A. & Akbik, A. (2023). OpinionGPT: Modelling Explicit Biases in Instruction-Tuned LLMs. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2309.03876>
- Holzappel, S. (2014). Akzeptanz vergrößernder Sehhilfen durch Kinder mit Sehbehinderungen. <https://doi.org/10.17877/DE290R-16522>
- Horwath, I. (2022). Algorithmen, KI und soziale Diskriminierung. In K. Schnegg, J. Tschuggnall, C. Voithofer, & M. Auer (Hrsg.), *Inter- und multidisziplinäre Perspektiven der Geschlechterforschung* (1. Aufl., Bd. 4, S. 71–101). innsbruck university press.
- Kauschke, L. (2018). Akzeptanzstudie Smart Mobility. *KoSMoS*.
- Kidd, C. & Birhane, A. (2023). How AI can distort human beliefs. *Science*, 380(6651), 1222–1223. <https://doi.org/10.1126/science.adi0248>
- Kohl, C. O. (2021). Prognose der Akzeptanz von Innovationen am Beispiel autonomer Fahrzeuge [PhD Thesis]. Technische Universität München.
- Kollmann, T. (1998). Akzeptanz innovativer Nutzungsgüter und -systeme: Konsequenzen für die Einführung von Telekommunikations- und Multimediasystemen. *Gabler*.
- Lucke, D. (2013). Akzeptanz: Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“. *Springer-Verlag*.
- Manaware, D. (2020). Artificial Intelligence: A New Way to Improve Indian Agriculture. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences*, 9(3), S. 1095–1102.
- Niklas, S. (2015). Akzeptanz und Nutzung mobiler Applikationen. *Springer Fachmedien*.
- Noble, R. & Noble, D. (2023). *Understanding Living Systems* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009277396>
- Olbrecht, T. (2010). Akzeptanz von E-Learning: Eine Auseinandersetzung mit dem Technologieakzeptanzmodell zur Analyse individueller und sozialer Einflussfaktoren. [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00017183](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00017183)
- Park, Y. & Hu, J. (2023). Bias in Artificial Intelligence: Basic Primer. *Clinical Journal of the American Society of Nephrology*, 18(3), 394–396. <https://doi.org/10.2215/CJN.0000000000000078>
- Russell, S. J. & Norvig, P. (2016). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Global Edition (3rd ed). PEV.
- Scheuer, D. (2020). Akzeptanz von Künstlicher Intelligenz: Grundlagen intelligenter KI-Assistenten und deren vertrauensvolle Nutzung. *Springer Vieweg*.



- Stützer, C. (2022). Künstliche Intelligenz in der Hochschullehre: Empirische Untersuchungen zur KI-Akzeptanz von Studierenden an (sächsischen) Hochschulen. Technische Universität Dresden. <https://doi.org/10.25368/2022.12>
- Stützer, C. & Herbst, S. (2021). KI-Akzeptanz in der Hochschulbildung. Zur Operationalisierung von Einflussfaktoren auf die Akzeptanz intelligenter Bildungstechnologien. In H.-W. Wollersheim, M. Karapanos, & N. Pengel (Hrsg.), *Bildung in der digitalen Transformation* (S. 293–302). Waxmann.
- Sun, L., Wei, M., Sun, Y., Suh, Y. J., Shen, L., & Yang, S. (2023). Smiling Women Pitching Down: Auditing Representational and Presentational Gender Biases in Image Generative AI. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2305.10566>
- Tappe, E.-H. (2019). Prädiktoren der Intention zum didaktischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht – Überführung der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in ein schulisches Untersuchungssetting. <https://doi.org/10.25526/FW-MP.35>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), S. 425. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Wagner, M. (2016). Entwicklung und Überprüfung eines konsolidierten Akzeptanzmodells für Lernmanagementsysteme: Ein Vergleich zwischen Lehrkräften und Studierenden [Ludwig-Maximilians-Universität München; Application/pdf]. <https://doi.org/10.5282/EDOC.19810>

# Der Einsatz von KI-Tools im (wissenschaftlichen) Schreibprozess

## *Eine Schreibwerkstatt für Studierende*

*Sonja Gabriel<sup>1</sup>, Barbara Römisch<sup>2</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1289>

### **Zusammenfassung**

Durch die Popularität zahlreicher Werkzeuge im Bereich der generativen künstlichen Intelligenz verändern sich zunehmend auch Schreibprozesse. Das vorliegende Forschungsprojekt, das im Studienjahr 2023/24 an der KPH Wien/Krems durchgeführt wird, setzt sich zum Ziel herauszufinden, welche Unterstützung Studierende benötigen, um sowohl ihre AI-Literacy zu stärken als auch reflektiert und konstruktiv-kritisch KI-Tools im Schreibprozess einsetzen zu können. Dazu wird ein Mixed-Methods-Ansatz verwendet, der als Begleitung zu einer Schreibwerkstatt mit KI-Tools die Sicht der Studierenden in Form von Online-Fragebögen, Interviews, Kurzreflexionen und Online-Tagebüchern aufzeigen möchte. Auswertungen des ersten Online-Fragebogens und der ersten Interview-Reihe mit 18 Studierenden zeigen, dass die Herausforderungen in Bezug auf das Erstellen von (wissenschaftlichen) Texten in der Proband\*innengruppe sehr inhomogen sind. In Bezug auf generative KI fällt auf, dass nur geringe Basiskenntnisse vorhanden sind und die Nutzung von KI-Werkzeugen wenig verbreitet ist. Das Format der Schreibwerkstatt zeigt zudem Potentiale bei der Vermittlung diverser Kompetenzen (aus schreibdidaktischer Sicht und hinsichtlich der Stärkung von AI-Literacy).

**Stichwörter:** Schreibwerkstatt, generative KI, Studierendensicht, AI-Literacy

---

## **1 Einleitung**

Seit ChatGPT im November 2022 der Öffentlichkeit präsentiert wurde, hat das Thema generative künstliche Intelligenz – vor allem jene Werkzeuge, die Texte erstellen,

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [sonja.gabriel@kphvie.ac.at](mailto:sonja.gabriel@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

überarbeiten oder übersetzen können – in Schule und Hochschule für zahlreiche Diskussionen gesorgt. Die Sorge, dass schriftliche, unbeaufsichtigte Arbeiten (vor allem Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten) nicht mehr als Prüfungsformat eingesetzt werden können (Song, 2024), weil eine ausreichende Überprüfung der eigenständigen Arbeitsleistung (z.B. durch mündliche Präsentation des Geschriebenen) fast unmöglich ist, führt daher zu unterschiedlichen Maßnahmen. Die Lösungsansätze reichen dabei von völligen Verboten des Einsatzes von generativer KI bis hin zu einem Laissez-faire-Stil, der Studierenden alle Freiheiten lässt. Beide Extreme können jedoch auf längere Sicht gesehen nicht zielführend sein, da der rasche technologische Fortschritt im Bereich der generativen KI dazu führt, dass diese Werkzeuge bereits jetzt in vielen Standardanwendungen wie beispielsweise Suchmaschinen oder Textverarbeitungssoftware integriert sind. Auf der anderen Seite führt eine unbeschränkte und unreflektierte Nutzung dieser Werkzeuge durch Studierende möglicherweise zu einer Verstärkung des Digital Divide<sup>1</sup>, da durch mangelnde Kompetenz oder Zugangsmöglichkeiten zu generativen KI-Werkzeugen der Unterschied in den Voraussetzungen, die für ein erfolgreiches Studium gelten, größer werden (Santiago-Ruiz, 2023). Zwischen diesen beiden Polen des Verbietens und des Wegschauens bei der Nutzung von KI-Tools gibt es eine große Bandbreite an Möglichkeiten, wie Buck & Limburg (2023, S. 73 f.) feststellen. Dass Schreibprozesse sich angesichts der Entwicklung verändern werden, kann kaum mehr bestritten werden. Dies bedeutet wiederum auch, dass dies Einfluss auf die hochschulische Lehre haben wird, wo wissenschaftliches Schreiben nach wie vor einen hohen Stellenwert einnimmt. Eine gelingende und reflektierte Schreibentwicklung muss diese Veränderungen einbeziehen und damit einhergehend eine Anpassung der Ausbildung von Schreibenden anstoßen (Limburg et al., 2023, S. 17 f.).

## 2 Generative künstliche Intelligenz im Schreibprozess

### 2.1 Unterstützung entlang des Schreibprozesses

Seit 2023 wurden zahlreiche Werkzeuge veröffentlicht, die den (akademischen) Schreibprozess unterstützen können. Entlang der Entstehung eines wissenschaftlichen Textes können derartige Tools beispielsweise zum Recherchieren, Textverstehen, zur Ideenfindung, Textgenerierung, für inhaltliche und sprachliche Überarbeitung oder zur Übersetzung eingesetzt werden.

Obwohl es integrierte Orthografie- und Grammatiküberprüfung schon seit vielen Jahren in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen (und mittlerweile auch in vielen anderen Anwendungen) gibt, bieten neue generative KI-Tools hier durch eine stärkere Kontextualisierung der einzelnen Wörter eine noch größere Verlässlichkeit, was zu einer weiteren Entlastung der Schreibenden in Bezug auf Orthografie-, Interpunktion- und Grammatikbeherrschung führen wird (Wampfler, 2023). Doch der Leistungskatalog der generativen KI-Werkzeuge der letzten Jahre reicht weit über eine simple Überprüfung hinaus.

Um diese jedoch gezielt und situationsadäquat einsetzen zu können, werden spezielle Kompetenzen von den Nutzenden benötigt.

## 2.2 Kompetenzen für kritisch-reflektierten Einsatz

Mit der verstärkten Verfügbarkeit von generativen KI-Tools verstärkt sich auch die Diskussion rund um Kompetenzen in Zusammenhang mit dem Einsatz sowohl im Bildungsbereich, aber auch im Arbeits- und Privatleben. Anzumerken ist, dass die Forderung nach KI-Kompetenzen (oder auch AI-Literacy) schon vor der Veröffentlichung von ChatGPT Ende November 2022 bestand. Der Kompetenzrahmen von Long & Magerko (2020) umfasst fünf Kompetenzbereiche mit jeweiligen Unterbereichen, wobei die Kompetenzen als Fragen formuliert sind: Was ist KI? Was kann KI? Wie funktioniert KI? Wie sollte KI genutzt werden? und Wie nehmen Menschen KI wahr? Ähnliche Ansätze verfolgt das Competence Behavioral Model of AI Literacy (Wienrich et al., 2022), das auf der Mikroebene<sup>2</sup> auf den Mental-State<sup>3</sup>, AI-Verständnis<sup>4</sup>, AI-Reflexion<sup>5</sup> und AI-Verhalten<sup>6</sup> eingeht und somit neben Wissen auch Metakompetenzen einfließen lässt. Zusätzlich werden neben den individuellen Faktoren in diesem Modell auch der organisationale Rahmen und der politisch-gesellschaftliche Rahmen angesprochen. Daneben gibt es noch zahlreiche andere Kompetenzmodelle bzw. Ansätze in Bezug auf die Integration von (generativer) künstlicher Intelligenz (Ehlers et al., 2023, S. 232 f.). Ein für den deutschsprachigen Bereich bedeutendes KI-Kompetenzmodell ist AIComp, das sich aus drei Kompetenzbereichen (arbeitsbezogene Kompetenzen, persönliche Entwicklung und soziales Umfeld und Organisation) sowie weiter unterteilt aus zwölf Kompetenzfeldern zusammensetzt (Ehlers et al., 2024). Auch das TPACK Modell wurde aktualisiert, um speziell generative KI einzubeziehen (Mishra et al., 2023). Hier sind alle Bereiche des Modells (Technological Knowledge, Technological, Content Knowledge, Technological Pedagogical Knowledge und Technological Pedagogical Content Knowledge) betroffen, wie die Autor\*innen betonen. So geht es vor allem um ein Verständnis, wie generative KI funktioniert, um Potentiale und Limitationen zu erkennen sowie um Kenntnisse, wie diese Technologie Lernende unterstützen kann und um die Auswirkungen auf Bildung und Gesellschaft im Allgemeinen.

Die angeführten Modelle und Zugänge sind sehr allgemein ausgerichtet, bieten jedoch eine gute Grundlage, wenn notwendige Kompetenzen für das (wissenschaftliche) Schreiben beschrieben werden. So ist beispielsweise das Wissen um die Funktionsweise generativer KI Voraussetzung dafür, um die Vorzüge bzw. Grenzen einzelner Werkzeuge erkennen zu können und diese kompetent und reflektiert einzusetzen.

Was die Integration generativer KI in Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben betrifft, so fanden Cardon et al. (2023) heraus, dass ChatGPT hauptsächlich eingesetzt wird, um Schreibprozesse effizienter zu gestalten, um Ideen zu Beginn des Schreibprozesses zu generieren oder erste Entwürfe zu erstellen. Ein weiteres Ergebnis dieser Forschung war, dass generative KI weniger für die Evaluation von geschriebenen Texten eingesetzt wird. Als wesentliche Diskussionspunkte in den Lehrveranstaltungen wurden von den interviewten

Dozent\*innen vor allem Eigenständigkeit, Authentizität und Handlungsfähigkeit betont; technisches Fachwissen als Teil der KI-Kompetenz wurde weniger vermittelt. Besonders in der ersten Jahreshälfte 2023 beschäftigte das Thema, wie ChatGPT als der meistverbreitete Chatbot, den wissenschaftlichen Schreibprozess unterstützen kann. Tai et al. (2023) zeigen beispielsweise auf, wie die generative KI Grammatik und Textfluss verbessern kann und somit vor allem für sprachlich schwache Studierende eine Chance darstellt, weisen aber gleichzeitig darauf hin, wo es zu linguistischen Ungleichheiten bei Nutzenden kommen kann.

### **2.3 Kompetenzmodelle für das wissenschaftliche Schreiben mit KI**

Aufgrund der raschen Verbreitung generativer KI und vor allem auch der Wahrnehmung des Potentials für das Erstellen von (wissenschaftlichen) Texten, wurden bereits erste Modelle entwickelt, die das Kontinuum zeigen können, wie Menschen mit Programmen wie ChatGPT und ähnlichen Anwendungen interagieren können. Rowland (2023, S. 2) teilt die Interaktion in neun unterschiedliche Level, die zwischen den beiden Polen „vollständig von Menschen geschrieben“ und „vollständig KI generiert“ liegen, wobei dieser Ansatz keine Wertung vornimmt, welche Level (aus Kompetenzsicht) zu bevorzugen sind. So beschreibt Level 7 beispielsweise, dass Studierende hier generative KI als kritischen „Gesprächspartner“ verwenden, während Level 9 beschreibt, dass Studierende KI-generierte Texte unverändert übernehmen. Ein anderer Ansatz, der aus schreibdidaktischer Sicht adäquater erscheint, ist jener von Limburg (2023). Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, wird hier der Einsatz von generativer KI auf einem Kontinuum zunehmender Eigenständigkeit gesehen und liegt zwischen den beiden Polen „Lernen vermeiden“ und „bessere Ergebnisse“ erzielen. Je nachdem, in welchem Umfang und in welcher Form generative KI-Tools eingesetzt werden, werden dabei auch die metakognitiven Kompetenzen betrachtet, die steigen, wenn generative KI beispielsweise als Ideengeber oder zum Erhalten von Feedback eingesetzt werden.

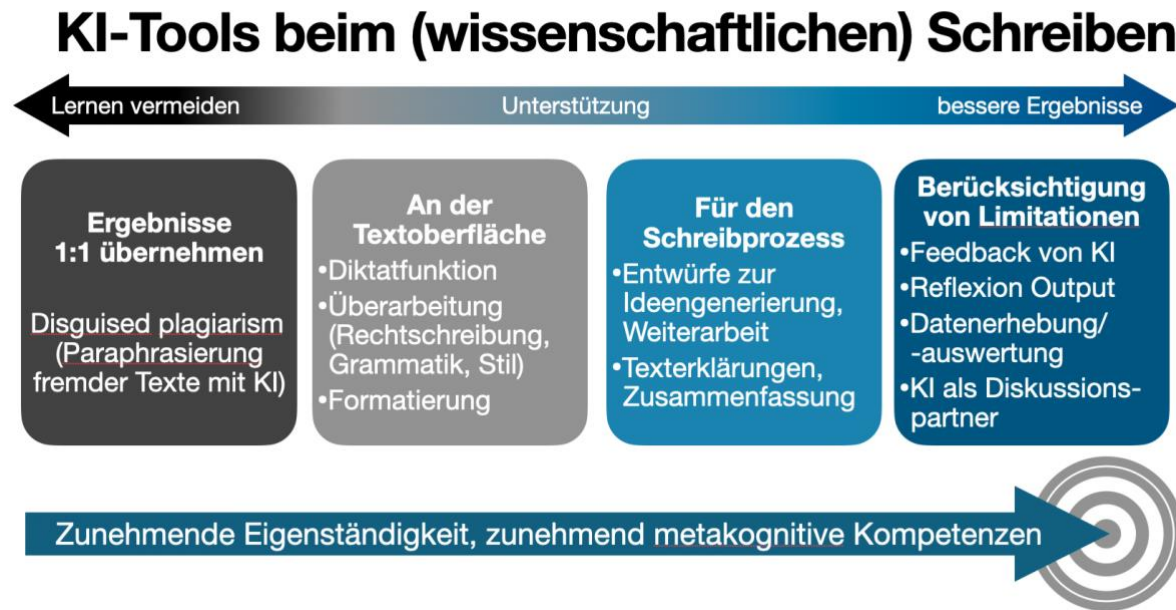


Abbildung 1: KI-Tools beim (wissenschaftlichen) Schreiben, eigene Darstellung nach Limburg (2023)

## 2.4 Erkenntnisinteresse

Obwohl das Thema wissenschaftliches Schreiben in einer von generativer KI geprägten Landschaft in den letzten Monaten große Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat und zahlreiche Forschungen durchgeführt wurden, fokussieren diese hauptsächlich darauf, wie Lehrende die Situation wahrnehmen und wie generative KI in Lehrveranstaltungen integriert wird (z. B. Cardon et al., 2023, Joshi et al., 2023) oder ob und wenn ja, für welche Zwecke Studierende KI-Tools einsetzen (z. B. von Garrel et al., 2023, Cieliebak et al. 2023). Was den Schreibprozess betrifft, gibt es bereits Forschungen, die ethische Haltungen von Studierenden bezüglich des Einsatzes von generativer KI betrachten (Zorec et al., 2023), wie Lehrende bezüglich Beurteilung in Hinblick auf die intransparente und nicht eindeutig identifizierbare Nutzung von generativer KI (Farazouli et al., 2023) oder die Nutzung von KI-Tools vor allem beim Schreiben in einer Fremdsprache (Lee et al., 2024). Weniger Fokus wurde bisher auf die Erforschung der Vermittlung von Kompetenzen in Hinblick auf Nutzung von generativer KI im Schreibprozess im Sinne von metakognitiven Kompetenzen (Limburg, 2023) gelegt. Diese Forschungslücke will das vorliegende Projekt, das an der KPH Wien/Krems durchgeführt wird, zum Teil schließen, indem die Perspektive der Studierenden bei der Nutzung generativer KI-Werkzeuge in Verbindung mit der Vermittlung von AI-Literacy, die auf verschiedenen Ebenen ansetzt, mit einem Mixed-Methods Ansatz betrachtet wird.

## 3 Beschreibung des Forschungsdesigns

### 3.1 Forschungsfragen

Generative KI-Tools stellen eine disruptive Technologie (Alier et al., 2024) dar, die sowohl neue Möglichkeiten als auch Herausforderungen in allen Bereichen der Bildung mit sich bringt. Die wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema befindet sich noch in einem frühen Entwicklungsstadium, was einen erheblichen Forschungsbedarf aufzeigt. Die weitere Entwicklung der Lehre in Bezug auf Methodik und Didaktik in den Hochschulen ist dadurch gefordert, was sich auch in zahlreichen Handreichungen und Leitfäden im tertiären Bildungsbereich zeigt (Tobor, 2024, S. 13). Neue Perspektiven werden eröffnet und gleichzeitig gibt es komplexe Herausforderungen, die sich durch zukünftige Veränderungen im Schreibprozess durch den Einsatz von generativen KI-Tools noch nicht abschätzen lassen. Aus diesem Grund stehen folgende Forschungsfragen im Fokus dieses Projekts:

1. Welche Potentiale und Grenzen / Herausforderungen identifizieren Studierende bei der Nutzung von generativen KI-Werkzeugen im (wissenschaftlichen) Schreibprozess?
2. Inwiefern verändert sich der Schreibprozess / die Schreibmotivation durch den Einsatz generativer KI-Werkzeuge?

Durch die Beantwortung dieser Fragen kann das Forschungsprojekt einen Beitrag zur Entwicklung von Schreibkompetenzen unter Zuhilfenahme von generativer KI sowie zur Bedeutung der Entwicklung von AI-Literacy leisten. Eine Erhebung des Einflusses von Werkzeugen der generativen KI auf die Schreibmotivation sowie eine generelle Betrachtung der Effizienz und Effektivität dieser Werkzeuge aus Studierendensicht kann dazu beitragen, neue Perspektiven für die Hochschuldidaktik sowie das (wissenschaftliche) Schreiben zu generieren.

Die praktische Relevanz der Forschungsergebnisse liegt darin, möglicherweise konkrete Handlungsempfehlungen für die Lehre daraus abzuleiten. Diese Empfehlungen können Hochschullehrenden dabei helfen, ihre Studierenden besser zu unterstützen und deren Schreibkompetenz zu fördern.

### 3.2 Struktur und Verlauf des Forschungsprojekts

Eine Übersicht über den Ablauf der Forschung in Form einer Zeitleiste findet sich in Abbildung 2. Die Zeitleiste zeigt die einzelnen Phasen des Projekts sowie die wichtigsten Meilensteine und konstanten begleitenden Elemente.



Im Zentrum des Projekts steht die Schreibwerkstatt mit KI-Tools, eine Veranstaltung, die im Studienjahr 2023/24 achtmal im Ausmaß von je 60 Minuten von Oktober 2023 bis Juni 2024 stattfindet (im Februar 2024 fand aufgrund der Lehrveranstaltungsfreien Zeit kein Termin statt). Da die Teilnehmenden (siehe 3.4 Sample) aus unterschiedlichen Studienrichtungen und Semestern kommen, findet die Schreibwerkstatt als synchrone Online-Einheit statt. Zusätzlich werden die Einheiten aufgezeichnet, um auch jenen Studierenden eine lückenlose Teilnahme zu ermöglichen, die an einzelnen Terminen verhindert sind.

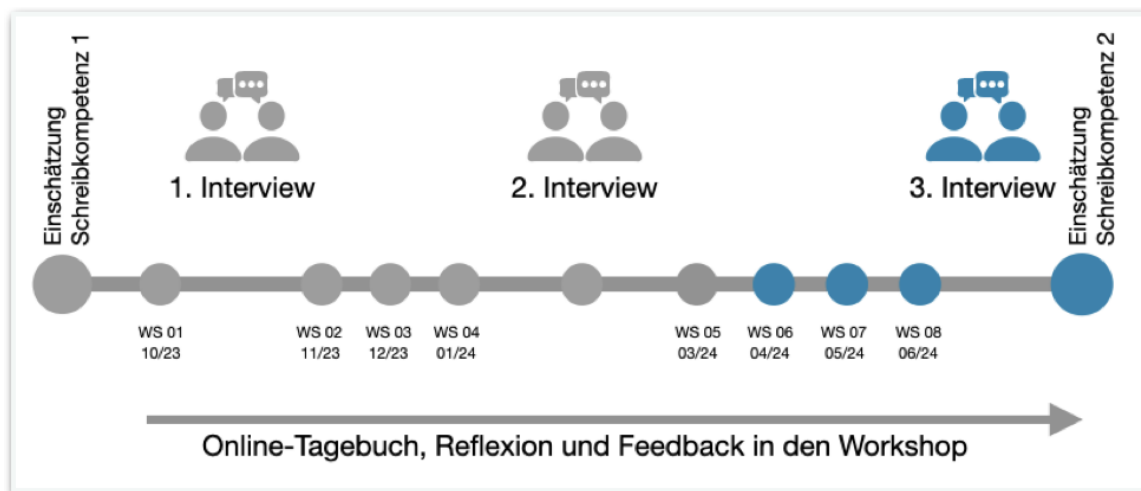


Abbildung 2: Das Forschungsdesign im zeitlichen Überblick (eigene Darstellung).

Das Mixed-Methods Forschungsdesign setzt sich zusammen aus quantitativen Aspekten (Online-Fragebogen zu Beginn und am Ende der Projektlaufzeit) und mehreren qualitativen Ansätzen, die zusammen ein möglichst vollständiges Bild der Entwicklung der Schreibkompetenz der teilnehmenden Studierenden erfassen soll. Der Datenerhebungszeitraum erstreckt sich von Oktober 2023 bis Juni 2024 und umfasst folgende methodische Ansätze zur Erhebung und Analyse der Daten. Das Forschungsdesign sieht drei leitfadengestützte Interviews mit den teilnehmenden Studierenden zu drei verschiedenen Zeitpunkten vor: Oktober 2023, Januar 2024 und Juni 2024. Diese Interviews konzentrieren sich auf die Schreibkompetenz der Studierenden, ihre individuellen Erfahrungen in Schreibprozessen und die persönlichen Erfahrungen mit künstlicher Intelligenz im Alltag und im Rahmen des Studiums. Weiters werden auch individuelle und persönliche Bedürfnisse in Schreibprozessen abgefragt und dadurch eine Möglichkeit für die Teilnehmer\*innen eingeräumt, noch Anregungen für die Inhalte der Workshops zu geben. Um den Entwicklungsverlauf der Schreibkompetenz gezielt zu unterstützen, werden neben den acht Terminen der Schreibwerkstatt, in denen die Studierenden Reflexionen zu den Schreiberfahrungen formulieren und neuen Input zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten erhalten, den Teilnehmenden Zugänge zu Fobizz<sup>7</sup> zur Verfügung gestellt, damit unterschiedliche KI-Tools DSGVO-konform und ohne Registrierung genutzt

werden können. Der Zugang zur Plattform Fobizz erfolgt über einen Code, den die Studierenden von der Projektleitung erhalten.

Zusätzlich führen die Studierenden während des gesamten Projektzeitraums ein Online-Tagebuch<sup>8</sup>, in dem sie ihre Gedanken und Reflexionen zur Nutzung von KI-Tools im Schreibprozess dokumentieren und auch Raum für persönliche Reflexion haben. Dies ermöglicht eine kontinuierliche Erfassung und Analyse der persönlichen Schreiberfahrungen der Teilnehmer\*innen.

Das gesamte Forschungsprojekt gliedert sich in zwei Hauptphasen:

- Vorbereitungsphase (Mai bis Oktober 2023): In dieser Phase erfolgt die Entwicklung der Interviewleitfäden, die Rekrutierung der Teilnehmenden sowie die Vorbereitung der Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen vorbereitet. Im Oktober findet die erste Schreibwerkstatt zur Information des Projektablaufs und Verteilung der Fobizz-Zugänge sowie der weiteren Forschungszugänge (Online-Tagebücher) statt. Ebenfalls im Oktober startet die Durchführung der ersten Interviews.
- Datenerhebungs- und -analysephase (November 2023 – Juni 2024): Diese Phase beinhaltet neben den monatlichen Terminen der Schreibwerkstätten das Führen der Online-Tagebücher, die Durchführung der zweiten und dritten Interviews sowie die Analyse der gesammelten Daten durch die Forschenden. Ein zweiter Online-Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen wird nach Abschluss der letzten Schreibwerkstatt an die Teilnehmenden verschickt.

Das Ziel des Forschungsprojekts besteht darin, einen Einblick und Verständnis für die Schreibkompetenzentwicklung von Studierenden zu erlangen, wenn sie für ihre Schreibprozesse generative KI-Werkzeuge verwenden. Die qualitativ erhobenen Daten werden auf Entwicklungsverläufe hin ausgewertet, um Faktoren zu identifizieren, die diese Entwicklung beeinflussen können. Diese Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die Schreibkompetenz von Studierenden in der Hochschullehre zielgerichtet zu fördern und den Einsatz von KI-Tools zur Vermittlung im Sinne der AI-Literacy zu etablieren.

### 3.3 Beschreibung der Workshops

Die thematischen Schwerpunktsetzung der Online-Workshops orientiert sich am Schreibprozess selbst (Frank et al., 2013) und setzt für jeden Termin einen anderen Schwerpunkt (siehe auch Abbildung 3):

Termin/Workshop 1: Einführung in die Schreibwerkstatt, Ziele, Inhalte und Ablauf

Termin/Workshop 2: Planung und Gliederung mit Hilfe von KI-Tools

Termin/Workshop 3: Schreibstil und Formulierung mit Hilfe von KI-Tools

Termin/Workshop 4: Literaturrecherche und Zitieren mit Hilfe von KI-Tools

Termin/Workshop 5: Paraphrasieren mit Hilfe von KI-Tools

Termin/Workshop 6: Korrekturlesen und Feedback mit Hilfe von KI-Tools

Termin/Workshop 7: Spezifische Schreibformen mit Hilfe von KI-Tools

Termin/Workshop 8: Abschluss und Zusammenfassung



Abbildung 3: Das Stufenmodell der Schreibwerkstatt (eigene Darstellung).

Im ersten Workshop erhalten alle teilnehmenden Studierenden einen Zugang über Fobizz zu KI-Tools. Die Nutzung dieser sowie anderer im Lauf der Schreibwerkstatt vorgestellten Werkzeuge und die damit in Verbindung stehenden Erfahrungen sollen laufend von den Studierenden im Online-Tagebuch dokumentiert werden.

Jeder Workshop ist nach dem gleichen Schema aufgebaut und startet mit einer Kurzbeziehungsweise Impulsreflexion. Davon gefolgt gibt es einen theoretischen Input zum Thema des jeweiligen Workshops bzw. allgemein zum Verständnis generativer KI (z.B. Basiswissen zur Funktionsweise, ein kurzer historischer Abriss zur Entwicklung von KI). Es folgt eine Phase des Ausprobierens, in der die Teilnehmenden eigenständig Erfahrungen sammeln, welches im Anschluss in einem Kurzfeedback bzw. einer -reflexion festgehalten wird. Danach gibt es die Möglichkeit für die Studierenden, Fragen zu stellen und Wünsche zu äußern, die sich sowohl auf die Thematik (generative) KI als auch Schreiben und Schreibprozesse beziehen können. Abschließend gibt es einen Ausblick auf den nächsten Workshop. Jeder Workshop wird als Nachlese mit einer Videoaufzeichnung und den Präsentationsfolien den teilnehmenden Studierenden zur Verfügung gestellt.

### 3.4 Sample und Limitationen

Das Sample dieser Studie umfasst mit Stand Anfang Februar 2024 insgesamt 18 aktiv teilnehmende Studierende. In der ersten Projektphase, die von Mai bis September 2023 dauerte, meldeten sich vorab 28 Studierende freiwillig für die Teilnahme aufgrund einer Einladung per E-Mail über die jeweiligen Institutsleitungen. In dieser ersten Kontaktaufnahme wurden grundlegende Informationen über die Inhalte der Schreibwerkstatt, das Ziel des Projekts sowie die Art und (zeitlichen) Aufwand seitens der Studierenden gegeben. Eine unverbindliche Anmeldung zur Teilnahme erfolgte über das Ausfüllen eines Online-Formulars (MS-Forms). Nach Start des Wintersemesters 2023/24 und genaueren Informationen über Termine und Ablauf erklärten sich 18 Studierende (17 weiblich, einer männlich) bereit, an den Interviews und den Online-Tagebüchern teilzunehmen. Diese Studierenden waren mit WS 23/24 in drei unterschiedliche Studien eingeschrieben: Bachelor Lehramt Primarstufe, Bachelor Elementarbildung, Inklusion und Leadership sowie Master Lehramt Primarstufe. Der Studienfortschritt kann ebenfalls als sehr inhomogen bezeichnet werden, da sowohl Studierende des ersten Semesters als auch Studierende des (vor)letzten Semesters am Forschungsprojekt teilnehmen.

Die Limitationen dieses Forschungsprojekts liegen einerseits in der geringen Größe des Samples und andererseits darin, dass die Workshops Schreibwerkstatt mit KI-Tools nicht in das Curriculum eingebunden ist und das Forschungsteam daher auf die freiwillige Teilnahme sowie Leistung der Teilnehmenden angewiesen ist. Aus diesem Grund wurden auch nur acht Termine zu je 60 Minuten angesetzt, was einen vertiefenden Austausch sowie ein genaueres Eingehen auf einzelne Werkzeuge und deren Nutzung verhindert. Aufgrund von Überschneidungen im Stundenplan der Studierenden ist es zudem kaum möglich, mit der gesamten Gruppe vollständig bei den synchronen Terminen zu arbeiten.

## 4 Ausgewählte Ergebnisse

### 4.1 Einstellungen zum (wissenschaftlichen) Schreiben

Vor dem ersten Termin der Schreibwerkstatt mit KI-Tools wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Selbsteinschätzung zum Verfassen (wissenschaftlicher) Texte abzugeben. Wie aus Abbildung 4 zu erkennen ist, schätzen die Studierenden ihre Sicherheit in Bezug auf Orthografie und Grammatik als gut bzw. ausreichend ein; nur zwei der 18 Proband\*innen gaben an, hier Schwierigkeiten zu haben. Wenn es darum geht, Gedanken zu verschriftlichen und den Stil der gewünschten Textart anzupassen, steigt die Anzahl jener, die hier gerne Unterstützung hätten: Fast ein Drittel der Befragten, stimmt dem Item „Ich habe gute Gedanken, aber ich kann sie schriftlich nicht ausdrücken“ sehr oder eher zu. Im Interview sagt dazu eine Befragte:

Was bei mir oft schwierig ist, ist der Ausdruck. Also ich glaube, ich formuliere oft nicht so verständlich. Das fällt mir teilweise schwer, weil ich verstehe es, aber wenn es jetzt wer anderer liest, könnte es eventuell zu Problemen kommen. (IP17, Pos. 6)

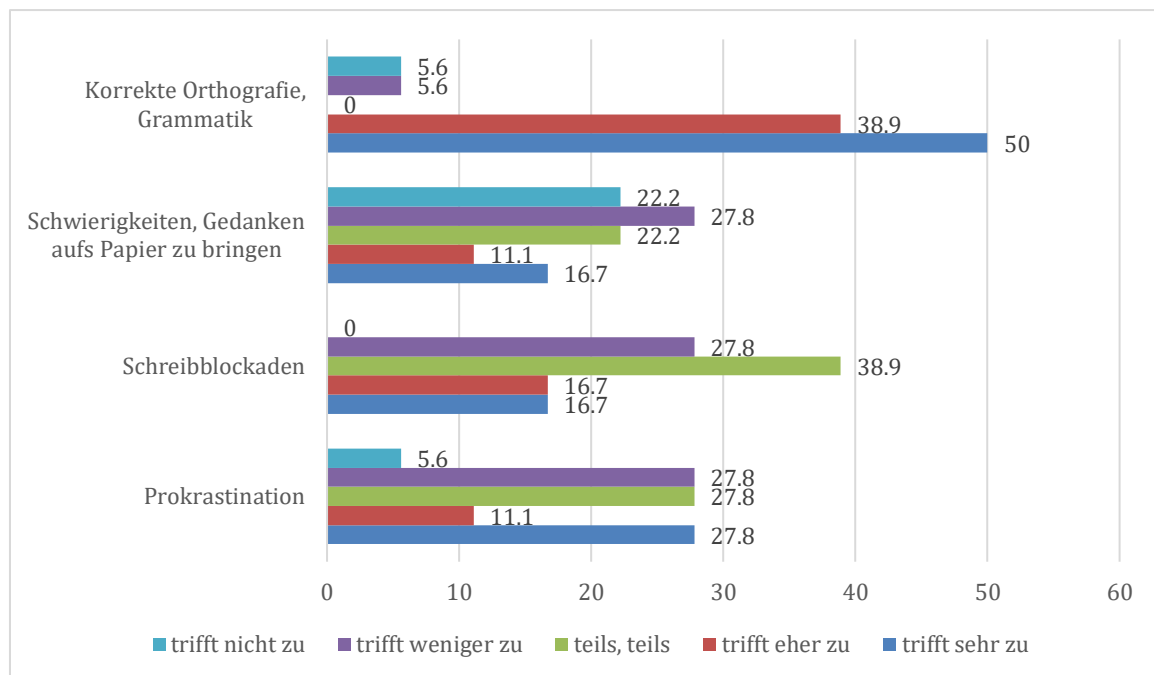


Abbildung 4: Schwierigkeiten beim (wissenschaftlichen) Schreiben (N=18, Angaben in Prozent).  
(Eigendarstellung)

Schreibblockaden kennen alle Studierenden; bei einem Drittel der Befragten führen diese regelmäßig dazu, dass ein Weiterarbeiten am jeweiligen Text kaum mehr möglich ist. Auch das Thema Prokrastination ist vielen Teilnehmenden bekannt. Nur ein Drittel gibt hier an, dass es nie bzw. selten der Fall ist, dass das Schreiben aufgeschoben wird. Dies wird auch mit dem nächsten Item „Ich fange zu spät mit dem Schreiben an und gerate unter Zeitdruck“ (siehe Abbildung 5) bestätigt. Acht der Befragten verursachen sich selbst Stress, der als belastend empfunden wird. Die Proband\*innen schätzen ihre Schreibkenntnisse eher kritisch ein, nur drei Personen geben an, dass sie der Meinung sind, dass sie generell besser schreiben als ihre Studienkolleg\*innen.

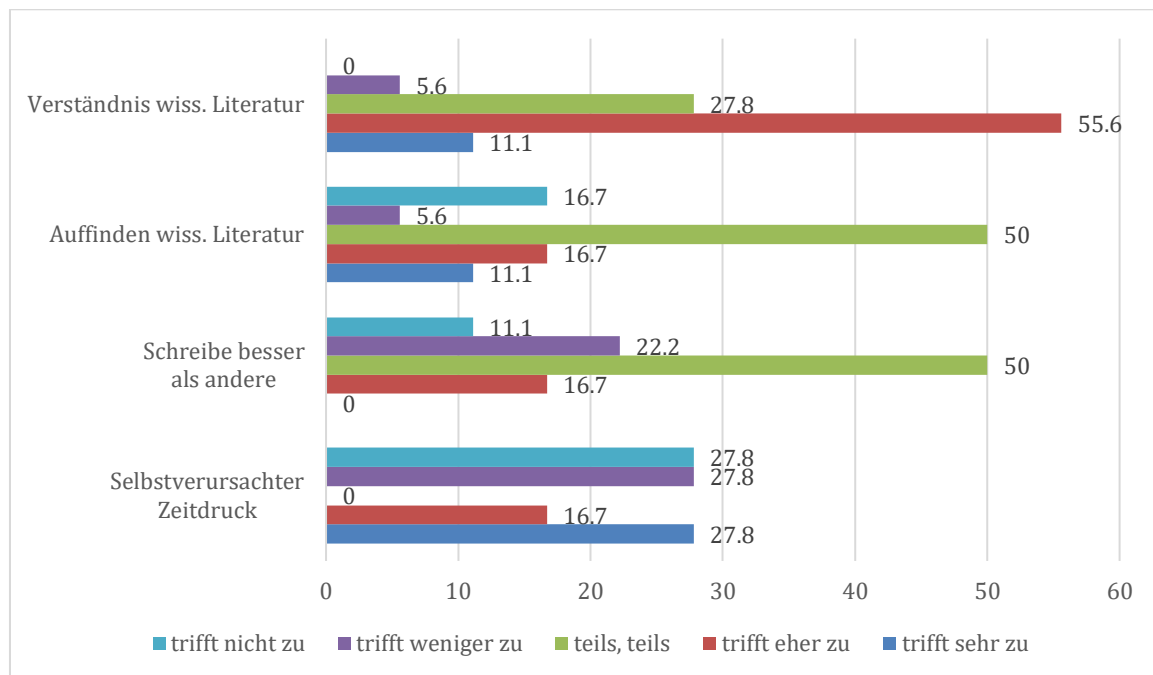


Abbildung 5: Schwierigkeiten beim (wissenschaftlichen) Schreiben (N=18, Angaben in Prozent).  
(Eigendarstellung)

Geht es jetzt gezielt um wissenschaftliches Schreiben, so wird das Auffinden wissenschaftlicher Literatur als größere Hürde im Vergleich zum Verständnis wissenschaftlicher Literatur angegeben. Wobei hier kritisch anzumerken ist, dass sich ein Teil der Befragten erst am Beginn ihres Studiums befindet und daher noch geringe Erfahrungen mit Recherche und Arbeit mit wissenschaftlichen Texten bestehen.

Die Ergebnisse sind in Hinblick auf das Forschungsprojekt insofern interessant, als sie aufzeigen, dass die Proband\*innengruppe in Bezug auf ihre Schreiberfahrungen und -einstellungen als sehr inhomogen zu beschreiben ist. Dies ermöglicht im Verlauf der Forschung festzustellen, ob der Einsatz von generativen KI-Tools je nach den Voraussetzungen der einzelnen Teilnehmenden auch unterschiedlich wahrgenommen wird.

## 4.2 Wissen und Vorerfahrungen zum Thema (generative) KI

Wie in Abschnitt 2 angesprochen wurde, gehört zu einem kompetenten Umgang mit (generativer) künstlicher Intelligenz auch grundlegendes Wissen um die Funktionsweise, die Potentiale und Risiken dieser Technologie, selbst, wenn das nicht unmittelbar mit dem Schreibprozess in Verbindung zu stehen scheint. Wie aber Salden & Leschke (2023) ebenfalls feststellen, ist die grundsätzliche Funktionsweise KI-basierter Schreibwerkzeuge wichtig, um Möglichkeiten und Grenzen dieser für den Schreibprozess zu erkennen. Die Interviewergebnisse im vorliegenden Forschungsprojekt zeigen jedoch auf, dass die Proband\*innen wenig bis gar keine Assoziationen zu künstlicher Intelligenz haben. Auf die

Frage, wo bereits Berührungen mit KI im Alltag stattfinden bzw. stattgefunden haben, zeigt sich Unsicherheit: „Ich vermute wahrscheinlich, sie steckt mehr drinnen, als ich glaube, aber kann da jetzt nicht wirklich antworten... ich habe dazu echt kein Bild.“ (IP 17, Pos. 38)

Einzelne Beispiele, wo künstliche Intelligenz vermutet wird, werden von ungefähr der Hälfte der Interviewpersonen genannt, wobei häufig Zweifel durchklingen, ob es sich beim genannten wirklich um eine Anwendung von KI handelt.

Wenn ich der Versicherung ein Mail schreibe und das Antwortmail kommt, also das ist sicher künstliche Intelligenz, würde ich sagen. Egal bei welchen Firmen, es ist immer dasselbe. Dieses Antwort-Tool ist immer dasselbe. Also das würde ich sagen, macht eine künstliche Intelligenz. (IP 14, Pos. 57)

Bei manchen Proband\*innen sind darüber hinaus auch Ängste zu erkennen, die das Thema künstliche Intelligenz in ihnen hervorruft:

Und dann kamen über diese ganzen Social Media Kanäle Fake News und diese gestellten Bilder und gestellten Nachrichten, wo dann eigentlich immer nur die Schlagzeile war, KI hat zugeschlagen. Und das war für mich immer so ein ... daher nehme ich lieber Abstand davon. Und meine Kollegin hat eine App am Handy, wo sie bestimmte Personen im Hintergrund löschen kann, zum Beispiel von Fotos. Und das habe ich mir auch runterladen wollen und habe dann eben gesehen, da steckt auch eine künstliche Intelligenz dahinter. Und da bin ich dann schon immer sehr, sehr vorsichtig gewesen. (IP 02, Pos. 32)

Vereinzelt sind Erfahrungen mit generativer KI im Bereich der Texterstellung vorhanden, allerdings werden die Werkzeuge vor Beginn der Schreibwerkstatt noch nicht intensiv in Verbindung mit Schreiben für das Studium eingesetzt:

Ich meine, wir haben... Freunde von mir und ich, wir machen regelmäßig irgendwie, wir geben ChatGPT lustige Anforderungen und lassen uns dann Songtexte zu witzigen Themen rausspucken. (IP 04, Pos. 48)

Wenn generative KI bekannt ist, dann wird zumeist ChatGPT als einzig namentlich bekanntes Beispiel genannt. Selbst, wenn Studierende vereinzelt bereits andere Werkzeuge zum Generieren einsetzen, können sie keine davon benennen.

Ich habe mich dann aber diesbezüglich auch ein bisschen informiert und eine andere Seite gefunden, wo ich dann einmal eine Stundenplanung ausprobiert habe, zu generieren. Hat auch super funktioniert. (IP 05, Pos 34)



Dass die Vielfalt der generativen KI den Teilnehmenden nicht bewusst war, zeigen auch die Ergebnisse einer Umfrage, die in der ersten Einheit der Schreibwerkstatt durchgeführt wurde. Den Studierenden wurde über MS Forms eine Liste von 27 generativen KI-Tools vorgelegt – 17 davon waren überhaupt nicht bekannt (darunter Midjourney, Perplexity, Elicit und Quillbot). Regelmäßig verwendet (und das auch nur – je nach Tool – einigen wenigen Respondent\*innen werden nur folgende vier Tools: ChatGPT 3.5, Grammarly, ChatPDF und DeepL. Dieses Ergebnis steht in einem großen Gegensatz zu den Resultaten vieler quantitativer Studien zur Nutzung von KI im Studium – von Garrel et al. (2023, S. 20) weisen darauf hin, dass „jeder vierte Studierende (25.2 %) KI-basierte Tools in einem (sehr) häufigen Umfang nutzt“. Daraus lässt sich ableiten, dass sowohl Basisgrundlagen zur Funktionsweise, zur Geschichte und zu einzelnen Werkzeugen der generativen KI sowie deren Potentiale und Limitationen in Bezug auf das Schreiben von großer Bedeutung sind, damit die metakognitiven Kompetenzen (Limburg, 2023) der Studierenden gestärkt werden. Dass dies im Rahmen der Schreibwerkstatt gelingen kann, legen erste Auswertungen der Reflexionen, die während der synchronen Einheiten durchgeführt wurden, nahe:

Paraphrasieren geht mit KI schwupp die wupp. Zusammenfassungen sind sehr schnell erledigt und meist auch korrekt. Kommt jedoch auch auf das Tool an und wie viel Skills ich dazu verwende. (Reflexion 5)

oder auch die folgende (schriftliche) Aussage:

Ich finde beide Websites [[deepl.com/de/write](https://www.deepl.com/de/write) und [languagetool.org](https://www.languagetool.org)] sehr hilfreich, vor allem wenn man ein Synonym für ein Wort benötigt oder den Satz in anderen Worten formulieren möchte. Außerdem kann es auch hilfreich sein, wenn man Texte auf Englisch schreibt und sich unsicher mit der Satzstellung oder der Formulierung ist. (Reflexion 3)

Diese Aussagen belegen, dass Studierende durchaus Begleitung, Anleitungen und Anregungen benötigen, um die Potentiale von generativer KI ausschöpfen zu können und gleichzeitig Limitationen im Blick zu behalten.

## 5 Conclusio und Ausblick

Obwohl das vorliegende Forschungsprojekt, das sich noch bis Ende Juni 2024 in der Datenerhebungsphase befindet, aufgrund des kleinen Samples sicherlich keine verallgemeinernden Aussagen treffen kann, bietet es trotzdem einen Einblick in die subjektive Sichtweise der Studierenden, wie sich AI-Literacy in Bezug auf Schreibprozesse mit Unterstützung von generativer KI entwickelt. Daraus können erste Schlussfolgerungen abgeleitet werden, was Studierende an Pädagogischen Hochschulen benötigen, um kritisch

reflektiert und konstruktiv ihre Schreibprozesse so gestalten zu können, dass Routinetätigkeiten abgenommen werden, um die kognitive Belastung zu verringern und so eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Schreibthema zu ermöglichen. Wie sich nach der Auswertung der ersten Daten zeigt, sind Studierende (zumindest jene, die an diesem Forschungsprojekt teilnehmen) wenig mit den Potentialen und Limitationen generativer KI vertraut und kennen kaum Strategien, um reflektiert und konstruktiv mit den zur Verfügung stehenden Werkzeugen ihre eigenen Schreibprozesse zu unterstützen.

Der weitere Verlauf des Forschungsprojekts (zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags sind bereits fünf der acht Termine der Schreibwerkstatt abgehalten worden und nur Daten der ersten Interviewreihe ausgewertet) wird zeigen, welche Entwicklungsprozesse bei den Teilnehmenden im Verlauf der neun Monate (Gesamtdauer der Datenerhebung) in Bezug auf die Schreibkompetenz mit Unterstützung durch generativer KI sowie im Bereich der AI-Literacy im Allgemeinen stattgefunden haben. Ausgehend von diesen Forschungsdaten sollen in einem nächsten Schritt Empfehlungen für Lehrende ausgearbeitet werden, die Studierende in ihrem Schreibprozess mit generativen KI-Werkzeugen unterstützen wollen. Diese Empfehlungen werden idealerweise evaluiert und adaptiert, sodass im Anschluss eine fundierte Basis für die Hochschul- und Schreibdidaktik zur Verfügung steht.

## Literatur

- Alier, M., García-Peñalvo, F.-J., & Camba, J. D. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 5. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011>
- Buck, I., & Limburg, A. (2023). Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr- und Prüfungspraxis. *die hochschullehre*, 9, S. 70–84.
- Cardon, P., Fleischmann, C., Aritz, J., Logemann, M., & Heidewald, J. (2023). The Challenges and Opportunities of AI-Assisted Writing: Developing AI Literacy for the AI Age. *Business and Professional Communication Quarterly*, 86(3), S. 257–295. <https://doi.org/10.1177/23294906231176517>
- Cieliebak, M., Drewek, A., Jakob Grob, K., Kruse, O., Mlynchik, K., Rapp, C., & Waller, G. (2023). Generative KI beim Verfassen von Bachelorarbeiten: Ergebnisse einer Studierendenbefragung im Juli 2023. <https://doi.org/10.21256/ZHAW-2491>
- Ehlers, U.-D., Lindner, M., Sommer, S., & Rauch, E. (2023). AICOMP - Future Skills in a World Increasingly Shaped By AI. *Ubiquity Proceedings*. <https://doi.org/10.5334/uproc.91>
- Ehlers, U.-D., Lindner, M., & Rauch, E. (2024). *AIComp. Future Skills für eine von KI beeinflusste Lebens- und Arbeitswelt*. <https://next-education.org/de/projekte/ai-comp/>
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2023). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, S. 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676>
- Frank, A., Haacke, S., & Lahm, S. (2013). Phasen im Schreibprozess. In A. Frank, S. Haacke, & S. Lahm, *Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf* (S. 13–71). J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-00919-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-476-00919-7_2)

- Joshi, I., Budhiraja, R., Tanna, P. D., Jain, L., Deshpande, M., Srivastava, A., Rallapalli, S., Akolekar, H. D., Challa, J. S., & Kumar, D. (2023). „With Great Power Comes Great Responsibility!“: Student and Instructor Perspectives on the influence of LLMs on Undergraduate Engineering Education. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2309.10694>
- Lee, Y.-J., Davis, R. O., & Lee, S. O. (2024). University students' perceptions of artificial intelligence-based tools for English writing courses. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(1). <https://doi.org/10.30935/ojcm/14195>
- Salden, P., & Leschke, J. (2023). *Didaktische und rechtliche Perspektiven auf KI-gestütztes Schreiben in der Hochschulbildung*. <https://doi.org/10.13154/294-9734>
- Limburg, A. (2023, Juli 4). *Akademisch Schreiben und Lernen mit KI - Empfehlungen für eine zukunftsfähige Lehre*. KI in Studium und Lehre, Mainz. <https://lehre.uni-mainz.de/ki-eventreihe-jgu/#collapse4>
- Limburg, A., Bohle-Jurak, U., Buck, I., Grieshammer, E., Gröpler, J., Knorr, D., Mundorf, M., Schindler, K., & Wilder, N. (2023). Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens in der Wissenschaft (Diskussionspapier Nr. 23). Hochschulforum Digitalisierung. [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD\\_DP\\_23\\_Zukunft\\_Schreiben\\_Wissenschaft.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_DP_23_Zukunft_Schreiben_Wissenschaft.pdf)
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), S. 235–251. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- Rowland, D. R. (2023). A conceptual framework for discussing the human-AI writing continuum. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36445.59361>
- Santiago-Ruiz, E. (2023). Writing with ChatGPT in a context of educational inequality and digital divide. *International Journal of Education & Development using Information & Communication Technology*, 19(3), S. 28–38.
- Song, N. (2024). Higher education crisis: Academic misconduct with generative AI. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 32(1). <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12532>
- Tai, A. M. Y., Meyer, M., Varidel, M., Prodan, A., Vogel, M., Iorfino, F., & Krausz, R. M. (2023). Exploring the potential and limitations of ChatGPT for academic peer-reviewed writing: Addressing linguistic injustice and ethical concerns. *Journal of Academic Language & Learning*, 17(1), T16–T30.
- Tobor, J. (2024). Blickpunkt—Leitlinien zum Umgang mit generativer KI. Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/news/blickpunkt-ki-leitlinien/>
- von Garrel, J., Mayer, J., & Mühlfeld, M. (2023). Künstliche Intelligenz im Studium Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co. [https://doi.org/10.48444/H\\_DOCS-PUB-395](https://doi.org/10.48444/H_DOCS-PUB-395)
- Wampfler, P. (2023). Schreiben mit KI-Tools: Digital unterstützte Schreibprozesse gestalten und begleiten. *leseforum.ch*, 3. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2023/3/806>
- Wienrich, C., Carolus, A., Markus, A., & Augustin, Y. (2022). AI Literacy: Kompetenzdimensionen und Einflussfaktoren im Kontext von Arbeit [Working Paper]. [https://www.denkfabrik-bmas.de/fileadmin/Downloads/Publikationen/AI\\_Literacy\\_Kompetenzdimensionen\\_und\\_Einflussfaktoren\\_im\\_Kontext\\_von\\_Arbeit.pdf](https://www.denkfabrik-bmas.de/fileadmin/Downloads/Publikationen/AI_Literacy_Kompetenzdimensionen_und_Einflussfaktoren_im_Kontext_von_Arbeit.pdf)

Zorec, M.-C., Granegger, N., & Gorden, R. (2023). Wer hat das letzte Wort? Ethischer Wertekompass von Student\*innen zur Verwendung von CGPT im Hochschulkontext. Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung, S. 41-70. <https://doi.org/10.48646/ZISCH.230903>

---

<sup>1</sup> Der Terminus Digital Divide (digitale Kluft) beschreibt die Disparitäten im Zugang zu sowie in der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien zwischen verschiedenen soziodemografischen Gruppen, was eine Form sozialer und ökonomischer Ungleichheit darstellt. Diese Kluft manifestiert sich in drei Hauptdimensionen: dem physischen Zugang zu Technologie, den Unterschieden in der Nutzungskapazität und den Fähigkeiten zur effektiven Verwendung digitaler Ressourcen (Medienkompetenz).

<sup>2</sup> Mit der Mikroebene zielen die Autor\*innen auf die individuelle Ebene ab.

<sup>3</sup> Der Mental State umfasst motivationale Aspekte, sich mit KI zu beschäftigen, aber auch Einstellungen gegenüber der Technologie sowie positive oder negative Emotionen.

<sup>4</sup> Darunter werden Wissen und Verständnis über KI – und damit vor allem Data Literacy, informatikbasiertes Verständnis – subsummiert.

<sup>5</sup> Dieser Bereich umfasst ethische und rechtliche Fragestellungen rund um die Entwicklung und Nutzung KI-basierter Systeme.

<sup>6</sup> Das AI-Verhalten ist der Aspekt, in dem sich gemäß den Autor\*innen AI Literacy nach außen zeigt – wie werden KI-Systeme angewendet, weiterentwickelt und kommuniziert.

<sup>7</sup> Fobizz (<https://fobizz.com>) ist eine Plattform für Online-Fortbildungen für Pädagog\*innen und bietet zudem unterschiedliche Online-Werkzeuge für den Unterricht, darunter auch KI-Tools für Texte, Korrekturen und Erstellung von Bildern.

<sup>8</sup> Das Online-Tagebuch ist ein über Office 365 geteiltes Word-Dokument, zu dem nur die\*der jeweilige Studierende sowie das Forschungsteam Zugriff haben. Die Gestaltung des Tagebuchs ist grundsätzlich den Teilnehmenden überlassen. Einige grundlegende Bemerkungen zum Führen des Online-Tagebuchs finden sich auf der ersten Seite des Dokuments.

# Einsatz von Robotern in der Volksschule

## *Eine Analyse des Einsatzes von Robotern mit Kindern im Volksschulalter im Sinne der transformative literacy*

Victoria Kaufmann<sup>1</sup>, Johannes Dorfinger<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1270>

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag stellt sich der Frage, wie transformative literacy mit Kindern im Volksschulalter realisierbar sein könnte. Während einerseits die Schule im Fokus der Bildung für Kinder steht, werden andererseits einzelne Dimensionen der transformative literacy auch vermehrt mittels außerschulischer Angebote zu transformativer Bildung umgesetzt. Dieser ganzheitliche Ansatz soll im hier vorgeschlagenen Beitrag diskutiert werden. Mittelpunkt des Beitrags stellt daher eine Ferienbetreuungseinrichtung mit Kindern im Volksschulalter dar, welche eine Analyse über spezifische Einsatzmöglichkeiten von spezifischen Robotern ermöglicht. Ausgewertet werden die Daten mit dem Mixed-Methods-Stil in Form einer Einzelfallstudie. Inhalt der Analyse sind ein Pre-, und Posttest und eine qualitative Inhaltsanalyse mittels nicht-teilnehmender Beobachtung. Somit soll festgestellt werden, inwiefern Roboter als Ansatz für das transformative literacy thematisiert werden können. Das Ergebnis soll zeigen, dass der Einsatz von Robotern mit Kindern im Volksschulalter vielfältige Erfolge aufweist und demnach empfohlen werden kann.

**Stichwörter:** Transformative literacy, Kinder im Volksschulalter, Roboter

## **1 Einleitung**

Digitale Medien werden in unserem Leben und so auch im Leben von Kindern immer präsenter. Dies wirkt sich auch in der Volksschule durch die Verankerung digitaler Grundkompetenzen im Lehrplan aus. Auch in der Ausbildung zum/r Volksschullehrer\*in werden unterschiedliche digitale Medien und Roboter thematisiert. An diesem

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz.

E-Mail: [victoria1.kaufmann@edu.phst.at](mailto:victoria1.kaufmann@edu.phst.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz.

Ausgangspunkt setzt diese Publikation an. Es soll ermittelt werden, inwiefern das Arbeiten mit Robotern für Kinder einen Mehrwert erzielt und ob diese im Sinne des transformative literacy auch in Volksschulen sinnvoll wäre.

Um dies feststellen zu können, wurden bei einer firmeninternen Ferienbetreuung 16 Kinder im Volksschulalter (8 Buben, Durchschnittsalter: 7,1 Jahre; 8 Mädchen, Durchschnittsalter: 8,1 Jahre) begleitet und gezielt Angebote gesetzt, welche das Ziel hatten, spielerisch das Interesse an Technik und Digitalisierung zu wecken. Jährlich werden in diesem Bereich im Zeitraum von vier Wochen Angebote im Bereich der Digitalisierung für Kinder im Alter von ca. 3 – 13 Jahren gesetzt. Dafür stellt die Firma unterschiedliche Roboter als auch Softwareangebote zur Verfügung. Für einen Pretest werden die Spielkarten der Bebras Studie (Bebras, 2023) herangezogen, welche während ihres langjährigen Praxiseinsatzes und durch ihre außergewöhnlich vielen Publikationen einen guten Ruf in der Scientific Community aufbauen konnten. Im Zeitraum von ungefähr zwei Tagen werden anschließend Angebote mit den Robotern für die Kinder gesetzt, welche gezielt das algorithmische Denken fördern sollen. Hierbei findet eine nicht-teilnehmende Beobachtung statt, während zeitgleich ein anonymisierter Beobachtungsbogen, bezogen auf das algorithmische Denken der Kinder, ausgefüllt wird. Der abschließende Posttest, welcher erneut mit den Bebras Spielkarten durchgeführt wird, dient als Ergebnisvergleich. Abschließend zeigen die Daten, inwiefern sich die Arbeit mit den Robotern auf das algorithmische Denken der Kinder ausgewirkt hat und somit als Ansatz für transformative literacy im Volksschulbereich genutzt werden kann.

## 2 Aktuelle digitale Bildung im Schulwesen

Digitale Kompetenzen sind seit dem Schuljahr 2023/24 ein fixer Bestandteil des österreichischen Lehrplans der Volksschule. Laut dem Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023) stehen dabei „die Medienbildung und der reflektierte Umgang mit dem Internet sowie ein spielerischer Zugang zu Technik und Problemlösung“ im Vordergrund. Unter dem Motto „Denken, Lernen, Probleme lösen“ stehen die sogenannten „Education Innovation Studios“, welche einen reflektierten Umgang mit dem Internet als auch eine spielerische Auseinandersetzung mit Robotern und Coding ermöglichen sollen (2023).

Neben der neuen Umsetzung der digitalen Kompetenzen im Lehrplan erarbeiteten außerdem Expert\*innen aus dem IT- und Medienkompetenzbereich einen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen aus. Dadurch sollen sowohl Schulen, die Lehrer\*innen, aber auch Eltern in Österreich unterstützt werden. Die vier ausgearbeiteten Kompetenzmodelle lauten: digi.komp4, digi.komp8, digi.komp12 und digi.kompP. Die Namen der Kompetenzmodelle werden von den Bildungsstandards abgeleitet, so steht digikomp4 für jene Kompetenzen, welche bis zur vierten Schulstufe erreicht werden sollten. Da sich diese Publikation rein auf Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren bezieht, wird im Folgenden ausschließlich auf digi.komp4 und digi.kompP (Kompetenzen für Lehrer\*innen) eingegangen. Das aufgestellte



Kompetenzmodell von digi.komp4 umfasst die Bereiche „Informationstechnologie, Mensch und Gesundheit“, „Informationssysteme“, „Anwendungen“ und „Konzepte“ (digi.komp, 2023a). Neben digi.komp4 existiert mit digi.kompP ein Kompetenzmodell für Lehrer\*innen, welches zur digitalen Professionsentwicklung beitragen soll. Das Modell umfasst acht Kategorien und drei Entwicklungsphasen, welche Lehrer\*innen in ihrer Ausbildung und nach fünf Jahren Berufserfahrung besitzen sollten. Die drei Entwicklungsphasen reichen von Beginn des Studiums bis zur täglichen Arbeit und Weiterbildung. Das Modell veranschaulicht die acht Kategorien: „Digitale Kompetenzen & informatische Bildung“, „Digital Leben“, „Digital Materialien gestalten“, „Digital Lehren und Lernen ermöglichen“, „Digitale Lehren und Lernen im Fach“, „Digital Bilden“, „Digital Verwalten und Schulgemeinschaft gestalten“ und „Digital Weiterleiten“ (digi.komp, 2023b).

### 3 Auswahl von Robotern für Kinder im Volksschulalter

Um festzustellen, inwiefern der Einsatz von Robotern für Kinder im Volksschulalter sinnvoll ist, wurden zunächst Roboter, welche bei der Ferienbetreuung vorhanden waren, miteinander verglichen und für die Auswertung drei unterschiedliche Roboter ausgewählt: Bee-Bot, Cubetto und Dash.

Der Roboter Cubetto wurde 2013 von der Firma Primo Toys entwickelt. Es ist ein würfelförmiger Roboter aus Holz mit einem eingravierten lächelnden Gesicht. An der Unterseite befinden sich zwei Räder zur Fortbewegung (Bergner, et al., 2018). Ganz vereinfacht ausgedrückt ist alles, was der Roboter kann, sich zu bewegen. Dafür verwendet man das zum Roboter gehörige „Programmierbrett“, in welches die Kinder unterschiedliche Befehle (=Programmiersteine) einsetzen können. Diese Steine haben vier unterschiedliche Farben und je nach Farbe auch eine unterschiedliche Form, welche bestimmten Programmierbefehlen, bzw. Anweisungsbefehlen entsprechen. Auf dem Brett zeigen Pfeile in den Sitzplätzen die Reihenfolge der Programmierbefehle an. Sobald die Befehle auf dem Brett eingesetzt wurden, löst man mit dem blauen Knopf am Programmierbrett den Programmierablauf aus. Cubetto fährt nun die eingegebene Strecke. Außerdem zeigen aufleuchtende Lampen auf dem Programmierbrett genau an, bei welchem Befehl sich der Roboter aktuell befindet (Bergner, et al., 2018).



Abbildung 1: Cubetto  
(eigene Aufnahme)

Der Bee-Bot ist ein von der Firma Terrapin entwickelter Roboter in Form einer Biene, welcher mithilfe von sieben Tasten programmiert werden kann. Je nach Programmierung kann Bee-Bot 15cm vorwärts und rückwärts fahren, als auch eine 90° Drehung nach links oder rechts durchführen. Durch das Drücken der Pfeile werden die Bewegungsabläufe im Bee-Bot gespeichert, die grüne Taste „GO“ löst das Programm aus.



Abbildung 2: Bee-Bot  
(eigene Aufnahme)

Dash ist ein durch Apps steuerbarer und programmierbarer Roboter. Mithilfe von sogenannten „Drag and Drop Interfaces“ auf Apps ist Dash steuerbar. Er kann nach vorne und hinten fahren, sich nach links und rechts drehen. Dies bewerkstelligen zwei Räder an der Unterseite des Roboters, welche ihre Geschwindigkeit und ihre Drehrichtung ändern können. Auch der „Kopf“ von Dash ist beweglich (Ladel, 2018). Aktuell gibt fünf Apps, mit welchen Dash unterschiedlich programmiert werden kann. Für diese Publikation ist allerdings nur die App „Path“ von Bedeutung, da nur sie für die Auswertung herangezogen wurde. Im Prinzip geht es in der App darum, einen vom Roboter ausgehenden Weg auf dem Tablet einzuzeichnen, welchen Dash anschließend im realen Raum nachfährt (Krawcky, 2020). Nun kann man die rot hinterlegten „Befehle“ von der unteren weißen Leiste des Bildschirms auf die zuvor gezeichnete Strecke ziehen. Klickt man anschließend auf den Roboter (in der App oder auf den weißen Knopf am „Kopf“ des Roboters), fährt er die virtuell eingezeichnete Strecke im realen Raum nach und macht dann genau das, was man zuvor einprogrammiert hat.

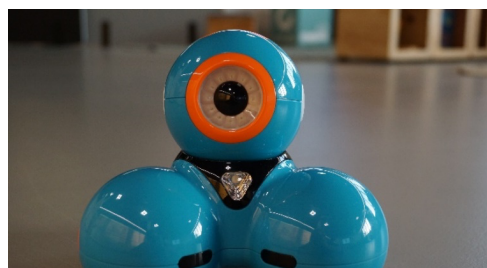


Abbildung 3: Dash  
(eigene Aufnahme)



Für die Auswertung der Studie ist zusätzlich noch die von Valentina Diagiènè initiierte Bebras Studie wichtig zu erläutern, welche für den Pre-, und Posttest der Publikation von Bedeutung ist. Bebras ist eine internationale Initiative, die darauf abzielt, Informatik (oder Computing) und rechnergestütztes Denken bei Schüler\*innen aller Altersgruppen zu fördern. Die Teilnehmer\*innen werden in der Regel von Lehrer\*innen betreut, die die Bebras-Aufgaben in ihre Unterrichtsaktivitäten integrieren können. Durchgeführt werden die Aufgaben an Schulen mit Computern oder mobilen Geräten. Bebras-Aufgaben bestehen aus einer Reihe kurzer Probleme, welche online bereitgestellt und Kindern in spielerischer Form Konzepte aus der Informatik vermittelt werden. Die Aufgaben sollen Spaß machen und sind ohne Vorkenntnisse lösbar, erfordern aber logisches Denken. Ziel ist es, so viele Aufgaben wie möglich in der vorgegebenen Zeit zu lösen (Bebras, 2023). Es gibt Aufgabenbereiche für die Altersgruppen 5-8, 8-10, 11-12, 13-14, 15-16 und 17-18. Für die Auswertung wurden die Bebras Aufgaben im Spielkartenformat angeboten. Ein Spielkartenset besteht aus 54 Informatikaufgaben, welche ungefähr 25 versteckte Informatikkonzepte abdecken.

## 4 Algorithmisches Denken mit Robotern fördern

### 4.1 Algorithmisches Denken Definition

Zunächst wird der Begriff „*Algorithmisches Denken*“ definiert.

Im algorithmischen Denken ist laut Komm, et.al. (2022) alles enthalten, wodurch ein Problem automatisiert bewältigt werden kann. Es werden auch jene Kompetenzen dazugezählt, welche wichtig sind, um die jeweiligen Algorithmen überhaupt entwerfen und bewerten zu können. Im besten Fall gelingt ein „*iterativer Prozess*“ was bedeutet, dass etwaige Lösungen weiterhin ausgewertet und verbessert werden können.

Das algorithmische Denken umfasst besonders folgende Aspekte: „Abstraktion“, „Generalisierung“, „Algorithmen-Design“, „Präzise Kommunikation“, „Evaluation“, „iterative Verbesserung“ und „Problemzerlegung“. Die „Abstraktion“ steht für die selektive Konstruktion eines Begriffsinhaltes aus Kontexten. Die Lernenden erkennen in konkreten Aufgabenstellungen Muster sowie Beziehungen zwischen diesen Mustern und entwickeln dadurch ein Verständnis für Strukturen“ (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022, S. 4). Grundsätzlich bedeutet Abstraktion nichts anderes als Probleme so sehr einzugrenzen, dass man etwaige Muster und Beziehungen zueinander erkennen kann (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

„*Generalisierung*“ (man könnte auch „Verallgemeinerung“ dazu sagen) beschreibt eine Erweiterung des Inhaltes mithilfe eigener Lernerfahrungen. So gelangt man zu einem tiefgehenden Verständnis, welches dabei behilflich ist, neue Herausforderungen zu bewältigen. Bei dem Prozess des Lernens ist es nicht immer eindeutig, wo das Abstrahieren

endet und die Generalisierung beginnt, da einige Aufgaben ähnliche Attribute besitzen (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

Der Bereich „*Algorithmendesign*“ stellt den Algorithmus als Entwurf dar, wobei statt einer eindeutigen Lösung nur eine Methode entwickelt werden soll. Beispiele dieser Methode wären eine Programmiersprache, diverse Diagramme oder auch sehr konkrete mündliche Darstellungsformen (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

Mit der „*Präzisen Kommunikation*“ wird die Methode beschrieben, so zu kommunizieren, dass sowohl Maschine als auch Mensch eine Aufgabe bewältigen können (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

„*Evaluation*“ ist die Auswertung des Algorithmus. Analysiert wird, ob er richtig arbeitet. Das bedeutet, ob er nicht nur für ein Problem, sondern auf mehrere Probleme angewendet werden kann. Hier wird nicht ins Detail gegangen, da es theoretisch unendlich viele Problemstellungen geben könnte. Es gibt viele Lösungen, aber nicht alle Lösungen sind gleich effektiv, wodurch oftmals nur analysiert wird, wie schnell die Lösung mit dem Algorithmus eruiert werden kann (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

„*Informationsdarstellung*“ beinhaltet alle geeigneten Darstellungsformen, mit welchen man Informationen zeigen und aufbewahren kann. Beispiele dafür sind Skizzen oder auch Tabellen. Ein Computer kann nur mit digitalen Nachrichten arbeiten, daher umfasst dieser Bereich Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Formen, Informationen darzustellen. So kann eine Form speichereffizient sein, was für einen Computer von Vorteil ist – dafür ist sie vielleicht für einen Menschen nicht leicht nachvollziehbar. Wichtig ist auch, dass alles so präsentiert wird, dass der Algorithmus damit arbeiten kann (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022). Im vorletzten Bereich geht es um die „*Iterative Verbesserung*“, welche eine Evaluation beinhaltet. Oftmals braucht man für die Lösung eines Problems mehrere Anläufe, wodurch ein zyklischer Prozess entsteht. Man sammelt sehr viele Erfahrungen, in welchen Auswertung und Ausbesserung oft aufeinandertreffen, bis ein zufriedenstellendes Ergebnis präsentiert werden kann. Einen solchen Durchlauf nennt man „*Iteration*“ (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

Der letzte Bereich ist die „*Problemzerlegung*“, wobei ein Problem in Teilprobleme unterteilt wird, damit eine Lösung leichter definiert werden kann. So kann man sich auf kleinere Teillösungen konzentrieren und steht nicht einem komplexen Problem gegenüber. Ob das für das jeweilige Problem von Nutzen ist, ist von der Problemstellung abhängig (Komm, Hauser-Ehninger, Matter, Roth, & Staub, 2022).

## 4.2 Algorithmisches Denken im Sinne des Beobachtungsbogens

Um den Beobachtungsbogen erstellen zu können, wurden aufgrund der dazugehörigen Literatur zu beobachtende deduktive Unterkategorien festgelegt. Durch diese im Vorfeld

ausgearbeiteten Kategorien konnte viel genauer und auch effektiver beobachtet werden, ohne abgelenkt zu werden. Mayring (2002) bezeichnet dies als „halb standardisiert“, da der Leitfaden von der beobachtenden Person genau kommentiert werden muss. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung wurde im Beobachtungsbogen festgehalten, wie oft definierte Kompetenzen beobachtet wurden, während die Kinder die gezielten Aufgaben mit den Robotern lösten (Mayring, 2002).

Im Bereich der Algorithmen werden daher folgende sieben Kategorien verwendet, welche nach Komm et al. (2022) definiert wurden.

*Abstraktion:* Das Kind erkennt beim Arbeiten mit den drei Robotern Gemeinsamkeiten. Das Kind kann Erfahrungen von den bisherigen Robotern umsetzen.

*Generalisierung:* Das Kind löst selbst den Auftrag.

*Algorithmendesign:* Das Kind kann seinen generierten Lösungsweg erklären.

*Evaluation:* Das Kind generiert innerhalb von zehn Minuten für die Aufgabe einen Lösungsweg.

*Informationsdarstellung:* Das Kind stellt seinen Lösungsweg eindeutig dar (Bausteinabfolge, einprogrammierte Abfolge, ...).

*Iterative Verbesserung:* Das Kind versucht die gleiche Aufgabe mehrmals. Das Kind setzt neu Gelerntes um.

*Problemzerlegung:* Das Kind teilt die Aufgabenstellung in Teilaufgabenstellungen. Das Kind entdeckt durch die Teilaufgabenstellungen einen Lösungsweg.

## 5 Durchführung und Setting

Das Personal der Sommerbetreuung umfasst eine Kindergartenpädagogin, zumindest eine Betreuungsperson und eine auf Digitalisierung spezialisierte Pädagogin. Wichtig für die Sommerbetreuung war, dass die Kinder alle Angebote der Ferienbetreuung nutzen konnten und sie aufgrund der Auswertung nicht eingeschränkt waren. Damit die Kinder in Ruhe den Pre-, und Posttest durchführen konnten, wurden diese in einem Nebenraum der Ferienbetreuung durchgeführt. Die gezielten Angebote mit den Robotern für die Kinder, welche die Kompetenzen des Beobachtungsbogens beinhalteten, wurden gemeinsam mit der Pädagogin, welche für die Digitalisierungsangebote verantwortlich ist, ausgearbeitet. Diese Pädagogin führte die Übungen mit den Kindern durch, damit eine nicht-teilnehmende Beobachtung stattfinden konnte. Als Motivation für die Kinder bekamen sie vor der Auswertung im Vorhinein gefertigte Stickerpässe und nach Abschluss der gesamten Auswertung (Pretest, Durchführung aller Aufgaben mit den Robotern und Posttest) ein kleines Abschlussgeschenk.

Nun werden alle Bebras Karten für den Pre-, und Posttest aufgezeigt, welche die Kinder mit den Robotern Cubetto, Bee-Bot und Dash durchführten. Diese sprechen unterschiedliche pädagogische Konzepte der Bebras Karten an und sind so aufgebaut, dass sie von leichteren zu den schwierigeren Übungen gelangen. Vor den Übungen wurden die Funktionsweisen der

einzelnen Roboter genau erläutert damit ein selbstständiges Arbeiten der Kinder gewährleistet war.

## 5.1 Bebras Spielkarten für den Pretest

Folgende vier Bebras Spielkarten kamen für den Pretest zum Einsatz:

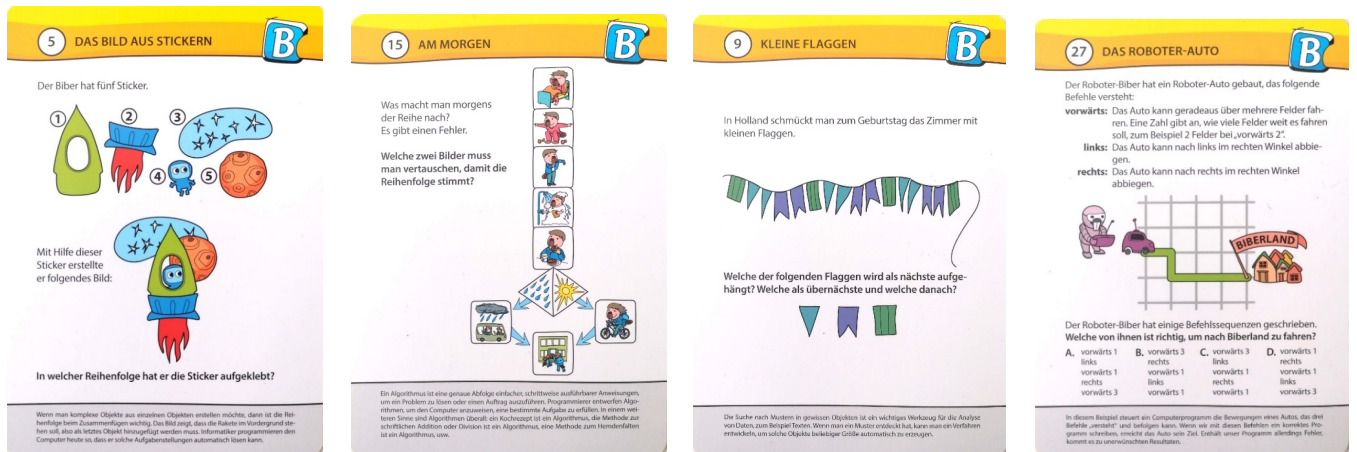


Abbildung 4: Bebras Spielkarten Pretest  
(Dagienè, Stupurienè, Vinikienè, & Kinčius, 2019b)

Jede der Aufgaben und Karten ist in einem anderen Schwerpunkt/Informatikkonzept verfasst. Die Informatikkonzepte der vier Karten lauten: Prioritäten, Algorithmus, Regelmäßigkeiten und Muster und Programm.

Diese vier Bebras Spielkarten wurden für den Posttest eingesetzt:



Abbildung 5: Bebras Spielkarten Posttest  
(Dagienè, Stupurienè, Vinikienè, & Kinčius, 2019b)

Die Informatikkonzepte dieser vier Karten sind ident zu jenen der Karten beim Pretest.

## 5.2 Beispiele der Aufgaben der Roboter für die Kinder

Nun wird ein Auszug jener Übungen vorgestellt, welche die Kinder mit den Robotern abarbeiteten, um ihre algorithmische Kompetenz zu stärken. Für jeden der Roboter gab es dafür zwei unterschiedliche Übungen, im Rahmen der Publikation wird je Roboter nur auf eine Übung eingegangen.

### 5.2.1 Beispielaufgabe zum Roboter Cubetto

*Übung: Mach mit mir ein Muster!*

Die Pädagogin setzt in die untere Funktionsleiste ein Muster ein, welches dem Kind nicht gezeigt wird. Cubetto fährt das einprogrammierte Muster mithilfe eines blauen Programmiersteines; das Kind beobachtet, wie der Roboter fährt und erkennt das Muster. Dieses legt es mit den Programmiersteinen auf, damit eine Selbstkontrolle stattfinden kann.

- Zwei unterschiedliche Kästchen (links, rechts, links, rechts oder: gelb, rot, gelb, rot)
- Drei Kästchen (gerade, gerade, links oder: grün, grün, gelb)
- Komplexeres Muster (rechts, gerade, links, rechts oder: rot, grün, gelb, grün)

### 5.2.2 Beispielaufgabe zum Roboter Bee-Bot

Es wurden im Rasterfeld Hindernisse eingesetzt, welche Bee-Bot nicht befahren darf. Kommt er trotzdem zum Ziel?

Abbildung 6 zeigt, wie das Rasterfeld vorbereitet wurde. Die hellgrünen Felder zeigten eine Wiese, auf braunen Feldern war ein Wald abgebildet, das blaue Feld symbolisierte Wasser und die grauen Felder zeigten Asphaltstraßen. Auf dem rosa Feld war eine Blume eingesetzt, auf dem gelben Feld Bienenwaben und auf dem blauen Feld Wasser.

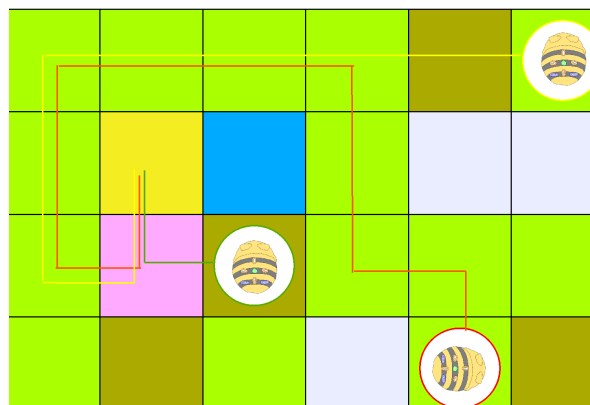


Abbildung 6: Skizze Rasterfeld Bee-Bot  
(Quelle: eigene Aufnahme)

*Übung: Ohwei, da komm' ich nicht vorbei!*

„Bee-Bot möchte sich von der rosa Blume Blütenstaub holen und diese zur Wabe bringen. Er möchte nicht durchs Wasser.“ (auf Abbildung 6: grün)

„Bee-Bot möchte eine schöne Route wählen für seine Arbeit. Ihm gefallen der Wald und die Wiese, nicht so gern mag er das Wasser und die Straße. Er möchte wieder Blütenstaub der rosa Blume zur Wabe bringen.“ (auf Abbildung 6: gelb)

„Bee-Bot möchte Blütenstaub zur Wabe bringen, aber letztes Mal waren ihm im Wald zu viele Spinnweben, daher möchte er jetzt lieber nur auf der Wiese bleiben.“ (auf Abbildung 6: rot)

### 5.2.3 Beispielaufgabe zum Roboter Dash

*Übung: Eines nach dem anderen...*

Den Kindern werden die drei Hintergründe: „Rennstrecke“, „Bauernhof“, und „Stadt“ mit drei unterschiedlichen Geschichten präsentiert, welche sie in dieser Übung selbst einprogrammieren. Hier das Beispiel zur Geschichte für den Hintergrund „Rennstrecke“:

Rennstrecke: „Dash trainiert heute für ein großes Robo-Wettrennen. Er startet seinen Weg auf der Rennstrecke. Zuerst muss er sich noch in Richtung Ziellinie drehen. Dann lässt er einmal ordentlich seine Reifen quietschen, um richtig Gas zu geben. Jetzt fährt er vor bis zur Kreuzung, dort läuft aber ein Hund über die Straße! Erschrocken hupt Dash. Puh! Das war knapp. Erleichtert fährt Dash bis zur Ziellinie und lässt seinen Motor brummen.“

Nach der fertigen Programmierung des Roboters, fuhr dieser die Programmierschleife nach, um festzustellen, ob das programmierte zu der Geschichte passt.

## 6 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse des im vorigen Kapitel *Durchführung und Setting* beschriebenen Pre-, und Posttests als auch des Beobachtungsbogens werden nun in den nachfolgenden Unterkapiteln beschrieben, mittels deskriptiver Statistik ausgewertet und -interpretiert.

### 6.1 Ergebnisse Pre-, und Posttest

Mit den Ergebnissen der Pre-, und Posttests wurde der Mittelwert errechnet. Daher stellen alle Abbildungen die Durchschnittswerte dieser Auswertungen dar.

Abbildung 7 gibt einen Einblick in die Trefferquote bei Pre-, und Posttest im Geschlechtervergleich.



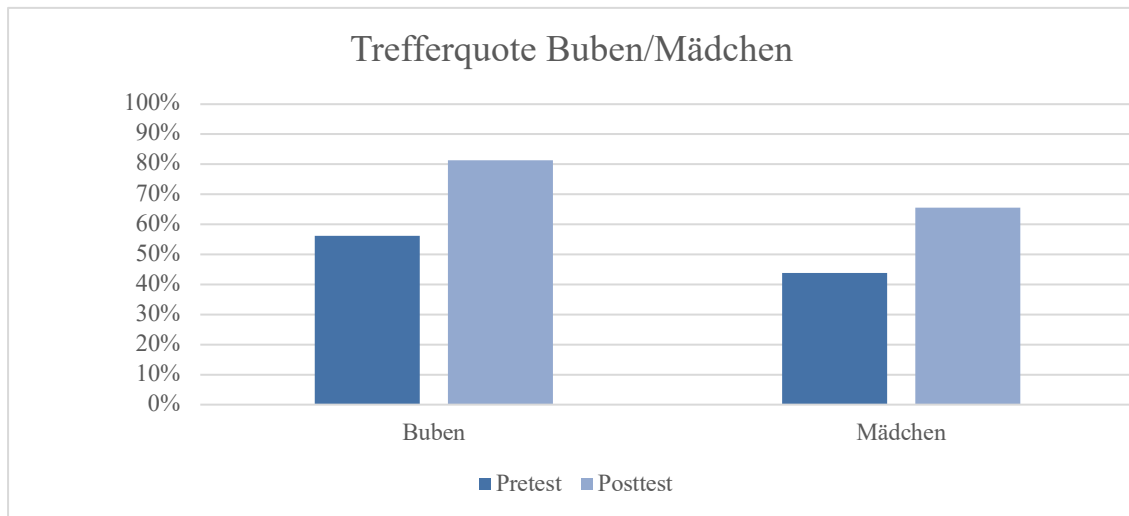


Abbildung 7: Trefferquote Buben/Mädchen (Eigendarstellung)

Die Auswertung zeigt, dass bei beiden Geschlechtern eine deutliche Verbesserung erkennbar war. Beim Pretest lag die Trefferquote der Buben bei 56,35 %, während sie nach dem Arbeiten mit den Robotern 81,25 % betrug. Die Trefferquote erhöhte sich daher um 24,9 %. Bei den Mädchen war die Trefferquote insgesamt geringer; so waren beim Pretest 43,75 % der Antworten richtig und beim Posttest 65,62 %, was eine Differenz von 21,87 % zeigt. Dementsprechend lässt sich auch festhalten, dass die Verbesserung bei den Jungen größer war als bei den Mädchen.

Abbildung 8 zeigt die Durchschnittszeit von Pre-, und Posttest beider Geschlechter.

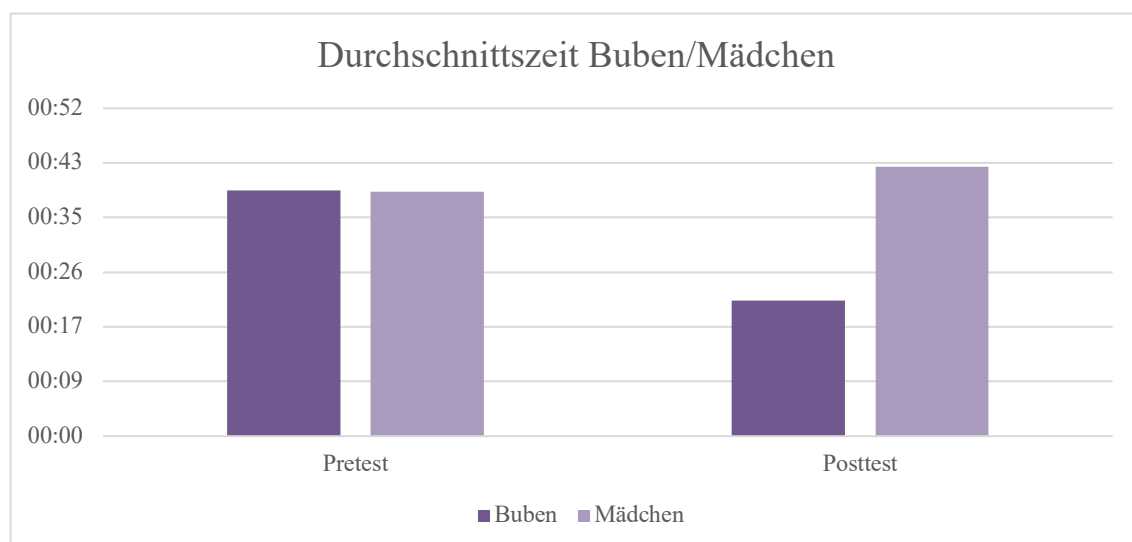


Abbildung 8: Durchschnittszeit Buben/Mädchen (Eigendarstellung)

Die Angabe der Zeiten von Pretest und Posttest der Abbildung ist in Sekunden gegeben. Hier ist der Geschlechterunterschied besonders groß. So ist die Durchschnittszeit beider

Geschlechter beim Pretest mit 39 Sekunden genau gleich; der Posttest differiert innerhalb der Geschlechter allerdings um 22 Sekunden. Hier benötigten die Jungen 21 Sekunden und die Mädchen 43 Sekunden. Dementsprechend wurden die Jungen um 18 Sekunden schneller, die Mädchen um vier Sekunden langsamer. Aufgrund der so großen Differenz wurden die Zeiten der Mädchen noch einmal gesichtet, wobei festgestellt werden konnte, dass vier Kinder genau oder über eine Minute gebraucht haben und ein Kind sogar beinahe drei Minuten. Im Vergleich dazu benötigte nur ein Junge bei der zweiten Auswertung länger als eine Minute. Um die Antworten genauer ausdifferieren zu können, zeigt Abbildung 9 die Trefferquoten nach Alter in Jahren.

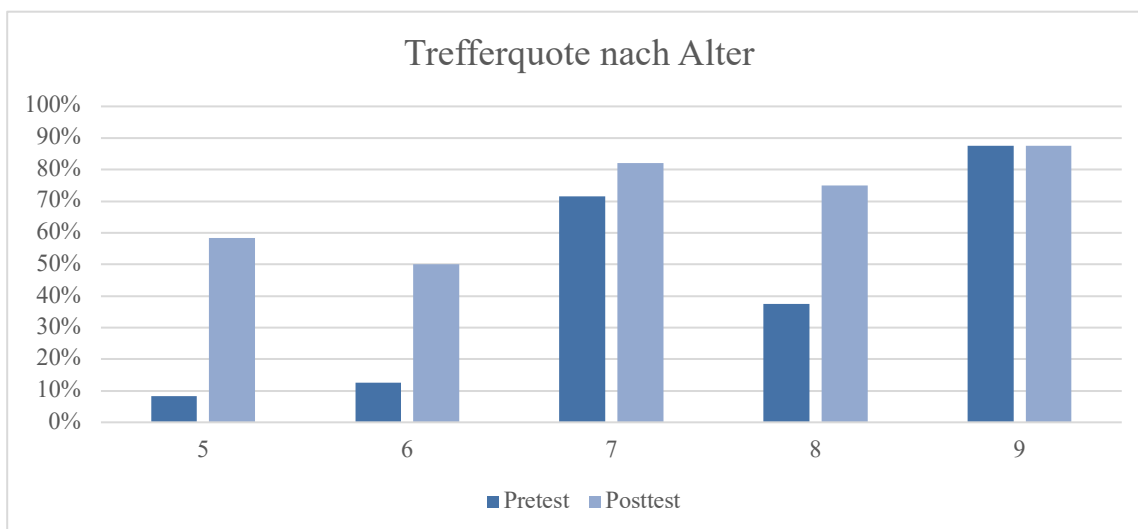


Abbildung 9: Trefferquote nach Alter in Jahren (Eigendarstellung)

Auch hier sind deutliche Unterschiede zu erkennen. Für Kinder im Alter von fünf Jahren erhöhte sich die Trefferquote von 8,33 % auf 58,33 %, was eine Differenz von 50 % ergibt. Dementsprechend gaben sie doppelt so viele richtige Antworten als vor der Arbeit mit den Robotern. Ähnlich zeigt sich die Verbesserung bei den Kindern im Alter von sechs Jahren, welche beim Pretest 12,5 %, beim Posttest 50 % richtige Antworten erzielten und damit eine Differenz von 37,50 % aufwiesen. Kinder mit sieben Jahren zeigten auch eine Verbesserung; diese war mit 10,72 % zwar deutlich, aber nicht so erheblich wie bei den fünf-, und sechsjährigen Kindern. Siebenjährige Kinder beantworteten beim Pretest 71,42 % und beim Posttest 82,14 % der Antworten richtig. Die Differenz der beiden Tests der Achtjährigen ist wiederum erneut deutlicher. Sie hatten beim Pretest 57,5 % der Antworten richtig und beim Posttest 75 %, was eine Differenz von 17,5 % ergibt. Besonders interessant ist die Auswertung der neunjährigen Kinder, da hier eine genau gleiche Trefferquote von 87,5 % bei beiden Tests erzielt wurde.



Im Altersvergleich wird in der Abbildung 10 nun auch die Durchschnittszeit der Antworten von Pre-, und Posttest dargestellt.

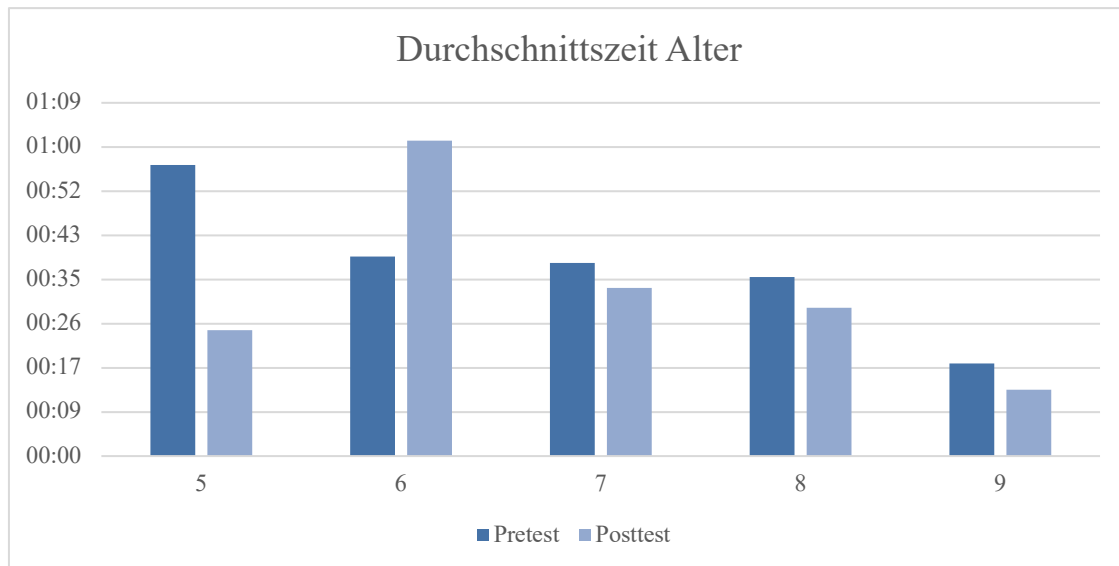


Abbildung 10: Durchschnittszeit Alter (Eigendarstellung)

Im Bereich der Durchschnittszeit kann man erkennen, dass ältere Kinder generell schneller waren als jüngere. Die große Ausnahme stellt die Altersgruppe der Kinder mit sechs Jahren dar, da sie bei der zweiten Auswertung deutlich länger brauchten. Fünfjährige Kinder benötigten beim ersten Durchlauf 57 Sekunden und beim zweiten Durchlauf 25 Sekunden, wodurch sich eine Differenz von 23 Sekunden ergibt. Hier war die Arbeit mit den Robotern dementsprechend besonders effektiv. Im Vergleich dazu brauchten Kinder im Alter von sechs Jahren 23 Sekunden länger beim Posttest. Sie benötigten beim ersten Durchlauf 39 Sekunden und beim zweiten Durchlauf eine Minute und zwei Sekunden. Fünf Sekunden schneller waren dafür Kinder mit sieben Jahren beim Posttest. Sie erzielten 38 Sekunden beim Pretest und 33 Sekunden beim Posttest. Mit sechs Sekunden zeigt sich die Differenz bei achtjährigen Kindern ähnlich wie bei den siebenjährigen Kindern. Für den Pretest benötigten sie dabei 35 Sekunden und für den Posttest 29 Sekunden. Besonders schnell im Vergleich waren die neunjährigen Kinder mit 18 Sekunden beim Pretest und 13 Sekunden beim Posttest, was einen Unterschied von fünf Sekunden zeigt. Dementsprechend ist dieser gleich wie bei den siebenjährigen Kindern.

## 6.2 Ergebnisse Beobachtungsbogen

Um die Ergebnisse des Beobachtungsbogens besser darstellen zu können, wurde die Anzahl der Beobachtungen zusammengefasst in folgender Abbildung dargestellt.

Beobachtungen der einzelnen Bereiche differieren sehr stark im Bereich des algorithmischen

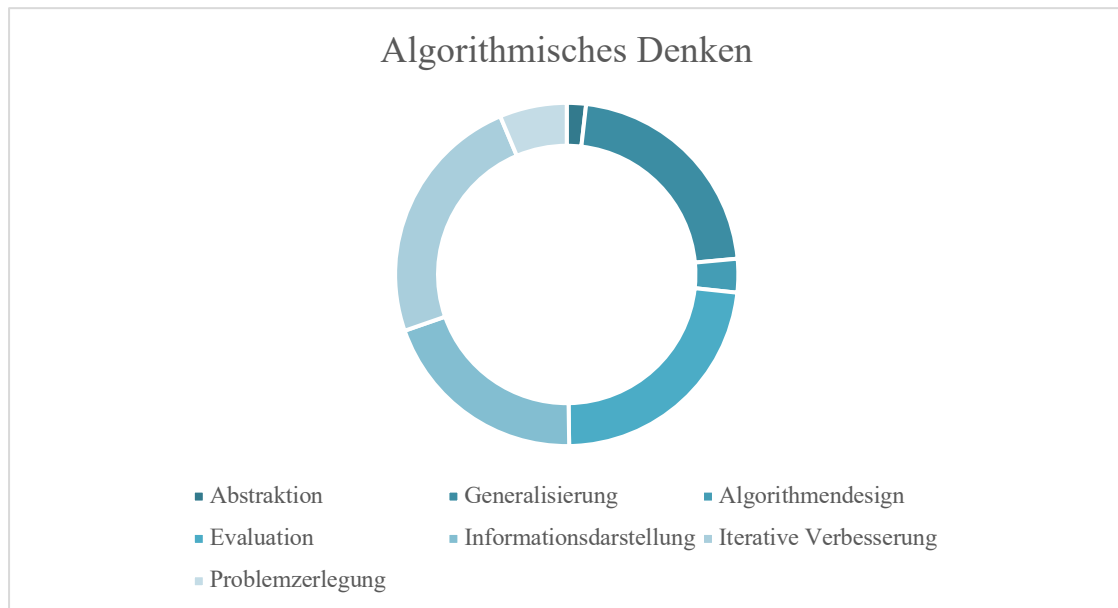


Abbildung 11: Algorithmisches Denken (Eigendarstellung)

Denkens. Besonders oft (55 Mal) konnte die *iterative Verbesserung* beobachtet werden, also dass die Kinder die gleiche Aufgabe mehrmals versuchten (33 Mal) und das neu Gelernte umsetzten (20 Mal). Mit 51 Notierungen konnte die *Evaluation* auch sehr häufig beobachtet werden. Dies lag daran, dass die meisten Aufgaben schnell bewältigt wurden und daher kein Kind mehr als zehn Minuten benötigt hat. Meistens bewältigten die Kinder die Aufträge innerhalb von fünf Minuten, nur beim Bee-Bot brauchten einige mehr Zeit. Auch die *Generalisierung* wurde vermehrt beobachtet. Es war wichtig für die Auswertung, dass die Kinder allein arbeiten, daher konnte dieser Bereich 48 Mal beobachtet werden. Ähnlich oft wurde *Informationsdarstellung* mit 44 Mal notiert; dies war auch recht leicht gegeben, da die Roboter generell die Lösungswege eindeutig zeigen. 26 Beobachtungen konnten im Bereich der *Problemzerlegung* festgehalten werden, wobei 14 selbst erstellte Teilaufgabenstellungen der Kinder und zwölf Lösungswege durch die Teilaufgabenstellungen darstellten. Sieben Kinder konnten beobachtet werden, welche im Bereich des *Algorithmen-design* ihren generierten Lösungsweg beschreiben konnten. Besonders oft konnte dies beim Roboter Dash beobachtet werden. Am wenigsten Beobachtungen konnten in der *Abstraktion* festgehalten werden. Vier Kinder setzten Erfahrungen von den bisherigen Robotern um; sie konnten Erfahrungen vom Roboter Cubetto für die Arbeit mit dem Bee-Bot nutzen. So stellten sie fest, dass sie den Roboter während des Programmierens drehen konnten, damit die Orientierung besser gegeben ist. Dies setzten sie bei Bee-Bot gleich um. Dass die Blöcke für bestimmte Befehle standen, wurde im Anschluss bei Dash auch aufgegriffen – dies war aber schwer zu beobachten. Keine Beobachtungen konnten festgehalten werden, dass die Kinder beim Arbeiten mit den drei Robotern Gemeinsamkeiten feststellten, daher wurde dies nicht notiert.

## 7 Fazit der Forschung

Als Transformative Literacy wird „die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozessabläufe hier einzubringen“ (Schneidewind, 2013, S. 82) bezeichnet. Roboter im Schulalltag zu integrieren, zeigt sich dabei als Mittel zum Ziel an. Insbesondere Roboter veranschaulichen Prozesse so gut wie selten ein Mittel im Unterricht. Durch die empirische Forschung konnte herausgefunden werden, dass die Kinder Konzepte des algorithmischen Denkens nicht nur schneller, sondern auch mit geringerer Fehlerquote beantworten können. Aufgrund der Forschungen und der Interpretation der Ergebnisse kann die Arbeit mit Robotern für Kinder im Volksschulalter klar empfohlen werden.

### Literatur

- Bebras. (2023, Januar 30). *International Challenges on Informativs and Computational Thinking*. Retrieved from <https://www.bebas.org/index.html>
- Bergner, N., Köster, H., Magenheim, J., Müller, K., Romeike, R., Schroeder, U., & Schulte, C. (2018). *Frühe informatische Bildung - Ziele und Gelingungsbedingungen für den Elementar-, und Primarbereich*. Barbara Budrich.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023, Dezember 27). *Digitale Grundbildung*. Retrieved from Digitale Grundbildung in der Volksschule: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>
- Dagienè, V., Stupurienè, G., Vinikienè, L., & Kinčius, V. (2019b). Spielkarten BIBER Entwicklung algorithmischen Denkens. Ausbildung und Beratungszentrum für Informatikunterricht.
- digi.komp. (2023a, Dezember 27). *digi.komp4 - Das Kompetenzmodell*. Retrieved from <https://digikomp.at/digikomp4/kompetenzmodell>
- digi.komp. (2023b, Dezember 27). *digi.kompP - Das Kompetenzmodell*. Retrieved from <https://digikomp.at/digikompp/kompetenzmodell>
- Elrod, S. (2010). *Project Kaleidoscope 2.0: Leadership for Twenty-First Century STEM Education*. Liberal Education.
- Hattburg, A. T., & Schäfer, M. (2020). *Digitalpakt- was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen*. Springer.
- Hiebler, K. (2016). Lovelace-Award für Valentina Dagienè. *OCG Journal*, 54.
- Komm, D., Hauser-Ehninger, U., Matter, B., Roth, N., & Staub, J. (2022). *Algorithmisches Denken in der Primarstufe*. Fachhochschule Graubünden.
- Krawcky, F. (2020, September 25). *Test: Dash - Das Debüt von Wonder Workshop*. Retrieved from Brickobotik: <https://www.brickobotik.de/test-dash-das-debuet-von-wonder-workshop/>
- Ladel, S. (2018, Juli 02). *Lehrer-Handreichung "Dash & Dot"*. Retrieved from Math Activity Center: <https://math-activity.center/sites/default/files/Dash%20und%20Dot%20Handreichung.pdf>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Beltz Verlagsgruppe.
- Oesterreichische Computer Gesellschaft. (2023, Februar 05). *Biber der Informatik*. Retrieved from OCG: <https://www.ocg.at/biber>
- Queensland University of Technology. (2021, Januar 18). *Dash*. Retrieved from [https://cms.qut.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0007/1063717/robotics-resource-dash.pdf](https://cms.qut.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/1063717/robotics-resource-dash.pdf)

- Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. *GAIA* 22,2, pp. 82–86.
- Steffens, U., & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie*. Weinheim: Beltz.
- Wiener Bildungsserver. (2023, Dezember 27). *Dash - Der redselige Allrounder, der sich gelegentlich gerne verselbstständigt*. Retrieved from LehrerInnen Web:  
<https://lehrerweb.wien/praxis/robotik-coding/roboter/dash>

# Lernen im Zeitalter der Digitalität – mit und durch Medien

## *Die Perspektive der Schüler\*innen*

*Gudrun Überacker<sup>1</sup>, Sonja Gabriel<sup>2</sup>, Helmut Pecher<sup>3</sup>, Jasmin Wallner<sup>4</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1308>

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag stellt eine Teilauswertung des Forschungsprojekts "Einführung von Tablets in der 5. und 6. Schulstufe im Rahmen des 8-Punkte-Plans" dar. Der Fokus liegt dabei auf der Perspektive der Schüler\*innen, verbunden mit den Fragen, ob die Lernenden Hemmungen beim Umgang mit den digitalen Endgeräten haben und welchen Kompetenzzuwachs sie subjektiv feststellen. Ausgehend von Reformvorhaben in Bezug auf digitale Technologien sowie der Self-Determination Theory im Hinblick auf die intrinsische Lernmotivation erfolgt eine deskriptive Beschreibung verschiedener Items, welche die Schüler\*innen-Perspektive widerspiegeln. Aus der Darstellung der Nutzungsbefürchtungen, der Nutzungszufriedenheit sowie des subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachses bei der Arbeit mit digitalen Endgeräten werden Einblicke in die Umsetzung der Geräteinitiative im Rahmen des 8-Punkte-Plans aus Sicht der Schüler\*innen gegeben.

**Stichwörter:** digitale Endgeräte, Motivation, Befürchtungen, Schüler\*innen-Perspektive

## **1 Einleitung**

„Neues Lernen mit neuen Medien! Schule 2.0! Ende der Kreidezeit, Tablets statt Schiefertafeln, Revolution des Lernens!“ (Honegger, 2016, S. 8). Häufig werden derartige

---

<sup>1</sup> KPH Wien/Krems, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems

E-Mail: [gudrun.ueberacker@kphvie.ac.at](mailto:gudrun.ueberacker@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: [sonja.gabriel@kphvie.ac.at](mailto:sonja.gabriel@kphvie.ac.at)

<sup>3</sup> KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: [helmut.pecher@kphvie.ac.at](mailto:helmut.pecher@kphvie.ac.at)

<sup>4</sup> KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: [jasmin.wallner@kphvie.ac.at](mailto:jasmin.wallner@kphvie.ac.at)

Ausdrücke benutzt, um die digitale Transformation des Bildungswesens zu umschreiben. Dabei wird oft von einer digitalen Bildungsrevolution gesprochen, welche unumkehrbar zu sein scheint und eine ähnliche Bedeutung wie die Erfindung des Buchdrucks habe. Wenn die Rede vom Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht ist, impliziert das meist auch, dass Bildungs- und Lernprozesse durch den Geräteeinsatz im Unterricht individualisiert und eigenständig gestaltet werden. Dabei wird ein effizienteres und nachhaltigeres Lernen erwartet, welches darüber hinaus zu einem Abbau von Bildungsungleichheiten führen soll. Für das österreichische Bildungswesen geht das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) davon aus, dass für Schüler\*innen „Metawissen über Digitalisierung [...] unbedingt notwendig [sei], weil diese sich ständig weiterentwickelt und unsere Gesellschaft durchdringt und verändert“ (BMBWF, 2020b). Der Nationale Bildungsbericht (2021) sieht im richtigen Einsatz digitaler Medien die Möglichkeit, „Neugierde, Lernfreude und nachhaltigen Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern zu fördern“ (BMBWF, 2021, S. 373). In Österreich werden und wurden in den letzten Jahren auf allen Bildungsebenen Projekte und Reformen ins Leben gerufen, welche das Ziel verfolgen, das Lernen mit, durch und über digitale Medien zu fördern. Diese Reformen sind häufig mit dem konkreten Anspruch verbunden, das Unterrichtsgeschehen durch die Einführung neuer Lern- und Lehrmittel grundlegend zu verändern. Im Zuge der Unterrichtsinitiative „8-Punkte-Plan“, welche im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht, wurde dieses Ziel unter anderem durch die Ausstattung von Schüler\*innen mit digitalen Endgeräten verfolgt. Die subjektive Sicht der Schüler\*innen zum Einsatz dieser Geräte im Unterricht soll im vorliegenden Beitrag aufgezeigt werden.

## 2 Reformmaßnahmen – global und national

Reformbemühungen, welche auf die Integration digitaler Technologien im Bereich der Bildung abzielen, sind ein Kennzeichen des frühen 21. Jahrhunderts und können weltweit beobachtet werden. Sie streben generell danach, Bildungssysteme an das digitale Zeitalter anzupassen und Leitmedien, wie Laptops oder Tablets, in den Unterricht zu integrieren. Beispiele hierfür sind die Initiative „CanCode 3.0“ in Kanada, das Programm „Future-Schools@Singapore“ in Singapur oder das „Digital Technologies Curriculum“ in Australien, die auf politischer Ebene auf die Herausforderungen des digitalen Zeitalters im Bildungsbereich reagieren. In Europa wird mit dem „Digital Education Action Plan 2021-2027“ eine staatenübergreifende Förderung der digitalen Bildung verfolgt. Zusätzlich haben einzelne europäische Länder in den letzten Jahren Bildungsreformen umgesetzt, um das Lehren und Lernen mit digitalen Medien voranzutreiben. So hat beispielsweise Schweden bereits 2011 das Programm „ICT for Everyone“ eingeführt. Dabei handelt es sich um eine nationale digitale Gesamtstrategie, die auch das Ziel verfolgt, den Bildungsbereich den Anforderungen des digitalen Zeitalters anzupassen (EMPIRICA, 2014). In England wurde im Jahr 2014 das „National Curriculum for Computing“ eingeführt. Dadurch wurde das frühere „Curriculum for Information and

Communication Technology“ (ICT) ersetzt und ein stärkerer Fokus auf die Vermittlung von Informatikgrundlagen, Programmierung und Computational Thinking gelegt (Miles, 2013). Als weiteres Beispiel präsentiert sich Deutschland im Jahr 2019 mit dem „DigitalPakt Schule“ und setzt damit auf bildungspolitischer Seite einen Schwerpunkt auf die Digitalität im Bildungsbereich. Mit einem Investitionsvolumen von 6,5 Milliarden Euro sollen so digitale Lehr- und Lernformen in den allgemeinbildenden Schulen gefördert werden (BMBF, 2022). Nicht zuletzt versucht auch die österreichische Bundesregierung seit dem Jahr 2020 Leitmedien in den Unterricht zu integrieren, Bildung an die Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen und Schüler\*innen auf ein Leben und Arbeiten in einer digital geprägten Welt vorzubereiten. Im Jahr 2020 initiierte die österreichische Bundesregierung beispielsweise die Unterrichtsinitiative „8-Punkte-Plan“, die Einführung des verpflichtenden Unterrichtsfachs „Digitale Grundbildung“ in der Sekundarstufe I wurde im Schuljahr 2022/23 umgesetzt, und im Schuljahr 2023/24 startete die Einführung der neuen Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe, welche nun auch die Vermittlung digitaler Kompetenzen fächerübergreifend fordert. Als weitere Maßnahme des BMBWF präsentiert sich im Jänner 2024 der „Grundsatzterlass Medienbildung“, welcher den bestehenden „Grundsatzterlass Medienerziehung“, der seit 2012 in Kraft war, ablöst und eine adaptierte Form dessen darstellt. Im „Grundsatzterlass Medienbildung“ sind Leitlinien und Zielsetzungen für die Integration der Medienbildung in allen Schularten und Unterrichtsfächern festgelegt (BMBWF, 2024).

## 2.1 Forschungsstand und Forschungslücke

Während auf bildungspolitischer Ebene in den vergangenen Jahren weltweit eine Vielzahl an Maßnahmen unternommen wurden, um Schule und Unterricht den Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen und das Lernen mit, durch und über digitale Medien in den Schulen voranzutreiben, besteht ein Desiderat bezüglich Studien zum Umgang mit digitalen Lehr- und Lernmedien in der schulischen Handlungspraxis. Die meisten soziologischen Untersuchungen zum Einsatz neuer Medien beschränken sich hauptsächlich auf den außerschulischen Bereich (Hödl-Langegger, 2018; Mößle & Föcker, 2021; Robinson, 2009). Im deutschsprachigen Forschungskontext konzentrieren sich die Studien in erster Linie auf mediendidaktische Aspekte und die Förderung von Medienkompetenz (Aufenanger, 2020; Feierabend et al., 2023; Petko, 2020). Zudem fokussieren sie auf die Evaluation des Lernerfolgs, der durch den Einsatz neuer Lehr- und Lernmittel im schulischen Setting bei Schüler\*innen erzielt wird (Hermida et al., 2017; Schweiger et al., 2022; Wekerle et al., 2022). Vereinzelt Forschungsbefunde aus Schweden, Großbritannien, Deutschland und Österreich werfen zudem einen Blick auf die veränderte Rolle und die neuen Anforderungen, welche an Lehrkräfte gestellt werden (Clark-Wilson et al., 2020; Fransson et al., 2019; Pecher et al., 2022).

Eine Studie von Lin et al. (2017) aus Taiwan untersucht beispielsweise im Kontext der Evaluation von Lernerfolgen die Auswirkungen digitaler Lehr- und Lernformen auf die Lernmotivation und den Lernfortschritt der Schüler\*innen. Nach einer 32-wöchigen Arbeitsphase mit (Experimentalgruppe) und ohne (Kontrollgruppe) digitale Lehr- und Lernformen konnte durch ein Pretest-Posttest-Design, an denen insgesamt 116 Schüler\*innen aus vier Klassen teilgenommen haben, festgestellt werden, dass sich digitale Lehr- und Lernformen positiv auf die Lernmotivation und den Lernzuwachs von Schüler\*innen auswirken. Es sind signifikante Auswirkungen auf die intrinsische und extrinsische Motivation sowie den Lernzuwachs erkennbar, welche durch den Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen jeweils deutlich höher ausfallen als bei traditionellen Unterrichtsformen (Lin et al., 2017, S. 3560). Lin et al. (2017) folgern: „The key in developing the effectiveness of digital learning on teaching lies in teachers. [...] It is the goal and task of teachers to have students receive systematic knowledge through network and possess correct use concepts.“ (Lin et al., 2017, S. 3562).

Zu interessanten Ergebnissen bezüglich der Ermöglichung erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse von Schüler\*innen in Tablet- und Nicht-Tablet-Klassen führt die Längsschnittstudie von Hammer et al. (2021) aus Deutschland. Über eine Laufzeit von drei Jahren wurden Schüler\*innen (n=1.058) der 7. bis 9. Klasse zu vier Testzeitpunkten mittels Fragebogenerhebungen und Testverfahren zu ihrer Unterrichtswahrnehmung befragt (Hammer et al., 2021, S. 4). Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass Schüler\*innen in Tablet-Klassen das Lernklima als unterstützender, interessanter und relevanter wahrnehmen als Schüler\*innen in Nicht-Tablet-Klassen. Darüber hinaus ist die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden in Tablet-Klassen langanhaltender gegenüber jenen in Nicht-Tablet-Klassen, was wiederum positive Auswirkungen auf die Lernmotivation und Lernergebnisse hat. „This result seems promising moving forward that for students who may struggle in traditional educational settings, tablets may make a difference“ (Hammer et al., 2021, S. 11).

Während in den eben skizzierten Untersuchungen unter anderem die Auswirkungen des Einsatzes digitaler Medien auf die Lernmotivation und den Lernzuwachs von Schüler\*innen aus objektiver Sicht im Fokus steht, wurde die subjektive Sicht der Proband\*innen nicht zum Forschungsgegenstand gemacht. Auf Studien, welche die subjektiven Einstellungen der Schüler\*innen gegenüber dem Einsatz digitaler Lehr- und Lernmittel in der schulischen Handlungspraxis untersuchen, kann bisher nämlich kaum zurückgegriffen werden. An dieser Stelle zeichnet sich also eine deutliche Forschungslücke ab. Der vorliegende Beitrag möchte zur Schließung dieser Forschungslücke einen Beitrag leisten.

## 2.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Im Zentrum des hier präsentierten Forschungsprojekts steht die Unterrichtsinitiative „8-Punkte-Plan“. Mit einem Investitionsvolumen von insgesamt 250 Millionen Euro und einer



Laufzeit von vier Jahren soll sichergestellt werden, dass in Österreich „eine flächendeckende Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens und [...] eine breitflächige Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate“ (BMBWF, 2020b) bis zum Jahr 2024 erfolgt.

Mithilfe einer Qualifizierungsoffensive für Pädagog\*innen, der Optimierung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen für digital unterstütztes Lernen und einer Geräteinitiative, welche die Ausstattung von Schüler\*innen und Lehrer\*innen mit digitalen Endgeräten vorsieht – um nur einige der acht Ziele dieser Initiative zu nennen – sollen „die pädagogischen und technischen Voraussetzungen für einen IT-gestützten Unterricht [...] [geschaffen werden, um] Schülerinnen und Schüler zu gleichen Rahmenbedingungen den Zugang zu digitaler Bildung zu ermöglichen“ (BMBWF, 2020a).

Die Maßnahme der Geräteinitiative, durch welche sowohl Schüler\*innen der Sekundarstufe I als auch Lehrer\*innen mit digitalen Endgeräten, wie Tablets oder Laptops, ausgestattet wurden, steht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung.

Der vorliegende Beitrag stellt die Frage, wie sich der Umgang mit digitalen Medien in der alltäglichen pädagogischen Praxis aus Sicht der Schüler\*innen gestaltet und wie Lernende der Sekundarstufe I den Einsatz von digitalen Endgeräten im Unterricht einschätzen.

Das Interesse dieses Beitrags liegt demnach darin, einen Einblick zu erlangen, wie digitale Medien aus subjektiver Sicht der befragten Personengruppe zur Selbst- und Anwendungskompetenz sowie zum Lernzuwachs beitragen können. Folgende zentrale Forschungsfrage steht daher im Zentrum der Untersuchung:

Wie gestaltet sich der Umgang mit digitalen Medien im Schulunterricht der Sekundarstufe I aus Sicht der Schüler\*innen und wie schätzen sie dabei den Einsatz digitaler Endgeräte ein?

Um eine tiefgehende Analyse der Thematik zu gewährleisten, ergeben sich aus dieser Hauptfrage zwei präzise Subfragen:

- Wie beurteilen Schüler\*innen die Nutzung digitaler Geräte bezogen auf die Selbst- und Anwendungskompetenz?
- Wie stufen Schüler\*innen den Lernzuwachs durch das Arbeiten mit digitalen Medien ein?

Diese Subfragen zielen darauf ab, spezifische Aspekte der Hauptfrage zu untersuchen und so zu einem umfassenden Verständnis des Untersuchungsgegenstandes beizutragen.

### 3 Untersuchungsdesign

Die Fragebogenerhebung der Schüler\*innen ist in eine Fallstudie zur Einführung digitaler Endgeräte in der 5. und 6. Schulstufe eingebunden. Im Rahmen dieser Fallstudie wurden unterschiedliche Forschungsinstrumente entwickelt und eingesetzt, die unterschiedliche Personengruppen adressierten. Um einen Überblick über die Positionierung der

Schüler\*innen-Fragebogenerhebung innerhalb der Fallstudie zu erhalten, wird ein Einblick zum gesamten Forschungsdesign sowie dem Sample gegeben.

Die folgende Abbildung 1 zeigt die beteiligten Personengruppen mit den jeweils eingesetzten Forschungsinstrumenten sowie die inhaltlichen Themenschwerpunkte.

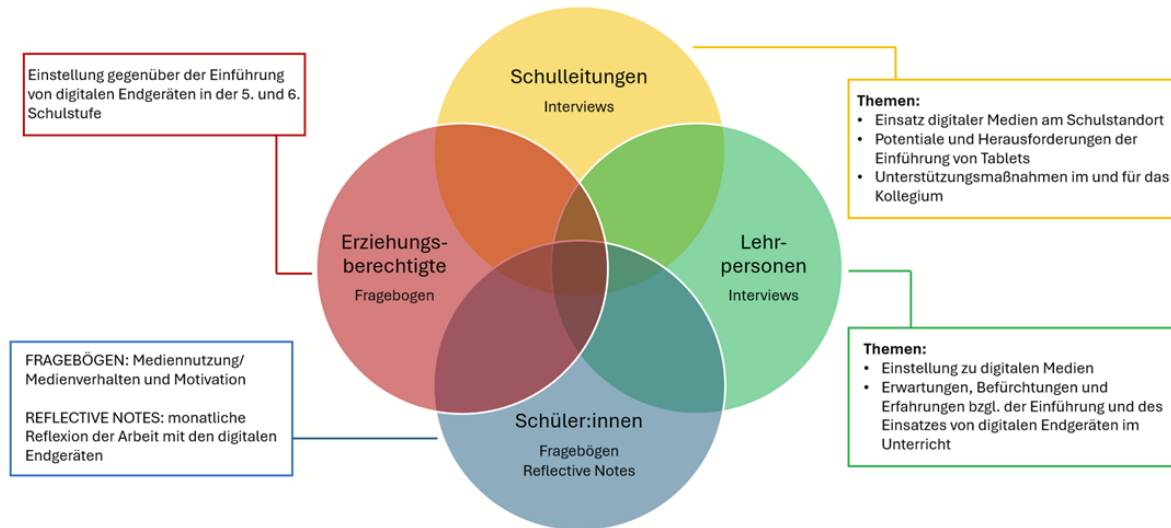


Abbildung 1: Zielgruppen, Forschungsinstrumente und Inhalte der Fallstudie, eigene Darstellung

Insgesamt wurden mit Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten vier Zielgruppen fokussiert, die direkt oder indirekt an der Geräteinitiative im Rahmen des 8-Punkte-Plans beteiligt waren. Mittels halbstrukturierter Interviewleitfäden, Fragebögen und Reflective Notes wurden die Gelingensbedingungen samt Herausforderungen und Potenziale, die persönlichen Einstellungen sowie Erwartungen und Befürchtungen, die Motivation, aber auch die schulische Nutzung digitaler Medien sowie die gesetzten (Unterstützungs-)Maßnahmen an den teilnehmenden Schulstandorten untersucht. An der Fallstudie nahmen insgesamt 3 Schulen teil, die im ersten Jahr 2021/2022 der Ausrollung der Geräteinitiative untersucht wurden. Die vier Zielgruppen (Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler\*innen der 5. und 6. Schulstufe sowie Erziehungsberechtigte) wurden zu jeweils unterschiedlichen Zeitpunkten befragt.

Eine Übersicht über das Forschungsdesign, die Erhebungszeitpunkte und das Sample bietet Abbildung 2.

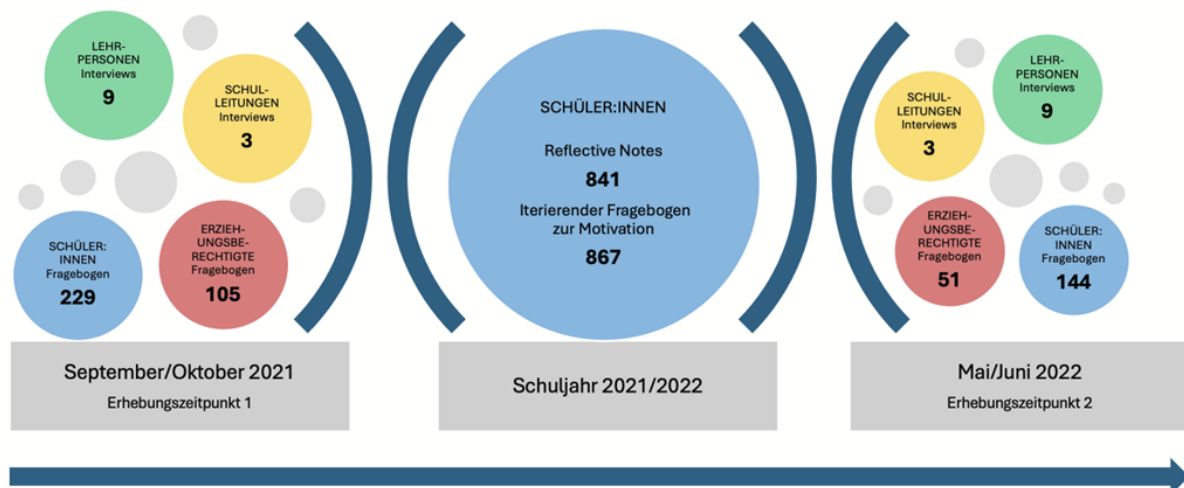


Abbildung 2: Forschungsdesign und Sample, eigene Darstellung

Wie aus Abbildung 1 und Abbildung 2 hervorgeht, wurden die Sichtweisen der beteiligten Personengruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit verschiedenen Methoden der Datenerhebung untersucht. Die Schulleitungen ( $n=3$ ) der drei am Forschungsprojekt beteiligten Schulen wurden mittels halbstrukturiertem Interviewleitfaden zu ihren Einstellungen und Erfahrungen sowie zu Potenzialen und Herausforderungen bezüglich des Einsatzes digitaler Endgeräte befragt.

Auch die Lehrpersonen ( $n=9$ ) wurden mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews befragt, um ihre Sichtweise zu Herausforderungen, Potenzialen und Gelingensbedingungen bei der Einführung und dem Einsatz digitaler Endgeräte zu erheben.

Erziehungsberechtigte ( $n=105$ ), deren Kinder an der Geräteinitiative beteiligt waren, nahmen mittels eines Online-Fragebogens am Forschungsprojekt teil. Die Einstellungen, Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der Einführung von digitalen Endgeräten im Unterricht standen dabei im Fokus. Die Sichtweisen aller drei Personengruppen (Schulleitung, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte) wurden zu zwei Zeitpunkten, September/Oktober 2021 und Mai/Juni 2022, erhoben.

Die Gruppe der Schüler\*innen ( $n=144$ ) spielte in dieser Fallstudie eine entscheidende Rolle. Alle Schüler\*innen der 5. und 6. Schulstufe der am Forschungsprojekt beteiligten Schulen wurden zu zwei Zeitpunkten mittels Online-Fragebogen zu ihrer Mediennutzung und ihrem Medienverhalten befragt. Ab der Einführung der Tablets wurde zudem die intrinsische Motivation der Lernenden monatlich mittels Online-Fragebogen erhoben. Zusätzlich dazu reflektierten die Schüler\*innen die Arbeit mit den digitalen Endgeräten im Monatsrhythmus in Form von Reflective Notes. Diese enthielten sechs offen gestellte Fragen, welche unter anderem das subjektive Lernempfinden der Schüler\*innen aufzeigte.

### Datenerhebung

Im vorliegenden Beitrag stehen die Ergebnisse des iterierenden Online-Fragebogens zur Motivation im Fokus. Der Fragebogen wurde dabei von Wilde et al. (2009) übernommen und folgte der Self-Determination-Theorie von Deci & Ryan (2004). Die Schüler\*innen der drei

Schulstandorte, welche an der Fallstudie beteiligt waren, besuchten zum Zeitpunkt der Datenerhebung entweder die 5. oder 6. Schulstufe. Der Online-Fragebogen wurde von den Teilnehmer\*innen über eine Laufzeit von sechs Monaten über MS Forms (Instanz der KPH Wien/Krems) im Monatsrhythmus bearbeitet und abgegeben.

Insgesamt hatten 144 Schüler\*innen den Online-Fragebogen zur Verfügung, welcher über die gesamte Laufzeit insgesamt 867 mal ausgefüllt wurde.

Aufgrund der Fülle der Ergebnisse wird im Zuge des vorliegenden Beitrags nur auf einen Teil der Daten zurückgegriffen. Der Fokus liegt dabei auf folgenden Aufgaben-/Fragestellungen:

- Beurteile die folgende Aussage: Ich war besorgt, ob ich die Arbeit mit dem Laptop/Tablet gut hinbekomme.
- Wie fandest du das Arbeiten mit dem Laptop/Tablet?
- Wie viel hast du in der letzten Zeit beim Arbeiten mit dem Laptop/Tablet gelernt?

Die Ergebnisse, welche zu diesen drei Aufgaben-/Fragestellungen über die Laufzeit der Datenerhebung gesammelt wurden, werden im fünften Kapitel dargelegt und diskutiert.

### **Datenauswertung**

Die Auswertung und Analyse der Daten wurde mit MS Excel durchgeführt. Die Daten wurden zunächst aus MS Forms exportiert und anschließend in MS Excel aufbereitet. Im nächsten Schritt wurden die einzelnen Schulstandorte in einer Tabelle zusammengefasst. Nach Kontrolle und Bereinigung der Daten erfolgte eine Kennzeichnung und Nummerierung der Items. Anschließend wurden die Daten mit Methoden der deskriptiven Statistik ausgewertet und die Ergebnisse in Form von Häufigkeitstabellen und -diagrammen dargestellt.

## **4 Digitale Medien und Lernmotivation**

Wie die Studien von Lin et al. (2017) und Hammer et al. (2021) in Abschnitt 2.1 zeigen, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Einsatz digitaler Medien und der Lernmotivation der Schüler\*innen. Gemäß der Self-Determination Theory (SDT) von Deci und Ryan (1993) beeinflussen die Bedingungen, welche die Befriedigung der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie (Autonomy), Kompetenz (Competence) und sozialer Eingebundenheit (Relatedness) unterstützen, signifikant die Lernmotivation. Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht kann, wenn er richtig umgesetzt wird, alle drei dieser Bedürfnisse ansprechen und somit positiv auf die intrinsische Motivation der Lernenden wirken (Deci & Ryan, 1993).

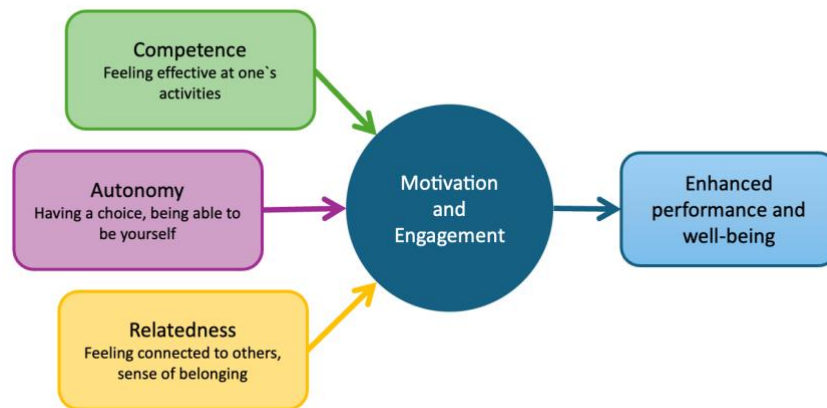


Abbildung 3: Self-determination Theory nach Ryan und Deci (2018), eigene Darstellung

Studien zeigen, dass der Einsatz digitaler Medien wie Tablets oder interaktiver Whiteboards die Autonomie der Lernenden erhöhen kann, indem individualisiertes Lernen und die Möglichkeit zur Selbststeuerung ermöglicht werden (Schaumburg, 2018). Ebenso kann die direkte Rückmeldung durch digitale Lernprogramme das Kompetenzgefühl stärken, da Schüler\*innen ihren Lernfortschritt unmittelbar erkennen können. Die soziale Eingebundenheit kann durch kollaborative Lernformen gefördert werden, die durch digitale Medien erleichtert werden. Diese Formen regen den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden an (Ryan & Deci, 2018).

Die positive Wirkung digitaler Medien auf die Lernmotivation hängt von der didaktischen Einbettung und der pädagogischen Intentionalität ab und ist somit nicht automatisch gegeben. Die bloße Verfügbarkeit technologischer Ressourcen im Unterricht führt nicht zwangsläufig zu einer Steigerung der Lernmotivation. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Potentialen und Grenzen digitaler Medien ist erforderlich, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden und die Medienkompetenz gezielt zu fördern.

## 5 Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse der im dritten Kapitel vorgestellten Aufgaben-/Fragestellungen „Beurteile die folgende Aussage: Ich war besorgt, ob ich die Arbeit mit dem Laptop/Tablet gut hinbekomme.“, „Wie fandest du das Arbeiten mit dem Laptop/Tablet?“ und „Wie viel hast du in letzter Zeit beim Arbeiten mit dem Laptop/Tablet gelernt?“ aus dem iterierenden Online-Fragebogen zur Motivation werden im Folgenden dargestellt und diskutiert. Da die Ausrollung der digitalen Endgeräte an den am Forschungsprojekt beteiligten Schulen erst Ende November 2022 abgeschlossen wurde, startete die Erhebung mittels Online-Fragebogen im Dezember 2022.

Die nachstehende Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Gesamtanzahl der von den Schüler\*innen pro Monat ausgefüllten Fragebögen. Die Anzahl der Abgaben pro Monat schwanken dabei stark und liegen in den sechs Erhebungsmonaten zwischen 69 und 208.

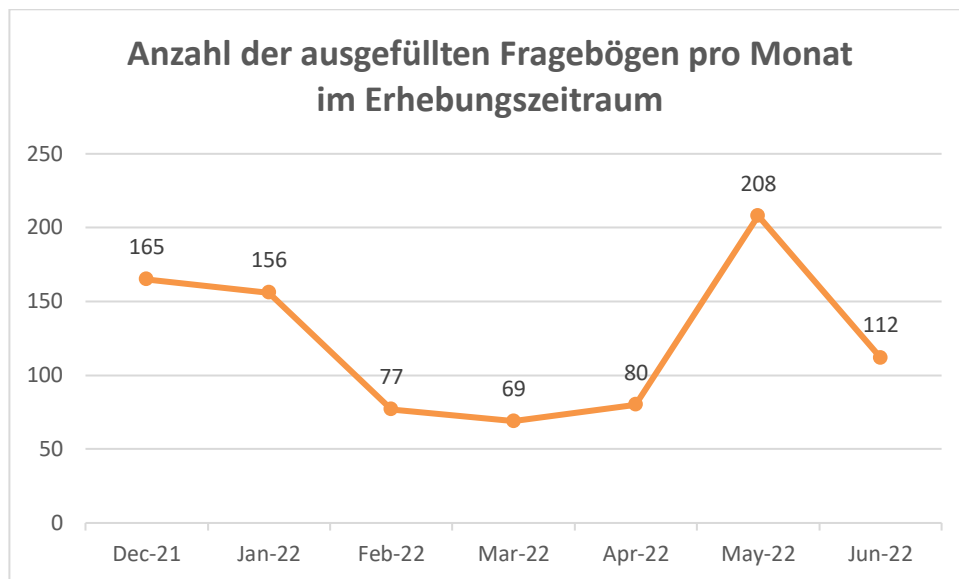


Abbildung 4: Anzahl der ausgefüllten Fragebögen pro Monat im Erhebungszeitraum, eigene Darstellung

Dieses nicht konstante Sample im Laufe des Erhebungszeitraumes stellt eine Limitation für die Studie dar und muss bei den nachfolgend präsentierten Ergebnissen berücksichtigt werden: Die Schwankungen lassen sich damit erklären, dass die Antworten der teilnehmenden Schüler\*innen nicht immer im gleichen zeitlichen Abstand zur vorherigen Abgabe erfolgten. Das hat zur Folge, dass im Mai 2022 wesentlich mehr Antworten abgegeben wurden, wie in Abbildung 4 ersichtlich ist. In einigen Klassen wurde der Fragebogen für April erst Anfang Mai bzw. für Juni bereits Ende Mai abgegeben.

## 5.1 Digitale Medien und Befürchtungen

Das Item "Ich war besorgt, ob ich die Arbeit mit dem Laptop/Tablet gut hinbekomme" stellt Befürchtungen der Schüler\*innen im Umgang mit den digitalen Endgeräten dar. Die Antwortmöglichkeiten der fünfstufigen Skala reichen von "stimmt völlig" bis "stimmt gar nicht".

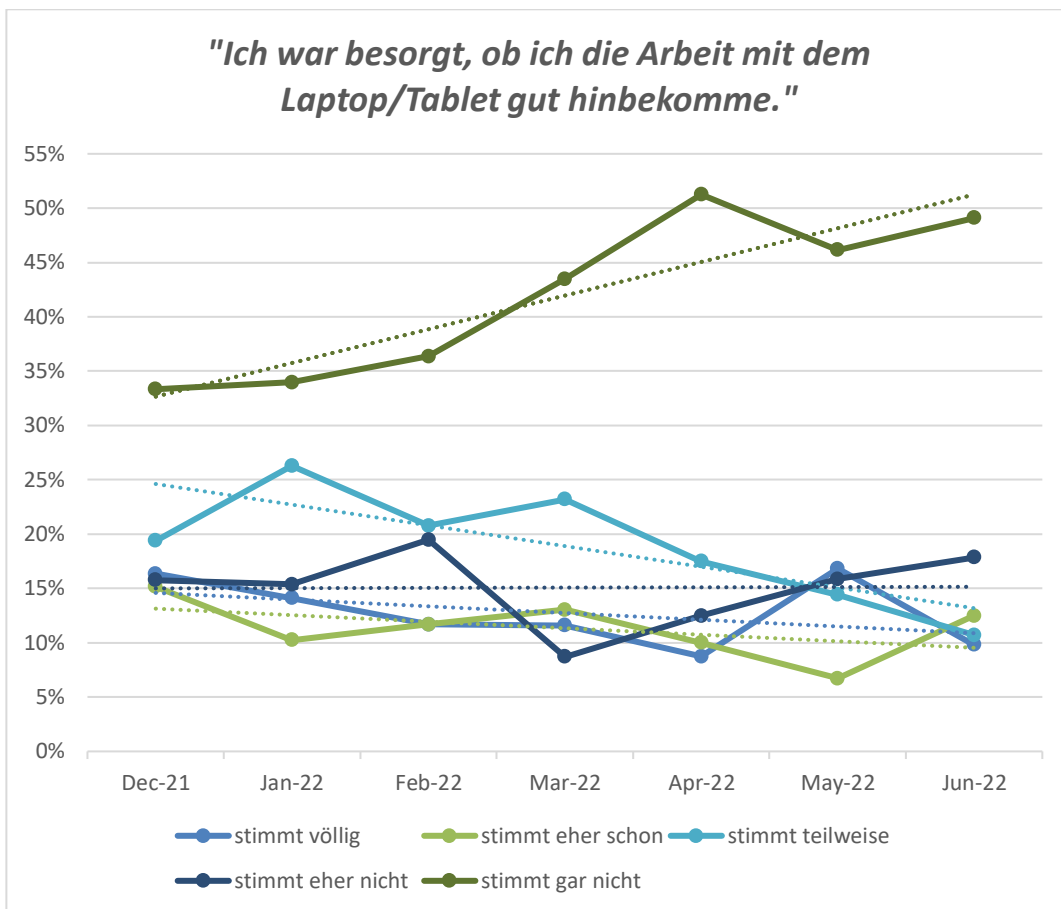


Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Aussage „Ich war besorgt, ob ich die Arbeit mit dem Laptop/Tablet gut hinbekomme.“, eigene Darstellung

Das Diagramm in Abbildung 5 zeigt, dass die Befürchtung, die Arbeit mit dem Laptop/Tablet könne die Erwartungen nicht erfüllen, bis zum zweiten Halbjahr 2022 kontinuierlich abnimmt. Dies wird auch durch die gestrichelten Trendlinien der einzelnen Antwortskalen über den Befragungszeitraum deutlich. Gaben zu Beginn des Schuljahres noch rund ein Drittel an, sehr oder ziemlich besorgt zu sein, so sinkt dieser Wert bis zum Ende des Schuljahres auf rund ein Viertel. Umgekehrt geben zum Ende des Befragungszeitraums über zwei Drittel der Schüler\*innen an, keine oder kaum Sorgen zu haben, die Arbeit mit dem digitalen Endgerät zu bewältigen. Der Rückgang von Befürchtungen beim Umgang mit neuer Technik deutet auf einen positiven Effekt durch die Nutzung digitaler Endgeräte im Hinblick auf das Phänomen der Technikakzeptanz hin. Gemäß des Technologieakzeptanzmodells sind sowohl die wahrgenommene Nützlichkeit sowie Nutzungsfreundlichkeit bedeutsame Faktoren bei der Akzeptanz neuer Technologie (Davis, 1989).

## 5.2 Digitale Medien und Lernmotivation

Das Item “Wie fandest du das Arbeiten mit den Laptops/Tablets” gibt Auskunft über die Zufriedenheit der Schüler\*innen im Umgang und der Nutzung der digitalen Endgeräte in

Unterrichtssettings. Die Antwortmöglichkeiten der fünfstufigen Skala reichen von "sehr schwer" bis "sehr leicht".

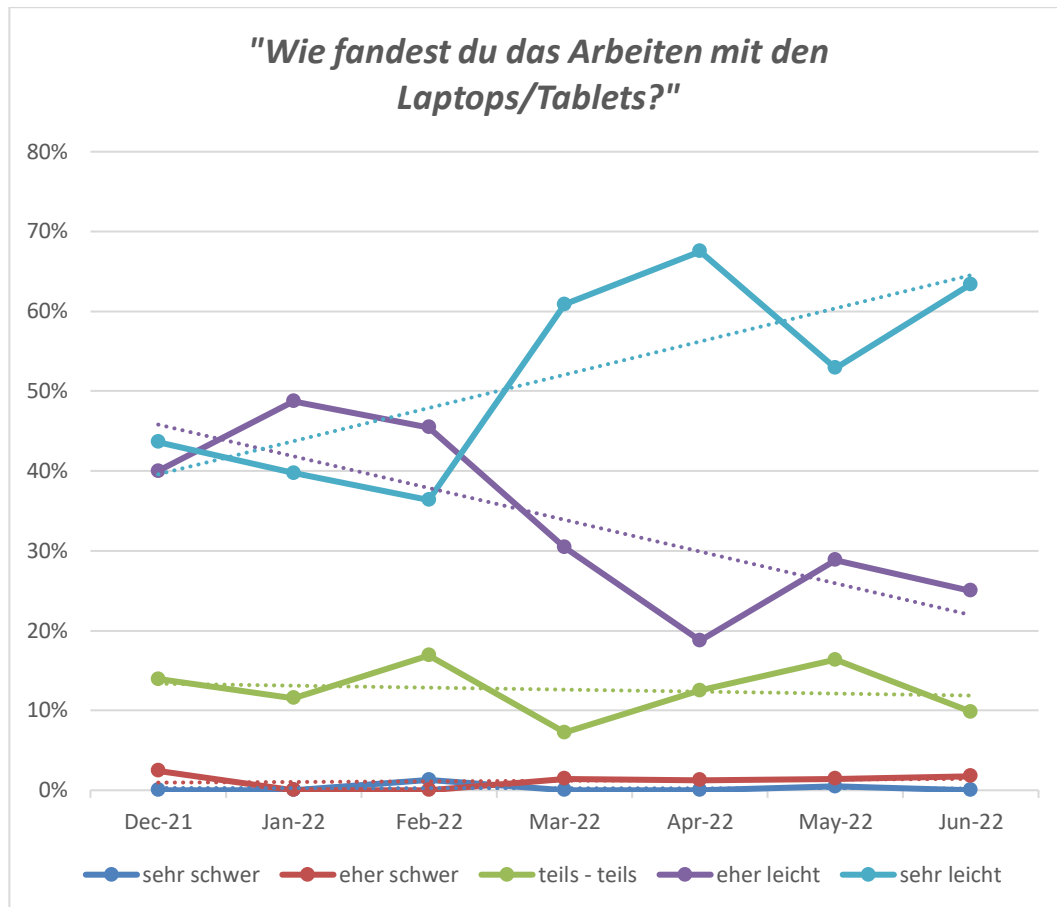


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage „Wie fandest du die Arbeit mit den Laptops/Tablets?“, eigene Darstellung

Die Darstellung in Abbildung 6 zeigt, dass der überwiegenden Mehrheit (über 80%) der Schüler\*innen das Arbeiten mit Laptops und Tablets leicht bis sehr leicht fällt. Dieser hohe Zustimmungswert hat in der zweiten Hälfte des Befragungszeitraums noch zugenommen. Während ca. 90% der Schüler\*innen am Ende des Schuljahres im Juni 2022 das Arbeiten mit den digitalen Endgeräten als eher oder sogar sehr leicht empfanden, gaben weniger als 5% an, sich damit schwer zu tun. Aufgrund der Datenlage ist anzunehmen, dass durch die Arbeitsbedingungen des angeleiteten, gemeinsamen Arbeitens mit den neuen digitalen Endgeräten einerseits psychologische Grundbedürfnisse gestillt werden können und andererseits auch eine Steigerung der Lernmotivation erreicht werden kann. Förderliche Bedingungen werden durch Lehrkräfte ermöglicht und beinhalten neben dem kompetenten Umgang mit den Endgeräten auch deren adäquaten, methodisch-didaktischen Einsatz in unterschiedlichen Lehr- und Lernszenarien. Bezugnehmend auf die Erkenntnisse zum Lernklima in Tablet-Klassen (vgl. Kapitel 2.1) kann bereits die bloße Nutzung digitaler Endgeräte als unterstützend und bereichernd wahrgenommen werden (Hammer et al., 2021, S. 4).



Gemäß der Cognitive-Load-Theory ist es zudem von der Schwierigkeit des Lernmaterials abhängig, wie hoch die intrinsische Belastung ist. Komplexere Lernmaterialien sollen demnach möglichst gut strukturiert sein, damit Lernende keine Kapazitäten für den eigentlichen Wissensaufbau verlieren. Informationen können zudem leichter behalten werden, wenn sie an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und sogenannte “Chunks” gebildet werden (Niegemann et al., 2008). Demzufolge bedingen viele Wissensbereiche einander und werden erst bei gleichzeitiger Verarbeitung im Gedächtnis gespeichert (Sweller, 2003). Die Cognitive-Load-Theory bietet daher auch einen Rahmen, um die Ergebnisse bei diesem Item zu erklären: Anfänglich stehen die Schüler\*innen vor der Herausforderung, sich nicht nur mit dem neuen Lernstoff auseinanderzusetzen, sondern auch mit der Bedienung der Technologie vertraut zu machen. Diese doppelte Anforderung führt zu einer erhöhten extrinsischen kognitiven Belastung, die das Lernen erschweren kann. Mit der Zeit jedoch passen sich die Schüler\*innen an die Nutzung der Technologie an, was zu einer deutlichen Verringerung dieser extrinsischen Belastung führt. Die Technologie wird zum nahtlosen Bestandteil ihres Lernprozesses, erlaubt ihnen, sich effizienter auf den Lerninhalt zu konzentrieren, und verringert so die Gesamtbelastung des kognitiven Systems. Diese Anpassung verbessert nicht nur die Handhabung der Technologie, sondern ermöglicht es den Schüler\*innen auch, effektivere Lernstrategien zu entwickeln. Dieser Prozess, unterstützt durch die reduzierte kognitive Belastung und verbesserte Lernfähigkeiten, führt zu einer gesteigerten Wahrnehmung von Kompetenz und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Laptops und Tablets. Die Folge ist eine positive Feedbackschleife, in der erhöhte Motivation und Engagement für den Lernprozess die Lernergebnisse weiter verbessern.

### 5.3 Digitale Medien und Lernzuwachs

Das Item “Wie viel hast du in der letzten Zeit beim Arbeiten mit dem Laptop/Tablet gelernt” stellt den empfundenen Lernzuwachs und somit die selbst eingeschätzte Kompetenz im Umgang mit digitalen Endgeräten aus Sicht der Schüler\*innen dar. Die Antwortmöglichkeiten der fünfstufigen Skala reichen von “sehr wenig” bis “sehr viel”.

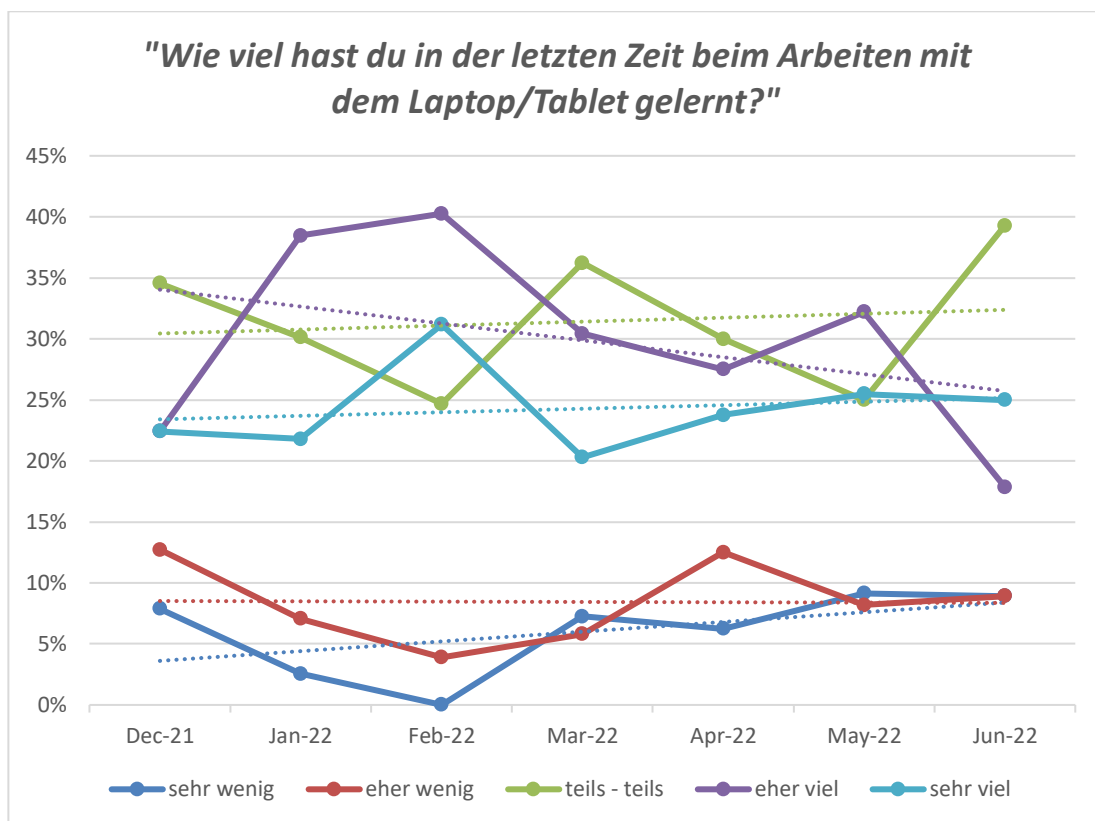


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung der Antworten auf die Frage „Wie viel hast du in der letzten Zeit beim Arbeiten mit dem Laptop/Tablet gelernt?“, eigene Darstellung

Die Ergebnisse in Abbildung 7 zeigen ein uneinheitliches Bild: Waren zu Beginn des Befragungszeitraums ca. 20% der Befragten der Meinung, wenig mit den digitalen Endgeräten zu lernen, so sank dieser Wert bis Februar 2022 unter 10% und stieg zum Schulschluss wieder auf rund 20% an. Demgegenüber gaben am Anfang des Schuljahres noch rund 45% der Schüler\*innen an, viel mit dem Laptop oder Tablet zu lernen, so ist dieser Wert nach einem Zwischenhoch von zwischenzeitlich über 70% wieder auf rund 40% zum Schulschluss gesunken. Dies könnte darauf hindeuten, dass im Zeitraum unmittelbar nach Ausgabe der Endgeräte eher das Gefühl vorherrscht, Neues zu lernen (wie beispielsweise das Speichern von Dateien oder die Nutzung von Programmen), während zum Ende des Schuljahres die Nutzung der Geräte bereits zur Routine geworden war. Durch den Umstand, dass mit häufig genutzten Programmen schon eine Arbeitsroutine eingekehrt ist, wird der Wissens- und Lernzuwachs in einzelnen Unterrichtsgegenständen vermutlich nicht mehr auf das digitale Endgerät bezogen. Zu Beginn der Einführung von digitalen Endgeräten im Unterricht kann zudem die Begeisterung für die neue Technologie dazu führen, dass Schüler\*innen das Gefühl haben, viel zu lernen, einfach weil die Erfahrung neu und spannend ist. Diese anfängliche Begeisterung kann zu einer überhöhten Wahrnehmung des Lernerfolgs führen, die aber – sobald die anfängliche Neuheit nachlässt und die tatsächlichen Lerninhalte und die Nutzung der Technologie für spezifische Lernaufgaben mehr im Vordergrund stehen – Schwierigkeiten und Herausforderungen mit den Geräten offensichtlicher werden. Im Laufe der Zeit kann auch die Selbstwirksamkeit der Schüler\*innen, also das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten,

zunehmen. Dies, kombiniert mit einer verbesserten Motivation, kann ebenfalls dazu beitragen, dass die eigenen Lernerfolge höher eingeschätzt werden, da die Lernenden sich zunehmend kompetenter im Umgang mit den Lerninhalten und der Technologie fühlen.

An dieser Stelle sei auch noch einmal auf die Studie von Lin et al (2017) verwiesen (vgl. Kapitel 2.1), die Auswirkungen digitaler Lehr- und Lernformen auf die tatsächliche Lernleistung zeigt.

## 6 Resümee und Ausblick

Mit Fokus auf die Nutzung digitaler Endgeräte in Bezug auf die Selbst- und Anwendungskompetenz aus Sicht der Schüler\*innen ist festzuhalten, dass die befragte Personengruppe eine hohe Lernmotivation zeigt und diese im Verlauf des Befragungszeitraums noch weiter zugenommen hat. Der positive Effekt auf die Lernmotivation durch die Nutzung digitaler Endgeräte, der in den Studien von Lin et al. (2017) und Hammer et al. (2021) aufgezeigt wurde, ist auch in den Ergebnissen dieses Beitrags im Erhebungszeitraum erkennbar.

Demgegenüber sind die Befürchtungen in Bezug auf die Nutzung der Geräte zurückgegangen. Eine hohe Technikakzeptanz geht demnach mit einer Steigerung der Lernmotivation einher, wobei förderliche Bedingungen durch Lehrkräfte ermöglicht und mittels adäquaten, methodisch-didaktischen Einsatz in unterschiedlichen Lehr- und Lernszenarien aufrechterhalten werden müssen.

In Bezug auf die Selbsteinschätzung des Lernzuwachses der Schüler\*innen durch die Nutzung digitaler Endgeräte ist festzuhalten, dass die gefühlte Lernleistung aus Sicht der Befragten im Erhebungszeitraum fluktuiert – wohl auch, weil sich eine Routine in der Nutzung digitaler Endgeräte einstellt und somit Lernzuwächse nicht mehr direkt auf die Gerätenutzung zurückgeführt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus subjektiver Sicht der Schüler\*innen durch die Nutzung digitaler Endgeräte im Hinblick auf die Self-Determination Theory ein Mehrwert sowohl bei der empfundenen Lernmotivation als auch beim Lernzuwachs dargestellt werden konnte. Zudem konnte gezeigt werden, dass Befürchtungen in Bezug auf Technikakzeptanz und Technikumgang durch den adäquaten Einsatz der Endgeräte abnehmen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass gemäß der Self-Determination Theory (SDT) von Deci und Ryan (1993) die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie (Autonomy) und Kompetenz (Competence) gegeben ist. Inwieweit auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Relatedness) bei diesen Ergebnissen eine Rolle spielt, kann mit den Daten dieses Beitrags nicht beurteilt werden.

Kritisch anzumerken ist, dass das Hauptaugenmerk vorliegender Teilauswertung nur eine begrenzte Anzahl von Items und damit von darstellbaren Einflussfaktoren umfasst. Zudem werden schulstandortspezifische Unterschiede in der Umsetzung der Geräteinitiative in den Ergebnissen nicht abgebildet. Die dargestellte subjektive Sicht der Schüler\*innen bietet jedoch aufgrund ihrer kompetenzbasierten und lernpsychologischen Ausrichtung

Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben, in denen die Limitationen der hier präsentierten Teilstudie berücksichtigt werden und die in weiterer Folge auch einen tieferen Einblick in die Thematik ermöglichen können.

## Literatur

- Aufenanger, S. (2020). Tablets in Schule und Unterricht – Pädagogische Potenziale und Herausforderungen. In D. M. Meister & I. Mindt (Hrsg.), *Mobile Medien im Schulkontext* (Bd. 41, S. 29–45). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_3)
- BMBWF. (2022). Fortschrittsbericht DigitalPakt Schule 2019 bis 2022.
- BMBWF. (2020a). 8-Punkte-Plan. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>
- BMBWF. (2020b). Digitale Schule. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>
- BMBWF. (2021). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. <https://doi.org/10.17888/NBB2021>
- BMBWF. (2024). Grundsatzlerlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schule. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1308>
- Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM*, 52(7), S. 1223–1242. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0>
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), S. 319. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2004). *Handbook of self-determination research* (Softcover edition). University of Rochester Press.
- EMPIRICA. (2014). *E-Skills in Europe. Sweden—Country Report January 2014*.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H., & Glöckler, S. (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien—Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, Hrsg.).
- Fransson, G., Holmberg, J., Lindberg, O. J., & Olofsson, A. D. (2019). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts. *Oxford Review of Education*, 45(1), S. 102–118. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1500357>
- Hammer, M., Göllner, R., Scheiter, K., Fauth, B., & Stürmer, K. (2021). For whom do tablets make a difference? Examining student profiles and perceptions of instruction with tablets. *Computers & Education*, 166, 104147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104147>
- Hermida, M., Hielscher, M., & Petko, D. (2017). Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 38–60. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.06.02.X>
- Hödl-Langeegger, M. (2018). Kleinkinder und der Umgang mit digitalen Medien im häuslichen Umfeld. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25805.05605>
- Honegger, B. D. (2016). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt* (1. Auflage). Hep, der Bildungsverlag.

- Lin, M.-H., Chen, H.-C., & Liu, K.-S. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), S. 3553–3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>
- Miles, B. (2013). *Computing in the national curriculum. A guide for primary teachers.*
- Mößle, T., & Föcker, J. (2021). Der Einfluss der Medien auf die kindliche und jugendliche Psyche. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, & T. Legenbauer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–11). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5\\_48-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5_48-1)
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M., & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-37226-4>
- Pecher, H., Gabriel, S., Wallner, J., & Überacker, G. (2022). Digitale Endgeräte in Mittelschulen – Bremsklötze und Gelingensbedingungen. *Medienimpulse*, 41 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-03-22-12>
- Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. Auflage). Beltz.
- Robinson, L. (2009). A Taste of the Necessary: A Bourdieuan approach to digital inequality. *Information, Communication & Society*, 12(4), S. 488–507. <https://doi.org/10.1080/13691180902857678>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (Paperback edition). The Guilford Press.
- Schaumburg, H. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte des digital unterstützten Lernen. In N. McElcany, F. Schwabe, W. Bos, & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung* (S. 27–40).
- Schweiger, M., Wimmer, J., Chaudhry, M., Alves Siegle, B., & Xie, D. (2022). Lernerfolg in der Schule durch Augmented und Virtual Reality?: Eine quantitative Synopse von Wirkungsstudien zum Einsatz virtueller Realitäten in Grund- und weiterführenden Schulen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 47, S. 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.01.X>
- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In *Psychology of Learning and Motivation* (Bd. 43, S. 215–266). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(03\)01015-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)01015-6)
- Wekerle, C., Daumiller, M., & Kollar, I. (2022). Using digital technology to promote higher education learning: The importance of different learning activities and their relations to learning outcomes. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), S. 1–17. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1799455>
- Wilde, M., Bätz, K., Kovaleva, A., & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzsкала intrinsischer Motivation (KIM). In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 15 (S. 31–45.).

# Künstliche Intelligenz

## *Innovationen in der Aus- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen durch den Einsatz von künstlicher Intelligenz*

Patrick Benkö<sup>1</sup>, Sandra Waltl<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1290>

### **Zusammenfassung**

Die Integration von künstlicher Intelligenz (KI) in Bildungseinrichtungen eröffnet neue Möglichkeiten und Herausforderungen. Lernende sollten sich bewusst sein, dass sie für ihre Ergebnisse verantwortlich sind, da selbst KI-Sprachmodelle wie ChatGPT Fehler und Vorurteile aufweisen können. Die Verwendung von KI-Tools wie LLM-Systemen und speziellen Anwendungen wie Photomath im Unterricht kann die Effizienz steigern und personalisierte Lernmöglichkeiten bieten. Es ist wichtig, dass Schüler\*innen die ethischen Richtlinien im Umgang mit KI verstehen und einhalten, um das volle Potenzial dieser Technologie im Bildungsbereich auszuschöpfen. Die Evaluation und Reflexion über die Integration von KI im Unterricht sind entscheidend, um die Wirksamkeit zu beurteilen und die Schüler\*innen auf die zunehmende Bedeutung von KI in einer digitalen Welt vorzubereiten.

**Stichwörter:** Künstliche Intelligenz, Individualisierte Lernumgebung, KI im Unterricht, Ethik

## **1 Einleitung**

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) als Hilfsmittel in der Didaktik durchlebt, wie die Integration des Taschenrechners oder die Verwendung von Textverarbeitungsprogrammen in der sprachlichen Bildung, unterschiedliche Phasen. Von Skepsis, Irritation, aber auch von fehlender Erfahrung und mangelnder Kompetenz geprägt, hemmen Lehrkräfte die Integration von KI im Unterricht. Zudem wird seit Release von ChatGPT 3.5, bzw. dessen kostenfreier Zugang am 30. November 2022, wie am Beispiel „Uhu“, KI – vor allem im Bildungsbereich – synonym für ChatGPT und vice versa verwendet. Dabei ist KI viel mehr als nur ein Chatbot, welches maschinelle Lerntechnologien verwendet, um natürlich klingende Antworten auf

<sup>1</sup> HTBLVA für Textilindustrie und Informatik, Spengergasse 20, 1050 Wien.

E-Mail: [benkoe@spengergasse.at](mailto:benkoe@spengergasse.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

Fragen zu generieren. Deshalb wäre der Einsatz von KI in der schulischen Bildung ein wesentlicher Innovationsprung.

Dieser Beitrag soll die individualisierte Lernumgebung näher beleuchten, die Integration in den Unterricht behandeln sowie bei Umsetzung die ethischen Grundsätze der Europäischen Union aufzeigen.

## 2 Individualisierte Lernumgebungen

Individualisierte Lernumgebungen repräsentieren ein innovatives Konzept, das die Personalisierung des Lernprozesses auf die spezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen der Lernenden fokussiert. Diese Vorstellung impliziert die Schaffung eines Raumes, physisch oder digital, der speziell darauf ausgerichtet ist, die lernende Person dabei zu unterstützen, ihr volles Potenzial zu entfalten (Roth, 2022, S. 109–136). In der digitalen Domäne können diese Räume als interaktive Plattformen, auch „intelligente Lernplattformen“ genannt, konzipiert sein, die mit computerbasierten Elementen generiert sind. Diese Plattformen könnten Lernpfade und digitale (Schul-)Bücher so integrieren, die nicht nur Inhalte präsentieren, sondern insbesondere für das interaktive Arbeiten von Lernenden mit ihnen konzipiert sind. Dies entspricht der Idee eines personalisierten digitalen (Schul-)Buchs, welches sich an die Lerngeschwindigkeit und den Lernstil der individuellen Person anpasst (Roth, 2022, S. 109–136). Jedoch beschränken sich individualisierte Lernumgebungen nicht nur auf digitale Räume, sie können auch in physischen existieren, in denen die Wissensvermittlung und der Kompetenzaufbau durch entdeckendes und informierendes Lehren gestaltet wird. In diesem Kontext könnte man sich ein Klassenzimmer vorstellen, in dem Lernende die Möglichkeit haben, ihre eigenen Lernpfade zu erkunden, unterstützt durch die Anleitung einer Lehrkraft, oder (intelligente-) Tutor\*innen (-Systeme) (Reiss & Hammer, 2021, S. 169–172). Die Gestaltung solcher individualisierten Lernumgebungen stellt jedoch eine erhebliche Herausforderung dar. Sie erfordert sorgfältige Planung und Überlegung und berücksichtigt eine Vielzahl von Faktoren, einschließlich der Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden, der verfügbaren Ressourcen und der spezifischen Lernziele (Huhmann & Komm, 2022, S. 111–126).

### 2.1 Personalisierte Lernpläne

Personalisierte Lernpläne, die auf dem Prinzip des adaptiven Lernens basieren, stellen eine innovative Methode dar, um Bildungsressourcen und -aktivitäten an die individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen aller Lernenden anzupassen. Künstliche Intelligenz (KI) spielt dabei eine entscheidende Rolle, indem Algorithmen genutzt werden, um Daten über das Lernverhalten, Leistungsmuster und persönliche Präferenzen der Lernenden zu analysieren. Dabei werden personalisierte Lernwege mittels fortschrittlicher Techniken wie



maschinelles Lernen, Natural Language Processing (NLP), Data Mining und Predictive Analytics generiert (Müssig, 2021, S. 36–40). Der aktuelle Stand der Technik im Bereich personalisierter Lernpläne mittels KI umfasst eine Vielzahl von Plattformen wie Coursera, Udacity, Khan Academy, System®BETA, Paper Digest oder „ALEKS“ von McGraw-Hill, welche adaptive Lernsysteme, fortschrittliche Algorithmen und maschinelles Lernen verwenden, um individuelle Lernpfade für Lernende zu generieren. Diese Plattformen sammeln kontinuierlich Daten über das Lernverhalten der Benutzer\*innen, um die Lernprozesse zu optimieren und personalisierte Empfehlungen zu geben. Die Anwendungsmöglichkeiten reichen von der Volksschule, hier kann der Unterricht durch die Einbindung individueller Bedürfnisse von Schüler\*innen das Lernergebnis verbessern, bis zur beruflichen Weiterbildung. Bei letzterer können Unternehmen personalisierte Schulungsprogramme entwickeln, die die spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Mitarbeiter\*innen erweitern (Galle, 2021, S. 29–37).

## 2.2 Intelligente Tutor-Systeme

Intelligente Tutor Systeme (ITS) sind eine Form von Computer-basiertem Lernen, die auf KI basiert, um menschenähnliche Tutoring-Funktionen bereitzustellen. Sie können den Lernfortschritt von Lernenden überwachen, individuelles Feedback geben, spezifische Lernmaterialien an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der lernenden Person anpassen und sogar komplexe Konzepte erklären. IST besteht dabei aus vier Funktionen: Die Domänenfunktion, dem Lehrplan ähnlich, beinhaltet alles Wissen und Kompetenzen, die eine Schülerin oder ein Schüler erlernen muss. Dabei werden die Meilensteine individuelle von der KI gesetzt und neue Wege geschaffen. Die Schüler\*innenfunktion ermittelt zu jederzeit den aktuellen Wissensstand, den Lernfortschritt, sowie die Bedürfnisse, aber auch die Problemfelder der Lernenden. Die Tutorfunktion bestimmt, wie das System auf die Lernenden interagiert und reagiert. Dabei reicht das Spektrum von Feedback, über Zwischenfragen und Lösungshinweise bis hin zur Adaptierung der Lernmaterialien. Die vierte und letzte Funktion ist die Benutzer\*innenschnittstellenfunktion. Hier generiert das System anhand von Videos, Bilder, Text, Sprache und interaktiven Elementen Informationen, welche den Schüler\*innen bereitgestellt werden (Lusti, 1992, S. 17–30; Mah et al., 2023, S. 91–108; Polson & Richardson, 1988, S. 2–17).

## 2.3 Automatisierte Bewertungssysteme

KI-basierte Bewertungssysteme basieren auf einer natürliche Sprachverarbeitung sowie maschinelles Lernen, um eine Vielzahl von Aufgaben zu automatisieren, welche traditionell von Lehrenden durchgeführt wurden. Beispiele dafür wären das Bewerten von Texten, das Überprüfen der verwendeten Grammatik, das Beurteilen von mündlichen Präsentationen und sogar das Bewerten von kreativen Arbeiten wie Musik und Malerei. Ein Hauptvorteil von KI-basierten automatisierten Bewertungssystemen ist die objektive und konsistente Bewertung. Darüber hinaus können diese eine sofortige, zeit- und ortsunabhängige, Rückmeldung liefern,



was für den Lernprozess von entscheidender Bedeutung ist, da dies das Verständnis und zusätzlich die Motivation der Lernenden verbessern kann (Galla et al., 2023, S. 4–5).

### 3 KI im Unterricht und in der Lehre

Die Skepsis über KI im Unterricht ist bislang groß, das zeigt nicht nur die Forsa-Umfrage vom 6. Juni 2023. In dieser wurden 1.053 Eltern von schulpflichtigen Kindern aus Deutschland befragt, dabei gaben nur fünf Prozent an, dass das Kind im Schulunterricht aufgefordert wurde KI-Anwendungen zu nutzen. Dabei sind die meisten Erziehungsberechtigten positiv der Technologie gegenüber eingestellt. So gaben 58% der Eltern an, dass sie ein generelles Verbot von KI im Unterricht nicht befürworten, 33% hingegen sprechen sich für ein Verbot aus. Analysiert man die Umfrage genauer, so erkennt man, dass Personen mit einem niedrigeren Schulabschluss eher dem Verbot zustimmen als Menschen mit einem höheren Ausbildungsniveau. Auch zeigt sich, dass 73% mehr Informationen über den Einsatz von KI im Unterricht haben möchten, ein Viertel fühlt sich sogar überfordert (Forsa, 2023, S. 1–3). Die Skepsis bleibt jedoch groß, denn knapp drei Viertel befürchten, „dass KI-Anwendungen das Schummeln bei Prüfungen und Hausaufgaben erleichtern“ (Forsa, 2023, S. 4). Bereits 1980, bei Einführung von Taschenrechnern in den Unterricht, herrschte ähnliche Skepsis und heute ist dieses Hilfsmittel in Mathematik, Physik, Betriebswirtschaft, Rechnungswesen, Volkswirtschaft und in weiteren Unterrichtsgegenständen nicht mehr wegzudenken. Man ging von einem Verlust mathematischer Kompetenzen aus und Taschenrechner waren anfangs bei Prüfungen verboten (Maxwell et al., 2004, S. 5).






KI wird jedoch in vielen Bereichen ein integrativer Bestandteil sein. Microsoft hat bereits mit einem Update das Hauseigene Large Language Modell (LLM) „Copilot“ in Windows 11 und seinem Browser Edge integriert. Man geht des Weiteren davon aus, dass Windows 12 eine Art Windows KI sein wird, indem maschinelles Lernen, LLM und viele weitere KI-Funktionen im Kern des Betriebssystems verankert sein wird (Roy, 2024). Auch Apple wird nachziehen und bereitet, den Gerüchten zufolge, das nächste iOS-Update vor, wodurch Siri und das Betriebssystem selbst in Form eines LLM erweitert wird. Dieses System soll so weit integriert sein, dass wenn eine Mahlzeit mit einem iPhone fotografiert wird, das passende Rezept angezeigt werden soll (Rentrop, 2024). Auch der Linux Kernel erfährt durch den Einsatz von KI-Anwendungen eine Performanceverbesserung. Während bis dato nur Expert\*innen den Kernel optimieren konnten, ist es ByteDance gelungen, KI in den Tuning Prozess einzubinden. Dadurch wird es möglich sein, dass unter anderem Cloud- und Rechenzentren durch automatisierte Kernel-Tuning und maschinelles Lernen Kosten reduzieren können (Stede, 2023).

Dass KI die Digitalisierung beschleunigt und in den meisten Bereichen nicht mehr wegzudenken ist, ist das eine. Doch analysiert man die Deutschland Studie des Verbands

Bildung und Erziehung (VBE) zeigt sich, dass nur 15 Prozent der 1.310 befragten Bildungsinstitutionen die technisch notwendige Ausstattung aufweisen. Zudem verhärtet die fehlende Bildungsgerechtigkeit bzw. die mangelnde Chancengleichheit bei Lernenden den Zugang zum Equipment. Die Studie hebt auch hervor, dass nicht nur die fehlende technische Ausstattung ein Problem ist, sondern auch die mangelnde fachliche Qualifikation von Lehrkräften (VBE, 2024).

### 3.1 Rules for Tools

Um die Integration von KI als Hilfsmittel zu vereinfachen hat Prof. Dr. Christian Spannagel (PH Heidelberg) sogenannte „Rules for Tools“ für seinen Unterricht entwickelt und veröffentlicht.

	<b>Medieneinsatz und Werkzeuge</b>
	Studierende dürfen sämtliche Medien (Texte, Videos usw.) und Werkzeuge (Apps, Taschenrechner usw.) verwenden, die sie für sinnvoll halten. Dies schließt auch KI-Werkzeuge wie ChatGPT ein, die beim Generieren von Ideen und Texten sehr hilfreich sein können.
	<b>Verantwortung über Arbeitsergebnisse</b>
	Studierende sind für ihre Ergebnisse verantwortlich. Alle Werkzeuge haben ihre Grenzen. Informationen in Medien können falsch sein, und Kalkulatoren können nicht mit reellen Zahlen arbeiten. KI-Sprachmodelle wie ChatGPT können gut formulierte Texte produzieren, aber auch Fehler und Vorurteile aufweisen. Studierende sollten Ergebnisse daher überprüfen und gegebenenfalls überarbeiten.
	<b>Angabe aller Hilfsmittel</b>
	Studierende müssen alle verwendeten Medien als Quellen auflisten. Triviale Werkzeuge wie Stifte oder Textverarbeitungsprogramme müssen nicht aufgeführt werden. Bei KI-Werkzeugen sollte auch angegeben werden, wie sie verwendet wurden (z. B. die Eingabeaufforderung bei AI-Tools).
	<b>Social Media</b>
	Wenn soziale Medien (Instagram, TikTok, Mastodon, Twitter usw.) im Rahmen der Lehrveranstaltung genutzt werden, gelten spezielle Regeln. Dazu zählen die Einhaltung des Urheberrechts, respektvolles Verhalten und die Zustimmung von Personen, die in Beiträgen sichtbar sind.
	<b>Keine Regeln ohne Ausnahmen</b>
	Wenn Werkzeuge in Lern- oder Bewertungssituationen nicht erlaubt sind, werden Lernende darüber informiert.

(Spannagel, 2023, S. 2)

## 3.2 Integration von KI

Die Integration von KI in Lernmanagementsysteme wie – das in Österreich wohl bekannteste System – „Moodle“, ist ein aktuelles Forschungsthema. Moodle hat einen menschenzentrierten Ansatz für generative KI entwickelt, welches sich auf Algorithmen bezieht, die neue Inhalte erstellen können. Die Lernplattform hat sich zum Ziel gesetzt, die Qualität der Bildung weltweit zu verbessern und nutzt die Leistungsfähigkeit der Technologie, um dies zu erreichen (Moodle, o.J.). Moodle hat auch solide Grundsätze entwickelt, die ihren Ansatz für KI bestimmen. Diese Grundsätze betonen die Sicherheit, Effizienz und Zugänglichkeit des Lernens für alle. Das Unternehmen hat auch ein Forschungslabor, das sich der Erforschung, dem Experimentieren und dem Prototyping neuer Technologien widmet. Des Weiteren sind auch Moodle-Plugins verfügbar, die die Möglichkeiten von KI nutzen. Diese Plugins erweitern die Fähigkeiten von Moodle, indem sie KI-gestützte Funktionen in die Plattform einbringen (Moodle, 2023).

Die Integration von KI in den Unterricht ist ein wichtiger Schritt, um Schüler\*innen auf eine Zukunft vorzubereiten, die von technologischen Fortschritten geprägt ist. Die Europäische Union hat diesbezüglich bereits 2021 ein Tutorial mit dem Titel „Wie kann künstliche Intelligenz in die Bildung integriert werden?“ veröffentlicht. Das Ziel ist es, dass KI als Hilfsmittel für Lehrer\*innen und Schüler\*innen verwendet werden kann. Neben der Personalisierung, hier soll die KI den individuellen Lernbedürfnissen angepasst werden, soll die KI die Aufgaben der Lehrkräfte automatisieren sowie frühzeitig besondere Bedürfnisse identifizieren können, „Frühwarnsystem“ (Europäische Union, 2021).

De Witt et al. (2023) bietet eine umfassendere Perspektive auf das Thema. Das Buch geht von einer bildungswissenschaftlichen Perspektive auf KI aus und hebt den erklärbaren, ethisch orientierten und souverän beherrschbaren Umgang mit KI hervor. Es enthält bildungstheoretische Standpunkte zum Einfluss von KI auf Bildung und stellt didaktische Positionen bzw. Gestaltungsansätze von KI in Schule, der beruflichen (Weiter-)Bildung und Hochschulbildung vor. Im ersten Abschnitt, „Bildungstheoretische Positionen“, werden die Eigenlogiken von KI und ihren Einfluss auf Bildung diskutiert. Es werden verschiedene bildungstheoretische Perspektiven vorgestellt, darunter Beiträge zur Ermöglichung von Bildung durch KI, eine Annäherung an KI aus Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik, Perspektiven auf Lerntechnologie und ihre Akteure, und eine Diskussion über die (Un-)Berechenbarkeit der Künste und wie algorithmische Strukturen die Bedingungen für Ästhetik und ästhetische Bildung verändern. Der zweite Abschnitt, „Didaktische Positionen“, konzentriert sich auf das Lehren und Lernen mit KI. Es werden didaktische Impulse zum Lehren und Lernen mit und über KI diskutiert, eine kritische Analyse von Lernpfaden in adaptiven und künstlich-intelligenten Lernprogrammen vorgestellt, und die Qualität von Feedback durch Recommendersysteme untersucht. Der dritte Abschnitt, „Veränderungen in

Bildungsinstitutionen“, beleuchtet die Chancen und Herausforderungen von KI für Schule, Hochschule und berufliche Bildung. Es werden Themen wie KI und Schule, KI in der Hochschulbildung, und die Akzeptanzforschung zum Einsatz von KI in der Hochschulbildung behandelt (De Witt, et al, 2023).

Auf Basis des Buchs kann eine allgemeine Anleitung erstellt werden, es ist dabei jedoch zu beachten, dass spezifischen Schritte zur Integration von KI in den Unterricht von vielen Faktoren abhängen können, einschließlich der spezifischen Bildungskontexte, der verfügbaren Ressourcen und der individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen und dem Wissensstand von Lehrkräften. Des Weiteren ist es wichtig hervorzuheben, dass die Integration von KI in den Unterricht nur dann gelingen kann, wenn ein fächerübergreifendes Konzept erstellt wird.

- Verständnis von KI entwickeln: Bevor KI in den Unterricht integriert wird, ist es wichtig, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schüler\*innen ein grundlegendes Verständnis von KI haben. Dies beinhaltet ein Allgemeinwissen über die grundlegenden Konzepte, Technologien und Anwendungen von KI sowie der ethischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen der Technologie.

– Didaktische Konzepte entwickeln: Lehrkräfte entwickeln im nächsten Schritt didaktische Konzepte, die das Lernen mit und über KI ermöglichen. Dies könnte beispielsweise das Erlernen von Programmier- und Datenanalysefähigkeiten, das Verständnis von Algorithmen und maschinellem Lernen oder das kritische Denken über die Auswirkungen von KI umfassen.

– KI-Tools auswählen: Geeignete KI-Tools müssen für den Unterricht vorab analysiert und ausgewählt werden. Dies könnte KI-gestützte Lernplattformen, adaptive Lernprogramme, Recommendersysteme für individuelles Lernen oder soziale Roboter für interaktive Lehr-Lernformen umfassen.

– Integration in den Unterricht: Im vorletzten Schritt wird die KI-Anwendung in den Unterrichtsablauf eingebunden, KI-bezogene Themen in den Lehrplan aufgenommen und praktische Projekte durchgeführt, bei denen die Schüler\*innen mit dem Hilfsmittel KI arbeiten.

– Evaluation und Reflexion: Regelmäßige Evaluationen sollten durchgeführt werden, um die Wirksamkeit der KI-Integration zu beurteilen. Des Weiteren kann hier auch die Reflexionskompetenz der Schüler\*innen über ihre Erfahrungen mit KI im Unterricht gefördert werden (De Witt et al. 2023).

### **3.3 Übersicht von LLM-Tools für alle Bereiche im Unterricht**

Nachfolgend wurden die gängigsten Sprachmodelle aufgelistet. Es gibt jedoch weitaus mehr, doch die Auflistung würde hier alle Grenzen sprengen. Hillebrandt (2024) hat auf [gradually.ai](https://gradually.ai) eine größere Übersicht bereitgestellt (Hillebrandt, 2024).

LLM	Unternehmen
GPT-3.5, GPT-4	OpenAI
PaLM 2	Google
Llama 2	Meta
Claude	Anthropic
RoBERTa	Fraunhofer IAIS

Um die Unterschiede besser verstehen zu können, werden die Modelle untereinander verglichen und näher erklärt.

Modell	Unterschiede
GPT-3.5 vs GPT-4	GPT-3.5 ist eine verbesserte Version von GPT-3 und eignet sich gut für alltägliche und weniger anspruchsvolle Textaufgaben. GPT-4 hingegen wurde mit deutlich mehr Daten trainiert und kann komplexere Beziehungen zwischen Wörtern erfassen. Es ist leistungsfähiger und eignet sich besser für Aufgaben wie Mathematik, Logik, Kategorisierung von Daten und Programmierung.
Claude 2 vs Claude 3	Claude 3 übertraf sein Vorgängermodell Claude 2.1 in Bereichen wie logisches Denken, Mathematik, Sprachverständnis und Verstehen von Aufforderungen. Claude 3 ist leistungsfähiger, genauer, vielfältiger und leichter zugänglich als sein Vorgänger Claude 2.1.
Llama 2 vs Llama	Llama 2 ist ein verbessertes Modell von Llama, das in vielen Bereichen eine bessere Leistung zeigt als sein Vorgänger. Es hat eine doppelt so hohe Kontextlänge wie sein Vorgänger und ist auf dem Niveau von ChatGPT mit GPT-3.5.
Palm 2	Palm 2 ist ein leistungsstarkes Modell, das für eine Vielzahl von Aufgaben eingesetzt werden kann. Es ist bekannt für seine Fähigkeit, komplexe Beziehungen zwischen Wörtern und Phrasen zu erfassen und genaue Vorhersagen zu treffen.
RoBERTa	RoBERTa ist eine Bildungsinitiative des Fraunhofer-Instituts für Intelligente Analyse- und Informationssysteme IAIS. Es handelt sich um ein Projekt zur Förderung des Interesses von Mädchen an Technik, Naturwissenschaften und Informatik. Es ist nicht direkt vergleichbar mit den anderen genannten Modellen, da es sich um eine andere Art von Projekt handelt.

Für mathematische Berechnungen, Visualisierungen oder den Mathematik Unterricht selbst, wurden teils eigene Anwendungen programmiert. Eine kleine Auswahl mit Erklärungen zeigt dich nachfolgende Tabelle.

KI-Anwendung	Beschreibung
Photomath	Photomath ist eine mobile App, die fortschrittliche Computer-Vision-Technologie nutzt, um handgeschriebene oder gedruckte Mathematikaufgaben zu scannen und automatisch zu erkennen.

	Anschließend werden Schritt-für-Schritt-Erklärungen und vollständige Lösungen bereitgestellt.
Desmos	Desmos ist ein interaktiver Online-Grafikrechner und bietet verschiedene Aktivitäten für den Mathematikunterricht.
GeoGebra	GeoGebra bietet Visualisierung und Erkundung von Mathematik und MINT.
Maplesoft	Maplesoft bietet symbolische Berechnungs- und Kurserstellungstools.
Matific	Matific bietet spielbasierte Grundschulübungen in Mathematik.
Carnegie Learning	Carnegie Learning bietet adaptive 1-zu-1-Mathe-Nachhilfe.
Microsoft Math Solver	Microsoft Math Solver ist eine KI-gestützte mathematische Problemlösung.
ASSISTments	ASSISTments bietet gerüstgestützte Mathematikaufgaben mit Nachhilfe.
Fishtree	Fishtree bietet einen adaptiven KI-gesteuerten Mathematiklehrplan.
ALEKS	ALEKS bietet adaptive Mathematikpraxis und -bewertung.
Symbolab	Symbolab ist ein erweiterter mathematischer Problemlöser.
Cognii	Cognii bietet virtuelle Mathematiklehrer mit KI-Unterstützung.
Gradescope	Gradescope bietet KI-gestützte Benotung und Feedback.
Acadly	Acadly bietet intelligente Nachhilfe durch Mathe-Spiele.
Maple Calculator	Maple Calculator ist ein intelligenter Online-Rechner.

Eine komplette Auflistung von möglichen KI-Anwendungen ist in dieser Form nicht möglich. Auf buzzmatic.net wurde eine Übersicht von über 1.000 KI-Tools zusammengetragen und durch die Möglichkeit neue Tools einzureichen, wächst die Liste ständig weiter. Durch die Anwendung von Filterfunktionen ist es möglich spezifische Kategorien wie Coding, Fashion, Gesundheit, Finance, Design und vieles mehr einzublenden. Auch zeigt die Übersicht das Pricing von Free, über Paid bis hin zu Freemium (das Basisprodukt ist kostenlos, das Vollprodukt jedoch kostenpflichtig, wie ChatGPT mit GPT-3.5 und 4). (buzzmatic, 2024).

## 4 Ethische Grundsätze

Die ethischen Grundsätze für den Einsatz von KI im Unterricht basieren auf den Leitlinien der Europäischen Union (EU). Diese Grundsätze sollen sicherzustellen, dass die KI-Technologie zum Nutzen aller eingesetzt wird und gleichzeitig die Grundrechte der Einzelnen gewahrt werden.

**Menschenzentriertheit:** KI-Systeme sollten immer in den Diensten der Menschen stehen und die (individuelle) Autonomie respektieren. Im Bildungskontext bedeutet dies, dass KI-Systeme dazu beitragen sollten, das Lernen zu verbessern und die Lehrkräfte zu unterstützen. KI sollte

als Hilfsmittel betrachtet werden, das den Lehrer\*innen unterstützt, ihre Arbeit effektiver zu gestalten, und nicht als Ersatz für menschliche Interaktion und Anleitung.

**Transparenz:** Die Entscheidungsprozesse der KI sollten transparent und nachvollziehbar sein. Im Bildungsbereich ist es wichtig, dass Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Erziehungsberechtigte verstehen, wie die KI zu ihren Schlussfolgerungen kommt. Dies ist besonders wichtig, wenn die KI zur Bewertung von Schüler\*innenleistungen oder zur Anpassung von Lernpfaden verwendet wird.

**Datenschutz und Datensicherheit:** KI-Systeme sollten die Datenschutzrechte der Nutzer\*innen respektieren und sicherstellen, dass persönliche Daten sicher und vertraulich behandelt werden. Dies bedeutet, dass KI-Systeme so konzipiert sein sollten, dass sie nur die notwendigen Daten sammeln und diese Daten sicher speichern und verarbeiten.

**Nichtdiskriminierung:** KI-Systeme sollten fair und unvoreingenommen sein. Sie sollten nicht auf der Grundlage von Merkmalen wie Geschlecht, Rasse, Religion oder sozialem Hintergrund diskriminieren. Im Bildungsbereich bedeutet dies, dass KI-Systeme so konzipiert sein sollten, dass sie allen Schüler\*innen gleiche Lernmöglichkeiten bieten.

**Verantwortlichkeit:** Es sollte klar sein, wer für die Entscheidungen der KI verantwortlich ist. Im Falle eines Fehlers oder Missbrauchs sollte es möglich sein, Verantwortliche zur Rechenschaft zu ziehen. Dies bedeutet, dass Schulen und Bildungseinrichtungen klare Richtlinien für den Einsatz von KI haben sollten und dass es Mechanismen zur Überprüfung und Kontrolle der KI-Entscheidungen geben sollte.

**Zugänglichkeit und Universalität:** KI sollte für alle zugänglich und nutzbar sein, unabhängig von ihren technischen Fähigkeiten oder ihrem sozioökonomischen Hintergrund. Im Bildungsbereich bedeutet dies, dass KI-Systeme so konzipiert sein sollten, dass sie allen Schüler\*innen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten oder ihrem Hintergrund, zugutekommen.

Diese Grundsätze sind nicht nur ethische Leitlinien, sondern auch praktische Anforderungen für den erfolgreichen Einsatz von KI im Bildungsbereich. Sie stellen sicher, dass KI das Lernen verbessert, ohne die Rechte der Nutzer\*innen zu verletzen oder die Rolle der Lehrkräfte zu untergraben. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten, von den Entwicklern der KI bis hin zu den Nutzer\*innen, diese Grundsätze verstehen und einhalten. Nur so kann die KI ihr volles Potenzial im Bildungsbereich entfalten (Europäische Union, 2022).



## 5 Conclusio

Die Integration von KI in der Lehre und im Lernen hat das Potenzial, die Bildungslandschaft grundlegend zu verändern. KI-gestützte Tools eröffnen neue Möglichkeiten für den Einsatz in der Lehre. Sie können bei verschiedenen Aufgaben eingesetzt werden, von der Rechtschreibkorrektur über Übersetzungen und stilistische Verbesserungen bis hin zur Text-, Code- und Bildgenerierung. Gleichzeitig stellen sie uns vor neue Herausforderungen. Didaktische Konzepte müssen angepasst und KI-bezogene Kompetenzen bei Studierenden und Lehrenden aufgebaut werden. Die Verfügbarkeit von KI-gestützten Tools verändert auch die Gestaltung von Leistungsüberprüfungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass KI das Potenzial hat, das Lehren und Lernen zu revolutionieren. Es ist jedoch wichtig, dass das Bildungssystem sich der Herausforderungen bewusst ist und geeignete Strategien entwickelt, um diese bewältigen zu können. Nur so kann sichergestellt werden, dass KI das Lernen verbessert und nicht behindert.

### Literatur

- Buzzmatic.net (2024). Alle KI-Tools auf einem Blick. Online. <https://buzzmatic.net/ai-tools-die-ultimative-liste>. Geprüft am 31.03.2024
- De Witt, C., Gloerfeld, C., Wrede, S.E. (2023). Künstliche Intelligenz in der Bildung. Springer VS, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8>
- Europäische Union (2023). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for Educators. European Union. Luxemburg. <https://doi.org/10.2766/153756>
- Europäische Union (2021). Wie kann künstliche Intelligenz in die Bildung integriert werden? Online. <https://school-education.ec.europa.eu/de/insights/tutorials/wie-kann-kuenstliche-intelligenz-die-bildung-integriert-werden>. Geprüft am 31.03.2024
- Forsa (2023). Umfrage zum Thema KI im Unterricht. Online, [https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/cover-raa-01/media/pdf/67/f0/22/Forsa-Umfrageergebnisse\\_KI-im-Unterricht\\_RAABE.pdf](https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/cover-raa-01/media/pdf/67/f0/22/Forsa-Umfrageergebnisse_KI-im-Unterricht_RAABE.pdf). Geprüft am 31.03.2024
- Galla, N., Hartong, S., Dusse, B., Albers, A., Odarjuk, R. (2023). Automatisierte Lernsysteme und KI-Anwendungen an Schulen – Ein Leitfaden. GEW. Frankfurt am Main
- Galle, M. (2021). Personalisiertes Lernen als pädagogisch-psychologisches didaktisches Konzept. In: Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35070-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35070-3_3)
- Hillebrandt, F. (2024). 10 ChatGPT-Alternativen für 2024, die teilweise besser sind. Online. <https://gradually.ai/chatgpt-alternative>. Geprüft am 31.03.2024
- Huhmann, T., Komm, E. (2022). Entdeckendes Lernen in substantiellen Lernumgebungen fördern: Zur systematischen Gestaltung von Spiel- und Dokumenten-Räumen. In: Eilerts, K., Möller, R., Huhmann, T. (eds) Auf dem Weg zum neuen Mathematiklehren und -lernen 2.0. Springer Spektrum, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33450-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33450-5_8)
- Lusti, M., (1992). Intelligente tutorielle Systeme: Einführung in wissensbasierte Lernsysteme, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, <https://doi.org/10.1515/9783110701968>

- Polson, M.C., Richardson, J.J. (1988). Foundations of intelligent tutoring systems.
- Mah, DK., Hense, J., Dufentester, C. (2023). Didaktische Impulse zum Lehren und Lernen mit und über Künstliche Intelligenz. In: de Witt, C., Gloerfeld, C., Wrede, S.E. (eds) Künstliche Intelligenz in der Bildung. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8_5)
- Maxwell, P., Devereaux, G.L., May S., Bridgeman, A., Gosse, P., Foss, S., King, W. (2004). Calculators in Mathematics: Instruction and Assessment.
- Moodle (o.J.). Moodle und unsere KI-Prinzipien. Online. <https://moodle.com/de/moodle-und-unsere-ai-prinzipien>
- Moodle (2023). Das Potenzial von KI und Moodle. Online. <https://moodle.com/de/news/das-potenzial-von-ai-und-moodle>
- Müssig, C., (2021). Künstliche Intelligenz für Lernende und Lehrende. Pflegez 74, 36–40. <https://doi.org/10.1007/s41906-021-1052-4>
- Reiss, K., Hammer, C. (2021). Das Konzept der Lernumgebungen. In: Grundlagen der Mathematikdidaktik. Mathematik Kompakt. Birkhäuser, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65429-0\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65429-0_29)
- Rentrop, C. (2024). Wie Apples eigene KI aussehen wird. Online. <https://www.golem.de/news/apple-gpt-wie-apples-eigene-ki-aussehen-wird-2402-181905.html>
- Roth, J. (2022). Digitale Lernumgebungen – Konzepte, Forschungsergebnisse und Unterrichtspraxis. In: Pinkernell, G., Reinhold, F., Schacht, F., Walter, D. (eds) Digitales Lehren und Lernen von Mathematik in der Schule. Springer Spektrum, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-65281-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-65281-7_6)
- Roy, S. (2024). Windows 12: Release, Funktionen, Hardware-Anforderungen: Alles zum neuen Microsoft-Betriebssystem und Windows-11-Nachfolger. Online. [https://www.chip.de/artikel/Windows-12-Release-Funktionen-Hardware-Anforderungen\\_184859543.html](https://www.chip.de/artikel/Windows-12-Release-Funktionen-Hardware-Anforderungen_184859543.html)
- Spannagel, C. (2023). Rules for Tools. Heidelberg. [https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/hd/projekte/hessenhub/ki/ki\\_tabs/rulesfortools\\_prof-spannagel.pdf](https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/hd/projekte/hessenhub/ki/ki_tabs/rulesfortools_prof-spannagel.pdf). Geprüft am 31.03.2024
- Stede, C. (2023). KI-Pushing: So läuft der Linux-Kernel auf Hochtouren! Online. <https://techtrends.nau.ch/kunstliche-intelligenz/ki-pushing-so-lauft-der-linux-kernel-auf-hochtouren-66658165>
- VBE (2024). Ein Digitalpakt für die Ewigkeit, wenn man so möchte. Online. <https://www.vbe.de/presse/pressedienste/pressedienste-2024/ein-digitalpakt-fuer-die-ewigkeit-wenn-man-so-moechte>

# Curricula-Entwicklung als Chance zur Transformation von Pädagogischen Hochschulen

## *Ein evidenzbasiertes Entwicklungsmodell*

Rudolf Beer<sup>1</sup>, Isabella Benischek<sup>2</sup>, Gabriele Beer<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1271>

### **Zusammenfassung**

Vor dem Hintergrund eines Mangels an Lehrkräften an den Schulen in Österreich wurde von den politisch Verantwortlichen in einem Bündel von Maßnahmen auch eine Neustrukturierung der Lehramtsausbildung beschlossen. Kern der Neuausrichtung ist unter anderem die Absicht, Pädagog\*innen schon nach einem verkürzten dreijährigen Bachelorstudium als Lehrkraft einzusetzen.

Die damit notwendige Neuentwicklung der Curricula an Hochschulen und Universitäten will dennoch als Chance zur Transformation der Pädagogischen Hochschulen verstanden werden. Der vorliegende Aufsatz erörtert kurz mögliche Maßnahmen, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, beleuchtet folgend die Ausgangsbedingungen und mögliche Determinanten einer Curricula-Entwicklung und skizziert abschließend an einem konkreten Beispiel Teilergebnisse sowie den aktuellen Stand curricularer Entwicklungen für das Lehramt Primarstufe an einer Pädagogischen Hochschule.

**Stichwörter:** Lehrkräftemangel, Curriculum, Kompetenzmodell

## **1 Weiterentwicklung der Lehrer\*innen-Bildung**

Der vorliegende Gesetzesentwurf zur Weiterentwicklung der Lehrer\*innen-Bildung verfolgt unter anderem das Ziel, die Ausbildungsdauer im Bachelorstudium zu verkürzen und die Vereinbarkeit der Lehrer\*innen-Tätigkeit mit dem Masterstudium zu verbessern. Der gegenständliche Beitrag begreift die daraus folgende Curricula-Entwicklung zukunftsorientiert als Möglichkeit und Chance zur Transformation von Pädagogischen Hochschulen, skizziert die Ausgangssituation sowie Modelle und Überlegungen.

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.  
E-Mail: [rudolf.beer@kphvie.ac.at](mailto:rudolf.beer@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.

<sup>3</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems.

## 1.1 Lehrkräftemangel

Der aktuelle Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal traf Österreichs Schulen nicht überraschend. Vielmehr reagierten die politisch Verantwortlichen auf die mahnenden Rufe von Demograph\*innen, Expert\*innen und der Bildungsadministration lange nicht bzw. zu spät. Denn bis „grundständig ausgebildete Lehrpersonen nachkommen, wird es Jahre dauern“ und „auch jene Schüler:innen, die jetzt in den Grund- und weiterführenden Schulen sind, haben ein Recht auf gute Bildungsangebote – trotz fehlendem Personals“ (Albers, 2024, S. 6 f.). Um somit auch den kurzfristigen Bedarf an Lehrpersonal wenigstens einigermaßen zu decken, ist ein Bündel an Maßnahmen in Diskussion bzw. in Umsetzung.

## 1.2 Mögliche Maßnahmen, um dem Mangel an qualifiziertem Lehrpersonals entgegenzutreten

Aus der Fülle von Vorschlägen von Politiker\*innen, Wissenschaftler\*innen, Schulpraktiker\*innen und Personen der Landesvertretung lassen sich eine Reihe von Maßnahmen diskutieren (vgl. Albers, 2024, S. 10). Diese Vorschläge sind grundsätzlich vier verschiedenen kategorialen Zugängen zuzuordnen: (1) dem Unterricht, (2) der Lehrtätigkeit, (3) dem Lehramtsstudium und (4) dem Aspekt alternativ qualifizierter Personengruppen. Nicht alle genannten Aspekte werden in Österreich derzeit verfolgt.

Auf Ebene (1) des Unterrichts könnte beispielsweise eine *Reduzierung des Lehr-/Unterrichtsangebots* dem Lehrkräftemangel ebenso wie eine *Erhöhung der Klassenschüler\*innen-Zahlen* entgegenwirken. Auch wenn hierin keine strategischen Maßnahmen gesetzt werden, lassen sich im Angebot zusätzlicher schulischer Leistungen (Freigegegenstände, unverbindliche Übungen) schon jetzt negative Effekte beobachten. Expert\*innen mahnen auch *Verwaltungs- und IT-Unterstützung* ein; überdies wird eine *Stärkung der Teams in der Unterrichtsarbeit* gefordert.

Veränderungen der gegenwärtigen (2) Lehrtätigkeit, also Veränderungen für derzeit im Dienst stehende Lehrpersonen, setzen an vielen Aspekten an. Neben einer weiteren Aufstockung von *Überstunden* (Mehrdienstleistungen) könnte eine generelle *Erhöhung der Lehrverpflichtung* kurzfristig die prekäre Situation in den Klassen entspannen. Eine restriktive Handhabung allfälliger Lehrpflichtreduzierungen (*weniger Teilzeitbeschäftigungen und Karenzierungen*) wird in manchen Bundesländern schon systematisch betrieben, ebenso wie der *flexiblere Einsatz von Lehrpersonen* (Abordnung von Lehrpersonen an Schulen mit Bedarf). Auch die Möglichkeiten von *Hybridunterricht* sind noch nicht ausgeschöpft. Die Anpassung des Ruhestandsantritts, also defacto die *Erhöhung des Pensionsantrittsalters* wie die *Reaktivierung von Pensionär\*innen*, drängen sich als weitere Maßnahmen auf, auch wenn solche Maßnahmen nicht ohne politische Brisanz wären. Eine der wirksamsten Maßnahmen,

um längerfristig wieder mehr Personen aktiv und nachhaltig in den Lehrberuf zu bekommen und diese auch zu halten, wäre wohl eine *Attraktivierung des Lehrberufs* (in Bezug auf Arbeitszeit, Gehalt, Arbeitsbedingungen). Möller (2024, S. 17) meint, unter Verweis auf Andreas Schleicher, der Lehrberuf sei für viele unattraktiv und rät den Fokus darauf zu legen „mehr Personen für diesen Job anzuziehen und eine Umgebung zu schaffen, in der Lehrkräfte zufrieden und gesund arbeiten“ können. Eine Option wäre in diesem Zusammenhang die Erhöhung der Anzahl an Schulpsycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen, Beratungslehrpersonen, Lehrer\*innen mit Spezialausbildungen für eine intensivere Begleitung und Betreuung vor allem von Schüler\*innen mit besonderen Bedürfnissen.

Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass der Prozess der Berufswahl bereits vor der Klärung der Berufswahl einsetzt und bis in den Berufseinstieg dauert (Keller-Schneider et al., 2023, S. 25). „Kulturelle Gegebenheiten rahmen den Prozess, Vorerfahrungen münden in ein Selbstkonzept beruflicher Fähigkeiten [...]. Ein Abgleichen mit personalen Wünschen und Interessen sowie beruflichen Anforderungen [...] führt zu Studien- und Berufswahl.“ (Keller-Schneider et al., 2023, S. 25)

Die Qualität des Lehrer\*innen-Berufs und die Anerkennung als Profession ist eng mit der Qualität des (3) Lehramtsstudiums (der Ausbildung) verbunden. Die derzeit in Beschlussfassung befindliche *Verkürzung der Lehramtsausbildung* (im Bereich der Sekundarstufen-Ausbildung) ist ebenso als Maßnahme gegen den aktuellen Lehrkräftemangel zu sehen wie die *Neustrukturierung der Lehramtsausbildung*, welche schon nach drei Jahren (Bachelor) regelhaft eine Unterrichtserteilung möglich macht. Aber schon vor Abschluss der ersten Stufe der Ausbildung (Bachelor) ist der *verfrühte Einstieg von Lehramtsstudierenden* in den Lehrberuf in vielen Bundesländern zu beobachten. Der weitere *Ausbau von Studienplätzen* alleine wird wohl weiterhin nicht ausreichen, den Bedarf an qualifiziertem Lehrpersonal zu stillen. Eine *Reduzierung des Anforderungsprofils an Anwärter\*innen*, wie bereits in anderen Bereichen des öffentlichen Dienstes (z.B. bei der Polizei) gilt als denkbare Maßnahme, Personen in die Ausbildung zu bringen. Eine weitere Möglichkeit, nämlich die eines *berufsbegleitenden Studiums*, wird derzeit schon von berufstätigen Regelstudierenden genutzt. Die Ausbildung von ‚*Ein-Fach-Lehrpersonen*‘, also Lehrpersonen, die lediglich ein Fach unterrichten, steht beispielsweise in Deutschland schon zur Diskussion.

Als letzter Ausweg bietet sich an, (4) alternativ qualifizierte Personen in das Schulsystem zu integrieren. Porsch (2024, S. 12) unterscheidet hier *Direkteinsteiger\*innen* (Berufstätigkeit ohne vorangegangene Qualifizierungsmaßnahmen), *Seiteneinsteiger\*innen* (Berufstätigkeit mit zumindest niederschwellig vorangegangenen Qualifizierungsmaßnahmen), *Quereinsteiger\*innen* (Berufstätigkeit nach Absolvierung einer akademischen Ausbildung auf Bachelor bzw. Masterniveau und Berufspraxis). Damit stellt die *Rekrutierung nicht qualifizierten Personals* bzw. die *Nach(trägliche)-Qualifizierung* eine kurzfristig wirksame Maßnahme dar, auf welche die politisch Verantwortlichen aktuell im hohen Maße setzen. Dass letztere Maßnahmen von Eltern in Österreich noch kaum kritisch kommentiert wurden,

mag verwundern; bildungswissenschaftliche Fachgemeinschaften formulieren hingegen klar ihre Befürchtung, dass diese Maßnahmen zu einem Qualitätsverlust des Unterrichts führen könnten (vgl. Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung GEBF, 2023).

Langfristige Überlegungen müssen nun die bauchladenartige Gestaltung der Maßnahmenbündel zusammenführen und auch in längerfristig stabile Strukturen einbinden. Als Scharnierstück solcher Bemühungen sind hierbei die neuen Lehramts-Curricula Pädagogischer Hochschulen und Universitäten zu sehen. Curricula haben alle Qualifizierungsangebote professionell einzubinden. Durch sie muss es gelingen, den gesellschaftlich hohen Qualitätsansprüchen an zukünftige Lehrpersonen zu entsprechen, wie auch die strukturell limitierenden Vorgaben zu erfüllen.

## 2 Neustrukturierung der Lehramtsausbildung

Vor dem Hintergrund des lang prognostizierten Mangels an qualifiziertem Lehrpersonal und der nun daraus abgeleiteten politischen Forderungen nach ‚Neustrukturierung‘ der Lehramtsausbildung werden gegenwärtig die Lehramtscurricula der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten neu gestaltet. Der Auftrag, Pädagog\*innen nach einem wieder dreijährigen Bachelorstudium als Lehrkraft einzusetzen, wurde nun beschlossen und stellt zur Struktur des aktuellen Modells der ‚LehrerInnenbildung Neu‘ einen deutlichen Paradigmenwechsel dar.

### 2.1 Lehrer\*innen-Bildung im Wandel der Zeit

Die historische Tradition der getrennten Ausbildung von Pflichtschullehrer\*innen und gymnasialen Lehrkräften wurde in der zweiten Republik fortgesetzt. Die Ausbildung des Lehrpersonals für Mittelschulen (ab 1962 Allgemeinbildende Höhere Schulen) erfolgte an Universitäten; angehende Pflichtschullehrer\*innen besuchten so genannte *Lehrerbildungsanstalten* (LBA) – „eine fünfjährige Oberstufenform der Sekundarstufe, die mit der ‚Matura‘ abschloss [ab 1950 mit Hochschulreifevermerk]. Der Matura-Abschluss an einer LBA berechnete die AbsolventInnen zum Unterrichten an Volksschulen“ (Olechowski, 2011, S. 195). Nach einer vierjährigen Praxis an einer Volksschule musste eine Lehrbefähigungsprüfung abgelegt werden. Die Lehrbefähigung für Hauptschulen (Sekundarstufe I der Pflichtschule) wurde fachbezogen und berufsbegleitend zur Unterrichtstätigkeit an der Volksschule an *Pädagogischen Instituten* gesondert erworben. Ab dem Studienjahr 1966/1967 aufbauend wurden erstmals auch Pflichtschullehrkräfte an postsekundären Bildungsinstitutionen mit Hochschulcharakter ausgebildet. Solche *Pädagogischen Akademien* „führten nicht zur Matura; sie setzten vielmehr die Matura (als Aufnahmebedingung an eine Pädagogische Akademie) voraus“ (Olechowski, 2011, S. 195). Diese nun tertiäre Ausbildung war zuerst viersemestrig, ab 1976 sechssemestrig für Haupt-



und Sonderschullehrer\*innen, ab 1982 wurden auch die Volksschullehrer\*innen sechssemestrig ausgebildet. Die Ausbildung der AHS-Lehrkräfte verblieb nahezu unverändert an den *Universitäten*. 2007 ersetzten 14 *Pädagogische Hochschulen* in Österreich die insgesamt 51 Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute. Damit wurden die Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften institutionell zusammengeführt. Die Studiendauer der Lehramtsausbildung für Volksschule, Sonderschule und Hauptschule (Neue Mittelschule) betrug nun einheitlich sechs Semester und schloss erstmals mit dem akademischen Grad Bachelor of Education (BEEd) ab. Die neben der Praxisorientierung verstärkte akademische Orientierung der Curricula setzte deutliche Akzente im Bereich der Wissenschaft und Forschung. Nur die leicht reformierte Ausbildung der gymnasialen Lehrkräfte verblieb weiterhin an den Universitäten. Erst aufbauend ab dem Studienjahr 2015/16 wurde in Österreich die tradiert getrennte Ausbildung von Pflichtschullehrkräften und Lehrpersonen an höheren Schulen aufgebrochen. Es wurde bestimmt, dass, „Pädagogische (...) Hochschulen und Universitäten, (...) in enger Kooperation Lehramtsausbildungen auf tertiärem Niveau anbieten. Vier regionale *Entwicklungsverbände* wurden zur Umsetzung der PädagogInnenbildung Neu gebildet“ (PädagogInnenbildung Neu, 2017, o.S.). Die Primarstufenlehrer\*innen-Ausbildung liegt in der alleinigen Verantwortung der *Pädagogischen Hochschulen*, die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer\*innen (Sek I und Sek II) wird im *Verbund der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten* organisiert. Das Vollzeit-Lehramtsstudium setzt sich aus einem achtsemestrigem Bachelorstudium und einem zwei bzw. dreisemestrigem Masterstudium zusammen. Mit diesem grundlegenden Strukturwandel wurden auch alle Curricula völlig neu konzeptioniert und zusammengestellt. Erst mit Abschluss des Masterstudiums ist ein regulärer, vollwertiger Eintritt in den Schuldienst vorgesehen. Weitere curriculare Veränderungen auf Basis der gesetzlichen schulpolitischen Veränderungen in den letzten Jahren stellen die Hochschulen vor laufende Herausforderungen und haben sich zu einer rollenden Reform entwickelt. Solch eine dynamische Weiterentwicklung der Lehrer\*innen-Bildung bezeichnete Terhart (2011, o.S.) als „Radwechsel am Fahrzeug in voller Fahrt“ (vgl. Beer & Grosser, 2018, S. 243 ff.).

## 2.2 Primarstufenlehrer\*innen als Generalist\*innen

Die erste *Akademisierung* der Ausbildung aller Pflichtschullehrkräfte durch die Gründung Pädagogischer Hochschulen (2007) knüpfte an die Tradition einer mit hohen schulpraktischen Anteilen gestützten Berufsausbildung an Pädagogischen Akademien (ab 1966) an. Curricular hinzugeführt wurde eine breite akademische Grundbildung, um auch den gesteigerten Anforderungen an den Lehrberuf (z.B. breite fachliche Ausbildung, reflexive Praxis, Evaluierungen, Schulentwicklung) gerecht zu werden. Charakteristisch für die Studienarchitektur waren sowohl der allgemein persönlichkeitsbildende, akademische Anspruch als auch die Forderung nach profitabler Bildung im Sinne der zukünftigen staatlichen Dienstgeber. Diesen grundlegenden inhaltlichen Ansprüchen stellte sich auch die im Zuge der



*PädagogInnen-Bildung Neu* an den Pädagogischen Hochschulen verblieben Primarstufen-Lehrer\*innen-Ausbildung in der Bachelor-Master-Struktur (2017). Hierbei war der Entwicklung der breiten fachlichen und didaktischen Kompetenzen ebenso genügend Raum zu geben, wie den allgemeinen pädagogischen Kompetenzen sowie weiteren Zielperspektiven. Unumstritten stellte diese neue Ausbildungsstruktur einen weiteren Qualitätssprung in der Lehrer\*innen-Bildung dar, dennoch blieb die Frage nach der Anschlussfähigkeit des Bachelor-/Masterstudiums im europäischen Hochschulraum und bis jetzt unklar geregelt.

In Österreich werden „Primarstufenlehrer\*innen als Generalist\*innen für alle Fächer der Volksschule“ (Soukup-Altrichter, 2020, S. 47) qualifiziert, dies stellt ein besonderes Spezifikum dar. In Orientierung an den Bedürfnissen der jüngeren Schüler\*innen gewährleisten Primarstufenlehrkräfte eine kontinuierliche Bezugsperson, welche sich langfristig und ganzheitlich um ihre Klasse bemüht (Gesamtunterricht, Klassenlehrer\*innensystem). Dies begünstigt situationsorientierte und fach-übergreifende Lernsettings (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2012, S. 14).

Entgegen dem Trend, den steigenden beruflichen Anforderungen mit einer kontinuierlichen steigenden Höherqualifizierung der Arbeitnehmer\*innen zu begegnen, ist nun erstmals seit Jahrzehnten eine Stagnation bzw. sogar eine Reduzierung der Ausbildung bei der Lehrer\*innen-Ausbildung zu konstatieren.

### 3 Curricula-Entwicklung

Die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten arbeiten bereits an neuen Bachelor- und Master-Curricula im Primarstufenbereich in der veränderten Studienarchitektur (drei Jahre Bachelor, zwei Jahre Master). Im Zentrum steht dabei die Frage, über welche Kernkompetenzen die jeweiligen Studierendengruppen am Abschnittsende verfügen müssen, um ihrer Aufgabe gesellschaftlich verantwortungsvoll nachkommen zu können. Diese Kernkompetenzen sind in den jeweiligen Curricula anzuführen und zu operationalisieren.

Über den autonom gestaltbaren Rahmen hinaus gibt es aber eine Reihe von weiteren Determinanten, welche im Prozess der Curricula-Entwicklung zu berücksichtigen sind.

Für die inhaltliche Orientierung der Primarstufencurricula ergeben sich verschiedene Argumentationsstränge: Zum einen ist der Rückgriff auf theoretische Konstrukte sinnvoll – beispielsweise das Modell der Kernkompetenzen (Melzer et al., 2015, S. 61), die Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates (Braunsteiner et al., 2014, S. 31 ff.) mit aktuellen Ergänzungen (Qualitätssicherungsrat QSR, 2024), Modelle der Verarbeitungstiefe (Terhart 2000 zit. nach Stiller 2013, S. 94) oder der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) (BMBWF, 2016). Zum anderen kann auf die Expertise und die Erfahrungen beteiligter Gruppen zurückgegriffen werden – hier sind die Expert\*innen aus den Hochschulen, aber auch

Studierende sowie Personen aus der Gesellschaft mit nicht-pädagogischem Hintergrund zu nennen.

### 3.1 Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)

Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) korrespondiert mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Dieser „ist in seinem Kern ein achtstufiger Vergleichs- und Übersetzungsraster, der die Vielzahl nationaler Qualifikationen europaweit vergleichbar und verständlich machen soll“ (BMBWF, 2024, o.S.). Damit bildet der NQR einen ersten Zielrahmen für zu erreichende Lernergebnisse im Zuge der Lehramtsausbildung. „Qualifikationen der Bologna-Architektur (Bachelor, Master und PhD) sind laut NQR-Gesetz auf Basis der Deskriptoren für den europäischen Hochschulraum (Dublin Deskriptoren) zugeordnet. So ist der Bachelor auf Stufe 6, der Master auf Stufe 7 und das Doktorat/PhD auf Stufe 8 bereits per Gesetz zugeordnet.“ (BMBWF, 2024, o.S.)

Dabei sind die für den Bachelorabschluss relevanten Kompetenzen beschrieben mit einer „Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten[.] Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“ (NQR-Gesetz, 2016, S. 7). Die für den Masterabschluss anzuvisierenden Kompetenzen gehen darüber hinaus: „Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern[.] Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams“ (NQR-Gesetz, 2016, S. 7). Damit lassen sich für die Lehramtsausbildung von Primarstufen-Lehrkräften zwei Zielperspektiven ableiten. So liegt der Fokus der Bachelorausbildung auf dem Einsatzfeld Unterricht, der aufbauende Master fokussiert das Einsatzfeld Schule und Unterricht.

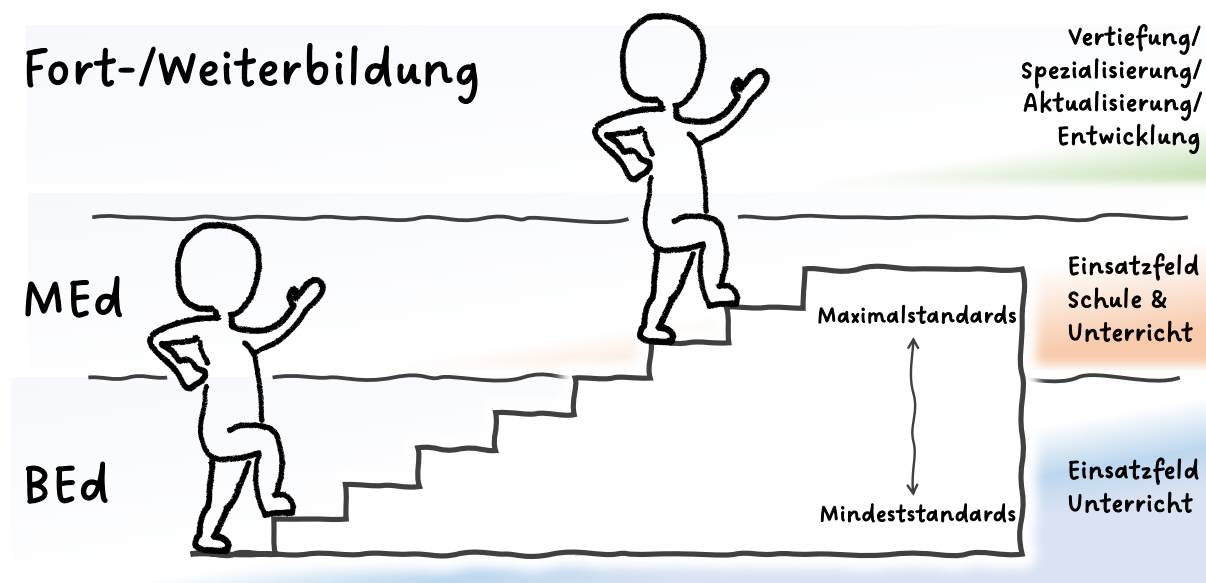


Abbildung 1: Kompetenzstufenmodell Lehrer\*innen-Bildung (Eigendarstellung)

Im Kontinuum einer lebenslangen Lehrer\*innen-Bildung ist darüber hinaus auch die Fort- und Weiterbildung mitzudenken. Diese dient der Vertiefung, Spezialisierung und weiteren Entwicklung, um den Anforderungen des Berufs stets gerecht werden zu können bzw. zu bleiben.

### 3.2 Gesetz zur Reformierung der Lehrer\*innen-Bildung

Das Gesetz zur Reformierung der Lehrer\*innen-Bildung liegt bei der Erstellung der gegenständlichen Publikation noch nicht in seiner Endfassung vor. Von Expert\*innen sind eine Reihe von Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf eingegangen und werden vielleicht bei den politisch Verantwortlichen Beachtung finden. Die Eckpunkte des Gesetzesentwurfs bilden aber dennoch die Ausgangsbasis für die in engem Zeitrahmen vorgesehene Neustrukturierung der Curricula.

### 3.3 Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates

Die Empfehlung des Entwicklungs-/Qualitätssicherungsrats nach einer kompetenzorientierten Pädagog\*innen-Bildung aus dem Jahre 2016 hat weiterhin Gültigkeit. Der QSR (2016, S. 5 f.) forderte für zukünftige Lehrkräfte (1) *allgemeine pädagogische Kompetenz* – dies inkludiert beispielsweise Vermittlungs- und Förderkompetenz, pädagogisches Wissen, bildungswissenschaftliche Kenntnisse, Kompetenzdiagnostik, (2) *fachliche und didaktische Kompetenz* – also fundierte Kenntnisse/Fähigkeiten in relevanten Wissenschaften, fachbezogene Diagnose- und Förderkompetenz, ein reichhaltiges Methodenrepertoire, (3) *Diversitäts- und Genderkompetenz* – im Besonderen inklusive Grundhaltungen und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, (4) *Soziale Kompetenz* – z.B. theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen, Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten, Beratungskompetenz und ein offenes (5) *Professionsverständnis* – mit Kompetenzen wie Entwicklungsbereitschaft, Reflexionskompetenz, Diskursfähigkeit, Kollegialität, Teamfähigkeit und Differenzfähigkeit.

Für die Curricula-Entwicklung 2024 beabsichtigt der Qualitätssicherungsrat (QSR, 2024, S. 1) „in den kommenden Stellungnahmeverfahren vornehmlich auf übergreifende Themen einzugehen“. Damit rückt der QSR folgende Themenfelder in den Fokus der Qualitätsbetrachtung: (A) *Diversität und Inklusion*, (B) *Kompetenzorientierung und Konstruktiv Alingment*, (C) *Künstliche Intelligenz, Digitalisierung und Globalisierung*. Dies muss also in den Curricula sichtbare Berücksichtigung finden. Unter (A) Diversität und Inklusion subsummiert der QSR hierfür notwendige Werthaltungen (Attitudes) und Kompetenzen (Knowledge und Skills), die Teilhabe aller zu fördern und Diskriminierung zu vermeiden, sowie die Beachtung aller Heterogenitätsdimensionen. Die Berücksichtigung des Themenfelds (B) Kompetenzorientierung und Konstruktiv Alingment wird sichtbar in einem klaren Kompetenzmodell, sowie darin, „Curricula, Lehr-Lern-Prozesse und Prüfungssituationen so zu

gestalten, dass sie nachvollziehbar der Vermittlung bzw. Messung der adressierten Kompetenzen dienen bzw. diese abbilden“ (QSR, 2024, S. 1). Die Aspekte (C) Künstliche Intelligenz, Digitalisierung und Globalisierung sind „wichtige Querschnittthematiken für zukünftige Lehramts-Curricula von Bachelor- und Masterstudien, die das Aufwachsen in einer globalisierten, digitalisierten und heterogenen Gesellschaft als integrale Anforderung an eine Pädagog\*innen-Bildung reflektieren sollten“ (QSR, 2024, S. 2).

### 3.4 Ausgewählte theoretische Modelle

An dieser Stelle wollen drei, den Autor\*innen bedeutsam erscheinende Modelle exemplarisch skizziert werden. Wiater (2007, S. 21) beschreibt mit Verweis auf Bloom et al. (1973) ein Kompetenzstufenmodell, welches in seiner Klarheit auch auf Lehrer\*innen-Kompetenzen abbildbar erscheint.

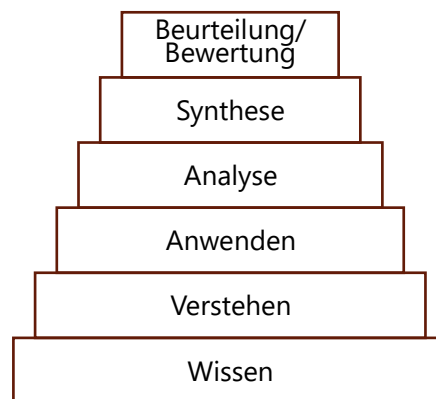


Abbildung 2: Kompetenzstufenmodell (Eigendarstellung) (vgl. Wiater, 2007, S. 21)

(1) Wissen versteht sich hierin als Ausgangsbasis für (2) Verstehen, welches wiederum die reflektierte (3) Anwendung eben dieses Wissens erst ermöglicht. Es folgen die Kompetenzstufen der (4) Analyse und (5) Synthese. Eine fundierte (6) Beurteilung/Bewertung setzt alle vorangegangenen Kompetenzstufen voraus. Damit werden zentrale pädagogische Handlungsfelder direkt angesprochen.

Weiters bietet sich ein Kompetenzstufenmodell der Verarbeitungstiefe nach Terhart (2002) im Kontext der Lehrer\*innen-Bildung an.

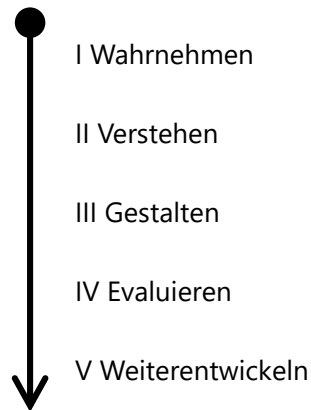


Abbildung 3: Verarbeitungstiefe (Eigendarstellung) (vgl. Terhart, 2002, S. 33)

Damit können für die notwendigen Kompetenzfacetten unterschiedliche zu erreichende Verarbeitungstiefen differenziert werden, womit sich Kompetenzentwicklungen beschreiben und auch beurteilen lassen.

Melzer et al. (2015, S. 61) legen ein Modell *inklusive Kompetenz* vor. Es systematisiert inklusive Kompetenz von Pädagog\*innen in (1) Haltungen und Einstellungen (Attitudes), (2) Wissen (Knowledge) und (3) Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten (Skills). Ergänzend können von den Autor\*innen dieses Beitrags die (4) professionsspezifischen Persönlichkeitsmerkmale (Personality Traits) von Lehrkräften hinzugefügt werden. Der Entwicklung dieser vier Kompetenzbereiche gilt die Aufmerksamkeit im Zuge der Lehramtsausbildung.

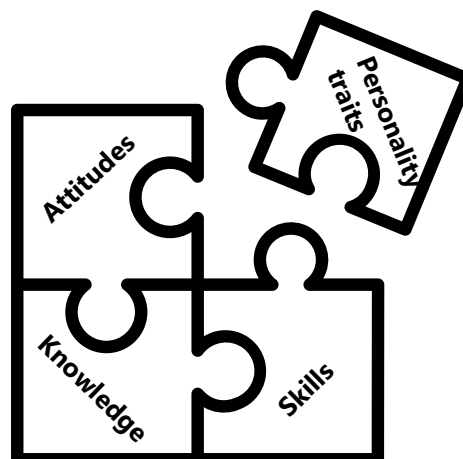


Abbildung 4: Inklusive Kompetenz (Eigendarstellung) (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61)

### 3.5 Evidenzbasierte Modelle

Im Zuge einer empirischen Studie (Benischek et al., 2023; Beer, 2023) wurden Lehrer\*innen-Kompetenzen von Studierenden, Lehrkräften und Personen ohne pädagogischem Hintergrund in Bezug auf ihre Bedeutsamkeit im pädagogischen Kontext hin beurteilt. Die Einzelaspekte

wurden in Anlehnung an das Kompetenzmodell von COAKTIV (Kunter et al., 2011, S. 32) zu acht Kompetenzbereichen (Kompetenzfacetten sowie Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen) zusammengefasst. Eine durchgeführte Reliabilitätsanalyse erbrachte zufriedenstellende Cronbachs-Alpha-Werte in einem Bereich zwischen 0,678 und 0,816.

Professionswissen & Professionskönnen					+					
Fachkompetenz	Fachdidaktische Kompetenz	Päd./Psych. Kompetenz	Organisationskompetenz	Beratungskompetenz	Prof. Werte/ Attitudes/ Personality Traits	Motivationale Orientierungen	Selbstregulation			
Fach-/Sachkompetenz	Diagnostische Kompetenz	Erziehungskompetenz	Administrative Kompetenz	Beratungskompetenz	Empathie	Anstrengungsbereitschaft	Distanzierungs-fähigkeit			
Handwerkliche Fähigkeiten	Didaktische Kompetenz	Feedbackkompetenz	Digitale Kompetenz	Beziehungskompetenz	Humor	Ehrgeiz	Durchhalte-vermögen			
Musikalische Kompetenz	Methodenkompetenz	Klassenführungs-kompetenz	Evaluierungs-kompetenz	Gesprächs-führung	Kompetenz für Inklusion	Engagement	Emotionale Kompetenz			
Psycho-Motorische Kompetenz	Planungs-kompetenz	Problemlösungskom-petenz	Medien-kompetenz	Konflikt-management	Körperliche Fitness	Perfektions-streben	Kooperations-fähigkeit			
Sprachliche Kompetenz	Vermittlungs-/ Erklär-Kompetenz	Kommunikations-kompetenz	Organisations-kompetenz		Kreativität	Zielstrebigkeit	Selbst-kompetenz			
Wissenschaftliche Expertise			Leadership		Personale/ persönliche Kompetenz		Selbstreflexions-fähigkeit			
					Resilienz					
Kompetenzfacetten					+			Fähigkeiten/Fertigkeiten/Haltungen		

Tabelle 1: Kompetenzbereiche (Eigendarstellung) (Benischek et al., 2023, S. 249 – in Anlehnung an Kunter et al., 2011, S. 32)

In einer ersten Erhebungswelle (N = 261) wurden im Sommersemester 2022 Pädagog\*innen (Lehrkräfte und Studierende) befragt (Benischek et al., 2023, S. 249). Eine zweite Erhebungswelle im Wintersemester 2022/23 richtete sich an 170 Personen ohne pädagogischen Hintergrund (Beer, 2023).

Rangplatz	Kompetenzbereiche	Pädagogen	Nicht päd. Personen
1	päd./psych. Kompetenz	6,27	6,00
2	Selbstregulation	6,21	5,69
3	Beratungskompetenz	6,19	5,81
4	fachdidaktische Kompetenz	6,11	5,63
5	professionelle Werte/ Attitudes/ Personality Traits	5,83	5,31
6	Organisationskompetenz	5,45	5,11
7	motivationale Orientierungen	5,42	5,34
8	Fachkompetenz	5,18	4,80

Tabelle 2: Rangreihe: Bedeutung der Kompetenzbereiche (vgl. Benischek et al., 2023, S. 249; Beer, 2023) – Anmerkung: arithmetische Mittel nach Akteursgruppe; N = 431; Ratingskala: 1-7

*Pädagogisch-psychologische Kompetenzen*, die Fähigkeit zur *Selbstregulation* und die *Beratungskompetenz* werden von allen Akteursgruppen am bedeutendsten bewertet. Zentral

sind auch die *fachdidaktischen Kompetenzen*. *Fachkompetenz* rangiert am Ende der Rangreihe, was mit der vorausgesetzten Notwendigkeit dieser erklärt werden könnte.

### 3.6 Stakeholder

Selbstverständlich gibt es in Bezug auf die Curricula-Entwicklung darüber hinaus noch die Vorstellungen und Anliegen weiterer Interessengruppen – beispielsweise jene der privaten Hochschulhalter\*innen/Träger\*innen – zu berücksichtigen.

Schon im derzeit gültigen Primarstufen-Curriculum der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) wurden solche Vorstellungen berücksichtigt und verankert. Seitens der KPH Wien/Krems wurden „in Anlehnung an das erweiterte klassische Vier-Säulen-Modell (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 31 f.) die fünf abgeleiteten Grundkompetenzen (...) systematisiert: Unterrichten – Erziehen – Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten – Forschen, Entwickeln, Innovieren – Verantwortlich leben“ (KPH, 2021, S. 17).

## 4 Das Kompetenzmodell der KPH 2024

Unter Berücksichtigung der vorab genannten Determinanten wurde auf Expert\*innen-Ebene der Entwurf eines komplexen Kompetenzmodells entwickelt, in einer erweiterten Expert\*innen-Gruppe diskutiert und festgelegt. Es wurde folglich den Modulentwicklungen durch Fachexpert\*innen zu Grunde gelegt. Dieses *Kompetenzmodell der KPH 2024* verknüpft die Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates (vgl. Braunsteiner et al., 2014, S. 31 f.), ergänzt durch ein interreligiöses Kompetenzfeld, die fünf Grundkompetenzen der KPH Wien/Krems (KPH, 2021, S. 17) mit dem Kompetenzstufenmodell der Verarbeitungstiefe (vgl. Terhart 2002, S. 22). Im Zentrum steht das Modell Inklusiver Kompetenz (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61), erweitert um professionsspezifische Persönlichkeitsmerkmale. Dieses Modell ist leitend für die Erstellung der Modulbeschreibung (Abdeckung aller Kompetenzteile, stufenweiser Aufbau der Kompetenzen, Aufbau der Verarbeitungstiefe), es soll aber auch handlungsleitend für die Lehre sein.



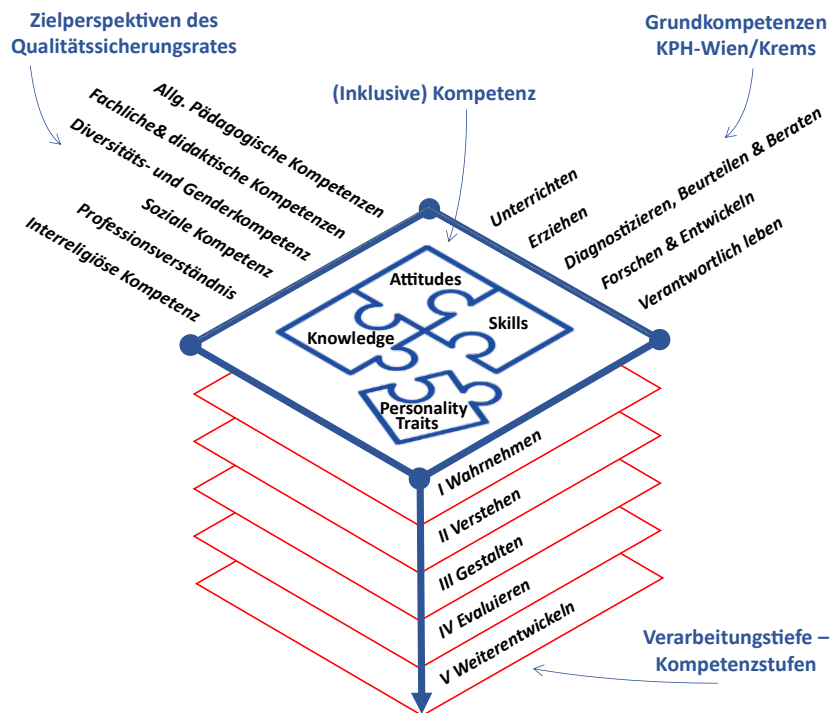


Abbildung 5: Kompetenzmodell der KPH 2024 (Eigendarstellung)

## 5 Resümee

Die vorliegende skizzierte Curricula-Entwicklung für die Primarstufe verfolgt die Zielperspektive kompetenter Bachelor-Absolvent\*innen für das *Einsatzfeld Unterricht* sowie kompetenter Master-Absolvent\*innen für der *Einsatzfeld Unterricht und Schule* bei Grundlegung der neuen Studienarchitektur (drei Jahre Bachelorstudium, zwei Jahre Masterstudium). Die Struktur insgesamt orientiert sich an einem Modell *berufslängeren Lernens* in einem *Kontinuum von Ausbildung, Fort- und Weiterbildung*. Der Kompetenzaufbau folgt einem Kompetenzstufenmodell mit zunehmender Verarbeitungstiefe. Das Kompetenzmodell der KPH 2024 bildet die *domänenübergreifenden Grundideen* einer aktuellen Lehrer\*innen-Bildung ab, dient als *Strukturrahmen* bei der Erstellung der Module für das Bachelor- und Masterstudium, sieht sich aber vor allem als *Orientierungsmaßstab* bei den in Lehrfreiheit gestalteten Lehrveranstaltungen durch engagierte Hochschullehrpersonen.

## Literatur

- Albers, A. (2024). Anders arbeiten in Zeiten des Lehrkräftemangels. *Pädagogik*, 1/24, S. 6—10.
- Beer, R. & Grosser, N. (2018). Gesellschaft – Schule – Lehrerbildung im Wandel: Curriculare Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung. In D. Lindner, E. Stadnik, S. Gabriel, & T. Krobath (Hrsg.), *Kindergärten, Schulen und Hochschulen*, LIT-Verlag, Wien, S. 243—260.

- Beer, R. (2023). *Bedeutung von Lehrer\*innen-Kompetenzen aus Sicht von Personen ohne pädagogischem Hintergrund* (unveröffentlichte Studie). KPH Wien/Krems.
- Benischek, I., Beer, R., Beer, G. & Bauer, A. (2023). Lehrer\*innen-Kompetenzen als Voraussetzung zum konstruktiven Umgang mit Diversität in einem kompetenzorientierten Unterricht. *R&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education*, (ISSN: 2313-1640), 10. Jg., Nr. 3, S. 237–255.
- BMBWF (2024). Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)/ Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/NQR.html> [9.3.2024]
- Braunsteiner, M. et al. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula – Arbeitsversion 1.0. Wien.  
[https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS\\_2014/Grundlagen\\_und\\_Materialien\\_zur\\_Erstellung\\_von\\_Curricula\\_31.01.2014-1.pdf](https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/rudolf.beer/SS_2014/Grundlagen_und_Materialien_zur_Erstellung_von_Curricula_31.01.2014-1.pdf) [9.3.2024]
- GEBF (2023). Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. [file:///C:/Users/rudol/Downloads/GEBF\\_Stellungnahme\\_2023\\_07\\_24-1.pdf](file:///C:/Users/rudol/Downloads/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24-1.pdf) [9.3.2024]
- Keller-Schneider, M., Kahre, I., Weiß, S. & Kiel, E. (2023). Berufswahlmotive von ostasiatischen und deutschsprachigen Lehramtsstudierenden. In *Journal für LehrerInnenbildung* 4/2023, S. 25–39.
- KPH (2021). CURRICULUM – BACHELORSTUDIUM ALS VORAUSSETZUNG FÜR EIN MASTERSTUDIUM ZUR ERLANGUNG DES LEHRAMTES PRIMARSTUFE. Wien/Krems.
- Kunter, M. et al. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV*. Waxmann Münster u.a.
- Melzer, C. et al. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26. Jg., Heft 51, S. 61–80.
- Möller, R. (2024). New Work als Antwort auf Personalmangel, *Pädagogik*, 1/24, S. 17–20.
- NQR-Gesetz (2016). Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen.  
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2016/14> [9.3.2024]
- Olechowski, R. (2011). Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu Pädagogischen Universitäten? *Erziehung und Unterricht*, 161 (Heft 3-4), S. 194–206.
- PädagogInnenbildung Neu (Bundesministerium für Bildung/bmb) (2017). PädagogInnenbildung Neu <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html> [25.8.2017].
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf. *Pädagogik*, 1/24, S. 12–16.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer\*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist\*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (3), S. 44–52.
- Stiller, E. (2005). Lehrer werden – Lerner bleiben. Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In: F. Kostrzewa (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Tagungsband, Gata Eitorf, S. 97–112
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster.

Terhart, E. (2011). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Geltungsfragen,  
Plenumsvortrag, 76. AEPF-Tagung, Klagenfurt, 5. 9. 2011.

# Nutzen der Solmisation im Musikunterricht

## *Transformationen und Debatten in der Geschichte*

Barbara Maurer <sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1276>

### **Zusammenfassung**

Im Laufe der Geschichte gab bzw. gibt es bis heute zahlreiche Transformationen und Debatten um das Thema Solmisation, eine schon im Mittelalter entwickelte Methode, Tonstufen auf bestimmten Tonsilben (Do, Re, Mi...) mit damit verbundenen Handzeichen zu singen. Diskutiert wurde und wird, ob Solmisation ein unnötiger, zusätzlicher, langweiliger Aufwand ist, oder ob Solmisation ein, vielleicht sogar das beste Werkzeug bzw. Hilfsmittel ist, um das selbstständige Singen nach Noten zu erlernen. In den verschiedenen Jahrhunderten wurde die Solmisation immer wieder den jeweils aktuellen Bedürfnissen im Hinblick auf die Tonsprache der Zeit angepasst. In den letzten Jahren ging es weniger um die Solmisationssilben oder die Handzeichen an sich, sondern hauptsächlich um die Art der Umsetzung im Unterricht. Dieser Beitrag möchte mit Hilfe der Literatur und Erfahrungen aus der eigenen Lehrpraxis zeigen, dass Solmisation im Unterricht an einer Pädagogischen Hochschule bzw. an der Volksschule so integriert werden kann, dass sich einerseits das Leistungsniveau im Bereich Audiation verbessern kann, und dies andererseits nicht auf Kosten des Spaßes am Singen und Musizieren gehen muss.

**Stichwörter:** Gehör, Solmisation, Spaß, Leistung

---

## **1 Einleitung**

In der Geschichte gab es viele Debatten und Transformationen im Bereich der Solmisation. Das Grundprinzip blieb allerdings bis heute gleich. Es ging immer und geht auch heute noch um die Kombination von Silben, Tönen und Bewegung. Eine Frage, die immer wieder im Vordergrund stand und manchmal noch immer steht ist, ob Solmisation ein hilfreiches Werkzeug oder ein zusätzlicher Aufwand ist. Schon Johann Friedrich Agricola bezweifelte

---

<sup>1</sup> Kirchliche pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [sandbruch@hotmail.com](mailto:sandbruch@hotmail.com). Mit Dank an die Forschungswerkstatt an der KPH Wien/Krems und der Universität Wien (unter Leitung von HS-Prof. Dr. Karsten Lehmann).

ihren Nutzen. Er schreibt: „Ob aber die Mühe, welche ihre Schüler anwenden mußten, um diese Sylben an die rechten Stellen setzen zu lernen, und die Unkosten welche drauf giengen, [...] nicht mehr als überflüssig waren, das ist eine andere Frage...“ (Agricola, 1757, S. 6). Diese Frage kann vermutlich bis heute noch immer nicht allgemeingültig beantwortet werden. Es gibt allerdings sehr viele Gründe, die für die Verwendung von Solmisationssilben im Musikunterricht sprechen.

## 2 Die allgegenwärtige Präsenz der Solmisation in der Geschichte, als Hinweis ihrer Nützlichkeit

### 2.1 Geschichtlicher Überblick

Die lange Tradition der Verwendung von Solmisationssilben könnte ein Hinweis auf deren Nützlichkeit sein. Guido von Arezzo beschreibt in seinem Brief an den Mönch Michael, wie er aus dem Johannes Hymnus Wörter die Silben wie etwa das Wort „Ut“ aus dem Text „Ut queant laxis...“ herausnimmt (vgl. Hermesdorff, 1884, S. 21). Das Wort „Ut“ verwendet er als erste Silbe. Zusätzlich zum Singen konnte man die Hand als Merkhilfe einsetzen. Die Solmisationssilben waren damals auf der Hand verortet. Nachdem Guido von Arezzo anfangs des elften Jahrhunderts die Solmisationssilben erstmals publiziert hatte, wurden sie vermutlich hauptsächlich mündlich weitergegeben. Nach der Erfindung des Buchdruckes hingegen sind sie in jedem Jahrhundert präsent und offenbar die Basis fast jeder Musikausbildung. Sie werden in den musiktheoretischen Abhandlungen meistens gleich am Anfang eines Buches präsentiert, was ihre Bedeutsamkeit belegt. Im Buch „Erotemata musices“ (1574) von Christoph Praetorius wurde die Guidonische Hand sogar als Titelbild, also auf der ersten Seite, noch vor dem Vorwort gedruckt. Die Solmisationssilben wurden sowohl in allgemeinen musiktheoretischen Traktaten, z.B. in dem Buch „Musica getutscht“ (1511) von Sebastian Virdung, als auch in Büchern die speziell für Sänger z.B. in dem Buch „Wegweiser/ Ars cantandi“ (1692/1693) von Giacomo Carissimi oder für Instrumentalisten z.B. in dem Buch „Il Dolcimelo“ (1600) von Aurelio Virgiliano herauskamen erklärt.

Mit der Zeit änderte sich immer wieder die Tonsprache und mit ihr wurden die Silben und die Bewegungen nach und nach angepasst. Am Anfang gab es nur sechs Silben und die Verortungen auf einer Hand, auf die man zeigen bzw. greifen konnte. Das Mutieren zwischen den drei Hexachorden (durum, molle und naturale) wurde den Menschen im Laufe der Zeit immer unbequemer und passte zunehmend weniger zur Tonsprache. Aus diesem Grund gab es häufige Versuche der Vereinfachung. Eine wichtige Vereinfachung, die Hinzufügung einer siebenten Silbe, wurde unter anderem von Erycius Puteanus eingeführt. Dies hat große Vereinfachung gebracht, weil es so nicht mehr notwendig war zu mutieren. Johann Friedrich Agricola fragt dazu seine Leser:

Sollte man folglich, wenn man nun ja, im Singen, die Töne mit den in Deutschland gewöhnlichen Namen zu benennen, nicht für gut befände, der Erfindung des Erycius Puteanus, eines gelehrten Niederländers, welcher, im 16ten Jahrhunderte, den sechs aretinischen Sylben noch die siebente si zur Benennung des h hinzuzusetzen sich nicht geschämet hat, [...] nicht billig vor den andern den Vorzug einräumen? (Agricola, 1757, S. 16)

Diese Frage haben sich vermutlich viele Sänger und Musiker gestellt und die Hinzufügung der siebenten Silbe hat sich dann immer mehr durchgesetzt. Wenn man heute relativ solmisiert, tut man dies im Allgemeinen auch mit sieben Silben. Andere Versuche der Vereinfachung wie z.B. die von Joseph Lederer erfundene Oktavsolmisation, die weiterhin mit nur sechs Silben funktionierte, war nicht Vereinfachung genug. Das Mutieren wurde zwar einfacher, war allerdings noch immer notwendig (vgl. Lederer. 1763 insb. S. 19). Eine andere Vereinfachung, die sich im Laufe der Zeit ergab, war die Abänderung von der Silbe Ut zu Do, welche beim Singen einfacher auszusprechen ist.

Nachdem sich die sieben Silben im 19. Jahrhundert etabliert hatten, debattierte man weniger über die Anzahl der Silben oder deren genaue Aussprache als über die Fragen warum, für wen und wie die Solmisation im Unterricht eingesetzt werden könnte.

Sarah Ann Glovers Ziel war es hauptsächlich das Niveau des Kirchengesanges zu erhöhen. In ihrem Buch „Scheme for Rendering Psalmody Congregational“ erklärt sie diesen Bedarf, indem sie den Bischof Porteus zitiert. Man liest hier: „Of all the services of our church none appear to me to have sunk to so low an ebb, or so evidently to need reform as our parochial psalmody“. (Glover, 1835, S. 5). Abgesehen von dieser Einzelmeinung beschreibt sie einen Mangel in der Gesangsausbildung, der sich offenbar hauptsächlich in den eigentlich höher gebildeten Gesellschaftsschichten zeigte: „Let singing become a branch of national education, not only in schools for the children of the labourers and mechanics, but in academies for young ladies and gentlemen, ...“ (Glover, 1835, S. 6). Um das Niveau im Kirchengesang zu erhöhen, war Glover nicht nur als lehrende und schreibende Pädagogin tätig, sondern auch als Erfinderin eines neuartigen Musikinstrumentes, welches sie Harmonicon nannte, und welches sie eigens für pädagogische Zwecke erfand.

Ein etwas jüngerer Zeitgenosse von Glover, ebenfalls Musikpädagoge, John Curwen stillte den Bedarf nach neuen Bewegungen. Dieser Bedarf entstand, weil die Guidonische Hand ursprünglich für sechs Silben konzipiert war und nicht für sieben. Er erfand neue Handzeichen, die er mit den Solmisationssilben und mit zur Tonsprache passenden Emotionen verband. Diese Handzeichen werden noch heute verwendet.

Ende des 19. Jahrhunderts gibt es auch im deutschsprachigen Raum einige Musikpädagog\*innen, die hauptsächlich mit Solmisation arbeiteten. Eine davon war Agnes Hundoegger. Ihr Hauptziel war es, das Niveau im Schulgesangsunterricht zu erhöhen. Sie beschreibt ihre Methode im „Leitfaden der Tonika=Do=Lehre“ folgendermaßen: „Sie geht von der Idee aus, daß die Aufgabe des Schul-Gesangsunterrichts darin bestehen sollte – was sie

einstweilen bei uns noch nicht tut -, selbständig Musik lesende Schüler zu bilden, und daß das bisher übliche nach dem Gehörsingen der Erreichung dieses Zieles immer gleich fern bleibt ...“ und weiter: „... in keinem anderen Fache würde ein derart unselbständig Erhalten den Anforderungen genügen ...“ (Hundoegger, 1897, S. 2). Damit beschreibt sie ein Problem, das bis heute besteht. Auch heute könnte sich keiner vorstellen, dass man im Fach Mathematik Rechnungen auswendig lernt, ohne sie zu verstehen oder sie selbstständig rechnen zu können. Hundoegger war ihrer Zeit weit voraus, weil sie schon Anfang des 20. Jahrhunderts das Spaßhaben als wichtigen Faktor im Musikunterricht erkannt hat. Sie hat dazu ein Tonika-Do-Quartettspiele entworfen (vgl. Heise, 1986, S. 63). Dieses Spaßhaben durch den Einsatz von Spiel im Musikunterricht wurde bis zumindest in die 1990er Jahre hinein stark vernachlässigt und zeigte sich durch Frontalunterricht und sofortige Einführung der Notenschrift.

Ebenfalls seiner Zeit voraus war Jacque Emile Dalcroze. Ein Zeitgenosse von Hundoegger, der einen weiteren wichtigen Faktor für das Spaßhaben in den Musikunterricht brachte. Er gründete die Rhythmik und verband Solmisation mit Bewegung und Tanz. Die Musikpädagogen aus der Rhythmik-Szene haben seither immer mit Bewegung und dem ganzen Körper gearbeitet. Leider wurde Solmisation, wenn überhaupt, im allgemeinen Musikunterricht in Schulklassen weiterhin viele Jahrzehnte lang frontal und nach Noten unterrichtet.

Erst Anfang des 21. Jahrhunderts fand ein größeres Umdenken statt. Man kann das an neueren musikpädagogischen Unterrichtsmaterialien, wie z.B. dem Buch „Prima Canta“ (Graefe-Hessler et al., 2019) erkennen. In diesem Buch fließen Elemente aus der Rhythmik, aus dem elementaren Musikunterricht und der Solmisation zusammen.

## 2.2 Beispiele für Verwendung der Solmisation in jungen Jahren durch die Geschichte

Solmisation war immer schon ein Werkzeug für den Musikunterricht von jungen Menschen. Sie wurde ursprünglich von Guido von Arezzo für „pueris“ also für Knaben erfunden (vgl. Hermesdorff, 1884, S. 20). Im Laufe der Jahrhunderte findet man zahlreiche Hinweise dazu. Im 17. Jahrhundert schreibt etwa Thomas Eisenhuet in seinem Buch „Musikalisches Fundament“ gleich im Vorwort: „anjetoz beginne mit anfangenden Knaben“ (Eisenhuet, 1682, o. S.) und später am Ende des ersten Teiles: „Sollte ein Instructor seinem Lehrjungen Anfangs nur ein Zeit vorgeben zu solmisieren“ (Eisenhuet, 1682, o. S.). Im 18. Jahrhundert findet man ebenso Belege für die erfolgreiche Verwendung von Solmisationssilben in jungen Jahren. Johann Heinrich Buttstett schreibt in seinem Buch „UT, MI, SOL, RE, FA, LA, TOTA MUSICA ET HARMONIA AETERNA“:

allwo er in der Dedicacion verspricht/einen Knaben in singen/innerhalb eines Monaths so weit zu bringen/ als nach der alten Art kaum ein sehr witziger Mensch in vielen Jahren lernen könnte. Ich meines Orts falle dieser Meynung



bey/ und kan mit Warheit sagen/ daß ein Frauenzimmer von 13. Jahren/ ohne die Claves zu kennen oder zu wissen/ bloß nach der Solmisation alle intervalla usitata nach genossener 36. stündiger Information, zu singen und gewust hat. (Buttstett, 1717, S. 131)

Über die Musikausbildung im Allgemeinen schreibt Johann Philipp Eisel ein paar Jahre später:

So wolte der weise Heyde Plato ausdrücklich: man solte die Jugend in der Music unterrichten damit sie so dann die ernsthaftten Studia mit desto grösserm Vergnügen treiben könnte. Desgleichen priefe alte Weltweise Pythagoras die edle Music bloß deswegen der Jugend so sehre an, damit sie damit sie dadurch die gewaltsame fliegende Hitze mögen dämpffen, und von vielen abgeschmackten Ausschweifungen abgehalten werden. (Eisel, 1738, S. 53)

Im 19. Jahrhundert empfiehlt Glover Eltern, ihre Kinder von einer mit Solmisation betrauten Kinderbetreuerin zu Hause unterrichten zu lassen. Sie schreibt:

Parents who wish to cultivate the earliest vocal powers in their children, would find great advantage from admitting into their families a young nursery-maid, acquainted with the sol-fa notation, and the use of the Harmonicon which has been constructed to accord with this system. (Glover, 1835, S. 13)

## 2.3 Die Solmisationssilben als Tonmaterial in Kompositionen

In der Geschichte war die Solmisation nicht nur Werkzeug, um das Gehör so weit zu schulen, dass man letztendlich selbstständig singen, improvisieren oder sogar komponieren konnte, sondern man findet sie in manchen Kompositionen sogar direkt. Die Solmisationssilben waren Material, das zum Komponieren inspirierte. Aber auch der Solmisationsunterricht, also der musikpädagogische Aspekt, wurde in manchen Werken thematisiert. Ein frühes Werk wäre z.B. „Missa La sol fa re mi“ von Josquin Desprez aus dem 16. Jahrhundert. Im 17. Jahrhundert hat Michael Prätorius das Werk „Magnificat super Ut re mi fa sol la“ komponiert. Im 18. Jahrhundert wäre beispielsweise die „Schulmeisterkantate“ von Christoph Ludwig Fehre zu nennen, die den Solmisationsunterricht karikiert. Etwas später im 19. Jahrhundert verwendet der Komponist Jean Louis Gobbarts Solmisationssilben als Tonmaterial für den „Do-Re-Mi-Fa-Valse“, den er vermutlich für Kinder und Jugendliche komponiert hat. Das Layout des Titelblattes wirkt jedenfalls so, als wären diese Noten für junge Menschen publiziert worden. Im 20. Jahrhundert wird der Solmisationsunterricht ein wichtiger inhaltlicher Bestandteil im Musical „The sound of music“ von Richard Rodgers. Auch im 21. Jahrhundert dienen die Solmisationssilben Komponist\*innen als Material. Besonders aktuell und eigens für Kinder komponiert wäre z.B. das Lied: „So mach doch einfach mit!“ von U. Moritz und H. Trimpert im Buch „Prima Canta“ (Graefe-Hessler et al., 2019, S. 65).

## 3 Ausgewählte Argumente für die Verwendung von Solmisation in jungen Jahren

### 3.1 Erkenntnisse aus der Hirnforschung

Aktuelle Gründe, die für die Verwendung von Solmisationssilben in jungen Jahren sprechen findet man z.B. in der Hirnforschung. Man weiß etwa, dass der Gehörsinn schon im Mutterleib vorhanden ist. Weiters gibt es vermutlich in der Entwicklung des Gehörs eine Ähnlichkeit zur kritischen Phase in der Sprachentwicklung. Lernt ein Mensch nicht schon in jungen Jahren Intervalle und Funktionen erkennen oder aktiv selbstständig zu singen, ist es vermutlich in späteren Jahren mit wesentlich mehr Aufwand verbunden. In der Literatur findet man Hinweise darauf, dass die Zeit im Kindergarten und in der Volksschule optimal wären, um das Gehör zu trainieren. Eckart Altenmüller schreibt: „dass vor dem Alter von sechseinhalb Jahren die neuronalen Netzwerke optimiert werden und weniger Platz oder Nervenzellensubstanz brauchen. Danach muss das Gehirn die mangelnde Flexibilität der Verknüpfungsfähigkeit durch Masse kompensieren“ (Altenmüller, 2015, S. 15). Ein ähnliches Zeitfenster, das sich ebenfalls noch in der Volksschulzeit befindet, beschreibt Wilfried Gruhn: „Bis ungefähr zum 9. Lebensjahr ist dieses Potential plastisch veränderbar [...] und stabilisiert sich danach auf dem Reifungsniveau ...“ (Gruhn, 2010, S. 91).

### 3.2 Breitflächige Anwendbarkeit

Abgesehen von der Hirnforschung spricht auch die breitflächige Anwendbarkeit für die Verwendung im heutigen Schulalltag. Solmisation könnte in Österreich flächendeckend verwendet werden, weil sie ressourcenarm und für große Gruppen, also auch Schulklassen geeignet ist. In Ungarn hat Zóltan Kodály die Solmisation schon im 20. Jahrhundert erfolgreich in das ungarische Schulsystem integriert. Man ist ihm sehr dankbar dafür; das belegt z.B. eine für ihn errichtete Statue in einem Park in Pécs. Der Erfolg ist offenbar auch international deutlich sichtbar. Im Juli 2023 haben ein Kollege und ich Johann Bucher, den ehemaligen Leiter der Elementaren Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellenden Kunst Wien, interviewt und er hat gesagt: „meine Beobachtung als Hochschullehrer ist, dass die Ungarn bei den Aufnahmeprüfungen in Gehörbildung immer zu den Besten gehören“. Die breitflächige Anwendbarkeit ist aber nichts neues. Im 19. Jahrhundert gab es in England einen regelrechten Boom. John Spencer Curwen schreibt etwa in „The memorials of John Curwen“: „The spread of the system had been very rapid. The following represents estimates that were made of the number of pupils: 1853 2,000... 1863 186,000“. Die Verbreitung in England war so enorm, dass sie sogar außerhalb von England bemerkt wurde. In Deutschland zitierte Agnes Hundoegger dazu etwas aus den Tonempfindungen von Hermann von Helmholtz:

Über die Erfolge der Methode in England spricht schon Helm-holtz in den Tonempfindungen [...] Der betreffende Passus lautet: „In London ist auch Gelegenheit gegeben [...] Es ist dies die Gesellschaft der Solfeggisten (Tonic-Sol-Fa-Association), welche sehr zahlreich (1862 schon 150 000) über die größeren Städte Englands ausgebreitet sind [...] und ich habe Gelegenheit gehabt 40 Kinder zwischen 8-12 Jahren in einer der Volksschulen Londons Singübungen ausführen zu hören...“ (Hundoegger, 1897, S. 4)

### 3.3 Bedarf an Menschen, die tonal richtig singen können

Ein dritter wichtiger Punkt, der für den Einsatz von Solmisation spricht ist, dass der Bedarf an Menschen, die tonal richtig singen können, durchaus gegeben ist. Das tonal richtige Singen gehört zu den Grundkompetenzen aller Volksschullehrer\*innen und Kindergartenpädagog\*innen. Es würde aber auch nicht schaden, wenn auch Freizeitpädagog\*innen richtig singen könnten. Richard Pöcksteiner schreibt dazu in seinem Buch „...singen soll sie können“:

Richtiges Singen wird sowohl von den Befragten der ersten Interviewreihe als auch von Experten als wichtigste Kompetenz erkannt, bezogen auf den Musikunterricht in der Grundschule [...]. Tonale Richtigkeit beim Singen ist wohl Basis, keineswegs jedoch ausreichendes Kriterium für erfolgreichen und begeisternden Musikunterricht. Freude an der Musik und Motivation, sich selbstständig mit Musik, der eigenen Stimme und dem Instrument zu beschäftigen, gelten als Voraussetzungen für eine musikalische Kompetenz, wie sie für den Musikunterricht in der Volksschule benötigt wird. (Pöcksteiner, 2018, S. 79)

Tonal richtig singen zu können ist aber nichts, das durch die Genetik vorgegeben wäre, sondern etwas, das erworben werden muss. An den Pädagogischen Hochschulen ist dafür zu wenig Unterrichtszeit eingeplant und wenn junge Erwachsene diese Kompetenz nicht schon im Kindergarten oder in der Schulzeit erworben haben, ist es fast unmöglich dies zu kompensieren. Pöcksteiner schreibt dazu: „Jemand, der hier als junger Erwachsener große Defizite mitbringt [...] wird dies innerhalb der drei- bis viersemestrigen musikalischen Grundausbildung nicht aufholen können“ (Pöcksteiner, 2018, S. 77). Wenn die Volksschullehrer\*innen tonal nicht richtig singen können, können es die Kinder nicht lernen und es entsteht ein negativer Kreislauf (aus Kindern werden Erwachsene, und manche von ihnen zukünftige Lehrer\*innen).

### 3.4 Es gibt aktuelle praktische Literatur, die Solmisation beinhaltet

Ein weiterer Punkt, der für die Möglichkeit spricht, schon sehr früh mit dem Solmisieren zu beginnen ist, dass es schon einiges an didaktischen Arbeitsmaterialien für Kinder gibt, das den

Einstieg für Pädagog\*innen erleichtert und vor allem kurzweiliger macht. Das ist wichtig, weil Langeweile vermutlich einer der Gründe ist, warum Solmisation in Österreich in den letzten Jahrzehnten vielleicht eher wenig verwendet wurde. Es könnte sogar der Hauptgrund sein, warum Pädagog\*innen sich eventuell erst gar nicht mit Solmisation beschäftigen wollen. Sie kennen Solmisation vielleicht noch von früher, als sie hauptsächlich in Form von Frontalunterricht und sofort mit Noten unterrichtet wurde. Johann Bucher hat im bereits erwähnten Interview gesagt: „Ich habe es deshalb nicht gemacht, weil es mir einfach zu fad ist“ etwas später antwortet er auf meine Frage „Glauben Sie, dass man Solmisation mit Improvisation, Spielen oder Bodypercussion kombiniert interessant genug machen kann, um sie regelmäßig in den Schulunterricht einbauen zu können?“. „Ja, das glaube ich. Ihr seid aufgefordert, solche Konzepte zu entwickeln und etwas zu machen, das in die heutige Zeit passt.“

Für eine erfolgreiche Umsetzung ist es also vielleicht wichtig, dass Solmisation nicht so wie früher nur am Tisch sitzend und gleich mit Noten in Verbindung gebracht unterrichtet wird, sondern in Bewegung mit viel Spaß und für längere Zeit ganz ohne Noten. So könnte man es schaffen, die Leistung bezüglich des Singens zu verbessern und trotzdem den Spaß nicht zu kurz kommen zu lassen. (vgl. Losert, 2015, S. 48).

Leider werden noch immer Bücher auf den Markt gebracht, die nur als theoretischer Leitfaden oder für den Frontalunterricht geeignet sind (vgl. Kallmeyer, 2018).

Es gibt aber auch neue Arbeitsmaterialien die etwas gegen diese Langeweile entgegenzusetzen versuchen. Da gibt es ein Kinderbuch mit vielen Bildern „Die Solmis“ (Becker, 2018), ein Buch mit Kombination von Solmisation und Bodypercussion „Rhythm Songs“ (Moritz & Trimpert, 2017) und das bereits erwähnte Buch „Prima Canta“ (Graefe-Hessler et al., 2019). Letzteres beginnt nicht sofort mit Solmisation, sondern stellt dieser ein paar Übungen und Spiele zuvor, die eine erste Stimmbildung und Gehörbildung beinhalten. Erst wenn sich die Kinder elementare Fähigkeiten wie einen gemeinsamen Ton finden oder ein erstes Gefühl für den Grundton erarbeitet haben, wird die Solmisation eingeführt.

Diese erste Einführung passiert entweder mit dem Lied „Sieben Stiegen“ für die erste und zweite Klasse oder mit dem „Solmi-Rap“ für die dritte und vierte Klasse. Beide Lieder starten mit dem Grundton. Diese Lieder werden aber nicht nur gesungen. Das Lied „Sieben Stiegen“ wird spielend mithilfe von einer Stofftiermaus, Solmisations-Spielkarten und Stabspielen erarbeitet und das Lied „Solmi-Rap“ wird mit Bewegungen im Kreis kombiniert.

Das Unterrichtskonzept von „Prima Canta“ (Graefe-Hessler et al., 2019) ist in sechs Ebenen aufgebaut. Traditionelle Notation kommt erst auf Ebene sechs vor, die man dann in Folge, nachdem man das ganze Buch durchgearbeitet hat, angehen könnte.

### 3.5 Es gibt gut ausgebildete Musikpädagog\*innen im Bereich der elementaren Musikpädagogik

Abgesehen davon, dass es aktuell vielfältige Arbeitsmaterialien gibt, finden sich auch immer mehr Musikpädagog\*innen, die im Bereich elementares Musizieren ausgebildet sind und daher das Solmisieren auch in Spiele, Geschichten oder in elementares Improvisieren interessant verpacken können bzw. könnten. Durch die Ausbildung in elementarer Musikpädagogik, etwa im Rahmen des Lehrganges „Elementare Musikpädagogik“ an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien, kann es gelingen, dass bei der Anleitung von Spielen oder Improvisationen mit Solmisationssilben intensive Musiziermomente stattfinden können. Solmisieren wäre dann nicht nur eine Vorbereitung auf das Singen und Musizieren von Musik, sondern es würde dann bereits elementares Musizieren beinhalten.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wurden vielfältige und zahlreiche Gründe genannt, die für die Verwendung von Solmisationssilben im Musikunterricht sprechen. Man kann zwar Agricolas Frage zur Sinnhaftigkeit der Solmisation im Musikunterricht trotzdem noch immer nicht allgemeingültig beantworten, z.B. weil das Werkzeug Solmisation, so wie jedes Werkzeug, vielleicht nicht für alle Pädagog\*innen geeignet ist, aber eine vertiefte Forschung mittels qualitativer Befragungen der Lehrpersonen an den Volksschulen und das Anbieten von Workshops oder Freifächern an den Hochschulen würde durchaus Sinn machen. Bei so einer Befragung wäre es möglich herauszufinden, wie häufig Solmisation in Österreich aktuell verwendet wird, obwohl sie nicht so im Vordergrund steht wie z. B. in Ungarn bzw. auch, was den Lehrenden an den Volksschulen für eine erfolgreiche Integration der Solmisation in den Musikunterricht eventuell noch fehlt.

### Literatur

- Agricola, J. F. (2002 Reprint der Ausgabe Berlin 1757). *Anleitung zur Singkunst*. Bärenreiter-Verlag Kassel.
- Allaire, G. G. (1972). *The Theory Of Hexachords, Solmization And The Modal System*. American Institute of Musicology Kalifornien.
- Altenmüller, E. (2015). Musikalisches Lernen aus hirnpyschologischer Sicht. In: Loritz M, Schott C. (Hrsg.) *Musik-Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen Verlag Berlin. (S. 9–21).
- Aydintan, M., Krämer, L., Spatz, T. (2021). *Solmisation, Improvisation, Generalbass*. Olms Hildesheim.
- Banchieri, A., Cartella O. (1601). *Regole Utilissime*. ohne Verlag Venetia.  
[https://imslp.org/wiki/Cartella\\_Musicale\\_\(Banchieri,\\_Adriano\)](https://imslp.org/wiki/Cartella_Musicale_(Banchieri,_Adriano)), Stand 11.03.2024.

- Becker, S. (2018). *Die Solmis*. epubli Berlin.
- Breitfeld, C., Jung-Kaiser U., Vedder B. (2021). *Musikpädagogik und Musikwissenschaft*. Laaber Lilienthal.
- Busch, B., Müller S. (2014). *Im Kita-Alltag singen*. Helbing Publishing Innsbruck.
- Calvisius, S. (1611). *Exercitatio musica tertia*. Leipzig: Thomas Schürer, Michaël Lantzenberger.  
[https://imslp.org/wiki/Exercitatio\\_musica\\_tertia\\_\(Calvisius,\\_Seth\)](https://imslp.org/wiki/Exercitatio_musica_tertia_(Calvisius,_Seth)), Stand 05.02.2024.
- Giacomo, C. (Reprint 2010 Faksimilie aus 1692/1693). *Wegweiser /Ars cantandi*. Stuttgart: Cornetto Faksimiles.
- Desprez, J. (1502). *Missa La sol fa re mi*. Ottaviano Petrucci Venice.  
[https://imslp.org/wiki/Missarum,\\_Liber\\_1\\_\(Josquin\\_Desprez\)](https://imslp.org/wiki/Missarum,_Liber_1_(Josquin_Desprez)), Stand 08.03.2024
- John, C. *Tonic Sol-fa*. (Reprint 2019). Alpha Editions o.O.
- Curwen, J. S. (1882). *Memorials of John Curwen*. J. Curwen Sons London.
- Dalcroze, J. (1906). *Les Gammes Et Les Tonalités, Le Phrasé Et Les Nuances*. Jobin Paris.  
[https://imslp.org/wiki/M%C3%A9thode\\_Jaques-Dalcroze\\_\(Jaques-Dalcroze,\\_Emile\)](https://imslp.org/wiki/M%C3%A9thode_Jaques-Dalcroze_(Jaques-Dalcroze,_Emile)), Stand 12.03.2024
- Eisel, J.P. (1738). *Musicus autodidaktos*. Johann Michael Funck Erfurt.  
[https://imslp.org/wiki/Musicus%20autodidaktos%20\(Eisel,%20Johann%20Philipp\)](https://imslp.org/wiki/Musicus%20autodidaktos%20(Eisel,%20Johann%20Philipp)), Stand 04.03.2024.
- Eisenhuet, T., (Reprint 2007 Faksimilie aus 1682). *Musicalisches Fundament*. Cornetto-Verlag Stuttgart.
- Eitz, C., (1928). *Das Tonwort*. Breitkopf & Härtel Leipzig.
- Faber, H. (1548). *Compendiolum Musicae*. Joannis Montani Ulrici Neuberi Nuremberg.  
[https://imslp.org/wiki/Compendiolum\\_musicae\\_\(Faber,\\_Heinrich\)](https://imslp.org/wiki/Compendiolum_musicae_(Faber,_Heinrich)), Stand 02.02.2024.
- Fehre, C.L. (o.J.). *Der Schulmeister in der Singschule*. Manuskript.  
[https://imslp.org/wiki/Der\\_Schulmeister\\_in\\_der\\_Singschule\\_\(Fehre%2C\\_Christoph\\_Ludwig\)](https://imslp.org/wiki/Der_Schulmeister_in_der_Singschule_(Fehre%2C_Christoph_Ludwig)).  
Stand 05.03.2024
- Freilon-Poncein, J. P. (Reprint 1971 Faksimilie aus 1700). *La Veritable Maniere*. Minkoff Reprints Genève.
- Fuchs, M. (2010). *Musik in der Grundschule neu denken – neu gestalten*. Helbing Verlag Innsbruck.
- Fuchs, M. (2015). *Musikdidaktik Grundschule*. Helbling Publishing Innsbruck.
- Fux, J. J. (o.J.). *Gründlicher zur Gesangslehre unumgänglich nothwendiger Unterricht in der Solmisation*. D. et C Wien.
- Glover, S. (1835). *Scheme for Rendering Psalmody Congregational*. Jarrold Sons Norwich.  
[https://imslp.org/wiki/Scheme\\_for\\_Rendering\\_Psalmody\\_Congregational\\_\(Glover,\\_Sarah\)](https://imslp.org/wiki/Scheme_for_Rendering_Psalmody_Congregational_(Glover,_Sarah)),  
Stand 06.02.2024.
- Gobbaerts, J.L. (o.J.). *Do, Re, Mi, Fa Valse Op.138*. Schott Mainz-Leipzig.  
[https://imslp.org/wiki/Do,\\_Re,\\_Mi,\\_Fa,\\_Op.138\\_\(Gobbaerts,\\_Louis\)](https://imslp.org/wiki/Do,_Re,_Mi,_Fa,_Op.138_(Gobbaerts,_Louis)), Stand 05.03.2024.
- Graefe-Hessler, D., Jank, W., Marke, A. (2019). *Primacanta*. Helbling Publishing Innsbruck.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung*. Wolke Verlag Hofheim.
- Gruhn, W. (2010). *Anfänge des Musiklernens*. Olms Hildesheim.

- Helmholtz, von H. (1877). *Die Lehre von den Tonempfindungen*. Vieweg und Sohn Verlag  
Wendhausen bei Braunschweig.  
[https://imslp.org/wiki/Die\\_Lehre\\_von\\_den\\_Tonempfindungen\\_\(Helmholtz,\\_Hermann\\_von\)](https://imslp.org/wiki/Die_Lehre_von_den_Tonempfindungen_(Helmholtz,_Hermann_von)),  
Stand 02.02.2024.
- Hermesdorff, M. (1884). *Epistola Guidonis*. Paulinus Druckerei Trier.  
[https://books.google.at/books?id=gl0QAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_book\\_o  
ther\\_versions\\_r&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.at/books?id=gl0QAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_book_o ther_versions_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), Stand 11.03.2024
- Heygster, M., Grunenberg M. (1998). *Handbuch der relativen Solmisation*. Schott Mainz.
- Heyster, M. (2012). *Relative Solmisation*. Schott Mainz.
- Hundoegger, A. (1897). *Leitfaden der Tonika=Do=Lehre für den Schulgebrauch*. Verlag der  
methodischen Schriften des Tonika-Do-Bundes Hannover.
- Jambe, der Fer P. (1556). *Epitome musical*. Michel du Bois Lyon.  
[https://imslp.org/wiki/Epitome\\_musical\\_\(Jambe\\_de\\_Fer,\\_Philibert\)](https://imslp.org/wiki/Epitome_musical_(Jambe_de_Fer,_Philibert)), Stand 05.02.2024.
- Heise, W. (1986) Musikunterricht im 19. Jahrhundert-Ideen und Realitäten. In Schmid H.-C. (Hrsg.),  
*Geschichte der Musikpädagogik* (Bd. 1.) Bärenreiter Kassel (S. 59–64).
- Hirano, K. (2004). *Zur Funktion der Solmisation in den traditionellen Musiknotationen Japans in Japan  
traditionelle Musik aus der Sicht japanischer Musikologen*. Florian Noetzel Verlag  
Wilhelmshaven.
- Kallmeyer, U. (2018). *Cosí si fa sol mi* (Heft 1). Breitkopf Härtel Wiesbaden.
- Kurt, R. (2008). Klangkulturen in Europa und Indien: vom subjektiven und objektiven Sinn  
musikalischen Handelns. In S. Kurt Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft*. Campus Verl.  
Frankfurt am Main (S.3091–3102).
- Lahoda, I. (2016). *Relative Solmisation an Musikschulen*. ohne Verlag Wien.
- Lederer, J. (Reprint 2005 Faksimile aus dem Jahr 1763). *Neue und erleichterte Art zu Solmisieren  
nebst andern Vortheilen, die Singkunst in kurzer Zeit zu erlernen*. Cornetto-Verlag Stuttgart.
- Lederer, J. (2. Auflage 1796). *Neue und erleichterte Art zu Solmisieren nebst andern Vortheilen, die  
Singkunst in kurzer Zeit zu erlernen*. Wohlersche Buchhandlung Ulm.  
[https://imslp.org/wiki/Neue\\_und\\_erleichterte\\_Art\\_zu\\_Solmisiren\\_\(Lederer,\\_Joseph\)](https://imslp.org/wiki/Neue_und_erleichterte_Art_zu_Solmisiren_(Lederer,_Joseph)), Stand  
02.02.2024.
- Losert, M. (2015). *Die Kunst zu unterrichten*. Schott Mainz.
- Losert, M. (2023). Singen und Verstehen- Relative Solmisation im Musikunterricht. In AGMÖ (Hrsg.),  
*Musikpädagogik 76*. AGMÖ Wien (S. 6–10).
- Lossius, L. (1563). *Erotemata musicae practicae*. Johann von Berg & Ulrich Neuber Nürnberg.  
*Erotemata musicae practicae* (Lossius, Lucas) – IMSLP, Stand 02.02.2024.
- Maierhofer, L., Kern, R., Kern, W. (2019). *Sim Sala Sing*. Helbling Publishing Innsbruck.
- Moritz, U., Trimpert H. (2017). *Rhythm Songs*. Helbling Publishing Innsbruck.
- Münden, G.-P. (2022). *Mit Kindern singen*. Schott Mainz.
- Ornithoparchus, A. (1535). *De arte cantandi micrologus*. Joannem Gymnicum Köln.  
[https://imslp.org/wiki/De\\_arte\\_cantandi\\_micrologus\\_\(Ornithoparchus,\\_Andreas\)](https://imslp.org/wiki/De_arte_cantandi_micrologus_(Ornithoparchus,_Andreas)), Stand  
02.02.2024.



- Pirolt, P. (2022). *Das Potenzial der Relativen Solmisation hinsichtlich der Kompetenzorientierung im Musikunterricht der Sekundarstufe 1.* ohne Verlag Wien.
- Pöcksteiner, R. (2018). *singen soll sie können.* university press Kassel.
- Praetorius, C. (1574). *Erotemata Musices In Usum.* Johannes Schwertel Wittenberg.  
[https://imslp.org/wiki/Erotemata\\_musices\\_\(Praetorius,\\_Christoph\)](https://imslp.org/wiki/Erotemata_musices_(Praetorius,_Christoph)), Stand 05.02.2024.
- Praetorius, M. (1611). *Megalynodia Sionia.* ohne Verlag Wolfenbüttel.  
[https://imslp.org/wiki/Megalynodia\\_Sionia\\_\(Praetorius,\\_Michael\)](https://imslp.org/wiki/Megalynodia_Sionia_(Praetorius,_Michael)), Stand 08.03.2024
- Pulvermacher, B. (1911). *Schule der Gesangsregister.* C.F. Kahnt Nachfolger Leipzig.
- Rambausek, M. (1974). *Einführung Der Relativen Solmisation An Der AHS.* ohne Verlag Wien.
- Rindler, M. (1980). *Schule der Solmisation.* Heyn Klagenfurt.
- Schmelz, R. P. S. (Reprint 2002 Faksimileausgabe aus dem Jahr 1752). *Fundamenta Musica Cantus Artificialis.* Cornetto-Verlag Stift Stuttgart.
- Schmid, S. (2015). *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert.* Wißner-Verlag Augsburg.
- Schullz, A. C. (2014). *Die Schullz-Methode.* ACS music Duisburg.
- Strube, B. (1926). *Handbuch für den Tonwortunterricht.* Verlag Carl Merseburger Leipzig.
- Tansur, W. (1746). *New Musical Grammar Or the Harmonical Spectator.* Tansur William- Jacob Robinson Leicester-London  
[https://imslp.org/wiki/A\\_New\\_Musical\\_Grammar\\_\(Tansur,\\_William\)](https://imslp.org/wiki/A_New_Musical_Grammar_(Tansur,_William)), Stand 05.02.2024.
- Tigrini, O. (1588). *Il Compendio Della Musica.* Ricciardo Amadino Venezia  
[https://imslp.org/wiki/Il\\_compendio\\_della\\_musica\\_\(Tigrini,\\_Orazio\)](https://imslp.org/wiki/Il_compendio_della_musica_(Tigrini,_Orazio)), Stand 05.02.2024.
- Virdung, S. (1511). *Musica getutscht.* ohne Verlag Basel.  
[https://imslp.org/wiki/Musica\\_getutscht\\_\(Virdung,\\_Sebastian\)](https://imslp.org/wiki/Musica_getutscht_(Virdung,_Sebastian)), Stand 05.02.2024.
- Virgiliano, A. (ohne Jahr). *Il dolcimelo,* Manuskript.  
[https://imslp.org/wiki/Il\\_Dolcimelo\\_\(Virgiliano,\\_Aurelio\)](https://imslp.org/wiki/Il_Dolcimelo_(Virgiliano,_Aurelio)), Stand 05.02.2024.
- Wilfflingseder, A. (1563). *Erotemata musices practicae.* Christophorus Heussler Nuremberg.  
[https://imslp.org/wiki/Erotemata\\_musices\\_practicae\\_\(Wilfflingseder,\\_Ambrosius\)](https://imslp.org/wiki/Erotemata_musices_practicae_(Wilfflingseder,_Ambrosius)), Stand 05.02.2024.

# Das Valenzglossar

## *Die Valenztheorie im Grammatikunterricht der Primarstufe*

Christoph Peschak<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1331>

### **Zusammenfassung**

Im Fokus dieses Beitrags steht die Anwendbarkeit der Valenztheorie beim Erwerb von grammatischen Strukturen der deutschen Sprache in der Primarstufe. Es werden anhand des Valenzglossars (kurz VAGLO) Beispiele für den Einsatz von Valenzstrukturen im Unterricht präsentiert, die Lernende gezielt unterstützen und den Ansprüchen eines ganzheitlichen Grammatikunterrichts gerecht werden. Denn es gibt es ein klares Argument für die Integration der Verbvalenz in den Grammatikunterricht der Primarstufe: ihre inhärente Bildlichkeit. Die Möglichkeit, komplexe syntaktische und semantische Beziehungen von Wörtern in Sätzen anhand von Baumdiagrammen zu illustrieren, birgt einen großen Vorteil für Lernende. Besonders unter Berücksichtigung der Prinzipien des kontrastiven Spracherwerbs unterstützt die Illustration und der Vergleich von Valenz in unterschiedlichen Sprachen beim Erwerb von grammatischen Strukturen enorm. Das VAGLO kann hierbei eine geeignete Unterstützung für den kommunikativen und kompetenzorientierten Grammatikunterricht bieten, der auch die Autonomie der Lernenden zum Ziel hat.

**Stichwörter:** Grammatikunterricht, Valenztheorie, Primarstufe

---

## **1 Einleitung und Problemaufriss**

Zwischen dem anfänglichen Verstehen und der freien Produktion von Sprache steht die Thematisierung von grammatischen Strukturen. Aus Sicht der Lehrperson sollte es bei der Vermittlung grammatischer Strukturen vor allem darum gehen, die „genormte“ Sprache lernbar zu machen (Decker-Ernst & Oomen-Welke, 2020, S. 450). Um sich dem syntaktischen Aufbau von Sätzen im Grammatikunterricht der Primarstufe anzunähern, bietet die

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [christoph.peschak@ph-noe.ac.at](mailto:christoph.peschak@ph-noe.ac.at)

Valenztheorie ein geeignetes Konzept, das präzisere Einblicke in das System Sprache zulässt, als sie die klassische Schulgrammatik zu leisten vermag. Die traditionelle, schulgrammatische Satzgliederlehre stellt in den Augen vieler Linguist\*innen sogar ein Problem dar, da sie primär auf die formale Bestimmung des Kasus abzielt und zudem die Bestimmung und Benennung von Satzgliedern am Verständnis der Schüler\*innen vorbei vermittelt wird (May, 2010, S. 16; Granzow-Emden, 2014, S. 279; Habermann, 2015, S. 251; Primus, 2015, S. 82; Müller, 2017, S. 298).

Die bekannte „Frageprobe“ kann hier beispielhaft als eines der Probleme identifiziert werden. Für ihre korrekte Anwendung wird bei den Lernenden bereits das richtige Erfragen der Satzglieder vorausgesetzt und eine Ebene der Sprachreflexion verlangt, die sie eigentlich erst erwerben müssen (Gornik & Weise, 2009, S. 19; Peyer, 2011, S. 33–34; Granzow-Emden, 2014, S. 279). Häufig resultiert ihre Anwendung im Unterricht dann lediglich in der Festigung von unzureichendem, deklarativem Wissen über Satzbausteine. Den Lernenden bleibt so ein tieferer Einblick in die Systematik von Sprache, wie sie auch der neue Lehrplan (BMBWF, 2023) fordert, verwehrt.

Moderne didaktische Ansätze, aus der Valenzgrammatik abgeleitet, bieten hier eine Alternative zur traditionellen Schulgrammatik. Denn ihre inhärente Bildlichkeit ist ein klares Argument für die Anwendung der Valenztheorie im Unterricht. Die Möglichkeit, komplexe syntaktische Beziehungen anhand von Baumdiagrammen zu illustrieren, birgt einen großen Vorteil für alle Lernenden, auch in Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Die Vermittlung syntaktischer Beziehungen im Satz trägt maßgeblich zur Verdeutlichung der Beziehungen zwischen dem Verb und den Satzteilen bei (Granzow-Emden, 2015, S. 121). Trotzdem wird der Wert, den eine gezielte Einführung valenzgrammatischer Regeln und Prinzipien für das Grammatikverständnis der Lernenden hat, noch immer tendenziell unterschätzt (Nied Curcio, 2012, S. 195). Dem Artikel liegt demnach die Hypothese zu Grunde, dass die Valenztheorie für die Entwicklung der vier Kompetenzdimensionen der Sprachbetrachtung, in Form von fachlichem Wissen, Problemlösungswissen, prozeduralem Wissen und der Metakognition (Ossner, 2006, S. 12–16), bei Lernenden erfolgreich zum Einsatz kommen kann, wenn sie zielgruppenadäquat und in den Lernprozess integriert wird.

Dies kann anhand des Valenzglossars (VAGLO) gelingen. Das Glossar bietet die Möglichkeit, Verben des Grundwortschatzes nach deren Valenz zu kategorisieren und diese systematisch in den Unterricht einzuführen. Es ist hinsichtlich seines Umfangs und der Niveaudifferenzierung adaptierbar. Weiters bietet es Anknüpfungsmöglichkeiten für den Übertritt in die Sekundarstufe. Die Anwendung des VAGLO entspricht nicht nur der Forderung nach einem handlungsorientierten und kommunikativen Grammatikunterricht, sondern fördert aufgrund seines Aufbaus die Autonomie der Lernenden (Salomo, 2014, S. 3–5). Damit und entspricht es den Prinzipien der Redundanz (Arbeit mit wiederkehrenden Markierungshilfen), Visualisierung (Sichtbarkeit grammatischer Strukturen) und Vernetzung (Verbindung mit bereits erworbenem Wissen) wie sie auch Lisa Fast-Hertlein in ihrer

Handreichung zum USB DaZ (2018, S. 14–18) für den kompetenzorientierten Grammatikunterricht fordert.

## 2 Die Valenztheorie und die traditionelle Satzgliedlehre

Die Zerlegung von Sätzen in Satzglieder kann sehr komplex sein, vor allem, wenn dabei zwischen Form und Funktion der Satzglieder unterschieden werden muss. Die syntaktische Funktion einer Form kann nur unter Miteinbezug des konkreten Satzes und in Bezug zu anderen Phrasen bestimmt werden (Welke, 2007, S. 20; Eisenberg, 2013, S. 36). Im Beispiel in Tabelle 1 wird die syntaktische Form der Präpositionalphrase *auf dem neuen Rasen* in unterschiedlichen syntaktischen Funktionen (als Präpositionalobjekt, Lokaladverbial oder Attribut) realisiert.

Die syntaktische Funktion einer Phrase kann die Funktion des Satzgliedes in unterschiedlichen grammatischen Formen erfüllen. Im Beispiel aus Tabelle 1 wird die syntaktische Funktion des Akkusativobjekts in Form einer Nominalphrase im Akkusativ, eines Objektsatzes, eingeleitet mit der Subjunktion *dass*, oder eines Infinitivsatzes realisiert. Trotz unterschiedlicher Formen erfüllen alle Beispiele in den Sätzen die syntaktische Funktion eines Akkusativobjekts.

Tabelle 1: Gegenüberstellung von syntaktischer Form und syntaktischer Funktion (Eigendarstellung)

Syntaktische Form: <b>Präpositionalphrase</b> <i>auf dem neuen Rasen</i> (mit <i>auf</i> im Phrasenkopf)	Syntaktische Funktion: <b>Akkusativobjekt</b>
Funktion: <u>Präpositionalobjekt</u> Der Verein besteht <i>auf dem neuen Rasen</i> .	Form: <u>Nominalphrase im Akkusativ</u> Der Käufer garantiert <i>eine Überweisung</i> .
Funktion: <u>Adverbial (lokal)</u> Der Sieger tanzt <i>auf dem neuen Rasen</i> .	Form: <u>Objektsatz mit Subjunktion <i>dass</i></u> Der Käufer garantiert, <i>dass er überweist</i> .
Funktion: <u>Attribut</u> Das erste Spiel <i>auf dem neuen Rasen</i> hat die Mannschaft verloren.	Form: <u>zu-Infinitiv</u> Der Käufer garantiert, <i>zu überweisen</i> .

Gerade bei ambigen Sätzen ist es daher notwendig, Form und Funktion von Satzgliedern zu ermitteln, um zwischen den verschiedenen Lesarten unterscheiden zu können.

(1) Pia jagt die Kinder mit der Spritzpistole.

Satz (1) lässt zwei Lesarten zu, je nachdem, ob die Phrase *mit der Spritzpistole* als eigenes Satzglied erkannt wird oder nicht. In einer Lesart stellt die Phrase *mit der Spritzpistole* ein eigenes Satzglied dar, denn Pia vertreibt die Kinder mit Hilfe einer Spritzpistole. Dagegen

integriert in einer zweiten Lesart das übergeordnete Satzglied *die Kinder* die Phrase und stellt somit keine syntaktische Einheit dar. Somit lässt sich der Satz in der zweiten Lesart so verstehen, dass Pia die Kinder vertreibt, die eine Spritzpistole haben.

Schwieriger ist die Identifikation des semantischen Gehalts. Im Deutschen lässt sich von der syntaktischen Oberfläche ausgehend nur schwer auf den semantischen Gehalt von Nominalphrasen, beispielsweise eines Akkusativobjekts, schließen, wie in den Beispielsätzen (2), (3) und (4) zu sehen ist.

(2) Pia baut einen Turm.

(3) Pia sprengt einen Turm.

(4) Pia stellt sich einen Turm vor.

Alle drei Sätze realisieren das Akkusativobjekt *einen Turm*, das aber in allen drei Fällen semantisch unterschiedlich zu bewerten ist. In Satz (2) ist das Akkusativobjekt ein effiziertes Objekt, also ein Objekt, das erst durch die Handlung geschaffen wurde. In Satz (3) stellt das Objekt ein affiziertes, ein von der Handlung betroffenes Objekt, dar, während Satz (4) ein Akkusativobjekt beschreibt, das weder vor noch nach der Handlung existiert und somit eine Einordnung unmöglich macht. Aus diesem Beispiel geht eindeutig hervor, dass auch die Wahl des Verbs mit dem semantischen Gehalt der Satzglieder in Verbindung steht (Welke, 2011, S. 20). Dieser Umstand kann den Lernenden durch die Anwendung von Konzepten der Valenzgrammatik nähergebracht werden.

Soll also zwischen syntaktischer Funktion und syntaktischer Form eines Satzgliedes unterschieden und auch die semantischen Beziehungen der Phrasen zueinander ermittelt werden, müssen die Lernenden in der Lage sein, Bezüge und Abhängigkeitsverhältnisse von Phrasen innerhalb des Satzes zu entschlüsseln (Hentschel & Weydt, 2013, S. 305). Genau das kann durch die Darstellung in Form von Valenzstrukturen gelingen.

Erste Überlegungen zur Verbvalenz finden sich bereits in mittelalterlichen Grammatiken (Ágel, 2000, S. 16). Die moderne Valenzgrammatik beruht auf dem 1959 erschienenen Werk „Elements de syntaxe structurale“ des französischen Linguisten Lucien Tesnière. Tesnière bedient sich dem Valenzkonzept aus der Chemie und überträgt es auf die syntaktische Funktion des Verbs. Wie in der Chemie, wo ein Atom Bindungspartner benötigt, um die Oktettregel zu erfüllen, eröffnet auch das Verb Leerstellen in einem Satz, die die Grundlage seiner grammatischen und semantischen Ebenen bilden. Auch die Bezeichnung unterschiedlicher Verben als ein-, zwei- und dreiwertige Verben hat Tesnière aus der Chemie abgeleitet (Tesnière, 1980, S. 45).

Das finite Verb steht damit im Mittelpunkt der Satzstruktur und ist eigentlich kein Satzglied, denn von ihm hängen alle anderen Phrasen im Satz ab. Es eröffnet Leerstellen, für die es Mitspieler (in der Valenztheorie als Ergänzungen bezeichnet) und Angaben mit bestimmten grammatischen und semantischen Eigenschaften fordert. Mitspieler sind dabei jene Phrasen im Satz, die durch die Valenz des Verbs unbedingt gefordert werden, damit der Satz grammatisch und syntaktisch korrekt realisiert werden kann. Mitspieler sind auch semantisch

unmittelbar am Geschehen des Satzes beteiligt. Angaben geben die äußeren Umstände des Geschehens, wie bspw. Zeit oder Ort, an (Tesnière, 1980, S. 93; Helbig & Buscha, 2022, S. 57–58). Sie können auch weggelassen werden, ohne dass durch ihren Wegfall Sätze grammatisch inkorrekt werden. Vereinfacht kann man sagen, dass die Valenz die Eigenschaft eines Verbs ist, seine syntaktische und semantische Umgebung im Vorhinein zu strukturieren, indem einzelnen Teilen des Satzes Bedingungen bezüglich ihrer syntaktischen, grammatischen und semantischen Eigenschaften auferlegt werden. Daraus resultiert, dass das Verb bestimmt, wie viele Stellen im Satz besetzt werden müssen und wie diese zu besetzen sind (Brinkmann, 1962, S. 223).

Die Leerstellen, die das Verb eröffnet, können durch unterschiedliche Mitspieler und Angaben befüllt werden.

Das Verb geht bei der Vergabe seiner Leerstellen für Mitspieler und Angaben in der Regel folgendermaßen vor: Innerhalb des Satzes wird zwischen quantitativen und qualitativen Valenzkategorien unterschieden. Die quantitative Valenz gibt die Anzahl der Leerstellen, die das Verb eröffnet, an, die qualitative Valenz hingegen deren Art. Bei der qualitativen Valenz lassen sich wiederum die drei Ebenen der (morpho-)syntaktischen, der semantischen und der logischen Valenz unterscheiden (Welke, 2011, S. 102).

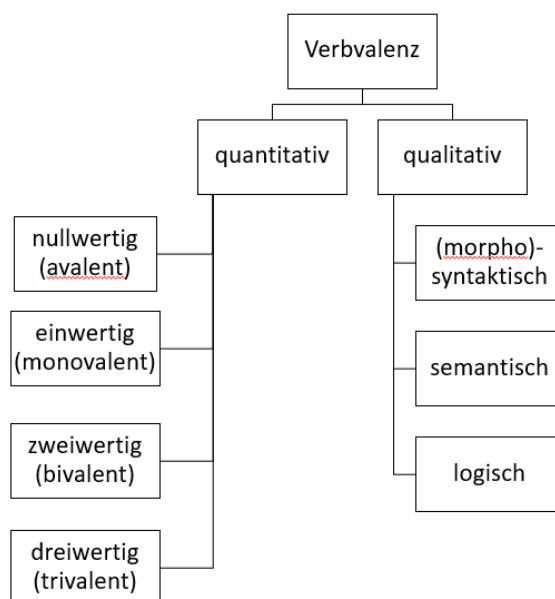


Abbildung 1: Arten der Verbvalenz nach Tesnière (1980)

## 2.1 Grundzüge der quantitativen Valenz

Bei der quantitativen Valenz wird zwischen null-, ein-, zwei- und dreiwertigen Verben unterschieden. Diese Unterscheidung spielt für die Anwendung von Valenzstrukturen im Unterricht eine zentrale Rolle, da die Lernenden anhand dieser kategorialen Trennung mit den

unterschiedlichen grammatischen Eigenschaften der Verben vertraut gemacht werden müssen.

Nullwertige (avalente) Verben, also Verben, die keine Leerstellen fordern, sind beispielsweise die so genannten Witterungsimpersonalia, wie *es stürmt* oder *es regnet*. Allerdings meint Peter Eisenberg (2013, S. 55), dass auch nullwertige Verben syntaktisch ein Subjekt fordern und daher eigentlich nicht nullwertig sein können. Inhaltlich ist das Witterungpronomen *es* allerdings leer.

Einwertige (monovalente) Verben, die als Mitspieler eine Nominativergänzung fordern, sind größtenteils intransitive Verben, wie beispielsweise *schlafen*. Die erste Leerstelle wird also mit einer Nominativergänzung gefüllt, die das Subjekt darstellt (Abbildung 2). Diese kann beispielsweise eine Nominalphrase oder ein Personalpronomen im Nominativ sein.



Abbildung 2: Einwertiges Verb in seiner Grundstruktur (Eigendarstellung)

Zweiwertige (bivalente) Verben, wie beispielsweise *antworten*, sind der Gruppe der transitiven Verben ähnlich. Sie füllen die Leerstelle für den zweiten Mitspieler zumeist mit einer Akkusativergänzung als direktes Objekt im Satz (Abbildung 3). Allerdings ist es auch möglich, dass das Verb die zweite Leerstelle mit einer Adverbativergänzung (bspw. Lokal- oder Temporaladverbial) füllt, wie in Abbildung 4 ersichtlich ist.

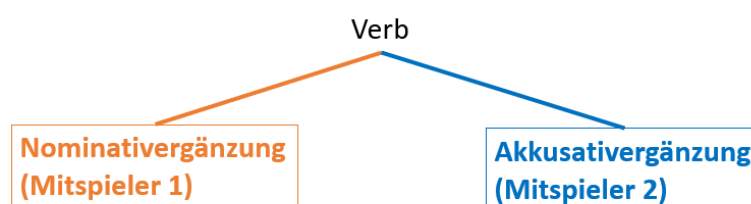


Abbildung 3: Zweiwertiges Verb in seiner Grundstruktur mit Akkusativergänzung

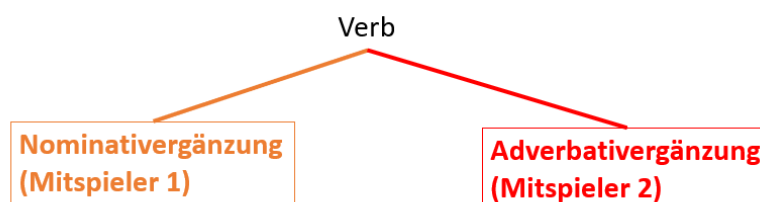


Abbildung 4: Zweiwertiges Verb in seiner Grundstruktur mit Adverbativergänzung (Eigendarstellung)



Dreiwertige (trivalente) Verben, wie *geben*, fordern drei Mitspieler, nämlich zusätzlich zur Nominativergänzung auch eine Dativ- und Akkusativergänzung. Das Verb eröffnet also zusätzlich zur Akkusativergänzung eine Leerstelle für ein indirektes Objekt, die mit einer Dativergänzung als dativische Nominal- oder Pronominalphrase befüllt werden kann.



Abbildung 5: Dreiwertiges Verb in seiner Grundstruktur mit Dativ- und Akkusativergänzung (Eigendarstellung)

## 2.2 Grundzüge der qualitativen Valenz

Die qualitative Verbvalenz definiert die Art der Mitspieler. Es werden einerseits syntaktische Rollen (Subjekt, Dativ- und Akkusativobjekt) vom Verb an die Mitspieler vergeben, andererseits aber auch semantische Rollen (Agens, Patiens etc.) zugewiesen.

Bei der (morpho-)syntaktischen Valenz fordert das Verb Mitspieler, die bestimmte syntaktische Kriterien erfüllen. Das Verb *geben* fordert beispielsweise eine Nominativ-, eine Dativ- und eine Akkusativergänzung. *Hoffen* fordert eine Nominativergänzung und eine Präpositionalergänzung mit der Präposition *auf*.

Die semantische Valenz ist hingegen weitaus komplexer als die der quantitativen. Welke (1988, S. 15) geht davon aus, dass die Ergänzungsbedürftigkeit und die Ergänzenbarkeit des Verbs grundsätzlich semantisch bedingt ist. Grundsätzlich sollten Verb und Mitspieler semantisch kompatibel sein, da ansonsten die kommunikative Funktion von Sprache erheblich beeinträchtigt wäre. Die Beispielsätze (5) und (6) zeigen, dass die Wahl der Mitspieler nicht nur grammatikalischer Korrektheit unterliegt, sondern auch semantisch sinnvoll sein muss. Anhand solcher Beispielsätze lässt sich die semantische Inkompatibilität mancher Mitspieler innerhalb des Satzes illustrieren (Welke, 2011, S. 14) und kann auch so für Lernende begreifbar gemacht werden.

(5) Der Kuss gab ihm sie.

(6) Das Buch liest mich morgen.

Werden die Konzepte der Valenzgrammatik nun auf die Beschreibung traditionelle Schulgrammatik übertragen, so bedeutet das, dass Subjekte und Objekte immer Mitspieler sind. Adverbiale Bestimmungen (lokal, temporal, kausal, modal) hingegen können Mitspieler oder Angaben sein (Pittner & Bermann, 2008, S. 47). Wie in einem Theaterstück sind die

Mitspieler die Schauspieler\*innen des Satzes, während Angaben die Kulisse darstellen. (Eisenberg, 2013, S. 56).

### 3 VAGLO - Das Valenzglossar

Werden in Lehrwerken niedriger Niveaustufen für den Fremdsprachunterricht eingeführt, sind diese Strukturen meist durch die Vermischung mit Terminologien aus der traditionellen Schulgrammatik nur ungenügend und unpassend beschrieben (Thurmair, 2006, S. 1366).

Die grafische Umsetzung von Valenzbeziehungen ermöglichen Lernenden zu verstehen, dass Mitspieler und Angaben von Anfang an als jene Teile des Satzes verstanden werden, die funktional abhängig vom Verb und gleichwertig sind (Fobbe, 2010, S. 63). Die Valenzgrammatik widerspricht damit klar der hierarchischen Ordnung der Subjekt-Prädikat-Objekt Struktur in der traditionellen Schulgrammatik, die grundsätzlich davon ausgeht, dass das Subjekt etwas über das Prädikat aussagt und die Satzglieder in festen Hierarchien zueinanderstehen.

#### 3.1 Theoriebasierte Grundlegungen

Das Valenzglossar VAGLO soll Lernenden die Möglichkeit geben, Verben des Grundwortschatzes, orientiert am Hamburger Basiswortschatz (2014), anhand ihrer Valenz kennenzulernen und zu strukturieren. Den Lernenden wird so in Form systematischer Sprachreflexion über die syntaktische Funktion von Wörtern und Phrasen ein induktiver Zugang zur grammatischen Struktur von Sätzen ermöglicht. Auch der Erwerb deklarativen Grammatikwissens ist dadurch von Anfang an möglich. Zusätzlich können Eigenschaften der Verben des Deutschen mit jenen anderer Sprachen verglichen werden. Anschlussmöglichkeiten für die ganzheitliche Sprachbildung sind somit gegeben, denn Verben sind in nahezu allen Sprachen valent.

Die vier Kategorien im VAGLO sind an der Gliederung von Verben nach Fandrych und Thurmair (2021, S. 33–34) orientiert. Die dreistufige Gliederung teilt Verben anhand ihrer grammatischen Komplexität und ihrer angenommenen Erwerbsreihenfolge im Spracherwerb ein. Es wird zwischen Vollverben mit sehr allgemeiner Bedeutung (gehen, haben, kommen, machen, sein, tun – Stufe I), einfachen Vollverben und Verben mit trennbarem Präfix (Stufe II) sowie Verben mit untrennbarem Präfix (Stufe III) unterschieden.

In einem ersten Schritt diente diese Einteilung als Grundlage für die Ermittlung des passenden Wortinventars für das VAGLO. Alle in Frage kommenden Verben aus des Hamburger Basiswortschatzes wurden dieser dreiteiligen Stufeneinteilung zugeordnet. Daraus entstand eine Tabelle, in der insgesamt 60 Verben eingetragen wurden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Verben des Hamburger Basiswortschatzes in der Stufeneinteilung nach Fandrych & Thurmair (2021)

Stufe I	Stufe II	Stufe III
gehen	angeln	bekommen
haben	antworten	belohnen
kommen	aufräumen	besetzen
machen	aufwachen	bestimmen
sein	aufwecken	bezahlen
tun	baden	entdecken
	bauen	entfernen
	beginnen	entwickeln
	beißen	erleben
	beobachten	erschrecken
	bewegen	erwarten
	biegen	erzählen
	binden	erklären
	bitten	treffen
	bleiben	überqueren
	blicken	verbieten
	blitzen	verbrauchen
	blühen	verbrennen
	bohren	verpacken
	brennen	versuchen
	bringen	
	denken	
	erlauben	
	essen	
	fahren	
	fallen	
	fangen	
	finden	
	fliegen	
	fließen	
	fragen	
	fressen	
	geben	
	üben	

In einem zweiten Schritt mussten diese 60 Verben anhand ihrer Gebrauchsfrequenz geordnet und die für Zielgruppe typische Lesart ermittelt werden. Für die Ermittlung der Lesart wurde auf Informationen aus dem Valenzwörterbuch deutscher Verben des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (kurz E-VALBU) zurückgegriffen. Dieses stellt valenzgrammatische Informationen zu einer Vielzahl von Verben zur Verfügung. Es beinhaltet insgesamt 638 Verben und bietet neben Einträgen zu ihrer semantischen und syntaktischen Form und Funktion auch zahlreiche Verwendungsbeispiele (Schumacher et al., 2004).

### 3.2 Empirische Erhebung

Für die Aufnahme von Verben in das Wortregister des VAGLO mussten im Vorfeld 25% der am häufigsten verwendeten Verben aus der oben angeführten Liste ermittelt werden. Dies soll garantieren, dass die Lernenden die Strukturen der Verbvalenz anhand bereits bekannter und häufig verwendeter Verben vermittelt bekommen und so implizites Wissen über die grammatischen, syntaktischen und semantischen Eigenschaften der einzelnen Verben

aktiviert wird. So wird das VAGLO auch der Forderung nach einem induktiven Zugang zu grammatischen Strukturen gerecht (Fast-Hertlein, 2018).

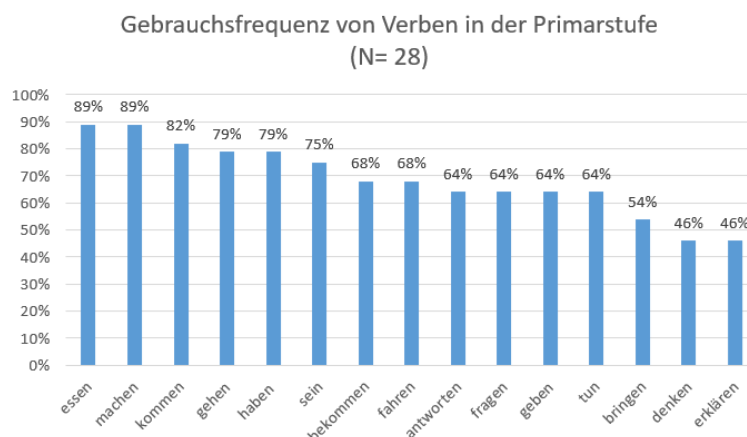
Um die Gebrauchsfrequenz der Verben zu ermitteln, wurde ein strukturierter Fragebogen konzipiert und eine Gruppe von 28 Personen (N= 28) befragt. Die Befragten sollten anhand einer Verbtabelle, die alle Verben aus Tabelle 2 beinhaltetete, 15 Verben ermitteln, die aus ihrer Sicht von Schüler\*innen der Primarstufe am häufigsten verwendet werden. Die Auswertung der Angaben erfolgte abschließend über eine Häufigkeitsanalyse.

Die Gruppe der Befragten bestand aus Studierenden des Bachelor- und Masterstudiums Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Wien sowie aus bereits im Berufsfeld tätigen Lehrpersonen. Die erhobenen Metadaten zum individuellen Studienfortschritt und zur beruflichen Tätigkeit ergaben, dass rund 61 Prozent der Befragten noch nicht im Schuldienst stehen, jedoch aufgrund ihres Studienfortschrittes, der ebenfalls erhoben wurde, bereits Praxiserfahrung sammeln und daher Auskunft geben konnten.

### 3.3 Ergebnisdarstellung

Die 15 meistgenannten Verben wurden nach der Analyse der erhobenen Daten absteigend anhand der relativen Häufigkeit ihrer Nennung dargestellt, beginnend mit der höchsten Anzahl an Nennungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass je höher die Zahl der Nennung bei der Befragung ist, umso höher auch die Gebrauchsfrequenz des Verbs in der Gruppe der Primarstufenschüler\*innen ist.

Tabelle 3: Auswertungsergebnis der Fragebögen als relative Häufigkeit (Eigendarstellung)



Für das VAGLO wurden die 15 Verben aus Tabelle 3 anhand ihrer Valenzstruktur in vier Verbklassen unterteilt. Es zeigt sich, dass vor allem Verben der Stufe I nach Fandrych und Thurmair komplexe Valenzmerkmale haben können, wie beispielsweise *gehen*, *haben* und *machen*. Untrennbare Präfixverben der Stufe III nach Fandrych und Thurmair wurden von den Befragten gar nicht angegeben, was auf eine niedrige Gebrauchsfrequenz von Primarstufenschüler\*innen schließen lässt. Von den insgesamt 60 angegebenen Verben wurden 15 gar nicht genannt. Bei 10 der nicht genannten Verben handelt es sich um Präfixverben mit

untrennbarem Präfix, wie *entfernen*, *entwickeln*, *verbieten*, *verbrauchen*, *verbrennen* oder *verpacken*. Die Verbklasse der zweivalenten Verben stellt die größte Gruppe dar. Verben dieser Art wurden von den Befragten am häufigsten genannt (siehe Tabelle 4). Die Verbklasse der einvalenten Verben hingegen besteht lediglich aus drei Verben.

Hinsichtlich des Anforderungsniveaus für die Lernenden werden die Verben im VAGLO aufsteigend nach der Zahl der Mitspieler eingeteilt. Verben, die nur einen Mitspieler fordern, sind nach dieser Einteilung für die Lernenden weniger komplex zu erarbeiten als jene Verben, die zwei oder drei Mitspieler benötigen. Die Verben werden nach ihren Valenzkriterien und anhand der prototypischen Lesart der Zielgruppe in Verbklassen eingeteilt. Die Verbklasse zeigt dabei die Anzahl der Mitspieler (Hölzen & Wiechmann, 2020, S. 36–19). Die zusätzliche Verbklasse (2+) beinhaltet jene Verben, die keine Leerstelle für Mitspieler als Nominalphrase, sondern für Adverbativergänzungen eröffnen.

Tabelle 4: Wortinventar des VAGLO nach Verbklassen (Eigendarstellung)

Verbklasse 1	Verbklasse 2	Verbklasse 2+	Verbklasse 3
antworten	essen	gehen	bringen
sein	haben	fahren	erklären
denken	bekommen	kommen	geben
	fragen		tun
	machen		

Grafisch sieht das VAGLO eine Realisation der Verbstruktur in Form eines Baumdiagramms inklusive einheitlicher Farbgebung vor, die die Eigenschaften einzelner Mitspieler farblich widerspiegeln soll. Dies entspricht dem Prinzip der Visualisierung im ganzheitlichen Grammatikunterricht (Fast-Hertlein, 2018). In der Konzeptfassung des VAGLO werden Nominativergänzungen gelb, Akkusativergänzungen blau, Dativergänzungen grün und Adverbativergänzungen rot gekennzeichnet.

Die Verben sollen im VAGLO tabellarisch (siehe Tabelle 4) und grafisch in ihrer Valenzstruktur anhand konkreter Beispielsätze dargestellt werden. Diese Vorgehensweise bietet den großen Vorteil, dass syntaktische und semantische Beziehungen klar dargestellt und von den Lernenden leichter erfasst werden können. Dies soll im Folgenden anhand einiger Beispiele illustriert werden.

### **Einwertige (monovalente) Verben**

#### *antworten* (1)

Das Verb *antworten* kann aufgrund seiner Lesart als einwertiges (monovalentes) Verb gelesen werden, denn es benötigt lediglich einen Mitspieler, um einen grammatisch und semantisch korrekten Satz zu bilden. Die Verbvalenz schreibt eine Nominalergänzung vor. Mit diesen

Informationen kann das Verb im Valenzglossar nun für die Lernenden in Form eines Baumdiagramms dargestellt werden. Dieses besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil des Eintrags stellt die Valenzstruktur dar (Abbildung 6).



Abbildung 6: Valenzstruktur von *kommen* (Eigendarstellung)

Im zweiten Teil wird anhand Valenzstruktur ein passender Satz gebildet (Abbildung 7).



Abbildung 7: Beispielsatz mit *kommen* (Eigendarstellung)

Für die Beispielsätze können unterschiedliche Nominativergänzungen gewählt werden. Wichtig ist, dass zur Festigung der grammatischen Strukturen auf das Prinzip der Redundanz (Fast-Hertlein 2018) geachtet wird. So sollten wiederkehrende Nominalphrasen, Pronomen oder Eigennamen für die Nominativergänzung gewählt werden.

### **Zweiwertige (bivalente) Verben**

*haben* (2)

Das Verb *haben* besitzt nach dem Eintrag im Valenzwörterbuch insgesamt 18 unterschiedliche Lesarten. Für das VAGLO der Primarstufe empfiehlt es sich, Lesart 1 von *haben* (gleichgesetzt mit *etwas besitzen*) zu berücksichtigen und es als bivalentes Verb aufzunehmen. Der Satzbauplan schreibt eine Nominalergänzung und eine Akkusativergänzung vor (Abbildung 8 und Abbildung 9).



Abbildung 8: Valenzstruktur von *haben* (Eigendarstellung)



Abbildung 9: Beispielsatz mit *haben* (Eigendarstellung)

### *gehen* (2+)

Die Verben der Verbkategorie (2+) sind besondere Verben, denn sie benötigen für einen grammatisch korrekten Satz lediglich eine obligatorische Leerstelle, nämlich die der Nominativergänzung. Allerdings fordert das Verb in der Regel einen weiteren Mitspieler, um mehr Informationen in den Satz zu integrieren. Dennoch könnte beim Verb *gehen* in diesem Beispiel die Adverbialergänzung als zweiter Mitspieler eigentlich weggelassen werden. Die grafische Darstellung von *gehen* für das Valenzglossar sieht wie folgt aus.

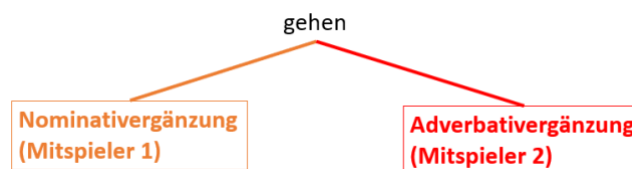


Abbildung 10: Valenzstruktur von *gehen* (Eigendarstellung)



Abbildung 11: Beispielsatz mit *gehen* (Eigendarstellung)

### **Dreiwertige (trivalente) Verben**

#### *bringen*

Dreiwertige Verben des Wortinventars, auf dem das VAGLO basiert, realisieren in der Regel Mitspieler als Nominativ-, Dativ- und Akkusativergänzung. Andere Lesarten dreiwertiger Verben können gesondert von der Lehrperson ergänzt werden.

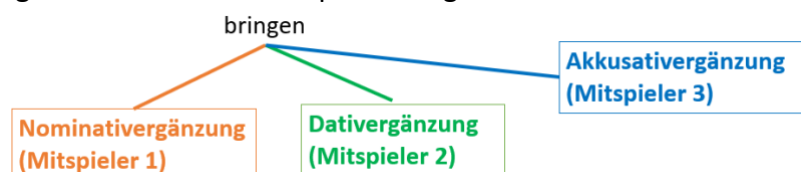


Abbildung 12: Valenzstruktur von *bringen*



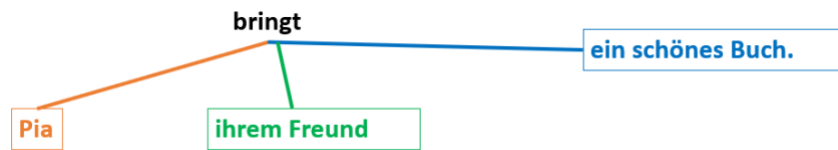


Abbildung 13: Beispielsatz mit *bringen* (Eigendarstellung)

## 4 Fazit und Ausblick

Deklaratives grammatisches Wissen ist eine bedeutende Säule im Spracherwerbsprozess. Das VAGLO kann hierbei eine geeignete Unterstützung für den kommunikativen und kompetenzorientierten Grammatikunterricht bieten, der auch die Autonomie der Lernenden zum Ziel hat. Da Verben in fast allen Sprachen valent sind, können Lernende Informationen über die Valenz von Verben im Deutschen bis zu einem gewissen Grad kontrastiv auch auf ihre Ausgangssprache(n) übertragen. Die differenzierte Betrachtung von Form und Funktion von Wortgruppen im Satz bietet aufgrund der grafischen Darstellungsform syntaktischer Beziehungen von Verben im VAGLO einen großen Vorteil für den Unterricht. Diese Kompetenz anhand einfacher Beispiele zu schulen und zu erweitern, kann durch den Einsatz des VAGLO im Unterricht ebenfalls gelingen. Es bietet auch die Möglichkeit der Verknüpfung mit anderen grammatischen Themengebieten, wie beispielsweise mit der Nominal- oder der Verbflexion.

Eine Herausforderung bei der Anwendung der Valenztheorie im Grammatikunterricht der Primarstufe liegt sicherlich darin, dass sie von den Lernenden ein hohes Maß an sprachlicher Abstraktionsfähigkeit verlangt. Als Beispiel sei hier die Herausforderung bei der Unterscheidung zwischen Adverbativergänzung und Präpositionalergänzung genannt. Diese kann mithilfe des VAGLO illustriert werden, sollte kann im Zuge der Bearbeitung von Verben der Verbklasse (2+) eingeführt werden.

Im Sinne der Transformationsprozesse in der Bildung gilt es, weitere Anstrengungen zu unternehmen, um für Lernende Zugänge zur Betrachtung struktureller Phänomene der deutschen Sprache aus der Perspektive der Valenzgrammatik von Anfang an bereitzustellen. Das VAGLO und weitere auf ihm basierende didaktische Konzepte und Maßnahmen könnten hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

### Literatur

Ágel, V. (2000). Valenztheorie. Narr Tübingen und München.

BMBWF (2023). Volksschul-Lehrplan.

[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)

- Brinkmann, H. (1962). Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Schwann Düsseldorf.
- Decker-Ernst, Y. & Oomen-Welke, I. (2020). Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache (5. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren Bartmannsweiler.
- Eisenberg, P. (2013). Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik (4. Auflage). Springer Berlin und Heidelberg.
- Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben, <https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz>.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2021). Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung (2. Aufl.). Erich Schmidt Verlag Berlin.
- Fast-Hertlein, L. (2018). Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Teil 4: Handbuch zu den Förderanregungen. BIFIE Salzburg.
- Fobbe, E. (2010). Was von Valenz übrigbleibt. Die Rolle der Valenzgrammatik in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache, In: K. Fischer, E. Fobbe & S. J. Schierholz (Hrsg.). Valenz und Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang Verlag Lausanne.
- Gornik, H. & Weise, A. (2009). „Da steckt immer wem drin, wer was kriegt.“ Den Begriff Objekt entwickeln. In: Praxis Deutsch (214). S. 18–24.
- Granzow-Emden, M. (2015). Musterbildung in der Grammatik am Beispiel des Verbs. In: B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.). Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. De Gruyter Berlin, S. 107–133.
- Habermann, M. (2015). Satz in der Schulgrammatik. In: Dürscheid, Christa/ Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Handbuch Satz, Äußerung, Schema. de Gruyter Berlin, S. 231–254.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2014). Hamburger Basiswortschatz. <http://basiswortschatz.hamburg/download/rechtschreibung-download.pdf>
- Helbig, G. & Buscha, J. (2022). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Klett Stuttgart.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2013). Handbuch der deutschen Grammatik (4. Auflage). De Gruyter Mouton Berlin.
- Hölzen, A. & Wiechmann, Y. (2020). Verbszenen. Auftritt der Satzglieder: Valenzorientiert Satzglieder entdecken. In: Praxis Deutsch (282), S. 36–19.
- May, Y. (2010). Analyse des einfachen Satzes. In: Deutschunterricht (1), S. 16–20.
- Müller, A. (2017). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: A. Müller, J. Baurmann & C. Kammler (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Kallmeyer Seelze in Verbindung mit Klett, S. 296–302
- Nied Curcio, M. (2012). Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur. Didaktische und lexikographische Überlegungen, In: K. Fischer & F. Mollica (Hrsg.). Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache. Peter Lang Frankfurt a. M.
- Ossner, J. (2022). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. Didaktik Deutsch, (21), S. 5–19.
- Peyer, A. (2011). Sätze untersuchen. Lernorientierte Sprachreflexion und grammatisches Wissen. Kallmeyer Seelze.

- Pittner, K. & Bermann, J. (2008). Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch. Narr Tübingen.
- Primus, B. (2015). Semantische Rollen und Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht. In: B. Rothstein, Björn & B. Mesch (Hrsg.). Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. de Gruyter Berlin, S. 79–106.
- Salomo, D. (2014). Jugendliche lernen anders Deutsch! In: Fremdsprache Deutsch (51), S. 3–10.
- Schumacher, H., Kubczak, J., Schmidt, R. & de Ruiter, V. (2004). VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben. Narr Tübingen.
- Tesnière, L. (1980). Grundzüge der strukturalen Syntax. Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel. Klett-Cotta Stuttgart.
- Thurmaier, M. (2006). Das Valenzkonzept in Referenzgrammatiken: Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: V. Ágel, L. M. Eichinger, H. W. Eroms, P. Hellwig, H. J. Heringer & H. Lobin (Hrsg.). Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, 2. Halbbd. (HSK 25.2.). De Gruyter Mouton Berlin, S. 1365–1378.
- Welke, K. (1988). Einführung in die Valenz- und Kasustheorie. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 16 (5-6), S. 688–692.
- Welke, K. (2011). Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung. De Gruyter Berlin.

# Transformationen in der Musik anhand zweier ausgewählter Beispiele aus der Klassik und der Rock-Musik

*Regelbrüche und Innovationen in der Musikgeschichte zwischen 1800 und 1970 - „Schreiben und Gestalten zu Musik“ - Programmmusik*

Michael Rumpeltes<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1326>

## Zusammenfassung

Die Geschichte der Musik ist durchzogen von Wendepunkten, bei denen Regelbrüche und innovative Ansätze neue musikalische Epochen eingeleitet haben. Es gibt unzählige Beispiele von namhaften Komponisten. In diesem Artikel werden beispielhaft zwei Kompositionen zwischen 1800 und 1970 beleuchtet, die jeweils für einen Paradigmen- bzw. Richtungswechsel in der Musikgeschichte stehen. Zusätzlich werden diese beiden Kompositionen als mögliche vergleichende Beispiele für den Begriff *Programmmusik* in Zusammenhang mit Transformationen im Musikunterricht gegenübergestellt. Beide Werke können im Unterricht für sich allein oder eben vergleichend behandelt werden.

*Stichwörter:* Beethoven, Beatles, Programmmusik

## 1 Transformation - praxisbezogene Aufbereitung im Musikunterricht: Ludwig van Beethovens „Coriolan-Ouvertüre“ op.62

### 1.1 Vorlage des Werkes

Der römische Patrizier Coriolan, der wegen seiner Volksfeindlichkeit verbannt wurde, verbündet sich im 5. Jh. v.Chr. mit den mit Rom verfeindeten Volskern, führt diese gegen Rom und beinahe zum totalen Sieg über die Stadt. Seine Mutter bittet ihn um Gnade für Rom,

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [m.rumpeltes@ph-noe.ac.at](mailto:m.rumpeltes@ph-noe.ac.at)

Coriolan erhört sie schließlich, verzichtet auf die Erstürmung Roms und verrät somit die Volsker. Aus dem Zwiespalt gibt es für Coriolan nur mehr den Ausweg des Freitods.

Der Stoff taucht erstmals beim römischen Geschichtsschreiber **Titus Livius** in dessen 142 Bücher umfassendem Hauptwerk *Ab urbe condita* (zw. 27 und 24 v. Chr.) als eine der wichtigsten Quellen für die frühe Geschichte des Römischen Reichs gilt, auf.

Eine weitere Tragödienversion desselben Inhaltes finden wir bei Shakespeare mit dem Titel „Coriolanus“, 1608.

## 1.2 Beethovens Komposition „Coriolan-Ouvertüre“ op.62

Ludwig van Beethoven schrieb die **Ouvertüre zu „Coriolan“** (op. 62) 1807 nach dem gleichnamigen Drama von Heinrich Joseph von Collin (1771-1811).

Bei Collin ist Coriolan ein zwiespältiger Held, der einerseits durch geradliniges Handeln nach außen hin überzeugen möchte, andererseits durch sein aufbrausendes Wesen eine innere Unsicherheit verrät. Ebendiese Charakterzüge thematisiert Beethoven in seiner Ouvertüre, die er mit drei mächtigen, langgezogenen Streicherunisoni<sup>1</sup> einleitet, die jeweils durch abgerissene Tuttischläge abrupt beendet werden. Doch diesem herrischen Motiv folgt ein Streicherthema, das diese Selbstsicherheit der Einleitung in Frage stellt. Dieses Unruhemotiv endet schließlich in einer weichen, anmutigen Streichermeodie: Das Flehen der Frauen um Frieden. Dieses Bitten und Flehen bestärkt offenbar den inneren Zweifel Coriolans an seinem Handeln. Denn nun drängt immer weiter das Unruhemotiv in den Vordergrund und endet in immer weiteren Gefühlsausbrüchen, die durch scharfe Streichertremoli dargestellt werden. Aus diesem Spannungsfeld, den Pflichten der Heimat und der Familie gegenüber einerseits, dem Fahneneid den Volskern gegenüber andererseits, gibt es für Coriolan keinen Ausweg. Collins Drama endet mit dem Selbstmord des Titelhelden.

Der Konflikt endet – und das ist ungewöhnlich bei Beethoven – nicht mit einer Läuterung oder Apotheose des Helden, sondern mit seinem Scheitern und seinem Entschluss zum Selbstmord. Die Musik fällt in sich zusammen und zerrinnt. Beethoven beendet seine Ouvertüre mit dem langsam ersterbenden Unruhemotiv. Mit drei kaum hörbaren Pizzicatotönen<sup>2</sup> hört das Stück auf.

## 1.3 Was ist „neu“ – Programmmusik

Ludwig van Beethoven bildete mit diesem Werk einen neuen Typus von Orchestermusik heraus: Nie zuvor wurde der Gehalt einer Geschichte in einem einsätzigen Orchesterstück so dicht nachvollzogen und direkt ausgedrückt. Er wies damit Komponisten wie Berlioz, Mendelssohn Bartholdy und Liszt den Weg für ihre Programmmusiken und Tondichtungen.

Die Programmmusik ist für die Romantik, die gerne Dichtung und Musik verbindet, eine typische Gattungen. Unter Programmmusik versteht man Musik, die außermusikalische

Inhalte (Programme) mit den Mitteln der Musik darzustellen versucht. Die Inhalte können etwa aus Überschriften, Erläuterungen, Gedichten, Bildern oder Geschichten bestehen. Typische etwas bekanntere Beispiele für Programmmusik sind:

Bedrich Smetana (1824 – 1884): Die Moldau

Modest Mussorgsky (1839 – 1881): Bilder einer Ausstellung

Paul Dukas (1865 – 1935): Der Zauberlehrling

Arthur Honegger (1892 – 1955): Pacific 231

## 1.4 Beispiele für Unterrichtssequenzen in der Sek II

### 1.4.1 Beispiel 1

#### a. Einführung:

- Erklären Sie den historischen Hintergrund von Beethovens "Coriolan-Ouvertüre". Besprechen Sie den Ursprung des Stückes und seine Verbindung zum gleichnamigen Drama von Heinrich Joseph von Collin.
- Diskutieren Sie die Form einer Ouvertüre und ihre Rolle in einem Orchesterkonzert.

#### b. Analyse der Musik:

- Hören Sie gemeinsam einen Ausschnitt der Ouvertüre und bitten Sie die Schüler\*innen, auf bestimmte musikalische Elemente zu achten, wie z.B. Tempo, Dynamik, Melodie und Harmonie. Praxis: Möglichkeit eines grafischen Ablaufdiagramms für Lautstärke.
- Führen Sie eine Gruppendiskussion über die Wirkung dieser Elemente auf die Stimmung und den Ausdruck des Stücks durch.

#### c. Textanalyse:

- Lesen Sie Auszüge aus dem Drama "Coriolan" vor, das die Inspiration für Beethovens Musik war. Diskutieren Sie, wie die Handlung und die Charaktereigenschaften in der Musik umgesetzt werden könnten.
- Bitten Sie die Schüler\*innen, Schlüsselstellen im Text zu markieren, die sie mit bestimmten musikalischen Passagen in Verbindung bringen.

#### d. Praktische Arbeit mit Gruppenperformance:

- Teilen Sie die Klasse in kleinere Ensembles auf und geben Sie jeder Gruppe eine kurze Passage aus der "Coriolan-Ouvertüre" um diese darzustellen, ein Vorschlag wäre in Form von Tableau Vivants.
- Die Gruppen sollen die musikalischen Elemente studieren und entscheiden, wie sie ihre Passage interpretieren wollen (z.B. durch Tempoänderungen, Dynamik, Artikulation, etc.).

- Jede Gruppe führt dann ihre Passage vor und erklärt kurz, wie sie versucht hat, die Geschichte oder Emotionen durch ihre Performance auszudrücken.

### **1.4.2 Beispiel 2 - praktische fächerübergreifende Aktivität mit Deutsch und KuG (Kunst und Gestalten), eventuell auch Informatik**

#### **Brainstorming:**

Bitten Sie die Schüler\*innen, Ideen zu sammeln und in Kleingruppen über mögliche Handlungsstränge oder Charaktere nachzudenken, die sie in ihrer Geschichte verwenden könnten.

#### **Geschichtenentwicklung:**

Bitten Sie die Schüler\*innen, individuell, ihre selbsterfundene Geschichte zur "Coriolan-Ouvertüre" zu entwickeln und händisch oder digital aufzuschreiben.

#### **Schreiben der Geschichte:**

- Geben Sie den Schüler\*innen Zeit, ihre Geschichte aufzuschreiben. Ermutigen Sie sie, ihre Vorstellungskraft zu nutzen und kreativ zu sein.
- Sie können den Schüler\*innen auch eine Struktur oder einen Leitfaden zur Verfügung stellen, um sie beim Schreiben ihrer Geschichte zu unterstützen.
- Fächerübergreifend - KuG ein handgeschriebenes und -gezeichnetes oder auch digitales Heft anfertigen lassen. Aus diesem Heft 2-3 Szenen mit Tableau Vivants darstellen lassen. Das Deckblatt sollte in Form eines Plattencovers entwickelt werden.

#### **Präsentation der Geschichten**

- Bitten Sie die Schüler\*innen, ihre selbsterfundene Geschichten zur "Coriolan-Ouvertüre" inklusive der Tableau Vivants der Klasse vorzutragen.
- Fächerübergreifend mit Informatik: die individuelle Geschichte direkt mit unterlegter Musik Beethovens mit kostenloser Software „Audacity“ aufnehmen und bearbeiten.

## **2 Transformation – praxisbezogene Aufbereitung im Musikunterricht: The Beatles: „Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band“ (1967)**

### **2.1 Zur Vorgeschichte der Produktion**

Der Übergang von der klassischen Musik zu zeitgenössischen Genres zeigt sich in "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" der Beatles, einem Meisterwerk, das den Klang der Rock- und Popmusik neu definierte.

"Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" markiert einen Wendepunkt in der Geschichte der Popmusik und bleibt ein künstlerisches Meisterwerk, das die Grenzen des Genres erweiterte.



Um den Song angemessen zu kontextualisieren, ist es wichtig, die Entstehungsgeschichte des Albums zu verstehen und die Idee hinter der fiktiven Band zu erkunden.

Es war das achte Studioalbum der Beatles und für die Musikwelt stellte es einen enormen Einschnitt dar. Vor der Veröffentlichung von *Sgt. Pepper* unterlagen Longplayer ganz klar der Kontrolle von Plattenfirmen, die am besten zu wissen meinten, was die Fans wollten und wann.

Müde vom vielen Touren, entschieden die Beatles 1966, keine Touren mehr zu machen und die Band trennte sich für einige Zeit. Diese Entscheidung erlaubte ihnen, mehr persönliche und freie Zeit, als sie sie in ihrem Erwachsenenleben je erlebt hatten. Während dieser Bandpause hatte Paul McCartney die Idee, eine fiktive Band namens "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" zu schaffen. Es entstand aus dem Wunsch der vier Musiker, sich von ihrem Image als "Beatles" zu lösen und eine neue künstlerische Identität anzunehmen. Diese fiktive Band sollte es den ihnen ermöglichen, in eine Rolle zu schlüpfen und verschiedene Musikstile und Ideen zu erforschen, die sie zuvor nicht erkunden konnten. Die Figur des Sergeant Pepper sollte als eine Art musikalischer Anführer dienen, der das Publikum auf eine künstlerische Reise mitnimmt.

Die Inspiration für das Album kam aus verschiedenen kulturellen und musikalischen Quellen. Die Beatles waren fasziniert von der aufkommenden psychodelischen Szene, insbesondere von Künstlern wie *The Beach Boys*, *Bob Dylan* und den *Rolling Stones*. Sie waren auch von avantgardistischen Künstlern wie *Karlheinz Stockhausen* und den Werken des französischen Schriftstellers *Marcel Proust* beeinflusst. Darüber hinaus spielten persönliche Erfahrungen und gesellschaftliche Veränderungen, die die 1960er Jahre prägten, eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Albums.

Auf den Songtitel *Sergeant Pepper* war Paul McCartney während einer Rückreise aus den USA in einem Flugzeug gekommen, wo er gemeinsam mit seinem Roadie speiste, der ihn bat, Salz und Pfeffer zu reichen („*Could you pass salt and pepper?*“). Jedoch verstand McCartney akustisch *Sergeant Pepper*, was er hinterher für eine gute motivische Figur hielt.

Um den Namen abzurunden, fügten sie noch den Zusatz „Lonely Hearts Club“ hinzu und fragten sich: Warum sollte ein solcher Club nicht seine eigene Band haben? Und so wurden die Beatles kurzzeitig zur Sergeant Pepper's Lonely Hearts Club Band.

## 2.2 Das Cover-Design

Neben den musikalischen Experimenten und dem Großwerden der Band, zeigte die Platte ein ungewöhnliches Cover mit vielen hellen Farben, lebendigen Texturen und berühmten Gesichtern. Das Cover des Albums wurde – in Zusammenarbeit mit Paul McCartney – von dem Galeristen Robert Fraser als Artdirector, dem Pop-Art-Künstler Peter Blake, seiner Frau, Al Vandenberg und dem Fotografen Michael Cooper gestaltet. Die Fotosession fand am 30. März 1967 statt. Das Konzept war, eine Szene eines Auftritts zu kreieren, in der die Band ein Foto mit dem Publikum macht. Die Personen im Hintergrund bestanden aus Prominenten und

Berühmtheiten, die von der Band aus verschiedenen Gründen (Einflüsse, Helden, Launen, usw.) ausgewählt wurden. Unter diesen 60 Personen waren u.a. Karl Marx, Albert Einstein, Bob Dylan, Marlene Dietrich, Marilyn Monroe, Mae West, Karl Heinz Stockhausen, Fred Astaire, Edgar Allen Poe, Stan Laurel und Olver Hardy und die Beatles selbst. Die vielseitige Mischung der Personen spiegelt die Vielfalt der Menschen, Genres und Themen wider, die das Album beeinflusst haben.

## 2.3 Der Entstehungsprozess des Albums

Der Entstehungsprozess zu *Sgt. Pepper* begann etwas über sechs Monate vor der Veröffentlichung, am 20. November 1966, als die Beatles anfangen, im Abbey Road Studio Two an zwei Songs zu arbeiten, die ihrem Empfinden nach perfekt für die nächste LP geeignet waren. Es handelte sich um das von John Lennon geschriebene *Strawberry Fields Forever*, welches von einem Ort in Liverpool inspiriert war, und als Gegenpart dazu ein Song von Paul McCartney, der sich ebenfalls auf eine Straße in seiner Heimatstadt bezog – *Penny Lane*.

Am 21. April 1967 wurde das Album fertiggestellt. Insgesamt hatten die Beatles, 700 Stunden in diese Platte investiert.

Sie hatten eine Reihe erfolgreicher Alben veröffentlicht, aber sie sehnten sich nach künstlerischer Freiheit und einer Abkehr von der typischen Popmusikproduktion. Dies führte zu dem Wunsch, ein Album zu schaffen, das nicht nur eine Sammlung von Hitsongs war, sondern ein zusammenhängendes Werk, das als Ganzes betrachtet werden konnte.

Die investierte Zeit allein garantiert weder Kreativität noch ein großartiges Ergebnis, aber hier hat sich jede Sekunde gelohnt. Nicht umsonst wird *Sgt. Pepper* als eines der wichtigsten und einflussreichsten Rock'n'Roll-Alben aller Zeiten bezeichnet. Und auch wenn wir alle wissen, dass Bestenlisten nicht zu hoch bewertet werden dürfen, soll nicht unerwähnt bleiben, dass das *Rolling Stone Magazine Sgt. Pepper* auf Platz 1 seiner 500 Greatest Albums of All Time sieht.

Noch im Winter 1967, vor der Veröffentlichung des Albums war die britische Presse voll mit Bemerkungen und Schlagzeilen wie „Die Beatles schaffen es nicht an die Spitze“ und „Ist die Blase geplatzt“, da zuvor die Singleveröffentlichung der beiden Songs „Penny Lane“ und „Strawberry Fields Forever“ nicht Platz 1 der Charts erklommen hatte.

## 2.4 Was ist „neu“ – Konzeptalbum

Die Beatles nutzten das Studio als kreativen Spielplatz, um eine Vielzahl von Experimenten mit Klang und Produktionstechniken durchzuführen. Sie waren bestrebt, eine Soundlandschaft zu schaffen, die reich an Texturen und Atmosphäre war und das Publikum auf eine emotionale Reise mitnahm. Die Verwendung von Orchesterinstrumenten, psychodelischen Effekten und

Studioexperimenten trug dazu bei, eine einzigartige und innovative Klangwelt zu erschaffen, die bis heute fasziniert und inspiriert.

Das lag unter anderem an der beispiellos langen Zeit, die die Band mit dem Album im Studio verbrachte. Dazu kam der technische Fortschritt, der bei dieser Produktion erstmals Verwendung fand, nicht zu vergessen Peter Blakes Cover, das so viele Assoziationen an die Zeit hervorruft, die Texte, die dem Klappcover beilagen, und natürlich die fantastischen und hervorragend gespielten Songs!

*Sgt. Pepper's* war das erste Beatles-Album, das auf der ganzen Welt zur gleichen Zeit erschien. In den britischen Charts stieg das Album direkt auf Platz 1 ein und hielt sich dort ganze 22 Wochen. Natürlich erreichte *Sgt. Pepper* auch in den USA und vielen anderen Ländern die Spitze der Charts.

"Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" ist als eines der ersten Konzeptalben (Album mit Songs, die eine durchgehende Geschichte erzählen) ein faszinierendes Werk, das sich hervorragend für eine Analyse im Kontext mit Programmmusik und außermusikalischen Inhalten eignet. Programmmusik bezieht sich typischerweise auf Musik, die eine außermusikalische Erzählung oder Konzeption verfolgt – sei es eine Geschichte, ein Gemälde oder eine Idee. "Sgt. Pepper's" könnte als ein Beispiel für Programmmusik betrachtet werden, obwohl es nicht im traditionellen Sinne eine durchgehende erzählerische Struktur hat.

Die Songs auf dem Album sind nicht einfach nur eine zufällige Ansammlung von Tracks, sondern sie werden präsentiert, als ob sie von dieser fiktiven Band performt würden. Der Titelsong des Albums, der "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" selbst, eröffnet das Album und stellt diese imaginäre Gruppe vor, die das Publikum auf eine musikalische Reise mitnimmt. Die Band wird im Verlauf des Albums immer wieder erwähnt und spielt eine zentrale Rolle in der Erzählung.

## 2.5 Beispiel für Unterrichtssequenz in der Sek II

Die Nutzung von "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" als Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II kann eine kreative und spannende Möglichkeit sein, Schüler\*innen einen Einblick in die Musikgeschichte, die kulturellen Entwicklungen der 1960er Jahre und die künstlerischen Innovationen der Beatles zu bieten. Hier ist eine mögliche Aufbereitung dieser Sequenz, wobei nur auf einen einzigen Punkt näher eingegangen werden wird, der die Verbindung zu Beethovens Coriolan-Unterrichtssequenz herstellen soll.

### Einführung

- Kurze Präsentation über die Beatles und ihre Bedeutung in der Musikgeschichte.
- Kontextualisierung der 1960er Jahre und des kulturellen Umfelds, in dem "Sgt. Pepper's" veröffentlicht wurde.

- Vorstellung des Konzepts von "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" als eine fiktive Band, die es den Beatles ermöglichte, künstlerische Freiheit zu erforschen.

### Songvergleich

Für den Unterricht zur Programmmusik in der Rock- und Popmusikgeschichte sind bestimmte Songs aus "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" besonders geeignet, um die Konzepte und Merkmale von Programmmusik zu veranschaulichen. Hier sind einige Songs, die sich dafür eignen könnten:

- "Lucy in the Sky with Diamonds": Dieser Song bietet eine reiche Palette von klanglichen Effekten und surrealen Bildern, die eine psychedelische und surreale Atmosphäre schaffen. Die Texte und die musikalische Struktur können als klangliches Gemälde interpretiert werden, das eine außergewöhnliche Reise durch eine fantastische (Klang-) Landschaft, die typisch für die Psychedelische Ära der 1960er Jahre darstellt.
- Im Gegensatz dazu steht "**A Day in the Life**", das als eines der anspruchsvollsten und vielschichtigsten Stücke auf dem Album gilt. Der Song kombiniert verschiedene musikalische Elemente, darunter Orchesterarrangements, experimentelle Klangcollagen und eine epische Erzählstruktur. Die Verwendung von Orchesterarrangements und die dramatische Steigerung im Verlauf des Songs vermitteln ein Gefühl von Dramatik und Narrativität, das typisch für Programmmusik ist. Textlich und musikalisch behandelt er existenzielle Themen und reflektiert die gesellschaftlichen Umbrüche der Zeit.

Ein Vergleich dieser beiden Songs verdeutlicht die Vielseitigkeit und das künstlerische Spektrum von "Sgt. Pepper's". Während "Lucy in the Sky with Diamonds" für die psychedelische Seite des Albums steht, verkörpert "A Day in the Life" seine ambitionierte und avantgardistische Natur.

Der rote Faden, der sich durch das gesamte Album "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" zieht, ist das Konzept der fiktiven Band "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" selbst. Diese Idee dient als Rahmen für das gesamte Album und verleiht ihm eine kohärente Struktur, die über die einzelnen Songs hinausreicht.

Darüber hinaus gibt es Themen und Motive, die sich durch das gesamte Album ziehen und eine zusammenhängende künstlerische Vision unterstützen. Dazu gehören Themen wie die Sehnsucht nach Liebe und Verbindung ("With a Little Help from My Friends"), die Reflexion über das Leben und den Tod ("A Day in the Life") sowie die Betonung der kreativen Freiheit und des künstlerischen Ausdrucks ("Being for the Benefit of Mr. Kite!").

### Gestaltung eines fiktiven Konzeptalbums

Die Klasse gestaltet gemeinsam ein fiktives Konzeptalbum. Alle Schüler\*innen oder jede Gruppe sind für einen Song verantwortlich, und das gesamte Album wird auf Zusammenhalt

und narrative Struktur überprüft. Dies fördert das kreative Denken und das Verständnis für musikalische Kohärenz. Es gibt eine Einigung auf ein bestimmtes Thema, einen durchgehenden roten Faden. Jede Gruppe versucht, zwei bis drei passende Songs zu diesem Thema zu finden.

Im Plenum werden die Songs vorgestellt und eine Auswahl pro Gruppe getroffen.

Diese Aktivität könnte die Schüler\*innen dazu anregen, ein Cover für das fiktive Konzeptalbum zu entwerfen, ein Konzertplakat zu gestalten oder Bilder zu erstellen, die von den Songs des Albums inspiriert sind. Anschließend werden die Covers, Plakate und Bilder in Form einer „Ausstellung“ im Klassenraum oder Musiksaal präsentiert.

### 3 Fazit

Die Anforderungen an modernen Unterricht verändern sich rasant. Neben der permanenten pädagogischen Weiterentwicklung ermöglicht Transformation völlig neue Perspektiven auf das Erlernen von Wissen und Fähigkeiten.

Transformation im Musikunterricht ist ein wesentlicher Bestandteil in der Unterrichtsgestaltung einer zeitgemäß unterrichtenden Lehrperson. Ob klassische Musik, Jazz, Rock- oder Popmusik, allen Musikgenres zugrunde liegt schon die Transformation verschiedener Künste. Man denke an Literatur, Oper, die Epoche des Impressionismus oder das große Feld heutiger Musiktheaterproduktionen und auch an Musikvideos.

Als Beispiel wurden hier die beiden Werke von Ludwig van Beethoven („Coriolan-Ouvertüre“) und das Beatlesalbum „Sgt. Peppers Lonely Hearts Club Band“ behandelt.

## Literatur

Hsing-Hua, F. (2021). *Die Coriolan-Ouvertüre op. 62 von Ludwig van Beethoven und die Programmmusik*; (Wissenschaftliche Studie). Grin München Ravensburg

Kuhnke K., Miller, M., Schule, P. (1977). *Geschichte der Popmusik 1*, Eres Edition Lilienthal/Bremen

Nestler, G. (1997). *Geschichte der Musik*. Bertelsmann Gütersloh.

Wicke, P., Ziegenrücker, W. (1997). *Handbuch der populären Musik*. Schott Mainz

Wörner, K.-H. (1980). *Geschichte der Musik*. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen

<https://www.musik-verstehen-lernen.de/index.php/programmmusik-sinfonische-dichtung>,  
(Letztzugriff 21.2.2024)

The Who is Who on the Cover

<https://sgtpepper.udiscovermusic.com> (Letztzugriff 21.2.2024)

[https://www.tonkuenstler.at/de/contents/opus/ouverture-zu-collins-trauerspiel-coriolan-op-62\\_](https://www.tonkuenstler.at/de/contents/opus/ouverture-zu-collins-trauerspiel-coriolan-op-62_) (Letztzugriff 12.2.2024)

---

<sup>1</sup> Unisono: Alle Musiker\*innen spielen oder singen dieselbe Melodie

<sup>2</sup> Pizzicato: gezupfte Spieltechnik bei Streichinstrumenten

# Die Bedeutung der Resonanztheorie im Kontext des ästhetischen Lernens beim Klassenmusizieren

Johannes Leo Steiner<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1335>

## Zusammenfassung

Der Text untersucht die Bedeutung von Resonanz beim gemeinsamen Musizieren mit Schüler\*innen und diskutiert Ansätze zur Förderung des Begriffs in der Musikpädagogik. Es werden aus musikdidaktischer Perspektive Handlungsorientierungen vorgestellt, die es ermöglichen, flexibel auf die musikalischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler\*innen einzugehen. Dabei wird die Unverfügbarkeit von Musizierprozessen betont, was die Notwendigkeit von Anpassungsfähigkeit und spontaner Kreativität hervorhebt. Resonanz wird als Schlüsselement für das Klassenmusizieren bzw. für das Musizieren mit heterogenen Gruppen betrachtet, welches über rein instrumental-technische Fähigkeiten hinausgeht und eine tiefere ästhetische Erfahrung ermöglicht.

*Stichwörter:* Klassenmusizieren, Resonanz, Musikdidaktik

---

## 1 Einleitung

Das gemeinsame Musizieren in Schüler\*innengruppen birgt eine Vielzahl an Herausforderungen und Möglichkeiten und ist ein wesentlicher Bestandteil des Musikunterrichts. Die Leitfrage besteht darin, wie ein gemeinsames Musikerlebnis initiiert werden kann. Im Rahmen dieser Forschung wurde auf den Begriff der Resonanz zurückgegriffen, wie er von Hartmut Rosa in seinem Werk „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ (2016) vorgestellt wird. Diese Perspektive ist nicht nur soziologisch relevant, sondern eröffnet auch aus musikdidaktischer Sicht konstruktive Anknüpfungspunkte. In diesem Text wird die Bedeutung von Resonanz im Kontext des gemeinsamen Musizierens untersucht und es werden ihre Anwendungsmöglichkeiten für die musikpädagogische Praxis

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [johannesleo.steiner@ph-noe.ac.at](mailto:johannesleo.steiner@ph-noe.ac.at)



diskutiert, um das das klangliche Zusammenspiel als auch die Verbundenheit der Individuen beim Musizieren in Gruppen zu erfassen.

## 2 Musizieren in der Schule

Ausgangspunkt der Überlegungen ist der Begriff des Musizierens von David J. Elliot (1995). Seine Definition betont das aktive Musizieren und hebt es als eine Handlungsweise hervor, die auch in der Musikpädagogik von großer Bedeutung ist. In den Lehrplänen wird das Musizieren dementsprechend als eine aktive Auseinandersetzung festgelegt, die vor allem in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkt in den Fokus der Musikdidaktik gerückt ist und mit anderen Bildungsinhalten verknüpft werden soll (vgl. Lehrplan Musik Grundschule). In diesem Kontext werden die Bedeutung und Möglichkeiten des Musizierens in Gruppen aus einer praxisorientierten Perspektive heraus beleuchtet.

Musikpädagog\*innen sind sich über die Bedeutung des Klassenmusizierens einig. Was jedoch darunter zu verstehen ist, ist nicht immer ganz klar. Die von Michael Pabst-Krüger verfasste Definition des Begriffes ‚Klassenmusizieren‘ ist in der Musikpädagogik weit verbreitet und dient im Folgenden als Richtwert.

‚Klassenmusizieren‘ (bzw. ‚Musizieren mit Schulklassen‘) ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler/innen musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten zur Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z. B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden. (Pabst-Krueger, 2021, S. 162)

Aus rein musikalischer Perspektive ist das Musizieren mit Schüler\*innen eine anspruchsvolle Aufgabe, die im Kontext des Musikunterrichts nur mit großen Anstrengungen bewältigt wird. Die Schüler\*innen haben Schwierigkeiten beim Halten des Metrums, instrumentaltechnische Fertigkeiten sind kaum vorhanden, häufig fehlt ein durchgehendes Rhythmusgefühl etc. Die Ergebnisse bleiben sowohl für die Lehrperson als auch für die Schüler\*innen selbst unbefriedigend. Die Normen der westlich orientierten traditionellen Musizierweisen gelten nicht uneingeschränkt für das Musizieren im Klassenverband. Andere Kriterien und Herangehensweisen sind notwendig. Dies fängt bereits bei der Definition an, was Musizieren überhaupt bedeutet und worin der Kern der gemeinsamen Teilhabe am klangproduzierenden Prozess liegt.

### 3 Resonanz und Klassenmusizieren

In diesem Kontext erweist sich der von Hartmut Rosa diskutierte Begriff der ‚Resonanz‘ als eine konstruktive Ergänzung zur traditionellen musikpädagogischen Diskussion. Was bedeutet es, wenn beim Klassenmusizieren nicht ausschließlich von einem gemeinsamen ‚Groove‘ oder ‚Rhythmusenerlebnis‘, sondern von einer ‚Resonanzenerfahrung‘ gesprochen wird? Resonanz in diesem Sinne bezeichnet ein gemeinsames Fokussieren auf einen Weltausschnitt und eine aktive Beteiligung aller Personen an einem gemeinsamen Musizierprozess.

Resonanz ist nicht gleichbedeutend mit Harmonie oder Konsonanz. Der Begriff beschreibt keinen festen Zustand, sondern einen Modus der Beziehung zur Welt, in dem die Welt als antwortend erlebt wird und das Individuum sich als wirksam erlebt. In resonanten Beziehungen geht es um eine Abstimmung mit der Welt. Das Subjekt hat ein ursprüngliches Grundbedürfnis nach Resonanz und eine grundlegende Fähigkeit, Resonanzbeziehungen einzugehen. (Breitsprecher, 2020, S. 175)

Breitsprecher integriert in ihrem Artikel Rosas Konzept der Resonanz in die Instrumental- und Gesangspädagogik, bei der – im Gegensatz zur allgemeinen Musikpädagogik – musikalischer Einzel- und Kleingruppenunterricht im Fokus steht. Die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit sind auf einen gemeinsamen Gegenstand ausgerichtet, den musikalischen Prozess und das musikalische Ergebnis. Demnach sind nicht nur die individuellen Beiträge der einzelnen Personen bedeutend, sondern auch das Zusammenspiel und die Interaktionen zwischen den Mitgliedern der Gruppe bilden eine zentrale Rolle. In dieser gemeinsamen Resonanz entsteht eine Verbindung zwischen den Beteiligten, die über die reinen instrumentaltechnischen Fertigkeiten hinausgeht und eine tiefergehende musikalische bzw. ästhetische Erfahrung ermöglicht.

### 4 Die Stimme als Resonanzphänomen

Musik ist ein akustisches Phänomen und besteht selbst aus Schwingungen. Gerade deshalb kommt ihr im Denken Rosas eine besondere Rolle zu. Musizieren kann als ein performatives Phänomen in Verbindung von Zeit und Raum stattfinden. Somit sind ‚Leben‘ und ‚Musizieren‘ identisch und lassen sich nicht voneinander trennen. Aktives Musizieren vollzieht sich innerhalb der Lebenszeit des Individuums und bildet ein untrennbares Ganzes.

Das Musik-Erleben hebt die Trennung zwischen Selbst und Welt auf, indem es sie gleichsam in reine Beziehung verwandelt: Musik sind die Rhythmen, Klänge und Töne zwischen Selbst und Welt, auch wenn diese natürlich eine ding- und sozialweltliche Qualität haben. (Rosa, 2016, S. 162)

Musik ermöglicht eine besondere Form der Weltbeziehung, die Menschen von Geburt an prägt. Genau an dieser Stelle richtet Rosa seine Aufmerksamkeit auf das Phänomen der Stimme. Die Stimme ist die ureigenste Form der Klangerzeugung von Menschen. „Das erste und grundlegende Organ, mittels dessen wir die Welt zum Antworten bringen und über das wir in eine Antwortbeziehung zu ihr treten, ist die Stimme.“ (Rosa, 2016, S. 109) Die menschliche Stimme fungiert als Bindeglied zwischen dem Inneren und dem Äußeren. Sie ermöglicht, die im Inneren des Menschen entstehenden Klangvorstellungen und Gedanken nach außen zu tragen und hörbar zu machen. Sowohl beim Sprechen als auch beim Singen verschmelzen die inneren Vorstellungen und Emotionen mit den äußeren Klängen zu einem Gesamterlebnis im Moment des Ausdrucks. Durch die Stimme wird eine direkte Verbindung zwischen der inneren Welt des Individuums und der umgebenden Welt hergestellt.

Stimmklang ist mehr als ein akustisches Phänomen. Im Singen zeigen sich Sängerin und Sänger auch in ihrer jeweiligen aktuellen Situation, und zwar nicht nur einem von außen Zuhörenden, sondern zugleich sich selbst. (Peters, 2020, S. 21)

Der Gebrauch der Stimme bietet eine direkte Möglichkeit für das Individuum, in eine ‚resonante Weltbeziehung‘ zu treten (vgl. Deutschlandfunk). Die Stimme verbindet die inneren (individuellen) Ideen mit der äußeren (realen) Klangerzeugung. Demnach hat das gemeinsame Singen mit Schüler\*innen in Klassen eine große Bedeutung. Durch gemeinsames Singen können musikalische Prozesse schnell und unkompliziert initiiert werden. Die Stimme gestattet den Lernenden, ihre individuellen Ausdrücke und Vorstellungen in einer gemeinsamen musikalischen Aktivität zu vereinen. Das fördert nicht nur das Verständnis für Musik, sondern auch das Lernen von, mit und über Musik.

## 5 Handlungsorientierungen für das gemeinsame Musizieren

Handlungsorientierungen stellen ein Modell für Lehrpersonen dar, das sie bei der Anleitung von künstlerischen Prozessen in Schulklassen unterstützen und ihnen Orientierung bieten soll. Die wahrgenommene Realität der Lehrpersonen bestimmt die getroffenen Entscheidungen in der jeweiligen Situation maßgeblich. Entscheidend für das Gelingen einer Musiziersequenz ist das Akzeptieren der Ausgangssituation, einschließlich der Fertigkeiten der Schüler\*innen und der Lehrpersonen sowie der verfügbaren Instrumente. Zwar können diese Einschränkungen für Musiklehrer\*innen frustrierend sein, jedoch bilden sie oft den Beginn für unerwartete und abwechslungsreiche Ideen. Die Einschränkungen stellen somit eine große Chance für kreative musikalische Lösungen dar. Dabei geht es weniger um die Anwendung traditioneller

musikpraktischer Fertigkeiten als vielmehr um die Entwicklung und Anpassung von Techniken, die für die jeweilige Situation relevant sind. Diese ‚flexible Musizierpraxis‘ der spontanen Anpassung im Gruppenprozess ist eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Handlungsorientierungen.

Folgendes Beispiel verdeutlicht diese flexible Musizierpraxis: Wenn im Musikzimmer einer Schule zwei Klangstäbe eines Stabspiels fehlen, kann dies als Hindernis betrachtet werden, das das geplante Musizieren zu vereiteln droht. Doch was wäre, wenn die verfügbaren Klänge des Stabspiels einfach in den Musizierprozess integriert würden? Die Flexibilität der kreativen Nutzung solcher Einschränkungen kann zu überraschenden und bereichernden musikalischen Erfahrungen führen.

Diese flexible Musizierpraxis kann jedoch nur funktionieren, wenn alle Beteiligten – sowohl Schüler\*innen als auch Lehrpersonen – sich mit Neugier und experimenteller Spielfreude auf den Prozess einlassen können. Durch das gemeinsame Fokussieren auf ein Erkenntnisobjekt und die gemeinsam empfundene Spielfreude entsteht eine Resonanz, bei der alle individuellen Teilnehmer\*innen aktiv am Gesamtprozess beteiligt sind.

Eine weitere Voraussetzung für erfolgreiche musikalische Prozesse ist die Bereitschaft der Schüler\*innen, sich auf neue Impulse einzulassen. Dies erfordert ein gewisses Maß an Vertrauen, Offenheit, Angstfreiheit und Selbstwirksamkeitserwartung (Rosa, 2018b). Diese Bereitschaft zum Einlassen auf neue musikalische Situationen ist sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler\*innen von entscheidender Bedeutung. Die Lehrperson muss bereit sein, sich auf unerwartete Ereignisse einzulassen und sie positiv zu bewerten. Gleichzeitig benötigen die Schüler\*innen ein Maß an Offenheit und Neugierde, um neue musikalische Erfahrungen als positiv zu erleben und aktiv am musikalischen Prozess teilzunehmen.

Rosa beschreibt die ‚Unverfügbarkeit‘ von Resonanzphänomenen als zentralen Aspekt, der neben Affizierung, Emotion und Transformation zu den vier charakteristischen Kernmerkmalen der Resonanz zählt. Die Unverfügbarkeit steht im Kontrast zur didaktischen Planung der Lehrperson, deren Ziel das Ausschließen unerwarteter Ereignisse ist. Die Versuche, den musikalischen Prozess vorhersehbar zu gestalten, können jedoch die Entstehung von Resonanz hemmen. Für das Musizieren in Gruppen bedeutet dies, auf die spontanen Ereignisse und Reaktionen der Gruppe einzugehen und daraus neue kreative Ideen zu entwickeln, die wiederum zu neuen Entwicklungen im musikalischen Prozess führen. Im Verlauf des angeleiteten Prozesses fungieren geplante Teilziele als wichtige Fixpunkte, die die Richtung und den Fortschritt bestimmen. Dennoch sind die konkreten Wege zur Erreichung dieser Ziele nicht von Anfang an festgelegt sind. Vielmehr müssen sie sich flexibel an die jeweiligen situativen Gegebenheiten anpassen. Diese Anpassungsfähigkeit ist entscheidend um auf unvorhergesehene Ereignisse und unterschiedliche Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen angemessen zu reagieren und somit den Prozess effektiv zu gestalten.

In seinem Vorwort zu „Die Unverfügbarkeit“ vergleicht Rosa dieses Phänomen mit dem ersten Schneefall im Winter, der bei Menschen aller Altersgruppen positive Reaktionen auslöst.

Erinnern Sie sich noch an den ersten Schneefall in einem Spätherbst oder Winter Ihrer Kindheit? Es war wie der Einbruch einer anderen Realität. Etwas Scheues, Seltenes, das uns besuchen kommt, das sich herabsenkt und die Welt um uns herum verwandelt, ohne unser Zutun, als unerwartetes Geschenk. Der Schneefall ist geradezu die Reinform einer Manifestation des Unverfügbaren: Wir können ihn nicht herstellen, nicht erzwingen, nicht einmal sicher vorherplanen, jedenfalls nicht über einen längeren Zeitraum hinweg. (Rosa, 2018, S. 5)

Der erste Schneefall symbolisiert eine unerwartete und unverfügbare Veränderung der Umgebung, die als Geschenk empfunden wird. Ähnlich wie der Schneefall lässt sich auch ein Musiziererlebnis nicht erzwingen. Bestimmte Rahmenbedingungen und Handlungsorientierungen können jedoch dazu beitragen, solche Erlebnisse zu ermöglichen und zu fördern. Die Entwicklung einer Grundhaltung ist von grundlegender Bedeutung, die das Unerwartete positiv bewertet und darauf reagiert. Somit kann ein echtes Musikerlebnis in der Gruppe ermöglicht werden.

Die Grundlage für die Entwicklung der Handlungsorientierungen bildet die Analyse von Unterrichtsmaterialien und Unterlagen der letzten zehn Jahre aus verschiedenen musikpraktischen Zeitschriften und Lehrbüchern<sup>2</sup>. Die Ausgangsposition ist, dass die verschriftlichten Unterrichtsmaterialien eine Beschreibung des tatsächlich stattfindenden Musikunterrichts darstellen. Darauf aufbauend dienen sie als Material für die Entwicklung der Handlungsorientierungen mit Klassen. Durch die systematische Analyse dieser Materialien können Muster, Trends und effektive Lehrmethoden identifiziert werden, die als Grundlage für die Gestaltung von handlungsorientierten Musikunterrichtseinheiten dienen. Dieser Ansatz ermöglicht die Entwicklung praxisnaher und an den Bedürfnissen der Schüler\*innen orientierter Lehrstrategien, die den aktuellen Anforderungen und Herausforderungen im Musikunterricht gerecht werden.

## 5.1 Kontextualisierung

Die Handlungsorientierung geht von der Annahme aus, dass jedes musikalische Klanggebilde einen Bezugsrahmen oder Kontext benötigt. Durch die Herstellung eines Kontexts ergeben sich Bezugs- und Orientierungspunkte, die für den weiteren Gestaltungsprozess hilfreich sind. Diese Orientierungspunkte können abstrakter Natur sein, wie zum Beispiel Emotionen oder Farben, die als Inspiration für die musikalische Gestaltung dienen. Sie können aber auch konkreter sein, wie zum Beispiel eine Klanggeschichte oder ein bestimmtes Thema, das als Leitfaden für die musikalische Exploration und Komposition fungiert. Durch die Schaffung eines Bezugsrahmens können Schüler\*innen und Lehrpersonen gemeinsam einen

---

<sup>2</sup> Die Untersuchung ist Teil eines Forschungsprojekts des Autors zum Thema „Klassenmusizieren – Musizieren mit Gruppen“ und wurde noch nicht veröffentlicht.

Sinnzusammenhang herstellen und die musikalische Erfahrung in einen umfassenderen Kontext einbetten.

## 5.2 Modulare Struktur

Die modulare Struktur des Bausteinprinzips basiert auf der Grundidee, dass selbst kleinste musikalische Elemente zur Entwicklung komplexer Klang- oder Musikstücke verwendet werden können. Dieser Ansatz beginnt mit einem Basiselement bzw. einer Art ‚musikalischen Keimzelle‘, wie es Jürgen Terhag (2011) beschreibt. Diese Basiselemente können Tonfolgen, Rhythmen, Harmonien oder andere musikalische Fragmente sein, die flexibel kombiniert sowie variiert werden können und so vielfältige musikalische Ausdrucksformen erzeugen. Durch die modulare Struktur können Schüler\*innen und Lehrpersonen schrittweise musikalische Ideen entwickeln und diese zu komplexeren musikalischen Werken ausbauen, wodurch ein tieferes Verständnis für musikalische Strukturen und Zusammenhänge entsteht.

## 5.3 Ganzheitlicher Aufbau

Die Handlungsorientierung basiert auf der Idee, das Musikmachen ganzheitlich zu betrachten. Hierbei wird eine ähnliche Herangehensweise wie in der Tradition des Bandmusizierens verfolgt, wo die einzelnen Bandmitglieder unabhängig von ihren instrumentalen Fähigkeiten von Anfang an aktiv am Musizieren beteiligt sind. Dies ermöglicht ein heterogenes Musizieren, bei dem von Beginn an alle sofort musikalisch aktiv dabei sind. In der Klassensituation bedeutet dies jedoch, dass die Lehrperson den Musizierprozess von Anfang an musikalisch aktiv initiieren und beibehalten muss. Durch diese proaktive Rolle der Lehrperson können alle Schüler\*innen unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Kenntnissen sofort in den musikalischen Prozess einbezogen werden, was zu einem gemeinsamen und kollaborativen Musikerlebnis führt.

## 5.4 Organische Struktur

Beim Zusammenfügen der einzelnen Bausteine wird ein Augenmerk auf die Entwicklung einer organischen Struktur gelegt. Demnach diktiert nicht die vorgegebene Funktion oder Form die Gestaltung, sondern die Gestaltung entsteht aus den vorhandenen Bedingungen heraus. Diese Arbeitsweise verläuft nicht linear, sondern eher sprunghaft. Es kann vorkommen, dass der musikalische Prozess in längeren Phasen stagniert und plötzlich wieder eine rasche Weiterentwicklung stattfindet. Dies steht im Gegensatz zur traditionellen Vorstellung einer linearen und kontinuierlich aufbauenden Struktur. Die organische Entwicklung ermöglicht, flexibel auf neue Ideen, Impulse oder Situationen zu reagieren und den musikalischen Prozess dynamisch zu gestalten. Dadurch entsteht ein lebendiges und kreatives Musikerlebnis.

## 5.5 Gestalten und Anleiten in Echtzeit

Das Erfassen des performativen Geschehens und die Integration spontan entstehender musikalisch relevanter Angebote in die musikalische Gestaltung stellen die größte Herausforderung beim Musizieren mit Klassen dar. Durch das ‚Gestalten und Anleiten in Echtzeit‘ kann schnell auf individuelle Unterschiede der Lernenden einer Gruppe reagiert werden. Dabei wechseln sich das musikalische Probieren und die Anleitung ständig ab. Es entsteht ein fortlaufendes Wechselspiel, in dem musikalisch experimentiert, diskutiert, verhandelt usw. wird. Das Musizieren und das Erarbeiten von musikalischen Inhalten werden miteinander verwoben und bestimmen den musikalischen Gestaltungsprozess. Alle beteiligten Akteur\*innen haben die Möglichkeit, ihre individuellen Ideen und Vorschläge einzubringen. Dadurch wird ein gemeinsames Klangergebnis entwickelt, bei dem sich alle als integrale Bestandteile des kreativen Prozesses fühlen und die Zusammenarbeit im Vordergrund steht. Das bedeutet jedoch nicht, dass auf eine genaue Planung verzichtet werden kann. Das Gegenteil ist der Fall. Je flexibler die Prozesssteuerung erfolgen soll, desto intensiver muss die Vorbereitung sein. Die zu erreichende Teilziele bleiben zwar bestehen, der Weg zu ihrer Erreichung wird aber an die situativen Gegebenheiten angepasst.

## 6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Begriff der Resonanz einen wichtigen Beitrag leisten kann, um flexiblere und vielfältigere Musizierpraxen zu beschreiben und somit die engen Grenzen traditioneller Musizierpraktiken zu erweitern. Die vorgestellten Handlungsorientierungen stellen dabei eine Grundlage dar, um Bedingungen zu schaffen, die das Auftreten von Resonanzphänomenen in musikalischen Prozessen begünstigen können. Es ist jedoch von essenzieller Bedeutung, die Unverfügbarkeit von Musizierprozessen anzuerkennen. Dies bedeutet, dass Musizieren nicht vollständig vorhersehbar oder kontrollierbar ist, sondern vielmehr auf Interaktionen, Spontaneität und die Einzigartigkeit jeder musikalischen Situation angewiesen ist. Hartmut Rosa beschreibt dies abschließend wie folgt:

Das kulturelle Antriebsmoment jener Lebensform, die wir modern nennen, ist die Vorstellung, der Wunsch und das Begehren, Welt verfügbar zu machen. Lebendigkeit, Berührung und wirkliche Erfahrung entstehen jedoch aus der Begegnung mit dem Unverfügbaren. (Rosa, 2017)



Das unterstreicht die Bedeutung des Umgangs mit dem Unvorhersehbaren und der Offenheit für neue musikalische Erfahrungen, die jenseits von starren Planungen und Kontrollen entstehen können.

## Literatur

- Breitsprecher, A. (2020). Positive Dialektik: Hartmut Rosas Resonanztheorie und die Instrumentalpädagogik – ein Anwendungsversuch. In A. Bossen & C. Tellisch (Hrsg.), *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung* (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik; 8) (S. 173–205). Universitätsverlag Potsdam. DOI: <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/48785>
- Deutschlandfunk. Achtsame Weltbeziehung, <https://www.deutschlandfunknova.de/beitrag/resonanz-achtsame-weltbeziehungen-eingehen> (13.04.2024)
- Elliott, D. J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press
- Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien unter <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html> (13.04.2024)
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In: Jank, Werner (Hrsg.): *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Mannheim: Cornelsen Scriptor, 2021 (9., grundlegend überarbeitete Neuauflage, S. 160–175)
- Peters, R. (2020). *Die Suche nach einer Philosophie des Singens - Oder: Der singende Philosoph* (S.17–48). In B. Hesse (Hg.), *Die Philosophie des Sinnes* (2. Auflage). Maurisch Verlag.
- Rosa, H. (2018): *Unverfügbarkeit*. Reihe: Unruhe bewahren. Wien, Salzburg: Residenz Verlag
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018b): Resonanz ereignet sich, wo Menschen von etwas erreicht, berührt, bewegt werden. Nichts einfacher als das? Versuch über Resonanz. In: Die Presse <https://www.diepresse.com/5390341/das-grosse-du> (13.04.2024)
- Terhag, J. *Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik*. In: Terhag, Jürgen; Richter Christoph. Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S3/11 (Hamburg: Hildegard-Junker-Verlag, 2011) ,S. 7–20

# Exploring Mentoring through Ecoliteracies

## *Insights from Ecological Structures*

Christian Wiesner<sup>1</sup>, Johannes Dammerer<sup>1</sup>, Hannelore Zeilinger<sup>1</sup>, Verena Ziegler<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1340>

### Summary

The article initiates with a theoretical exploration of fields of practice, followed by an introduction to the domain of mentoring and its foundational principles. A concise overview of Gestalt perception methodology facilitates the reconfiguration of the model of Theoretical Foundations of the Induction Year, aligning it with the European Commission Handbook for developing comprehensive induction programs for novice educators. This restructuring provides deeper insights into mentoring support concepts, prompting an inquiry into requisite abilities for effective mentoring. This investigation transitions to the broader context of ecologies of practice and the underlying principles of ecological structures. Drawing from established ecological dimensions, the article presents four influential figures crucial to mentoring, developed through Gestalt perception methodology. These figures serve to enhance mentoring experiences by leveraging the visual and memorable aspects of perception. Finally, the article provides a summary evaluation of its contributions.

*Key words:* Mentoring, Ecoliteracies, Fields of Practice, Induction, ecological structures

## 1 Introduction

This paper provides not simply an *overview*, but a perspective that examines *three* books published by the University College of Teacher Education Lower Austria in recent years, edited by Johannes Dammerer, Elisabeth Windl<sup>1</sup>, and Christian Wiesner in varying roles. Rather, the article demonstrates how things can progress.

The three books<sup>2</sup> are conceived as a series that is certainly not yet complete but is currently in a state of pause to observe developments in the *field of mentoring* and to develop new perspectives from them. Currently, the three mentoring books, which are understood as *works in progress*, lead to internal discussions aimed at connecting the different papers in the

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich (University College of Teacher Education Lower Austria), Mühlgasse 67, 2500 Baden, Austria.

E-Mail: [christian.wiesner@ph-noe.ac.at](mailto:christian.wiesner@ph-noe.ac.at)

books and understanding their connections and relations, as well as highlighting them. The so-called *Research Day 2024* (held by our University College of Teacher Education in Lower Austria this year) was therefore utilized to present the current considerations, which extend far beyond the three books, and this paper attempts to lay another *foundation* for the insights presented during the research day.

So, in this paper, we assemble some ideas and reflections that will engage us in the future. However, every good theory is *supported* by strong *arguments*, bolstered with facts, etc., write Kemmis & Heikkinen (2012), and a good theory primarily demonstrates a *comprehensible coherence* as a '*hanging together*' (in German *Zusammenhang*) within its components and parts to form a whole. The whole or totality is a *Gestalt* (as form) and not a system, as demonstrated in the paper and is based on a specific *structure*. Structures, in turn, can be finely elucidated through ecological considerations, giving rise to systems that represent a *Gestalt* and are based on structures. Beyond these clarifications, this paper will propose a framework that extends beyond existing frameworks to advance the theory of mentoring beyond the scope of the books. Good theories embrace rich *variations*, meaning phenomena must be observable across many theories. In other words, different perspectives can observe, study, and describe phenomena through different theories, but a fruitful theory integrates these viewpoints and uses the phenomena as a basis and foundation (Wiesner, 2024). A so-called *good* theory, therefore, brings together rich, diverse, and integrative designs, intersections, and approaches in terms of *common* and *different* concepts, as well as *common* and *divergent* factors, to offer a theory of a higher degree without completely flattening the differences, in which differences are an integral part. Differences are not contradictions but rather part of a dynamic and evolving system.

Of course, throughout the entire paper, we only have room to provide a concise illustration of how some principles or theories could be elucidated in relation to the evidence gathered in our other papers in the books. Many considerations are explored elsewhere, and the three books should definitely be consulted for deeper insights. Nevertheless, this paper will be of a certain length to effectively demonstrate the interplay of theories and their interactions effectively.

## 1.1 Fields of Practices

At a symposium on the *ecologies of practice* in 2009, Kemmis et al. initiated the development of contemporary *practice theory*, focusing on an „understanding of practices as living things“ interconnected with each other, thus addressing the concept of *ecologies of practice* that are embedded in *practice architectures* or so-called *arrangements* (Kemmis & Grootenboer, 2008). The roots of ecologies trace back to Fritjof Capra (born 1939 in Vienna).

*Practice theories* approach their subject, *practice*, in a particular way. They focus on practices, which are collectively shared forms of action, ways of doing things, and the way *one* behaves and act. However, the *field of practice theories* has evolved into an extremely heterogeneous research landscape over years and decades, characterized in many respects

only by *family resemblance* (in German *Familienähnlichkeit*). The theory is often more sociological in many approaches, with Pierre Bourdieu (1930–2002) and Anthony Giddens (born 1938) frequently cited as founders of the theory. However, this often overlooks the *humanities roots*, particularly those from which older sociology drew before it became a social science. The core idea of the present paper originates from the second generation of practice theories, namely Theodore Schatzki (born 1956), who refers to practices as a nexus of *doings* and *sayings*, and Stephen Kemmis (born 1946), who adds the so-called *relatings*. The fundamental commonality among all *practice theories* is the comprehensive treatment of the concept of *practice* itself and the idea that practices can be and are performed by an indefinite number of people. Similarly, a commonality is the assumption that education, formation and upbringing are founded on constellations of practices. Schatzki (2016) understands *practices* as an open, spatially and temporally distributed set of *doings* and *sayings*, organized by shared understandings, teleoaffectivity (purposes, goals, emotions, intentions, or moods.), and rules. It is in the teleoaffectivity moments of the theory where the humanistic sources still emerge. However, practice theories develop a *procedural understanding* of the social by foregrounding practices, which are activities and enactments.

This paper will extend and explore the idea of *ecologies of practices* to *mentoring*, drawing on previous work by Kemmis et al. (2009, 2022), Boehnert (2013) and Heikkinen (2020). We aim to facilitate an initial outline for a third generation of practice theories through our approach. The idea is, with a theoretically look at Schatzki (2012, p. 13), that „a practice is an organised constellation of different people’s activities. A practice is a social phenomenon in the sense that it embraces multiple people. The activities that compose it, moreover, are organised. In the practice theory, „the attributes of a specific practice” (Kemmis et al., 2009, p. 2) influence the *sayings* (in the *cultural-discursive dimension*, within the semantic space, and *in* and *through* the medium of language), *doings* (within the *material-economic dimension*, in physical space-time, and *in* and *through* the medium of work or activity), and (as an expansion within the second generation of practice theories) *relatings* (within the *social-political dimension*, in social space, and *in* and *through* the medium of power). However, materiality can be conceived both as an integral component of practices and as not integral theoretically. In Schatzki's approach, the latter consideration is advocated. The connection and bond between *practices* and the *practice architectures* (arrangements) that both empower and limit all possible practices can be likened to the dialectical relationship between a river and its bed and banks – or with some different formulations and as an original quote:

The relationship between practices and the arrangements that enable and constrain them is like the dialectical relationship between a river and its bed and banks. The bed and banks ordinarily enable and constrain the river’s flow. Slowly and gradually, however, the flow of the river causes erosion which slowly alters the river’s course, and in times of flood, the river can overrun its banks, and dramatically alter its banks and bed, and thus its future course. Neither the river, nor its bed and banks, are

entirely fixed and final; both are to some extent malleable, dialectically adapting to each other as conditions change (Kemmis, 2022, p. 83).

*Sayings* and *doings* theoretically related to Schatzki (1996, 2001, 2002a), constitute a distinct form of practice and was expanded through the *relatings* (see Table 1). This *interconnectedness* forms „teleoaffective structures” (Kemmis et al., 2009, p. 2) through a *hanging-together of entities* (in German *Zusammenhang*) that imbue *practices* with a sense of purpose (the *teleo* aspect) and influence participants' emotional commitments (the *affective* aspect) towards realizing a specific sense of purpose.

Schatzki (1996) already addresses fundamental issues and the foundational structures of social existence, exploring from there the essence of *human activity* regarding the nature of individuality. As is yet to be explored in this paper, it's not solely about *individuality* but rather about *the developing person* (especially in *mentoring*), as elucidated by Bronfenbrenner (1974 to 1979). Kemmis et al. (2009) identifies through his studies and explorations, shifts in the *sayings*, *doings* and *relatings* that compose and constitute the practices of leadership, professional learning, and *mentoring*, thereby opening the field of (social) practices (see Table 1). Human coexistence represents an *interconnection* and *interconnectedness of human lives* (as an extension: *connectings*) that forms a context within which everyone is evolving (previously and primarily) into a *person* with (secondary) a distinct *individuality* (Wiesner et al., 2023; Zechner & Wiesner, 2023).

Hence, there is more to consider than merely *doing*, *saying*, and *relating* concerning an *ecology of practices*, but that will be discussed later and *in doing futures literacies*. One of them is certainly the diversity of the *connectings*.

<b>sayings</b> (and thinkings)	changes in the ideas about learning, leadership and mentoring is to be understood
<b>doings</b> (and set-ups)	changes in how things are done
(social) <b>relatings</b>	changes to how people relate to one another (socially)
how this <b>hangs together</b> (Zusammenhang)	changes in sayings, doings and relatings that hang together to form new ways of working

Table 1: Changes in sayings, doings and relatings to establish professional learning communities (Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004 in reference to Kemmis et al., 2009, p. 6)

Human coexistence, moreover, is people forming what is best described with the German word *Zusammenhang*. A *Zusammenhang* is a state of held-togetherness [nexus]. [... A] *Zusammenhang* is a hanging-together of entities that forms a context for each (Schatzki, 1996, p. 14).

According to Schatzki (2001, p. 10), *practice theory* aims to highlight that practices, above all disciplines, always unfold within and through so-called „structures,’ ‘systems,’ ‘meaning,’ ‘life world,’ ‘events,’ and ‘actions’” (among other factors). At the same time, there is (theoretically) no unified practice approach to this.

Despite this diversity, practice accounts are joined in the belief that such phenomena as knowledge, meaning, human activity, science, power, language, social institutions, and historical transformation occur within and are aspects or components of the *field of practices*. The field of practices is the total nexus of interconnected human practices (Schatzki, 2001, p. 11).

A *blind spot* currently exists in the mere (modern) *social* orientation (just as pragmatism often neglects it), as it overlooks essential aspects of *prosociality* and the shaping of *culture* in contrast to pure sociality (social things). We are discussing the *culture of teaching* rather than the sociality of teaching, linguistically distinguishing *school culture* as well, to encompass the societal cohesion fostered through education, formation and upbringing. Due to the overemphasis on the social aspect, *social order* (and organization) is often considered the preeminent concern of modern social thought. However, even in this context, especially concerning *mentoring*, it is necessary to rethink and broaden our perspective to include diversity in (theoretical) relationships. This is a well-known fact that becomes evident as early as in the discussion among sociologists (with a humanistic and culturally orientation) in 1928 (to be found at Tönnies et al., 1929), distinguishing between *competition as rivalry* and *competition as a challenge*, which is further elaborated upon following Mannheim's presentation on *The meaning of competition in the area of the intellectual* (1929), and is also reflected earlier in Tönnies' clear delineation of *Gemeinschaft* (community) and *Gesellschaft* (society) from 1887. For every framework, the differentiation between communities (*Gemeinschaften*) and societies (*Gesellschaften*), as per Tönnies' conception, is crucial in order to categorize *prosocial* and *social* relationships into quiet different types. Later on, we will revisit this again during the modeling of mentoring.

This perspective, which encountered little disagreement in 1928 but rather received acknowledgment, now represents a blind spot in current examination. In the discussion at that time in Tönnies et al. (1929), Ferdinand Tönnies (1855–1936; p. 87) himself already emphasizes that „social relations and conditions” lead to an understanding of „individualism” and the „unleashing of individuals” (p. 88) through the consideration of a „relatively static behavior,” from which the nature of competition as *rivalry* can also be derived. Franz W. Jerusalem (1883–1970) also points out in the discussion the „struggle of individuality for the content of collective spirit,” whereby „modern individualism” leads to the collective imposition of individual worldviews. Kurt Singer (1886–1962) refers to this discussion by stating that society presents itself as a „sum of individuals as individuals” (p. 105), but as Emil Lederer (1882–1939) observes, „the individual cannot become productive from within itself”



(p. 107), and the „development of the intellectual [des Geistigen]” (in German *Geistige* encompasses more than just the intellectual; it denotes a connection as a *Zusammenhang* between the intellectual, spiritual, ideational, and conceptual realms) is only possible because the human being as a *developing person*. This is a phenomenon that develops from the *community* – from the place where *mentoring* takes place and is based. Mentoring addresses *challenges*, but it is never about rivalry.

In the words of Hayek (1983), an ‘isolated individual is essentially a dead individual’. Humanity, through culture mediated by tradition, constructs manifestations of civilization and society. Thus, as a community of persons, humans possess the comprehensive ability (*literacies*) to learn from one another. This mutual and collaborative learning arises through the cooperation of persons who are acquainted with one another, enabling them to collectively perceive events *unfolding* in the world.

At the heart of *practice theory* lies the conception of practices as embodied, materially mediated configurations and arrays of *human activity*, primarily and centrally structured around shared practical understanding (Schatzki, 2019). So, fundamentally, it is about understanding the developing person in relation to culture (and cultures), community (and communities), and society (and societies). As mentioned earlier, however, the *understanding* primarily focuses (in a *hermeneutic* understanding) on the *social aspect*, leading to the adoption of the following perspective:

The social is a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized around shared practical understandings. This conception contrasts with accounts that privilege individuals, (inter)actions, language, signifying systems, the life world, institutions/roles, structures, or systems in defining the social (Schatzki, 2001, p. 11).

That would be, from our perspective, too limited a perspective that we aim to broaden in the papers. However, according to practice theorists, all these phenomena can only be understood through the *lens and the fields of practices* – a consideration with which we concur. For instance, actions are inherently embedded in practices, just as the *developing persons* are shaped by them. Language, furthermore, is a form of (discursive) activity and thus a phenomenon within practice and the life world, while institutions and systems emerge as their effects. Similarly, like all prosocial and cultural aspects, all human activities and behaviors can be viewed in this manner. It goes without saying that practice theorists have diverse interpretations of (all or some of) these concepts. However, the idea of this paper, as well as many approaches by other authors before, is to add an *ecological perspective* for further expansion.

Returning to what has been said so far, Schatzki (2002a, p. 18), in *Zusammenhang* (nexus) with Kemmis et al. (2009) suggests on the development of professionalism, that it will be crucial for our *sayings, doings* and *relatings* to align with each other. However, the *structure* of such *coherence* is not (and will never be) a fixed formula or recipe, even though it is not



arbitrary. It means that the arrangements are nonarbitrary (in German: *nicht-beliebig*). Order as *arrangement* refers to the interconnectedness and is a *hanging together* of things, relationships, and *connectings*. Arrangements are thus the culture of *lived* sayings, doings, and relating. It pertains to the *arrangements* and the act of *arranging* order through relationships and being-in-relation (*arrangings*). It is always important to consider that professional learning *communities* encompass and represent more than just *communities* of practice as an idea, as demonstrated by the work of Wiesner & Schreiner (2023) – at the same time, these forms highlight the *community* again rather than the society. Therefore, the *community* is essentially a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized and arranged around shared practical understandings that form an interconnectedness. A very valuable insight as soon as we look at the phenomenon of *mentoring*.

## 1.2 Foundations of Mentoring

If *mentoring* is understood as a form of *prosocial* and *social* practice (or *practices-in-different-fields*) and thus as *activities of teachers*, it can be assumed that practice is simultaneously an *expression* of a structured constellation of human activity as organized and arranged actions (Schatzki, 2002b, 2010). Pedagogy, praxis, and practice-based education are initially „against atomistic individualism“ (Kemmis, 2012a, p. 82) and aim to transcend a „purely technical definition“ of the role of pedagogy and education „in society“, focusing instead on the „self-understandings of members within the communities and societies“ they inhabit and exist.

However, *mentoring* appears at first glance for Colley (2003, p. 13), to be fundamentally „poorly conceptualized and weakly theorized, leading to confusion in policy and practice.“ However, „there seems to be various definitions and understandings of the concept of mentoring“ (Heikkinen et al., 2008, p. 108). But on the other hand, „the phenomenon begs for clarification, and better means of assessing its importance need to be developed“ (Merriam, 1983, p. 171). First, we can offer some *critical reflections* that question the phenomenon further:

The term ‘mentor’ is generally used in a much narrower sense, to mean teacher, adviser or sponsor. As we use the term, it means all these things, and more (Levinson et al., 1979, p. 97).

The concept of mentoring seems to have become a new global mantra in teacher education (Heikkinen et al., 2008, p. 109).

In the academic context, the intensive search for a clear description of *mentoring* began no later than the 1970s. The idea was to capture the multiperspectival nature of mentoring in order to then formulate a description of the phenomenon or a definition, thus initially revealing diverse theoretical approaches and ambiguities. In early mentoring research, Levinson et al. (1976, 1979) already emphasized the *personal growth process* of mentees as

*developing persons* through their relationship with a mentor. The mentor relationship „is one of the most complex, and developmentally important” (Levinson et al., 1979, p. 97) and the mentor is „a person of greater experience”. Specifically, when we trace back to the origins, it is noticeable that in particular made efforts to establish the classical, ancient notion of mentor as a *wise person* from Greek mythology as a phenomenon to be clarified – always in contrast to „The Authoritarian Personality” (Adorno et al., 1969).

To understand the idea and concept of *mentoring*, the term can initially be traced phenomenologically to ‘the original sources in the narrative as observation’ (Stenger, 1996, p. 85). The source of the expression, from which the current meaning has been ‘drawn’ (Vetter, 2007, p. 7), can be found both in Greek mythology in Homer’s epic *The Odyssey* (Voss, 1843) and in one of the most popular readings of the *Enlightenment* (Schmitt-Maass, 2018). Uncovering the narrative thus allows for the recognition of the ‘*original foundations*’ (in German *Urquellen*) of mentoring. *Mentor* was the well-educated and experienced friend of Odysseus and a paternal supporter, *wise leader*, knowledgeable advisor, and astute companion to Odysseus son Telemachus (Vollmer, 1836, p. 1189). Mentor also managed ‘the household’ (in German *Hauswesen*; Roscher, 1894, p. 2801) of Odysseus, thereby being attributed with corresponding expertise. In various stages of life, Mentor accompanied both Odysseus and Telemachus as a figure of identification, possessing both personal and divine wisdom, especially since ‘Athena [...] repeatedly assumed his form’ in the narrative. The goddess Athena served as the *personification of wisdom* available to Odysseus and Telemachus. The concept of *wisdom* (in Greek *sophia*; Söder, 2009, p. 35) at that time primarily referred to ‘human conduct’ (Brugger & Schöndorf, 2010, p. 565). From its original sources, mentoring is understood as *personal mastery* and *craftsmanship* (Hofmann, 2017), thus being one of the ‘oldest methods for transmitting experiential knowledge and know-how, for qualification, promotion, and development’ (Carl & Feldhaus, 2017, p. 21). Second, we can offer some clarifications that delve deeper into the phenomenon (with some insights):

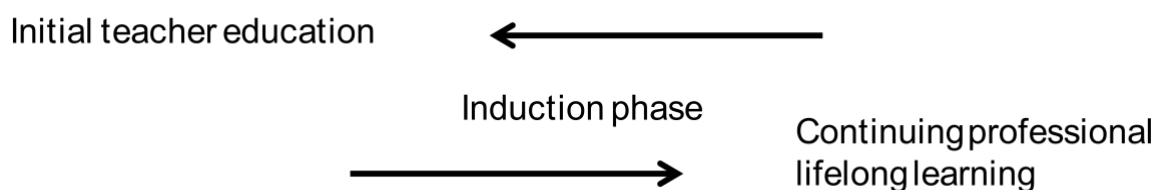


Figure 1: The continuum of professional development through mentoring  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Jokinen et al., 2008, p. 81)

The relationship between a mentor and a mentee aims at a temporary learning partnership and has to do with several concepts, for instance sharing professional experience and professional development, reflection, dialogue and interaction, communication, caring, guidance, counselling, coaching and different modes of mutual empowerment (Jokinen et al., 2008, p. 78).

Mentoring involves the deliberate pairing of a more skilled or more experienced person with a less skilled or less experienced one, with the mutually agreed goal of having the less skilled person grow and develop specific competencies (Murray, 2002, p. xiii).

Mentoring is a relatively stable yet dynamic, personal, value- and meaning-laden, and development-oriented supportive care provided by one person (mentor) with expertise through insights, knowledge, and experiences to another, usually less experienced developing person (mentee, novice). Mentoring facilitates the dynamical development and formation of personality, sense of community, and active handling of tasks through a supportive, nurturing, value- and meaning-based relationship grounded in goodwill, appreciation, resonance, sensitivity, recognition, awareness and responsibility (Wiesner, 2020, p. 213).

The mentor has another function, and this is developmentally the most crucial one: to support and facilitate the realization of the Dream (Levinson et al., 1979, p. 98).

Traditionally, *Mentors* in the school system „are experienced colleagues from the same or another school, who support new teachers professionally and emotionally during the induction phase” (Jokinen et al., 2008, p. 77). *Mentees*, in turn, „are newly qualified (new or beginning) teachers who are willing to contribute to their own professional development” (Jokinen et al., 2008, p. 77; Zeilinger & Dammerer, 2022; see Figure 1). However, „during the first years of their career, newly qualified teachers meet challenges for which they have not been prepared to in their initial teacher education” (Heikkinen et al., 2008, p. 108).

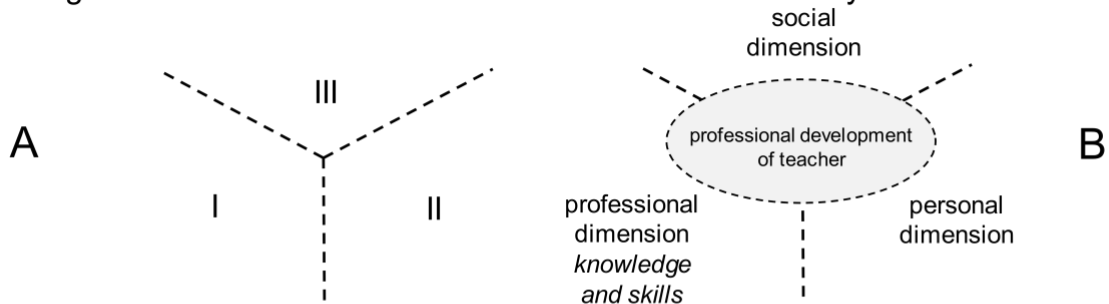
### 1.3 Structures within structures in Mentoring

If one looks at the *Handbook of the European Commission* by Snoeck et al. (2010, p. 4), three forms of enactment can be distinguished in *mentoring* for the *developing coherent and system-wide Induction programmes for beginning teachers*: „personal, social and professional” (Eisenschmidt, 2006; see Figure 2 and 3). In the *professional* dimension, „the emphasis is on supporting the beginning teacher in gaining more confidence in the use of essential teacher competences, including pedagogical knowledge and skills” (Snoeck et al., 2010, p. 12). In the *social* dimension, the focus „is on supporting the beginning teacher to become a member of the (learning) community of the school, understanding and accepting the qualities, norms, manners and organisational structure that exist within the given school” and it „also includes the introduction into the micropolitics of the school”. The *personal* dimension „involves the development and elaboration of personal norms towards pupils and colleagues, the elaboration of the teacher’s view on teaching and learning”.

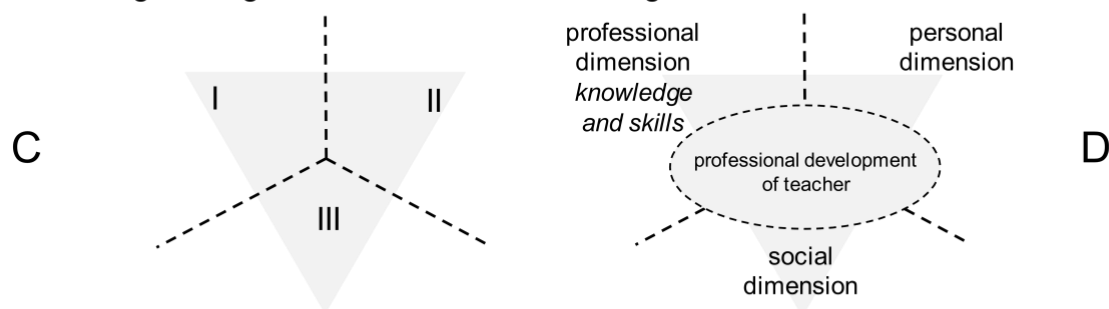
In this paper, we aim to provide a concise *insight* into the *phenomenology of perceptual Gestalt* (Vienna School of Gestalt) as a theory for clarifying *structures*. In (A), the structure of the original illustration by Eisenschmidt (2006, p. 9; see Figure 2) is depicted, from which the

three fundamental dimensions are derived in relation to their development in the *induction year* (Snoeck et al., 2010). In (B), these three dimensions are named to provide an impression of their position and placement. This form of illustration was also employed originally by Eisenschmidt (2006).

1. Original idea of the theoretical foundations of the induction year



2. Mirroring the original illustration and enriching the idea



3. Expansion of the figure through what already exists

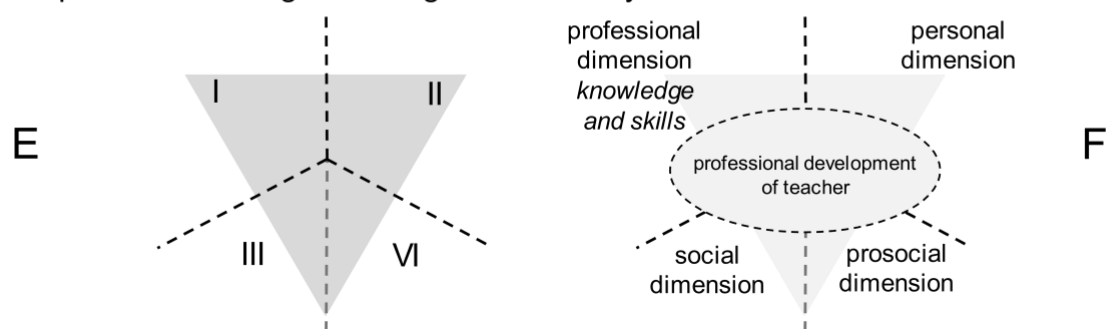


Figure 2: Development and structural change in modeling a theory through Gestalt (self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Eisenschmidt, 2006, p. 9)

In (C), the form is initially mirrored as a *Gestalt* and extended by the addition of a conceptual triangle. The conceptual triangle naturally already existed in the illustration (A) within the basic structure, as evidenced simply by the line work. In (D), the mirroring from figure (B) is simply utilized, while simultaneously introducing the triangle as a new structuring element. Through this *structural alteration*, it becomes apparent that the dimension at the so-called lower apex must also be divided into two moments, which are to be considered in this paper.

In (E), instead of three dimensions, four are now introduced. In (F), the dimensions are named, revealing the emergence of *polarities* that can be thought of meaningfully and are fruitful and conducive for any analysis. Naturally, dimensions I. and II. would also disintegrate into further dimensions, resulting in more dimensions than this illustration currently elucidates. However, this additional breakdown is not particularly relevant for this paper, and therefore will not be pursued further. Should there be an interest in this aspect, reference can be made to the book by Wiesner & Brandhofer (2024), where such analytical dissections are undertaken.

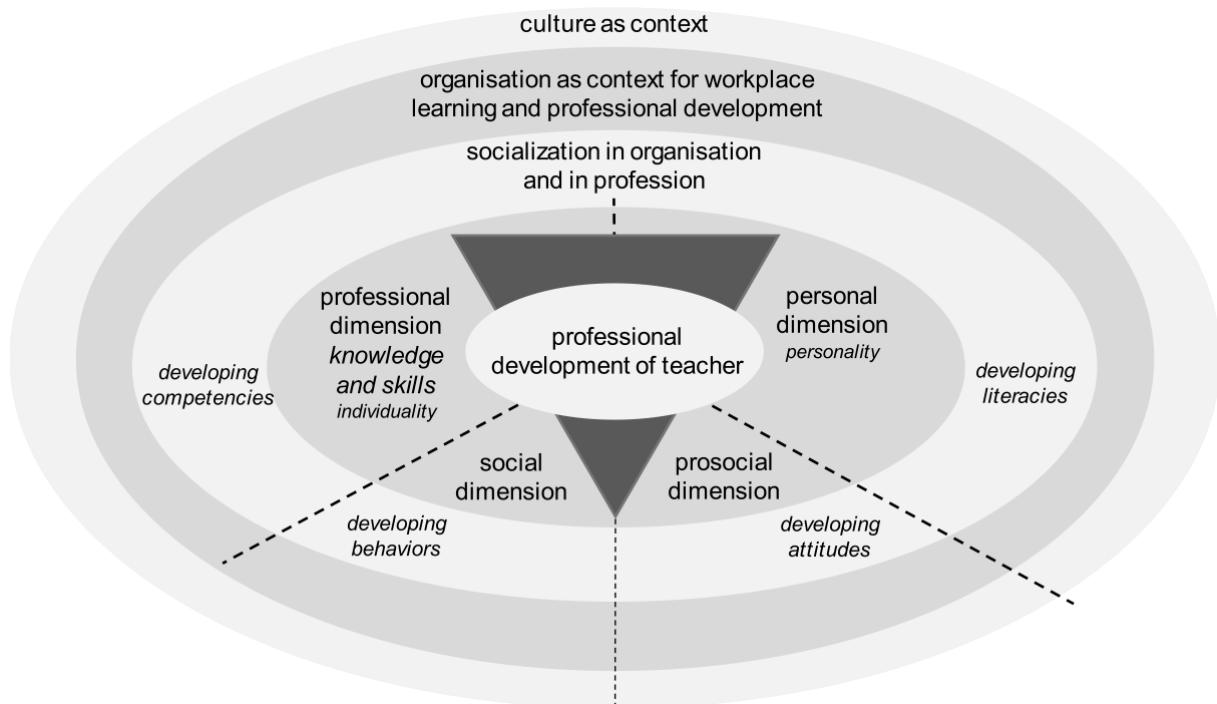


Figure 3: The theoretical foundations of development and structural change  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Eisenschmidt, 2006, p. 9)

The mirroring is necessary so that *individual* and *personal* processes appear as (easier) developable and changeable in the illustration *above*, while more stable and quasi-stationary structures, requiring *collectivity*, are now located *below*, thereby creating a coordinate system. It is always the ground and the basis in Gestalt that enable (in perception) stability. Above us in perception is the sky, representing the unattainable infinity, whereas it is often laborious to work on the ground. Naturally, in models, there is essentially no *up* or *down*, which is where gestalt perception is intended to operate, not reality. And in reality, *fundamentally*, there is no *up* or *down* in this world; rather, there is the direction towards the core or away from the core.

Now, combining the previously described aspects discussed, we obtain an initial depiction of mentoring, which exhibits a relatively high level of complexity that needs to be considered. At the same time, and as the further progression of the paper will demonstrate, a visualization requires several additions, which we introduce supplementarily in this paper (and in Figure 3). This will differentiate the *social* dimension into a *prosocial* and *social* dimension analytically –

and the change and expansion become easier and clearer to see when looking at the illustration.

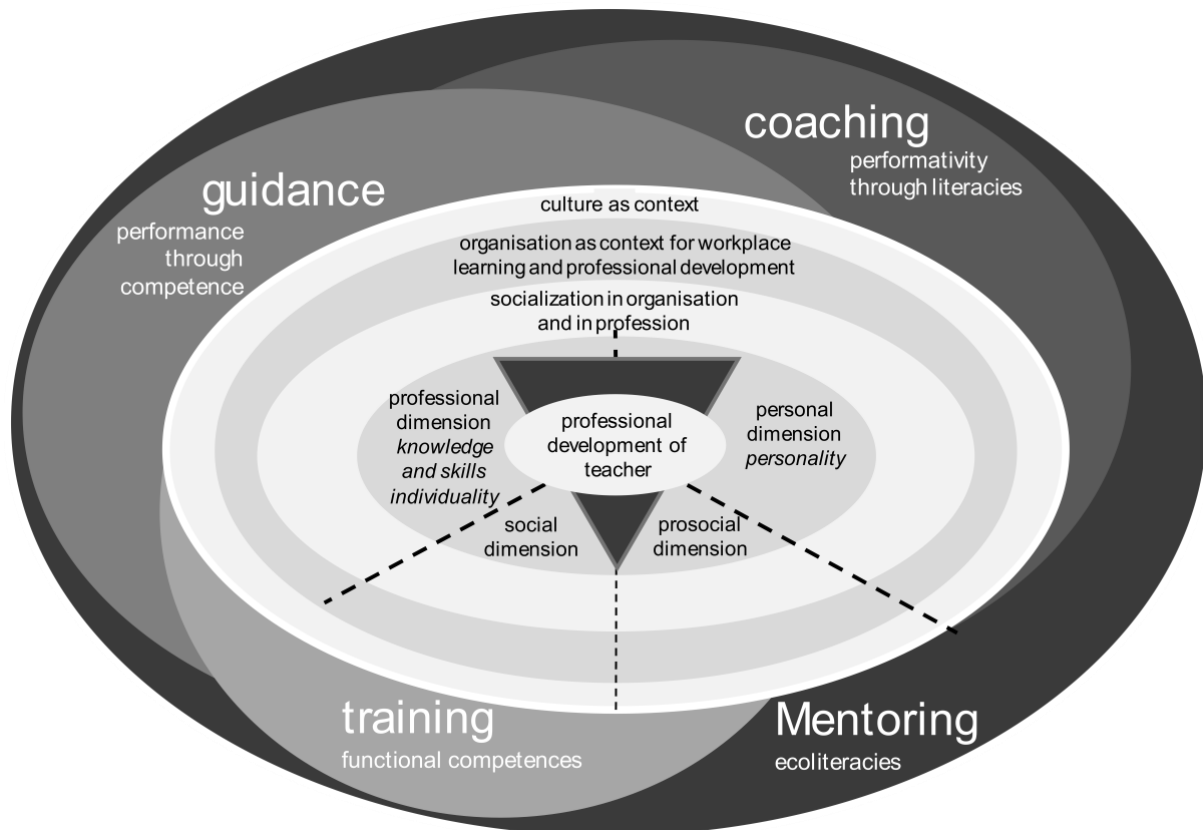


Figure 4: Exploring the Diversity of Support Concepts: A Differentiated Perspective (self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Wiesner & Gebauer, 2003, p. 110)

Analytically, now *relatings* and *connectings* diverge to such an extent that, similar to the difference between *sayings* and *doings*, each moment cannot be fully explained and understood by the other. Nevertheless, they occur on a certain level; thus, mentoring is based more on a specific form of *Zusammenhang* or theoretically on the idea of a dynamical *living arrangement*, which should be further explored in future papers. The lines separating the dimensions are not randomly drawn. With some similarities to Shove (2010), this also gives rise to a more strongly abstracted and describable practice, as well as a concretely observable, occurring practice within the framework of practice. Similarly, this perspective also gives rise to many similarities with the concepts of Karl Bühler (1879–1963), resulting, in Bühler's terms, in a *showing field* (personal-prosocial) and a *symbol field* (knowledge-social), as documented by Wiesner (2022a; Gebauer & Wiesner, 2022; Wiesner et al., 2023).

In the context of *concepts of support* (in German *Konzepte der Begleitung*), there are numerous interpretations and significant confusion regarding expressions and terms within the international teacher education debate. In any event, there is minimal clarity regarding the specific concepts and insufficient elaboration, unfolding, and expounding of expressions. If we pay attention to the illustration (in Figure 3), it becomes *visible* that each form of



development can generate (and phenomenologically does generate) its own *concepts of support* (see Figure 4).

Heikkinen (2020) points out that in the context of *diversity* there are various practices within the educational system that can partially substitute for one another, such as *mentoring, tutoring, coaching, training, supervision, guidance, and counseling*. However, fundamentally, there are only *variations of diversity*. Depending on the choice of direction and concept of support in *mentoring*, vastly different mentoring architectures (*arrangements*) emerge, as the underlying structure changes (see Figure 2). This particular structural change has been repeatedly demonstrated by Wiesner (2020 to Wiesner & Gebauer, 2023), based on attachment theory, and essentially confirmed through independent investigation by Keller-Schneider (2023). All successful explorations, qualifications, and professionalization's in *mentoring*, aimed at developing a professional teaching persona, can therefore scarcely be achieved solely through advisory and deductive discourse (guidance and training), as outlined by Wiesner & Gebauer (2023). Instead, they need to be explored and reflected upon through indicative and demonstrative discourse (coaching). In *mentoring*, coaching receives particular emphasis over guidance (in German *Beratung*) and training (instruction, in German *Anleitung*), imbued with a specific tone and coloration, thus giving rise to a distinct form. This fosters a preference for *prosociality* and situates mentoring as a phenomenon of *community*, aligning with its historical roots.

Learning in mentoring, as per C. Bühler (1932, p. 17 f.), is based on „basic directions,” wherein phenomena can be identified and captured, aligning with both „preservation [...] as well as [...] change,” thereby necessitating transitions and a respective in-between. In mentoring, the question revolves around what kind of teacher one aspires to become and wishes to be, and how one aims to behave authentically. Personal growth requires insights into the *ecologies of practices*.

## 2 Ecologies of Practice

By ‘ecologies of practices’ we mean distinctive interconnected webs of human social activities (characteristic arrangements of sayings, doings and relatings) that are mutually-necessary to order and sustain a practice as a practice of a particular kind and complexity (e.g. a progressive educational practice) (Kemmis & Mutton, 2012, p. 201).

The conceptualization of mentoring as an *ecological structure* of practices introduced in this paper is based on the *theories of ecologies of practices* and the *pedagogy of communication, interaction, and punctuation* (Wiesner, 2022a, 2022b, 2022c). Furthermore, the paper is based on considering and integrating Wiesner & Gebauer's theory of *being-in-relations* (Wiesner & Gebauer, 2023), to offer a next stage in theory development as an extension. Theoretically, systems are preconceived abstractions, highlighting specific structures within structures. It



appears wise not to overuse the (abstract) term *system*, as it can lead to various misconceptions and pitfalls. Rombach (1966a, 1966b) provides a fundamental clarification on this matter. This paper focuses on vitality within structures (*living structures* as a *web of lives*) that can be analytically and abstractly labeled as *systems*. The fact that these are abstractions is underscored by Capra (1996) quite emphatically.

In other words, the web of life consists of networks within networks. At each scale, under closer scrutiny, the nodes of the network reveal themselves as smaller networks. We tend to arrange these systems, all nesting within larger systems, in a hierarchical scheme by placing the larger systems above the smaller ones in pyramid fashion. But this is a human projection. In nature there is no 'above' or 'below,' and there are no hierarchies. There are only networks nesting within other networks (Capra, 1996, p. 35).

Capra (1996) establishes an understanding of *Ecoliteracy*. The idea of ecoliteracy refers to the comprehension of ecological principles, systems, and structures, as well as the ability to apply this understanding in decision-making processes and actions in terms of practices. McBride et al. (2013, p. 3) notes that Capra (1996) has significantly advanced *ecoliteracy* in „the broader humanities,“ with a focus on „the creation of sustainable human communities and society,“ drawing extensively on the work on *ecological literacy* of Orr (1989, 1992). The term *ecological literacy*, coined originally by Risser in 1986, refers to the capacity to grasp (critically) scientific methodologies, concepts, and the comprehension of contemporary issues, particularly those related to science and technology, alongside understanding selected disciplinary frameworks.

Unlike Orr (1989, p. 334), who describes becoming *ecologically literate* is described as a process that involves to be able to read and the ability to use numbers („and I think even like to read“ and like to count), Capra (1996) approaches the idea in a more comprehensive and profound manner. Thus, according to McBride et al. (2013, p. 15), the basis of *ecological literacy* by Orr (1992) remains „knowledge, caring, and practical competence,“ whereas with Capra (1996), it revolves more around the *Zusammenhang* (interrelation, nexus) between *thinkings* (sayings: cognitive), *feelings* (emotional), *doings* (behavior, action: activities), and *connectings* (invokings: spiritual, *attitudes*, experiences, connections, traditions, rites). The (first) idea that the prevailing epistemological standpoint inadequately represents reality was initially introduced by Gregory Bateson (1904–1980) in his influential work *Steps to an Ecology of Mind* (1972). Bateson argued that the human perception of the world is a flawed representation of this world and from this perspective, concepts of supportive care can emerge (see Figure 4).

## 2.1 Origins of ecological thinking

The well-known and comprehensive clarification of the term *Ecology* comes (original) from (Haeckel, 1866, p. 235), in the second volume of his *General Morphology*, under the

expression „Oecologie” (Boehnert, 2018). According to Haeckel (1866, p. 236)<sup>3</sup>, „Oecology, or the science of the natural economy [as ecological household; in German *Naturhaushalt*]”, encompasses „the entire science of the organism's relationships with the surrounding external world” (p. 286). As early as 1838, Vetter writes in the *Encyclopedic Dictionary of Medical Sciences* under the term *hygiene*, that „Oecology is the doctrine of the layout of dwellings, naturally also only with regard to hygiene” (p. 445), and in 1847 Buchner as Hofstabshebarzt (court physician) writes under the term *health care*, the „doctrine of the health-based design of dwellings” (p. 781), defining the science as the expression of „Oecology”<sup>4</sup>. In retrospect, the expression *ecology* refers to a particular significance, namely that it encompasses both *health care* and its *cultural* embedding, as well as the actual meaning of the originally ancient Greek expression for *house* (οἶκος), as indicated by the consensus of the authors (Hachmann & Koch, 2016). The leadership of the *household* by the historical figure of the mentor, along with the concept of ecological thinking, reflecting upon and contemplating the stewardship of the *ecological household*, are noteworthy in this regard.

A *pedagogically* significant and highly regarded contribution to the ecological approach comes from the theory of *human development*, specifically from Urie Bronfenbrenner (1917–2005). His theory constitutes a *structural theory* rather than a systems theory. The theory specifically deals with the *developing person*, not with the developing individual (what is theoretically very important). A lifelong task (for the developing person) is the developmental process, which includes *developing abilities* (competencies, literacy, literacies) to explore significant aspects of life, as well as to appropriate the world through ideas and to carefully shape it together and apart.

What we can clearly demonstrate since at least the discussion of the *German Society for Sociology* in 1928 is that (modern) *individuality* is particularly a *social* phenomenon in *Zusammenhang* (connection, nexus) with *society* or *societies* (Tönnies et al., 1929). However, Bronfenbrenner (1974, 1976, 1977) emphasizes in his ecological paradigm *the developing person*, thus focusing on a *prosocial* and *personal arrangement* in the *community*, which in turn is only accessible through the forms of *coaching* and, even more so, through *mentoring* (also in terms of historical sources). A significant expansion for an understanding of the relationship is the *development of ecoliteracies* through and for *mentoring*. This approach will now be further developed in the paper. Before that, it is also important to highlight the concept of *being housed* and *becoming at home*, from which *community*, *culture* (care, health), and (afterwards) *society* within societies emerge.

## 2.2 Exploring Mentoring through Ecoliteracies

In the article by Heikkinen (2020, p. 28) on *Understanding Mentoring Within an Ecosystem of Practices*, the author attempts to shed light on the „relationships between different practices and the environments in which they exist.” Conceptually, this gives rise to the form of so-called *ecological research*, in which mentoring is viewed „as a kind of 'living thing'”: Social practices resemble living organisms in many ways. Practices, like living organisms, evolve, live

and die in a particular setting. They can move from one place to another, form territories and compete with one another. (..) The whole set of social practices in the midst of which mentoring lives can be understood as an ecosystem of education” (p. 28). Capra (2005, p. 23) enumerates eight principles of ecology, applicable to various practices, including educational ones. „If practices and ecologies of practices are living systems, then they should behave in accordance with eight principles that Capra outlines”, writes Kemmis et al. (2012, p. 40), thus making *ecological structures* visible even within *mentoring*.

This seems to me to be a generative way to think about practices, not just as actions or activities, but as living things that relate to other things in a living world around them (Kemmis, 2022, p. 94).

All manifestations of *ecoliteracies* are, in the sense of Mannheim (1929), based on *grasping* the interconnectedness (*connectings*), wherein the thinking and feeling subject, as a developing person, delves into the realm of lived and experienced thought. *Ecoliteracies* refers to the whole person who thinks and feels and is connected with the world, which is why the developing person is also referred to as the *humane human*. The structuring moments of *ecoliteracies* are initially served by Capra's principles of ecology.

### 2.2.1 Networks

Because members of an ecological community derive their essential properties, and in fact their very existence, from their relationships, sustainability is not an individual property, but a property of an entire network (Capra, 2005, p. 23).

Different practices derive their essential properties and their existence from their relationships with other practices (Kemmis, 2022, p. 132).

Networks are „nonlinear” (Capra, 2005, p. 19; see Figure 5), thus differing significantly from the entire scientific tradition, which is founded on linear thinking: „In linear thinking, when something works, more of the same will always be better”. Therefore, it is to be noted that in linear thinking, the focus is on *optimizing* variables (Wiesner & Schreiner, 2019). However, Capra (2005, p. 20) says, that „you can't take a photograph of the web of life because it is nonmaterial – a network of relationships”. Because networks are structurally interconnected and nonlinear, dynamic, and rooted in patterns of relationships, comprehending the principles of ecology requires a new way of perceiving the world. Caring and problem-solving necessitate a lasting approach that involves bringing people together and addressing challenges through the lens of hope and community, within the context of networks of support and dialogue (*carings*).

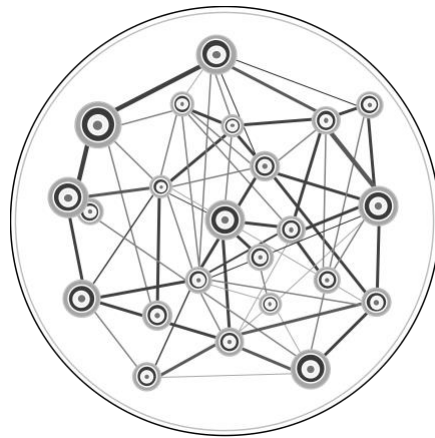


Figure 5: Networks

(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Boehnert, 2013, p. 447)

If practices are living things and ecologies of practices are living systems, then practices will derive their essential properties and their existence from their relationships with other practices (Kemmis et al., 2012, p. 40).

For instance, as an example, the establishment of *professional learning communities* occurs through practices of professional development at various locations across the district, as well as through teaching and learning practices in classrooms (Wiesner & Schreiner, 2023). In other words, and considering Bronfenbrenner (1979), Brim (1975), Goodlad & Richter (1966), and Priestley et al. (2021), it necessitates the connection and involvement of *multiple structures* - at least value-laden in *thought*. However, the most promising approach is not conceived from the top-down (thinking); rather, it is one where relationships are *cultivated*, and *developing persons* are encountered, specifically at the micro-meso-arrangement. „Learning in learning communities thus manifests itself as a living practice that orchestrates (among other things) the people who practise it” (Kemmis et al., 2012, p. 40). The practices of mentoring are developed in *networks of practices* and *through practice architectures*: „Different practices derive their essential properties and their existence from their relationships with other practices” (Heikkinen, 2020, p. 34). In schools, various practices such as leadership, professional development, teaching, and learning form a *network*, with each playing a vital role in ensuring the practice „of being a 'learning community'” (Kemmis et al., 2012, p. 3) and only „the network has the resilience” (Capra, 2005, p. 23) to keep something alive even when „members leave or move on”. „At times, the level of formality has varied, being higher on occasions and lower on others” (Heikkinen, 2020) p. 34), yet the higher the formality, the less dynamic, adaptable, and developmental it tends to be. The greater the persistence, the less openness there is for developing practices.

In the spirit of Schefflen (1967, p. 9), it is worth considering, that „societies are [fundamentally] complex, and each member will belong to a number of subgroups [and

communities], moving from one temporary affiliation to another even in the course of a day or week.”

*Mentoring practices* „derive their essential properties from local, regional, national and international educational and political practices” (Heikkinen, 2020, p. 33). In mentoring, the focus lies on strategies for enhancing the vitality and sustainability of our relationships and communities, primarily through the establishment of mutually supportive connections between mentors and mentees. Concurrently, this process integrates our network of mentorship with other supporting networks and the broader global networks, all within the framework and context of the educational system (of nested systems). In line with Capra (1996, p. 297), every form of *ecoliteracies* within *mentoring* requires mentors to understand „the principles of organization of ecological communities“ and to utilize those „principles for creating sustainable human communities.” Networks has „provided new understanding of the structure, properties, patterns and organizing dynamics of systems” (Boehnert, 2013, p. 447). The idea of *resilience* can be explored and understood through networks. In the context of a reorientation of practice theory, it's about *connectings*, which represent the core element here. In *mentoring*, there is a significant distinction between the idea of *doing* as making and producing (in German *Machen, Herstellen*) and *letting grow* as cultivating growth (in German *Wachsenlassen*), resulting in *networks* being built and shaped in vastly different ways (Mannheim, 1929). In line with the historical source regarding *Mentor* as a figure embodying certain human qualities, the emphasis is on *letting grow* (in German *Wachsenlassen*).

### 2.2.2 Nested Systems

At all scales of nature, we find living systems nesting within other living systems-networks within networks. Although the same basic principles of organization operate at each scale, the different systems represent levels of differing complexity (Capra, 2005, p. 23–24).

Different levels and networks of practice are nested within one another (Kemmis, 2022, p. 135).

If practices are considered living entities, then various arrangements of practice will be interconnected and the practices „will be nested within one another; particular kinds of activities will be nested in different practices” (Kemmis et al., 2012, p. 4) – such as leadership, administration, professional development, teaching, and learning. However, this chain does not operate in a singular direction. For Bronfenbrenner (1979, p.3), every „ecological environment“ is conceptualized „as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls“ (see Figure 6). But the Russian doll exists within a structure. Events occurring at one arrangement of the system impact the sustainability of the systems integrated within other arrangements. However, fundamentally, there is no hierarchical *above* or *below* here; thus, the micro-structural arrangement can be just as complex as the macro-structural

arrangement, but in a different manner and with a different kind. At the innermost arrangement is the immediate setting containing „the developing person” (Bronfenbrenner, 1979, p.3), which is fundamentally to be regarded as an exceedingly complex and vibrant occurrence. As a reminder, the *personality* develops from the idea of the *person* (not from individuality).

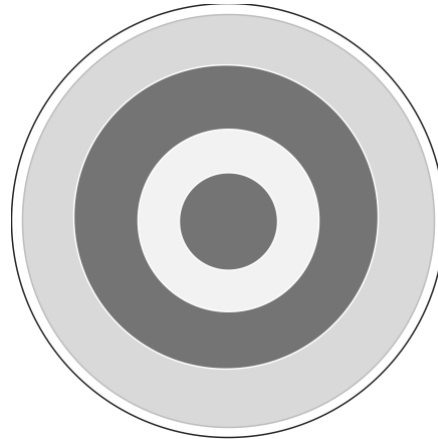


Figure 6: Nested Systems

(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Boehnert, 2013, p. 448)

Within social systems such as schools, the individual child's learning experiences are shaped by what happens in the classroom, which is nested within the school. which is embedded in the school district and then in the surrounding school systems, ecosystems, and political systems (Capra, 2005, p. 23–24).

The ecological environment is conceived topologically as a nested arrangement of concentric structures, each contained within the next. These structures are referred to as the micro-, meso-, exo-, and macrosystems (Bronfenbrenner, 1979, p.22).

In this sense, Bronfenbrenner (1979) already introduces the idea of *networks* and *nested systems* (see Table 2 as example for the school system), albeit with a focus on *structures* and articulated in different terms. It is worth noting that from the *structures*, abstract and analytical *systems* are now articulated, representing parts of the whole. Together, they form a *Gestalt* (not again a system). To create a Gestalt, „different levels and networks of practice are nested within one another,“ writes Heikkinen ( 2020, p. 35). Similar to Bronfenbrenner (1979), an illustration of this *nestedness* as visualization leads to a structure composed of systems (see Figure 7), namely practices in a school, in a municipality, in a region, and in national and international practices. However, close to Bronfenbrenner (1979), the structure should start with the *developing person* (intrapersonal), encompassing both the mentor and the mentee as *developing persons*, upon which the relationship between mentors and mentees (interpersonal) is formed. A similar approach involves dividing arrangements into intrapersonal, interpersonal, environmental, and socio-cultural (as social and then cultural).



Once again, this highlights the distinction and transition from *prosociality* to *sociality*, from the concrete to the abstract, from the immediate to the indirect. Or in other words: „What constitutes the practice of a learning community manifests itself at various levels of complexity, from the general and abstract to the particular and concrete” (Kemmis et al., 2012, p. 42).

Level	Description	Examples
SUPRA	International	common framework
MACRO	System, National	core objectives
MESO	School, Institute	educational programme
MICRO	Classroom, Teaching	teaching plan
NANO	Pupil, Persons, Individuals	personal or individual plan for learning

Tabel 2: Levels and Products (in reference to Priestley et al., 2021, p. 10 and Thijs & van den Akker, 2009, p. 9; Wiesner et al., 2024)

*What is a living system? What is the difference to a living structure?* A living system, as perceived by Capra (2005) and outlined in this paper by Kemmis et al. (2012), Kemmis & Heikkinen (2012) and Heikkinen (2020), encompasses every living organism, ranging from the smallest bacterium to the various plants and animals, including humans. Secondly, „the parts of living systems are themselves living systems” (Capra, 2005, p. 19). Both statements about systems are coherent as long as one thinks *in terms of systems*. However, viewing things in terms of systems, as emphasized by Rombach's comprehensive clarification (Rombach, 1971), is only a precursor to the structural approach and particularly manifests *functionalism*. Systems exhibit functional conditions and determine the respective *statics* and static characteristics of a structure. However, what is *possible* and *changeable* can only be recognized from within a *structural dynamics*' perspective. Systems and structures are closely related in human thinking, yet significant differences exist between them. The distinction can be explained with an example: systems, which manifest themselves functionally and statically, resist or like to resist structural changes. Any alteration to the school system or the educational system represents a structural change that offers a new, different system.

*Systems* are not changed by *systems* or arrangements themselves, but by their *structures*. Structures enable systems and arrangements to be viewed as open. Only when we consider an organism over a shorter period of time, writes von Bertalanffy (1940, p. 34), does such a structure appear as a 'quasi-stationary system', which 'maintains itself steadily in the alternation of its components'. Also, growth itself, as a change of form, is part of the major problem field of systems because in open systems (unlike in closed systems), all (quasi-) stationary states as a whole or even the distinguishable subsystems are not reversible. So, there is a significant difference - both conceptually and linguistically (in *sayings* and *thinkings*) - between talking about a personality-system and a personality-structure (and this influences all doings and the understanding of (functional) *relatings* and *connectings*). Thinking solely in terms of systems, as Rombach (1971) suggests, results in *blindness to the origin* (source-



*blindness*) and overlooks possibilities for change, or in other words, it leads to functional thinking. Rombach (1971), notes that the crucial difference between structure and system lies in the fact that thinking in systems depicts the constitution without its dynamics. As long as systems are predominantly thought of under fixation, the (thinking in systems) *system* even falls back into the idea of *substance*. Only from the idea that humans are living *systems* does the further concept of humans as *individualizable substances* emerge, as if humans were *independently* alive and not dependent on communities nor on breathing. *Breathing* rather reveals a structure that lies behind the system and substance, showing a transition and transformation of (*thought of*) living and non-living structures. In many respects, it seems wiser not to overuse the modern concept of the *system* and thus not to overemphasize either *individuality* or *functionality*.

This insight is found in Urie Bronfenbrenner's *developing person* (1979) and in Carl R. Rogers' *becoming a person* (Rogers, 1956b). Becoming a person means „change appears to come about through *experience* in a *relationship*“ (Rogers, 1956a p. 10). Only *being-in-representation* in connection with *experience* (*connectings* coming from connectedness) changes *structures*, thus also changes *practices*.

Schatzki (2016) refers to all statements about the fundamental *constitution* and *structure*, about the dimensions or elements of a particular phenomenon or related domain, as *ontologies*, which often fall out of the focus of social theories. This highlights how the structure and deducible constitution are made explicit. In essence, macro phenomena have the same *structure* as micro or local phenomena and are, in turn, configurations of bundles of micro- and meso-phenomena on-site. However, once we think beyond the abstract, *systems* emerge as constellations of bundles forming larger bundles, which can only be assumed and argued through abstract perspective. All observable and living arrangements and settings consist of bundles of experiential practices. The difference between smaller and larger bundles (micro-macro) is also a difference between indirectly and directly experiential (and visible) ones, the phenomenological difference between distance and proximity, and the experiential difference between the concrete and the abstract. The respective evaluation is an assessment based on *comparisons*, *similarities*, and *differences*. The separation of the individual and the system (society) is thus not equivalent to the individual and a structure, which constitutes a shortcut.

Hence, human activities are always activities of developing persons, who simultaneously belong to a set of organized activities, which, however, are again more *community* or *society-oriented* – from the general and abstract to the particular and concrete, and vice versa.

*Mentoring practices* „are nested within other educational practices“, notes Heikkinen (2020, p. 33). In *mentoring*, the focus lies on shaping our genuinely experienced human relationships, always in relation to the abstractly experienced systems that often exhibit hierarchical tendencies. How can mentoring interconnect different arrangements and goal frameworks to sustainably ensure the resilience and vitality of qualification, promotion, induction, and development within the mentoring process in the long term? Nested *systems* refer to the relationship between systems within one or across multiple *structures* in *one*

*structure*. The consideration of nested systems enables capacities for systems thinking. In the context of practice theory, it's about (different variations of) *embeddings* and how *structures* are conceptualized and imagined through systems and systematizations.

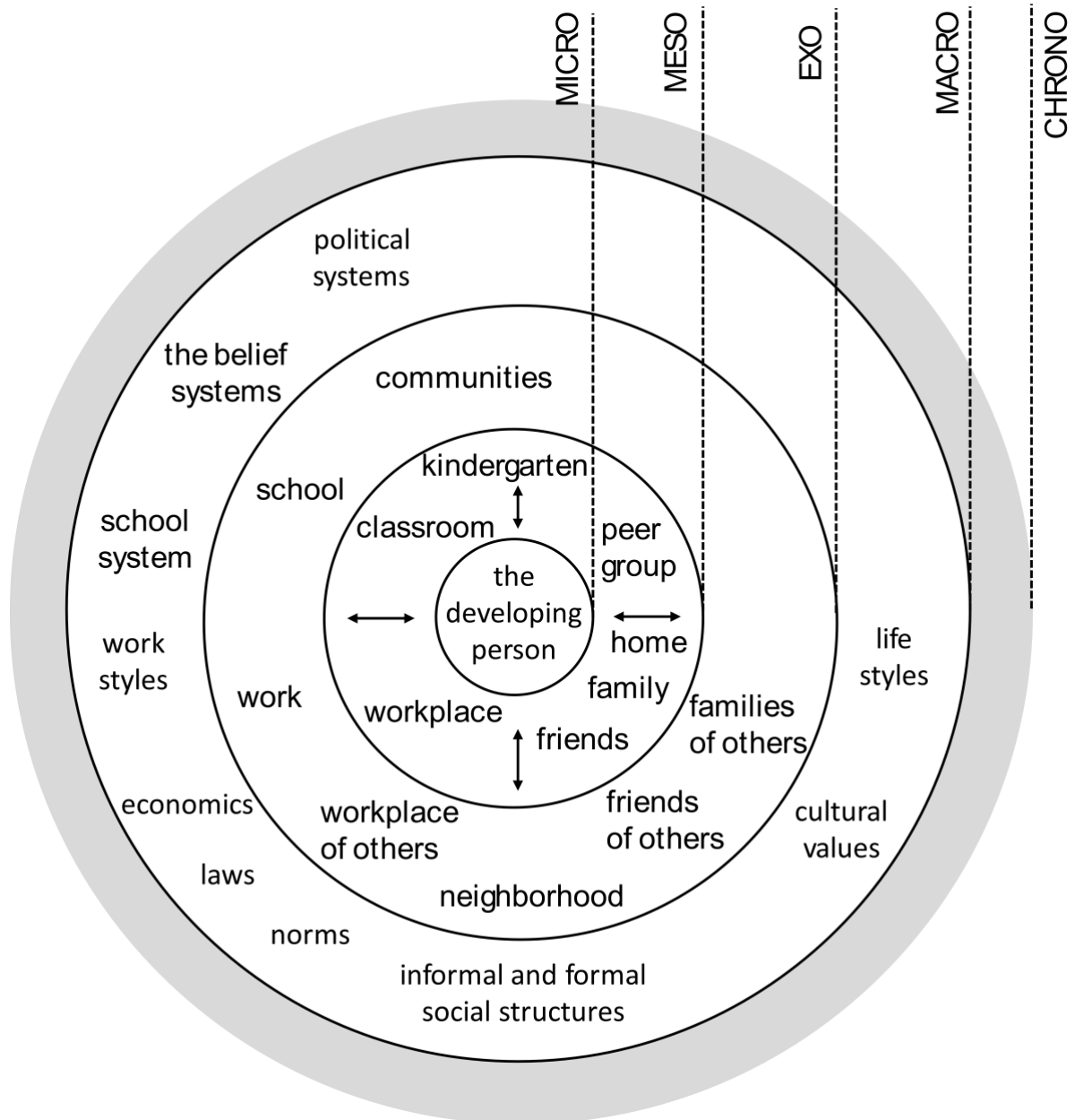


Figure 7: The illustration of micro-macro phenomena according to Bronfenbrenner can be thought of as a flat bundle of practice arrangements, which allows for the particular demonstration of the concrete and the abstract within a structure (self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004)

A specific understanding is crucial here: until the *mesosystem*, systems consist of *microsystems*. Or „in other words, a mesosystem is a system of microsystems” (Bronfenbrenner, 1992, p. 227). Therefore, the mesosystem shapes the connections between observable settings and abstract systemizations. However, the developing person can only

truly be nurtured by and through people within and up to the (concrete) mesosystem (*communities*). On the other hand, the mesosystem is laying the groundwork for the initial manifestations of societies as more abstract systemizations (through *thinkings*). Abstract systemizations introduce *levels*, but fundamentally, there are no higher, larger, or better levels present. This gives rise to the relevance of *mentoring*. In terms of practice theory, we can refer to these as *nestings* or *embeddings*.

### 2.2.3 Interdependence

No individual organism can exist in isolation. [...] Sustainability always involves a whole community. This is the profound lesson we need to learn from nature. [...] Life did not take over the planet by combat but by cooperation, partnership, and networking (Capra, 2005, p. 24).

The sustainability of different practices (understood as different species of practice, manifested in reality in particular individual instances of that practice) is dependent on other practices in an ecology of practices (understood as an ecosystem), and the sustainability of this ecology of practices is dependent upon its relationships with other ecologies (Kemmis, 2022, p. 135).



Figure 8: Interdependence  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004)

„If practices are living things [...], then different practices (understood as different species of practice) will be dependent on one another in ecologies of practices” (understood as an ecological structure), observes Kemmis et al. (2012, p. 42), hence „the relationships between the various nodes in the network composed by the complex of practices in education (including, among others, practices of leadership, professional development, teaching and learning) are relationships of interdependence.”

All „educational practices, like mentoring and induction, are dependent upon one another” (Heikkinen, 2020, p. 37), as well as on their relationships with the processes and practices of the broader communities and societies in which they exist (see Figure 8).

Thus, in one school, the notion of the learning community may be slower to be realised in the professional development work within the school [...], while, in another, professional learning is seen explicitly as a shared responsibility of the whole staff (Kemmis et al., 2012, p. 43).

Interaction, communication, and punctuation, along with all forms of practices, fundamentally stimulate „the evolution of a concept of interdependence, an important step in cognitive development” (Bronfenbrenner, 1979, p.57).

Overall, the „interdependence” (Watzlawick et al., 1967, p. 29) between the person and their surroundings and *the person-to-person-relations* remained „a neglected field of [...] inquiry”, and it is precisely in this context that the concept of interactional and communicational exchange „becomes indispensable”. The expressions „of life are evidently distinguished by both stability and change” (p. 31), thus highlighting the importance of considering the „specific forms of interdependence or complementarity” in research endeavors. According to Heikkinen (2020, p. 33), the focus lies on „how mentoring can be organized depends on how other educational practices exist and function within that ecosystem.” In terms of practice theory, we can refer to these as *interrelatings*.

#### 2.2.4 Cycles

A conflict between economics and ecology arises because nature is cyclical, while industrial processes are linear (Capra, 2005, p. 25).

It is possible to observe some kind of matter cycling through practices (Kemmis, 2022, p. 136).

People engage in a cyclical process involving the practices of leadership, professional development, teaching, and learning, collectively forming „the complex of practices of contemporary school education” (Kemmis et al., 2012, p. 44). Subsequently, each new teacher becomes immersed in the school's practice traditions, national standards, and the national educational culture. Simultaneously, every new teacher also brings their own, as yet unadapted practices, as well as a *culture of teaching* that is not yet fully integrated. Every new teacher becomes part of the school's practice traditions, national standards, and the national educational culture (Nehfort, 2022). From and through such practices, all teachers can learn, embracing diversity. When a new practice arises, it consists of elements or characteristics from previous practices that are then reintegrated and recirculated as part of the new composition (Kemmis & Heikkinen, 2012). Therefore, it is always possible to observe some

form of *cycling* through practices and specific kinds of ideas (See Figure 9). According to Kemmis (2022, p. 135), it is about how „cycles through chains of practices is the *sayings*, *doings*, and *relatings* that constitute each practice, and that also function as practice architectures shaping other practices in the complex”. In practice theory, it revolves around *sequential enactings* or *cyclings*.

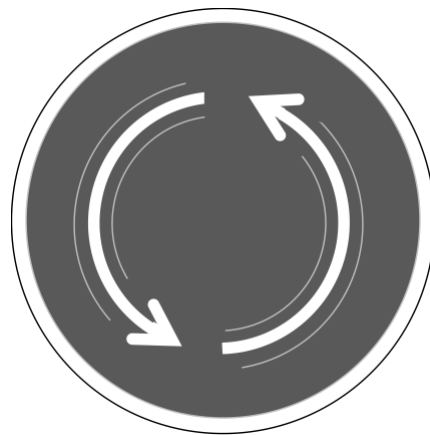


Figure 9: Cycles

(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Boehnert, 2013, p. 449)

*Circulation* is evident in various *practices of supporting new teachers*, with some cycles and developments being emphasized more than others, leading to the formation of habits and beliefs in relation to the *concepts of support (carings)* that do not necessarily correspond to a *dynamic balance*. In this manner, every *feedback loop* constitutes a circular configuration of interconnected elements, wherein something *feeds back* into the initial element of the cycle, altering the initial understanding. Thus, the *cycle* resembles more of a *spiral*, as it modifies something, and the subsequent feedback loop assumes a different standpoint than before. While the initial state of a *network* is often believed to be actively influenced and selected, over time, organized patterns spontaneously emerge. This phenomenon, commonly referred to as spontaneous emergence, is better understood as *fulguration* (a sudden burst) followed by subsequent *development*.

Another aspect is the phenomenon of „*hypercycles*” (Capra, 1996, p. 92), which refers to the convergence of „multiple feedback loops”. Particularly in mentoring, the often highly diverse *concepts of support* can lead to hypercycles if the interplay of these concepts is not well considered – in that case, a *balance* is not possible. In hypercycles, each loop can create a link and form another, previously unknown and new cycle of learning as well as practices. On a more grounded level, every complex practice, which comprises many different practices and is not linear, is essentially formed by *hypercycles*, hence hypercycles can sustain and conserve complex *living practices*.

„When new mentoring practices emerge, they are composed of elements or features of previous educational practices that are being circulated in a new kind of composition, e.g.

peergroup mentoring evolved from traditional mentoring” (Heikkinen, 2020, p. 33). Many *learning processes* within *mentoring* represent phenomena akin to Orr's concept of interlocking *cycles* or *hypercycles*, which can be facilitated or hindered across various arrangements. Such circular learning processes foster *stability* while concurrently *optimizing* and changing *knowledge* without necessarily requiring personal growth through a specific arrangement (see Figure 3). Additionally, these processes connect (formally) the local with the regional and the global (see Figure V). The question then arises: How can such circular processes (*cyclings*) be promoted?

### 2.2.5 Flows

All living systems, from organisms through ecosystems, are open systems. [...] We are therefore dependent on a constant inflow of energy [both through relationships with others and intellectually as stimulation] (Capra, 2005, p. 26).

The energy that drives the happening (unfolding) of practices flows through an ecology of practices, changing other practices as it connects with them (Kemmis, 2022, p. 136).



Figure 10: Flows

(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Boehnert, 2013, p. 449)

„If practices are living things, then energy will flow through an ecology of practices”, notes Kemmis et al. (2012, p. 44), indicating the differentiation within this paper among „meaning (in the semantic dimension)”, „materiality (in the dimension of physical space-time)”, and (new) *relations* (societal), and *connectedness* (communities) through practices of leadership and professional development, teaching, and learning.

Von Bertalanffy (1940, p. 34) notes that any organism is not a closed but always an *open* system: ‘We call a system *closed* when nothing enters or exits it from the outside’. In the context of *mentoring*, it's about the *flow* through practices, which means how something like „semantic energy that flows through practitioners’ *sayings*’ in a practice” (Heikkinen, 2020,

p. 41), but also how social and prosocial energy flows through *relatings* and *connectings* (*connectedness*) in a practice. Additionally, the behaviors and actions need to be considered, which can be experienced both behaviorally and action-oriented, and are accessible beyond ‘sayings’ through imitation and emulation (through role modeling).

*Flows* can only be understood through *nonlinearity* and *points of instability*, which enable *transformative learning* (see Figure 10), precisely because seemingly stable systems characterized by stable forms still develop moments of flow and open progression. The „term *Fliessgleichgewicht* (‘flowing balance’)” expresses, for Capra (1996, p. 178), „the coexistence of balance and flow, of structure and change, in all forms of life.“ All „human communities” (p. 297) seem to be „living systems” with specific structures that exhibit „basic principles of organization” through *relatings* and *connectings*. As networks and nested systems, they appear organizationally closed, but they are (wide) open to the *flows* of energy (like sayings, behavioral doings, experiential doings), resources, and changing cultures – and they „are determined by their histories of structural changes” (p. 297–298). Once it is written that (somehow) energy *flows* (in some way or another) through *ecologies of practices* and the practices within them, being transformed from one kind of energy to another, then the essential relevance of this principle is lost, and the transformative becomes incomprehensible. Hence, there is no learning and no transformation of practices without *points of instability* (Wiesner & Prieler, 2020; Wiesner & Schreiner, 2019). Adaptation, learning, practices and their development are key characteristics of living beings. In the context of practice theory, we talk about *flowings* (flux).

„Physical energy flows through the ‘doings’, semantic energy flows through the ‘sayings’, and social energy flows through the ‘relating’ of the people involved in the *mentoring* practices” (Heikkinen, 2020, p. 33). Like raindrops appearing singly and sporadically on a surface, such as a window, during light rain, the paths of *flow* eventually converge, and the flowing finds a direction and a common current over time. This represents a vastly different form of learning compared to cycles, emphasizing growth (in German *Wachsenlassen*). In *mentoring*, *thinkings* (*sayings*) and *feelings* as well as *relatings* and *connectings* are often *transformatively* reshaped and redesigned, evolving through a process akin to personal growth through *flows*. Hence, *mentoring* prompts the question of how novelty and divergence can take shape through caring processes (*flowings*). Simultaneously, all processes of emulation and role modeling can be employed to foster one's own growth in this dynamic *flow*.

### 2.2.6 Development

All living systems develop, and all development invokes learning. During its development, an ecosystem passes through a series of successive stages, from a rapidly growing, changing, and expanding pioneer community to slower eco, logical cycles and a more stable fully exploited ecosystem (Capra, 2005, p. 26).



Practices develop through stages, and an ecology of practices also develops through stages (Kemmis, 2022, p. 137).

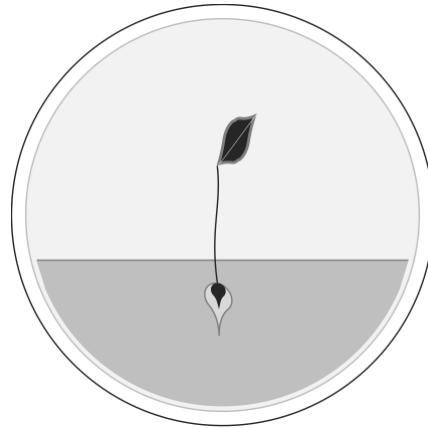


Figure 11: Development

(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Boehnert, 2013, p. 450)

*Mentoring* „as a part of the induction arrangements for new teachers“ is, according Heikkinen (2020, p. 42), evolving and developing „within wider ecologies of practices“. If „practices are living things“, as Kemmis et al. (2012, p. 45) notes, then practitioners’ knowledge, abilities and responsibility „develop as they become more familiar with and more accomplished in the practice“.

*Development* particularly occurs within the *living structure* (mostly) at „critical points“ (Capra, 1996, p. 191), and every „living structure is always a record of previous development“ (see Figure 11). Only the *process of development* is pushing the system and the underlying, fundamental structure from one basin of stability into another. Structural changes in a living system involve the creation of new structures, including new connections and altered internal dynamics within a network.

These changes are more *developmental* in nature rather than merely cyclical. It goes beyond learning through feedback; it involves transformative learning, which undergoes a more comprehensive change through feedback. The process of development becomes more morphologically understandable than through analytical thinking. The feedback rather becomes a *feedforward* (as an impulse of growth) or, in other words, in reference to the Austrian philosopher Franz Fischer (1985), it is about learning and changing practices through *proflexion* (Wiesner et al., 2020), not through *reflection* (as in cyclical or cyclical-spiral learning), as it leads to a *fulguration* (as a sudden burst of change). The environment only triggers the structural changes and internal dynamic, „it does not specify or direct them“ (Capra, 1996, p. 219). *Proflexion* entails shaping practices today in the manner one desires to have shaped them tomorrow, rather than conforming to how one believed they should have been shaped yesterday. In relation to practice theory, we refer to these as *becomings*.

„Different stages of development can be seen in the development of mentoring practices”, notes Heikkinen (2020, p. 33). In *mentoring*, the aim is to carefully observe through awareness and learn from developmental processes to provide effective caring and supporting, enabling more flexible and resilient approaches to dealing with change through continuous learning and *transformation*. Ecological learning enables us in mentoring to utilize awareness and capacities to respond to developmental challenges (*becomings*).

### 2.2.7 Diversity

The more complex the network's patterns of interconnections are, the more resilient it will be. Diversity means many different relationships, many different approaches to the same problem (Capra, 2005, p. 25).

An ecology of practices includes many different practices with partially overlapping ecological functions that can partially replace one another (Kemmis, 2022, p. 135).



Figure 12: Diversity  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004)

From an ecological perspective, this implies more than just differences, it also involves the „distribution of entities in time and space” (Kemmis et al., 2012, p. 43). „If practices are living things”, then from this ecological standpoint, it implies the inclusion of many *diverse* and overlapping practices that are intertwined and yet can partially substitute for one another. „A diverse ecosystem will be resilient” (Capra, 2005, p. 25) because it contains many forms of practices with „overlapping ecological functions that can partially replace one another. This results in the emergence of *various* and *diverse* forms of learning that complement each other. Also, the theory of Bronfenbrenner (1979, p. 232) suggests that *variations* among persons and groups lead to broader aspects of „differences in development” that can be *integrated* (into the personality).

Reflecting on *diversity* enhances the *richness of practices, role repertoires*, and patterns of prosocial and social interaction and communication as personal progress towards *becoming a*

*person (becomings)* and a *teaching person* (see Figure 12). In teacher induction, Heikkinen (2020, p. 38) observes that many practices appear to co-exist and overlap with one another. Diversity refers to the variety, or the inherent multiplicity, of the world, persons, and things, as well as the variability of the world, persons, and things (Prenzel, 1993; Wiesner & Zechner, 2023). The concept of *incommensurability* specifically asserts that the multiplicity of the world and the plurality within cannot be systematized into hierarchies or deduced from a single principle or framework. Integration always starts from diversity and thus from differentiability. Hence, a single framework in relation to diversity is always insufficient; in *mentoring*, there must be *coaching*, *tutoring*, and *training*, as well as *guidance* (Bartonek & Ziegler, 2020; Wiesner, 2010; Wiesner & Dammerer, 2020), but the concept of *coaching* predominates in mentoring due to its emphasis on *prosociality* (communities).

Therefore, there are „also informal and spontaneous ways to support new teachers in creating diversity“ – as described in particular by Dammerer (2020) and Dammerer & Ziegler (2022). The various and diverse *concepts of support* (in German *Konzepte der Begleitung*) represent *diversity* within mentoring itself and should be viewed from this perspective. There are „different practices in the educational ecosystem that can partially replace one another, such as mentoring, tutoring, coaching, supervision, guidance and counselling“ (Heikkinen, 2020, p. 33; see Figure 4). In relation to practice theory, we refer to these as *diversifying*s.

### 2.2.8 Dynamic Balance

All ecological cycles act as feedback loops, so that the ecological community continually regulates and organizes itself. When one link in an ecological cycle is disturbed, the entire cycle brings the situation back into balance, and since environmental changes and disturbances happen all the time, ecological cycles continually fluctuate (Capra, 2005, p. 28).

An ecology of practices regulates itself through processes of self-organisation and, up to some breaking point, maintains its continuity in relation to internal and outside pressures (Kemmis, 2022, p. 137).

The „principle of dynamic balance is one of the most interesting in terms of the evidence“ of the studies of Kemmis et al. (2012), p. 46; see Figure 13). Therefore, Heikkinen (2020), p. 43) writes that „living systems are not static“, rather, they are „in a dynamic balance.“ But *systems* tend to appear as stable, inflexible, and persistent, unlike *structures*, because systems always seek to convey security and stability. Systems maintain their respective and attributed functionality. Understanding balance solely as equilibrium creates the notion of persistence. Only with the so-called *functional-structural system theory* as a „conceptual apparatus is it possible to treat any given society as an approximation to an *equilibrium*“ (Davis, 1949, P. 634). A *society* in equilibrium could only exist in an eternal, unchanging present. Therefore, a

*living community* is needed to enable *balance*. One adapts to a system assimilatively, while development is an accommodative process achieved through balancing.

However, it is not always the case that a balance develops; instead, it is also often the case that dynamic balance cannot be develop (*out of balance*). Balance here aims to indicate that *living systems* can be „characterized by constant change, as are practices in the day-to-day life of a school or a classroom“ – but „only within limits“ and in particular, this statement is to be emphasized. Mostly, *living structures* bring themselves back into balance through creating new internal *coherence* when they encounter „crisis points, resistance, critical incidents, confusion, instability, lack of flexibility and disturbance“ (p. 43; Wiesner & Gebauer, 2023; Wiesner & Schreiner, 2019). Structures can change, systems can fail. Here, there is a clear and distinct similarity to attachment theory, in which the so-called secure attachment is essentially a *balancing attachment*, as discussed by Wiesner & Gebauer (2023).



Figure 13: Development

(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2004; in reference to Boehnert, 2013, p. 451)

[T]he plausibility of interpreting practices as living things that together form ecologies of practices has led us to conclude, first, that the broad practices we are studying – leadership, professional development, teaching and learning – do appear to behave as living systems, and, second, that the complex of practices that together constitute contemporary school education can be understood as an ecosystem in which these practices relate to one another in ecologies of practices (Kemmis et al., 2012, p. 47).

Furthermore, as von Bertalanffy (1940), p. 34) already noted, „we immediately see, however, that while differentiable systems in the organism, which are in equilibrium, it cannot itself be considered as a system in equilibrium.“

„If practices are living things“, writes Kemmis et al. (2012), p. 45), then „ecologies of practices will regulate themselves“ (if they can) and (as an extended consideration) they will maintain their *continuity* and *coherence* in relation to internal and outside world (but only up

to some breaking point). Regarding the ecologies of practices, the dynamic balance will be formed through relating *and* connectings between practices „as they happen” (Schatzki, 2006, p. 1866). In *mentoring*, the focus is on understanding how to support mentees and mentors to remain adaptable, resilient, and open to new ideas. In the context of practice theory, we talk about *balancings*.

### 3 Outlook for future developments

In a forward-looking perspective, it can now be assumed that mentoring requires *systemic thinking*. However, this approach leads more to *systematic* thinking in and with systems regarding *networks (connectings)* and *nested systems (nestings)*. This form of thinking enables the recognition of practices within practices, as well as bundling of practices into bundles of practices. The interplay, interconnectedness, and interrelation of practices and their *arrangements* in lived experiences and conceptualized systems are the focus.

This worldview represents the *first* dimension of *ecoliteracies* in mentoring (see Figure 14), as it establishes a connection between two previously mentioned abilities (see Figure V). So it is about *connectings* and *nestings* in the field of practice, specifically in relation to mentoring. Essentially, networks change based on the foundations of *structures* and not through systems. Systems initially serve as stabilizing domains for networks, but their boundaries are adjustable, expandable, or contractible depending on the constellation of *networks* and *arrangements*. It is a unique synthesis that allows us to adopt a higher form of analytical thinking, enabling the recognition of *arrangements*.

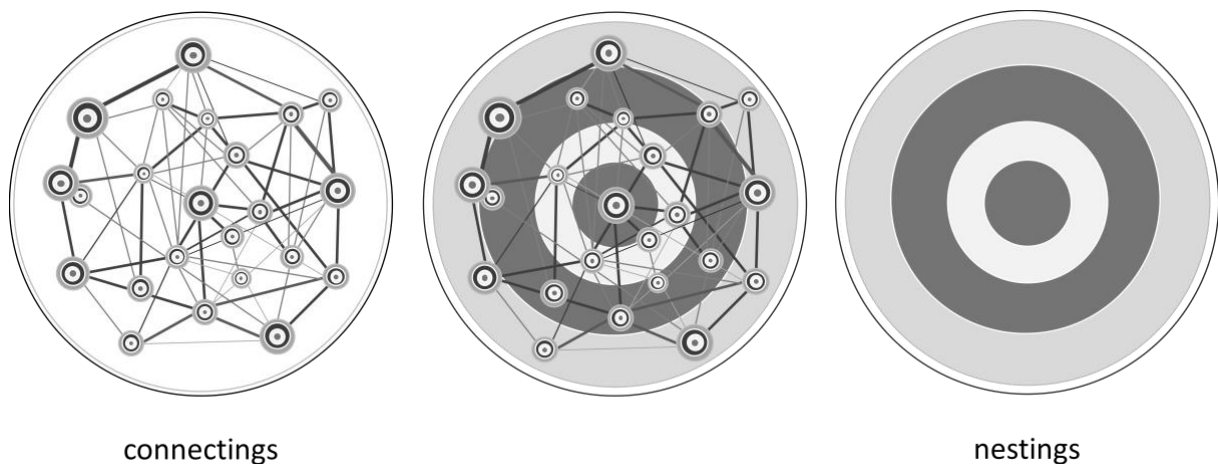


Figure 14: Synthesizing connectings and nestings: A Gestalt Approach  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2024)

The *second* dimension of *ecoliteracies* emphasizes the *possibilities of learning* (see figure 15), thus highlighting *cyclings* and *flowings*. It becomes evident that *intentionality* is always involved (Wiesner et al., 2024), just as there is no hearing without something being heard,

there are no mentors without mentees. There is no support without supporters. The more diverse and communal mentoring takes place, the more likely a beneficial concept of support (*carings*) will be realized. A lot of things cannot be learned only through *cyclings*, despite feedback and support; rather, it often involves *flowings*, which entail *letting grow*, representing a fundamentally different form of learning than that facilitated by *cyclings*. In *flowings*, our coaching ability is challenged in *mentoring*, while *cyclings* focus on guidance and training (see Figure c). *Cyclings* and *flowings* complement each other and yet are not the same. *Cyclings* energize into *flowings*; however, when viewed individually (and as systems), they are merely routines and rules that organize something. The arrangement determines the respective organization, the direction of rotation, and the interaction of the different cyclings, which always move and change within the flowings. A bundle of cyclings leads to the mentioned *hypercyclings*, but it is only understandable through the *flowings*. The *flowings* move across and through the *structures*, shaping and reshaping themselves, thus enabling *development*. The productive and fabricating thinking is based on *cyclings*, whereas inventive and creative thinking, on the other hand, relies on *flowings*. Thus, we once again establish a connection to the *concepts of support (carings)* in Mentoring.



Figure 15: Synthesizing cyclings and flowings: A Unified Approach  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2024)

The *third* dimension of *ecoliteracies* in mentoring is the synthesis of *interrelatings* (interdependence) and *diversifyings* (diversity), thus the experienced, conceptualized interdependence through sayings, doings, relatings, and connectings, as no person developing spatially, temporally, and materially throughout their lifespan can live entirely alone or in isolation from the world (see Figure 16). The foundation is cooperation, partnership, and networking, and therefore the *community*, in which being together is shaped *pro-socially*. We are always in relationship with the world, including people, plants, animals, and all other things. We breathe the so-called lifeless to be alive. In *mentoring*, we need mentors and mentees who grow with and towards each other, thereby giving special significance to *cyclings* and *flowings*.



The *interrelatings* clearly point to the phenomenon of *community*, encompassing all forms of *learning communities*, in which diversity (*diversifyings*) represents a unique feature contributing to the richness of perspectives and repertoires. In us and around us, much like breathing. It's about recognizing and embracing diversity within the experiential interrelations, in order to, in a world of diversity, once again embrace all possible interrelations beneficially.



Figure 16: Synthesizing diversifyings and interrelatings: A Comprehensive Integration  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2024)

The *fourth* dimension of *ecoliteracies* in mentoring is characterized by the understanding that successful and vibrant *development* always requires a *dynamic balance*, which involves attentive and careful consideration of *becomings* and *balancings* (see Figure 17). *It's a unique synthesis.*

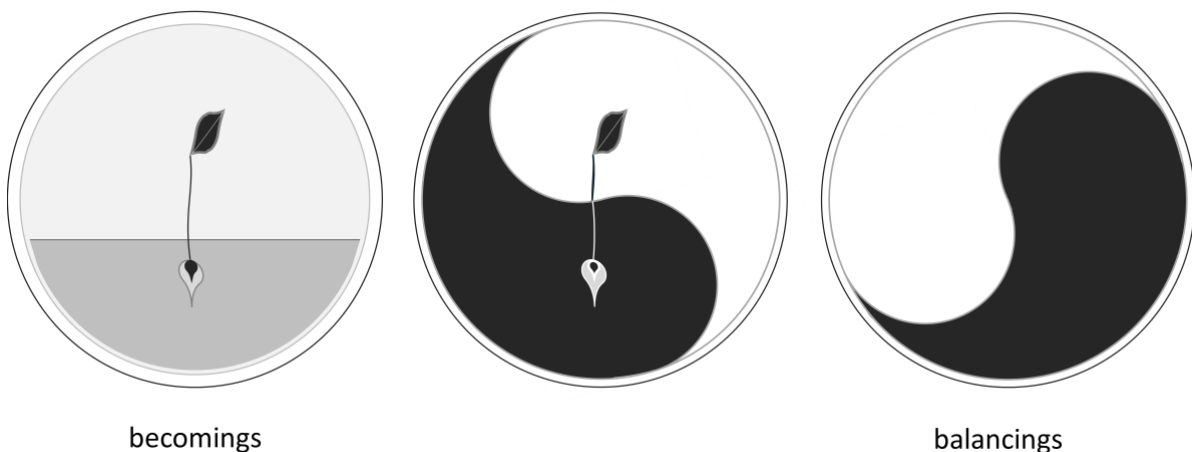


Figure 17: Synthesizing becomings and balancings: Cultivating Equilibrium  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2024)



Every dynamic balance is built on a secure attachment, implying a *trusting* relationship that is allowed to move dynamically, thus withstanding criticism and conflicts to foster *development*. Relationship breakdown, avoidance, and unresolved conflicts result in developmental barriers, which can only be overcome through new forms of *balancings* and trust in *flowings*, leading to new and different *corrective experiences* of enrichment and growth.

This *synthesis* connects the *balance of mentoring* with its most essential task: *development*. Such developments are significantly shaped by growth, vigilance as a person, growth through *flows*, and growth through inner, vividly experienced *interdependence* (*interrelatings*) and lived, as well as internalized, *diversity* (*diversifyings*). Only from a balanced perspective of development can a comprehensive understanding of *networks* with many and diverse *nested systems* be developed. This insight is crucial and defining for the phenomenon of *mentoring* (see Figure 18).

The understanding of *becomings* and *balancings*, in turn, relies on *connectings* and *nestings*, thus closing the cycle through *cyclings*, which essentially still moves within a flow and is constantly changing in the process through *flowings*, *interrelatings*, and *diversifyings*. *Connectings* hold all ecoliteracies together, forming different syntheses and thereby enabling the concept of *literacies* as a whole (Wiesner et al., 2024; Wiesner & Prieler, 2023), which allows for an understanding of capability, flows and intentionality beyond the concept of competence (Wiesner & Prieler, 19-52).



Figure 18: connectings and nestings: networks in nested systems  
(self-drawn by Wiesner, Dammerer, Zeilinger and Ziegler, 2024)

Through *visualizations*, in the spirit of Wittgenstein (1974, p. 6), four *impactful figures* (in German *einprägsame Figur*) remain, representing the concept of *ecoliteracies* in mentoring. According to Ludwig Wittgenstein (1889–1951) *visualization* can lead to role models (or guiding models and new paradigms; in German *Vorbild*), not just representations of theory (in German *Abbild*). Instead, images and figures can give rise to new insights. Images and figures are instruments (more akin to instruments in music) and display the results and events of *processes* (more than the written word; Wiesner et al., 2024). From this paper and in relation to mentoring, we can draw the following conclusions in words:

- *The Importance of Relationships*: Mentoring is a dynamic process based on relationships. These relationships are characterized by mutual support, trust, and development. A particular approach to this has been presented by Wiesner and Gebauer (from 2020 to 2023) with the theory of being-in-relation, which they have also adapted for mentoring.
- *Systemic Thinking as systematic thinking*: Mentoring requires systemic thinking as well as systematic thinking to understand and promote the diverse interactions and relationships within the mentoring process. Systematic thinking encompasses thinking in systems and structures, whereby dynamic networks are considered, whose connection is not hierarchically understood, but rather, systems in the networks are attributed a more or less agreed-upon hierarchy through the lived practices.
- *Diversity and interdependence*: Recognizing and integrating diversity is crucial for successful mentoring. Mentoring should support and promote all types of diversity to create interrelated surroundings. The diversity of learning lies within the cycles and flows of the learning processes.
- *Development Promotion*: Mentoring aims to promote the development of mentees by enabling them to grow, unfold, and discover their potential. Becoming and being a teacher means developing a person.
- *Importance of Balance*: A dynamic *balance* between different elements such as relationships, development promotion, and systematic thinking is crucial for a fulfilling mentoring. Balance always refers to the lived relationships with the world and is precisely detailed in the so-called working model of attachment theory, as found in the work of Wiesner and Gebauer (2020 to 2023). A crucial element in this regard is an understanding of balance that is not equated with equilibrium or simply self-organisation. *Equilibrium* relies on diverse forms of balance but is not synonymous with balance itself. Balance entails more than simply maintaining equilibrium, as it requires proactive coordination that draws upon experiences and is contingent upon the world as experienced. Specifically, balance is shaped by experiences, characterized by memories (episodes), rather than mere rote memorization. Balance pertains to the maintenance, preservation, and alteration of equilibrium, as exemplified in the act of walking. Walking, locomotion, and thus progress would not be feasible within the confines of a static equilibrium.
- *The field of practices*: Mentoring balances various concepts of support (carings) and yet has a closeness, or better, a family resemblance to coaching, which brings practices to the forefront. However, not solely the productive and fabricating practices, but especially the open and therefore still inventive approaches that do not yet rely on routines and rules. This points to the vitality of life and the discovery of one's own paths.

In summary, mentoring is a complex and multifaceted practice based on relationships, diversity, development, and achieving a balanced equilibrium. A deeper understanding of these aspects can contribute to improving mentoring and promoting positive developments in mentees. In mentoring, the focus is always on the developing person who is becoming a teacher.

## Sources

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, N. R. (Hrsg.). (1969). *The Authoritarian Personality*. Norton.
- Bartonek, S., & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen [Tutoring and coaching, as distinct from mentoring, during the phase of entry into the teaching profession]. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 187–198). Studienverlag.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind* (Edition 2000). University Press.
- Boehnert, J. (2013). Ecological Literacy in Design Education: A Foundation for Sustainable Design. In J. B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I. Digranes, & E. Lutnæs (Hrsg.), *DRS Cumulus Oslo 2013. Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD* (S. 442–457). Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- Boehnert, J. (2018). Ecological theory in design: Participant designers in an age of entanglement. In R. B. Egenhofer (Hrsg.), *Routledge handbook of sustainable design* (S. 86–97). Routledge.
- Brim, O. G. Jr. (1975). Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45(4), S. 516–524.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, 45(1), 1–15.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9), S. 5–15.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), S. 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Six Theories of Child Development. Revised Formulations and Current Issues* (S. 187–251). Kingsley.
- Brugger, W., & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch* [Philosophical Dictionary]. Alber.
- Bühler, C. (1932). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* [The Human Lifespan as a Psychological Issue] (Auflage 1959). Hogrefe.
- Capra, F. (1996). *Web of Life. New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor.
- Capra, F. (2005). Speaking Nature's Language: Principles for Sustainability. In M. K. Stone & Z. Barlow (Hrsg.), *Ecological Literacy. Educating Our Children for a Sustainable World* (S. 18–29). Sierra.
- Carl, M.-O., & Feldhaus, A. (2017). Landkarte Mentoring. Eine Systematisierung offener Forschungsfragen [Mentoring Map: Systematization of Open Research Questions]. In V. Stein, M.-O. Carl, & J. Küchel (Hrsg.), *Mentoring—Wunsch und Wirklichkeit: Dekonstruktion und Rekontextualisierung eines Versprechens* (S. 21–36). Budrich.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. RoutledgeFalmer.

- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung [Mentoring for Novice Teachers – An Instrument of Personnel Development]. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–71). Studienverlag.
- Dammerer, J., & Ziegler, V. (2022). Wenn jeder dem anderen helfen wollte, wäre allen geholfen – Informelles und formelles Mentoring in der Induktionsphase [If everyone wanted to help each other, everyone would be helped – Informal and Formal Mentoring in the Induction Phase]. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. (S. 195–209). Studienverlag.
- Davis, K. (149). *Human Society*. MacMillan
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Abstract*. Tallinn University.
- Fischer, F. (1985). *Proflexion – Logik der Menschlichkeit* [Proflexion – Logic of Humanity]. Löcker.
- Gebauer, M., & Wiesner, C. (2022). Being-in-the-world: Understanding attachment theory and learning as being-in-nature. *Annual of Educational Studies. Sofia University St. Kliment Ohridski*, 111(3), 9–51.
- Goodlad, J. I., & Richter, M. N. Jr. (1966). *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction. Project No. 454. USOE Cooperative Research Program of the Office of Education. U. S. Department of Health, Education, and Welfare. Report*. University of California.
- Hachmann, G., & Koch, R. (2016). 150 Jahre Ökologie – eine Naturwissenschaft prägt den Naturschutz: Anmerkungen zur Geschichte und Verwendung der Begriffe „Ökologie“ und „Artenschutz“ [150 Years of Ecology – A Natural Science Influences Conservation: Notes on the History and Use of the Terms Ecology and Species Conservation]. *Natur und Landschaft*, 91(12), S. 587–589.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie. Zweiter Band: Allgemeine Entwicklungsgeschichte der Organismen. Kritische Grundzüge der Mechanischen Wissenschaft von den Entwickelten Formen der Organismen, begründet durch die Descendenz-Theorie* [General Morphology of Organisms. General Principles of Organic Morphology, Mechanically Explained by the Descended Theory Reformulated by Charles Darwin. Volume Two: General Developmental History of Organisms. Critical Principles of the Mechanical Science of Developed Organism Forms, Founded on the Theory of Descent]. Reimer.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. In G. Fransson & C. Gustafsson (Hrsg.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (S. 107–124). University of Gävle.
- Heikkinen, H. L. T. (2020). Understanding Mentoring Within an Ecosystem of Practices. In *New Teachers in Nordic Countries—Ecologies of Mentoring and Induction* (S. 27–47). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Hofmann, F. (2017). Wie wird man ein Könnner?: Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft [How to Become Personal Mastery: Considerations on the Structure of Continuing Education and Training for the Development of Expertise]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(2), S. 147–164.
- Jokinen, H. L. T., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. In G. Fransson & C. Gustafsson (Hrsg.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (S. 76–106). University of Gävle.

- Keller-Schneider, M. (2023). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz [Role Design in Mentoring for Professional Integration in Switzerland]. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten* (S. 243–267). Studienverlag.
- Kemmis, S. (2022). *Transforming Practices: Changing the World with the Theory of Practice Architectures*. Springer.
- Kemmis, S., Edwards-Groves, C., Wilkinson, J., & Hardy, I. (2012). Ecologies of Practices. In P. Hager, A. Lee, & A. Reich (Hrsg.), *Practice, Learning and Change* (S. 33–49). Springer Netherlands.
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice. Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Hrsg.), *Enabling Praxis: Challenges for Education* (S. 37–62). Brill.
- Kemmis, S., & Heikkinen, H. L. T. (2012). Future perspectives: Peer-group mentoring and international practices for teacher development. In H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Hrsg.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (S. 144–170). Routledge.
- Kemmis, S., & Mutton, R. (2012). Education for sustainability (EfS): Practice and practice architectures. *Environmental Education Research*, 18(2), S. 187–207.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Hardy, I., & Edwards-Groves, C. (2009). Leading and Learning: Developing Ecologies of Educational Practice. *Paper Presented from the Charles Sturt University, School of Education, Wagga Wagga, NSW at a Symposium: Ecologies of Practice at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Canberra, Australia.*, S. 1–9.
- Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1976). Periods in the Adult Development of Men: Ages 18 to 45. *The Counseling Psychologist*, 1(6), S. 21–25.
- Levinson, D. J., Darrow, C. M., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1979). *The seasons of a man's life*. Ballantine Books.
- Mannheim, K. (1929). Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen (The meaning of competition in the area of the intellectual). In Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.), *Verhandlungen des 6. Deutschen Soziologentages vom 17. Bis 19. September 1928 in Zürich: Vorträge und Diskussionen in der Hauptversammlung und in den Sitzungen der Untergruppen* (S. 79–120). Mohr Siebeck.
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5), S. 1–20.
- Merriam, S. (1983). Mentors and Protégés: A Critical Review of the Literature. *Adult Education*, 33(3), S. 161–173.
- Nehfort, R. (2022). Ich bin neu! In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (S. 259–262). Studienverlag.
- Orr, D. W. (1989). Ecological Literacy. *Conservation Biology*, 3(4), S. 334–335.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt [Pedagogy of Diversity]*. VS.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A Conceptual Framework. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Hrsg.), *Curriculum making in Europe. Policy and Practice Within and Across Diverse Contexts* (S. 1–27). Emerald.
- Risser, P. G. (1986). Address of the Past President: Syracuse, New York; August 1986: Ecological Literacy. *The Bulletin of the Ecological Society of America*, 67(4), S. 264–270.
- Rogers, C. R. (1956a). Becoming a Person: Some Hypotheses Regarding the Facilitation of Personal Growth. *Pastoral Psychology*, 7(1), S. 9–13.
- Rogers, C. R. (1956b). Becoming a person: What it means to become a person. *Pastoral Psychology*, 7(3), S. 16–26.



- Rombach, H. (1966). *Substanz, System, Struktur: Die Hauptepochen der europäischen Geistesgeschichte. Band 1* [Substance, System, Structure: The Main Epochs of European Intellectual History. Volume 1] (3. Auflage 2010, unveränderter Nachdruck von 1966). Alber.
- Rombach, H. (1971). *Strukturontologie: Eine Phänomenologie der Freiheit* [Structural Ontology: A Phenomenology of Freedom] (Auflage 1988 mit Nachwort). Alber.
- Roscher, W. H. (Hrsg.). (1894). *Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie. Zweiter Band. Zweite Abtheilung Laas – Myton* [Comprehensive Lexicon of Greek and Roman Mythology. Volume Two. Second Division: Laas – Myton]. Teubner.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. In K. Knorr Cetina, T. R. Schatzki, E. von Savigny, & K. Knorr-Cetina (Hrsg.), *The Practice Turn in Contemporary Theory* (Edition 2005, S. 10–23). Taylor and Francis.
- Schatzki, T. R. (2002a). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2002b). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. R. (2006). On Organizations as they Happen. *Organization Studies*, 27(12), S. 1863–1873.
- Schatzki, T. R. (2010). *The Timespace of Human Activity: On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lexington Books.
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Transcript.
- Schatzki, T. R. (2019). On Plural Actions [Practice Theory as Flat Ontology]. In A. Buch & T. R. Schatzki (Hrsg.), *Questions of Practice in Philosophy and Social Theory* (S. 49–64). Routledge.
- Schmitt-Maass, C. (2018). *Fenelons telemaque in der deutschsprachigen Aufklärung (1700-1832)*. De Gruyter.
- Schefflen, A. E. (1967). On the Structuring of Human Communication. *American Behavioral Scientist*, 10(8), S. 8–12.
- Shove, E. (2010). Beyond the ABC: Climate Change Policy and Theories of Social Change. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 42(6), S. 1273–1285.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., & Pachler, N. (2010). *European Commission: Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. European Commission.
- Söder, J. (2009). Zu Platons Werken [Regarding Plato's Works]. In C. Horn, J. Müller, & J. R. Söder (Hrsg.), *Platon-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung*. Metzler.
- Stenger, G. (1996). Das Phänomen der Evidenz und die Evidenz des Phänomens [The Phenomenon of Evidence and the Evidence of the Phenomenon]. *Phänomenologische Forschungen*, 1(1), S. 84–106.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen* ["Community and Society: Treatise on Communism and Socialism as Empirical Cultural Forms]. Fues's Verlag.
- Tönnies, F., Weber, A., Sombart, W., Wilbrandt, R., Stoltenberg, H. L., Jerusalem, F. W., Singer, K., Lederer, E., Löwe, A., Meusel, Elias, N., Eppstein, P., Wiese, L., & Mannheim, K. (1929). Diskussion über „Die Konkurrenz“ (Discussion about „Competition“). In Deutsche Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.), *Verhandlungen des 6. Deutschen Soziologentages vom 17. Bis 19. September 1928 in Zürich: Vorträge und Diskussionen in der Hauptversammlung und in den Sitzungen der Untergruppen* (S. 84–124). Mohr Siebeck.
- Vetter, F. W. A. (1838). Hygiene [Hygiene]. In D. W. H. Busch, C. F. v. Gräfe, E. Horn, H. F. Link, J. Müller, & E. Osann (Hrsg.), *Encyclopädisches Wörterbuch der medicinischen Wissenschaften* (S. 392–419). Veit.

- Vetter, H. (2007). Was ist Phänomenologie? [What is Phenomenology?] *Existenzanalyse, 2*(Das wesentliche Sehen. Phänomenologie in Psychotherapie und Beratung), S. 4–10.
- Vollmer, W. (1836). *Wörterbuch der Mythologie aller Nationen* [Dictionary of Mythology of All Nations]. Hoffmann'sche Verlags-Buchhandlung.
- von Bertalanffy, L. (1940). Der Organismus als physikalisches System betrachtet [The Organism Viewed as a Physical System]. *Naturwissenschaften, 28*(33), S. 521–531.
- von Hayek, Friedrich (1983). Die überschätzte Vernunft [The Overestimated Reason]. In R. J. Riedl & F. Kreuzer (Hrsg.), *Evolution und Menschenbild*. Hofmann und Campe.
- Voss, J. H. (1843). *Homers Odyssee* [Homer's Odyssey]. Übersetzt von Joh. Heinr. Voss (A. Voss, Hrsg.). Immanuel Müller.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Pradoxes. To Gregory Bateson, Friend and Mentor*. Norton.
- Wiesner, C. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0. Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. *Medien Journal: Zeitschrift für Kommunikationskultur, 1*, S. 4–19.
- Wiesner, C. (2020). Strukturdynamische Modellierung von Mentoring: Bewegungen, Richtungen und Ausrichtungen [Structural-Dynamic Modeling of Mentoring: Movements, Directions, and Alignments]. In J. Dammerer, E. Windl, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Band 1* (S. 85–111). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022a). Das lebendige Geschehen: Die Verortung des Organon-Modells von Karl Bühler für ein gelingendes Mentoring Erste Skizze zu einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion [The Living Process: Situating Karl Bühler's Organon Model for Successful Mentoring. Initial Sketch for a Pedagogy of Communication, Interaction, and Interpunction]. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 381–408). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022b). Führen und Geführtwerden—Interaktions- und Kommunikationsmodelle im Mentoring. Eine zweite Skizze für eine Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion [Leading and Being Led—Interaction and Communication Models in Mentoring. A Second Sketch for a Pedagogy of Communication, Interaction, and Interpunction]. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 409–462). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2022c). Wahrnehmen, wie wir führen: Begleitung von den Geltungsansprüchen her verstehen. Die dritte Skizze einer Pädagogik der Kommunikation, Interaktion und Interpunktion [Perceiving How We Lead: Understanding Guidance from the Claims of Validity. The Third Sketch of a Pedagogy of Communication, Interaction, and Interpunction]. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Band 2* (Bd. 2, S. 463–514). Studienverlag.
- Wiesner, C. (2024). Vom Durchwandern der Deduktion, Induktion und Abduktion: Wege, um wissenschaftliche Schlussfolgerungen und deren Facetten zu lernen [Traversing Deduction, Induction, and Abduction: Paths to Learning Scientific Conclusions and Their Facets]. *R&E-SOURCE, 11*(1).
- Wiesner, C., & Brandhofer, G. (2024). *Phänomene des Lehrens und Lernens. Zur Krise des Lernens: Grundlagen zu einer wirkmächtigen Didaktik* [Phenomena of Teaching and Learning. On the Crisis of Learning: Foundations for an Efficacious/Potent Didactics]. UTB.
- Wiesner, C., Breit, S., & Zechner, K. (2023). Caring Culture: With each other, for each other. A conceptual foundation through attachment theory and cognitive theory of moral judgment



- development. *International Journal of Latest Trends in Engineering and Technology, Special Issue-ICE2MAS*, S. 15–35.
- Wiesner, C., & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung [Accompaniment and support for the formative integration of educational standards. Attitude as a condition for potency]. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (Bd. 7, S. 250–296). Waxmann.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2023). Das In-der-Welt-sein als Grundverfassung des Mentorings. Das An-Sich-Erfahren und das Zu-Sich-Sein: Bindungstheoretische Fundierungen für das Mentoring [Being-in-the-world as the Fundamental Constitution of Mentoring. Experiencing Oneself and Being-with-Oneself: Attachment-Theoretical Foundations for Mentoring]. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten*. (S. 101–127). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus [Transformative Learning in Teacher Education: Pedagogical Professionalism and the Development of the Teacher Habitus]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education, 4. Jahrestagung zur Forschung der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost: Lehr-Lernprozesse gestalten, analysieren und evaluieren*, S. 1–18.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (2023). Literalität, Literacy und literacies auf der Spur. Die Ausformung von Vermögen durch literacies im Mentoring [Pursuing Literacy, Literacy, and Literacies: The Development of Capacities through Literacies in Mentoring]. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir gestalten*. (S. 53–73). Studienverlag.
- Wiesner, C., & Prieler, T. (19-52). Kompetenzen sehen lassen. Die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus der Sicht der Kompetenz im Mentoring [Displaying Competencies: The Development of Skills and Abilities from the Perspective of Competence in Mentoring]. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Studienverlag.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en) [Implementation, Transfer, Progression, and Transformation: From the Change of Routines to the Development of Identity. From Interventions to Innovations that Move. Building Blocks for a Model of School Development through Evidence(s)]. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.
- Wiesner, C., & Schreiner, C. (2023). Neue und alte Aspekte von Lerngemeinschaften. Eine zeichentheoretisch-analytische Reflexion mit Bezug zu Karl Bühler und Ernst Cassirer [New and Old Aspects of Learning Communities: A Semiotic-Analytical Reflection with Reference to Karl Bühler and Ernst Cassirer]. In A. Schuster, F. Rauch, C. Lechner, C. Mewald, S. Oyrer, R. Scaratti-Zanin, C. Schweiger, L. Stieger, & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – »neue« Zukunft (Beiträge zu Aktionsforschung, Lesson Study und Learning Study)* (S. 87–112). Praesensverlag.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M. (2020). Reflexion und Proflexion als Gelingensbedingung für die Arbeit mit Rückmeldungen [Reflection and Proflexion as Conditions for the Success of Working with Feedback]. In U. Greiner, F. Hofmann, C.

- Schreiner, & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 161–188). Waxmann.
- Wiesner, C., & Zechner, K. A. (2023). Diversity works through Care: Eine Semiologie der pädagogischen Diagnostik: Diversitätssensible pädagogische Diagnostik aus den Ideen, Gestalten und Formen von Ernst Cassirer heraus betrachtet [Diversity Works through Care: A Semiology of Pedagogical Diagnosis: Diversity-Sensitive Pedagogical Diagnosis Examined through the Ideas, Figures, and Forms of Ernst Cassirer]. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education: More of Research – Konferenzband zum Tag der Forschung*, 10, S. 175–236.
- Wiesner, C., Zechner, K., Dörfler, S., Karrer, H., & Schrank, B. (2024). Perspectives for unfolding well-being in the context of teacher education: Emerging well-being Insights from Theoretical Austrian Traditions. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. Zechner (Hrsg.), *Teachers' professional wellbeing. A Digital Game Based Social-Emotional Learning Intervention* (S. 159–180). Klinkhardt.
- Wittgenstein, L. (1974). *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik. Schriften Band 6* [Remarks on the Foundations of Mathematics. Writings Volume 6]. Suhrkamp.
- Zechner, K. A., & Wiesner, C. (2023, August 31). *Care = attachment and participation? Interdisciplinary approaches to inclusion* [EECERA 2023].
- Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen und begutachten [Perceiving and Assessing Teacher Competence in Career Entry]. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 235–259). Studienverlag.

## Endnotes

<sup>1</sup> RegR. HS-Prof. Mag. Dr. Elisabeth Windl passed away in April 2024 at the age of 43 after a short and serious illness. Johannes Dammerer and Christian Wiesner deeply thank Elisabeth Windl for the years of collaboration and her outstanding dedication to mentoring. Only few others in the last decades recognized the importance and relevance of mentoring and school practice as she did. It was a pleasure for us to have edited the three books with her. We dedicate this article to her.

<sup>2</sup> *The first book*: Mentoring in the Educational Context. Professionalization and Qualification of Teaching Personnel <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>; *the second book*: Mentoring as a Call to Dialogue. Professionalization and Qualification of Teaching Personnel Perceiving How We Interact <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>; *the third book*: Mentoring as a Space of Possibilities. Professionalization and Qualification of Teaching Personnel <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>

<sup>3</sup> Im Original bei (Haeckel, 1866), p. 235): „Die Oecologie oder die Lehre vom Naturhaushalt [...]“. Die „Oecologie [... ist] die Wissenschaft von den Wechselbeziehungen der Organismen unter einander, und ebenso die Chorologie, die Wissenschaft von der geographischen und topographischen Verbreitung der Organismen (p. 236)“ – in Englisch *Ecology, or the study of the natural environment (...)* *Ecology (...)* is the science of the interrelationships of organisms with each other, and likewise chorology, the science of the geographical and topographical distribution of organisms (p. 236).

<sup>4</sup> Buchner (1847, p. 781): „Lehre von der gesundheitsgemäßen Anlage der Wohnungen (Oecologie)“ – in English *The science of health-appropriate design of residences (Ecology)*.

# „Das Kind ist gut so, wie es ist.“

## *Professionalisierung und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik in Österreich*

Simone Breit<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1281>

### **Zusammenfassung**

In Österreich geltende internationale Konventionen postulieren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Elementarpädagogik für *alle* Kinder. Der Beitrag gewährt Einblick in historische und aktuelle Aus- und Weiterbildungsoptionen im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik (IEP). Im Rahmen einer vignettenbasierten Studie wurden systematisch empirische Daten zur Professionalität hinsichtlich Inklusion bei Elementarpädagog\*innen gesammelt. Die Fragestellungen behandelten einerseits den Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich IEP und Professionalität im Kontext von Inklusion, andererseits, ob letztere in Zusammenhang mit Art und Dauer einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen steht. Die Vignette handelte von einem dreijährigen Kind, das in der elementaren Bildungseinrichtung nicht spricht. Elementarpädagog\*innen (N = 91) verschriftlichten, welche Fragen sie sich in diesem Fall stellen, wie sie handeln würden und warum. In einem iterativen Prozess wurde ein Kodierleitfaden entwickelt und das Textmaterial näher untersucht. Elementarpädagog\*innen mit Ausbildung im Bereich der IEP unterschieden sich in der vorliegenden Studie hinsichtlich ihrer Professionalität nicht von jenen ohne einschlägige Ausbildung. Vergleiche anhand der Art der Weiterbildung erwiesen sich als signifikant; in den Antworten von Bachelorstudierenden konnten mehr Hinweise auf Professionalität gefunden werden als in den Antworten von Teilnehmenden an Hochschullehrgängen. Hinsichtlich der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme zeigten sich in der Stichprobe deskriptive, jedoch nicht signifikante, Effekte. Die Studie bietet (trotz ihrer methodischen Limitationen) erstmals Einblicke in inklusionsbezogene Professionalität und Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich IEP.

**Stichwörter:** Elementarpädagogik, Inklusion, Professionalisierung

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [simone.breit@ph-noe.ac.at](mailto:simone.breit@ph-noe.ac.at)

## 1 Einleitung

Etwa zehn Jahre nach der hinsichtlich inklusiver Bildung äußerst bedeutsamen Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994), wurde 2006 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von den Vereinten Nationen verabschiedet und bis heute von mehr als 180 Ländern auf der ganzen Welt ratifiziert, auch von Österreich (BGBl. III Nr. 155/2008). Diesen Konventionen folgend „gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (BGBl. III Nr. 105/2016., Art. 24, Abs. 1).

Inklusion wurde und wird zunehmend in den Fokus der (empirischen) Erziehungswissenschaft gerückt (Albers et al., 2020; Heimlich, 2013; König & Heimlich, 2020; Strecker et al., 2022; Sulzer & Wagner, 2011; Weltzien et al., 2021; Wilfert & Eckerlein, 2021), wenngleich Inklusion als unzureichend definiert angesehen werden kann (Grosche, & Lüke, 2020). Nicht immer wird Behinderung ins Zentrum der Betrachtung gestellt, sondern vielmehr auf Individuen oder Gruppen von Individuen fokussiert, die in besonderem Maße vulnerabel für Exklusion sind (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Mit Blick auf Level 0 des Bildungssystems (UNESCO, 2012) in Österreich haben elementare Bildungseinrichtungen den Auftrag, allen Kindern Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten (BMBWF, 2020).

Elementare Bildung erschöpft sich weder in familienergänzenden noch in schulvorbereitenden Agenden, wenngleich die Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den Systemen elementare Bildung, Schule und Familie Grundlage einer kind- und lebensweltorientierten Pädagogik sind. Elementare Bildung ist vielmehr darauf ausgerichtet, den spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen zu begegnen. (Hartel et al., 2019, S. 183)

Pädagogische Fachkräfte und deren hochwertige Aus- und Weiterbildung nehmen hinsichtlich der Qualität früher Bildung eine Schlüsselrolle ein (European Commission, 2021). Die Ausbildung zur\* zum Elementarpädagog\*in in Österreich an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) sieht ‚Inklusive Pädagogik‘ als einen Gegenstand vor, in dem grundlegende Kenntnisse vermittelt werden, wobei der Umfang mit 2 Wochenstunden im Rahmen der fünfjährigen Ausbildung auf Sekundarstufe II (BGBl. II Nr. 204/2016) noch geringer ausfällt als mit 4 Wochenstunden im Rahmen des zweijährigen Kollegs (BGBl. II Nr. 239/2017). Pädagogische Hochschulen (PH), die einen Quereinstieg ins Berufsfeld der Elementarpädagogik ermöglichen, behandeln Inhalte zur Inklusion in einzelnen Modulen (‚Diversitätssensible Pädagogik‘, ‚Pädagogisches Denken und Handeln‘; vgl. u. a. PH NÖ, 2021a, 2022); auch hier ist der Anteil der inklusionsspezifischen Lehrinhalte als eher gering einzuschätzen.

Gruppenführende Elementarpädagog\*innen werden in Österreich bei zahlreichen Trägerorganisationen von Inklusiven Elementarpädagog\*innen (IEP) unterstützt, deren Aufgabe es ist, „die soziale Integration und wohnortnahe Betreuung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf zu sichern, zu unterstützen und qualitativvoll zu begleiten“ (Land

Salzburg, o. D.). Um als IEP tätig sein zu können, ist eine einschlägige Ausbildung nötig, die durch das Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz (BGBl. Nr. 406/1968, i. d. g. F.) geregelt ist.

Historisch betrachtet konnten Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen aufgrund einer Novelle des SCHOG (BGBl. Nr. 242/1962, §95, Absatz 3) ab 1962 Lehrgänge zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu Sonderkindergärtnerinnen einrichten. Bis 1978 wurde die Befähigungsprüfung für Sonderkindergärtnerinnen ausschließlich in Wien abgelegt. Voraussetzung war neben der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen eine 20-monatige zufriedenstellende Dienstverrichtung, wovon 160 Stunden in Sonderkindergärten absolviert werden mussten. Zunächst bereiteten Kurse mit einer Dauer von sechs bis zwölf Wochen mit theoretischen und praktischen Einheiten auf diese Prüfung vor. Für die Individualphase musste ferner ein Schwerpunkt (Sinnesbehinderung, Körperbehinderung, Lernbehinderung etc.) gewählt werden (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 172). Die ersten zweisemestrigen Lehrgänge schlossen 1977/78 in Wien und Klagenfurt mit der Prüfung am jeweiligen Standort ab. Ein Jahr später wurde der Lehrgang auf drei Semester verlängert und ab 1985 bestand ein verbindlicher Lehrplan mit theoretischen, sonderdidaktischen und praktischen Anteilen (BGBl. Nr. 190/1985). Auch in Linz, St. Pölten und Graz konnte der Lehrgang besucht werden. Neben der Tagesform wurde ab 1979/80 in Wien ein berufsbegleitender Lehrgang etabliert, der sich über vier Semester erstreckte (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 172–173). 1991/92 wurde der Lehrgang reformiert (BGBl. Nr. 379/1991), generell auf vier Semester ausgeweitet und mit der Befähigungsprüfung für Sonderkindergärten und Frühförderung abgeschlossen; die Spezialisierung auf einen Schwerpunkt entfiel. Die Verbesserung der Lebensqualität von Kindern mit Behinderung wurde in den Fokus gestellt und die Schulvorbereitung in den Hintergrund gerückt (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 173). 1999/2000 trat ein neuer Lehrplan des Lehrganges für Sonderkindergartenpädagogik (BGBl. II Nr. 354/1999) in Kraft, der bis heute gültig ist und mit der Diplomprüfung für Sonderkindergärten und Frühförderung (BGBl. II Nr. 58/2000) bzw. der Diplomprüfung für Inklusive Elementarpädagogik (BGBl. II Nr. 36/2017) abschließt. Inhaltlich hatten und haben diese Lehrgänge zum Ziel, „für die sonderpädagogische Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Kleinkindern“ (BGBl. II Nr. 354/1999) zu qualifizieren. Gegenwärtig sind im Praxisfeld in Österreich Elementarpädagog\*innen für IEP verantwortlich, die eine der hier skizzierten Ausbildungen an einer BAfEP absolviert haben.

Im nationalen Professionalisierungsdiskurs wird die Tatsache, dass die Ausbildung zur/zum Elementarpädagog\*in in Österreich nicht auf tertiärem Niveau erfolgt, seit Jahrzehnten kritisch diskutiert (Lex-Nalis, 2013; Pölzl-Stefanec, 2017; Smidt et al., 2020). Vor diesem Hintergrund haben sich die Hochschulen im Kontext der Professionalisierung als Orte der Weiterbildungen etabliert. Als Kernstück dieser Entwicklung sind thematisch ausgerichtete Hochschullehrgänge zu nennen, welche ihren Ausgangspunkt 2008 nehmen, als die PH im Kontext der Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern für den Hochschullehrgang (HLG) *Frühe sprachliche Förderung* verantwortlich werden (BGBl. II Nr. 478/2008). Neben diesem HLG wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl dieser Formate entwickelt (Holzinger &

Reicher-Pirchegger, 2020). Seit dem Studienjahr 2018/19 bieten die PH (nach der Fachhochschule Campus Wien beginnend ab 2014/15) darüber hinaus Bachelorstudien im Bereich Elementarpädagogik an, die der professionsspezifischen Vertiefung dienen (180 ECTS-Anrechnungspunkte). Im Verbund Nord-Ost weist das Bachelorstudium *Elementarbildung* einen Schwerpunkt Inklusion auf, bei dem spezifische Module die individuelle Entwicklungsbegleitung mit Fokus auf Behinderung thematisieren sowie das weite Inklusionsverständnis als Querschnittsthema in vielen Modulen im Sinne einer diversitätssensiblen Pädagogik abgebildet ist (KPH Wien/Krems, PH NÖ & PH Wien, o.D.).

Die gegenwärtige Professionalität im elementarpädagogischen Feld, mit Herausforderungen im Bereich Inklusion und Diversität umzugehen, thematisiert der vorliegende Beitrag. Die Fragestellungen der hier vorgestellten Studie beziehen sich einerseits auf den Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich der IEP und Professionalität im Kontext von Inklusion, andererseits auf die Frage, ob die Art und Dauer der besuchten Weiterbildungsmaßnahme in Zusammenhang mit der Professionalität von Elementarpädagog\*innen im Kontext von Inklusion stehen.

## 2 Methode

In den folgenden Abschnitten werden das Erhebungsinstrument, die Stichprobe und die Kategorien zur Professionalität näher beschrieben. Vor dem Ausfüllen des Online-Fragebogens gaben alle Teilnehmer\*innen ihr Einverständnis zum Datenschutz. Die Teilnahme war freiwillig, anonym und konnte jederzeit abgebrochen werden. Niemand wurde für die Teilnahme belohnt oder hatte bei Nichtteilnahme Nachteile zu befürchten.

### 2.1 Vignette

Nach Ammann (2017) kommt der Begriff Vignette sowohl in quantitativen als auch in qualitativen Studiendesigns vor. Er wird sehr unterschiedlich definiert und verwendet, wobei der Zweck der Verwendung entscheidend ist und die Gemeinsamkeit darin besteht, dass Vignetten sich mit beruflichen Alltagsszenen beschäftigen. Sie können eine wertvolle Ressource in Bezug auf die Erhebung von Professionalität darstellen, da sich eine Person im Zuge der Beantwortung von Fragen zur Vignette gedanklich mit einer bestimmten beruflichen Situation auseinandersetzt. Vorgegeben wird „eine stimulierende Ausgangssituation, die die befragten Personen zu Beurteilungen oder zu weiterführenden Handlungsmöglichkeiten anregen soll“ (Stiehler et al., 2012, o. S.). Im Bildungskontext wurden Vignetten bereits in der Forschung mit Erwachsenen und Kindern eingesetzt (u. a. Ammann et al., 2017; Baer et al., 2011; Fusaro et al., 2021; Golbeck und Young, 1999; Jacoby und Lesaux, 2019; Palaiologou, 2017; Paseka und Hinze, 2014; Rosenberger, 2013; Schratz et al., 2011).



Das Forschungsteam erstellte eine Textvignette zum Thema Inklusion – mit den Befragten in der Rolle der\*des gruppenleitenden Elementarpädagog\*in. Diese wurde aus einem vom Forschungsteam erstellten Pool von Vignetten ausgewählt und anhand von Rückmeldungen angefragter Expert\*innen (aus dem Bereich der Elementarpädagogik und der Vignettenforschung) mehrfach überarbeitet. Die finale Version der Vignette lautete:

*Sie sind seit zwei Wochen gruppenleitende\*r Pädagog\*in in M.s Kindergartengruppe. M. ist drei Jahre alt und hat in den vergangenen beiden Wochen weder mit Ihnen noch mit der Assistentin/Betreuerin gesprochen. Diese berichtet, dass M. die Kindergartengruppe seit drei Monaten besuche und noch nie ein Wort gesprochen habe. Welche Fragen stellen Sie sich als Pädagog\*in von M.? Wie werden Sie als Pädagog\*in handeln und warum?*

## 2.2 Pretest und Stichprobe

Als Pretest erhielten Bachelorstudierende einer Pädagogischen Hochschule in Zentralösterreich den Link zur Online-Umfrage, in die auch die Textvignette eingebettet war, per E-Mail. Es handelte sich, wie bei der späteren Stichprobe, ausschließlich um Elementarpädagog\*innen mit Berufserfahrung. So konnten Antworten von zehn Personen erhoben werden, die eine wertvolle Ressource für die Erstellung des Kodierungssystems darstellten (siehe unten).

Eine Stichprobe von 91 österreichischen Elementarpädagog\*innen beantwortete von April bis Juni 2021 online schriftlich die Textvignette (siehe oben). Zu diesem Zeitpunkt waren sie entweder Studierende des Bachelorstudiums Elementarbildung im zweiten, vierten oder sechsten Semester oder Studierende bzw. Absolvent\*innen eines Hochschullehrganges an einer PH in Wien oder Niederösterreich. Die Zeit zum Ausfüllen der Vignette war auf 15 Minuten begrenzt, jede Person arbeitete für sich selbst. Die Rücklaufquoten lagen bei knapp 30 (Hochschullehrgang) bzw. etwa 60 Prozent (Bachelorstudium).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe und die Subgruppen hinsichtlich der Weiterbildung (Hochschullehrgang, 2. Semester Bachelorstudium, 4. Semester Bachelorstudium und 6. Semester Bachelorstudium). Elementarpädagog\*innen, Personen mit Ausbildung im Bereich der Inklusiven Elementarpädagogik (IEP) sowie Leitungskräfte verteilten sich innerhalb dieser Subgruppen gleichmäßig. Personen im Hochschullehrgang verfügten über deutlich mehr Berufserfahrung im Bereich der Elementarpädagogik als Studierende im Bachelorstudium.



	ECTS-AP (absolviert)	Berufserfahrung im Bereich der Elementar- pädagogik <sup>1</sup> (Median, Jahre)	Elementar- pädagog*innen <sup>2</sup> (Prozent)	Inklusive Elementar- pädagog*innen <sup>3</sup> (Prozent)	Leitungskräfte <sup>4</sup> (Prozent)
Hochschullehrgang <i>n</i> = 16	6-10	23	69	13	38
Bachelorstudium 2. Semester <i>n</i> = 21	30	5	86	0	14
Bachelorstudium 4. Semester <i>n</i> = 18	90	12.5	72	17	17
Bachelorstudium 6. Semester <i>n</i> = 36	150	10	64	17	28
<b>Gesamt (<i>N</i> = 91)</b>		<b>12</b>	<b>71</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

Anmerkung. Zehn Personen übten eine doppelte Funktion aus: Neun (Inklusive) Elementarpädagog\*innen waren Leitungskräfte, ein/e Elementarpädagog\*in übte zudem eine andere (nicht näher spezifizierte) Funktion aus, zwei Personen übten eine nicht näher spezifizierte Funktion aus (ev. Inspektor\*in).

<sup>1</sup>  $H(3, N = 91) = 14.23, p < .01^{**}$

<sup>2</sup>  $\chi^2(3, N = 91) = 3.17, p > .05$

<sup>3</sup>  $\chi^2(3, N = 91) = 3.96, p > .05$

<sup>4</sup>  $\chi^2(3, N = 91) = 3.48, p > .05$

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung (Eigendarstellung)

## 2.3 Kategorien und Kodierung der Daten

Die Antworten aus dem Pretest wurden nach dem Verfahren der Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. In einem iterativen Prozess aus Deduktion (anhand theoretischer Grundlagen) und Induktion (anhand des Datenmaterials) wurden die Antworten der Teilnehmer\*innen des Pretests diskutiert, Beschreibungen der Kategorien verfasst und nötigenfalls geschärft sowie Ankerbeispiele ausgewählt. Tabelle 2 zeigt eine Kurzversion des Kodiersystems.

Kategorie	Beschreibung	Grundlagen (Auszug)	Ankerbeispiel/e
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	Austausch mit den primären Bezugspersonen über das Kind, seine Entwicklung und Sozialisation	Albers et al., 2020, o. S.; Robert-Bosch-Stiftung, 2011, S. 68–73; Weltzien et al., 2021, S. 264–265	Das Gespräch mit den Eltern suchen... (Pretest, 20, Pos. 2)
<i>Systemisches Denken/ Teamressourcen nutzen</i>	Austausch und Kooperation im (erweiterten) Team	Albers et al., 2020, o. S.; Christ, 2022, S. 20–21; Heimlich, 2013, S. 25–26; Heimlich und Ueffing, 2018, S. 13; Klose & Willmann, 2019, S. 114; Tietze und Roßbach, 2017,	Gespräch mit der Pädagogin, die die Eingewöhnung machte, suchen oder Beobachtungsprotokolle/-dokumente suchen (Pretest, 14, Pos. 2)

		S. 103; Weltzien et al., 2021, S. 260–263	
<i>Selbstreflexion</i>	Reflexion zum eigenen (begrenzten) Kenntnisstand, zum persönlichen Verhalten als Bezugsperson des Kindes	Christ, 2022, S. 19–21; Sulzer und Wagner, 2011, S. 36–39; Weltzien et al., 2021, S. 264–265	Eigene Rolle reflektieren - wie wirke ich auf das Kind - wo gebe ich Sicherheit (Pretest, 19, Pos.2)
<i>Achtung der Diversität</i>	Die Antwort lässt die Disposition zu diversitäts- und vorurteilsbewusstem Handeln erkennen	Albers et al., 2020, o. S.; BMBWF, 2020, S. 5; Christ, 2022, S. 20–21; Heimlich, 2013, S. 25–26; Heimlich & Ueffing, 2018, S. 17	Kind wertschätzen und akzeptieren in seinem Handeln: Es ist gut so, wie es ist (Pretest, 13, Pos. 2)
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	Beobachtungen hinsichtlich der Sprachentwicklung (inkl. Hörens), anderer Entwicklungsbereiche und des Interaktionsverhaltens des Kindes	Christ, 2022, S. 20–21; Geiling und Lieber, 2020, o. S.; Hopp et al., 2010, S. 612–613; Viernickel, 2020, o. S.; Weltzien et al., 2021, S. 264–265	Spricht M. nonverbal mit mir? Gibt M. Zeichen? (Pretest, 13, Pos. 1) Zeigt M. ein adäquates Spielverhalten? (Pretest, 20, Pos. 1)

Tabelle 2: Kodiersystem und Kategorien (Kurzversion) (Eigendarstellung)

Die Antworten der Stichprobe (Haupterhebung) wurden von drei Forscherinnen<sup>1</sup> unabhängig voneinander kodiert: 0, wenn die Antwort die Kriterien der jeweiligen Kategorie nicht erfüllte, 1, wenn die Antwort die Kriterien der jeweiligen Kategorie erfüllte. Jede Antwort wurde mindestens zweimal unabhängig kodiert. Beim Kodieren war die Gruppenzugehörigkeit einer Person (Art der Weiterbildung/Funktion) nicht ersichtlich. Bei allen fünf Kategorien (siehe Tabelle 2) lag die Interrater-Übereinstimmung, berechnet als Cohens Kappa, mindestens bei  $k = .60$ . Der Mittelwert, berechnet über alle fünf Kategorien, betrug  $k = .71$ , demnach wurde eine beachtliche Übereinstimmung erzielt. Antworten, die ungleich kodiert waren, wurden einzeln im Forschungsteam diskutiert und konsensuell validiert (das heißt drei Personen entschieden in diesem Fall gemeinsam über das Zutreffen/Nichtzutreffen einer Kategorie).

### 3 Ergebnisse

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Besetzung der Kategorien, deren Zutreffen in der Gesamtstichprobe sowie in den Subgruppen zur Art der Weiterbildung.

	Gesamt	Hochschul- lehrgang	Bachelorstudium 2. Semester	Bachelorstudium 4. Semester	Bachelorstudium 6. Semester
	<i>N</i> = 91	<i>n</i> = 16	<i>n</i> = 21	<i>n</i> = 18	<i>n</i> = 36
	Zutreffen der Kategorie (in Prozent)				
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	99	94	100	100	100
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	89	88	95	89	86
<i>Systemisches Denken/</i>	70	38	86	72	75

<i>Teamressourcen nutzen</i>					
<i>Achtung der Diversität</i>	17	13	5	17	25
<i>Selbstreflexion</i>	9	0	10	11	11

Tabelle 3: Besetzung der Kategorien zur Professionalität (Eigendarstellung)

### 3.1 Ausbildung im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik (IEP)

Ausbildung im Bereich IEP (ja/nein) wurde jeweils mit den fünf Kategorien (Zutreffen/Nicht-Zutreffen) gekreuzt und Phi berechnet. Tabelle 4 gibt einen Überblick zu den durchgängig nicht signifikanten Ergebnissen. Tendenziell ( $p$  jeweils  $< .10$ ) waren in den Antworten der Personen mit Ausbildung im Bereich IEP systemische Aspekte (*Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen* sowie *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*) weniger häufig aufzufinden, erkennbar am negativen  $\phi$ , während Achtung der Diversität in dieser Gruppe tendenziell häufiger zutraf.

	$\chi^2$ (df)	$\phi$	$p$
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	0.14 (1)	.04	$> .05$
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	3.39 (1)	-.19	$> .05$
<i>Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen</i>	3.71 (1)	-.20	$> .05$
<i>Achtung der Diversität</i>	3.59 (1)	.20	$> .05$
<i>Selbstreflexion</i>	1.38 (1)	.12	$> .05$

Tabelle 4: Hypothesentest – Ausbildung im Bereich IEP ( $n_{IEP} = 11$ ,  $n_{kein/eIEP} = 80$ ) (Eigendarstellung)

### 3.2 Art der Weiterbildungsmaßnahme

Die Art der Weiterbildungsmaßnahme (Hochschullehrgang/Bachelorstudium alle Semester) wurde jeweils mit den fünf Kategorien (Zutreffen/Nicht-Zutreffen) gekreuzt und Phi berechnet. Tabelle 5 gibt einen Überblick zu den Ergebnissen. *Systemisches Denken/Teamressourcen* nutzen war signifikant häufiger in den Antworten der Bachelorstudierenden zu finden.

	$\chi^2$ (df)	$\phi$	$p$
<i>Pädagogische Diagnostik</i>	4.74 (1)	.23	$< .05^*$
<i>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft</i>	0.05 (1)	.02	$> .05$
<i>Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen</i>	10.03 (1)	.33	$< .01^{**}$
<i>Achtung der Diversität</i>	0.22 (1)	.05	$> .05$
<i>Selbstreflexion</i>	1.87 (1)	.14	$> .05$

Anmerkung: Die Kategorie *Pädagogische Diagnostik* traf bei allen Personen (bis auf einer im HLG) zu.

Tabelle 5: Hypothesentest – Art der Weiterbildungsmaßnahme ( $n_{Lehrgang} = 16$ ,  $n_{Studium} = 75$ ) (Eigendarstellung)

In Folge wurde die Summe hinsichtlich der zutreffenden Kategorien gebildet. In Bezug auf die Gesamtstichprobe ergab sich eine Spannweite von 1 bis 5, Median und Modus lagen bei jeweils 3 (zutreffenden Kategorien). Der Vergleich der beiden Subgruppen zur Weiterbildung (Hochschullehrgang/Bachelorstudium alle Semester) war signifikant:  $U = 842.50$ ,  $Z = 2.88$ ,  $p < .01^{**}$  (mittlerer Rang<sub>Lehrgang</sub> = 30.84, mittlerer Rang<sub>Studium</sub> = 49.23). In den Antworten der Bachelorstudierenden konnten mehr Hinweise auf Professionalität gefunden werden.

### 3.3 Art der Weiterbildungsmaßnahme

Um Effekte der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme Bachelorstudium im Pseudolängsschnitt zu überprüfen, wurde die Zugehörigkeit zu den Subgruppen der Bachelorstudierenden (2., 4. oder 6. Semester) mit dem Zutreffen der jeweiligen Kategorie/n gekreuzt und Phi berechnet. Tabelle 6 gibt einen Überblick zu den durchgängig nicht signifikanten Ergebnissen. Wenngleich sich hinsichtlich *Achtung der Diversität* im Pseudolängsschnitt deskriptiv ein Anstieg hinsichtlich des Zutreffens dieser Kategorie verzeichnet (siehe Tabelle 3), bleibt dies mit  $p = .15$  ein deskriptives Ergebnis.

	$\chi^2$ (df)	$\varphi$	$p$
Pädagogische Diagnostik	<i>keine Berechnung (für alle zutreffend)</i>		
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	1.16 (1)	.13	> .05
Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen	1.22 (1)	.13	> .05
Achtung der Diversität	3.80 (1)	.23	> .05
Selbstreflexion	0.40 (1)	.02	> .05

Tabelle 6: Hypothesentest – Dauer der Weiterbildungsmaßnahme Bachelorstudium ( $n_{2.Semester} = 21$ ,  $n_{4.Semester} = 18$ ,  $n_{6.Semester} = 36$ )

## 4 Diskussion

Bisher lagen in Österreich keine Daten zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen und Professionalität im Bereich Inklusiver Elementarpädagogik (IEP) vor. Vor dem Hintergrund verschiedener Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Elementarpädagog\*innen in Österreich wurden im Osten Österreichs nun systematisch Daten gesammelt.

Berufserfahrene Elementarpädagog\*innen, die in unterschiedlichen Rollen im Praxisfeld tätig sind und sich an einer PH weiterbilden, bearbeiteten schriftlich eine Textvignette. Diese beschreibt ein dreijähriges Kind, das in der elementaren Bildungseinrichtung nicht spricht. Aus Perspektive der/des gruppenleitenden Pädagog\*in des Kindes antworteten Elementarpädagog\*innen, wie sie in diesem Fall handeln würden und warum. Fünf Kategorien des in einem iterativen Prozess entwickelten Kategoriensystems zu professionellem Handeln in dieser Situation wurden einer näheren Auswertung unterzogen: *Pädagogische Diagnostik*, *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*, *systemisches Denken/Teamressourcen nutzen*,

*Achtung der Diversität* und *Selbstreflexion*. Die berechnete Interrater-Reliabilität der Kodierung war beachtlich, unklare Fälle wurden vor der Auswertung konsensuell validiert.

Die Studie sollte Antworten auf die Fragen liefern, ob ein Zusammenhang zwischen einer Ausbildung im Bereich IEP und Professionalität im Kontext von Inklusion besteht und ob Letztere in Zusammenhang mit Art und Dauer einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen steht.

Eine Ausbildung im Bereich der IEP (an einer BAfEP) stand in keinem signifikanten Zusammenhang mit der erfassten Professionalität im Kontext von Inklusion. Tendenziell war *Achtung der Diversität* in den Antworten jener Personen mit Ausbildung im Bereich der IEP häufiger vertreten, was mit ihren Erfahrungen mit und Haltungen zu heterogenen Entwicklungsdynamiken einhergehen könnte. Systemische Aspekte (*Teamressourcen nutzen* sowie *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*) wurden von den IEP tendenziell weniger häufig genannt, was womöglich mit der beruflichen Rolle als IEP zusammenhängt: Diese werden zum einen von pädagogischen Teams häufig selbst als Ressource identifiziert und aufgrund ihrer entsprechenden Expertise angefragt, zum anderen arbeiten IEP häufig mobil, wodurch der Kontakt zu Eltern/Erziehungsberechtigten womöglich weniger intensiv ist. Diese Ergebnisse fußen auf einer kleinen Stichprobe und wurden mittels Textvignette erfasst, sodass die Ergebnisse in einem nächsten Schritt in weiteren Studien (mit größeren Stichproben und alternativem methodischen Herangehen) zu validieren wären.

Im historischen Abriss der Ausbildung im Bereich IEP spiegelt sich der gesellschaftliche Diskurs und Wandel rund um Behinderung und Diversität wider; Sonderkindergartenpädagogik blieb bis 2017 im Lehrgangstitel (BGBl. II Nr. 36/2017) und bis 2021 in der Berufsbezeichnung (BGBl. I Nr. 185/2021) erhalten und wurde dann jeweils durch *Inklusive Elementarpädagogik* ersetzt. Die Sonderdidaktik (als Unterrichtsgegenstand) ab dem ersten Lehrplan 1985 (BGBl. Nr. 190/1985; BGBl. Nr. 379/1991) wurde erst rund um die Jahrtausendwende von der Integrativen Didaktik (BGBl. II Nr. 354/1999) abgelöst und ist bis heute (im auslaufenden Lehrplan) erhalten geblieben. Der jüngste Paradigmenwechsel in der Inklusiven Elementarpädagogik zeigt sich darin, dass mit dem Studienjahr 2022/23 die Ausbildung im Bereich IEP den Pädagogischen Hochschulen übertragen wurde (BGBl. Nr. 406/1968; BGBl. II Nr. 354/1999; PH NÖ, 2021b). Der Hochschullehrgang *Inklusive Elementarpädagogik* umfasst 90 ECTS-Anrechnungspunkte, dauert mindestens vier Semester und die Umsetzung erfolgt berufsbegleitend mit integrierten Praxisphasen (PH NÖ, 2021b). Die erfolgreiche Absolvierung des Hochschullehrgangs qualifiziert dazu, im Praxisfeld die Funktion Inklusive\*r Elementarpädagog\*in auszuüben. Mit dieser Veränderung ist die Erwartung verknüpft, dass eine praxisnahe Ausbildung im Bereich IEP weiter gewährleistet ist, die theoretische Fundierung im Hochschulsektor jedoch einen hohen Stellenwert einnimmt und dadurch der Bereich eine Professionalisierung erfährt. Für die Wissenschaftsdisziplin ist dieses neue Paradigma mit dem Auftrag der empirischen Forschung und Theoriebildung im Kontext IEP verknüpft.

Hinsichtlich der Art der *Weiterbildung* findet sich *Systemisches Denken/Teamressourcen nutzen* häufiger in den Antworten von Bachelorstudierenden im Vergleich zu

Teilnehmer\*innen von Hochschullehrgängen und erstere zeigen eine ausgeprägtere Professionalität im Umgang mit dem Fallbeispiel. Das ist nicht nur vor dem Hintergrund erklärbar, dass der Umfang an ECTS-AP eines Bachelorstudiums weit über jenen eines Hochschullehrgangs hinausgeht. Die Kohorten an Studierenden bleiben über mehrere Semester weitgehend stabil und die curricularen Grundlagen (KPH Wien/Krems, PH NÖ & PH Wien, o. D., S. 10 ff.) zielen auf (modul-)übergreifende Kompetenzen und Lernergebnisse – Professionsverständnis, allgemeine pädagogische Kompetenz, fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz. Gleichzeitig ist aufgrund dieser Ergebnisse eine kritische Reflexion über die Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahme Bachelorstudium (sowie ihrer Messung) angezeigt. Hinsichtlich der Dauer der Weiterbildungsmaßnahme (Pseudolängsschnitt der drei Kohorten, 2., 4. und 6. Semester) zeigt sich deskriptiv ein Anstieg hinsichtlich *Achtung der Diversität*, dieser erwies sich jedoch hypothesenprüfend als nicht signifikant. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der curricularen Gestaltung der Professionalisierungsmaßnahme und des Kompetenzaufbaus.

Aus Perspektive des Kindes in der Einrichtung (siehe Vignette, Abschnitt 2.1) und dessen Familie ist eine diversitätsachtsame Haltung der\*des Pädagog\*in zentral. Im Prozess weiterer Interaktionen wird sie eine der bestimmenden Größen der darauf aufbauenden Beziehung(en) der Beteiligten im elementarpädagogischen Setting sein.

Bezogen auf alle befragten Elementarpädagog\*innen zeigt sich eine klare Ungleichverteilung der Professionalitätsfacetten. *Pädagogische Diagnostik* als geplantes Vorgehen, im Sinne der Beobachtung des Kindes und seiner (auch nichtsprachlichen) Entwicklung und Interaktion, findet sich in allen Antworten (bis auf einer). Auch auf *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft* wird in nahezu 90 Prozent der Antworten explizit rekurriert und etwa Dreiviertel der Elementarpädagog\*innen planen *Ressourcen im Team zu nutzen* und denken demnach an (systemische) Kooperation. Demgegenüber waren andere Professionalitätsfacetten, *Selbstreflexion* und *Achtung der Diversität*, mit nicht einmal 10 bzw. 20 Prozent, deutlich seltener in den Antworten vorzufinden. Sie könnten, mit Rückbezug auf Professionalisierungsmodelle und -konzepte im Feld der Elementarpädagogik (für einen Überblick siehe Breit, 2023, S. 43–53), einem als besonders bedeutsam erachteten Aspekt von Professionalität, (dem Konstrukt) der professionellen Haltung, zugeordnet werden. Insofern stimmen diese Ergebnisse nachdenklich. Erklärungen anhand des methodischen Vorgehens (Vignette als Impuls mit anschließenden offenen Antworten, in denen diese Aspekte implizit vorausgesetzt und demnach schlichtweg nicht explizit genannt werden) sind möglich und müssten einer Überprüfung unterzogen werden. Zeichnen die Ergebnisse dieser Stichprobe jedoch ein Bild der Haltung in der pädagogischen Praxis, wären (neue bzw. stärker gewichtete) Schwerpunkte bei Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich der Elementarpädagogik und IEP dringend zu empfehlen. Internationale Ansätze, unter anderem anti-bias/diversity education (Derman-Sparks et al., 2020) oder community-based learning (Toeppe et al., 2021), könnten bedeutend zum Theorie-Praxis-Transfer beitragen und (Zeit)Räume für



Selbstreflexion als Querschnittsmaterien stärkere Berücksichtigung in Curricula und deren Implementierung finden. Aktuelle Veränderungen im Rahmen der Ausbildung im Bereich der IEP (seit Studienjahr 2022/23 an PH, siehe oben), machen zukünftig einschlägige Begleitforschung zu einem wichtigen Beitrag der Qualitätssicherung sowie -entwicklung und Inklusion in der Elementarpädagogik zu einem zentralen Forschungsgegenstand.

## Literatur

- Albers, T., Weltzien, D., Ali-Tani, C., Döther, S., Söhnen, S. A. & Verhoeven, N. (2020). Herausforderungen inklusiver Bildung in Kita-Teams – Konzipierung eines individualisierten Curriculums für Weiterbildung und Prozessbegleitung. *Qfi - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 2(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.44>
- Ammann, M., Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Eds.). (2017). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential vignettes and anecdotes as research, evaluation and mentoring tool*. Studienverlag.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- BGBl. Nr. 242/1962. *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. Verfügbar am 22.06.2023 unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962\\_242\\_0/1962\\_242\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf)
- BGBl. Nr. 406/1968. *Bundesgesetz über die Grundsätze betreffend die fachlichen Anstellungserfordernisse für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen sowie Erzieherinnen und Erzieher (Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz – AE-GG)*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008227>
- BGBl. Nr. 190/1985. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 20. Feber 1985 über den Lehrplan des Lehrganges zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zu Sonderkindergärtnerinnen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesem Lehrgang* (Fassung vom 31.01.1993). Verfügbar am 22.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008569&FassungVom=1993-01-31>
- BGBl. Nr. 379/1991. *Lehrpläne – Lehrgang für die Sonderkindergartenpädagogik* (Fassung vom 31.08.1993). Verfügbar am 22.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1991/379/ANL1/NOR12105026>
- BGBl. II Nr. 354/1999. *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über den Lehrplan des Lehrganges für Inklusive Elementarpädagogik; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesem Lehrgang*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20000090>
- BGBl. II Nr. 58/2000. *Prüfungsordnung Kollegs und Sonderformen für Berufstätige an Bildungsanstalten* (aufgehoben durch BGBl. II Nr. 36/2017). Verfügbar am 22.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/ii/2000/58/P0/NOR40171875>



- BGBl. II Nr. 478/2008. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes.*
- BGBl. II Nr. 204/2016. *Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016.* Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009623>
- BGBl. II Nr. 36/2017. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die abschließenden Prüfungen in den Kollegs sowie in den als Sonderform für Berufstätige geführten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Prüfungsordnung Kollegs und Sonderformen für Berufstätige an BMHS).* Verfügbar am 23.06.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009802>
- BGBl. II Nr. 239/2017. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Lehrpläne des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, des Kollegs der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik einschließlich der Qualifikation für Hortpädagogik und des Kollegs der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik erlassen werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.* Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009975>
- BGBl. III Nr. 155/2008. *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062>
- BGBl. III Nr. 105/2016. *Kundmachung des Bundesministers für Kunst und Kultur, Verfassung und Medien betreffend die Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Verfügbar am 12.06.2023 unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2016\\_III\\_105/BGBLA\\_2016\\_III\\_105.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_III_105/BGBLA_2016_III_105.pdf)
- Breit, S. (2023). *Professionalisierung durch ein Elementarpädagogik-Studium. Über die Wirkung aus Sicht der Absolventinnen.* LIT.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (Hrsg.). (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009* (wissenschaftliche Erarbeitung durch das Charlotte Bühler Institut). Verfügbar am 31.05.2023 unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v\\_15a/paed\\_grundlagendok.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html)
- Christ, M. (2022). Inklusion forschend auf die Spur kommen – ein Lernprinzip in der Ausbildung von Erzieher:innen. In Strecker, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, D. L. Lutz & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion: Elementarbereich* (S. 19–34). Waxmann.
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. & Goins, C. M. (2020). *Anti-bias education for young children & ourselves* (2<sup>nd</sup> revised and updated Ed.). National Association for the Education of Young Children.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture [European Commission]. (2021). *Early childhood education and care. How to recruit, train and motivate well-qualified staff. Final report – December 2020.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>

- Fusaro, M., Lippard, C. N., Cook, G. A., Decker, K. B., Vallotton, C. D. & The Collaborative für Understanding the Pedagogy of Infant/toddler Development [CUPID]. (2021). The role of practice-based experiences in undergraduates' infant/toddler caregiving competencies. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(4), S. 540–553. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1954566>
- Geiling, U. & Liebers, K. (2020). Diagnostik und Assessment im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 595–603). Barbara Budrich.
- Golbeck, S. L. & Young, E. (1999). Early childhood educators' conception of development: A comparison of preservice and in-service teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), S. 301–315. <https://doi.org/10.1080/0163638990200308>
- Grosche, M. & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 29–54). Springer.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager, C. & Stoll, M. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, Beitrag 5* (S. 183–224). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-5>
- Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik* (WiFF-Expertise Nr. 33). Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte. Verfügbar am 12.06.2023 unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp\\_33\\_Heimlich.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Exp_33_Heimlich.pdf)
- Heimlich, U. & Ueffing, C. (2018). *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen. Bestandsaufnahme und Entwicklung* (WiFF-Expertise Nr. 51). Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte. Verfügbar am 31.05.2023 unter: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old\\_uploads/media/WEB\\_Exp\\_51\\_Heimlich\\_Ueffing.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf)
- Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2020). Qualifizierungskonzepte an Pädagogischen Hochschulen. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch Einblicke und Ausblicke* (S. 287–309). Waxmann.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), S. 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Jacoby, J. W. & Lesaux, N. K. (2019). Supporting dual language learners in Head Start: teacher beliefs about teaching priorities and strategies to facilitate English language acquisition. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(29), S. 120–137. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1529006>
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems [KPH Wien/Krems], Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] & Pädagogische Hochschule Wien [PH Wien]. (o. D.). *Curriculum. Elementarbildung: Inklusion und Leadership. Bachelorstudium*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: [https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018\\_MB148\\_Curriculum\\_Elementarbildung\\_Inklusion\\_und\\_Leadership.pdf](https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf)
- Klose, C. & Willmann, M. (2019). Frühe Kindheit im Spannungsfeld von Pädagogik und Fürsorge: Frühförderung als Inklusionshilfe und Exklusionsrisiko. In R. Stein, P.-C. Link & P. Hascher (Hrsg.), *Frühpädagogische Inklusion und Übergänge* (Pädagogik, Band 16, S. 87–119). Frank & Timme.
- König, A. & Heimlich, U. (Hrsg.). (2020). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Kohlhammer.

- Land Salzburg (o. D.). *Stellenbeschreibungen für die Kinderbetreuung*. Verfügbar am 23.06.2023 unter:  
[https://www.salzburg.gv.at/bildung\\_/Documents/0531a\\_stellenbeschreibg\\_f\\_die\\_kb\\_neu.pdf](https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/0531a_stellenbeschreibg_f_die_kb_neu.pdf)
- Lex-Nalis, H. (2013). Die Ausbildung von Pädagog\_innen für das elementarpädagogische Feld – Blicke in die Historie und die aktuellen Diskurse in Österreich. In C. Wustmann, A. Karber, & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (S. 153–169). Grazer Univ.-Verl.
- Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), S. 7–16.  
<https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), S. 308–322.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352493>
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), S. 46–63. <https://doi.org/10.25656/01:14747>
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] (2021a). *Curriculum Hochschullehrgang Elementarpädagogik*. Verfügbar am 31.05.2023 unter [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730\\_289\\_Elementarpaedagogik.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_289_Elementarpaedagogik.pdf)
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] (2021b). *Curriculum Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik*. Verfügbar am 31.05.2023 unter [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730\\_290\\_Inklusive\\_Elementarp%C3%A4dagogik.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_290_Inklusive_Elementarp%C3%A4dagogik.pdf)
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich [PH NÖ] (2022). *Curriculum. Hochschullehrgang Quereinstieg Elementarpädagogik*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730\\_295\\_Quereinstieg\\_Elementarpaedagogik\\_120.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/730_295_Quereinstieg_Elementarpaedagogik_120.pdf)
- Pözl-Stefanec, E. M. (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen: Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform*. Budrich UniPress Ltd.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Verfügbar am 31.05.2023 unter:  
[https://www.bvkt.de/media/pik\\_qualifikationsprofile\\_1.pdf](https://www.bvkt.de/media/pik_qualifikationsprofile_1.pdf)
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01441-4>
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2011). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Smidt, W., Hover-Reisner, N., & Paschon, A. (2020). Elementarpädagogik in Österreich zwischen pädagogischer Praxis und Wissenschaft—Eine kritische Bilanz. In N. Hover-Reisner, A. Paschon, & W. Smidt (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch Einblicke und Ausblicke* (S. 349–359). Waxmann.
- Stiehler, S., Fritsche, C. & Reutlinger, C. (2012). Der Einsatz von Fall-Vignetten. Potential für sozialräumliche Fragestellungen. *sozialraum.de* (4), 1/2012. Verfügbar am 13.06.2023 unter:  
<https://www.sozialraum.de/der-einsatz-von-fall-vignetten.php>
- Strecker, A., Becker, J., Buchhaupt, F., Katzenbach, D., Lutz, D. L. & Urban, M. (Hrsg.). (2022). *Qualifizierung für Inklusion: Elementarbereich*. Waxmann.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte* (WiFF-Expertise Nr. 15). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Verfügbar am 31.05.2023 unter:

- [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_Expertise\\_Nr. 15 Annika Sulzer Petra Wagner Inklusion in Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr.15_Annika_Sulzer_Petra_Wagner_Inklusion_in_Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Tietze, W. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ). Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen*. verlag das netz.
- Toeppe, K., Yan, H. & Chu, S. K. W. (2021). Promoting diversity, equity, and inclusion in library and information science through community-based learning. *Diversity, Divergence, Dialogue*, 12645, S. 529–540. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71292-1\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71292-1_41)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Verfügbar am 31.05.2023 unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Viernickel, S. (2020). Beobachtung und Dokumentation. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 559–570). Barbara Budrich.
- Weltzien, D., Albers, T., Döther, S., Söhnen, S. A., Verhoeven, N. & Ali-Tani, C. (2021). *Inklusionskompetenz in Kita-Teams (InkluKiT) Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Wilfert, K. & Eckerlein, T. (Hrsg.). (2021). *Inklusion und Qualifikation*. Kohlhammer.

---

<sup>1</sup> Die Autorin dankt Johanna Bruckner und Theresa Hauck, die in den Kodierprozess einbezogen waren.

# Transformationsprozesse in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen

## *Evaluation der Einführungsveranstaltungen zur Induktionsphase 2023/24 an der Pädagogischen Hochschule Wien*

Karoline Dworschak<sup>1</sup>, Klara Neumeister<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i13.a1315>

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen ihres Dienstverhältnisses an einer Schule im Schuljahr 2023/24 ist von Neulehrer\*innen in Österreich der Besuch von Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschulen ("Induktions-Einführungsveranstaltungen") vorzuweisen. Der vorliegende Artikel soll veranschaulichen, wie, aufbauend auf den bisherigen Evaluationsergebnissen zur Qualitätswahrnehmung der Lehrveranstaltungen durch die Neulehrer\*innen, eine Evaluation der Einführungsveranstaltungen an der PH Wien in der letzten Augustwoche 2023 durchgeführt wurde in dem Bestreben, konkrete Impulse für die Gestaltung zukünftiger Induktions-Lehrveranstaltungen zu gewinnen. Die in den folgenden Abschnitten vorgestellten Ergebnisse – etwa die Forderungen nach bestimmten Formen der Einteilung und schulartenspezifischen Inhalten der Lehrveranstaltungen – werden aktuell bereits umgesetzt, um die Neulehrer\*innen optimal in ihrer Professionalisierung zu unterstützen.

**Stichwörter:** Induktion, Neulehrer\*innen, Evaluation

## **1 Ausgangslage**

Die Absolvierung der Einführungslehrveranstaltungen zur Induktionsphase ist laut § 3 Abs. 12 des Landesvertragslehrpersonengesetz für Vertragsbedienstete im Pädagogischen Dienst (Landesvertragslehrpersonen) in der Entlohnungsgruppe pd gesetzlich vorgeschrieben.

Laut § 5 Abs. 1 LVG löst jeder Dienstantritt in der Entlohnungsgruppe pd die Induktionsphase aus. Ausnahmen dafür finden sich in Abs. 12 (RIS, Landesvertragslehrpersonengesetz 1966 §5, 2024).

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [karoline.dworschak@phwien.ac.at](mailto:karoline.dworschak@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [klara.neumeister@phwien.ac.at](mailto:klara.neumeister@phwien.ac.at)

Die Inhalte der Einführungslehrveranstaltungen zur Induktionsphase für das Studienjahr 2023/24 wurden durch das BMBWF vorgegeben und sind österreichweit einheitlich geregelt. Lehrpersonen, die von ihrem Dienstgeber den Besuch einer zehntägigen Lehrveranstaltung vorgeschrieben bekommen, haben in der vorletzten Woche der Sommerferien 2023 einen MOOC der VPH mit den Inhalten “Methoden der Planung und Durchführung von Unterricht”, “Diversität/Inklusion”, “Classroom Management”, “Digitalisierung” und “Sprachenbildung in jedem Unterricht” absolviert.

Lehrpersonen aller Schularten, die mit ihrer Induktionsphase im Schuljahr 2023/24 begonnen haben, mussten in der letzten Augustwoche 2023 verpflichtend an einer Pädagogischen Hochschule Lehrveranstaltungen im Ausmaß von fünf Tagen zu den Themen “Recht”, “Professionsbewusstsein”, “Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften”, “Organisationsfeld Schule” und “Projektmanagement” absolvieren.

Da die Pädagogischen Hochschulen autonom für die Umsetzung der Lehrveranstaltungen zuständig sind, kam es zu einer Evaluation im August 2023, um daraus Transformationsprozesse für zukünftige Lehrveranstaltungen in der Induktionsphase ableiten zu können.

## 2 Theoretischer Rahmen

Auf Grund der Tatsache, dass die Induktionsphase im Rahmen der Pädagog\*innenbildung NEU im Schuljahr 2019/20 eingeführt wurde, gibt es aktuell kaum Forschung, die sich mit den Bedürfnissen und Wünschen der Neulehrer\*innen in Bezug auf die Einführungslehrveranstaltungen zur Induktionsphase beschäftigt.

Die Ergebnisse der vom BMBWF in Auftrag gegebenen Evaluationsstudie „Der Berufseinstieg in das Lehramt“ unter der Projektleitung von Univ.-Prof. Dr. Manfred Prenzel vom Zentrum für Lehrer\*innenbildung an der Universität Wien aus dem Jahr 2021 liefern somit den theoretischen Rahmen der an der PH Wien durchgeführten Evaluation. (Induktionsphase, 2024)

Die durchgeführte Studie kommt zu einigen wichtigen Schlüssen, die nachstehend erörtert werden.

Es zeigt sich etwa, dass eine zeitgerechte Information über die Anmeldezeiträume zu den Begleitlehrveranstaltungen zur Induktionsphase für die Neulehrer\*innen von großer Bedeutung ist (vgl. Prenzel, et al., 2021, S. 68).



Im Bereich der Qualitätswahrnehmung empfinden die Neulehrer\*innen die Begleitlehrveranstaltungen häufig für wenig hilfreich. Als Gründe hierfür werden beispielsweise die mangelnde Vorbereitung der Lehrenden, sich widersprechende Informationen, zu allgemeine Inhalte, die zusätzliche zeitliche Belastung wie auch die nicht vorhandene Differenzierung der einzelnen Schularten angegeben. Zudem kommt es oftmals zur Doppelung der Inhalte mit den Lehrveranstaltungen der Lehramtsausbildung (vgl. ebd., 70).

Auch wurde von einigen Berufeinsteiger\*innen gewünscht, dass die Lehrveranstaltungen vor dem Dienstantritt, am Wochenende oder in geblockter Form in den Ferien abgehalten werden. (vgl. ebd., 72). Als Gründe hierfür werden die frühzeitige Vermittlung von für den Berufseinstieg wichtigen Informationen, die Zeitersparnis durch Blocklehrveranstaltungen wie auch die damit einhergehende Möglichkeit von Reflexionen genannt. (vgl. ebd., 99). Dem Wunsch nach einer geänderten Abhaltung der Lehrveranstaltungen kam das BMBWF im Schuljahr 2023/24 nach und stellte die Vorgabe, diese in der letzten Sommerferienwoche abzuhalten.

Ein weiterer großer Kritikpunkt der Neulehrer\*innen ist, dass sie oftmals keinen Nutzen der Inhalte für ihre Unterrichtspraxis wahrnehmen und sie trotz des großen zeitlichen Aufwandes keinen Mehrwert für den Lehrberuf erkennen können (vgl. ebd., 93). Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurde von Seite der Neulehrer\*innen angeregt, die Gruppen schulartenspezifisch zu unterteilen, um bedarfsgerechtere Inhalte vermitteln zu können (vgl. ebd., 100).

Von Mentor\*innen und Neulehrer\*innen wurde darüber hinaus angemerkt, dass sie sich Lehrveranstaltungen mit supervisorischem Charakter wünschen, um auf diesem Weg den beruflichen Alltag professionell reflektieren zu können (vgl. ebd., 118). Auch diesem Wunsch kam das BMBWF im Schuljahr 2023/24 in Form von Coachingangeboten während des Schuljahres nach.

## 2.1 Methode

Jene rund 800 Neulehrer\*innen, die diese Einführung in ihre Induktionsphase in der letzten Ferienwoche (28.08. – 01.09.2023) an der PH Wien absolviert haben, bekamen anschließend die Möglichkeit, dem Organisationsteam in Form eines Online-Fragebogens Feedback zu geben. Im Mittelpunkt der Erhebung stand die Frage nach der Zufriedenheit mit der Organisation der Lehrveranstaltungen und der Kommunikation mit dem Organisationsteam, aber auch mit den angebotenen Lehrveranstaltungen und den eingesetzten Vortragenden.



Der verwendete Fragebogen, wurde den Neulehrer\*innen am 01.09.2023 per Mail übermittelt und war zwei Wochen lang zugänglich. Er umfasste insgesamt neun Items, wobei sieben standardisierte Fragen, die mittels quantitativer Beurteilungsskalen zu beantworten waren, den Kern der Befragung darstellten. Zur Auswertung der dadurch gewonnenen Daten wurden zunächst Häufigkeitsauszählungen durchgeführt und die Mittelwerte der Variablen berechnet, anschließend wurden für einige Items Kreuztabellierungen vorgenommen, die auf Unterschiede zwischen Neulehrer\*innen aus unterschiedlichen Schularten abzielten (vgl. Minnameier et al. 2023, 129).

Außerdem wurde eine offene Frage nach weiteren Anmerkungen in den Fragebogen aufgenommen, deren Antworten nicht systematisch ausgewertet wurden, sich jedoch als Ergänzung zu den quantitativen Ergebnissen als äußerst aussagekräftig erwiesen (vgl. Kuckartz et al. 2009, 33).

## Auswertung

### 2.2 Berufsfeld

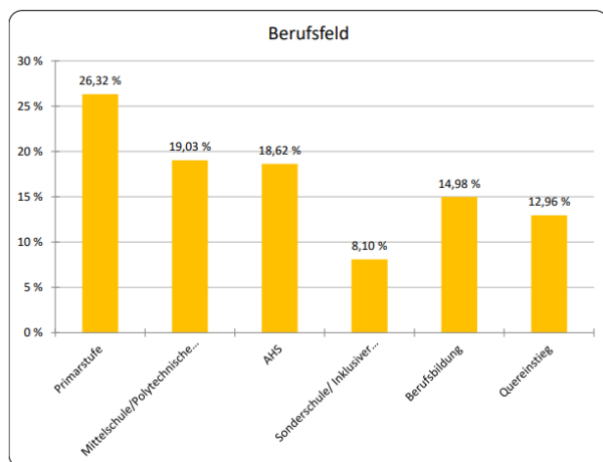


Abbildung 1: Berufsfeld der Teilnehmer\*innen (Eigendarstellung)

Den Einstieg in die Erhebung stellt die Frage nach dem Berufsfeld der Neulehrer\*innen dar, wobei die Primarstufe – also (zukünftige) Volksschullehrer\*innen – hier mit 26,32 % die größte Gruppe ausmacht, gefolgt von Lehrer\*innen an Mittel- und Polytechnischen Schulen mit 19,03 % und Allgemeinbildenden Höheren Schulen mit 18,62 %. 14,98 % ordnen sich der Berufsbildung zu und 12,96 % geben an, dass sie Quereinsteiger\*innen in den Lehrer\*innenberuf sind. Sonderschullehrer\*innen machen unter den Befragten mit 8,1 % die kleinste Gruppe aus.

### 2.3 Organisation

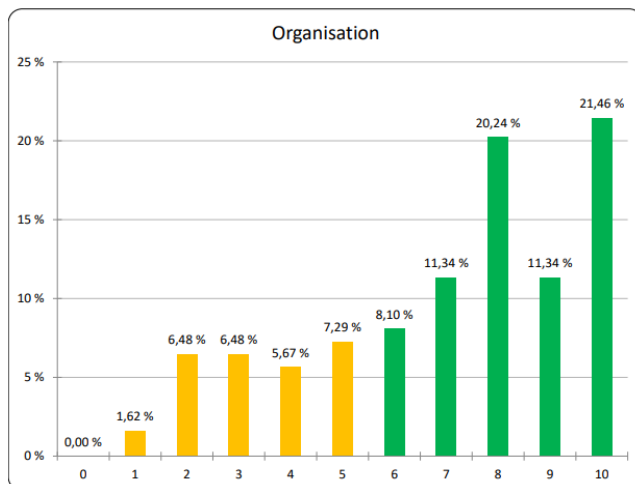


Abbildung 2: Bewertung Organisation (Eigendarstellung)

Die erste Beurteilungsskala betrifft die Wahrnehmung der Organisation der Einführungswoche durch die Neulehrer\*innen. Die größte Gruppe (21,46 %) gibt hier die mit 10 die bestmögliche Bewertung ab, die zweitgrößte (20,24 %) die 8. Auch eine detaillierte Aufschlüsselung der Ergebnisse nach 'schwacher/starker Zustimmung zu dem Item' und 'Berufsfeld' (siehe unten) zeichnet hier ein sehr positives Bild, alle Untergruppen stimmen deutlich häufiger stark zu, dass sie die Organisation der Einführungswoche als klar und informativ wahrnehmen.

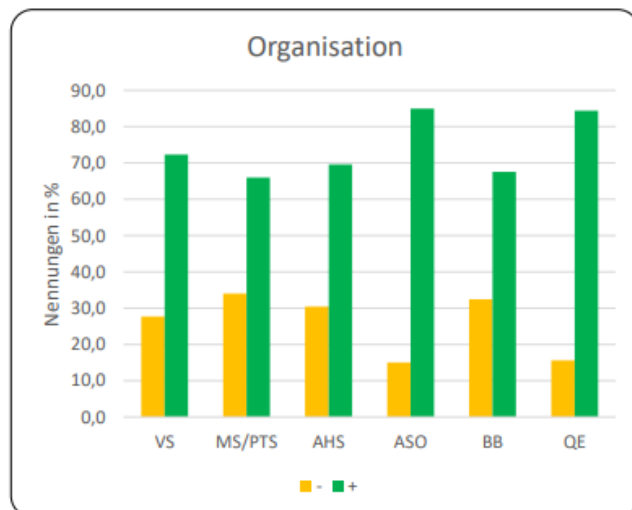


Abbildung 3: Bewertung Organisation – schwache/starke Zustimmung nach Berufsfeld (Eigendarstellung)

## 2.4 Kommunikation

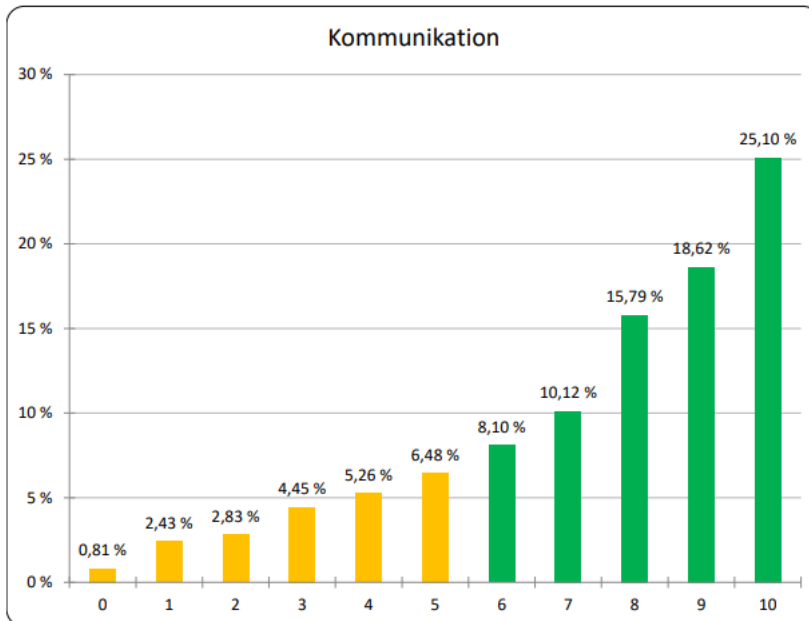


Abbildung 4: Bewertung Kommunikation (Eigendarstellung)

Die Wahrnehmung der Kommunikation mit dem Organisationsteam fällt ebenso positiv aus. Wieder stimmt die größte Gruppe (25,10 %) mit 10 maximal zu, dass sie diese als lösungsorientiert und unterstützend wahrnimmt, darüber hinaus ist die Verteilung der Antworten bei diesem Item als typisch linksschief zu erkennen. Mit Blick auf die einzelnen Berufsfelder (siehe unten) fällt auf, dass fast 45 Prozent der Quereinsteiger\*innen die bestmögliche Bewertung abgeben, was die Kommunikation mit dem Organisationsteam betrifft.

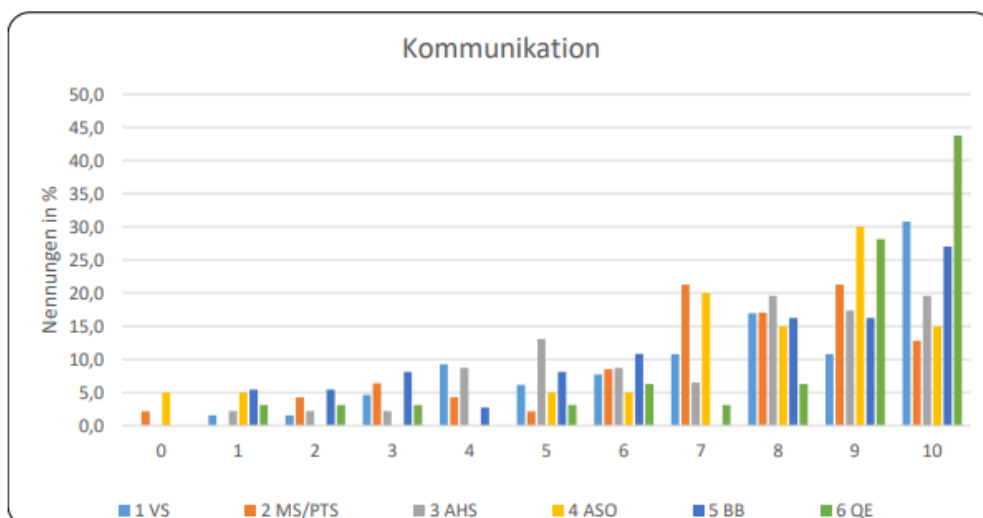


Abbildung 5: Bewertung Kommunikation – Verteilung nach Berufsfeld (Eigendarstellung)

## 2.5 Lehrveranstaltungsangebot

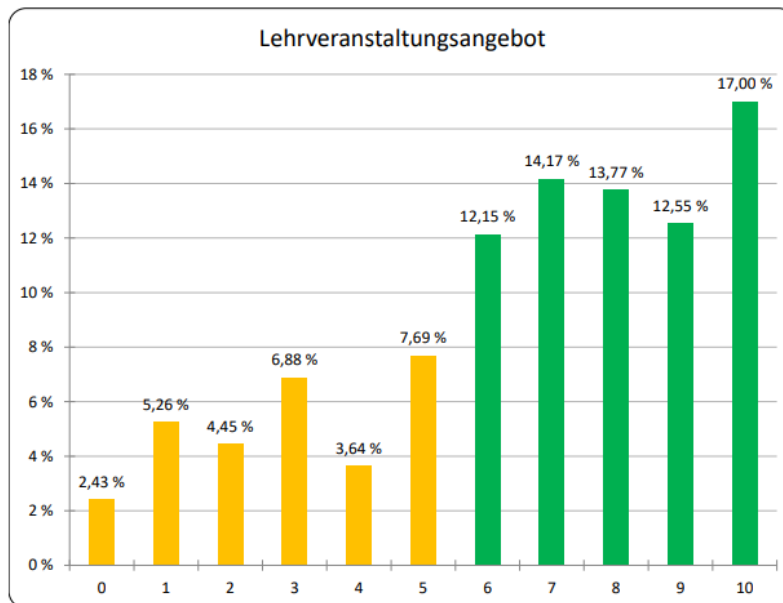


Abbildung 6: Bewertung Lehrveranstaltungsangebot (Eigendarstellung)

Die dritte zu bewertende Aussage zielt auf das Lehrveranstaltungsangebot selbst ab. Abermals wird hier mit 17,00 Prozent am häufigsten die bestmögliche Bewertung abgegeben, wenn auch vergleichsweise etwas mehr Neulehrer\*innen nur schwach zustimmen. Eine mögliche Erklärung hierfür bietet die Aufschlüsselung der Antworten nach Berufsfeld (siehe unten); es zeigt sich, dass die Neulehrer\*innen aus der Berufsbildung das Lehrveranstaltungsangebot der Einführungswochen signifikant kritischer beurteilen als die übrigen Untergruppen.

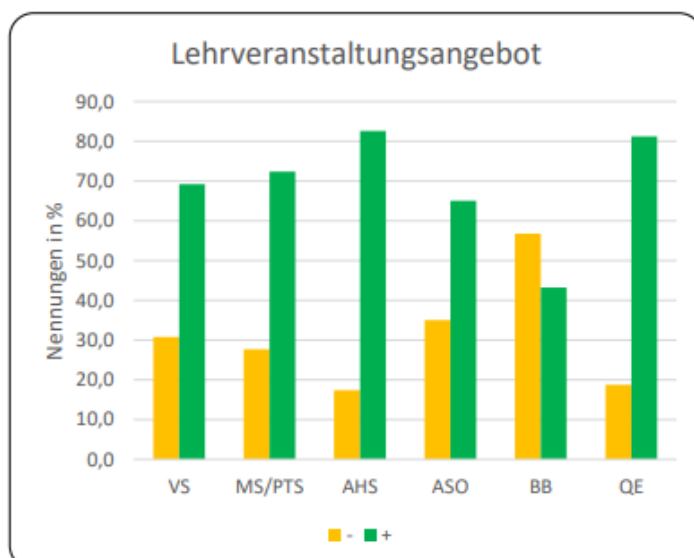


Abbildung 7: Bewertung Lehrveranstaltungsangebot – schwache/starke Zustimmung nach Berufsfeld (Eigendarstellung)

## 2.6 Module

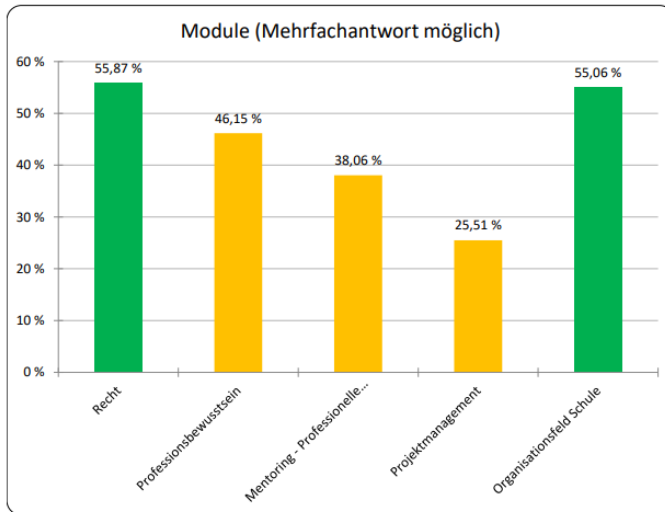


Abbildung 8: Module (Eigendarstellung)

Auch den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Neulehrer\*innen wurde in der Erhebung Raum gegeben. Der Wunsch nach vertiefender Fortbildung oder einem berufsbegleitenden Coachingangebot besteht vor allem in Bezug auf die Module 'Recht' und 'Organisationsfeld Schule', die in diesem Zusammenhang von jeweils mehr als 55 Prozent der Befragten genannt werden. Am wenigsten Interesse bringen die Neulehrer\*innen demgegenüber dem Modul 'Projektmanagement' entgegen, das von 25,51 Prozent und damit am seltensten genannt wird.

## 2.7 Vortragende

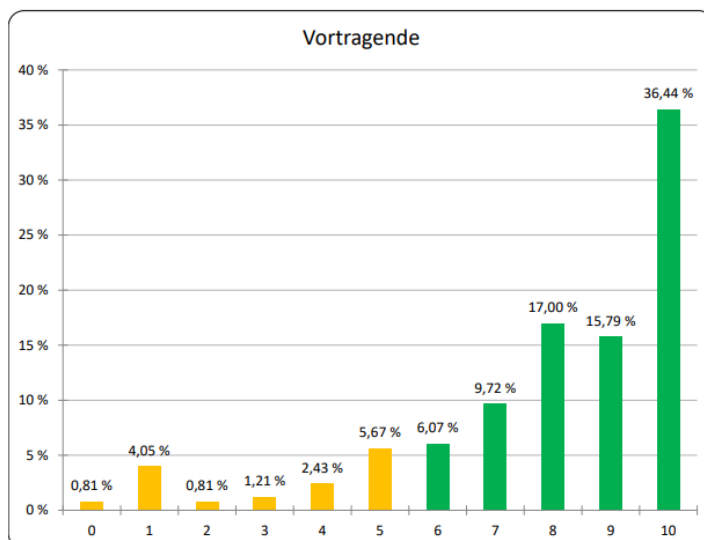


Abbildung 9: Bewertung Vortragende (Eigendarstellung)

Äußerst positive Rückmeldungen erfolgten zu den Vortragenden der Lehrveranstaltungen. Diese wurden von mehr als einem Drittel der Befragten (36,44 %) mit 10 bestmöglich bewertet, weitere 15,79 bzw. 17 Prozent antworten mit 9 und 8. Die Aufschlüsselung in schwache/starke Zustimmung zu diesem Item (siehe unten) zeigt darüber hinaus, dass insgesamt 85 Prozent der Neulehrer\*innen stark zustimmen, dass sie die eingesetzten Vortragenden als engagiert und fachlich versiert wahrnehmen.

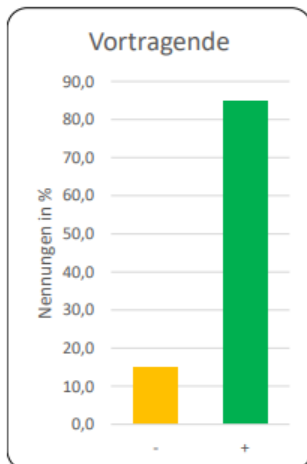


Abbildung 10: Bewertung Vortragende – schwache/starke Zustimmung (Eigendarstellung)

## 2.8 Präsenz- vs. Onlinelehre

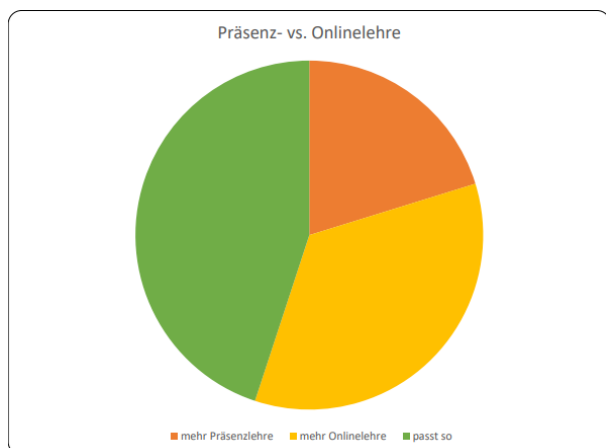


Abbildung 11: Wunsch nach Präsenz- vs. Onlinelehre (Eigendarstellung)

Als nächstes wurde der Umstand zur Diskussion gestellt, dass die Lehrveranstaltungen in der letzten Ferienwoche teilweise in Präsenz und teilweise online abgehalten wurden. Fast die Hälfte (44,94 %) der befragten Neulehrer\*innen zeigt sich mit dieser Einteilung zufrieden ("Passt für mich so"), rund ein Drittel (34,82 %) gibt jedoch an, sich mehr Onlinelehre zu

wünschen, und eine Minderheit von 20,24 Prozent würde sich im Gegenteil mehr Präsenzlehre wünschen.

## 2.9 Vor-Ort-Beratung der Bildungsdirektion

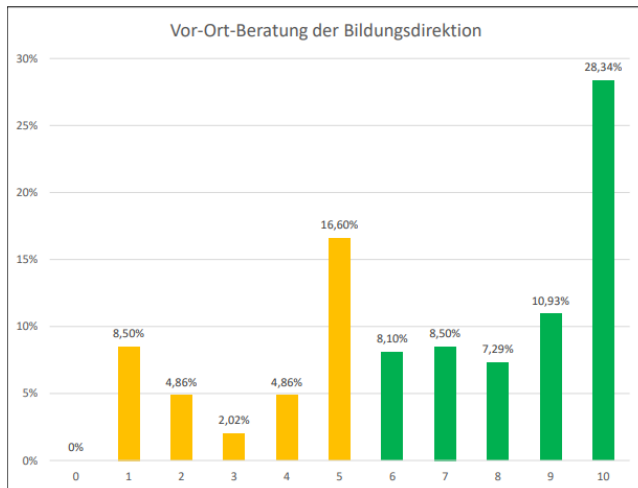


Abbildung 12: Bewertung der Vor-Ort-Beratung der Bildungsdirektion (Eigendarstellung)

Die letzte Beurteilungsskala gibt den Teilnehmer\*innen der Evaluation die Gelegenheit, den Nutzen der Möglichkeit einer Vor-Ort-Beratung durch Mitarbeiter\*innen der Bildungsdirektion Wien von 1 bis 10 zu bewerten. Die größte Gruppe (28,34 %) bewertet dieses mit 10, die zweitgrößte (16,60 %) sieht dagegen nur einen mittelmäßigen Nutzen in einem derartigen Angebot und 8,5 Prozent stufen dieses mit 1 minimal ein. Ähnlich wie bei der Frage nach dem Lehrveranstaltungsangebot zeigt eine Aufschlüsselung nach Berufsfeld (siehe unten) auch hier, dass die Neulehrer\*innen aus der Berufsbildung das Angebot der Beratung durch Vertreter\*innen der Bildungsdirektion als weniger wichtig erachten als andere Neulehrer\*innen.



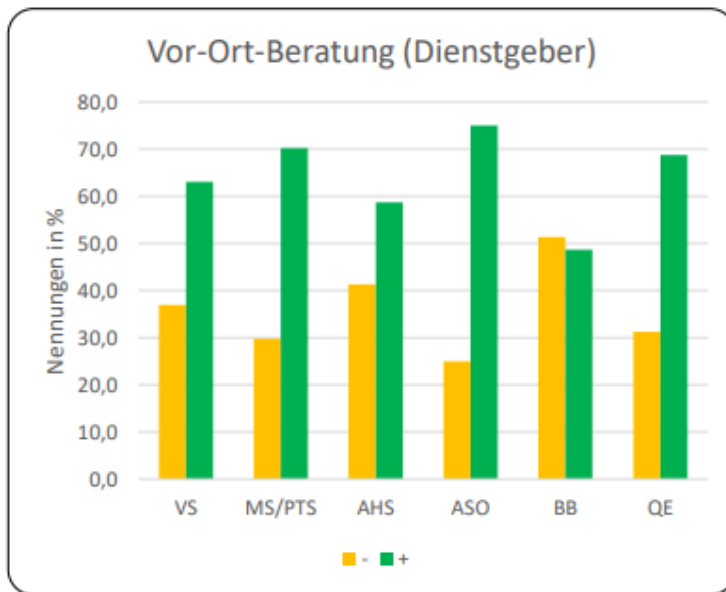


Abbildung 13: Bewertung der Vor-Ort-Beratung der Bildungsdirektion nach Berufsfeld (Eigendarstellung)

### 3 Anmerkungen

Den Abschluss des Fragebogens stellt eine offene Frage dar, bei der den Teilnehmer\*innen der Erhebung Raum gegeben wurde, selbstständig Anmerkungen, Lob oder Kritik zu formulieren.

Eines der oben vorgestellten Items zielt auf die Aufteilung der Lehrveranstaltungen der Einführungswoche in Präsenz- und Online-Einheiten ab. Während im Hauptteil des Fragebogens lediglich abgefragt wird, ob die Neulehrer\*innen eine der beiden Lehrarten bevorzugen, zeigt sich bei Durchsicht dieser Anmerkungen, dass zahlreiche Teilnehmer\*innen nicht Präsenz- oder Online-Lehrveranstaltungen an sich, sondern vor allem die Einteilung in eine Präsenz- und eine Online-Einheit am selben Tag kritisieren.

### 4 Conclusio

Die positivste Bewertung erhalten in der durchgeführten Evaluation die eingesetzten Vortragenden, was der umfangreichen Information der Lehrenden über die vorgesehenen Inhalte und Ziele der einzelnen Lehrveranstaltungen geschuldet sein dürfte. Auch die Organisation der Einführungswochen und die Kommunikation mit dem Organisationsteam der PH Wien wurde von der jeweils größten Gruppe an Teilnehmer\*innen bestmöglich bewertet, außerdem sind die Antworten bei diesen drei Items linksschief verteilt, so dass diese Bereiche

nicht im Fokus der Veränderungsbestrebungen in der Planung zukünftiger Lehrveranstaltungen stehen.

Der Einsicht, dass die Neulehrer\*innen die im August 2023 erfolgte Einteilung der Lehrveranstaltungen in eine Präsenz- und eine Online-Einheit am selben Tag tendenziell negativ bewerten, wird aktuell bereits Rechnung getragen, indem mittlerweile von derartigen Einteilungen Abstand genommen wird, um die Lehrveranstaltungen möglichst wenig belastend zu gestalten.

Eine Auffälligkeit, die sich bei der Aufschlüsselung der Antworten nach Schulart zeigt, ist die vergleichsweise schlechtere Bewertung des Lehrveranstaltungsangebots durch Neulehrer\*innen aus der Berufsbildung. Unter Einbindung von Fachkolleg\*innen aus diesem Bereich wird mittlerweile eine zusätzliche Schärfung der Inhalte der Lehrveranstaltungen für die Neulehrer\*innen aus der Berufsbildung forciert; die Feststellung, dass eine möglichst schulartenspezifische Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen ein zentrales Qualitätskriterium darstellen dürfte, lässt sich also bestätigen.

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer\*innen gibt auch an, sich zu mindestens einer der fünf Lehrveranstaltungen weitere, vertiefende Fortbildungen zu wünschen. Dieser Forderung entsprechend werden seit dem Wintersemester 2023/24 vertiefende Fortbildungen angeboten, an denen Neulehrer\*innen freiwillig teilnehmen können.

Die gewonnenen Ergebnisse bieten also bereits einige Impulse, wie zukünftige Begleitlehrveranstaltungen zur Induktionsphase in ihrer Organisation und Gestaltung noch stärker an den Bedürfnissen ihrer Rezipient\*innen ausgerichtet werden können, um die Neulehrer\*innen so optimal in ihrer Professionalisierung zu unterstützen.

## Literatur

- Induktionsphase.* (2. April 2024). Von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html> abgerufen
- Kuckartz, U., Rädiker, S., & Stefer, C. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis.* Wiesbaden: VS.
- Minnameier, G., Oberwimmer, K., Steger, M., & Wenzl, T. (2023). *Methodik und Systematik der empirischen Bildungsforschung. Wissenschaftstheoretische Grundlagen, methodische Zugänge, forschungspraktische Hinweise.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., . . . Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt; Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich.* Münster: Waxmann.

# Rezertifizierung des Wiener Begabungssiegels

*Ein Kooperationsprojekt der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der Bildungsdirektion Wien*

*Wolfgang Ellmauer<sup>1</sup>, Tamara Katschnig, Denise Hofer*

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1297>

## Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Rezertifizierung des Wiener Begabungssiegels, ein von der Bildungsdirektion Wien für Wiener Volksschulen angebotenes Gütesiegel für Begabungs- und Begabtenförderung. Um ein Begabungssiegel zu erhalten, müssen die Bewerberschulen eine Reihe von Qualitätskriterien erfüllen. Danach wird das Begabungssiegels für drei Jahre verliehen. Nach dieser Zeitspanne erfolgt eine Rezertifizierung. Um diese evidenzbasiert und für alle aufgrund von quantitativen Daten nachvollziehbar zu gestalten, besteht seit 2022 eine Kooperation zwischen der KPH Wien/Krems und der Bildungsdirektion Wien. Im Zuge eines gemeinsamen Forschungsprojekts wurden Fragebögen für Eltern, Schüler\*innen und Lehrpersonen zur Rezertifizierung der Wiener Begabungssiegel-Volksschulen konzipiert. Die Schulen haben seit dem Wintersemester 2023/24 über IQES online Zugriff auf diese Messinstrumente. Begleitend wurde ein Reflective Paper entwickelt, das sich an der Struktur des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) orientiert. Mit Hilfe dieses Papiers sollen die Schlussfolgerungen der jeweiligen Schulen aus ihren Befragungsergebnissen dokumentiert werden.

*Stichwörter:* Begabungsförderung, Begabungssiegel, Evaluation

## 1 Einleitung

Seit dem Schuljahr 2007/08 verleiht die Bildungsdirektion Wien ein Begabungssiegel für Volksschulen als sichtbares Zeichen ihrer Bemühungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung. Das Siegel steht im Einklang mit dem Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (BMBWF, 2017), der zentralen normativen Rahmung schulischer Begabungsförderung in Österreich. Schulen, die sich um ein Siegel bewerben, müssen eine

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: [wolfgang.ellmauer@kphvie.ac.at](mailto:wolfgang.ellmauer@kphvie.ac.at)

Reihe an Qualitätskriterien erfüllen. Diese wurden von der Bildungsdirektion Wien in einer Modellbeschreibung festgelegt (Begabungs- und Begabtenförderung Wien, 2021). Auf ihrem Weg zum Begabungssiegel werden die Schulen von den Pädagogischen Hochschulen in Form von Fort- und Weiterbildungsangeboten und unter Miteinbeziehung der Schulentwicklungsberatung begleitet. Bei Erfüllung der Kriterien erfolgt schließlich die Verleihung des Siegels für drei Jahre. Hier stellt sich nun die Frage nach einem geeigneten Modus der Rezertifizierung. In diesem Kontext besteht seit 2022 eine Forschungs Kooperation der KPH Wien/Krems mit der Bildungsdirektion Wien. Forschungsziel ist es, geeignete Messinstrumente für eine evidenzbasierte Rezertifizierung der Begabungssiegel-Volksschulen zu entwickeln. Die Entwicklung dieser Messinstrumente (Eltern-, Schüler\*innen- und Lehrpersonen-Fragebögen) wurde im Sommer 2023 abgeschlossen. Seither sind die Fragebögen über IQES online österreichweit verfügbar. Im Sommersemester 2024 wurden die Fragebögen durch die Schulen in Form einer Selbstevaluation für die Einschätzungen der oben genannten Personengruppen zur schulischen Begabungs- und Begabtenförderung eingesetzt. Nach Rolff (2023) nimmt die Selbstevaluation einen zentralen Stellenwert im Schulentwicklungsprozess ein, sodass schlussgefolgert werden kann: „Regelmäßige Evaluationen (intern und extern) sowie Fortbildungen der Lehrpersonen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung sichern die Qualität der Schule und helfen, das begonnene Konzept weiterzuentwickeln“ (Ellmauer, 2021, S. 55).

Begleitend zur Fragebogenentwicklung wurde ein Reflective Paper für Schulleiter\*innen entwickelt, in welches die Schlussfolgerungen der jeweiligen Schule aus der Fragebogenerhebung eingearbeitet werden sollen und das anschließend an die Bildungsdirektion Wien übermittelt wird. Die Schulleiter\*innen werden somit in die Verantwortung genommen und können ihrer Rolle als „Motor der Schulentwicklung“ (Bryk, 2010) gerecht werden (Bastian & Hinzke, 2023). Das Reflective Paper orientiert sich an der Struktur des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) mit seinen fünf Qualitätsdimensionen: (1) Qualitätsmanagement, (2) Führen und Leiten, (3) Lernen und Lehren, (4) Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen sowie (5) Ergebnisse und Wirkungen (BMBWF, 2023). Durch den oben beschriebenen Entwicklungsprozess besteht die Möglichkeit, zukünftig sowohl den Begabungssiegelschulen als auch allen anderen österreichischen Volksschulen von Seiten der Pädagogischen Hochschulen passgenaue und nachhaltig wirkende Fort- und Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Die Datenerhebung und anschließende Reflexion unterstützt die Schulleiter\*innen, sich für bestimmte Entwicklungsprozesse zu entscheiden und dementsprechend zu handeln (z.B. Unterrichtsentwicklung oder Elternarbeit). Die Tatsache, dass sich – wie internationale Studien belegen – Lehrpersonen mit der Heterogenität ihrer Schüler\*innen zunehmend überfordert sehen, (Weigand, 2014, S. 65), verleiht diesem Aspekt besondere Relevanz.

## 2 Das Wiener Begabungssiegel für Volksschulen

Unter dem Konzept zum Wiener Begabungssiegel kann ein ganzheitlicher, systemischer Zugang zur schulischen Begabungs- und Begabtenförderung verstanden werden. Ziel ist es, mit Hilfe eines Maßnahmenbündels die Schulqualität zu verbessern und diese nachhaltig zu sichern. Um dies zu erreichen, werden die mittlerweile über 20 Begabungssiegel-Volksschulen u.a. mit (kostenlosen) Handreichungen der Bildungsdirektion Wien unterstützt. Außerdem erfolgt eine Begleitung durch die Pädagogischen Hochschulen (z.B. in Form von SCHILFs, modularen Fortbildungsreihen und Schulentwicklungsberatung). Dabei variieren die Professionalisierungsmaßnahmen je nach Standort, denn die Wiener Begabungssiegel-Volksschulen bilden eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Herausforderungen (Hofer & Ellmayer, 2021, S. 861). Die Erlangung des Begabungssiegels ist mit einer Reihe von Qualitätskriterien verbunden. Diese umfassen neben (1) einem umfassenden Förderkonzept und (2) einem vielfältigen Förderangebot auch (3) eine standortspezifische Schulentwicklung sowie (4) eine Professionalisierung der Lehrpersonen (Fort- und Weiterbildung). Zudem müssen am Schulstandort (5) Angebote zur Identifikation von Begabungen und zur Beratung und (6) eine lebendige Schulpartnerschaft nachgewiesen werden. Schließlich sind (7) alle Maßnahmen zu dokumentieren und (8/9) interne sowie externe Rückmeldeverfahren am Schulstandort zu etablieren (Begabungs- und Begabtenförderung Wien, 2021).

## 3 Forschungsprojekt

Im folgenden Abschnitt wird das Forschungsprojekt näher vorgestellt. Ausgehend von grundlegenden Überlegungen in Bezug auf die Fragebogenerstellung wird auf die Konzeption der Fragebögen eingegangen und die Durchführung der Erhebung mit IQES online erläutert. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Darstellung von ersten Ergebnissen der Befragung. Wie bereits oben erwähnt, lautet die zentrale Fragestellung: Was müssen die einzelnen Schulen konkret für ihre Rezertifizierung leisten und wie können diese dazu ermutigt werden, ihre Schulentwicklung, insbesondere die Begabungs- und Begabtenförderung, an den Standorten nachhaltig voranzutreiben? Die Befragung sollte von den Schulen in Form einer Selbstevaluation zeitökonomisch durchführbar sein. Vor diesem Hintergrund wurden Fragebögen für drei Personengruppen konzipiert (Eltern, Lehrpersonen sowie Schüler\*innen der 3. und 4. Schulstufen).

### 3.1 Entwicklung und Aufbau der Fragebögen

Als Grundlage der erstellten Messinstrumente diente der „Fragebogen zur Potentialanalyse“ (Steenbuck, Quitmann & Esser, 2011). Die Kategorien dieses an Lehrpersonen gerichteten

Fragebogens wurden teilweise übernommen und die einzelnen Items an die Kriterien des Wiener Begabungssiegels angepasst. Darauf aufbauend erfolgte die Konzeption der beiden weiteren Fragebögen für Eltern und Schüler\*innen. Um eine Vergleichbarkeit der drei Messinstrumente sicher zu stellen, wurde versucht, die jeweiligen Kategorien bei allen drei Fragebögen weitgehend beizubehalten. Dies war vor allem beim Fragebogen für Schüler\*innen nur bedingt möglich.

Am Beginn der Fragebögen finden sich einige demografische Angaben. Aufgrund der datenschutzrechtlichen Vorgaben von IQES online konnten hier nur einige wenige Bereiche erfasst werden. Die Fragebögen für Lehrpersonen und Eltern setzen sich aus folgenden Kategorien zusammen: (1) Organisation und Strukturen, (2) Schulleitung, (3) Lehrpersonen, (4) Ressourcen, (5) Schülerinnen und Schüler, (6) Eltern, (7) Lernen und Bildung, (8) Unterricht, (9) Schulentwicklung, (10) Vernetzung, (11) Qualifikation und Entwicklung der Schüler\*innen, (12) Schüler\*innenzufriedenheit, (13) Elternzufriedenheit, (14) Lehrer\*innenzufriedenheit sowie (15) Förderangebote der Schule. Kategorien eins bis 14 sind vierfach likert-skaliert (stimmt – stimmt eher – stimmt eher nicht – stimmt nicht) (Döring & Bortz, 2016). Im Unterschied zu ungeraden Ratingskalen entfällt hier eine Mittelkategorie, was den Informationsgehalt des Erhebungsinstruments verbessern kann, da Befragte dazu neigen, sich für die mittlere Kategorie zu entscheiden („Tendenz zur Mitte“) (Kallus, 2016). Außerdem gibt es beim Elternfragebogen die Antwortoption „Keine Angabe“, da Eltern schulinterne Gegebenheiten oftmals nicht oder nur schwer beurteilen können. Bei Kategorie 15 „Förderangebote der Schule“ ändert sich die Ratingskala in „oft – manchmal – selten – nie“ und es werden konkrete begabungsfördernde Unterrichtsmethoden angeführt. Den Abschluss dieser beiden Fragebögen bildet das offene Item „Was ich noch mitteilen möchte“. Beim Schüler\*innenfragebogen wurde auf einige der oben genannten Kategorien verzichtet. Er ist somit deutlich kürzer als die beiden anderen Messinstrumente. Die Kategorien des Schüler\*innenfragebogens lauten (1) Organisation und Strukturen, (2) Schulleitung, (3) Lehrkräfte, (4) Eltern, (5) Lernen und Bildung, (6) Unterricht, (7) Schüler\*innenzufriedenheit sowie (8) Förderangebote an der Schule. Letztgenannte Kategorie wird in Form von offenen Fragen erhoben. Den Abschluss dieses Fragebogens bildet das offene Item „Stell dir vor, du könntest an deiner Schule etwas verändern! Was soll anders sein?“

Im Rahmen der Konzeption wurden die Fragebögen vorgetestet, um die Güte der Messinstrumente zu gewährleisten. Im Schuljahr 2022/23 erfolgte zu diesem Zweck ein Pretest an einer Wiener Begabungssiegel-Volksschule. Die Befragung wurde online mit MS Forms durchgeführt. Es nahmen Lehrpersonen (n = 12), Eltern (n = 51) und Schüler\*innen der 3. und 4. Klassen (n = 54) daran teil. Die Überprüfung der internen Konsistenz der Skalen (Fragebogenkategorien) nach Cronbachs Alpha ergab bei den Fragebögen für Lehrpersonen und Eltern durchgehend zufriedenstellende Werte von  $>.7$  (Reitinger, 2014; Rost, 2013), beim Schüler\*innenfragebogen konnte dagegen keine zufriedenstellende innere Konsistenz der Skalen festgestellt werden. In einer Fragebogenrevision wurden missverständliche Begriffe und Items geändert bzw. ganz gestrichen. Beispielsweise waren manche Items zu



schulinternen Angelegenheiten für Eltern kaum zu beantworten. Aus diesem Grund wurde am Elternfragebogen die Antwortmöglichkeit „Keine Angabe“ ergänzt.

In einer anschließenden Fragebogenkonferenz mit Vertreter\*innen der Bildungsdirektion Wien, der KPH Wien/Krems gemeinsam mit Vertreter\*innen des BMBWF sowie von IQES online wurden die Fragebögen neuerlich diskutiert und deren Kompatibilität mit IQES online abgeklärt. Daraufhin erfolgte eine weitere Fragebogenrevision. Aufgrund der oben beschriebenen Maßnahmen kann von einer Objektivität, Reliabilität und Validität der Messinstrumente ausgegangen werden.

### 3.2 Durchführung der Befragung mit IQES online

Die Begabungssiegel-Volksschulen führen die Befragungen im Schuljahr 2023/24 bis 1. Mai 2024 durch. In einem ersten Durchgang nehmen 17 der insgesamt 26 Wiener Begabungssiegel-Volksschulen am Rezertifizierungsprozess teil. Im Vorfeld fand eine Informationsveranstaltung an der Bildungsdirektion Wien statt, in der die Schulleiter\*innen über die geplante Rezertifizierung informiert wurden. Zudem gab es zwei Online-Fortbildungsveranstaltungen der KPH Wien/Krems für die Ansprechpersonen an den Schulstandorten. Bei diesen Lehrveranstaltungen erhielten die Teilnehmenden eine Einschulung in die Durchführung und Auswertung von Evaluationen mittels IQES online. Aktuell (Stand: März 2024) läuft die Befragung der drei Personengruppen durch die Schulen. Nach Abschluss der Befragungen sollen die Schulleiter\*innen aus den Ergebnissen Schlüsse für ihr weiteres Vorgehen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung ziehen. Diese Erkenntnisse werden in Form eines Reflective Papers an die Bildungsdirektion übermittelt. Durch die enge Verknüpfung des Reflective Papers mit QMS besteht die Möglichkeit, die Maßnahmen der Begabungssiegel-Volksschulen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung klar den einzelnen Bereichen des Qualitätsrahmens zuzuordnen und somit in QMS sichtbar zu machen.

### 3.3 Erste Ergebnisse

Da die Befragung der Hauptuntersuchung derzeit läuft, liegen aktuell nur die Ergebnisse von drei Schulen vor. Allerdings zeigt sich bereits eine besondere Herausforderung für Schulleiter\*innen: Sie sind für eine rege Teilnahme der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten verantwortlich. Sie verschicken die Links zu den Fragebögen und sollen die Teilnehmer\*innen an die Befragung erinnern. Da es sich um anonyme Daten handelt, müssen sich die Schulleiter\*innen somit auf die rege Teilnahme des Kollegiums und den Erziehungsberechtigten verlassen und haben keine Möglichkeit der Überprüfung. Derzeit

gibt es Schulen, die eine hohe Teilnahmequote erreichen, während andere Schulen mit einem scheinbaren Desinteresse der Befragten zu kämpfen haben.

Die Antworten der Erziehungsberechtigten unterscheiden sich zum Teil deutlich von jenen der Lehrpersonen. Vor allem bei den Angaben zur Häufigkeit der angebotenen Fördermaßnahmen zeigen sich an bisher zwei von drei Schulstandorten große Unterschiede. Das betrifft z.B. auch die Antworten zum pädagogischen Konzept. Ein Großteil der Erziehungsberechtigten gibt an, dass sie unzureichend über den Umgang mit Begabungen am Schulstandort informiert werden, die Lehrkräfte geben Gegenteiliges an. Das bedeutet nicht zwingend, dass die Pädagog\*innen den Begabungen der Schüler\*innen unzureichend gerecht werden, sondern Erziehungsberechtigte möglicherweise mehr Informationen diesbezüglich benötigen würden – ein gutes Beispiel dafür, woran Schulleiter\*innen zukünftig mit ihren Lehrkräften arbeiten können. Es zeigen sich auch Unterschiede in der Definition und dem Verständnis von Begabung und Begabungsförderung.

Einige Erziehungsberechtigte nutzen die Möglichkeit, bei den offenen Antworten Lob bzw. Kritik auszusprechen. Auch die Schüler\*innen nutzen im Rahmen der offenen Antworten die Chance, um rückzumelden, was sie am täglichen Schulalltag schätzen und was sie sich zukünftig wünschen. Die Schulleiter\*innen erhalten somit eine Reihe an Rückmeldungen und gewinnen Eindrücke über die Sichtweisen wichtiger Schulakteure, mit denen sie gezielt an ihrer Schulentwicklung weiterarbeiten können.

## 4 Fazit und Ausblick

Im Sinne des lebenslangen Lernens haben Pädagogische Hochschulen die Aufgabe, Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit zu unterstützen und zu professionalisieren. Dabei wird der Fokus auf die Prinzipien von effektiver Fort- und Weiterbildung gerichtet. Fischer und Müller-Oppliger (2021, S. 364 f.) nennen in diesem Zusammenhang strukturelle Bedingungen (z.B. längerer Zeitraum der Fortbildungen, Einüben von neuen Einstellungen und Handlungsmustern), Möglichkeiten der personellen Teilnahme (z.B. Anschluss an berufsbiografisches Vorwissen, anspruchsvolle Lernaktivitäten) sowie bestimmte didaktische Ansprüche (z.B. Anknüpfen an Überzeugungen, Erleben lassen von Wirksamkeit). Damit einher geht der Aufbau einer gemeinsamen professionellen Haltung. Solzbacher (2017) sieht darin vor allem eine Aufgabe von Schulentwicklung und damit auch von Schulleitung. Um all das zu erreichen, müssen nachhaltige Entwicklungsprozesse auf organisatorischer, personeller und pädagogischer Ebene angestoßen werden, die im Sinne eines gemeinsamen Schulcommitments vom gesamten Schulpersonal getragen und gelebt werden. Doch das Erkennen und Fördern von Talenten ist nach wie vor auch Glückssache und zum Teil abhängig von der Gesellschaft und dem Umfeld. Begabungssiegelschulen haben u.a. die Aufgabe, auch unter Einbeziehung dieser über den Schulstandort hinausgehenden Dimension die Förderung von Talenten nicht dem Zufall zu überlassen.

Mit den multiperspektivischen Fragebögen zur Begabungs- und Begabtenförderung für Eltern, Schüler\*innen und Lehrpersonen stehen den Wiener Begabungssiegel-Volksschulen praktikable Messinstrumente für eine evidenzbasierte Evaluierung ihrer standortspezifischen Begabungs- und Begabtenförderung zur Verfügung. Die beschriebenen Maßnahmen legen den Schluss nahe, dass diese Messinstrumente die wissenschaftlichen Gütekriterien erfüllen. Die Durchführung, Reflexion der Ergebnisse sowie die praktische Umsetzung von Maßnahmen obliegt im Sinne einer Selbstevaluation den Schulen. Die aus der Befragung gezogenen Schlüsse sollen in einem Reflective Paper dokumentiert werden, welches von den Schulen an die Bildungsdirektion Wien übermittelt wird. Die Struktur dieses Papers orientiert sich an den fünf Qualitätsdimensionen von QMS. Die oben beschriebenen Maßnahmen zur Evaluation des Wiener Begabungssiegels für Wiener Volksschulen können eine auf den Schulentwicklungsprozess nachhaltig förderliche Wirkung haben und letztlich maßgeblich zu einer begabungsfördernden Schulkultur beitragen. Die Ergebnisse werden zukünftig bei schulinternen Lehrer\*innenfortbildungen (SCHILFs) herangezogen und mit den Lehrkräften transparent und moderiert besprochen. Anhand der Daten werden gemeinsame Maßnahmen und Ziele in der Schulentwicklung im Kontext Begabungs- und Begabtenförderung festgelegt. Das hat zur Folge, dass auch Fort- und Weiterbildungsangebote dementsprechend adaptiert und weiterentwickelt werden. Die Kooperation zwischen der Bildungsdirektion Wien und der KPH Wien/Krems findet aktuell eine Fortsetzung. Aufbauend auf den oben beschriebenen Messinstrumenten werden seit dem Frühjahr 2024 entsprechende Fragebögen für die Rezertifizierung der Wiener Begabungssiegel-Mittelschulen entwickelt.

## Literatur

- Bastian, J., Hinzke, J.-H. (2023). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen-Handlungsmöglichkeiten-Wirkungen*. Beltz.
- Begabungs- und Begabtenförderung Wien (2021). *Begabungssiegel. Modelbeschreibung Volksschulen*. Eigenverlag Bildungsdirektion Wien.
- BMBWF (2017). *Grundsatzlerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung*. Rundschreiben Nr. 25. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=766>
- BMBWF (2023). *Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS)*. <https://www.qms.at>
- Bryk, A. S. (2010). *Organizing Schools for Improvement*. *Phi Delta Kappan*. 91 (7): S. 23–30. DOI: [10.2307/25655236](https://doi.org/10.2307/25655236)
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Ellmayer, W. (2021). *Die Neue Mittelschule als begabende Schulform: Ein Fallbeispiel*. Kovač.
- Fischer, C. & Müller-Oppliger, V. (2021). Begabungsförderung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 359–371). Beltz.

- Hofer, D. & Ellmauer, W. (2021). Das Begabungssiegel – 14 Jahre im Zeichen der Vielfalt. *Erziehung und Unterricht 9-10*, S. 859–865.
- Kallus, K. W. (2016). *Erstellung von Fragebogen* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Facultas.
- Reitinger, J. (2014). *Datenanalyse halbtrocken*. Eigenverlag.
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Auflage). Klinkhardt.
- Solzbacher, C. (2017). Professionelle pädagogische Haltung als Reflexionsaufgabe für Schulleitungen. *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitungen und Schulberatung, H. 4*. Wolter Kluvers, S. 127–130.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Beltz.
- Weigand, G. (2024), "Da war ich auch sofort viel mehr integriert". In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern* (S. 56–86). Beltz.

# Bildungsaufstieg

## *Ein Leben zwischen sozialen Milieus*

Claudio Giordano<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1314>

### **Zusammenfassung**

Die vorliegende Theoriearbeit versucht wichtige „Gelingensfaktoren“ zu erarbeiten, welche, umgelegt und angewandt auf die Schulentwicklungspläne der Primar- und Sekundarschulen, den Schüler\*innen aufzeigen und anbieten sollen, um ihnen aus ihren prekären Lebenssituationen herauszuhelfen, sodass Bildungsungerechtigkeiten minimiert werden. Die Herausschälung einzelner Schlüsselfaktoren wird mit Hilfe einer feinen Auswahl an autobiografischen Darstellungen spezieller Erosionslinien erfolgen. Die dazu verwendete Literatur spiegelt den derzeitigen Stand der Forschung im Bereich der autobiografischen Bildungssoziologie wider und untermauert die positiven Aspekte, welche zum Gelingen beitragen können. Deshalb kann die vorliegende Theoriearbeit als Nischen-Artikel gelesen und verstanden werden. Einerseits, da zur tatsächlichen und längerfristigen Konkretisierung der „Gelingensfaktoren“ eine Longitudinal-Studie nötig ist, welche auf eine Kohorte zurückgreift, die zeitlich, örtlich, politisch sowie sozioökonomisch ähnliche Parameter aufweist und deshalb ein größeres Bearbeitungsvolumen benötigen würde; andererseits, da eine Vielzahl von Studien im Bereich der Bildungsungleichheit nur die negativen Faktoren und somit die Reproduktion der sozialen Klassen nach Bourdieu darlegt. Als kurzes Resümee kann antizipativ festgehalten werden, dass Chancenerhöhung durch ein gewinnbringendes soziales Umfeld, welches leider nicht alle Schulen bieten oder bieten wollen, erreicht werden kann. Die Einräumung von Möglichkeiten und das Anbieten von Entwicklungschancen werden als prägende Momente in den autobiografischen Werken mehrfach genannt, wodurch es zu Änderungen des Blickwinkels der Betroffenen kommt und die bereits eingefahrenen Lebensumstände somit zur Erosion bringen können.

**Stichwörter:** Gelingensfaktoren, Bildungsaufstieg, Erosion der kulturellen Identität

---

---

<sup>1</sup> Universität Innsbruck - Soziologie  
E-Mail: [Claudio.Giordano@student.uibk.ac.at](mailto:Claudio.Giordano@student.uibk.ac.at)

## 1 Kraft- und Machtverhältnisse im österreichischen Bildungssystem

Wer man ist und woher man kommt, spielt leider im österreichischen Bildungssystem noch immer eine äußerst entscheidende Rolle. Dies belegen zahlreiche Untersuchungen, allen voran die Ergebnisse des Bildungsberichts 2018, aus welchem hervorgeht, dass es sehr wohl große Unterschiede macht, welchen Bildungsabschluss die Eltern der untersuchten Schüler\*innen (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg, & Schreiner, 2019).

Traurig erscheint der Fakt, dass jedem Menschen das Recht auf Bildung zugesagt wird, siehe die allgemeine Erklärung der Menschenrechte unter Artikel 26; jedoch impliziert dieses Gesetz nicht die Zugangsmöglichkeiten und die damit verbundene Ressourcenteilhabe. So liegt es auf der Hand, dass eben genau diese Teilhabe an Bildung als Scheidepunkt im Leben vieler Menschen verstanden werden kann, da sie durch Nicht-Partizipation an den gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten gehindert werden. Somit entstehen soziale Ungleichheiten, die die einzelnen Menschen daran hindern, ihre Lebenschancen zu verwirklichen.

Bildung in der Form wie wir sie in Österreich kennen, beinhaltet ein System als Instrument, welches denjenigen, die es verstehen, sich innerhalb dieses Systems zu bewegen, Chancen zuspielt und dadurch mehr Partizipation an der Gesellschaft ermöglicht. Fröhlich und Rehbein sprechen in diesem Zusammenhang vom „Feld“. „Jedes Feld hat seine eigene Illusion und seine eigenen Einsätze“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 100)“. Die Mitspieler\*innen des Feldes befinden sich in diversesten Machtverhältnissen und Kräfteverhältnissen zueinander, sodass deren Einsatz für die „wichtig gehaltenen Güter“, ständig Neubewertet und neugedacht werden muss (ebd. S.100). So könnten man äquivalent auch den Bereich der Bildung als „Feld der Bildung“ verstehen, in welchem die „wichtigen Güter“ – sprich die Zeugnisse mit guten Noten – tagtäglich hartumkämpft werden. Leider können in diesem „Feld der Bildung“, diejenigen höhere Einsätze tätigen, die eben das Wissen über dieses Feld bereits generiert haben. „Die Menschen mit ihrem verkörperten Habitus treten beim Handeln immer in ein Feld mit bestimmten Regeln und Kräften ein“ und spielen mit den vorhandenen Ressourcen in diesem Feld mit (ebd., S.100).

Sollte es nicht Aufgabe der Schule und dem Bildungssystem als solchem sein, genau dieses Zuspil und die Möglichkeit mehr Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen, zu unterbinden oder für die, die daran nicht teilhaben können, weil sie unterschiedlichen Startbedingungen – weniger Ressourcen – haben, den Versuch des Ausgleichs zu tätigen? Sollte es nicht auch der Wunsch und die Berufung von Lehrer\*innen sein, diesen benachteiligten Kindern bei der Erfüllung ihrer Träume behilflich zu sein? Natascha Strobl beschreibt es im Buch Klassen Reise besonders pointiert. „Es gibt wenig Schöneres, als Kinder in ihren Träumen und Entdeckungen zu bestärken. Es ist eine der größten Ungerechtigkeiten, dass diese Träume schon bald nicht

mehr für alle gleich sind. Spätestens mit Eintritt ins Schulsystem werden sie für Arbeiter\*innen-Kinder zurechtgestutzt“ (Aumair & Theißel, 2020, S. 7).

Menschen werden nach ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status und aber vor allem auch nach ihren finanziellen Möglichkeiten verurteilt. Mit Worten wie „Du bist anders, gehörst hier nicht hin“ (ebd., S.7), oder „Wir können das nicht, das ist doch was für die im Gymnasium!“ (Sandner & Ginner, 2021, S. 103), werden aus lachenden Kinderaugen, traurig weinende, abgestumpfte und teilweise zerstörte Menschen herangeformt, welche zusätzlich zum Leistungsdruck immer öfter an sich selbst zweifeln und vielleicht sogar am eigenen Leben scheitern und sich selbst töten. Immer lauter werden auch gerade in letzte Zeit wieder die Rufe nach einem etwas anderen Bildungssystem. Die Frage, was an diesem Schulsystem falsch läuft, wird häufig damit beantwortet, indem den Pädagog\*innen die Schuld in die Schuhe geschoben wird. Doch sind es die Lehrer\*innen oder ist es das Versagen eines ganzen Systems? „Von der ersten Klasse an versuchen wir die Kinder zu stärken, zu motivieren, zu inspirieren. Doch sie wissen ganz genau: Sie sind Schüler\*innen „zweiter Klasse““ (Sandner & Ginner, 2021, S. 103).

Die Entstehung von Bildungsungleichheit wird nach Sandner und Ginner in drei Gruppen gesplittet.

Erstens spielt die Art und Weise, wie Kinder und ihre Eltern sich im Bildungswesen bewegen (können) eine Rolle. Zweitens, wie das Bildungssystem gestaltet ist. Die dritte und wahrscheinlich entscheidendste Ebene zur Erklärung von Bildungsungleichheiten liegt zwischen den Familien und den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Sie umfasst die Schule als Organisation mit einer spezifischen (Mittelschichts-)Kultur, die maßgeblich von Lehrerinnen und den lokalen Schulkontexten geprägt wird. (ebd., S. 92)

Trotz der schlechten und ungleichen Bedingungen schaffen immer wieder einige Menschen den Bildungsaufstieg. Im folgenden Teil werden mit Hilfe einer kleinen Auswahl an autobiografischen Werken mögliche „Gelingensbedingungen“ aufgezeigt und herausgearbeitet, welche im Rahmen von Mentoringprogrammen und Fortbildungen für Lehrpersonen präsentiert werden können.

## **2 Gelingensfaktoren, um am Bildungsprozess teilhaben zu können**

Welche Mechanismen werden von den positiven Beispielen, also jenen, die den „Aufstieg in eine andere soziale Klasse“ schaffen, in Gang gesetzt und welche Faktoren spielen für das Nicht-Gelingen eine entscheidende Rolle? In Österreich hängt die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs eng zusammen mit der sozialen Herkunft; dabei haben Kinder aus benachteiligten Familien deutlich schlechtere Karten, sich am Bildungsprozess zu beteiligen.



Mit Schlagworten wie „Illusion der Chancengleichheit“, „Individualisierungstheorie“ sowie den „Pisa-Schocks“ und aktuellen Themen wie „Resilienz“ und „Resonanz“ stehen Begriffe im Zentrum unseres täglichen Lebens, die das Subjekt in Bezug auf seine Umwelt und die soziale Herkunft stellen, um daraus Fehlentwicklungen sowie Gegenentwicklungen aufzuzeigen. Speziell für Kinder aus bildungsfernen sowie sozial schwachen Familien ist die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs – in dieser Arbeit als Klassenreise betitelt – oft desillusionierend. Trotzdem gibt es immer wieder einzelne Personen, die einen Klassenaufstieg schaffen. Aktuelle Literaturbeiträge von Olivier, Reuter, Gamper, Möller, Blome, Spiegler, El-Mafaalani und Bourdieu greifen das Thema des Klassenaufstiegers und den dazugehörigen Schwierigkeiten auf. In diese Zugrichtung kann dieser Beitrag eingeordnet werden.

## 2.1 Gedanken zur sozialen Herkunft, Kultur und Bildung

„Ich möchte in einer Kultur der Stille leben, in der es vor allem darum ginge, die eigene Stimme zu finden“ (Bieri, 2011). Die eigene Stimme zu finden, dafür plädiert Peter Bieri in seinem Buch mit dem Titel „Wie wollen wir leben“. Die eigene Stimme zu finden, setzt aber auch voraus, dass man gelernt hat, diese zu verwenden, dass andere Menschen einem das Ohr schenken, damit man seine Sprache sprechen kann, seine Wünsche äußern kann, aber auch seinen Unmut kundtun kann. Wer wir sind und wer wir sein werden, entscheiden wir also nicht wirklich ganz frei von allen Zwängen und Regeln. Es ist ein Wechselspiel zwischen Nehmen und Geben, zwischen zulassen und verbieten und zwischen Vertrauen und Misstrauen.

Wir werden in ein System hineingeboren, welches wir Gesellschaft und Kultur nennen, das uns platziert, formt und lenkt, aber auch Chancen gibt, um uns selbst zu erkennen. Wie weit wir dieses Spiel zulassen, darüber muss sich jeder selbst erst klar werden. „Die kulturelle Identität eines Menschen ist sein Ort in einem solchen Gewebe zu einer bestimmten Zeit“ (ebd. S. 62). Werte, Normen und Regeln sind also auch abhängig von der Zeit, in der wir leben, können sich verändern und verändern damit auch den Menschen selbst. Der Mensch steht in seinem Raum und „opponiert diesen Kräften“, welche ihn zu Bewegungen drängen, die er vielleicht gar nicht machen möchte, da wir „träge“ sind. Dennoch wirken diese „Raum strukturierenden Kräfte“ auf uns ein und beeinflussen unser Handeln und damit uns selbst (Bourdieu, 2018, S. 188). Alle Mitglieder einer Gesellschaft, somit die große Mehrheit der Menschen, „entäußert“ ihr eigenes Ich um sich in die Gemeinschaft „hinein zu externalisieren“. Die Gemeinschaft wiederum „internalisiert die objektive Wirklichkeit“ anderer und so entsteht ein fortlaufender wechselseitiger Prozess zwischen Nehmen, Geben und genommen und gegeben werden (Berger & Luckmann, 2018, S. 139). Jeder Mensch wird in eine Gesellschaft hineingeboren. Er ist also nicht allein in diesem Raum. Jeder dieser „Anderen“ hat eine für sich gültige objektive Wahrheit, welche dann sogleich in Wechselbeziehung zu den anderen objektiven Wahrheiten tritt. Die Sprache dient hier bei als Vermittlungsstruktur zwischen den objektiven Wahrheiten, zwischen den Individuen (ebd. S. 139 ff.). Genauso verhält es sich mit der Bildung. Noch bevor

Bildung im Rahmen von schulischer Bildung vermittelt wurde, war Bildung eine „Ganztagsbildung, da Bildung in den alltäglichen Lebensvollzügen der Sich-Bildenden stattfand“ und somit einen sehr individuellen, objektiven Sinn bekam (Otto & Coelen, 2004, S. 77–83). Dabei stand die „Selbstbildung“ und die „Persönlichkeitsbildung“ im Mittelpunkt eines umfassenden Persönlichkeitsbildungsprozesses, welcher das Ich mit der „Welt und Gesellschaft in Beziehung“ stellt.

Bildung stand und steht also in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kultur, mit der Gesellschaft. Was in diesem Wechselspiel aus Bildung der eigenen Person und oder Bildung beziehungsweise Ausbildung für die Gesellschaft verstanden wird, trennt sich heutzutage durch die Bezeichnungen formale und oder informale Bildung. Informale Bildung ist Erfahrungswissen, somit sehr individuell und ein lebenslanger Prozess. Formale (Grund)Bildung hingegen, bis zum Ende der Schulpflicht, muss per Gesetz für alle gleich sein. Das es diesbezüglich unterschiedliche Sichtweisen gibt, inwiefern formale Bildung tatsächlich alle gleichermaßen bedient, zeigt die Fülle an Forschung auf diesem Gebiet. Umso wichtiger erscheint es „die Frage der Reproduktion nicht auf ein Phänomen zu beschränken, das strikt an das soziale Milieu gebunden wäre, sondern die Existenz eines Kausalitätsnetzes an den Tag zu bringen, das zum familialen Umfeld gehört. Sie öffnet damit den Weg für Forschungen, die sich auf familiäre Eigentümlichkeiten beziehen, und mildert die reduktionistischen Züge, die dem Begriff der sozialen Klasse anhaften mögen“ (Jaquet, 2018, S. 43).

## 2.2 Die Grenzen des eigenen Handlungsspielraumes – Faktoren für das Nicht-Gelingen

Das Spiel des Lebens ist ein Spiel an dem wir alle teilnehmen, die einen etwas aktiver, die anderen etwas passiver. Alle spielen jedoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten, ihrer ihnen auferlegten Grenzen – strukturierenden Strukturen – im Spiel mit und stoßen sich so auch immer wieder an den Spielregeln. Diese Spielregeln können nicht, wie bei einem herkömmlichen Spiel, nachgelesen werden, sondern wir nehmen diese Regeln durch Wiederholung und Verinnerlichung in unseren Körper – „Hexis“ – auf, sodass dieser die Regeln habitualisiert.

Vermittelt über den Habitus strukturieren die sozialen Strukturen Erfahren, Handeln und Denken des Individuums, ohne sie vollständig zu determinieren. Die Akteure befinden sich stets innerhalb eines Systems von Möglichkeiten, dessen Grenzen nur dann spürbar werden, wenn sie an die für die jeweilige Praxis und die eigene Stellung in ihr konstitutiven Schranken geraten und sich im wörtlichen Sinne >>deplatziert<< verhalten. (Lamla, Laux, Rosa, & Strecker, 2014, S. 217)

Inwieweit die jeweiligen Subjekte sich am Spiel des Lebens beteiligen, dieses aktiv mitgestalten, hängt auch vom Kapitalvolumen und von der „Verteilung des Kapitals zwischen den verschiedenen Akteuren und Gruppen von Akteuren, und/oder auf die feldspezifischen

>>Spielregeln<< und deren Legitimität“ ab (Schwingel, 1995, S. 96). Dieses Kapital impliziert auch das Wissen und den Umgang mit Milieu spezifischen Ausdrucksformen, Verhaltensweisen, Sprechakten, sowie passiven, unbewussten Dispositionen. Nicht nur der Konsum von Kunst, sondern der Partizipationsprozess am gesellschaftlichen Leben, somit auch am Bildungsprozess, erfolgt „als ein Akt der Dechiffrierung oder Decodierung, der die bloß praktische oder bewußte und explizite Beherrschung einer Geheimschrift oder eines Codes voraussetzt“ (Bourdieu, 2018, S. 19).

„Bourdieu's erweiterter Kapitalbegriff bezieht sich auf alle Entitäten, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und eine Bewahrung der Verbesserung der sozialen Position ermöglichen“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 134 f.). So kann am Spiel des Lebens diejenigen besser teilhaben, die die Regeln des Feldes und dessen Interesse gut bzw. besser kennen.

Dies deutet auf eine ähnliche, fast gleiche Marschrichtung der Akteur\*innen hin, schließt jedoch Positionskämpfe im eigenen Feld um die „partikularen Interessen“ nicht aus (ebd., S. 99). Das bis dahin angesammelte Kapitalvolumen entscheidet über den weiteren Verlauf, steht aber sogleich immer auch unter dem Aspekt einer möglichen Ab- bzw. Aufwertung und somit unter dem Aspekt der „Umwälzung der Verteilungsstruktur des spezifischen Kapitals“ (ebd., S. 99).

Woher kommt aber dieses Wissen über die Differenz und Abgrenzbarkeit gegenüber anderen? Bourdieu betitelt dieses inkorporierte Wissen als „Geschmack“, welcher den „Lebensstilen“ zugrunde liegt. Die „im Habitus angelegten Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata“, erlauben es dem Subjekt die „klassifizierenden und strukturierenden Gegenstände und Praktiken“ zu erkennen. Diese „Erzeugungsformel“ liegt dem Subjekt zugrunde, welche es permanent kontrolliert und adjustiert (Schwingel, 1995, S. 114).

Schlussendlich kann man herauschälen, dass Bourdieu unter der Theorie des Habitus das permanente aktive sowie passive Suchen nach Distinktion einerseits unter den Subjekten, aber auch in Abgrenzung einer Klasse zu den anderen versteht. Erschwerend kommt hinzu, dass dieses Distinktionsverhalten nicht aktiv getätigt wird, sondern dass sich die „spezifischen Lebensstile durch ihre objektive Stellung innerhalb des symbolisch strukturierten Gesamttraumes, von anderen Lebensstilen unterscheiden“ und somit die Unterscheidungsmerkmale unbewusst aber auch bewusst zur Unterscheidung und Klassifikation beitragen (ebd. S. 115).

Mit den Körpertechniken und der Haltung umfasst die Hexis auch die Umgangsweisen und das Auftreten einer Person, deren Akzent und Manieren – kurz, alle Aspekte der physischen Erscheinung, die als Bestimmungsfaktoren der sozialen Position gelesen werden können. Dass diese äußeren Zeichen wie der Gesamthabitus vor allem von der Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit bedingt sind, wird vom Alltagsbewusstsein meist verkannt: Indem die Hexis ermöglicht, was Husserl als >>natürliche Einstellung<< beschrieben hat (\*Doxa), wird >das

systematische Funktionieren des sozialisierten Körpers< gewährleistet, werden soziale Unterschiede naturalisiert und gesellschaftliche Hierarchien legitimiert. (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 125)

Diese kurze Auswahl an Gedankengängen soll aufzeigen, wie komplex vernetzt, wie unbewusst dieses Streben nach Distinktion sich in die Körper der Menschen eingebrennt – inkorporiert – hat und dadurch nicht sichtbare Begrenzungslinien erzeugt, welche einen Großteil der Menschen daran hindert, ihren eigenen Willen bewusst durchzusetzen. Je nach vorhandenem Kapitalvolumen können Menschen besser oder schlechter am Leben aktiv teilnehmen, dieses mehr oder weniger gut decodieren. Manche werden auf Grund ihrer Herkunft stets passive Mitleser\*innen sein, welche nicht über die strukturierenden Strukturen hinwegsehen können. Diese unbewussten Strukturen legitimieren Herrschaftsansprüche, gesellschaftliche Rangordnungen aber hindern auch Schüler\*innen von weniger privilegierten Herkunftsfamilien am Bildungsaufstieg.

Wie kann es nun trotzdem gelingen, dass Personen mit schlechteren Ausgangsbedingungen den Bildungsaufstieg schaffen?

### **2.3 Auswahl autobiografischer Darstellungen der Erosionslinien – Leben zwischen den Welten**

Wenn man Bourdieus Untersuchungen sowie den aktuellen Daten der Statistik Austria Glauben schenken mag, schaffen in den letzten Jahren immer mehr Kinder den Bildungsaufstieg, gemessen an Zahlen der Jahre zuvor. Dennoch ist die Zahl der Kinder, die einen Hochschulabschluss erreichen, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss aufweisen, deutlich geringer.

Bourdieu selbst kann und muss an dieser Stelle vorab als Bildungsaufsteiger erster Wahl genannt werden. Die entscheidende Frage – welche Gemeinsamkeiten alle Bildungsaufsteiger\*innen aufweisen – soll im Anschluss an dieses Kapitel mit Hilfe von passenden Textstellen ermittelt und unter dem Begriff „Gelingensfaktoren“ herausgeschält werden. Um dies besser zu konturieren, wird im nun folgenden Teil die Gegenposition, die der Reproduktion von Wissen, also das Bestehenbleiben in bekannten Mechanismen und den somit auftretenden Bruchlinien, zwischen den Welten, andiskutiert.

Einer der Gegenspieler, um Bildungsaufstiegchancen realisieren zu können, ist wohl der Erwerb und Erhalt des Habitus. Eng verbunden mit diesem Begriff steht die Reproduktion von Wissen. Wissen, welches den Menschen bei der Bewältigung ihrer Lebensumstände hilft, insofern sie diese immer auf eine ähnliche Art und Weise überwinden lässt. Somit entwickeln sich ritualisierte Handlungsmuster, die mit der momentanen Lebenssituation in Einklang stehen oder mit dieser in Einklang gebracht werden. „[...] daß im Habitus die Tendenz verankert ist, sich vor Krisen und Infragestellungen zu schützen. Er schafft sich ein Milieu, an das er

weitgehend vorangepaßt ist, eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen zu verstärken“ (Bohn & Hahn, 2003, S. 260).

Es stellt sich nun die entscheidende Frage, warum es Menschen gibt, die es trotz dieser Reibungspunkte schaffen, sich zu emanzipieren. Welche Faktoren sind ausschlaggebend, dass Personen nun nicht zurückrudern, sondern sich auf diese neuen Lebensumstände einlassen, und es infolgedessen zu einer Transformation des Habitus kommt? In der Literatur spricht man in diesen Fällen dann von Primär- und möglichen Sekundärhabitus oder vom „gespaltenen, von Spannungen und Widersprüchen beherrschten Habitus“ (Ebd., S. 298 f.), (Bourdieu, 2002, S. 113).

Häufig berichten Bildungsaufsteiger\*innen von Klassenübergängen und vom Leben zwischen den Welten. Eine Welt die sie zu verlassen versuchen und die andere, in der sie nicht ankommen. Sie bewegen sich dabei in einem Netz von Möglichkeiten, Bindungen und leben permanent mit der Frage nach dem eigenen Ich.

„Der Klassenübergänger kennt ein doppeltes Leben, dessen Einheit zumindest problematisch ist, denn die Veränderung ist manchmal derart, daß man zweifeln kann, ob es sich noch um denselben Menschen handelt. Seine Existenz steht unter dem Zeichen des Wandels und der Wandelbarkeit“ (Jaquet, 2018, S. 103 f.).

Ein wesentlicher Beigeschmack – ob dieser nun negativ oder positiv ist, sei allen selbst überlassen – ist wohl das in Veränderung stehende und sich ständig in Passung befindende Ich. Dieses speziell bei Klassenübergängern auftretende Ich geht oft einher mit der Abkehr von familiären Ankerbeziehungen, mit der Abkehr von den dort erlernten habitualisierten Möglichkeiten sich ins Spiel des Lebens einzukaufen und mit der Zuwendung zu neuen Spieleinsätzen. Diese auftretende Diskrepanz zwischen zwei Welten – wie war ich es gewohnt zu spielen und wie soll ich nun spielen? – wird von Bourdieu in seinem soziologischen Selbstversuch folgend beschrieben.

Selbst wenn ich mich von meinen Kameraden in der Grundschule, Söhnen von kleinen Bauern, Handwerkern oder Kaufleuten, kaum unterschied, außer vielleicht durch den schulischen Erfolg, der mich etwas von ihnen absetzte, war ich doch durch eine Art unsichtbare Mauer von ihnen getrennt, die dann manchmal in bestimmten Beleidigungen der *lous empletats*, der Angestellten >>mit den sauberen Händen<<, greifbar wurde, ähnlich wie mein Vater unter den Bauern und Arbeitern, in deren Mitte er sein Leben als kleiner armer Beamter fristete, ein Außenseiter blieb. (Bourdieu, 2002, S. 96)

Olivier David schildert in „Keine Aufstiegs Geschichte“ folgende Situation und untermauert den auftretenden Grad zwischen den unterschiedlichen Welten.

Nach der Hälfte des ersten Schuljahres zog ich mit meinem Mitschüler aus meiner Klasse zusammen. Das erste Mal in meinem Leben wohnte ich nicht mehr in meinem Viertel. Unsere Zweizimmerwohnung lag im zweiten Stock eines Altbaus im wohlhabenden Hamburger Stadtteil Winterhude. Mit der räumlichen Distanz wurde mir immer bewusster, wie der Spagat zwischen den beiden Welten, in denen ich lebte, an mir zerrte. Bald erschienen mir all die Geschichten darüber, wer das beste Gras verkauften oder wer am Wochenende auf die Fresse bekommen hatte, banal. (Olivier, 2022, S. 177)

Julischka Stengele beschreibt im Buch Klassenreisen die Diskrepanz der Welten folgend:

„Ich habe auch schnell gemerkt, dass ich mit meinen Problemen und Schwierigkeiten von den anderen nicht verstanden werden, dass das etwas Unbekanntes war. Es gab so viele kleine Punkte, an denen ich immer wieder gemerkt habe, dass ich an einem Ort bin, an dem ich normalerweise nicht sein würde und wo man mich auch nicht erwarten würde. Und das war beiderseitig befremdlich. Abwertung habe ich schon auch viel gespürt. Es hat ziemlich lange gedauert, bis ich überhaupt verstanden habe, was hier los ist, dass das mit meiner Klassenherkunft zu tun hat“. (Aumair & Theißl, 2020, S. 168 f.)

Auch Lehrpersonen sind oft mit dieser Bruchlinie konfrontiert oder zeigen diese den Schüler\*innen unterer Schichten auf, so schildern Hohengasser, Peschek und Stadler im Buch Emanzipatorische Bildung:

Wir können das nicht, das ist doch was für die im Gymnasium! Ich glaube, ich bin zu dumm dafür. Ich gehe später sowieso zum AMS. [...] Verstärkt wird dieses Gefühl noch, wenn die Schüler\*innen in den Klassenzimmern, statt Stärkung zu erfahren, Diskriminierung ausgesetzt sind. Vor allem Rassismus ist an den Schulen ein großes Problem. Schüler\*innen werden von vielen Lehrer\*innen nicht ernst genommen, ihnen wird oft mit Vorurteilen und geringer Wertschätzung begegnet. (Sandner & Ginner, 2021, S. 103 f.)

Diese ausgewählten Erosionsmomente sollen demonstrieren, dass das tatsächliche Überschreiten dieser Bruchlinie, also der Klassenübergänger\*innen, immer wieder mit Rückschlägen und wiederkehrenden Tiefschlägen zu kämpfen hat. Somit kann ein wesentlicher Gelingesfaktor dominant an die vorderste Stelle gesetzt werden.

Der unbedingte und unerschütterliche Wille, die Bruchlinie zu überwinden und den dabei auftretenden Hindernissen die Stirn zu bieten. Woher kommt dieser uneingeschränkte Wille?

## 2.4 Gelingensfaktoren – Besondere Aspekte ihrer Sozialisation

### Faktor 1: Starker Wille

Als ersten Gelingensfaktor möchte ich den starken Willen, die Transformation voranzutreiben, nennen. Dieser starke Wille trägt dazu bei, dass Leid, Scham oder andere Hemmschwellen überwunden werden und aus dieser Überwindung wächst dann ein neues, stolzes Subjekt, welches aus der Distanz rückblickend diese Transformationsphase beobachtet und, wie in den genannten Beispielen auch dokumentarisch festhält. El-Mafaalani spricht im Kontext von zwei grundlegenden Typen des Umgangs mit dieser Distanz zur „Basisdifferenz“. Er unterscheidet den „Typus der empraktischen Synthese“ und den „Typus der reflexiven Opposition“ (El-Mafaalani, 2011, S. 153).

„Eribon muss einen langen, schmerzhaften Transformationsprozess in Kauf nehmen, um den Bildungsaufstieg, der auch ein sozialer Aufstieg ist, zu meistern. Denn die Entscheidung für die Welt der Bildungsbürger\*innen bedeutet gleichzeitig die Entfremdung von und Scham gegenüber der Welt seiner Familie“ (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 137, 105). So schildert dieser:

[...] dass man, indem man meinen Vater betrachtet, sehen konnte, woher ich kam und wie meine Familie vor meiner Flucht und Verwandlung ausgesehen hatte; dass die gesamte soziale und also physische Distanz, die ich zwischen ihm und mir hergestellt hatte, gelöscht würde; dass die Jahre der Arbeit an mir selbst, in denen ich diesen Abstand, diese Kluft überhaupt erst hatte herstellen können, dass das Verwischen aller Spuren des Gestern auf meinem Weg zu meinem Heute ruiniert werden würde. (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020)

Klaus-Michale Bogdal schreibt:

Die Gefahr, von der Herkunft eingeholt zu werden, drohte von anderer Seite durch einen unausgesprochenen Konflikt, der mitten durch die Familie ging. Mir wurde immer bewusster, dass ich den sozialen Aufstieg auch stellvertretend für meine Mutter vollziehen sollte, um die Beschämung, die sie zu erfahren glaubte oder erfahren hatte [...], in Genugtuung und Zufriedenheit über den Erfolg ihrer Kinder ummünzen zu können. (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 137)

Als weitere Triebfeder – „bis zur Selbstaufgabe schufteten“ - wird der „Neid auf andere“ genannt. Dieser Antriebsmotor entwickelte den „Ehrgeiz, genauso gut zu sein oder noch besser als andere, [...] denen scheinbar einfach alles in den Schoß fällt“ (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 146). Der starke, entscheidende Wille muss konstant, immer wieder aufs Neue, angefeuert, entfacht, sowie weiter am Brennen gehalten werden.



## Faktor 2: Unterstützung einer naheliegenden Person

In vielen autobiografischen Klassenreisen wird die Hilfestellung einer nahen Person, entweder der Eltern, Großeltern, einer oder eines besonderen Verwandten angesprochen, welche die nötigen Impulse setzt, um die Kraft zur Überwindung aufzubringen. Sei es durch guten Zuspruch, durch den Glauben an das Kind und seine Träume oder eben als „Bezugspunkt und Rettungsanker“, als Lehrperson. „Auch im Falle von äußerstem Elend, in dem der Schulbesuch nur episodisch bleibt, dient das Modell einer Lehrerin oder eines Geistlichen als Bezugspunkt und Rettungsanker, [...]“ (Jaquet, 2018, S. 53).

„Sanfte Unterstützung von Grundschullehrer\*innen, die mich aus unserem Dorf und der Schule kannten, half mir in diesen Jahren, meine Leistungen zu verbessern [...]“ (Reuter, Gamper, Möller, & Blome, 2020, S. 147).

„Eine dieser Einladungen zu einem jungen Klassenlehrer, bei dem wir im Unterricht Kafka, Brecht, Celan und sogar Peter Weiss Ausschwitzstück ´Die Ermittlung` gelesen hatten, wurden für mich zu einem Schlüsselerlebnis“ (ebd., S. 136).

Die uneingeschränkte Förderung durch meine Eltern und Großmutter, die darunter litt, dass sie den Hochbegabten unter ihren Kindern keine höhere Schulbildung hatte finanzieren können, führte zwangsläufig zu einer inneren Entfremdung vom unmittelbaren Umfeld, die es nach außen auszutarieren galt, um nicht zum Außenseiter zu werden. (ebd., S. 134)

Trotz großer Hilfestellungen von Seiten naheliegender Personen, um die Benachteiligungen zu kompensieren, wird davon berichtet, dass Kinder von bildungsfernen Familien im schulischen Kontext diskriminiert werden. „Rücksichtslos und offen von der ganzen Klasse verkündeten sie den Kindern aus den bekannten Zechensiedlungen oder von Vätern mit Arbeiterberufen, dass sie auch an dieser Schule fehl am Platz seien [...]“ (ebd., S. 135). „Rückblickend gab es im Gymnasium, wenigstens in den ersten Jahren, durchaus einige Lehrer\*innen, die wohl der Meinung waren, dass ich dort nichts zu suchen hätte“ (ebd., S. 147).

Diese exemplarische Auswahl an biografischen Textstellen weist auf diverse Hilfestellungen von naheliegenden Personen hin. Lebensphasen in denen Menschen sich für andere Menschen interessieren und diesen gezielten Hinweisen und Hilfestellungen geben, welche den Subjekten selbst vielleicht nicht bewusst sind. Trotz der oft vorhandenen Hilfestellungen liegt die Entscheidung, die nächsten Schritte zu tun, bei den Menschen selbst.

## Faktor 3: Lesen, Bildung, Kultur und der Einfluss der Eltern

Lesen und Bildung sind Schlüssel zum Erfolg. Erfolg, die Klassenreise zu beginnen und diese zu Überwinden.

So bekennt Annie Ernaux, daß sie in dieser Welt, in der der schulische Erfolg hohen Wert hat, die Anerkennung ihrer ausgezeichneten Leistungen, die Freiheit und die Privilegien, die ihr der erste Platz verleiht, genießt. Man versteht dann, daß die Schule für sie alles ist, wie ihre Umgebung feststellt, und daß diese entscheidende Erfahrung eine umso mächtigere Antriebskraft der Nicht-Reproduktion ist, [...]. (Jaquet, 2018, S. 52 f.)

Dem Wunsch nach Bildung und dem damit verbundenem Zuwachs an Wissen kann ohne entsprechende Mittel nicht immer nachgekommen werden. So gab und gibt es auch die Unterstützung von Seiten des Staates.

Durch die Gründung von Bildungsvereinen, Vorläufer der heutigen Gewerkschaften, war eine zentrale organisatorische Voraussetzung für den erfolgreichen Kampf zur Durchsetzung der demokratischen Republik im Jahr 1918 geschaffen worden. Diese Bildungsvereine wollen aus Arbeiter\*innen freie, kritische und selbstbestimmte mündige Menschen machen. Statt ökonomische und gesellschaftliche Zwänge als naturgegeben anzusehen und schicksalsergeben zu ertragen, sollte ihnen Bildung ein Rüstzeug geben, diese aufzubrechen. (Sandern & Ginner, 2021, S. 154 f.)

Der Wunsch nach einem besseren Leben und der damit verbundene Bruch mit dem Herkunftsmilieu ist

nicht bloß ein individuelles Abenteuer, sondern eine Ausstoßung aus dem Milieu – oder ein Vorstoß. Sie kann in der Tat einem Hinauswurf, aber auch einem Plan entsprechen. Der Wunsch nach einem anderen Leben, entstanden aus Begegnungen und verschiedenen freudigen oder traurigen Affekten, ist nicht unbedingt die ureigene Idee des Individuums, das mit dem Reproduktionsschema bricht. Er kann auch die Frucht einer familiären oder kollektiven Bestrebung sein, [...]. (Jaquet, 2018, S. 84 f.)

In diesem Sinne tragen Kinder oft die unerfüllten Wünsche und Träume ihrer Eltern weiter. Eltern, die es nicht geschafft haben, aus dem wiederkehrenden Trott der Reproduktion auszusteigen. Diese Eltern versuchen mit aller Kraft, die nötigen Leitschienen für ihre Kinder zu errichten. „In seinem Wunsch, geliebt zu werden und seiner Familie zu gefallen, wird es sich bemühen, diesen Erwartungen zu entsprechen, [...]“ (ebd., S. 85). Durch den Wunsch der Eltern, die Handlungsspielräume der Heranwachsenden zu verbessern, kommt es zu einer Diskrepanz mit den „verinnerlichten Schemata des Habitus. [...] Der Klassenhabitus ist also zu Umstellungsprozessen genötigt, hinkt allerdings aufgrund der verinnerlichten Schemata gewissermaßen hinter her“ (Fröhlich & Rehbein, 2014, S. 293). Dies zeigt deutlich die Schwierigkeiten auf, welchen viele Subjekte ausgeliefert sind, um tatsächlich Klassenreisen zu vollziehen und der Spirale der Reproduktion zu entgehen.

Bei Didier Eribon nährt sich der positive Wunsch nach Bildung nicht nur aus der Freundschaft mit dem Schulkameraden, den er nachahmen möchte, oder aus der sexuellen und sozialen Scham, die es vermittle der Kultur zu tilgen gilt, sondern aus der Familiengeschichte, die unter dem Zeichen der Schande und des Begehrens nach Vergeltung oder Wiedergutmachung steht. (Jaquet, 2018, S. 86)

Oft wird deshalb auch davon gesprochen, dass das Verlassen des Herkunftsmilieus und der Wunsch das neue Milieu zu erreichen, nicht umgesetzt wird. Personen befinden sich dann auf halber Fahrt zwischen den Milieus. Beide Kräfte – die des Herkunfts- und Ankunfts milieus – beeinflussen, inspirieren und lenken das Subjekt, sodass es zu einem Gefühl des „Nicht-Verstanden-seins“ – „einer Bewährungsprobe, die wegen der Immobilität der Gesellschaften nur wenig Menschen kennen kommt“ (Jaquet, 2018, S. 118). In der Literatur werden mit diesem „Verharren im Übergang“ Begriffe wie „Komplexion“ aber auch „Passing“ verbunden, auch wenn sie dieses nicht „Verharren“ nur zweckentfremdet abbilden. „Deshalb kann man die Bewegung der Klassenübergänger – wenn man alle anderen Umstände ausklammert – mit einer Form des Passing gleichsetzen“ (ebd., S. 119).

Zusammenfassung der Gelingensfaktoren:

Die aus den Textbeispielen generierten Faktoren bilden einen kleinen Ausschnitt an Möglichkeiten und vom Verfasser subjektiv erfassten Momente ab und dienen einer groben Umrandung von Gelingensfaktoren. Hervorzuheben ist die Chancenerhöhung durch ein gewinnbringendes soziales Umfeld, welches den Subjekten durch Einräumung von Möglichkeiten, Entwicklungschancen anbietet. Dieses Angebot wird von den Personen als prägendes Moment erfahren, wodurch es zu neuen Ansichten kommt, die die bereits eingefahrenen Lebenssituationen erodieren lassen.

Die geschilderten Textstellen verweisen auf den schmalen Grat, welchen die Klassenreisenden bewandern und zeigen „diesen Bruch mit allem, was einem vertraut und freundlich gesinnt war, um sein Glück in einer anderen Umgebung zu suchen, die vielleicht nicht völlig fremd, doch gewiß nicht zugetan war“, auf (Jaquet, 2018, S. 120).

### 3 Schlussfolgerung

Auf Grund der Mannigfaltigkeit der Darstellungen können keine gemeinsamen Schlüsselfaktoren identifiziert werden. Es muss deshalb auf das mögliche Zusammenspiel der Faktoren verwiesen werden, wobei Faktor eins, der zentrale Dreh- und Angelpunkt, der starke Wille die Klassenreise umzusetzen, sehr von der Persönlichkeitsentwicklung, welche nur in Verbindung mit einem behüteten Elternhaus entstehen kann, abhängig ist. Je besser Heranwachsende die Krisen ihres Lebens positiv bewältigen, desto stärker werden sie die Reproduktionsmechanismen anzweifeln und Versuche starten, das Hamsterrad zu verlassen. Umgemünzt auf die persönliche Interpretation des Verfassers kann eine mehrfach positive Bewältigung der Lebensphasen (Erikson) positiven Einfluss auf Irritationen im Leben haben. In Bezug auf die Klassenreise kann dies bedeuten, dass das Subjekt den Transformationsprozess leichter überstehen

kann, wenngleich der Habitus sich „ein Milieu schafft, an das er so weit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, [...] (Bourdieu, 1987, S. 114). Menschen schaffen es dann einfacher, in Situationen welche ihnen neu sind, sich auf andere „Codes“ die einer anderen Gruppe oder sozialen Klasse zugeordnet sind, einzustellen und diese zu „dechiffrieren“ (ebd., S. 110 f.).

Je mehr dieser Faktoren positiven Einfluss auf die Heranwachsenden ausüben, desto eher besteht die Chance eines sozialen Aufstieges in Folge einer Klassenreise.

Abschließend wird als Quintessenz der herausgeschälten Faktoren festgehalten, dass nur das Zusammenspiel mehrerer dieser Faktoren die Möglichkeit einer Klassenreise positiv prognostizieren, dies bedeutet jedoch nicht, dass man daraus ein genaues Rezept im Sinne einer „allgemein gültigen Lösung“ ableiten kann.

Für den schulischen Kontext, für welchen diese Textanalyse herangezogen wird, würde es weitere, standortspezifische Untersuchungen benötigen, welche die genauen autobiografischen Werdegänge von Eltern der Volksschulkinder darstellen. Aus der Zusammenschau der gemeinsamen Lebensläufe – diese könnten zum Beispiel in tabellarischer Form sowie in Form von Kurzinterviews erfolgen – könnte man dann weitere Ähnlichkeiten und daraus ableitend mögliche Gelingensfaktoren identifizieren, die nur für den untersuchten Standort aussagekräftig sind. Diese könnten in einer weiteren Untersuchung nach der Volksschule, sowie nach dem Beenden der Pflichtschule verifiziert oder verworfen und mit anderen Standorten verglichen werden.

## Literatur

- Aumair, B., & Theißl, B. (2020). *Klassen Reise, Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt*. Wien: ÖGB Verlag.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (27. Auflage Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Bieri, P. (2011). *Wie wollen wir Leben?* (4. Auflage Ausg.). St. Pölten – Salzburg: Residenz Verlag.
- Bohn, C., & Hahn, A. (2003). *Klassiker der Soziologie* (4. Auflage 2003 Ausg., Bd. 2). (D. Kaesler, Hrsg.) München: C. H. Beck.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn* (Erste Auflage 1993 Ausg.). Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch* (deutsche Erstausgabe Ausg.). (M. e. Aus dem Französischen von Stephan Egger, Übers.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2018). *Die feinen Unterschiede* (26. Auflage Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- David, O. (2022). *Keine Aufstiegsgeschichte. Warum Armut psychisch krank macht*. Eden.
- El-Mafaalani, A. (2011). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Bochum: Springer VS.
- Fröhlich, G., & Rehbein, B. (2014). *Bourdieu - Handbuch*. (B. Rehbein, Hrsg.) Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen* (2. unveränderte Auflage 2021). Konstanz: Univerity Press, Wallenstein Verlag GmbH.
- Lamla, J., Laux, H., Rosa, H., & Strecker, D. (2014). *Handbuch der Soziologie*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (2019). *Nationaler Bildungsbereich Österreich 2018*. Bildung. Salzburg: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>
- Otto, H.-U., & Coelen, T. (2004). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung* (1. Auflage Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reuter, J., Gamper, M., Möller, C., & Blome, F. (2020). *Vom Arbeiterkind zur Professur*. (F. Blome, Hrsg.) Bielefeld: transcript.
- Sandern, G., & Ginner, B. (2021). *Emanzipatorischen Bildung*. Wien, Berlin: mandelbaum.
- Schwingel, M. (1995). *Pierre Bourdieu - zur Einführung* (6., ergänzte Auflage 2009 Ausg.). Hamburg, Dresden: Junius Verlag GmbH.

# Koordinator\*innen für Begabungsförderung als Teacher Leader

## *Qualitative Studie zur Rolle von Koordinator\*innen im Feld der Begabungs- und Begabtenförderung*

Michaela Gutsjahr<sup>1</sup>, Johanna E. Schwarz<sup>2</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1291>

### **Zusammenfassung**

Schulen setzen vermehrt auf begabtenförderliche Maßnahmen und entwickeln Angebote und Förderkonzepte für Begabte. Der Artikel beschäftigt sich mit verschiedenen Rollen von Koordinatoren\*innen für Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) im Kontext von Teacher Leadership (TL) und Schulentwicklung (SE) an niederösterreichischen Gymnasien.

Es wird herausgearbeitet, welche Handlungsfelder und Aufgabenbereiche diese sogenannten Teacher Leaders an ihren Schulen ausführen. Am Modell von Teacher Leadership wird aufgezeigt, wie sich neben der Schulleitung Lehrpersonen oder andere Mitarbeitende einer Schule an Führung beteiligen, indem sie aufgrund ihrer Expertise, ihres Engagements oder ihres Interesses über den klassischen Unterricht hinaus formell und informell Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule übernehmen.

Wenn die Schulleitung den Lehrer\*innen Führungskompetenz zugesteht und Verantwortungsbereiche übergibt, muss sie ihrerseits an Macht und Kontrolle abgeben und Führungsverteilung und Machtsharing zulassen.

Die qualitative Studie weist darauf hin, dass die Koordinatoren\*innen für BBF große Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten als Teacher Leaders an ihren Schulen abdecken und Aufgabenbereiche im Bereich der Schaffung von begabtenförderlichen Settings aktiv übernehmen. Folglich bräuchte es an allen Schulen Begabungsbeauftragte als Koordinator\*innen für Begabtenförderung im Rahmen einer Systemintervention, die durch ihre Expertise im Zusammenhang mit ECHA (European Council of High Ability) Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung anstoßen und weiter betreiben.

**Stichwörter:** Teacher Leader, Koordinator\*in, Begabungs- und Begabtenförderung

---

<sup>1</sup> BG/BRG Wieselburg, E-Mail: [m.gutsjahr@aon.at](mailto:m.gutsjahr@aon.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

## 1 Einleitung

Durch die vermehrte Output-Steuerung im Bildungssystem und den damit verbundenen Vergleich von schulischen Leistungen im nationalen und internationalen Kontext hat sich Schule als Organisation seit der Jahrtausendwende grundlegend verändert (vgl. Altrichter & Maag Merki, 2010).

Das Bildungsreformgesetz von 2017 sah eine Zunahme der Autonomisierung des Bildungswesens vor, die die eigenverantwortliche Entscheidungsgewalt über die Einzelschulen an ihren Standorten erhöhte (Schratz & Wiesner, 2019).

Die einzelnen Schulen müssen selbst vermehrt Initiativen zur Weiterentwicklung, Professionalisierung, Qualitätssicherung und Selbstevaluation setzen, was eine neue Sicht auf Organisations- und Schulentwicklung bedingt. Diese Entwicklung der Organisation Schule ist prozessorientiert und inkludiert autonome Entscheidungen der Schulgemeinschaft über Führungskultur, Selbst- und Leitbild, Schulklima, curriculare Angebote, Schwerpunktsetzungen, wie dies die Begabtenförderung als Möglichkeit der Profilbildung darstellt, und die Aufteilung der Verantwortlichkeiten und Führungsrollen im Lehrkörper in Übereinkunft mit der Schulleitung (Rolff, 2016).

Mit diesem Paradigmenwechsel stellte sich allmählich vermehrt auch die Akzeptanz ein, dass gute Schulen vielmehr durch innerschulischen Akteur\*innen als von außen gesteuert werden (Lindemann, 2017). Neue Führungskonzepte gehen davon aus, dass Schulführung breiter verstanden wird und über die Schulleitung hinausgeht (Anderegg, 2020, S.11). Das Modell von Teacher Leadership zeigt, wie sich neben der Schulleitung Lehrpersonen oder andere Mitarbeitende einer Schule an Führung beteiligen können, indem sie aufgrund ihrer Expertise, ihres Engagements oder ihres Interesses über den klassischen Unterricht hinaus Einfluss auf das Kollegium und auf Schulleitung nehmen und Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule und damit für das systemische Ganze übernehmen (Strauss & Anderegg, 2020, S.11).

Schulen setzen sich vermehrt mit begabtenförderlichen Ansätzen auseinander und initiieren Maßnahmen in dieser Domäne als Möglichkeiten der Schwerpunktsetzung und Profilbildung ihrer Organisation. Für den Bereich Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen gibt es kaum Studien, welche Handlungsfelder und Aufgabenbereiche Experten\*innen dieser Domäne an ihren Schulen ausführen, wenn sie diese in begabtenfreundliche und begabtenförderliche Organisationen weiterentwickeln. In diesem Artikel wird daher die Rolle von Koordinator\*innen im Schulentwicklungsbereich der Begabungs- und Begabtenförderung entlang der erwähnten Modelle diskutiert. Anhand von Ergebnissen einer qualitativen Studie wird versucht, strukturell-schulische, motivational-volatile, organisatorisch-direktive und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen zu skizzieren, unter welchen dieses Teacher-Leaders wirkungsvolle Koordinations- und Führungsarbeit leisten können.



Dabei spielt der Gestaltungsspielraum eine Rolle, den die Koordinatoren\*innen für Begabtenförderung (BGF) in ihren Verantwortlichkeiten und Handlungsfeldern im Sinne von Teacher Leaders in Schulentwicklungsprozessen an den unterschiedlichen Gymnasien in NÖ wahrnehmen, haben bzw. haben können, um Qualitätsentwicklung am Standort anzustoßen und mitzubetreiben, wenn Schulleiter\*innen sie als Teacher Leaders unterstützen und fördern.

Das Forschungsprojekt fokussiert auf die Verknüpfung von Schulentwicklung mit dem Modell von Teacher Leadership, vor allem in der Implementierung und Weiterentwicklung von Begabungs- und Begabtenförderung als Schwerpunktthemen in niederösterreichischen Gymnasien.

Es soll aufgezeigt werden, welche formellen und informellen Rollen Koordinationspersonen an ihren Schulen im Kontext von Schulentwicklung und Teacher Leadership innehaben, welche Handlungsfelder sie abdecken können und dürfen und welche Unterstützung sie von der Schulleitung erfahren bzw. sie sich wünschen, wenn sie ihre Schulen in begabtenfreundliche und begabtenförderliche Organisationen weiterentwickeln wollen.

Um allgemein die Entwicklung der sozialen Organisation Schule, die vorrangig eine pädagogische Zielsetzung hat (Rolff, 2016, S. 15), zu bewerkstelligen, müssen Aspekte der Organisationsentwicklung mit jenen der Schulentwicklung zusammengeführt werden, denn das Ziel und die Verantwortung der Schule als gesellschaftliche Institution sind klar festgelegt.

## 2 Lernende Schule im Kontext von Begabungs- & Begabtenförderung

Für diese Zusammenführung sind zwei Modelle in ihrer Betrachtung zielführend, die zusätzlich auch verdeutlichen, dass Schulentwicklung kein Sammelsurium von verschiedenen Veränderungsstrategien und -mechanismen ist, sondern organisationstheoretisch fundiert ist und einerseits mit der Idee der *lernenden Schule* zu tun hat (Senge, 1990) und andererseits das Modell von *Teacher Leadership* (Strauss & Anderegg, 2020) im praktischen Tun und Handeln voraussetzt.

### 2.1 Lernende Schule & neue Führungskonzepte

Da es in Bezug auf Schulentwicklung zwar viel Erfahrung durch die Praxis, aber wenig Forschung und kaum theoretische Arbeiten gibt (Schlee, 2014, S. 33), müssen sich die Einzelschulen ihre Entwicklungskonzepte selbst erarbeiten und ihre eigenen Strategien entwickeln. In diesem Zusammenhang spricht die Literatur von der lernenden Schule (Senge, 1990; Holtappels, 2010). Schulen werden demnach nicht nur als Institutionen betrachtet, in denen Kinder und Jugendliche lernen, sondern auch das Lehrpersonal und die Organisation selbst (Rolff, 2016, S. 33). Das bedeutet, dass Schulen als Organisationen lernen, Analysen von

Stärken und Schwächen anzustellen, in Teams und Steuergruppen zusammenzuarbeiten oder anstehende Entwicklungen in Bezug auf curriculare Angebote zu priorisieren (Schlee, 2014, S. 69). Der Leitgedanke spiegelt sich im Schulprogramm wider, worin auch die Vision, in welche Richtung sich eine Schule zu entwickeln gedenkt, ihren Ausdruck findet. Im Bereich der Infrastruktur geht es um neue Kooperationsstrukturen wie Koordinator\*innen für bestimmte Programme und um die Steuerungsinstrumente für Prozesse, zu denen auch Steuergruppen zählen, die eine Infrastruktur bieten, damit möglichst viele Mitglieder des Kollegiums partizipieren (Rolff, 2016, S. 33 f.).

Lehrendenteams sind die „operativen Akteure von Schulentwicklung und ohne ihr Engagement wird es keine Schulentwicklung geben“ (Rolff, 2016, S. 29). Schulentwicklung ist sehr stark an Freiwilligkeit geknüpft, da die „Qualität von Entwicklungsprozessen nicht von oben verordnet werden kann“ (Schlee, 2014, S. 53).

Die andere wichtige Voraussetzung für eine lernende Schule, die Senge anspricht und auf die auch Rolff hinweist, sind „die Methoden und Werkzeuge, die sich auf die Fähigkeiten der Selbstreflexion und Selbstorganisation“ (Rolff, 2016, S. 35) beziehen. Dazu zählen die Methoden der Evaluation und Personalberatung einerseits, die noch nicht so umfassend an Schulen genutzt werden, wie auch andererseits die Bestandsanalysen, Diagnosen und Prioritätensetzungen, mit denen die meisten Schulen bereits gut vertraut sind. (Rolff, 2016, S. 35).

In diesen Prozessen des Lernens nimmt sowohl die Partizipation als auch die Verteilung von Verantwortung der Mitarbeitenden einen großen Raum ein, um ein Miteinander zu ermöglichen. Es liegt in der Führungsverantwortung von leitenden Personen, solche lernenden Schulen aufzubauen (Fullan, 1999).

## 2.2 Teacher Leadership

Das Modell von Teacher Leadership zeigt, wie sich neben der Schulleitung Lehrpersonen oder andere Mitarbeitende einer Schule an Führung beteiligen können, indem sie aufgrund ihrer Expertise, ihres Engagements oder ihres Interesses über den klassischen Unterricht hinaus Einfluss auf das Kollegium und auf Schulleitung nehmen und Verantwortung für die Weiterentwicklung der Schule und damit für das systemische Ganze übernehmen (Strauss & Anderegg, 2020).

Teacher Leaders können Rollen in drei verschiedenen Kontexten wahrnehmen, wie dies Abbildung 1 zeigt: Lehrkräfte als Teacher Leaders arbeiten im System – das bedeutet in ihrem Unterricht, sie arbeiten im Team mit anderen zusammen und sie arbeiten am System in Funktionen und Handlungsfeldern über das Klassenzimmer hinaus an der Entwicklung der Schule (Schubert, 2017).

Zwei der drei Rollenkontexte gehen eindeutig über die klassische Rolle als Lehrer\*in im Unterricht hinaus: In diesen beiden Kontexten arbeitet ein Teacher Leader daran, durch die Betrachtung der Arbeit der Kollegenschaft die eigene Praxis weiterzuentwickeln, kollegial

zusammenzuarbeiten und sich über die Unterrichtstätigkeit hinaus in verschiedenen Rollen und Praktiken für die Weiterentwicklung der Schule einzusetzen. Diese Rollen können formell oder informell, einer konkreten Tätigkeit oder einem Aufgabenspektrum an der Schule zugewiesen oder auch mit der Zuteilung einer Führungsaufgabe verbunden sein (Strauss, 2020, S. 126).

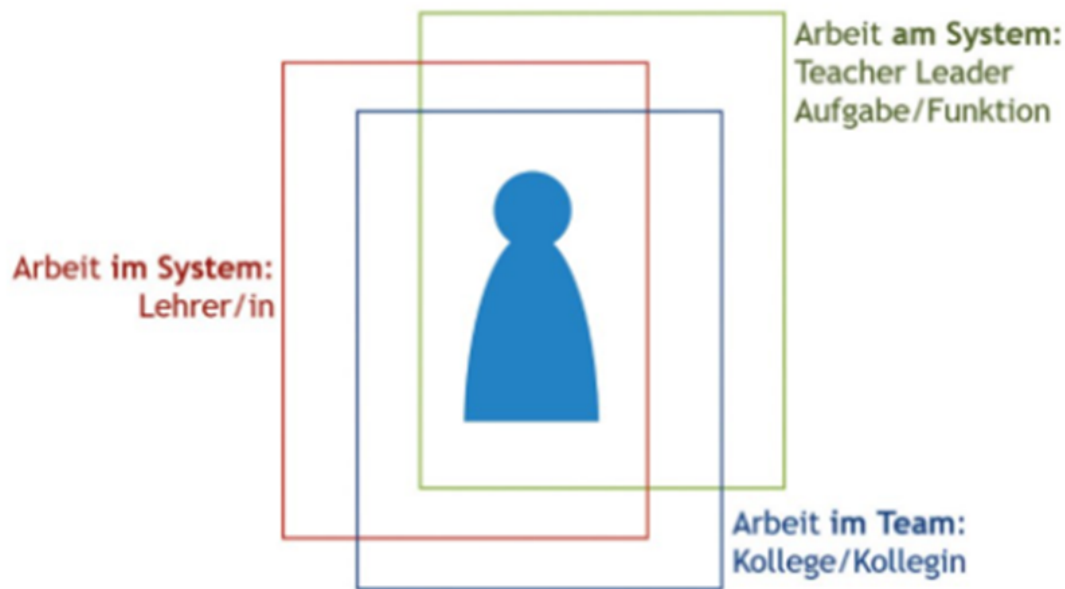


Abbildung 1: Die drei Kontexte der Rollenwahrnehmung von Teacher Leaders (Schubert, 2017, S. 41)

Während dieses Konzept von Teacher Leadership in England bereits etabliert ist und diverse formelle Positionen als middle leadership real existent sind, ist das Konzept im deutschsprachigen Raum weniger bekannt (Strauss & Anderegg, 2020). Das liegt daran, dass im deutschsprachigen Raum die Führungspraxis vorrangig durch Managementvorstellungen geprägt ist, Schulleitungen eher verwalten als gestalten (Anderegg et al., 2020).

Wenn die Schulleitung Lehrer\*innen Führungskompetenz zugesteht und Verantwortungsbereiche übergibt, muss sie ihrerseits an Macht und Kontrolle abgeben und Führungsverteilung und Machtsharing zulassen. Auf der Lehrerteamseite gehören Mündigkeit, Expertise des/der Einzelnen und Verantwortungsbereitschaft dazu, die zugleich auch die Bereitschaft und Selbstverpflichtung zu Fort- und Weiterbildung, Reflexion und Selbstevaluation miteinschließt. Wenn Lehrer\*innen als Teacher Leaders agieren und Verantwortungsbereiche selbstständig übernehmen, dann ist dieses Handeln folglich ohne Agilität in der Schulführung nicht möglich oder ausführbar (Anderegg, 2021). Schratz und Wiesner sprechen in diesem Zusammenhang von der Empowerment-Grundhaltung der Schulleitung (Schratz & Wiesner, 2019, S. 427).

Teacher Leaders agieren „in ihrem Tun in bestimmten Situationen und ihren resultierenden Handlungsfeldern“ (Schubert, 2017, S. 42), wie dies die Abbildung 2 zeigt. Laut Schubert sind es fünf Handlungsfelder, die zusammengehörende Aufgabenkomplexe miteinander verbinden

(Beziehung gestalten und kommunizieren, organisieren und Schlüsse ziehen, wahrnehmen und entwickeln, vernetzen und einbeziehen, selbst lernen und lernseits handeln).

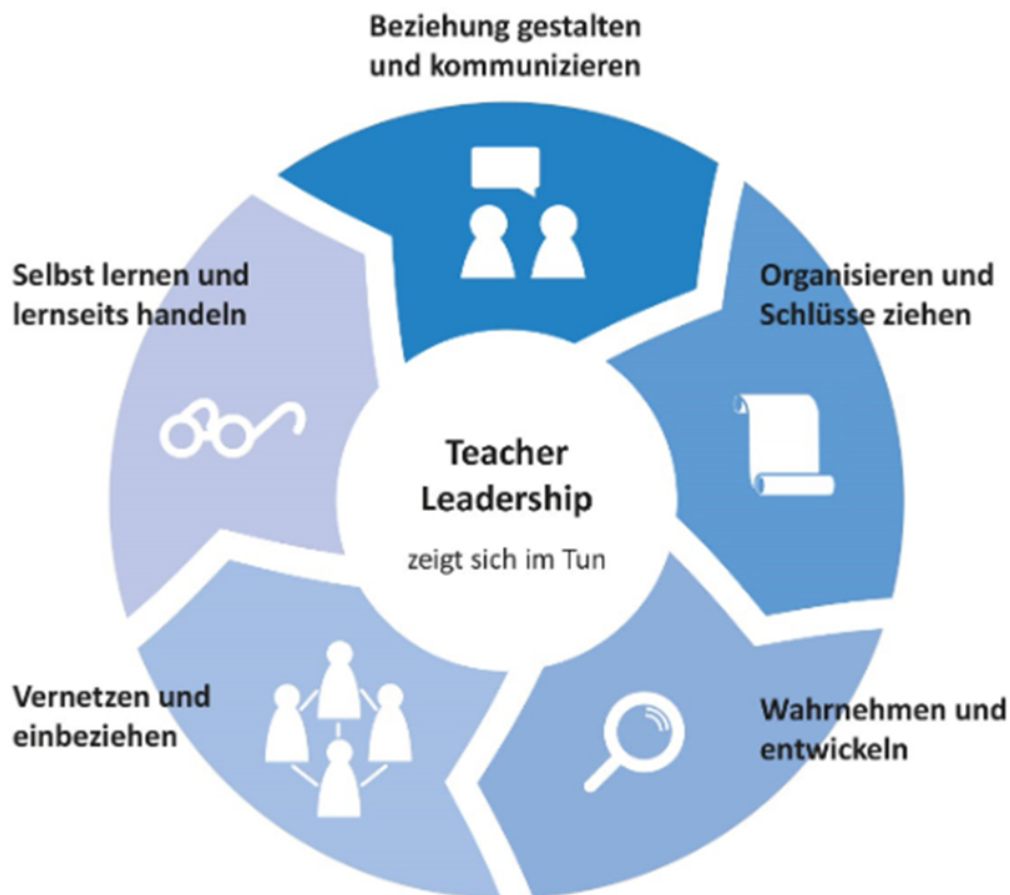


Abbildung 2: Handlungsfelder von Teacher Leadership (Schubert, 2017, S. 41)

In diesem Modell geht es nicht um die Erstellung von Aufgabenprofilen, die abuarbeiten sind, sondern um die Beschreibung von Zielbildern, die den Führungspersonen Eigenständigkeit und Diversität im Handeln einräumen. Dadurch können kontextspezifische Maßnahmen in den fünf Bereichen an den jeweiligen Standorten gesetzt werden. Deshalb werden diese Handlungsfelder auch allgemein als Grobziele formuliert, die Freiräume für standortbezogene und situationsabhängige Aktivitäten und Aktionen der verantwortlichen Personen zulassen.

Die erste Dimension „Beziehung gestalten und kommunizieren“ bezieht sich auf einen professionellen Austausch im Kollegium und auf die Schaffung einer Schulkultur durch Beziehungsarbeit und pädagogischen Diskurs. „Organisieren und Schlüsse ziehen“ spielt sich für Teacher Leaders im Spannungsfeld zwischen dem Engagement im Unterricht, der Reflexion dessen und der Schaffung von Verbindungen zur forschungs- und evidenzbasierten Praxis in der Schule im Sinne von Weiterentwicklung ab. „Wahrnehmen und entwickeln“ zielt auf die Förderung der Stärken der Kollegenschaft ab, wobei Teacher Leaders als Coaches fungieren,

andere anzuregen, ihre Stärken einzusetzen und Neues auszuprobieren. „Vernetzen und einbeziehen“ bedeutet die Förderung der Zusammenarbeit, der Arbeitsteilung, der offenen Kommunikation und der Interaktion zwischen Team, Kollegium und der Außenwelt. „Selbst lernen und lernseits handeln“ heißt, selbst offen zu bleiben, weiter zu lernen und sich weiterzuentwickeln und eine kontingente Beziehung zwischen Lernen und Lehren selbst zu leben (Schubert, 2017, S. 44 ff.).

Koordinationspersonen im Bereich der Begabten- und Begabungsförderung (BBF) sind durch ihre Expertise, die sie im Rahmen von ECHA- Fortbildungen aufbauen, ihres Engagements im Rahmen der Begabtenförderung, durch ihre formale Position in ihrer Funktion und durch ihre informelle Führung im Kollegium also Teacher Leaders. Sie übernehmen über ihren begabtenförderlichen Unterricht hinaus Führung und Verantwortung für das systemische Ganze, vor allem die Weiterentwicklung der Schule.

## 2.3 Schulentwicklungsfeld Begabungs- & Begabtenförderung

Da der erste Ort der Begabungs- und Begabtenförderung der Regelunterricht darstellt, ist prinzipiell jede Lehrperson Begabungslehrperson, die Kompetenzen im Erkennen und Fördern von Begabungen und in der Binnendifferenzierung aufweisen sollte. Die Begabungs- und Begabtenförderung ist eine Domäne und folglich ein Verantwortungsbereich in den Schulen, die seit dem Jahr 2009 im Grundsatzrlass des Ministeriums als pädagogischer Auftrag verankert ist, wobei Begabungsförderung den Bildungsauftrag der Schule schlechthin verkörpert, während Begabtenförderung jene Schüler\*innen, die sich am oberen Leistungsrand befinden und hohe Potenziale oder besonderes Leistungsvermögen aufweisen, fokussiert und ihre Bedürfnisse fördert (BMUKK, 2009).

Das ehemalige ÖZBF (Österreichische Zentrum für Begabungsforschung, derzeit eingegliedert in die PH Stefan Zweig in Salzburg) kritisiert in der Broschüre White Paper-Begabungs-, Begabten-, Exzellenzförderung (2019), dass „die Koordination der Begabungs- und Begabtenförderung an österreichischen Schulen bis dato personell nicht verankert ist“ (Resch & Rogl, 2019, S. 28). Die beiden Autorinnen fordern daher eine personelle Verankerung dieses Themas an allen Schulen und eine Qualifizierung der Verantwortlichen durch den Besuch von ECHA-Lehrgängen, weil es notwendig sei, Personen mit der Koordination eines Themas offiziell zu betrauen, wenn es heißt, Entwicklungsthemen längerfristig an den Schulen zu verankern (ebd., S. 28 f.).

Aus der publizierten Handlungsempfehlung des ÖZBF geht allerdings nicht hervor, welche Rolle der\*die Koordinator\*in als Teacher Leader in Schulentwicklungsprozessen in Richtung Begabtenförderung übernehmen soll, bzw. welche Aufgaben zur Entwicklung in Richtung einer begabtenfreundlichen oder begabungsförderlichen Schule von dieser Person im Sinne von Teacher Leadership ausgeführt werden sollen. Es besteht die Vermutung, dass in GripS - Schulen (Gütesiegel ressourcen-, interessen- und potenzialorientierte Schule) oder in Schulen mit begabtenförderlicher Profilbildung diese Koordinationspersonen in formellen Positionen

bereits implementiert sind als auch dass ihnen Kompetenzbereiche, Verantwortlichkeiten und Handlungsfelder als Teacher Leaders, wie sie Schubert (2017) und Strauss (2020) in der theoretischen Literatur formulieren, zukommen. Das soll durch die empirische Untersuchung ansatzweise herausgefunden und diskutiert werden.

## 3 Forschungsprojekt

### 3.1 Forschungsdesign

Der empirische Teil stützt sich in der Auswertung auf sechs Leitfadeninterviews mit Koordinationspersonen für Begabtenförderung an niederösterreichischen Gymnasien.

Es wurde ein Interviewleitfaden als Grundlage für die Expert\*inneninterviews, die einen hohen narrativen Erzählanteil aufwiesen, entwickelt. Diese Form der Interviewführung bot sich deswegen für die Arbeit an, da das Interesse nicht auf der ganzen Person als Interviewpartner\*in, sondern auf ihrem Praxis- und Handlungswissen (Bogner & Menz, 2002, S. 46) in Bezug auf Begabtenförderung, deren Konzepte und Implementierung lag.

Die Interviews wurden transkribiert und anschließend codiert. In der Vorgangsweise der qualitativen Inhaltsanalyse wurde inhaltlich nach Kuckartz (2018) gearbeitet, woraus resultiert, dass keine Paraphrasierungen notwendig waren und direkt am Text gearbeitet wurde. Im Sinne des zirkulären Prozesses wurden zuerst die deduktiven Hauptkategorien auf Basis der theoretischen Literatur entwickelt, das Material mit den Hauptkategorien codiert und danach die induktiven Kategorien gebildet, die sich vor allem auf die Aktionen der Schulleitung und die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beziehen. Letztlich wurde das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem noch einmal codiert (Kuckartz, 2018, S. 100 ff.). Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Softwareprogramms MAXQDA.

Festzuhalten ist, dass aufgrund des kleinen Samplings von sechs Interviewten keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zulässig ist. Die Ergebnisse bzw. Erkenntnisse bieten möglicherweise einen Orientierungsrahmen für weitere Einschätzungen und Diskussionen bzw. eingehendere Forschungsprojekte im beschriebenen Forschungsfeld.

## 4 Ergebnisse

Die qualitative Forschung arbeitet entlang folgender deduktiver Kategorien:

*Rolle und Position des\*der Koordinator\*in für Begabungsförderung* (Strauss, 2020), *Rolle der Schulleitung* (u.a. Anderegg, 2021; Schubert & Hofbauer, 2020), *Handlungsfelder von Teacher Leaders* (Schubert, 2017), *Stärkung der Rolle der Teacher Leaders sowie Schaffung von begabtenförderlichen Settings nach GripS* (u.a. GripS, 2022; Müller-Opplinger & Weigand,



2021). Auf induktivem Weg entstanden die Kategorien *Aktionen der Schulleitung* sowie *politische Rahmenbedingungen für die Tätigkeit in der Begabungsförderung*.

Die Wortwolke aus dem Programm MAXQDA zeigt eine Übersicht über die Nennungen, symbolisiert in der Häufigkeit durch die Schriftgröße und in den Farben durch die herausgearbeiteten Kategorien.



Abbildung 3: Die Cloudwolke aus dem Softwareprogramm MAXQDEA (Eigendarstellung)

Wie sind die Handlungsfelder nach Schubert (2017) bei den interviewten Koordinationspersonen für BBF in dieser qualitativen Forschung gewichtet (siehe Abb. 3)?

Als wichtigste Aufgabe tritt für die Interviewten die Beziehungsgestaltung und die Kommunikation im Kollegium hervor. In der Mittlerfunktion zwischen Leitung und Kollegium sind sie tätig, was den Aufbau einer Kultur der Wertschätzung, des Respekts und des Vertrauens und der Zusammenarbeit inkludiert.

An zweiter Stelle steht das Vernetzen und Einbeziehen, was bedeutet, dass die Befragten andere Personen in Entscheidungsprozesse einbinden.

An nächster Stelle folgt das Handlungsfeld Wahrnehmen und Entwickeln, was heißt, dass es ihre Aufgabe ist, Stärken im Kollegium wahrzunehmen und zu beraten, wer wofür aufgrund



von Eignung eingesetzt werden kann. Weiters sind die befragten Koordinator\*innen offen für das Lernen und das lernseitige Handeln; sie reflektieren ihre Praxis und lassen Veränderungen zu.

An letzter Stelle steht das Handlungsfeld des Organisierens und Schlüsse Ziehens. Dem Erforschen der eigenen Praxis und Herstellen von Verbindungen zur Forschung wird unter den befragten Koordinator\*innen aus Zeitgründen am wenigsten Beachtung geschenkt.

In Bezug auf Schulentwicklung und Schaffung von begabtenförderlichen Settings an den Schulen steht die Mitarbeit am Förderprogramm als wichtigste Aufgabe im Mittelpunkt. Außerdem arbeiten die Koordinationspersonen an begabtenförderlicher Unterrichtsgestaltung, an der Dokumentation der begabtenförderlichen Aktivitäten, in der Diagnostik und Beratung, in der Evaluation und Qualitätssicherung mit.

Ohne die Unterstützung der Schulleitung ist Teacher Leadership nicht umsetzbar. Schulleitungen werden von Teacher Leaders als besonders unterstützend erlebt, wenn sie Strukturen für die Entwicklungen im Bereich von BBF schaffen, Zeit und Raum dafür zur Verfügung stellen und ihre Mitarbeiter\*innen zur Partizipation einladen. Es ist auch erforderlich, Bereitschaft zum Machtsharing und zur Führungsverteilung zu zeigen, damit Teacher Leaders ihre abgesprochenen Aufgaben wirkungsvoll ausführen können.

Auffallend gering sind die Nennungen bei der Partizipationsanregung und Einladung von Schulleitungen an Lehrpersonen, Teacher Leadership wahrzunehmen. Dabei wäre es laut Strauss wichtig, dass ausgesuchte Personen, eben solche mit Wissen, Expertise, hohem Engagement und starken Interessen von der Schulleitung gezielt eingeladen werden, Aufgaben in unterschiedlicher Ausprägung gemeinsam anzugehen (Strauss, 2020).

Die befragten Koordinator\*innen für BBF nehmen allesamt wahr, dass die Schulleitungen ihnen gegenüber großes Vertrauen entgegenbringen, dass sie ihren Job gut machen und aus ihrer Expertise heraus wissen, was zu tun ist. Jedoch zeichnet sich mit nur drei Nennungen das Bild, dass die Führungskräfte nur zur Hälfte Lob und Anerkennung für diese Tätigkeiten zum Ausdruck bringen.

Als problematisch wird die Rollenklarheit im Kollegium thematisiert. Als hinderlich für die Tätigkeit werden Probleme in der Kollegenschaft angeführt, z. B. wenn die von den Expert\*innen gesetzten Interventionen nicht im Zusammenhang mit der Rolle als Teacher Leaders oder Koordinator\*innen wahrgenommen werden und so nicht die notwendige Unterstützung oder Aufmerksamkeit des Kollegiums erfahren. Die Befragten betonen in diesem Kontext den hohen Stellenwert einer unterstützenden Schulleitung, welche in der Führungstätigkeit positiven Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsübernahme im Kollegium ausübt.

Eine induktive Kategorie, die sich aus der empirischen Untersuchung gewinnen lässt, hat mit den politischen Rahmenbedingungen in Bezug auf Begabtenförderung zu tun.

Zwei Aspekte werden von den Befragten kritisiert: Zum einen gibt es für den überwiegenden Teil der Befragten für die Koordinationstätigkeit im Feld der BBF keine finanzielle Abgeltung. Alle Interviewten wünschen sich eine finanzielle Anerkennung, z.B. im

Sinne eines mittleren Managements für ihrer zeitaufwändigen Tätigkeiten in der Koordination für die Weiterentwicklung an ihren Schulen.

Der zweite Kritikpunkt der Interviewten bezieht sich auf fehlende Werteinheiten für begabtenförderliche Unterrichtsangebote an den Schulen. Angebote wie begabungsförderliche Interessens- oder Talentförderkurse können aufgrund enger Budgetvorgaben bzw. anderer Prioritätensetzungen an Schulen keine Umsetzung finden.

## 5 Resümee

Wenn auch die Ergebnisse der Studie aufschlussreich sind und Einblicke in die Handlungsfelder und Aufgabenbereiche von Koordinator\*innen für Begabtenförderung an Gymnasien in Niederösterreich geben, lässt die qualitativ angelegte Studie aufgrund der geringen Anzahl an Interviewpartnern\*innen keine Verallgemeinerung zu, sondern zeigt lediglich Tendenzen auf, da die Anzahl von sechs Personen aus der Koordination keineswegs eine repräsentative Zahl darstellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die allgemeinen Anforderungen, um Schulqualität ausweisen zu können, die Begabungs- und Begabtenförderung miteinschließen, dass es aber zusätzlicher struktureller, organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Maßnahmen bedarf, um auf die Interessen und Lernvoraussetzungen begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher einzugehen. Die Begabtenförderung sollte sowohl als allgemeiner Auftrag im Unterricht wahrgenommen werden als auch als spezieller Auftrag, besondere Maßnahmen zu ergreifen und Angebote für sehr begabte Kinder zu schaffen.

Um dies zu bewerkstelligen, wird empfohlen, an allen Schulen formell ernannte Begabungsbeauftragte als Koordinator\*innen für Begabtenförderung zu etablieren. Diese können als Teacher Leaders mit ECHA-Expertise, deren Arbeitsfelder weit über den Unterricht hinausreichen können, die Schulentwicklung in Richtung Begabtenförderung anstoßen und weiter betreiben. Sie wären zur Stelle, um im Austausch mit dem Kollegium und der Schulleitung ein Förderkonzept auszuarbeiten und umzusetzen.

## Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). VS-Verlag.
- Anderegg, N. (2021). Mut zu mehr Agilität in der Schulführung. *#schuleverantworten*, 1(A0), S. 13–18. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.iA0.a15>
- Anderegg, N., Strauss, N.-C. & Kuster, R. (2020). Teacher Leadership und gemeinschaftliche Führung: Versuch einer Verortung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 210–234). Hep.
- Bildungsdirektion für NÖ. (Februar 2023). *Gütesiegel für Begabung NÖ – GripS*. [https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:bb026696-d251-48b6-bae2-d870902fcb57/GripS\\_Konzept\\_2023.pdf](https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:bb026696-d251-48b6-bae2-d870902fcb57/GripS_Konzept_2023.pdf)

- Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview - Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Litting, W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Leske & Budrich.  
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbli/I/2017/138> (abgerufen am 13.3.2024).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung*. Nr.16. (BMUKK-10.060/0130-I/4b/2009), <https://www.schulpartner.info/wp-content/myuploads/2009/09/grundsatzterlass-begabtenforderung.pdf> (abgerufen am 13.3.2024).
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Klett-Cotta.
- Holtappels, H. G. (2010). Schule als Lernende Organisation. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 99–105). Klinkhardt.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz; Juventa.
- Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Resch, C. & Rogl, S. (2019). *White Paper- Begabungs-Begabten- Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Salzburg: Eigenverlag ÖZBF.
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Beltz.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Kohlhammer.
- Schratz, M. & Wiesner, C. (2019). Pädagogische Führung - Kompetenzprofil und Kompetenzentwicklung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität* (S. 415–422). Waxmann.
- Schubert, A. (2017). *Teacher Leadership*. Bundeszentrum für lernende Schulen, im Auftrag des BMB. Wien, Baden/ Innsbruck: ZLS-Eigenverlag.
- Senge, P. (1990). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Klett-Cotta.
- Strauss, N.-C. (2020). Teacher Leadership. Der Riese erwacht. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 124–135). Hep.
- Strauss, N.-C. & Anderegg N. (2020). Einleitung. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen* (S. 9–18). Hep.

# Ökologische Zusammenhänge verstehen

## *Dislozierte Lernorte als Grundlage für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*

Sandra Pia Harmer<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1330>

### **Zusammenfassung**

BNE stellt die Grundlage für zukunftsfähiges Denken und Handeln dar. Dabei sollen allerdings nicht nur das Bewusstsein für die Komplexität von Problemen gefördert, sondern auch konkrete Handlungsmöglichkeiten angedacht werden. Um BNE im Unterricht verankern zu können, müssen angehende Lehrkräfte diese Fähigkeiten selbst erwerben und sich ihrer Rolle als Lehrer\*innen für den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven von Schüler\*innen bewusst werden. Der vorliegende Beitrag stellt daher ein Lehrveranstaltungskonzept vor, das als innovatives Lehr-Lern-Arrangement das Verstehen ökologischer Zusammenhänge an dislozierten Lernorten als Grundlage transformativen Lernens im Kontext von BNE fördern soll.

Die Lehrveranstaltung richtet sich an Studierende des Primarstufenlehramts und soll im Sinne der BNE-Ziele 11 und 15 zur Bewusstseinsbildung für die Bedeutung von urbanen Landökosystemen beitragen. Begleitend werden qualitativ Vorkonzepte von Primarstufenlehramtsstudierenden hinsichtlich städtischer Biodiversität erhoben und untersucht, ob sich diese aufgrund des jeweiligen Wohnorts der Studierenden unterscheiden. Gleichzeitig wird auch erforscht, inwieweit sich die jeweiligen (Vor-)Konzepte der Studierenden durch disloziertes Lernen an Orten urbaner Biodiversität verändern.

**Stichwörter:** Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), dislozierte Lernorte, Lehrveranstaltungskonzept, Primarstufenausbildung

---

## **1 Einleitung**

Nachhaltige Entwicklung muss immer „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46) sein. Als Ziel der BNE sieht das BMBWF daher „die Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Reflexion und zu systemischem und zukunftsorientiertem

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [pia.harmer@phwien.ac.at](mailto:pia.harmer@phwien.ac.at)

Denken“ (BMBWF 2023). Dabei soll aber nicht nur das Bewusstsein für die Komplexität von Problemen gefördert, sondern auch konkrete Umsetzungsmaßnahmen angedacht werden. Durch die Entwicklung von zukunftsfähigem Denken und entsprechenden Handlungsstrategien soll ein Verständnis für die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt ausgebildet werden. Gleichzeitig sollen Wissen und Fähigkeiten erworben werden, um Werte und Einstellungen zu entwickeln, die notwendig sind, um den Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Dies bedeutet, dass Hochschulen entsprechende interdisziplinäre, experimentelle Lehr-Lern-Umgebungen schaffen müssen, die den Erwerb ebensolcher Kompetenzen ermöglichen.

Im Folgenden wird daher das Lehrveranstaltungs-konzept „Ökologische Zusammenhänge verstehen“ vorgestellt und gezeigt, wie dislozierte Lernorte zum Verstehen ökologischer Zusammenhänge lernförderlich in die Erstausbildung von Primarstufenlehrkräften integriert werden können. Die Lehrveranstaltung soll dazu beitragen, dass angehende Primarstufenlehrkräfte über die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen, um Inhalte der BNE zielgruppenadäquat thematisieren zu können. Dafür sollen sie einerseits selbst Wissen über die verschiedenen Aspekte der Nachhaltigkeit mit Schwerpunkt auf ökologischen Aspekten erwerben, darüber hinaus aber auch Methoden kennenlernen, um Inhalte aus den unterschiedlichen Bereichen der BNE alters- und entwicklungsadäquat vermitteln zu können. Denn nur wer über entsprechende Kompetenzen im Bereich der Nachhaltigkeit verfügt, kann sich der Auswirkungen der eigenen Entscheidungen und Maßnahmen bewusstwerden und reflektiert nachhaltig handeln. Lehr-Lern-Settings müssen daher die Lernenden in den Mittelpunkt stellen und ihnen die Möglichkeit geben, eigene Ideen, Werte und Standpunkte entfalten bzw. auch kritisch hinterfragen können.

## 2 Professionswissen von Lehrer\*innen zur Umsetzung von BNE

Um Bildung für nachhaltige Entwicklung als fächerübergreifendes Handlungsfeld im Unterricht der Primarstufe zu verankern, muss eine entsprechende Professionalisierung und damit die Entwicklung von Professionswissen und Handlungskompetenzen von Lehrkräften bereits in der Erstausbildung erfolgen (Tepner et al., 2012, S. 7 ff.). Lehrkräfte müssen daher entsprechende Fähigkeiten erwerben und sich ihrer Rolle für den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven von Schüler\*innen als Grundlage für BNE bewusstwerden.

Als erster Schritt muss daher das Professionswissen angehender Lehrpersonen, bestehend aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen, aufgebaut und kontinuierlich erweitert werden. Das bedeutet, Studierende müssen sowohl über tiefes Wissen über die Unterrichtsinhalte als auch über fachspezifisches und allgemeines Wissen über das Lehren und Lernen verfügen (List et al. 2024).

Hellberg-Rode & Schrüfer (2016, S. 19 ff.) definieren auf Basis des COACTIV-Modells (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011) dafür vier BNE-spezifische Kompetenzdimensionen, die auf Professionswissen fokussieren: spezifische kognitive Kompetenzen, professionelle Kompetenzen, spezifische methodisch-konzeptuelle Kompetenzen und grundlegende reflexiv-analytische Kompetenzen.

Die kognitiven Kompetenzen sind dabei als die theoretische Basis für die Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung zu verstehen. Im Bereich der professionellen Kompetenzen sind all jene allgemein-pädagogischen Kompetenzen verortet, die keinem spezifischen Unterrichtsfach zugeordnet werden können und Teil der allgemeinen Lehrer\*innenprofessionalisierung sein müssen. Die BNE-spezifische, methodisch-konzeptuelle Kompetenzdimension umfasst jene Kompetenzen, die als spezifisch nachhaltigkeitsdidaktisch betrachtet werden können. In der reflexiv-analytische Kompetenzdimension werden jene Kompetenzen gebündelt, die für den reflektierten Umgang mit Problemstellungen notwendig sind. Diese Kompetenzen sind als nicht BNE-spezifisch anzusehen, sind aber entscheidend für eine nachhaltige Entscheidungsfindung. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die BNE-spezifischen Kompetenzdimensionen sowie die Kenntnisse und Fähigkeiten, die den einzelnen Bereichen zuzuordnen sind.

<b>Kognitive Kompetenzen</b>	<b>Professionelle Kompetenzen</b>	<b>BNE-spezifische methodisch-konzeptuelle Kompetenzen</b>	<b>Grundlegende reflexiv-analytische Kompetenzen</b>
Kenntnis des Konzepts „Nachhaltige Entwicklung“	verändertes Verständnis der L*L-Rolle (L*L als Lernbegleiter)	BNE-spezifisches Methodenrepertoire	Umgang mit Komplexität und Unsicherheit
Verständnis globaler Prozesse, ihrer Dynamiken und Zusammenhänge	Fähigkeit zum Perspektivenwechsel	Nachhaltigkeitsdreieck/-viereck als Strukturierungsprinzip	disziplinenübergreifende Analyse von Problemen und Identifikation von Konflikten
kritische Reflexion und Beurteilung von Erscheinungen des globalen Wandels	Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partner*innen	Kenntnis der Konzepte zur Entwicklung von Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung	Wissen über Wertediskurse
grundlegende Kenntnisse über ökologische Systeme, Prinzipien & Prozesse	Gestaltung von Diskursen zur interkulturellen Verständigung und Konfliktlösung	systemisches Denken	Bewertungskompetenz
Kenntnis gesellschaftlich diskutierter Problemlösungsansätze und -strategien im	Fähigkeit zur Partizipation und Mitgestaltung entsprechend der Agenda 21 (Konferenz		systemisches Denken

Kontext des globalen Wandels	der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, 1992)		
(problem)lösungs-orientiertes Denken zur Entwicklung von Gestaltungsoptionen			

Tabelle 1 BNE-spezifischen Kompetenzdimensionen nach Hellberg-Rode & Schrüfer (2016, S. 19 ff.)

Anders als die anderen Einzelfähigkeiten lässt sich das systemische Denken nicht einer einzelnen Kompetenzdimension zuordnen. Es ist einerseits als eine grundlegende Metakompetenz zu sehen, da es die Basis für das Verständnis komplexer Zusammenhänge und Prozesse darstellt, andererseits aber auch Grundlage für das Nachdenken über ebendiese Zusammenhänge und Prozesse.

### 3 Dislozierte Lernorte

Dislozierte Lernorte, also Lernorte außerhalb der Schule, stellen die Grundlage für transformatives Lernen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. Sie tragen wesentlich zur Auseinandersetzung mit der Welt bei. Durch das Verlassen des komplexitätsreduzierten Orts Schule werden Primärerfahrungen ermöglicht, die wiederum einen Bezug zur Lebens- und Alltagswelt der Lernenden schaffen und damit authentische Sinn- und Motivationszusammenhänge ermöglichen (Baar & Schönknecht, 2018, S. 11 ff.; Rinschede & Siegmund 2007, S. 28). Durch das Verlassen der Schule wird die Vielschichtigkeit der Welt erfahrbar. Die sich daraus ergebenden authentischen Lerngelegenheiten ermöglichen problemlösendes, handlungsorientiertes, situiertes Lernen. Dieser unmittelbare Zugang zu neuen Erfahrungen und die handelnde, fächerübergreifende Auseinandersetzung mit Themen unterstützt die Entwicklung von zukunftsfähigem, problemlösungsorientiertem Denken (Sauerborn & Brühne, 2022, S. 13–14).

Dislozierte Lernorte lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise charakterisieren. Eine grundlegende Möglichkeit der Einteilung ist die Differenzierung zwischen primären und sekundären Lernorten, also Orten, die eigens für das Lernen entwickelt wurden (= primärer Lernort) und Orten, an denen zwar auch gezielt gelernt werden kann, die aber vorrangig andere Aufgaben erfüllen (=sekundäre Lernorte) (Salzmann, 2007, S. 435). Baar & Schönknecht (2018, S. 18–23) orientieren sich stattdessen an der Didaktisierung eines Orts und unterscheiden zwischen Lernorten mit und ohne bereitgestelltes didaktisches Konzept. Grundsätzlich kann jedoch jeder Ort außerhalb der Schule zu einem dislozierten Lernort werden, indem er in Beziehung zu den intendierten Lernzielen gesetzt wird und Möglichkeiten zum Forschen, Entdecken und Erfahren bietet (Brade & Dühlmeier, 2022, S. 455).



Dislozierte Lernorte ermöglichen also sowohl die geleitete Begegnung als auch die ungeleitete Begegnung mit Phänomenen verbunden mit konkreten Tätigkeiten im Feld, die durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Umgebung multiperspektivisches Lernen ermöglichen (Sauerborn & Brüche, 2022, S. 27). Unabhängig von der didaktischen Aufbereitung ermöglicht es die Handlungsorientierung und die natürliche Komplexität außerschulischer Lernorte den Lernenden, sich selbstständig und überlegt mit anspruchsvollen Situationen auseinanderzusetzen, um zukunftsrelevante Kompetenzen zu entwickeln und gleichzeitig den in Hinblick auf BNE geforderten Umgang mit Komplexität und Unsicherheit zu trainieren.

## **4 Das Lehrveranstaltungskonzept „Ökologische Zusammenhänge verstehen“**

Die Lehrveranstaltung „Ökologische Zusammenhänge verstehen“ soll zum Aufbau und zur Weiterentwicklung aller Kompetenzdimensionen nach Hellberg-Rode & Schrüfer (2016) beitragen, indem grundlegende Kenntnisse über ökologische Systeme, Prinzipien und Prozesse vermittelt, aber auch Möglichkeiten zu Kooperationen mit externen Partner\*innen aufgezeigt werden und das Rollenverständnis künftiger Lehrpersonen verändert und erweitert wird. Dafür sollen Studierende durch den Erwerb eines BNE-spezifischen Methodenrepertoires befähigt werden, Konzepte zur Gestaltung von BNE-relevanten Lerngelegenheiten zu entwickeln, wobei auf die disziplinenübergreifende Bearbeitung von Problemen ein besonderes Augenmerk gelegt wird.

### **4.1 Curriculare Einbettung**

Die Lehrveranstaltung „Ökologische Zusammenhänge verstehen“ ist im Curriculum des BA-Studiums Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien im Schwerpunktmodul Science & Health im Kompetenzbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen verortet (Pädagogische Hochschule Wien, 2019, S. 209–210). Zielgruppe der Lehrveranstaltung sind Studierende des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe im 6. Semester. Der zeitliche Umfang beträgt 1,5 ECTS-Punkte, wobei der Präsenzanteil eine Semesterwochenstunde und der Selbststudienanteil etwa 23,5 Stunden umfasst.

Im Präsenzanteil überwiegen Exkursionen unterschiedlicher methodischer Gestaltung zu außerschulischen Lernorten, die die urbane Biodiversität der Stadt Wien sichtbar machen. Das Selbststudium setzt sich aus Textarbeit zur Vorbereitung auf die jeweiligen Lernorte und entsprechende Arbeitsaufträge sowie der Erarbeitung didaktischer Konzepte für das Lernen an außerschulischen Lernorten in der Primarstufe zusammen. Dazu sollen Lerngelegenheiten für dislozierte Lernorte geschaffen werden, die das Verstehen ökologischer Zusammenhänge für Primarstufenschüler\*innen lehrplanbezogen ermöglichen.

## 4.2 Ziele & Inhalte der Lehrveranstaltung

Grundsätzliche Ziele der Lehrveranstaltung sind die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen zur Umsetzung von BNE mit Fokus auf ökologischen Systemen, Bewusstseinsbildung für die Bedeutung und Gestaltung von urbanen Landökosystemen (BNE Ziele 11 Nachhaltige Städte und Gemeinden & 15 Leben an Land) sowie die Entwicklung von Gestaltungskompetenz in Hinblick auf Lerngelegenheiten an dislozierten Lernorten. Die Studierenden sollen das notwendige Fachwissen entwickeln, um zu verstehen, was es braucht, um Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig zu gestalten. Außerdem sollen sie erfahren, was es bedeutet, Landökosysteme zu schützen, wiederherzustellen und ihre nachhaltige Nutzung zu fördern. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der nachhaltigen Nutzung und Bewirtschaftung von Wäldern, um Wüstenbildung zu bekämpfen, Bodendegradation zu vermindern und um dem Verlust der biologischen Vielfalt entgegen zu wirken.

Konkret beinhaltet dies die Auseinandersetzung mit grundlegenden ökologischen Begriffen und Konzepten sowie das multidimensionale Erfassen des Ökosystems Stadt mit besonderem Fokus auf Wien. Dabei sollen die Studierenden die Bedeutung von Luft, Wasser und Boden für das Ökosystem Stadt verstehen sowie Funktionen und Erscheinungsformen urbanen Grüns erkennen. Dieses Wissen soll eine Diskussion über nachhaltige Lösungsstrategien zu ökologischen, ökonomischen und sozialen Fragen im Sinne des Nachhaltigkeitsdreiecks anregen.

Methodisch soll dafür Feldforschung betreiben werden, um einerseits auf lokaler Ebene Zusammenhänge von belebter und unbelebter Natur sowie die Bedeutung von Nachhaltigkeit im ökologischen, ökonomischen und sozialen Sinn zu erkennen und auf regionaler Ebene das Zusammenspiel von ökologischen, sozialen und ökonomischen Interessen zu reflektieren.

Die Ergebnissicherung erfolgt bildunterstützt in schriftlicher Form, wobei es jeweils einen stark deskriptiven Teil zur Beschreibung der urbanen Biodiversität sowie einen reflexiven Teil, in dem die Besonderheit des jeweiligen dislozierten Lernorts in Bezug auf Nachhaltigkeit herausgearbeitet werden sollen, gibt. Außerdem sollen geeignete Lerngelegenheiten für die Primarstufe gestaltet werden, deren Ziel das interdisziplinäre Erfahrbarmachen ökologischer Zusammenhänge an den jeweiligen dislozierten Lernorten ist.

## 4.3 Didaktisch-methodische Gestaltung der Lehrveranstaltung

Grundsätzlich formuliert das BMBWF (2024) in Anlehnung an die UNESCO, dass BNE an Hochschulen und Universitäten interdisziplinär, wertorientiert, sensibilisierend für kulturelle Unterschiede, problemlösungsorientiert, methodisch vielfältig, partizipatorisch und (lokal) relevant stattfinden soll, wobei die Lebenswirklichkeiten der Lernenden besondere Berücksichtigung erfahren sollen. An diesen pädagogischen Prinzipien orientiert sich auch die Gestaltung der Lehrveranstaltung „Ökologische Zusammenhänge verstehen“.

Insgesamt stehen für die Lehrveranstaltung drei Blocktermine zu je 5 UE zur Verfügung. In jeder Lehrveranstaltungseinheit findet eine didaktisch individuell gestaltete Exkursion zu einem anderen dislozierten (Lern-)Ort urbaner Biodiversität statt. Zur Sicherung der Erkenntnisse soll an jedem Lernort eine Exkursionsdokumentation angefertigt werden, die die Besonderheiten des jeweiligen dislozierten Lernorts abbildet und mit der bearbeiteten Literatur in Beziehung setzt.

Der erste Lehrveranstaltungstermin ist der einzige Termin, der nicht ausschließlich im Feld, sondern auch teilweise an der Pädagogischen Hochschule stattfindet. Als dislozierter Lernort soll die unmittelbare Umgebung der PH im Sinne einer problemorientierten bzw. themengebundenen Überblicksexkursion (Stolz & Feiler, 2018, S. 26–27) mit definierter Fragestellung erkundet werden. Die konkrete Fragestellung dazu lautet: Welche Orte urbanen Grüns gibt es im unmittelbaren Umfeld der Pädagogischen Hochschule Wien (PHW) und welche Funktionen erfüllen diese Orte? Als Orte ohne eigentlichen Bildungsauftrag und ohne pädagogisch-didaktisches Konzept stellen die Orte urbanen Grüns in unmittelbarer Umgebung der PHW sekundäre Lernorte dar.

Die natürliche Multidimensionalität bietet dabei ein besonderes Potential für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen. Basierend auf der zugrundeliegenden Textarbeit und der Einführung im Seminarraum zum Thema Stadtökologie (Schwarz, 2003; Ministerium für Bauen, Wohnen, Stadtentwicklung und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, o.J.) soll im Feld erkundet werden, welche Arten urbanen Grüns im 10. Wiener Gemeindebezirk im Umfeld der PHW zu finden sind und welche Bedeutung diese für das Ökosystem Stadt haben. Dafür sollen fünf Orte urbanen Grüns identifiziert und zehn Organismen der Biozönose bestimmt werden. Für die Bestimmung der Organismen stehen den Studierenden sowohl analoge (Bestimmungsbücher) als auch digitale Hilfsmittel (unterschiedliche Apps für das Smartphone) zur Verfügung. Um den Umgang mit diesen Tools zu üben und einen kritisch-reflektierten Umgang zu ermöglichen, wurde vor der eigentlichen Arbeit im Feld der Garten der Stille an der PHW besucht. Dort wurden einfache Bestimmungsübungen mit bekannten Pflanzen durchgeführt. Im Anschluss an die handlungsorientierte Phase im Feld sollten Überlegungen zur Aufarbeitung für den Unterricht in der Primarstufe angestellt werden, wobei der Schwerpunkt dabei auf der Bewusstseinsbildung für urbane Biodiversität liegen sollte.

Der in der zweiten Lehrveranstaltungseinheit besuchte dislozierte Lernort ist ebenfalls ein sekundärer Lernort, nämlich der Wiener Zentralfriedhof. Mit einer Fläche von mehr als 2,3km<sup>2</sup> ist der Zentralfriedhof nicht nur der größte Friedhof Österreichs, sondern zählt auch zu den größten Friedhöfen Europas. Aufgrund der Größe und der vielfältigen Vegetation ist der Zentralfriedhof nicht nur ein Ort der Totenruhe, sondern auch Lebensraum für eine vielfältige Fauna. Vor allem der alte jüdische Friedhofsteil wurde zu einem Habitat vieler Tiere. Da auf diesem Teil des Friedhofs nahezu keine Bestattungen mehr stattfinden und die dortige Vegetation immergrüner Pflanzen eine verlässliche Nahrungsquelle bietet, findet sich in diesem Teil des Friedhofs, neben vielen anderen Tierarten, auch eine Population an Rehen. Um das ökologische Gleichgewicht zu wahren, wurde der Wildbestand bis in die 1990er bejagt. Heute

ist der Zentralfriedhof Teil des Arten- und Lebensraumschutzprogramm Netzwerk Natur der Umweltschutzabteilung der Stadt Wien (Hein, 2020; Strnadl, 2022). Der Zentralfriedhof kann daher als Ort urbaner Biodiversität maßgeblich zum Verständnis ökologische Zusammenhänge beitragen (vgl. dazu Buch & Keil, 2020; Strnadl, 2022).

Die Exkursion auf den Wiener Zentralfriedhof gestaltet sich als handlungsorientierte Arbeitsexkursion (Stolz & Feiler, 2018, S. 26–27). Dieses Format soll der Förderung der eigenständigen Handlungs- und Problemlösefähigkeit dienen und damit zur Resilienzentwicklung im Umgang mit Unsicherheiten und Komplexität beitragen. Die Studierenden sollen, wie bereits bei der ersten Exkursion, Bestimmungsübungen durchführen, wobei wieder zehn Organismen der Phyto- und Zoozönose bestimmt werden sollen. Außerdem sollen unterschiedliche Bestattungsformen und -traditionen identifiziert und aus soziokultureller Perspektive betrachtet werden. Diese Betrachtung soll die Grundlage für die Analyse des Einflusses der Bestattungsform und der Grabgestaltung auf das Biotop Friedhof darstellen.

Der dritte und letzte dislozierte Lernort der Lehrveranstaltung ist das Nationalparkhaus im Nationalpark Lobau. Im Unterschied zu den beiden anderen Lernorten ist das Nationalparkhaus ein primärer Lernort mit pädagogisch-didaktischem Vermittlungskonzept. Der Nationalpark Donau-Auen ist eine der letzten intakten Au-Landschaften Europas. Die Donau ist dabei maßgeblich für die Landschaftsentwicklung dieser Au-Landschaft verantwortlich. Wasserregime und Sedimentfracht der Donau führen regelmäßig zur Umlagerung von Substrat. Je nach Beschaffenheit des Substrats und Entfernung zum Wasser entstehen unterschiedliche Biotope (z.B. Weiche Au, Harte Au, Heißländen) und es siedelt sich dort unterschiedliche Flora und in Folge Fauna an (Nationalpark Donau-Auen, 2024).

Im Vorfeld der Exkursion sollen die Studierenden zur fachlichen Vorbereitung mittels eigenständiger Literaturrecherche ein Merkblatt gestalten, auf dem sie den Begriff Auwald definieren, die Entstehung und Funktionen vom Auwald erklären, wobei speziell auf die unterschiedlichen Zonen des Auwalds eingegangen werden soll. Abschließend sollen sie das Problem der Neobiota in einem Auwald erörtern.

Die Exkursion selbst ist im Sinne einer themengebundenen Besichtigungsexkursion mit handlungsorientierten Elementen (Stolz & Feiler, 2018, S. 27–28) gestaltet. Dieses Format soll zur Wissensförderung über das Ökosystem Wald bzw. Donauauen beitragen. Im Nationalparkhaus selbst wird Wissen über den Nationalpark multimedial vermittelt. Neben einem Film und einem interaktiven Vortrag mit Diskussionselementen, haben die Studierenden die Möglichkeit zur tatsächlichen Begegnung mit (präparierten) Tieren. Dabei können die Studierenden die Tiere nicht nur sehen, sondern auch berühren. Indem die Studierenden beispielsweise die unterschiedlichen Felle von Rotwild und Bibern angreifen können, wird die unterschiedliche Fellbeschaffenheit in Abhängigkeit des Lebensraums deutlich und damit die Adaption der Fauna an das jeweilige Habitat erfahrbar. Im Anschluss werden die Studierenden von geschulten Waldpädagog\*innen durch den Nationalpark geführt und ökologische Zusammenhänge im Feld analysiert und diskutiert. Als handlungsorientiertes Element werden abermals Bestimmungsübungen zu Organismen der Phyto- und Zoozönose durchgeführt.

## 5 Evaluation & erste Ergebnisse

Die Lehrveranstaltung wurde im Wintersemester 2023/24 erstmalig in dieser Form durchgeführt. Erste Ergebnisse können vorerst nur im Bereich der kognitiven Kompetenzen, also im Bereich des Wissenszuwachses, gezeigt werden. Zur Evaluierung wurde ein strukturierter Fragebogen im Pre-Post-Test Design mit offenen Aufgaben mit Kurzantworten zum Wissen und Statements mit 4-teiliger Likert-Skala zur persönlichen Wahrnehmung durchgeführt.

Die Aufgaben zur Wissensüberprüfung enthielten Fragen zum Verhältnis verbauter zu unverbauter Fläche in Wien, die Aufzählung von je zehn Pflanzen und Tieren sowie die Nennung von urbanen Grünbiotopen in Wien. Zur Beurteilung der Statements zur persönlichen Wahrnehmung kam eine 4-teilige Likertskala von *1 = trifft sehr zu* bis *4 = trifft nicht zu* zum Einsatz. Ausgewertet wurde durch eine Häufigkeitsanalyse.

Die Stichprobe umfasst die Teilnehmer\*innen der Lehrveranstaltung im Wintersemester 23/24. Insgesamt waren 21 Fragebögen auswertbar; fünf Fragebögen mussten ausgeschieden werden, da entweder nur der Pre oder der Posttest ausgefüllt wurde. Die Studierenden, die nur einen Fragebogen ausgefüllt hatten, waren entweder in der ersten Lehrveranstaltungseinheit verspätet oder brachen die Lehrveranstaltung vorzeitig ab.

Da auch die Bedeutung der regionalen Herkunft der Studierenden auf deren Vorkenntnisse und Vorkonzepte untersucht wurde, wurde der Wohnort der Studierenden erhoben. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Wohnorte der Studierenden.

Wohnort	gesamt	weiblich	männlich
Wien	15	12	3
20. Bezirk	4	3	1
22. Bezirk	3	2	1
12. Bezirk	3	2	1
7., 14., 16., 19., 21. Bezirk	je 1	je 1	0
Nicht-Wien	6	5	1
Gesamt	21	17	4

Tabelle 2 Beschreibung der Stichprobe nach Wohnorten

Von den 21 Studierenden, die die Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, leben 15 in Wien und sechs in Niederösterreich. 17 Studierenden geben als Geschlecht weiblich an und vier männlich. Da die Auswertung der Daten aber keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gezeigt hat, wird bei der Ergebnisdarstellung auf die Geschlechterdifferenzierung verzichtet. Im Gegensatz dazu zeigen sich aber sehr wohl Unterschiede in Hinblick auf Vorwissen und Vorkonzepte in Abhängigkeit vom Wohnort der Studierenden, also ob die Studierenden in Wien leben oder nicht.

Die Auswertung der Daten zu den Wissensfragen zeigt eine durchschnittliche Erweiterung des persönlichen Wissensspektrums bei fast allen Studierenden: In allen Bereichen konnten die Studierenden nach der Lehrveranstaltung mehr Beispiele nennen als davor, außerdem kam es zur Annäherung an das tatsächliche Verhältnis von verbauter zu unverbauter Fläche

(von etwa 50:50). Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse des Prä-Post-Tests zum Wissenszugewinn über urbane Biodiversität.

	Pre (Mittelwert)			Post (Mittelwert)			Δ (Mittelwert)		
	<i>ges.</i>	<i>W</i>	<i>→W</i>	<i>ges.</i>	<i>W</i>	<i>→W</i>	<i>ges.</i>	<i>W</i>	<i>→W</i>
verbaute:unverbaute Fläche	68:32	70:30	65:35	49:51	50:50	44:56	--	--	--
Aufzählung von 10 Tieren	8	7	9	10	10	10	2	3	1
Aufzählung von 10 Pflanzen	5	5	6	9	9	9	5	4	3
urbane Grünbiotope in Wien	2	3	2	6	6	6	4	3	4

Tabelle 3 Ergebnisse des Prä-Post-Tests zum Wissenszugewinn über urbane Biodiversität (Eigendarstellung)

Die Daten aus dem Pretest zeigen, dass die Studierenden im Vorfeld eher mehr Tiere (8) als Pflanzen (5) nennen konnten. Nach der Lehrveranstaltung konnten die Studierenden im Durchschnitt zehn Tiere und neun Pflanzen nennen, was in beiden Kategorien einen Lernzugewinn darstellt. Es zeigt sich außerdem, dass die Studierenden, die in Wien leben, vor der Lehrveranstaltung weniger Pflanzen und Tiere nennen konnten als jene, die nicht in Wien leben. Am Ende der Lehrveranstaltung gab es allerdings keine Unterschiede mehr, was bedeutet, dass die in Wien lebenden Studierenden einen geringfügig größeren Lernzugewinn haben. Umgekehrtes zeigt sich bei der Nennung von Grünbiotopen. In Wien lebende Studierende kannten vor der Lehrveranstaltung mehr Grünbiotope in Wien (3) als nicht in Wien lebende (2). Am Ende der Lehrveranstaltung konnten alle Studierendengruppen im Mittel sechs Grünbiotope nennen.

Die Ergebnisse der Wahrnehmungserhebung zeigen in fast allen Bereichen eine Verschiebung der Wahrnehmung hin zu den Rändern der Skala (siehe Tabelle 4).

	Pre (Modus)	Post (Modus)
In der Stadt Wien gibt es viel urbanes Grün.	2	1
In Wien gibt es einen Nationalpark.	2	1
Das Wiener Stadtbild wird von Betonflächen dominiert.	2	2
In Wien gibt es eine Vielzahl an Wildtieren.	3	1
In Wien gibt es nur eine eingeschränkte Anzahl an Pflanzen.	2	4

Tabelle 4 Ergebnisse des Prä-Post-Tests zur Wahrnehmung urbaner Biodiversität (1 = trifft sehr zu; 4 = trifft nicht zu) (Eigendarstellung)

Während vor der Lehrveranstaltung von der Mehrheit der Studierenden nur vermutet wurde, dass es eher einen Nationalpark in Wien gibt, wusste die Mehrheit am Ende der Lehrveranstaltung, dass es einen Nationalpark, den Nationalpark Donauauen, in Wien gibt. Die größten Verschiebungen bei der Wahrnehmung gab es im Bereich der Vielfalt der Phyto (2187 Arten) und Zoozönose (4150 Arten). Wien wird nach Besuch der Lehrveranstaltung als sehr tier- und pflanzenreich wahrgenommen. Interessanterweise wird aber das Stadtbild von Wien unverändert als eher von Betonflächen dominiert wahrgenommen, obwohl sich die Studierenden beim Bebauungsverhältnis mit 49:51 von verbauter zur unverbauter dem tatsächlichen Verhältnis (50:50) sehr stark annähern und es bei der Betrachtung des Zahlenverhältnisses sogar weniger verbaute als unverbauter Fläche aus Sicht der Studierenden gibt. Hier wird deutlich, dass kognitives Wissen und affektive Wahrnehmung in Hinblick auf das städtische Bebauungsverhältnis divergieren.

## 6 Fazit & Ausblick

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Studierende, unabhängig von ihrem Wohnort, im Vorfeld eher Tiere als Pflanzen kennen, dass aber Studierende, die nicht auch Wien stammen, im Durchschnitt mehr Pflanzen und Tiere im Vorfeld kennen. Bei allen Studierenden kam es zu einer Erweiterung des persönlichen Wissensspektrums und die Vielfalt der Phyto- und Zoozönose wird durch die Auseinandersetzung damit bewusster wahrgenommen. Trotz des Wissens über das Bebauungsverhältnis bleibt aber das Wiener Stadtbild in der Wahrnehmung der Studierenden eher von Betonflächen dominiert.

Für die Lehrveranstaltung zeigt das, dass die ausgewählten dislozierten Lernorte zur Bewusstseinsbildung für die Bedeutung und Gestaltung von urbanen Landökosystemen beitragen und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen im Bereich der kognitiven Kompetenzen als Grundlage für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen fördern. Die ausgewählten dislozierten Lernorte tragen damit maßgeblich zur Kompetenzentwicklung bei.

Eine Analyse weiteren Datenmaterials zur Kompetenzentwicklung im Bereich der professionellen und methodisch-konzeptuellen Kompetenzen erfolgt anhand der von den Studierenden gestalteten Lernarrangements. Dafür werden die Lernarrangements mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Da die Lehrveranstaltung allerdings im Wintersemester 2023/24 erstmalig stattgefunden hat, können an dieser Stelle noch keine umfassenden Evaluationsergebnisse zu allen angestrebten Kompetenzen präsentiert werden.

In weiterer Folge soll auch die Größe der Stichprobe erweitert werden, um die Aussagekraft der Ergebnisse zu vertiefen.



## Literatur

- Baar, R., & Schönknecht, G. (2018). *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*. Beltz Weinheim Basel.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 277-337.
- BMBWF. (2023). Bildung für Nachhaltige Entwicklung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>
- BMBWF. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hochschule & Universität). [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Nachhaltigkeit/entw\\_hs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Nachhaltigkeit/entw_hs.html)
- Brade, J., & Dühlmeier, B. (2022). Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S., & Wittkowske, S. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Vol. 8621). utb Münster New York, S. 455–463.
- Buch, C., & Keil, P. (2020). Friedhöfe tragen zur urbanen Biodiversität bei-Ergebnisse einer floristischen Kartierung in Mülheim an der Ruhr. *Nat. NRW*, 2, S. 22–27.
- Hauff, V. (1987). Dauerhafte Entwicklung als globale Herausforderung: Anstöße der Brundtland-Kommission. *Vereinte Nationen: German Review on the United Nations*, 35(3), S. 86–89.
- Hein, A. (2020). „Es lebe der Zentralfriedhof.“ Halali Magazin,1. <https://halali-magazin.de/es-lebe-der-zentralfriedhof/>
- Hellberg-Rode, G., & Schrüfer, G. (2016). Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB)-Biologie Lehren und Lernen*, 20, S. 1–29.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. (1992). Agenda 21. [https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf)
- Kunter, M., Baumert, J., & Blum, W. (Eds.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann Verlag Münster New York.
- List, M.K., Schönenberger, S. & Hartig, J. (2024). Spezifizierung des COACTIV-Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Z Erziehungswiss.* <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01224-9>
- Ministerium für Bauen, Wohnen, Stadtentwicklung und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), o.J. Urbanes Grün in der integrierten Stadtentwicklung Strategien, Projekte, Instrumente. [https://www.ils-forschung.de/files\\_publicationen/pdfs/Urbanes\\_Gruen.pdf](https://www.ils-forschung.de/files_publicationen/pdfs/Urbanes_Gruen.pdf)
- Nationalpark Donau-Auen. (2024). Die Lebensräume. <https://www.donauauen.at/wissen/natur-wissenschaft/die-lebensraeume>
- Pädagogische Hochschule Wien. (2019). Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. [https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/12/PHW\\_Bachelorcurriculum\\_Primarstufe\\_Erl\\_2019\\_06\\_03.pdf](https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/12/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf)
- Rinschede, G., & Siegmund, A. (2019). *Geographiedidaktik* (Vol. 2324). utb Münster New York.
- Salzmann, R. (2007). *Multimodale Erlebnisvermittlung am Point of Sale: eine verhaltenswissenschaftliche Analyse unter besonderer Berücksichtigung der Wirkungen von Musik und Duft*. Springer-Verlag Berlin.

- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2022). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schwarz, F. (2003). Stadtökologie - So funktioniert das Ökosystem Stadt. *ÖKO.L Zeitschrift für Ökologie, Natur- und Umweltschutz*, 25(1), S. 10–17.
- Stolz, C., & Feiler, B. (2018). *Exkursionsdidaktik: ein fächerübergreifender Praxisratgeber für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. utb Münster New York.
- Strnadl, B. (2022, 23. Jänner). Der Friedhof als Hort der Artenvielfalt. *Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000132446989/der-friedhof-als-hort-der-artenvielfalt>.
- Tepner, O., Borowski, A., Dollny, S., Fischer, H. E., Jüttner, M., Kirschner, S., Leutner, D., Neuhaus, B. J., Sandmann, A., Sumfleth, E., Thillmann, H. & Wirth, J. (2012). Modell zur Entwicklung von Testitems zur Erfassung des Professionswissens von Lehrkräften in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, S. 7–28.

# Ich bin stark!

## *Vom Selbstkonzept der Schüler\*innen der Primarstufe in Krisenzeiten*

*Sabine Höflich<sup>1</sup>, Lukas Kraiger<sup>2</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1318>

### **Zusammenfassung**

Die Selbsteinschätzung der Schüler\*innen der Primarstufe bezüglich akademischen, sozialen und körperlichen Selbstkonzepts wurde längsschnittlich von Herbst 2021 bis Herbst 2022, in der Zeit nach dem „Lockdown-Schuljahr“, an drei Erhebungszeitpunkten erfasst. Die drei untersuchten Schulen setzen dabei auf unterschiedliche Konzepte der Stärkung der Resilienz von Kindern. Von Lehrer\*innenfortbildung, einem Stärken-Programm für Kinder oder individueller Förderung erstreckten sich die Maßnahmen.

Der Großteil der Kinder schätzte sich ziemlich bis sehr kompetent bezüglich der Fähigkeiten sowie der sozialen und körperlichen Kompetenzen ein. Ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzept der Fähigkeiten, dem sozialem Selbstkonzept und dem körperlichem Selbstkonzept ließ sich feststellen.

Evidenzbasierte Programme zur Stärkung der Resilienz, welche die Schüler\*innen in ihrer Individualität fördern und institutionell verankert sind, bzw. die konsequente Förderung eines positiven Selbstkonzepts erscheinen vielversprechend, um auch in Zeiten der Veränderung Schüler\*innen gut begleiten zu können. Neben Fähigkeiten und sozialen Prozessen sollte der Aspekt der körperlichen Selbstwahrnehmung und der motorischen Fähigkeiten nicht unberücksichtigt bleiben.

**Stichwörter:** Selbsteinschätzung, Selbstkonzept der Fähigkeiten, soziales Selbstkonzept, motorisches Selbstkonzept, Resilienz, Primarstufe, Krise

---

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden

E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien

E-Mail: [lukas.kraiger@univie.ac.at](mailto:lukas.kraiger@univie.ac.at)

## 1 Einleitung

In den vergangenen Jahren veränderte sich die Lebenswelt in unvorhergesehener Weise. National wie international rückten Bereiche des Lebens wie Gesundheit und Frieden in den Fokus, da sowohl die Covid19-Pandemie sowie der Krieg in der Ukraine Auswirkungen auf das gesellschaftliche und somit auch auf das schulische Leben hatten.

Zunächst lag die Gesundheitskrise im Fokus. Gewohnte schulische Strukturen wurden aufgelöst, Phasen der Schulschließungen und des Homeschoolings wurden von Zeiten mit Kontaktreduktion, Abstand und erhöhtem Maß an Hygienevorschriften unterbrochen.

Im Herbst 2021 schienen die Zeiten der Lockdowns samt Schulschließungen und damit verbundenen Homeschooling-Phasen vorbei zu sein. Die vorliegende Studie wollte die Primarstufenschüler\*innen selbst befragen und deren subjektive Wahrnehmung des Selbstkonzepts in den Vordergrund stellen.

Da im März 2022 der Krieg in der Ukraine eine neue Krise darstellte, erfasste die vorliegende Studie nun die Sicht von Primarstufenschüler\*innen auf ihr Selbstkonzept in Zeiten der Veränderung. Dabei sollten drei Schulen betrachtet werden: eine Schule, die auf eine gemeinsame Ausbildung des Lehrer\*innen-Teams setzte; eine, die auf Förderung durch die Klassenlehrpersonen, die ihre persönlichen Stärken zur individuumsbezogenen Förderung der Kinder einsetzten, fokussierte und ein andere mit einem Stärken-Programm für alle Schüler\*innen.

Der Frage wurde nachgegangen, ob bzw. mit welchen Maßnahmen es gelang, Kinder zu stärken und gut in Zeiten der Unsicherheit und Veränderungen zu begleiten, sodass es trotz Andauern der Krisen zu keiner Verschlechterung des Selbstkonzepts kam.

## 2 Transformation und Krise

Die Gegenwart ist durch zahlreiche Krisen und daraus resultierenden Veränderungen verbunden. Krisen werden als akut wahrnehmbare Bedrohung definiert, die mit der Dringlichkeit zu reagieren verbunden ist. Gleichzeitig wohnt ihnen Unsicherheit inne, die durch vielfältige Arten von Unvorhersehbaren und Mehrdeutigkeit gekennzeichnet ist (Boin et al., 2016).

Am 11. März 2020 wurde wegen der Ausbreitung der Erkrankungen aufgrund des zuvor unbekanntes Coronavirus SARS-CoV-2 von einer in China vorherrschenden Epidemie zu einer weltweiten Pandemie erklärt. Diese Covid19-Pandemie brachte gesundheitliche, aber auch emotionale, soziale und wirtschaftliche Folgen mit sich. Erst am 5. Mai 2023 wurde die internationale Einstufung als Pandemie beendet (WHO, 2023).

Im Sommersemester 2020 sowie im Folgeschuljahr 2020/21 beschäftigte die Covid19-Pandemie die Schüler\*innen. In Langschnittstudien wie der deutschen COPSY-Studie (Ravens-

Sieberer et al., 2020; 2021; 2022), welche die Auswirkungen und Folgen der Pandemie auf psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen thematisierte, oder der Covid19-Studie (Wenter et al., 2022), die nach dem Befinden Nord- und Südtiroler Kinder während der Covid19-Pandemie fragte, wurden die Eltern nach dem Befinden von Primarstufenschüler\*innen befragt. Dabei wurden soziale, emotionale und körperliche Herausforderungen berichtet. Laut Copsy-Studie verringerten sich 2020 Lebensqualität und psychisches Wohlbefinden. Schüler\*innen, die sozial benachteiligt waren, empfanden die Situation besonders belastend. Neben Verschlechterung des Gesundheitsverhaltens durch erhöhtem Medienkonsum sowie ungesunder Ernährung und Bewegungsmangel, wurden Angst und später depressive Verstimmung beschrieben. Psychosomatische Beschwerden, Hyperaktivität und Probleme mit Gleichaltrigen wurden verzeichnet. Auch Streit in der Familie wurde thematisiert (Ravens-Sieberer et al., 2020; 2021). Die Tiroler Covid19-Kinderstudie (Wenter et al., 2022) befragte an vier Erhebungszeitpunkten zwischen März 2020 und Dezember 2021 die Eltern von 1740 Schulkindern im Alter von sieben bis dreizehn Jahren. Bei den Schulkindern wurde häufiger über Bedrohungserfahrungen berichtet als bei jüngeren. Es wurden internalisierende Auffälligkeiten sowie Aggression, wobei dies bei den Buben häufiger zutraf, und Angst beschrieben. Mit Fortschreiten der Pandemie stiegen diese Werte. Insgesamt fühlten sich Mädchen mehr belastet. Laut Exenberger et al. (2021) tendierten die Eltern dazu, das Bedrohungserleben der Töchter zu unterschätzen und deren Selbstwert sowie das Wohlbefinden in der Familie zu überschätzen.

Wenter et al. (2022) nannten auch positive Entwicklungen während dieser Zeit, unter anderem im Bereich der inner- und außerfamiliären Beziehungen, neuer Kompetenzen sowie neuer Erfahrungen und Werte als auch Tugenden.

Die „Lernen unter Covid 19-Bedingungen“-Studie von Schober et al. (2021) wandte sich unter anderem direkt an Schüler\*innen ab der 5. Schulstufe. Deren Sicherheitsempfinden in der Schule war mehrheitlich hoch, wobei dieses Gefühl mit der positiven Einschätzung von Informiertheit, gelingender Weiterbeschulung und Klassenklima zusammenhing. Bezüglich Wohlbefinden sanken die Zustimmungswerte mit dem Fortschreiten der Pandemie.

Noch während der Gesundheitskrise kam es am 24. Februar 2022 zum Angriff Russlands auf die Ukraine (Glaab, 2023) und somit zu einer weiteren Krise. Im Herbst 2022 war Corona für 10% der Kinder und Jugendlichen belastend. Beinahe die Hälfte der Befragten empfanden Ängste aufgrund der Energiekrise sowie des Krieges, ein Drittel wegen der Klimakrise (Ravens-Sieberer et al., 2023).

## 3 Resilienz und Selbstkonzept

In schwierigen Situationen und in herausfordernden Zeiten, die gefährliche Entwicklungen nehmen können, bedarf es der Zuversicht und aktiver Krisen- und Alltagsbewältigung, um Krise als Entscheidung bzw. entscheidenden Wendepunkt verstehen zu können (Paschon, 2023).

Ein positives Selbstkonzept fördert dadurch die psychische Widerstandsfähigkeit, die Resilienz, indem sie befähigt, unsichere, schwierig erscheinende Situationen ressourcen- und lösungsorientiert zu bewältigen und gestärkt aus diesen hervorzugehen. Das akademische Selbstkonzept umfasst kognitive Komponenten, Fachliches und die Arbeitshaltung. Das nicht-akademischen Selbstkonzept setzt sich aus sozialen, emotionalen und physischen Elementen zusammen (Shavelson et al., 1976).

### 3.1 Resilienz

Resilienz, das multidimensionale Konstrukt der psychischen Widerstandskraft, wird als „allgemein menschliche[s] Phänomen, das aus dem Zusammenwirken basaler humaner, adaptiver Systeme mit der Umwelt entsteht, um den Menschen zu befähigen, schwierige Lebenssituationen zu bewältigen“ (Thun-Hohenstein et al., 2020, o.S.) definiert. Dieses gilt heute als erlernbares Konzept, welches situativ wie auch lebensperspektivisch über Prozesse vermittelt wird (Hiebel et al., 2020). In einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess übernimmt handelnde Subjekt Verantwortung, nutzt Ressourcen und geht problemlösend mit Stress und Herausforderungen um. Dazu braucht es die Überzeugung, dass diese zur Verfügung stehen und dass Probleme aus eigener Kraft zu bewältigen sind (Wustmann, 2005).

### 3.2 Selbstkonzept

Engel (2015) sieht ein stabiles Selbstkonzept als wesentliche Grundlage für das gesunde Aufwachsen von Kindern. Unter Selbstkonzept wird ein mentales Modell verstanden, aus welchem Vorstellungen zur eigenen Person gewonnen werden, und das zur Bewertung der eigenen Person herangezogen wird. Diese Selbst-Beurteilung entsteht durch Interaktion mit dem Umfeld. In diesem wird pädagogische Beziehung gestaltet bzw. werden Lernprozesse begleitet, welche pädagogisch unterstützt und ganzheitlich – organismisch, emotional, kognitiv wie relational – verarbeitet werden (Rogers, 1942, zitiert nach Kunze-Pletat, 2019). Kinder, die in einem anregenden Umfeld aufwachsen, in dem verlässliche, konsistente Beziehungen gelebt, unterschiedliche Gelegenheiten zum Erfahrungen-Sammeln gemacht werden und in dem sie förderliches Feedback erhalten, können sich und ihre Stärken bzw. Schwächen realistischer einschätzen. Schüler\*innen im Primarstufenalter, die diese Gegebenheiten in den Familien bzw. in ihrem sozialen Umfeld nicht ausreichend vorfinden, können durch abwechslungsreiche und interaktive Aktivitäten gefördert werden. Werden

diese über einen längeren Zeitraum hinweg durchgeführt und von Rückmeldung begleitet, können Kinder bereichernde Erkenntnisse und Einstellungen gewinnen, die ebenfalls eine realistische Selbsteinschätzung fördern. Dies wirkt sich langfristig positiv auf passende Berufswahl, Einkommen und gesunde Lebensführung aus (Falk et al., 2023).

Laut Engel (2015) lässt sich das Selbstkonzept ab dem Kindergartenalter erfassen. Die Einschätzungen werden im Laufe der Entwicklung differenzierter und können auch kritischer ausfallen bzw. werden mit zunehmendem Alter stabiler.

Das Selbstkonzept differenziert sich im Alter von fünf bis acht Jahren in kognitives, soziales und motorisches Selbstkonzept (Asendorpf & van Aken, 1993; Asendorpf & Teubel, 2009; Marsh et al., 1991). Es ist hierarchisch aufgebaut. An der Spitze dieser Hierarchie befindet sich das allgemeine bzw. generelle, das globale Selbstkonzept, welches sich aus akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept zusammensetzt (Brunner et al., 2010; Shavelson et al., 1976).

### 3.2.1 Selbstkonzept der Fähigkeiten

Das Selbstkonzept der Fähigkeiten beschreibt das akademische Selbstkonzept, das kognitive Komponenten wie fachliche Fähigkeiten in unterschiedlichen Domänen und Kompetenzen, die auch die Arbeitshaltung miteinschließt, umfasst. Kinder erwerben dies durch ihre Erfahrungen in Situationen, in welchen sie Leistung erbringen, und über Rückmeldung von Bezugspersonen. Zunächst nehmen Lehrpersonen und Eltern in diesem Bereich Einfluss, aber auch die Reaktion von Geschwistern und Mitschüler\*innen wirken auf die Entwicklung ein (Hellmich & Günther, 2011; Langenkamp, 2018; Shavelson et al., 1976). Das Selbstkonzept der Fähigkeiten steigt nach dem Kindergarten und ist zu Beginn der Volksschulzeit am höchsten. In dieser Phase werden Fortschritte und Verhaltensweisen meist positiv rückgemeldet. Im Laufe der Schulzeit lernen Kinder, Rückmeldungen sachlicher einzuschätzen und entwickeln eine realistischere Selbsteinschätzung (Helmke, 1999). Schüler\*innen mit einem positiven schulischen Selbstkonzept zeigen mehr Lernfreude und nehmen sich als konzentrierter im Unterricht wahr (Hagenauer et al., 2016). Ob diese auch bessere Leistungen im mathematischen und sprachlichen Bereich zeigen, wie beispielsweise von Hagenauer et al. (2016) behauptet wird, wird von Ehm et al. (2021) kritisch betrachtet. Während gute Leistungserfolge positive Wirkung auf das Selbstkonzept zeigen, scheint die Evidenz für umgekehrte Effekte schwach zu sein.

Geschlechtsspezifisch betrachtet, weisen Studien auf Ausgeglichenheit hin. Dies ergibt sich vermutlich daraus, dass sich Mädchen meist im sprachlichen, Buben vermehrt im mathematischen Bereich kompetenter einschätzen. Im Konstrukt des Selbstkonzepts der Fähigkeiten werden beide Fachbereiche angesprochen und so kann sich ein ausgleichender Wert ergeben (Abt Gürber, 2011).

Ein positives Selbstkonzept, dessen Ausbildung ein bedeutsames pädagogisches Ziel darstellt, korreliert mit anderen leistungsförderlichen Konstrukten wie hoher Selbstwirksamkeit oder



hoher Lern- und Leistungsmotivation. Gute Leistungen wirken sich positiv auf das Selbstkonzept der Fähigkeiten aus (Ehm et al., 2021).

Da Beziehungen zwischen akademischem Selbstkonzept und Schulleistungen, akademischem Selbstkonzept und Lernfreude sowie akademischem Selbstkonzept und Konzentration bestehen (Lohbeck et al., 2016), ist es bedeutsam, dieses zu fokussieren und die Kinder zu stärken, umso deren Lern- und Leistungsentwicklung zu unterstützen.

### 3.2.2 Soziales Selbstkonzept

Das emotionale Selbstkonzept beschreibt die affektiv, bewertenden Komponente des nicht-akademischen Selbstkonzepts und thematisiert Gefühle (Shavelson et al., 1976). Das soziale Selbstkonzept nimmt die zwischenmenschlichen Interaktionen in den Blick, die Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Kooperation mit bedeutsamen Personen und Gleichaltrigen. Unterstützung und Verständnis, aber auch angemessene Anforderungen spielen dabei eine Rolle (Langenkamp, 2018). Freundschaftsbeziehungen und Gleichaltrigenkontakt stehen, besonders während der Schuleingangsphase, in engerem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und dem sozialen Selbstkonzept. Mit dem sozialen Selbstkonzept hängt das Wohlbefinden, das weitgehend unabhängig von den Leistungen ist, enger zusammen als mit dem Selbstkonzept der Fähigkeiten (Abt Gürber, 2011). Cimeli et al. (2013) weisen in einer Längsschnittstudie den Zusammenhang von niedrigem Selbstwert und Leistungsproblemen sowie sozialer Anpassung in der 1. Schulstufe nach.

Der Blick auf den sozial-emotionalen Bereich soll erfassen, inwieweit emotionale Stabilität (wieder) erreicht bzw. soziale Kompetenz nach der Zeit der Isolation durch die Schulschließungen erworben werden konnte.

### 3.2.3 Körperliches Selbstkonzept

Eggert et al. (2010) bezeichnen das Körperkonzept als Grundlage für die Entwicklung des Selbst und des Selbstkonzepts, da der Körper als Ausgangspunkt von affektiven und kognitiven Erfahrungen, welche bewusst und unbewusst gemacht werden, betrachtet werden kann. Das körperliche Selbstkonzept setzt sich aus körperlichen Fähigkeiten und körperliche Erscheinung zusammen (Langenkamp, 2018; Shavelson et al., 1976). Das physische bzw. körperliche Selbstkonzept steht in wechselseitiger Beeinflussung von Selbstbild, Selbsteinschätzung, Selbstbewertung und Fähigkeitskonzept. Motorische Leistungen wirken über das Selbstkonzept auf die Persönlichkeitsentwicklung. Das motorische Selbstkonzept wird von den sportlichen Leistungen und auch vom allgemeinen Selbstwertgefühl, der Akzeptanz der Gleichaltrigen und durch die selbst wahrgenommene Attraktivität – ein Aspekt, der den Mädchen wichtiger ist als den Buben – beeinflusst.

Bei der Literaturanalyse zu Unterschieden im Selbstkonzept erkannte Crain (1996), dass bei der Selbsteinschätzung des körperlichen Selbstkonzepts der Unterschied zwischen den Geschlechtern am deutlichsten ist. Buben und Mädchen unterscheiden sich bereits im Kindergartenalter darin, dass Jungen ihre sportlichen Fähigkeiten und Interessen positiver wahrnehmen als die Mädchen (Randhawa, 2012). In der Bewertung durch Gleichaltrige spielt bei den Buben mit zunehmendem Alter die motorische Leistungsfähigkeit eine größere Rolle als bei Mädchen. Die Einschätzung fällt im Primarstufenbereich meist wohlwollender bzw. optimistischer aus als in der Sekundarstufe (Asendorpf & Teubel, 2009).

Mit dem motorischen Selbstkonzept steht auch das Selbstkonzept der Fähigkeiten in Beziehung, da Erfahrungen mit Körperlichkeit zusammenhängen (Langenkamp, 2018; Shavelson et al., 1976). Wie in Zeiten während bzw. nach der Kontaktreduktion dieser physische Aspekt wahrgenommen wurde, gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Welt im Veränderungsprozess begreifbar wurde, und wie es gelang, geistig und körperlich in Bewegung zu kommen.

### 3.3 Förderung

Resilienz und Selbstkonzept können einander verstärken und eine wichtige Rolle beim Umgang mit Veränderung einnehmen. Ein positives Selbstkonzept kann ein Resilienz förderlicher Schutzfaktor sein. Resilientes Verhalten kann die positive Selbstwahrnehmung stärken und dabei unterstützen, Herausforderungen als Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln und widerstandsfähig zu werden, zu verstehen und Lösungsmodelle zu erlernen.

Kinder mit positivem Selbstkonzept vertrauen ihren eigenen Fähigkeiten. Sie sind selbstsicherer, selbstbewusster und nehmen zuversichtlicher Herausforderungen an, und zeigen dadurch resilientes Verhalten. Da das Selbstkonzept einer gewissen Stabilität unterliegt, bedarf es vieler positiven Erfahrungen über einen längeren Zeitraum hinweg, um dieses positiv zu beeinflussen (Langenkamp, 2018). Um Kinder in ihrer Identitätsentwicklung und Resilienz zu fördern, braucht es verlässliche Bezugspersonen und ein stärkendes Umfeld. Kann Schule ein solches bieten, wird diese zu einem sicheren Ort, an dem die Schüler\*innen in ihrer Person wahrgenommen sowie kognitive, soziale wie körperliche Stärken entdeckt bzw. angesprochen werden. Dort sollen sich Kinder sozial zugehörig fühlen und zuversichtlich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten werden, um sich als aktive handelnde Personen wahrzunehmen und als selbstwirksam zu erleben (Thun-Hohenstein et al., 2020; Wustmann, 2005).

Individuell und auch strukturell an Resilienzförderung zu arbeiten, ist wichtig. Auf die Bedeutsamkeit des kontinuierlichen Förderns von überfachlichen Kompetenzen und des Investierens zeitlicher Ressourcen haben Matischek-Jauk et al. (2017) hingewiesen. Die Bedeutung von klassenübergreifenden Interventionen wurde hervorgehoben. Gestärktes pädagogisches Personal, das eine positive Haltung gegenüber den Maßnahmen zeigt, und als Team an der Umsetzung partizipativ und motiviert mitgestaltet, bietet einen

vielversprechenden Rahmen, um eine langfristige Wirksamkeit von stärkenden Programmen zu erreichen.

## **4 Alles Leben ist Veränderung. Von Plan und Wirklichkeit einer Studie über die Resilienz von Schüler\*innen**

Geplanterweise wollte die Studie der Frage nachgehen, wie sich das Selbstkonzept der Kinder der Primarstufe nach dem davorliegendem Schuljahr 2020/2021, welches durch Lockdowns, Homeschooling und Kontaktreduktion unbekannte Elemente in die Schule gebracht hatte, entwickelte.

Doch auch im folgenden Schuljahr, in dem die Kinder im Oktober bzw. Anfang November 2021 und im Mai 2022 befragt wurden, gab es keine völlige Rückkehr zu gewohnten Strukturen. Da die Pandemie noch nicht vorbei war, wurde im Spätherbst – die erste Befragung hatte bereits stattgefunden – der Präsenzunterricht auf freiwilliger Basis ermöglicht. Die Kinder konnten, mussten aber nicht, die Schule vor Ort besuchen. Die Möglichkeit, daheim zu lernen, wurde von den Familien in den untersuchten Schulen kaum ergriffen.

Der Krieg in der Ukraine, welcher im März 2022 begann, veränderte ebenfalls die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien, bevor das zweite Mal befragt wurde.

Somit entwickelte sich die Studie dahingehend, zu erheben, wie sich die Selbsteinschätzung der Lernenden bezüglich ihres akademischen, sozialen und körperlichen Selbstkonzepts in Krisenzeiten entwickelt und zu hinterfragen, ob es gelingt, Kinder in der Schule durch ein systematisches Förderprogramm so zu stärken, dass es zu keiner Verschlechterung deren Selbstkonzept kommt.

Die angestrebte Darstellung der individuellen Entwicklungsverläufe der Schüler\*innen konnte nicht realisiert werden, da Erkrankungen bzw. Quarantänebestimmungen, Fluktuation in Schüler\*innenschaft, Wegfall der 4. Klassen beim dritten Erhebungszeitpunkt aufgrund des Schulwechsels sowie Nicht-Teilnahme mancher Klassen beim zweiten Messzeitpunkt bzw. Ungenauigkeiten der Bearbeitung bzw. Abweichung von verwendeten Codes die Anzahl jener Fragebögen reduzierten, die über alle drei Erhebungszeitpunkte eindeutig einer Person zugeordnet werden konnten. Aufgrund der geringen Zahl an eindeutig matchbaren Daten wurden die Querschnittsdaten näher betrachtet, um so Trends zu identifizieren bzw. Hinweise auf mögliche Veränderungen in der Population zu erhalten. Da die Schulklassen sich vermutlich nicht grundlegend veränderten, wurden eine statistische Methode mit robusten Post Hoc-Tests gewählt, um etwaige systematische Fehler zu vermeiden.

## 4.1 Design

Um die Frage nach der Entwicklung des Selbstkonzeptes zu beantworten, wurde mit Hilfe des Selbstkonzept-Fragebogens SKF (Engel, 2015) das akademische und nicht-akademische Selbstkonzept der Schüler\*innen im Herbst 2021, im Frühling 2022 und im Herbst 2022 erhoben.

Folgende Hypothesen sollen mittels ANOVA und Post Hoc-Tests geprüft werden:

Zunächst wird auf die Veränderung des Selbstkonzeptes geblickt. Dabei kann auf die verschiedenen Bereiche des Selbstkonzeptes sowie die Fördermaßnahmen der verschiedenen Schulen in der Grundstufe 1 (1. und 2. Schulstufe, die mit SKF 1+2 befragt wurden) und der Grundstufe 2 (3. und 4. Schulstufe) geachtet werden.

Hypothese 1: Es gibt eine Veränderung im Selbstkonzept der Fähigkeiten (a), im sozialen Selbstkonzept (b) und im körperlichen Selbstkonzept (c) über die drei hinweg.

Anschließend werden die Schulen GEMEINSAM, INDIV und JEDES mit ihren unterschiedlichen Fördermaßnahmen miteinander verglichen.

Hypothese 2: Es gibt signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung beim Selbstkonzept der Fähigkeiten (a), beim sozialen Selbstkonzept (b) bzw. beim körperlichen Selbstkonzept (c) zwischen den Schulen.

Zuletzt werden geschlechtsspezifische Faktoren reflektiert.

Hypothese 3: Es gibt signifikante Unterschiede bei der Selbsteinschätzung des Selbstkonzeptes der Fähigkeiten (a), des sozialen Selbstkonzeptes (b) und des körperlichen Selbstkonzeptes (c) der Buben und Mädchen über den Verlauf der Erhebung.

Es wurden Bonferroni-Korrekturen angewendet, nicht nur um den Bias bei multiplen Testungen entgegenzuwirken, sondern auch um etwaige Probleme mit den wiederholten Messungen entgegenzuwirken (Maxwell, 1980). Zur Datenanalyse wurde das Statistikprogramm R (R Core Team, 2023) eingesetzt.

## 4.2 Stichprobe

Die untersuchten Schulen wählten verschiedene Zugänge und Möglichkeiten, die Schüler\*innen durch die Krise zu begleiten, wobei schon im Vorfeld bedeutsame Strukturen geschaffen worden waren.

Das Lehrer\*innenteam einer Schule GEMEINSAM absolvierte schon vor Ausbruch der Pandemie die zertifizierte Fortbildung „Gemeinsam stark werden“ der Fachstelle NÖ für Suchtprävention (2021). Es geht dabei um die Förderung von Lebenskompetenzen der Kinder, die dazu dienen, aus eigener Kraft Herausforderungen zu bewältigen und angemessene soziale Beziehungen zu pflegen. Lebenskompetenz bedeutet, sich selbst zu kennen und zu mögen, empathisch zu sein, kritisch und kreativ zu denken, Entscheidungen zu treffen, zu kommunizieren sowie mit Gefühlen und Stress umzugehen (Jerusalem & Meixner, 2009; WHO, 1994). Die Pädagog\*innen wurden an fünf Nachmittagen geschult und kamen nach einer halbjährigen Phase der Umsetzung in der Klasse zu einem Reflexionstreffen zusammen (Fachstelle NÖ, 2021).

Beim ersten Erhebungszeitpunkt im Herbst 2021 bearbeiteten 45 Schüler\*innen der Grundstufe 1, 25 Mädchen und 20 Buben, sowie 58 Schüler\*innen der Grundstufe 2, 32 Mädchen und 26 Buben, den Fragebogen. Beim zweiten Messzeitpunkt im Frühling 2022 nahmen 41 Schüler\*innen der Grundstufe 2 an der Befragung teil, beim dritten Termin im Herbst 2022 waren es 38 Kinder, die die 2. Klasse besuchten, und 48 aus der 3. und 4. Klasse.

An der Schule IND wurden klassenspezifisch Maßnahmen zur Begleitung der Kinder gesetzt, die eigenverantwortlich durch die Lehrperson durchgeführt und individuell an die Klassensituation angepasst wurden.

In fünf Klassen der Grundstufe 2 wurde der Fragebogen bearbeitet. Beim ersten Erhebungszeitpunkt beteiligten sich 82 Schüler\*innen, 43 Mädchen und 39 Buben, beim zweiten ebenfalls 82 und beim dritten 39.

Ebenfalls vor der Pandemie hatte sich in der Schule JEDES das Lehrer\*innen-Team den Schwerpunkt gesetzt, die Stärken der Kinder in den Blick zu nehmen und mit dem Jedes-Kind-stärken-Programm (Jambor & Lindner, 2021; 2022) zu arbeiten. Materialien, die nach dem PERMA-Konzept der Positiven Pädagogik positive Emotionen, Stärken, Beziehungen, Sinn und Erfolg in den Fokus nehmen (Bisanz et al., 2019), wurden für alle Schüler\*innen angeschafft. Alle Klassen starteten, unabhängig von der Schulstufe, mit Heft 1, da das Team dieses als für alle bedeutsam und als wichtige Grundlage eingeschätzt hatte. Das ganzheitliche Lernprogramm bietet Körperübungen zur Aktivierung und Konzentration, ein Training zu Achtsamkeit sowie die Thematisierung personaler und sozialer Kompetenzen. Es bezieht sich auf die Schlüsselkompetenz „Eigeninitiative und Entrepreneurship“ des EU-Referenzrahmens für lebenslanges Lernen (European Commission, 2018) und ist unter anderem an Gardners Konzept der Multiplen Intelligenzen (1996) orientiert. Lösungsorientierung, Durchhaltevermögen, positive Fehlerkultur, die Lernchancen in den Fokus nimmt, und Zuversicht sollen entwickelt und gefördert werden (Jambor & Lindner, 2022).

Weiters sollten klassenübergreifende Stärken-Tage durch ein vielfältiges Angebot an Aktivitäten, Projekten und Schwerpunkten jedes Kind ermächtigen, seine eigenen Interessen und Stärken zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Diese Tage konnten aufgrund der Pandemie nicht realisiert werden, die Arbeit am Stärken-Programm in der Klasse konnte realisiert werden.

Beim ersten Erhebungszeitpunkt nahmen 75 Kinder der Grundstufe 1, 34 Mädchen und 41 Buben, und 91 Kinder der Grundstufe 2, 45 Mädchen und 46 Buben, teil. Im Frühling 2022 bearbeiteten 84 Kinder der Grundstufe 1 und 68 Schüler\*innen der Grundstufe 2 den Fragebogen. Im Herbst 2023 wurden 44 Schüler\*innen der Grundstufe 1 und 77 aus der Grundstufe 2 befragt.

### 4.3 Erhebungsinstrument

Engel (2015) entwickelte den Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF), der auf dem Shavelson-et-al-Modell des Selbstkonzeptes (1976) basiert und sich aus dem akademischen und nicht-akademischen Selbstkonzept zusammensetzt. Der Fragebogen besteht aus 27 Items.

Das *Selbstkonzept der Fähigkeiten* umfasst die Selbsteinschätzung des Wissens, des Könnens oder der Fähigkeiten, die es braucht, um Aufgabenstellungen zu bewältigen. Der SKF 1+2, der Fragebogen für die Grundstufe 1, der in den beiden ersten Schulstufen eingesetzt wurde, besteht aus elf Items. SKF 3+4 für die Grundstufe 2 umfasst neun Items. Diese sind größtenteils sprachlich ident und thematisieren fachliches Können wie „Ich kann gut lesen.“ oder „Ich kann gut rechnen.“ sowie Überzeugungen wie „Wenn ich mich anstreng, schaffe ich, was ich will.“ Auch die globale Einschätzung „Ich kann sehr viele Dinge.“ wird diesem Bereich zugeordnet.

Beim *sozialen Selbstkonzept* wird das Helfen, Zuhören und Kooperieren zum Thema gemacht. Im SKF 1+2 widmen sich sieben, im SKF 3+4 neun Items diesem Bereich des nicht-akademischen Selbstkonzeptes. Aussagen wie „Ich verstehe mich gut mit anderen Kindern.“ oder „Ich helfe anderen gerne.“ beschreiben die Interaktion mit Gleichaltrigen. Auch die Reaktionen des Gegenübers gelangen in Items wie „Andere Kinder spielen gerne mit mir.“ und „Andere Kinder sind nett zu mir.“ zum Ausdruck.

Das *körperliche Selbstkonzept* beschäftigt sich mit dem physischen Befinden und motorischen Kompetenzen der Kinder. Die physische Selbsteinschätzung wird neunmal im SKF 1+2 und zehnmal im SKF 3+4 thematisiert. Körperliche Beschwerden wie „Ich habe oft Kopfweg.“, „Ich bin oft müde.“ oder „Mir ist oft schwindlig.“ werden hier ebenso erfragt wie Geschicklichkeit, die mit Aussagen wie „Ich stoße oft irgendwo dagegen“ erfasst werden.

Alle 27 Items aus dem SKF wurden übernommen. Bezüglich Reliabilität zeigen die Fragebögen in allen Bereichen einen ausreichend guten Wert (Rammsted, 2004). Bezüglich des SKF 1+2 ergeben sich Cronbachs Alpha 0,73 für das Selbstkonzept der Fähigkeiten, 0,76 für das soziale Selbstkonzept und 0,7 für das körperliche Selbstkonzept; bei SKF 3+4 fällt Cronbachs Alpha mit 0,78 für das Selbstkonzept der Fähigkeiten, 0,81 für das soziale Selbstkonzept und 0,74 für das körperliche Selbstkonzept aus (Engel, 2015).

5 Ich weiß viel.     ?

6 Ich bin mutig.     ?

7 Ich bin bei vielen Spielen gut.     ?

8 Ich falle oft hin.     ?

9 Ich bin oft krank.     ?

Abbildung 1: Ausschnitt aus Fragebogen für 1. und 2. Schulstufe (Items nach SKF 1+2; Engel,2015)

Die Schüler\*innen kreuzten farbige Kreise an, welchen den Grad der Zustimmung zu verschiedenen Aussagen ausdrückten. Von *stimmt gar nicht* (rot) über *stimmt selten* (orange) zu *stimmt meistens* (hellgrün) und *stimmt genau* (grasgrün) bot die vierteilige Skala Optionen an Antwortmöglichkeiten. Auch *Ich weiß es nicht* (?) konnte markiert werden.

Nach der Vortestung wurde *stimmt kaum* zu *stimmt selten* und *stimmt ziemlich* zu *stimmt meistens* verändert, um den Sprachgepflogenheiten und dem Verständnis der ostösterreichischen Kinder besser entsprechen zu können. Da die Aussage in Item 18 „Ich finde Rennen anstrengend“ in SKF 3+4 (Engel, 2015, S. 310) mit Auto- oder Schirennen assoziiert wurde, kam es zur Adaptierung „Ich finde Laufen anstrengend.“, um die Bedeutung auf rasche Fortbewegung zu legen.

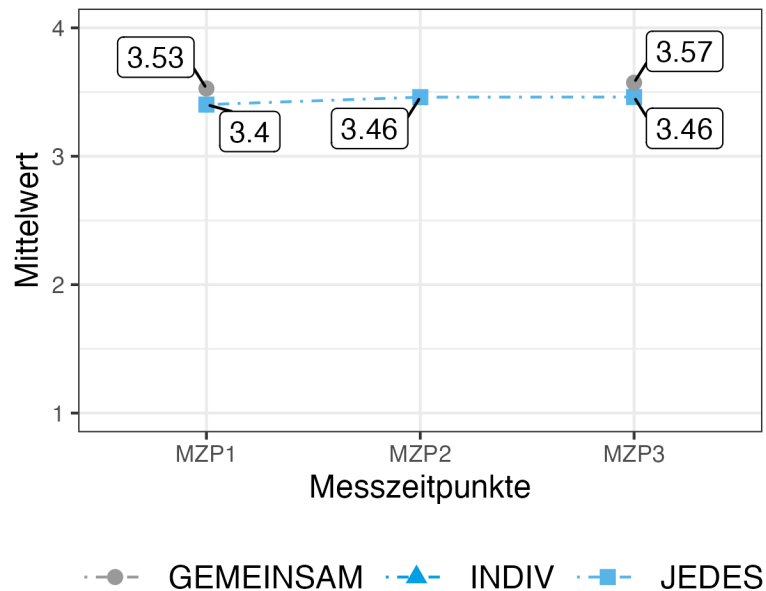


## 4.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Selbsteinschätzungen der Schüler\*innen in den unterschiedlichen Selbstkonzept-Bereichen dargestellt.

### 4.4.1 Selbstkonzept der Fähigkeiten

Den Verlauf betrachtend, lassen sich nur Aussagen für die Grundstufe 1 für jene Schule treffen, die mit dem *Jedes Kind stärken*-Programm arbeitete (JEDES). In Schule INDIV nahm die Grundstufe 1 nicht teil und in Schule GEMEINSAM beteiligten sich die 1. und 2. Klassen nicht beim zweiten Messzeitpunkt.

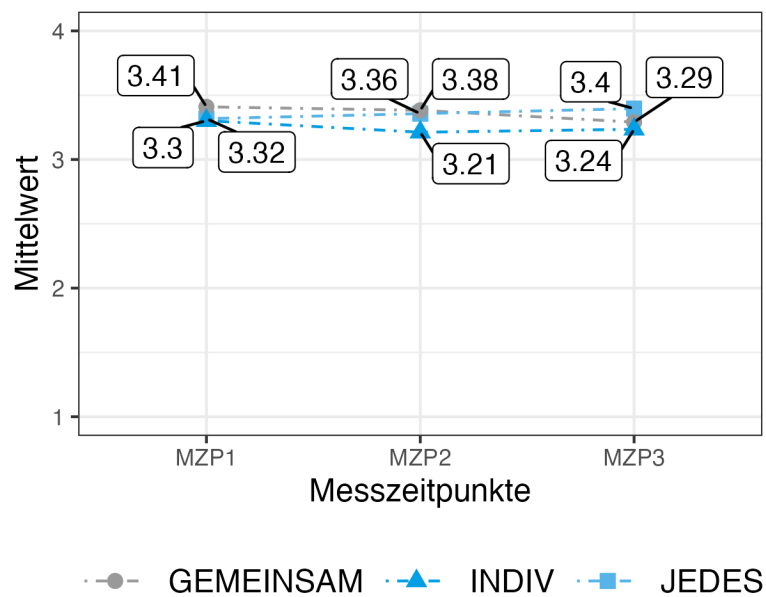


Grafik 1: *Selbstkonzept der Fähigkeiten* in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Die Schüler\*innen der Grundstufe 1 fühlten sich kompetent in der Einschätzung der akademischen Fähigkeiten.

Die blauen Punkte in Grafik 1 kennzeichnen den Mittelwert der Ergebnisse der Schule JEDES, welcher beim ersten Erhebungszeitpunkt 3,35; beim zweiten 3,41 und beim dritten 3,51 betrug. Die Schule GEMEINSAM nahm an der Erhebung nur zum ersten (Mittelwert 3,53) und dritten Messzeitpunkt (Mittelwert 3,57) teil.

In der Schule JEDES, an der sich die Schüler\*innen kompetent in ihren akademischen Kompetenzen fühlen, stieg die selbst wahrgenommenen Fähigkeit signifikant über die drei Messzeitpunkte ( $F(1, 234) = 6.64, p = .011$ ). Dies bestätigt Hypothese 1a. Es gab eine Veränderung im Selbstkonzept über die drei Messzeitpunkte bei der Schule JEDES. Innerhalb eines Schuljahres verbesserte sich das Selbstkonzept der Fähigkeiten der Schüler\*innen, die sich beim ersten Erhebungszeitraum in der ersten und zweiten Klasse befunden haben, signifikant.

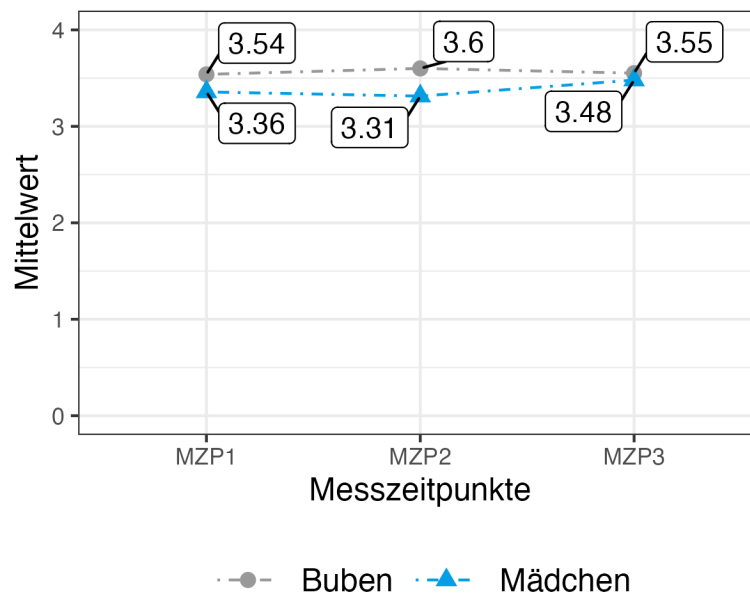


Grafik 2: *Selbstkonzept der Fähigkeiten* in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Die Schüler\*innen der Grundstufe 2 fühlten sich ziemlich kompetent bis sehr kompetent in der Einschätzung der akademischen Fähigkeiten. Bezüglich Maßnahmensetzungen konnte mit Blick auf das Selbstkonzept der Fähigkeiten gezeigt werden, dass es zu keiner signifikanten Verschlechterung der Selbsteinschätzung der Schüler\*innen der drei untersuchten Schulen gekommen war.

In der Schule GEMEINSAM lag der Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt bei 3,41, beim zweiten bei 3,38 und beim dritten bei 3,29. In Schule INDIV lagen diese bei 3,3; bei 3,21 und bei 3,24. Bei Schule JEDES machte der Mittelwert 3,32; 3,36 bzw. 3,4 aus.

Die Schulen JEDES und INDIV unterschieden sich signifikant ( $F(1, 162) = 9.81, p = .002$ ). Dies bestätigt Hypothese 2a. Es gab signifikante Unterschiede der Selbsteinschätzung des Selbstkonzepts der Fähigkeiten zwischen den Schulen. Dass Schüler\*innen von Schulen, die kontinuierlich an einem gemeinsamen Konzept zur Förderung von Resilienz arbeiten, ein besseres Selbstkonzept zeigten als jene, die individuell gefördert werden, kann in Bezug auf das Selbstkonzept der Fähigkeiten als bestätigt betrachtet werden.

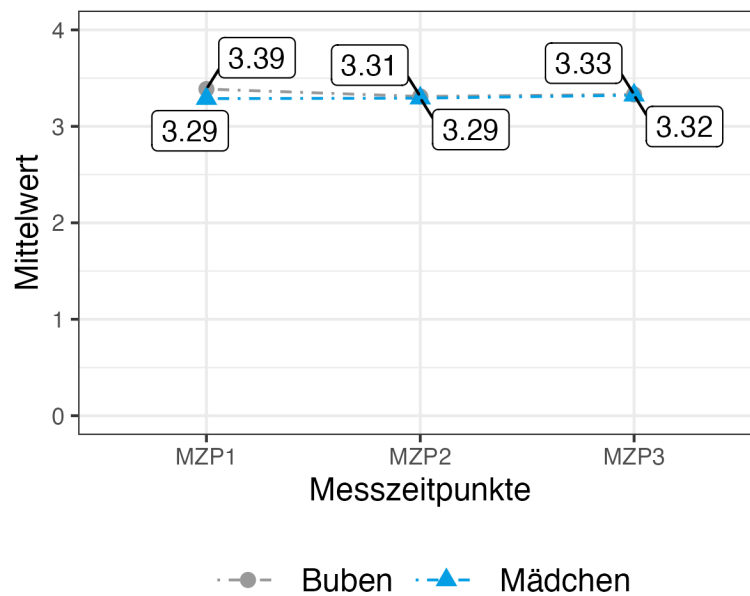


Grafik 3: Geschlechterunterschiede des *Selbstkonzepts der Fähigkeiten* in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Im Vergleich der Geschlechter konnten in der Grundstufe 1 nur Aussagen über die Schulen GEMEINSAM und JEDES getroffen werden, da in der Schule INDIV keine Daten für die Grundstufe 1 erhoben werden konnten.

Bei den Buben fand man zum ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 3.54, zum zweiten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 3.6 und zum dritten Messzeitpunkt einen Mittelwert von 3.55. Bei den Mädchen zeigte sich ein Mittelwert von 3.36 zum ersten Messzeitpunkt, zum zweiten Messzeitpunkt 3.31 und zuletzt 3.48.

Buben schätzten sich in der Grundstufe 1 signifikant besser ein. Dies trifft sowohl beim ersten ( $t(116.98) = 2.29, p = .024, d = 0.42$ ) als auch beim zweiten ( $t(74.88) = 3.28, p = .002, d = 0.73$ ) Messzeitpunkt zu. Es gab Unterschiede zwischen Buben und Mädchen, die beim ersten Erhebungszeitpunkt in der Grundstufe 1 waren. Beim dritten Messzeitpunkt gab es Unterschiede, die nicht signifikant waren. Zu beachten ist dabei, dass die Schüler\*innen der zuvor 2. Schulstufe sich dann in der 3. Schulstufe, also in der Grundstufe 2, befanden. In der Grundstufe 2 unterschieden sich die Einschätzungen von Buben und Mädchen nicht signifikant. Somit kann Hypothese 3a bei Schüler\*innen der Grundstufe 1 als bestätigt betrachtet werden.

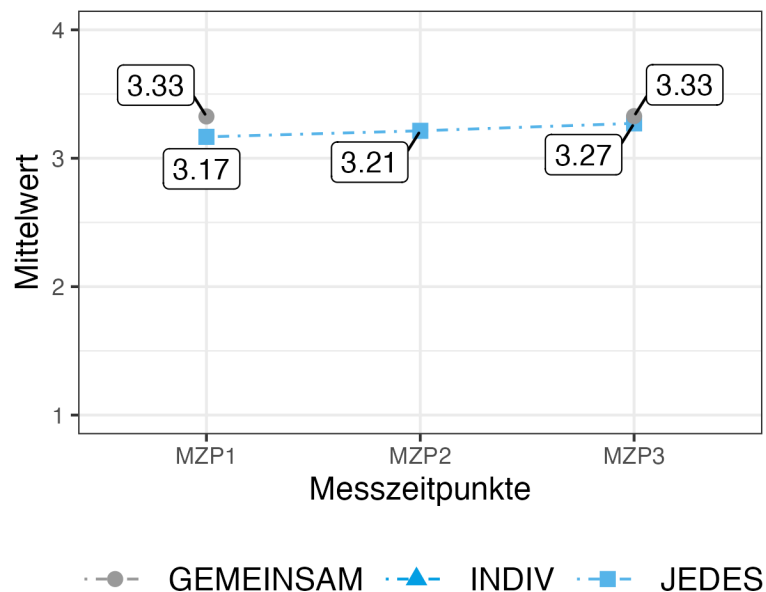


Grafik 4: Geschlechterunterschiede des *Selbstkonzepts der Fähigkeiten* in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Der Mittelwert bei den Buben war zu Messzeitpunkt eins 3.39, bei zwei betrug er 3.31 und bei drei 3.33. Bei den Mädchen war der Mittelwert zu Messzeitpunkt eins 3.29, zum Messzeitpunkt zwei 3.29 und zu Messzeitpunkt drei 3.32. Hier gab es keine signifikanten Unterschiede in der Grundstufe 2. Dies widerlegt Hypothese3b.

Helmke bemerkte 1999, dass das Selbstkonzept der Fähigkeiten nach dem Kindergarten steigt und zu Beginn der Volksschulzeit am höchsten ist, da viele während der Schuleingangsphase meist positives Feedback erhalten und sich ein realistischeres Bild erst im Laufe der Schulzeit entwickelt. Dies zeigt sich in der vorliegenden Studie in den höheren Mittelwerten der Grundstufe 1 im Vergleich zu Grundstufe 2. Dass die Buben sich in dieser Phase optimistischer einschätzen als die Mädchen, ist bemerkenswert. Abt Gürber (2011) konnte keine Geschlechtsunterschiede feststellen, da sich sprachliche – oft weiblichen Präferenzen bzw. Begabungen zugeordnet – und mathematische – oft als männlich bevorzugte Domäne angenommen – Selbstkonzept-Ausprägungen vermutlich ausbalancieren.

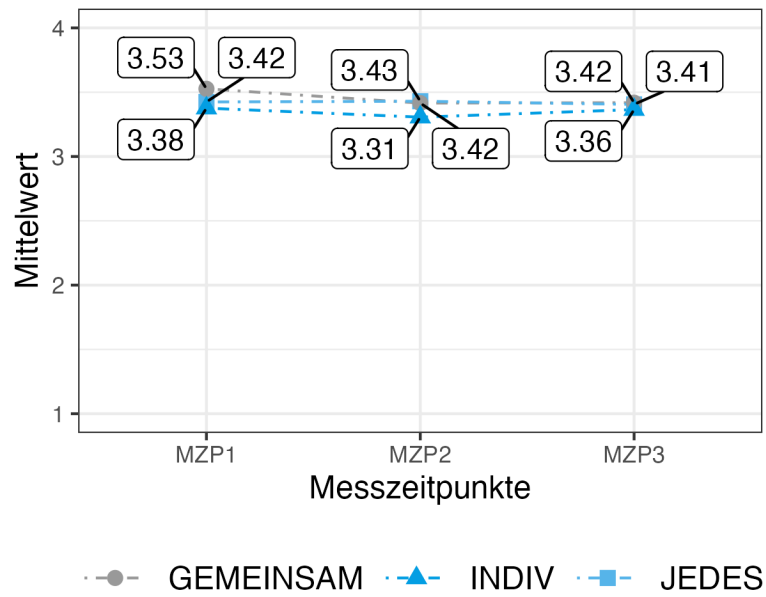
#### 4.4.2 Soziales Selbstkonzept



Grafik 5: Soziales Selbstkonzept in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Auch hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen zeigten sich die Schüler\*innen der Schule JEDES zuversichtlich. Die Mittelwerte lagen beim ersten Messzeitpunkt bei 3,27, beim zweiten Messzeitpunkt bei 3,37 und beim dritten und letzten Messzeitpunkt bei 3,31. Von der Schule GEMEINSAM gab es in der Grundstufe 1 nur Mittelwerte zu Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2, diese waren jeweils 3.33.

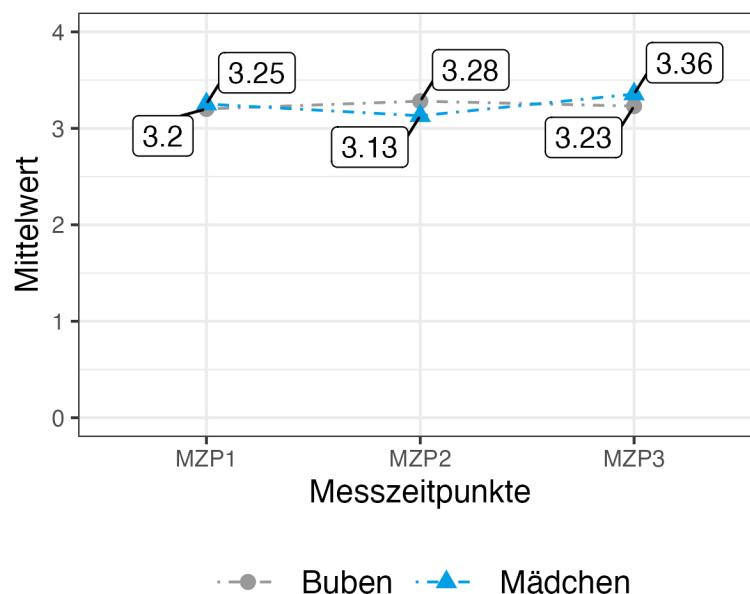
Beim sozialen Selbstkonzept in der Grundstufe 1 der Schule JEDES zeigten sich keine signifikanten Unterschiede ( $F(1, 223) = 0.50, p = .482$ ) über den Erhebungsverlauf. Dies widerlegt Hypothese 1b. Es gab keine Veränderung im sozialen Selbstkonzept über die drei Messzeitpunkte bei der Schule JEDES in der Grundstufe 1.



Grafik 6: Soziales Selbstkonzept in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

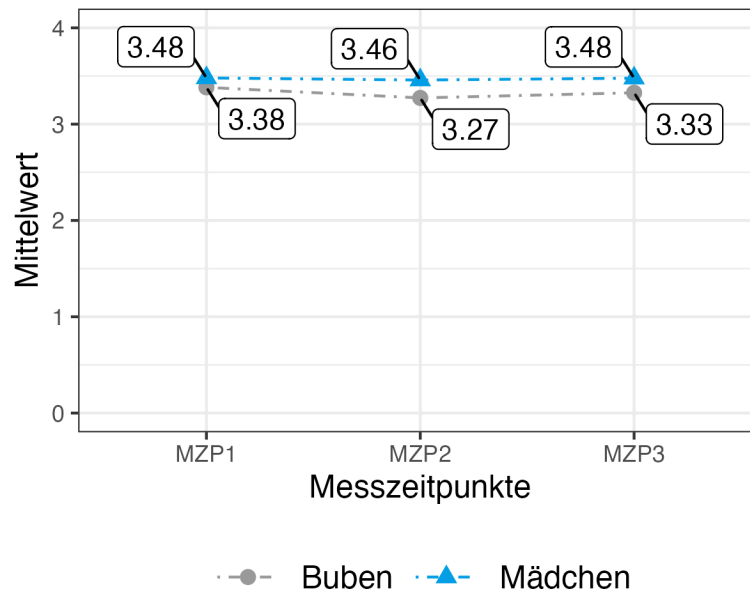
In der Schule GEMEINSAM betrug der Mittelwert zu den Messzeitpunkten jeweils 3.53, 3.42 und 3.42. In der Schule INDIV betragen die Mittelwerte jeweils 3.38, 3.31 und 3.36. In der Schule JEDES waren die Mittelwerte jeweils 3.42, 3.43 und 3.41. Bezüglich Maßnahmensetzungen konnte mit Blick auf das soziale Selbstkonzept gezeigt werden, dass es zu keiner signifikanten Verschlechterung der Selbsteinschätzung der Schüler\*innen der drei untersuchten Schulen gekommen war.

Beim sozialen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse ( $F(1, 233) = 1.67, p = .197$ ) über den Erhebungsverlauf bei den Schulen. Dies widerlegt Hypothese 2b.



Grafik 7: Geschlechterverteilung des Sozialen Selbstkonzepts in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

Bei den Buben konnte zum ersten Messzeitpunkt ein Mittelwert von 3.2, zum zweiten 3.28 und zum dritten 3.23 verzeichnet werden. Die Mädchen hatten Mittelwerte von jeweils 3.25, 3.13 und 3.23. In der Grundstufe 1 gab es bei der Einschätzung des sozialen Selbstkonzepts keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dies widerlegt Hypothese 3b in Bezug auf die Grundstufe 1.



Grafik 8: Geschlechterverteilung des Sozialen Selbstkonzepts in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Bei den Buben zeigten sich folgende Werte zu den jeweiligen Messzeitpunkten: 3.38, 3.27 und 3.33, bei den Mädchen Mittelwerte von 3.48, 3.46 und 3.48.

Mädchen schätzen sich beim zweiten ( $t(174.35) = -2.98, p = .003$ ) und dritten ( $t(160.17) = -2.42, p = .017$ ) Messzeitpunkt signifikant optimistischer ein als die Buben. Dies bestätigt Hypothese 3b hinsichtlich der Grundstufe 2.

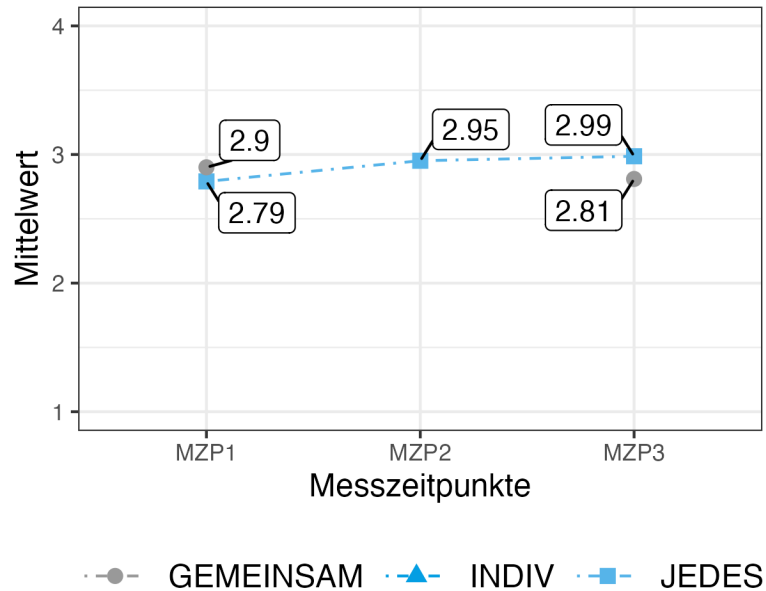
Da Freundschaftsbeziehungen und Gleichaltrigenkontakt besonders während der Schuleingangsphase in engerem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und dem sozialen Selbstkonzept (Abt Gürber, 2011) stehen, ist die Rückkehr in die Schule von Bedeutung. Dort können soziale Prozesse und Peerkontakt stattfinden. Höhere Werte beim sozialen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 lassen sich entwicklungspsychologisch – mit zunehmendem Alter wird die Gleichaltrigengruppe immer bedeutsamer – und durch bereits erlebte soziale Prozesse in der Schule, die den Kindern der Schuleingangsphase nicht bzw. nur wenig bekannt bzw. nur beschränkt möglich waren, erklären.

Viernickel (2010) bezeichnet den Spielstil von Buben als gruppenorientiert, körperbetont und raumgreifend, welcher stärker körperliche Aspekte betont, und jenen der Mädchen als dyadisch und ruhiger. Diese unterschiedlichen Erfahrungen verstärken sich selbst und werden durch Erwartungen und Reaktionen der Umwelt weiter verstärkt, sodass weibliche Schüler\*innen soziale Sensitivität üben sowie im sozialen Bereich interpersonale Nähe und Wertschätzung erfahren. Dies kann sich auf deren Selbstbild auswirken, was die höhere



Selbsteinschätzung der Mädchen im sozialen und der Buben im körperlichen Bereich erklären könnte.

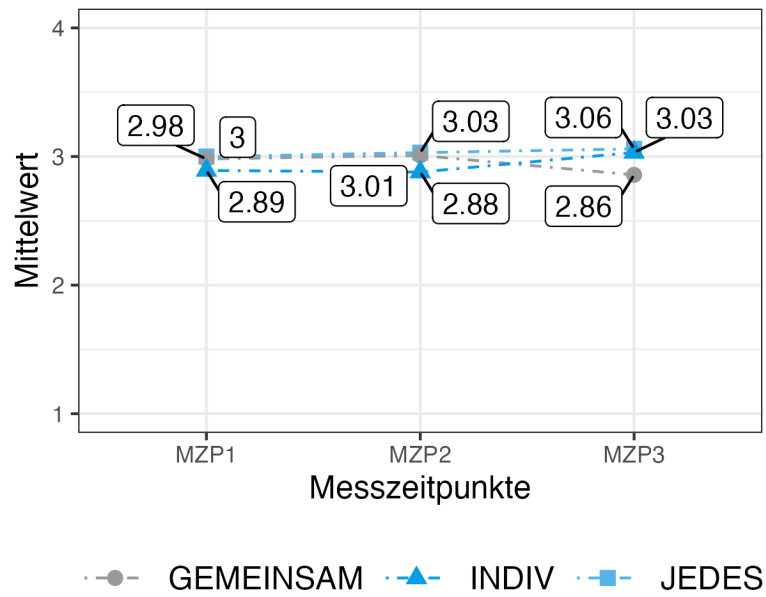
#### 4.4.3 Körperliches Selbstkonzept



Grafik 9: Körperliches Selbstkonzept in der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

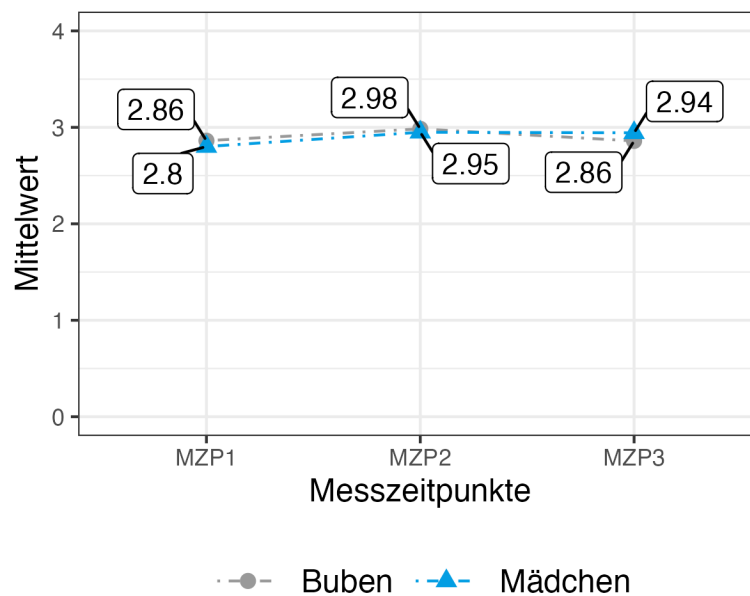
Beim körperlichen Selbstkonzept zeigten sich im Vergleich zu den anderen Selbstkonzept-Bereichen etwas geringere Werte. Diese lagen zwischen „wenig“ (2) und „ziemlich“ (3) zuversichtlicher Einschätzung, wobei die Mittelwerte näher an 3 („ziemlich“) waren. In der Schule JEDES lag der Mittelwert beim ersten Messzeitpunkt bei 2.68, beim zweiten Messzeitpunkt bei 2.82 und beim dritten Messzeitpunkt bei 2.93. Dieser Verlauf war aber nicht signifikant ( $F(1, 223)=1.96, p =.162$ ). Dies widerlegt Hypothese 1c. Es gab keine signifikante Veränderung im körperlichen Selbstkonzept über die drei Messzeitpunkte bei der Schule JEDES in der Grundstufe 1.

Die Schule GEMEINSAM nahm wieder nur zu Messzeitpunkt eins und drei teil, mit den Werten 2.9 und 2.81.



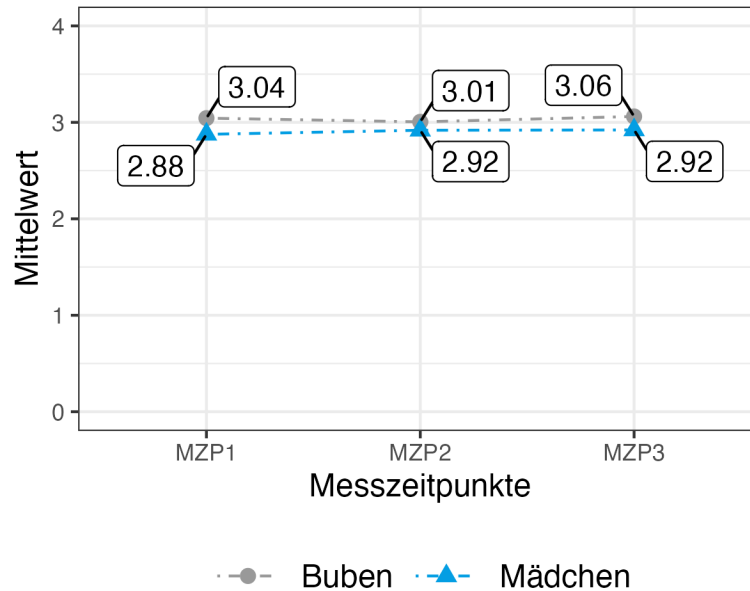
Grafik 10: Körperliches Selbstkonzept in der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

In der Grundstufe 2 stagnierten letztlich die Werte bei der Schule GEMEINSAM. Zu Beginn lag der Mittelwert bei 2.98, beim zweiten Messzeitpunkt 3.01 und beim dritten Messzeitpunkt 2.86. Bei der Schule INDIV ergaben sich folgende Mittelwerte: 2.89, 2.88 und 3.06. Die Schule JEDES hatte zu den Messzeitpunkten die Mittelwerte 3, 3.03 und 3.03. Hier zeigten sich keine signifikanten Veränderungen ( $F(1, 223) = 2.78, p = .097$ ). Dies widerlegt Hypothese 2c. Beim körperlichen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 zeigten sich keine signifikanten Ergebnisse über den Erhebungsverlauf bei den Schulen.



Grafik 11: Geschlechtsunterschiede beim körperlichen Selbstkonzept der Schulstufe 1 (Eigendarstellung)

Der Mittelwert der Buben lag bei 2.86 beim ersten Messzeitpunkt, zu den beiden anderen Messzeitpunkten zeigten sich die Mittelwerte 2.98 und 2.86. Die Mittelwerte bei den Mädchen waren 2.8, 2.95 und 2.94. Zwischen Buben und Mädchen gab es keinen Unterschied über die drei Messzeitpunkte. Dies widerlegt Hypothese 3c in der Grundstufe 1.



Grafik 12: Geschlechtsunterschiede beim *körperlichen Selbstkonzept* der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Die Mittelwerte der Buben lagen bei 3.04, 3.01 und 3.06 bei den jeweiligen Messzeitpunkten, die Mädchen 2.88, 2.92 und 2.92.

Buben schätzen sich bezüglich des körperlichen Selbstkonzepts in der Grundstufe 2 sowohl beim ersten ( $t(229.00) = 3.09, p = .002$ ) als auch beim dritten ( $t(158.14) = 2.14, p = .034$ ) Messzeitpunkt besser ein als Mädchen. Dies bestätigt Hypothese 3c in der Grundstufe 2.

Randhawa (2012) bemerkte, dass Buben und Mädchen sich bereits im Kindergartenalter hinsichtlich der Wahrnehmung des körperlichen Selbstkonzeptes unterscheiden und sich Buben mit ihren sportlichen Fähigkeiten und Interessen positiver wahrnehmen als Mädchen. In der vorliegenden Studie zeigte sich dies erst in der Grundstufe 2.

#### 4.4.4 Generelles Selbstkonzept

Variable	M	SD	1	2
1. Selbstkonzept der Fähigkeiten	3.48	0.42		
2. Soziales Selbstkonzept	3.24	0.41	.58** [.50, .65]	
3. Körperliches Selbstkonzept	2.89	0.51	.06	.09

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichung und Korrelation mit Konfidenzintervall der Bereiche des Selbstkonzepts der Kinder der Grundstufe 1 (Eigendarstellung)

In der vorliegenden Tabelle 1 geben \*\* an, dass p kleiner als 0.01 ist und somit besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und den sozialen Kompetenzen bei den Schüler\*innen der Grundstufe 1.

Diese korrelierenden Bereiche zeichnen sich durch hohe Zustimmungswerte aus. Beim körperlichen Selbstkonzept ist der Mittelwert im Vergleich zu den anderen Selbst-Konzept-Bereichen niedriger und die Streuung am höchsten.

Variable	M	SD	1	2
1. Selbstkonzept der Fähigkeiten	3.32	0.42		
2. Soziales Selbstkonzept	3.40	0.42	.54** [.48, .59]	
3. Körperliches Selbstkonzept	2.97	0.41	.27** [.19, .34]	.17** [.09, .25]

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichung und Korrelation mit Konfidenzintervall der Bereiche des Selbstkonzepts der Kinder der Grundstufe 2 (Eigendarstellung)

Das Selbstkonzept der Fähigkeiten, das soziale Selbstkonzept und das körperliche Selbstkonzept der Schüler\*innen der dritten und vierten Schulstufe korrelieren miteinander. In der Grundstufe 2 besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und dem sozialen Selbstkonzept, zwischen dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und dem körperlichen Selbstkonzept sowie dem Selbstkonzept der Fähigkeiten und dem körperlichen Selbstkonzept. Der Mittelwert beim körperlichen Selbstkonzept in der Grundstufe 2 ist etwas höher als bei Grundstufe 1, auch die Streuung ist mit jener von den anderen Selbstkonzept-Bereichen vergleichbar. Die drei Bereiche scheinen miteinander verbunden zu sein bzw. einander zu beeinflussen, da sie Teile der Gesamtwahrnehmung einer Person von sich selbst sind.

## 4.5 Diskussion

Das Kompetenzerleben im Bereich der Fähigkeiten scheint im Schuljahr 2021/22 bzw. zu Beginn des Schuljahres 2022/23 gut bis sehr gut zu sein. Die Kinder der Primarstufe blickten optimistisch auf ihre Kompetenzen beim Erwerb der Kulturtechniken sowie bei der Arbeitshaltung. Dieses positive Selbstkonzept der Fähigkeiten stand auch in Zusammenhang

mit dem sozialen Selbstkonzept, in der Grundstufe 2 auch mit dem körperlichen Selbstkonzept. Die Verläufe der subjektiven Selbsteinschätzung von Schüler\*innen während einer von Unsicherheit geprägten Zeiten zeigten in keinem Selbstkonzept-Bereich eine signifikante Verschlechterung. In der Grundstufe 1 ließ sich sogar eine Verbesserung im Selbstkonzept der Fähigkeiten der Schüler\*innen feststellen.

Es scheint gelungen zu sein, ein Umfeld zu schaffen, dass sich die Kinder beim Lernen kompetent fühlen, in einer Klassengemeinschaft anerkannt werden bzw. erfolgreich interagieren und physisch wie psychisch selbstwirksam agieren. Das Klassenlehrer\*innensystem der Primarstufe und die Möglichkeiten des täglichen Schulbesuchs samt direkter Begegnung, regelmäßigem Austausch und persönlicher Rückmeldung könnten Gelingensfaktoren zur Stärkung der Schüler\*innen darstellen. Rimmel (2022) weist auf die Bedeutsamkeit des Sprechens über Beunruhigendes, des aktiven Zuhörens der Erwachsenen und der Möglichkeiten des Begegnungsortes Schule, an dem jedes Thema angesprochen werden darf und alle Emotionen als berechtigt angesehen sowie emotionale Situationen begleitet werden, hin. Ausdruck zu finden über Kreativität, Musik, Kunst, Theater oder Bewegung hat im ganzheitlich orientierten Unterricht in der Primarstufe ebenfalls Raum und kann so vielfältige Möglichkeit bieten, sich ausdrücken, selbst wenn Sprache und Kognition keine Wege eröffnen.

Beim körperlichen Selbstkonzept schätzten sich die Schüler\*innen etwas weniger optimistisch ein. Verstärkt auf gesundheitliche und körperliche Aspekte zu achten und möglichen Gefährdungspotentialen zu begegnen, erscheint daher sinnvoll. Psychische Belastungen können sich durch die steigenden Anforderungen im Laufe des Schuljahres verstärken. Laut COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2023) berichteten 2021 48 % der Kinder und Jugendlichen 2022 auf 27 % über eine geminderte gesundheitsbezogene Lebensqualität, 15 % war es vor der Covid19-Pandemie. Ein Drittel der Kinder und Jugendlichen bewegt(e) sich zu wenig. Psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen kamen im Verlauf der Pandemie öfter vor. Gerade im Kindesalter zeigten sich psychische Belastung als Schmerz. Reizbarkeit, Schlafprobleme, Niedergeschlagenheit und Nervosität reduzierten sich wieder, kamen aber häufiger vor als zuvor.

Bewegung und Körpererfahrung verstärkt zu beachten, ist nach der Zeit von Abstandhalten, Reduktion des Einsatzes haptischer Materialien und wenig körperlicher Anstrengung, um Ansteckung zu vermeiden, angebracht. Mangelnde Übung und ausbleibende Herausforderungen im körperlichen Bereich können ein Grund dafür sein könnte, dass sich die Kinder als ungeschickt empfinden.

Die untersuchten Schulen JEDES und GEMEINSAM hatten sich mit der Stärkung von Resilienz der Schüler\*innen bzw. den Lebenskompetenzen beschäftigt, bevor die Pandemie ausbrach. Die optimistischen Werte bei der Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich ihrer sozialen und akademischen Fähigkeiten weisen darauf hin, dass diese gut vom Umfeld gestärkt wurden. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit und positive internale Kontrollüberzeugungen sowie soziale

Unterstützung und Gruppenzugehörigkeit sind bedeutsame Faktoren, um Krisen bewältigen zu können. Die Studie konnte im Bereich des Selbstkonzepts der Fähigkeiten eine signifikante Steigerung in der Schule JEDES in der Grundstufe 2 im Vergleich zu Schule INDIV feststellen. Hier zeigte sich die Stärke eines Konzeptes, bei dem alle Schüler\*innen an einem Programm arbeiten und die Lehrpersonen im Vorfeld miteinander an der Umsetzung gearbeitet und sich für dieses Vorgehen bewusst entschieden hatten, gegenüber dem individuellem Vorgehen in Schule INDIV, in dem jede Lehrperson gemäß ihrer Einstellung und methodisch-didaktischen Kenntnisse individuell mit ihren Schüler\*innen arbeitete. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen ließen sich beim sozialen und körperlichen Selbstkonzept feststellen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede waren teilweise zu bemerken. Buben, die die erste und zweite Schulstufe besuchten, schätzten ihr Selbstkonzept der Fähigkeiten signifikant besser als Mädchen ein. Sie scheinen beim Lernen und Arbeiten vom direkten Kontakt im Sozialraum Schule zu profitieren. Die Mädchen der dritten und vierten Schulstufe schätzten sich wiederum im sozialen Bereich optimistischer ein. Mit Fortschreiten des Präsenzunterrichts profitierten die Buben im körperlichen Bereich. So schätzten sich diese beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zuversichtlicher als die Mädchen ein. Da Mädchen in Bezug auf psychische Gesundheitsvariablen als insgesamt häufiger belastet als Buben gelten (Ravens-Sieberer et al., 2023), sollte dieser Aspekt genauer betrachtet werden.

## 4.6 Limitationen

Der Einfluss der Covid19-Pandemie und deren unvorhersehbaren Verläufe sowie der Krieg in der Ukraine veränderte die Fragestellung der Untersuchung, sodass keine Aussagen zur Nachhaltigkeit von Maßnahmen der Resilienzförderung getätigt werden konnten, sondern Verläufe der Selbsteinschätzung von Selbstkonzept-Bereichen in Zeiten der Veränderung thematisiert wurden.

Zu beachten ist der geringe Rücklauf in der Grundstufe 1. Hier nahm nur eine Schule an allen Messzeitpunkten teil. In dieser unterschieden sich die reinen Zahlenwerte marginal.

Weiters ist das Fehlen einer Kontrollgruppe, in der sich eine Schule gar nicht mit Resilienz beschäftigt, ebenfalls beachtenswert und bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Inhaltlich könnte das Nicht-Finden-Können einer derartigen Gruppe ein hoffnungsvolles Zeichen sein, dass sich Schulen in der Verantwortung sehen, sich der mentalen Gesundheit und Resilienz der Schüler\*innen zu widmen und diese mit verschiedensten Maßnahmen fördern.

Aufgrund des Vorliegens einer Ad Hoc-Stichprobe mit geringem Umfang kann die vorliegende Studie nicht als repräsentativ angesehen werden. Dennoch bietet die vorliegende Studie einen Einblick in die Umstände der Schüler\*innen in einer außergewöhnlichen Zeit. Folgestudien mit einer größeren Anzahl an Klassen bzw. Schulen und repräsentativer Stichprobe könnten

verlässlichere Ergebnisse in Bezug der Fragestellung bezüglich der Entwicklung des Selbstkonzeptes in Zeiten der Polykrisen bringen.

## 5 Von Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung

Ein positives Selbstkonzept trägt zu Wohlbefinden und aktiver, zuversichtlicher Lebensbewältigung bei. Es ermöglicht den Glauben an sich sowie seine Möglichkeiten und führt zu Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit. Diese Resilienzfaktoren (Wustmann, 2005) führen dazu, sich in verschiedenen Bereichen des Lebens sicher und kompetent zu fühlen. In Bezug auf Leistung und Erfolgserwartung, sozialer Interaktion und Wohlfühlen im eigenen Körper trägt ein positives Selbstkonzept dazu bei, dass Menschen ein erfülltes und erfolgreiches Leben führen können. Im Bereich der Beziehungen pflegen Personen, die sich selbst wertschätzen und respektieren, häufiger positive Kontakte und haben Freundschaften, in denen sie sich authentisch und prosozial verhalten bzw. lösungsorientiert an Konflikten arbeiten. Auch die Fähigkeit, sich Unterstützung und Hilfe zu holen und gemeinsam Probleme zu lösen sowie neue Situationen zu bewältigen, ist hilfreich. Ein positives Selbstkonzept ist eng mit der emotionalen wie auch mit der körperlichen Gesundheit verbunden. Mit Herausforderungen umzugehen und auch in unsicheren Zeiten handlungskompetent und aktiv zu bleiben, ist dabei bedeutsam. Somit stellt die Förderung von Resilienz einen fundamentalen Baustein für die persönliche Entwicklung dar, damit sich ein zuversichtliches Selbstkonzept entwickeln kann.

Der Bedeutung der Aufgabe, sich Herausforderungen in einer sich rasch verändernden Zeit mit zahlreichen Krisen zu stellen und gemeinsam die Kinder durch diese zu begleiten, haben die in der Studie untersuchten Schulen erkannt und auf unterschiedlichen Weisen bearbeitet. Der Großteil der befragten Kinder der Primarstufe schätzte sich ziemlich bis sehr kompetent bezüglich der Fähigkeiten sowie der sozialen Konzepte bzw. ziemlich kompetent im körperlichen Selbstkonzept ein.

Konsequent und nachhaltig die Stärkung sowie die ganzheitliche Förderung aufrechtzuerhalten und weiter an der Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten, ist neben der Wissens- und Fähigkeitenvermittlung eine bedeutsame Aufgabe der Schule und sollte den körperlichen Aspekt, von gesunder Lebensführung über Bewegung bis physischer Selbstwahrnehmung, nicht vernachlässigen. Damit alle zur Überzeugung gelangen: Ich bin stark und kann in unterschiedlichen Bereichen erfolgreich sein.



## Literatur

Asendorpf, J. B., & Van Aken, M. A. (1993). Deutsche Versionen der Selbstkonzeptskalen von Harter [German versions of Harter's self-concept scales for children]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(1), S. 64–86.

Asendorpf, J. B., & Teubel, T. (2009). Motorische Entwicklung von frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 16 (1), S. 2–16.

Bisanz, A., Hueber, S., Lindner, J., & Jambor, E. (2019). *Social Entrepreneurship Education in Primary School: Empowering Each Child with the YouthStart Entrepreneurial Challenges Programme. Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10 (2), S. 142–156.

Boin, A., Hart, P., Stern, E., & Sundelius, B. (2016). *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure*. Cambridge University Press

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), S. 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>

Cimeli, P., Röthlisberger, M., Neuenschwandner, R., & Roebers, Cl. M. (2013). Stellt ein niedriges Selbstkonzept einen Risikofaktor für Anpassungsprobleme nach dem Schuleintritt dar? Kindheit und Entwicklung. *Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000106>

Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. New Jersey: John Wiley & Sons. S. 395–420.

Cumming, G. (2014). The New Statistics: Why and How. *Psychological Science*, 25 (1), S. 7–29. <https://doi.org/10.1177/0956797613504966>

Eggert, D., Reichenbach, Ch., & Bode, S. (2010). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter: Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. 2. Auflage. Borgmann.

Ehm, J-H., Hasselhorn, M., & Schmiedek, F. (2021): Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 36(4), S. 279–288. DOI: 10.25656/01:25235

Engel, E.-M. (2015). *Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung*. Freiburg: FEL-Verlag

European Commission (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. 189/01. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Exenberger, S., Wenter, A., Wolf, V., & Sevecke, K. (2021). Förderung der Resilienz. Wissenschaftliche Ergebnisse und praktische Tipps. In *SCHvW aktuell Österreich*. 5, S. 147–148. <https://www.tirol-kliniken.at/data.cfm?vpath=ma-wartbare-inhalte/schulverwaltung-aktuell>

Fachstelle NÖ (2021). *Gemeinsam stark werden – das Lebenskompetenzprogramm für die Volksschule*. <https://www.fachstelle.at/portfolio/gemeinsam-stark-werden-programm/>

Falk, A., Kosse, F., Schildberg-Hörisch, H., & Zimmermann, F. (2023). Self-assessment: The role of the social environment. *Journal of Public Economics*. Volume 223. <https://doi.org/10.1016/j.jpubecon.2023.104908>

Gardner, H. (1996). Zur Entwicklung des Spektrums der menschlichen Intelligenzen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (2), S. 198-204. DOI: 10.25656/01:13332

Glaab, M. (2023). Schwerpunkt: Krieg gegen die Ukraine. *Zeitschrift Politikwissenschaft*. 33, S. 57–60. [doi.org/10.1007/s41358-022-00339-x](https://doi.org/10.1007/s41358-022-00339-x)

- Helmke, A. (1999). From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarten to grade 6. In F. E. Weinert, & W. Schneider (Hrsg.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich longitudinal study* New York, NY: Cambridge University Press. S. 198–221.
- Hellmich, F., & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 17–46.
- Hiebel, N., Rabe, L. M., Maus, K., & Geiser, F. (2021) "Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“?: Is there a “resilient personality”?" *Spiritual Care*, 10 (2), S. 117–127. doi.org/10.1515/spircare-2020-0125
- Jambor, E., & Lindner, J. (2022). Warum Entrepreneurship Education ab der Primarstufe? Weil wir damit JEDES KIND STÄRKEN! *Erziehung und Unterricht*, 5-6, S. 338-345.
- Jambor, E., & Lindner, J. (Hrsg.) (2020) *Jedes Kind stärken. 1 – 4. IFTE – Initiative for Teaching Entrepreneurship*. Wien. <https://www.ifte.at/primarstufe>
- Jerusalem, M., & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.) *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Berlin, Heidelberg: Springer. doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5\_11
- Kunze-Pletat, D. (2019). *Personzentrierte Erwachsenenpädagogik: Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zf Bildungsforsch* 6, S. 53-69. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0147-2>
- Matschek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2017). The Life-Skills Program Lions-Quest in Austrian Schools: Implementation and Outcomes. *Health Promotion International*, 33 (6). S. 1022–1032. doi: 10.1093/heapro/dax050
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1991). Self-Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), S. 377–392. <https://psycnet.apa.org/record/1991-19817-001>
- Maxwell, S. E. (1980). Pairwise multiple comparisons in repeated measures designs. *Journal of Educational Statistics*, 5(3), S. 269-287. <https://doi.org/10.2307/1164969>
- Paschon, A. (2023). *Zuversicht stärken. Themeneinführung*. Pädagogische Werktagung. Salzburg, 12.7.
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: eine Einführung*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen -ZUMA-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-201443>
- Randhawa, E. (2012). *Das frühkindliche Selbstkonzept. Struktur, Entwicklung, Korrelate und Einflussfaktoren*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., & Reiß, F. (2023). Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? *Monatsschrift Kinderheilkunde* 171, S. 608–614. doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Ott, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., & Hurrelmann, K. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic results of the COPSY study. *Dtsch Arztebl Int* 2020; 117: S. 828-829. DOI: 10.3238/arztebl.2020.0828
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Ott, C., Adedeji, A., Napp, A. K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*. 64 (12): S. 1512–1521. doi: 10.1007/s00103-021-03291-3

- R Core Team (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Rimmel, S. (2022). *Auswirkungen der Corona-Krise bei Volksschulkindern und pädagogische Hilfestellung zur Bewältigung dieser Krisenerfahrung*. Masterarbeit PH Innsbruck. <http://media.obvsg.at/AC16559899-2001>
- Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2021). *Wie geht es Schüler\*innen, Eltern, Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen nach einem Jahr Lernen unter Covid-19?* <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. 46 (3). S. 407–441. doi.org/10.3102/00346543046003
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 19, S. 7–20. doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6
- Viernickel, S. (2010). Soziale Kompetenzen im Kontext von Peer-Beziehungen. In M. Stamm, & D. Edlmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Ruediger. S. 55–73.
- Wenter, A., Schickl, M., Sevecke, K., Juen, B., & Exenberger, S. (2022). Children’s Mental Health During the First Two Years of the COVID-19 Pandemic: Burden, Risk Factors and Posttraumatic Growth – A Mixed-Methods Parents’ Perspective. *Front Psychol*. 2. doi: 10.3389/fpsyg.2022.901205
- WHO World Health Organisation (2023). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. <https://covid19.who.int/measures>
- WHO World Health Organization (1994) (Hrsg.). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 192–20. DOI: 10.25656/01:47

## Anhang

Resilienzfaktor	Teststatistik
Schulstufe 1	
Selbstkonzept der Fähigkeiten	t(116.98) = 2.29, p = .024, d = 0.42 t(74.88) = 3.28, p = .002, d = 0.73 t(71.12) = 0.81, p = .423, d = 0.18
soziales Selbstkonzept	t(110.52) = -0.62, p = .539, d = -0.11 t(66.81) = 1.73, p = .088, d = 0.39 t(72.60) = -1.55, p = .126, d = -0.35
körperliches Selbstkonzept	t(117.83) = 0.68, p = .497, d = 0.12 t(77.99) = 0.33, p = .742, d = 0.07 t(68.30) = -0.69, p = .490, d = -0.16
Schulstufe 2	
Selbstkonzept der Fähigkeiten	t(228.53) = 1.79, p = .074, d = 0.23 t(186.44) = 0.30, p = .765, d = 0.04 t(161.94) = 0.12, p = .902, d = 0.02
soziales Selbstkonzept	t(217.29) = -1.74, p = .084, d = -0.23 t(174.35) = -2.98, p = .003, d = -0.44 t(160.17) = -2.42, p = .017, d = -0.38
körperliches Selbstkonzept	t(229.00) = 3.09, p = .002, d = 0.41 t(175.18) = 1.51, p = .132, d = 0.22 t(158.14) = 2.14, p = .034, d = 0.34

# Was verstehen Lehrpersonen unter Resilienz?

## *Über psychische Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung*

Sabine Höflich<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1321>

### **Zusammenfassung**

Um Maßnahmen zu setzen, welche die Resilienz von Schüler\*innen in Zeiten der Veränderung und der Krisen stärken soll, ist es zunächst von Interesse herauszufinden, was die Lehrpersonen überhaupt unter dem Konstrukt der Resilienz verstehen, welche sie fördern wollen. Daher wurde das Resilienz-Verständnis von Lehrpersonen mittels leitfadengestützten Interviews erfasst und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Einerseits Lebensgeschichten und Herausforderungen reflektierend, andererseits auf stärkende Eigenschaften für alle Schüler\*innen abzielend, setzen Lehrpersonen auf vielfältige Maßnahmen, die auf Entwicklung positiver persönlicher Fähigkeiten und Gemeinschaft, Kommunikation, Kreativität, Lernen, Gesundheit und Natur fokussieren. Stärkenorientierung auf individueller und institutioneller Ebene ist dabei von Bedeutung, die von einer Resilienz förderlichen Haltung von Professionist\*innen getragen wird.

### **Stichwörter:**

Verständnis von Resilienz, Resilienz förderliche Maßnahmen, Lehrpersonen

---

## **1 Einleitung**

Resilienz ist in letzter Zeit stärker in den Fokus der Betrachtung gerückt und der Begriff in der Alltagssprache vieler Menschen angekommen. Als psychische Widerstandskraft gilt sie als vielversprechende Stärke, mit Wandel und Ungewissheit in Zeiten der raschen Veränderung und der vielfältigen Krisen – von der Corona-Pandemie als Gesundheitskrise über politische

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden  
E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

Konflikte und Kriegsereignisse bis hin zu Verschärfung sozialer Ungleichheit aufgrund wirtschaftlicher Herausforderungen – erfolgreich umzugehen.

Der Reflexion der Rolle von Schule in dem Prozess der Stärkung dieser Kraft, geht die Frage voraus, welches Verständnis von Resilienz geplanten Fördermaßnahmen zugrunde liegen. Um die Frage *Welche Konzepte von Resilienz haben Lehrpersonen?* zu beantworten und einen Einblick zu erhalten, worauf Maßnahmensetzungen fußen, wurden an drei Pflichtschulen Lehrpersonen während der Covid19-Pandemie befragt. Diese ersten Befunde sollen Hinweis darauf geben, ob ein gemeinsames Verständnis von Begriffen bzw. Konzepten besteht und worauf schulische Angebote zur Stärkung aus der subjektiven Sicht von Lehrpersonen aufbauen und abzielen.

## 2 Resilienz

Resilienz, das Konstrukt der psychischen Widerstandskraft, wird in vielfältiger Weise definiert. Einigkeit besteht darin, dass die Widerstandskraft das Resultat heterogener Einflüsse ist.

Der Begriff wird oft als Gegensatz zu Vulnerabilität, zu Verletzlichkeit, betrachtet und hängt dann doch mit diesem eng zusammen. Ohne Herausforderungen ist Resilienz nicht denkbar. Der dynamische Prozess zwischen Wachstumschancen und Schadensrisiko wird in Abhängigkeit von sozialen und personalen Ressourcen betrachtet (Fingerle, 2024; Seibt, 2022). Thun-Hohenstein et al. (2020, S. 13) beschreiben Resilienz als ein multidimensionales Konstrukt der psychischen Widerstandskraft, als „allgemein menschliche[s] Phänomen, das aus dem Zusammenwirken basaler humaner, adaptiver Systeme mit der Umwelt entsteht, um den Menschen zu befähigen, schwierige Lebenssituationen zu bewältigen“. Wagnild und Young (1993, zitiert nach Schumacher et al., 2005, S. 5) sprechen von der „Fähigkeit, internale und externale Ressourcen für die *Bewältigung von Entwicklungsaufgaben* erfolgreich zu nutzen“. Fröhlich-Gildhoff und Rönau-Böse (2009) bezeichnen positive Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, soziale Kompetenz, Problemlöse- und Bewältigungskompetenz als Resilienzfaktoren.

Neben diesen personalen Schutzfaktoren werden soziale Ressourcen wirksam. Zu letzteren zählen unter anderem emotionale Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie (Bengel et al., 2009; Lösel et al., 2015). Deren Bedeutung wurde bereits in der Kauai-Studie (Werner & Smith, 1979) beschrieben. Somit können auch Lehrpersonen als verlässliche Beziehungspersonen eine wichtige Rolle bei der Stärkung der Resilienz von Schüler\*innen einnehmen.

Wustmann (2016) definiert Resilienz als *psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken*. Sie beschreibt einen *dynamischen Anpassungs-* und Entwicklungsprozess an herausfordernde Gegebenheiten wie die auch *rasche Erholungsfähigkeit* von traumatischen Ereignissen. Negative Einflüsse können durch resilientes Verhalten bzw. protektive Faktoren kompensiert werden. Bengel et al.

(2009) thematisieren beispielsweise die ausgleichende Funktion durch (besondere) Begabungen.

Hiebel et al. (2021) sprechen von einem *erlernbaren* Konzept, welches situativ wie auch lebensperspektivisch über Prozesse vermittelt wird. Es gilt zu beachten, dass der Zustand der Resilienz kein endgültiger bzw. kein statischer ist. Niemand ist unverwundbar, keine Lösung perfekt und endgültig. Alles ist in Veränderung, der Versuch einer Stabilisation somit eine Konstruktion (Fingerle, 2024).

Die Institution Schule kann einen bedeutsamen Raum für positive Entwicklung bieten, wenn Sicherheit und Stärkung aller Schüler\*innen fokussiert werden. Schulische Leistung gilt als Resilienz förderlicher Faktor, ebenso Zielorientierung und realistische Selbsteinschätzung (Bengel et al., 2009). Entwicklungsförderlich ist es, wenn neue Erfahrungen gemacht werden bzw. Neues verstanden wird. Diese Erfahrung gilt es zu fördern. Dabei gilt es zu beachten, dass es nur sinnvoll ist, Dinge zu verlangen, für welche Ressourcen zur Verfügung stehen, um auch Fehlschläge zu verkraften (Fingerle, 2024).

Schule kann zur stärkenden Umwelt werden, wenn sie ein Ort des Kontakts mit prosozialen Gleichaltrigen ist, ein positives Schulklima vorherrscht und Unterstützung sowie Akzeptanz aller Schüler\*innen gelebt werden (Bengel et al., 2009). Als soziale Wesen können wir nicht allein und isoliert leben. Gleichzeitig agieren wir in einer Umwelt, in der Ressourcen in limitierter Auswahl vorhanden sind (Fingerle, 2024). Daher sind Beziehung, Unterstützung ebenso wie auch Konflikte Elemente des schulischen Alltags, die auf Resilienz Einfluss haben.

### 3 Design der Studie

Die qualitative Interviewstudie fand im Herbst 2021 statt. Im vorhergehenden Schuljahr war aufgrund der Covid19-Pandemie der Schulbetrieb durch Lockdowns und Homeschooling-Phasen, Präsenzphasen in wechselnden Kleingruppen, was für die restliche Gruppe häusliche Beschulung bedeutete, und – nach Rückkehr in den schulischen Regelbetrieb – von erhöhten Hygienemaßnahmen gekennzeichnet. Das Schuljahr 2021/22 startete in der Annahme, dass mit sorgfältig durchgeführten Vorkehrungen ein regulärer Schulbetrieb in Präsenz stattfinden werde.

Im Oktober und Anfang November 2021 wurden 21 Interviews mit zehn Lehrpersonen durchgeführt. Zehn Lehrpersonen unterrichten an zwei Volksschulen, wovon sich eine in einer Stadt und die andere in einer Marktgemeinde befanden, und neun Lehrer\*innen an einer städtischen Mittelschule in Niederösterreich.

Im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) wurden diese 19 Frauen und 2 Männer, deren Dienstalalter zwischen 2,5 und 43 Jahren lag, befragt, was sie unter Resilienz verstehen.

Mittels qualitativ orientierter kategoriengleiteter Textanalyse (Mayring, 2019) wurden die Transkripte dieser Interviews auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz ausgewertet. Mit Hilfe computergestützter Textanalyse



mittels QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017) wurde jedes einzelne Interview als Kontexteinheit, deren Informationen für die einzelne Kodierung verwendet wird, herangezogen und das gesamte Datenmaterial als Auswertungseinheit, der das Kategoriensystem gegenübergestellt wird, kategorisiert (Mayring & Fenzl, 2019).

## 4 Ergebnisse

*Widerstandsfähigkeit gegenüber Risiken, die Bewältigung von Krisen, eine dynamische Anpassung und Adaptierung an die aktuelle Situation, rasche Erholungsfähigkeit nach Belastungen und die Ressourcen der Person selbst in Form von positiven Eigenschaften und erlernbaren Fähigkeiten* wurden von den Lehrer\*innen bei der Frage nach ihrem Verständnis von Resilienz benannt.

Maßnahmen, die im schulischen Rahmen durchführbar erschienen, bauten auf der Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen auf.

### 4.1 Resilienzbegriff

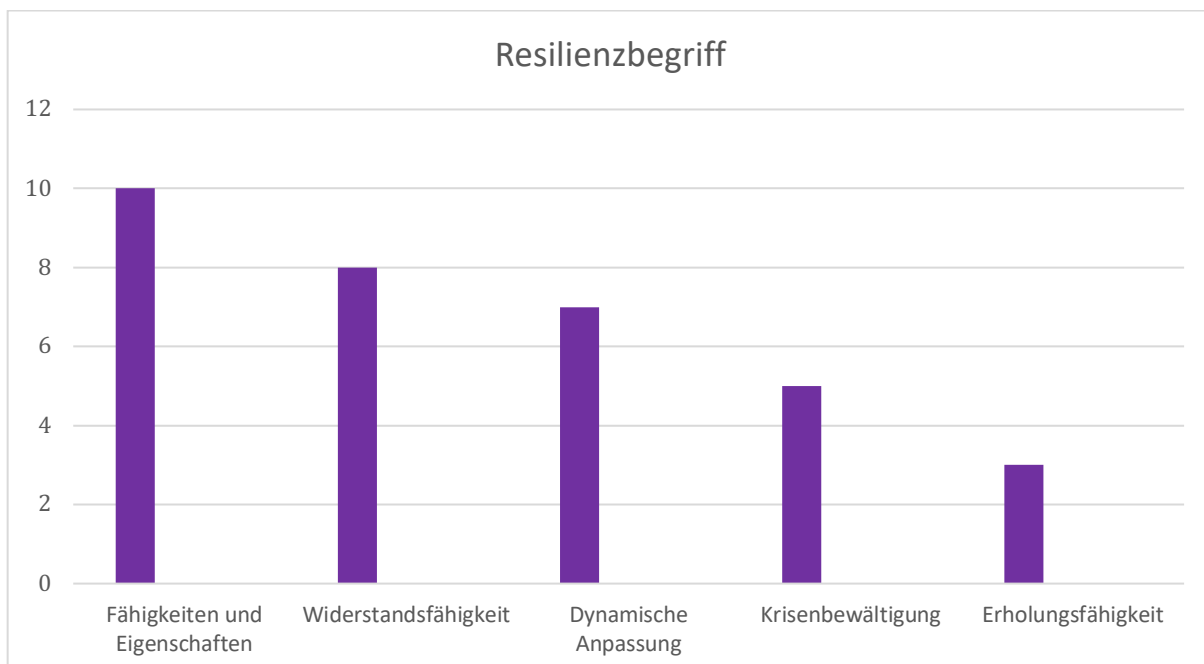


Abbildung 1: Beschreibung von Resilienz aus Lehrer\*innenperspektive (Eigendarstellung)

Schwab und Fingerle (2013, S. 99) fanden in empirischen Studien Merkmale wie „hohe Sozialkompetenz, positives Selbstkonzept, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, die effektive Nutzung von eigenen Talenten und Interessen, die Fähigkeit, zielgerichtet zu planen und zu handeln, eine flexible Form der Stressbewältigung, Selbstvertrauen, eine optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung sowie Intelligenz“ als häufig genannte personale

Schutzfaktoren.

Zehn Lehrpersonen blickten auf die diese personalen Ressourcen und nannten *Fähigkeiten und Eigenschaften* von resilienten Schüler\*innen wie Durchhaltevermögen, Reflektiertheit, Selbstbewusstsein, Ausgeglichenheit, Zufriedenheit, Motivation, Hilfsbereitschaft und die Fähigkeit sich ausdrücken bzw. seine Meinung vertreten zu können. Auch lösungsorientiertes Verhalten wurde genannt. Die Bereitschaft, sich mit Herausforderungen aktiv auseinanderzusetzen, kann entwicklungsförderlich, protektiv bzw. risikomildernd wirken (Luthar et al., 2000, S. 547, zitiert nach Zander, 2010, S. 65).

Eine ressourcen- und lösungsorientierte Einstellung und realistischer Optimismus können eine Person stärken, bevor eine belastende Situation eintritt. Entsteht ein Puffereffekt zwischen dem als belastend empfundenen Ereignis und der subjektivem Stressempfindung, können protektive Faktoren das Belastungsempfinden verringern und Risiken abmildern. Tritt ein risikoerhöhendes Ereignis ein, können diese Schutzfaktoren ihre Wirkung entfalten und die Herausforderungen belasten nicht die Befindlichkeit. Resilienz als *Widerstandsfähigkeit* entfaltet hier ihre Kraft. Negative Einflüsse können kompensiert werden bzw. es gelingt, sich *anzupassen* (Thun-Hohenstein et al., 2020).

Diese psychische *Widerstandsfähigkeit* gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Risikofaktoren wurden von acht Lehrer\*innen thematisiert, wobei die psychologischen Herausforderungen und psychosozialen Gefährdungspotentiale Beachtung fanden. Themen wie Vernachlässigung oder Armut wurden als Stressoren genannt. Die *Anpassungsfähigkeit* an neue Situationen war für sieben Lehrpersonen bemerkenswert. Die Covid19-Pandemie und auch Lebensrealitäten von Schüler\*innen mit Flucht- und/oder Migrationserfahrungen waren bei der Reflexion der dynamischen Adaptionen Thema. Die *Bewältigung einer akuten Krise*, wie beispielsweise beim Verlust eines Familienmitglieds, wurde fünf Mal angesprochen. Für drei Personen war die *rasche Erholungsfähigkeit* von Krisen erwähnenswert, um psychische Widerstandsfähigkeit wiederzuerlangen.

## 4.2 Maßnahmensetzung

Dass Resilienz erlernbar sei, war für eine Lehrperson explizit bemerkenswert. Durch die vielfältigen Nennungen von Förderideen scheint Einstellung, dass psychische Widerstandsfähigkeit förderbar sein kann, implizit vertreten zu werden.

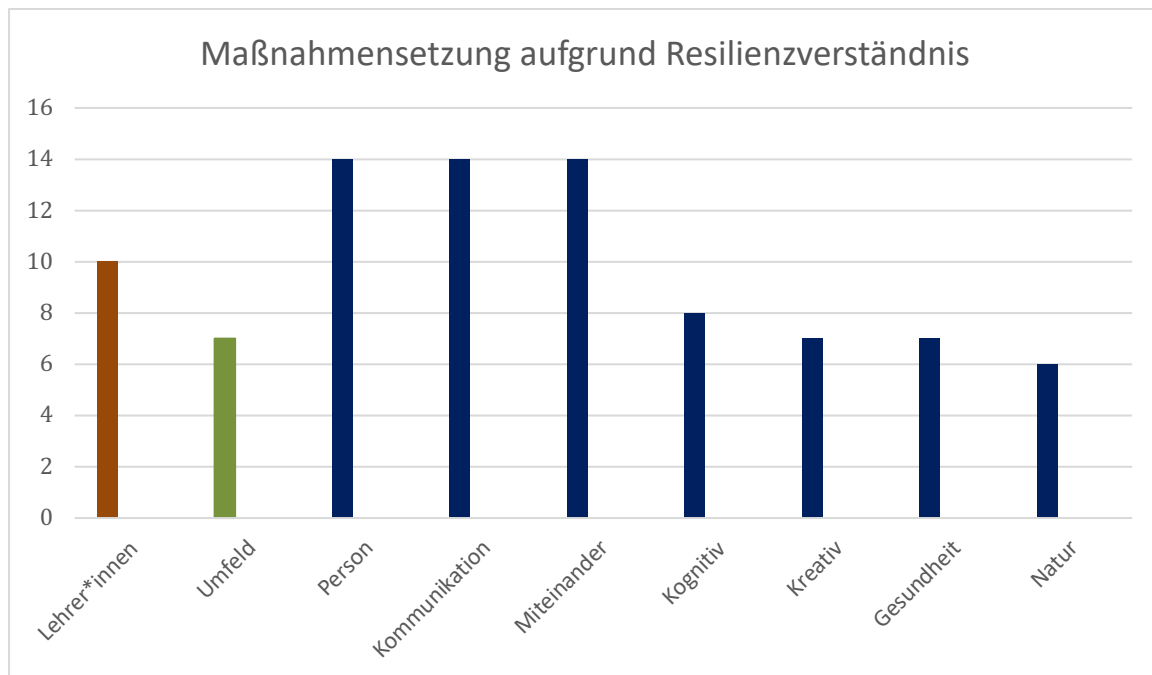


Abbildung 2: Beschreibung von Maßnahmen zur Stärkung aus Lehrer\*innenperspektive (Eigendarstellung)

Bei der Betrachtung der aus dem Verständnis heraus gewonnenen Maßnahmensetzungen wurden verschiedene Aspekte zum Thema gemacht. Neben den konkreten Maßnahmensetzungen basierend auf personbezogenen Faktoren sowie sozialen Aspekten wie *Kommunikation* und Kooperation, Stärkung durch *kognitive* Förderung und *kreatives* Tun sowie Thematisierung von *gesundheits-* und *naturbezogenen* Aspekten, wurde auch die Rolle der *Lehrer\*innen* und des *Umfelds* thematisiert. Neben der Förderung von Talenten und Interessen kann Schule weitere personale Schutzfaktoren wie Kommunikations-, Problemlöse- und Stressbewältigungsfähigkeiten (Schwab & Fingerle, 2013) sowie kognitive Aktivierung anbahnen.

Zehn Personen hoben die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrpersonen hervor. *Lehrer\*innen*, die Beziehung und Wohlbefinden der Schüler\*innen in den Vordergrund stellten und denen Spaß und Freude in und an der Schule wichtig waren, boten ein sicheres Umfeld.

Die Gewissheit zu vermitteln, dass sie die Kinder bei großer Verunsicherung aktiv unterstützen und begleiten, war den Lehrpersonen wichtig. Um direkte Ansprechperson für Sorgen, Ängste und Fragen zu sein, braucht es Begegnung, Beziehung und Vertrauensaufbau. Alle Emotionen teilen zu können, und ein Gegenüber vorzufinden, das diese Offenheit wertschätzt, Emotionen ernst nimmt sowie Genaueres zur Situation wissen möchte, schafft Sicherheit. Auf dieser Basis kann Verantwortung übertragen und mutiges Handeln zugetraut werden. Es geht dabei nicht darum, Probleme für die Schüler\*innen zu lösen, sondern sie zu stärken, dass sie mit

Herausforderungen umgehen lernen, Phasen der Unsicherheit und Ungewissheit aushalten, ihre individuellen Wege finden und Probleme proaktiv lösen.

Die Herangehensweisen zur Stärkung waren vielfältig. Mit 14 Nennungen rückte die individuelle Förderung der Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit sowie die Problemlösungskompetenz in den Vordergrund der Reflexion. Selbstwirksamkeitserleben sollte durch Stärken- und Interessenorientierung sowie durch Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Neben den die *Person* fokussierenden Faktoren nennen 14 der befragten Lehrpersonen Gespräche über die aktuellen Anliegen der Schüler\*innen sowie die sich vollziehenden Veränderungen als stärkende Maßnahmen. Die *kommunikativen* Möglichkeiten, die sich im schulischen Alltag ergaben, und das Erleben von Interaktion und Gemeinschaft, sollen im Präsenzunterricht durch gemeinsame Aktivitäten und Erfolgserlebnisse in der Gruppe das *Miteinander* stärken. Die reale Begegnung zwischen den Menschen, die im direkten Kontakt und nicht in der virtuellen Welt stattfindet, wurde ebenfalls von vierzehn Lehrer\*innen als besonders bemerkenswert hervorgehoben.

Für acht Lehrpersonen spielten *kognitive* Inhalte, Wissensvermittlung und fachliche Auseinandersetzung im Unterricht eine Resilienz förderliche Rolle. Neues Wissen und erfolgreiche Aufgabenbewältigung sollte das „Ich kann“-Gefühl (Grotberg, 2011), eine kulturunabhängige Quelle der Resilienz, stärken.

Neben der Förderung des Lernens wurde  *kreativer* Ausdruck beim Malen, Zeichnen, Singen, Tanzen oder Theaterspielen als wichtiger Zugang zur Stärkung psychischer Widerstandsfähigkeit hervorgehoben.

Für sieben Personen standen  *gesundheitsfördernde* Maßnahmen in Zeiten der Gesundheitskrise im Fokus. Bewegung oder gesunde Ernährung wurden thematisiert. Das Hinausgehen in die *Natur*, um Kraft zu schöpfen, oder die Begegnung mit Tieren wurde von sechs Lehrpersonen als bedeutsam erachtet.

Sieben Lehrer\*innen nahmen die Schulkultur in den Blick. Während Rituale, Struktur und Unterstützung bei der Ordnung ein Resilienz förderliches *Umfeld* schaffen können, würde durch Implementierung eines evidenzbasierten Stärkenprogramms, an welchem sich alle beteiligen, auch auf institutioneller Ebene, Schule widerstandsfähiger machen.

Organisationale und institutionelle Resilienz sollte laut Fingerle (2024) stärker beachtet werden, um psychische Widerstandskraft nicht ausschließlich in die Verantwortung einzelner Personen als zu realisierende Aufgabe zu geben, sondern zu gewährleisten, dass Systeme und Einrichtungen ihrer Verantwortung für die Menschen und deren Gesundheit nachkommen.

### 4.3 Limitationen

Die vorliegende Studie liefert erste Einschätzungen bezüglich des Resilienzverständnisses von Lehrpersonen. Getätigte Aussagen sind bezogen auf die Ad Hoc-Stichprobe. Aufgrund der Größe und Zusammensetzung der Stichprobe wurde keine theoretische Sättigung erreicht.

Die Ergebnisse beruhen auf dem individuellen Begriffs- und Konzeptverständnis der befragten Personen. Diese waren mit diesem schon vor Ausbruch der Pandemie inhaltlich mit dem Thema vertraut gewesen, da an den Schulen Stärkenprogramme für Schüler\*innen bzw. Lehrer\*innen-Fortbildungen absolviert worden waren. Daher besteht kein Anspruch auf Generalisierbarkeit bzw. Repräsentativität.

Die Studie kann erste Tendenzen zur Lehrer\*innenperspektive während der laufenden Pandemie zeigen und Anlass für weitere Untersuchungen sein, in welchen die gegenwärtige Situation der Polykrisen, die durch wirtschaftliche und politische Problemstellungen und gleichzeitig durch die Veränderungen durch die Gesundheitskrise gekennzeichnet ist, thematisiert wird. Auch ein Einbeziehen der Perspektiven von Schüler\*innen und Eltern würde ein umfassenderes Bild ergeben. Längsschnittliche Erhebungen, die die Umsetzbarkeit und die Adaption der Maßnahmen untersuchen, sowie die Beständigkeit mancher Maßnahmen bzw. die Verschiebung von Prioritäten aufzeigen, könnten Einblicke in die Anforderungen in einer Zeit der Transformation geben.

## 5 Diskussion und Ausblick

Ziel war es, zu erfassen, welche begriffliche Vorstellungen von Resilienz unter Lehrpersonen vorherrscht, auf welchen eine pädagogische Maßnahmensetzung zur Stärkung von Schüler\*innen basiert.

Die befragten Lehrpersonen konnten entweder definitorisch oder anhand von Beispielen zum Ausdruck bringen, was Resilienz für sie bedeutet.

Die Hälfte der Lehrpersonen näherte sich über erwünschte bzw. positive Eigenschaften und Fähigkeiten von Schüler\*innen dem Begriff. Einige reflektierten diesen anhand von Lebensgeschichten von Kindern, die einer vulnerablen Gruppe angehörten oder sich in einer krisenhaften Situation befanden.

Auch wenn Kinder, deren Entwicklung gefährdet war, in den Fokus der Betrachtung rückten, wurden keine spezifischen Interventionen für bestimmte Schüler\*innen genannt, sondern immer Fördermaßnahmen thematisiert, die allen zugutekommen. Dabei wurde die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen bzw. Gespräche mit Individuen oder Gruppen am häufigsten genannt. Der Blick auf Kreativität, Lernen, Gesundheit und eine förderliche Umgebung in und außerhalb des Schulgebäudes verweist auf die Bedeutung der Berücksichtigung vielfältiger Interessen, Stärken und Begabungen, um auf verschiedenen Wegen alle Kinder ganzheitlich zu stärken und deren Resilienz zu fördern. Neben der schüler\*innenbezogenen Angebote können Lehrpersonen mit ihren Einstellungen und die Schulkultur als förderliche Umwelt wichtige Ressourcen sein. Organisationen stehen dabei in der Verantwortung für alle in ihnen agierenden Menschen. Somit haben Lehrpersonen wichtige Aufgaben, um die Resilienz von Schüler\*innen zu fördern, brauchen aber gleichzeitig ebenfalls ein stärkendes, gesundheitsförderliches Umfeld, um diese Aufgabe erfüllen zu können.

## Literatur

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Schiffmann.
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). *QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology Information).
- Fingerle, M. (2024). *Inklusive Resilienz, resiliente Inklusion oder doch etwas ganz Anderes? Zum Schwierigen Verhältnis von Inklusion und Resilienz*. Vortrag. Inklusionsforscher\*innen-Tagung 27.2.2024. [https://ifo2024.at/fileadmin/user\\_upload/IFO\\_2024/PDFs\\_IFO/Fingerle-Vortrag\\_Graz\\_Ifo\\_2024\\_-\\_GU-Powerpoint-4-3-V1-3.pdf](https://ifo2024.at/fileadmin/user_upload/IFO_2024/PDFs_IFO/Fingerle-Vortrag_Graz_Ifo_2024_-_GU-Powerpoint-4-3-V1-3.pdf)
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. Reinhardt.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Hiebel, N., Rabe, L., Maus, K., & Geiser, F. (2021). Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“? Is there a “resilient personality”? *Spiritual Care, 10(2)*, S. 117–127. <https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0125>
- Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51–10. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_4)
- Lösel, F., Bliesener, Th., & Köferl, P. (2015). On the Concept of "Invulnerability": Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Hrsg.), *Children at Risk*. De Gruyter. S. 186–219.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research, 20(3)*. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. S. 633-648. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauss, B., & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53(1)*, S. 16–39. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/resilienzskala2.pdf>
- Schwab, S., & Fingerle, M. (2013). Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. M. Ederer-Fick, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Facultas. wuv. S. 97–108
- Seibt, J. (2022). Process Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2024 Edition.) <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/process-philosophy/>
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Psychodrama Soziom 19*, S. 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6>
- Werner, E., & Smith, R. (1979). A report from the Kauai Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry 18 (2)*. S. 292–306. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61044-X](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61044-X)
- Wustmann, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Cornelsen.

Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.



# Transformatives Lernen in der Lernwerkstatt Bildung für nachhaltige Entwicklung

*Gabriele Hösch-Schagar<sup>1</sup>, Jennifer Jakob<sup>2</sup>, Desiree Schrom<sup>3</sup>, Paul R. Tarmann<sup>4</sup>,  
Marietta Steindl<sup>5</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1333>

## Zusammenfassung

Mit der Agenda 2030 wurden 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) festgelegt. Zur Erreichung dieser Nachhaltigkeitsziele ist Bildung besonders gefordert, neben der klassischen Wissensvermittlung auch konkrete Fähigkeiten und Wertehaltungen zu vermitteln.

Die Lernwerkstatt Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird dabei als innovatives Lernangebot verstanden, welches Lernenden einen Raum für Mitgestaltung von Veränderungsprozessen bietet und dadurch die Entwicklung von Gestaltungs- und Handlungskompetenzen der Studierenden unterstützt.

Dabei soll transformatives Lernen umgesetzt werden, indem die Studierenden dazu angehalten sind, ihren eigenen Interessen folgend, Projekte im Bereich der Nachhaltigkeit und BNE zu entwickeln und umzusetzen. Gleichzeitig wurde die Lernwerkstatt beforscht, um einerseits nach den institutionellen Rahmenbedingungen zu fragen und andererseits den Fokus auf die Förderung der Teilkompetenzen der Gestaltungs- bzw. Handlungskompetenz zu legen.

Durch die Bereitstellung von 30 Forschungstagebüchern der Studierenden und deren Analyse konnte der Frage nachgegangen werden, wie in der Lernwerkstatt gelernt, wie Erfahrenes bewertet wird und wie sich diese Erfahrungen auf das Handeln auswirken.

**Stichwörter:** Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernwerkstatt, transformatives Lernen

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [gabriele.hoesch-schagar@kphvie.ac.at](mailto:gabriele.hoesch-schagar@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [jennifer.jakob@kphvie.ac.at](mailto:jennifer.jakob@kphvie.ac.at)

<sup>3</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [desiree.schrom@kphvie.ac.at](mailto:desiree.schrom@kphvie.ac.at)

<sup>4</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [paul.tarmann@kphvie.ac.at](mailto:paul.tarmann@kphvie.ac.at)

<sup>5</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [marietta.steindl@kphvie.ac.at](mailto:marietta.steindl@kphvie.ac.at)

## 1 Einleitung

Im September 2015 wurde durch die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen die Agenda 2030 mit 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) unter dem Titel *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* verabschiedet (Vereinte Nationen, 2015). Nachhaltigkeit wird hier im Sinne einer regulativen Idee interpretiert, die Orientierung zur Gestaltung der Zukunft bieten soll. Zur Erreichung der 17 SDGs kommt der Bildung eine Schlüsselrolle zu, da neben dem notwendigen Wissen auch konkrete Fähigkeiten, Werte und Haltungen vermittelt werden sollen. Dazu bedarf es innovativer Lernangebote, welche Möglichkeiten schaffen, durch die Lernende ein Verständnis für Veränderungsprozesse und deren Mitgestaltung entwickeln und dabei ihre Nachhaltigkeitskompetenzen erweitern können (Martens, J. & Obenland, W., 2017, S. 7 ff., Rieckmann, M., 2018, S. 4 f.).

Durch das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sollen Lernende ermächtigt werden, verantwortungsbewusst zu handeln und fundierte Entscheidungen zum Erhalt einer lebenswerten Umwelt, einer wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und einer gerechten Gesellschaft für gegenwärtige und zukünftige Generationen zu treffen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2021, S. 8; Rieckmann, M., 2019, S. 81).

BNE zielt aber auch darauf ab, Kompetenzen zu entwickeln, die im *Programm Transfer 21* (2007) unter dem Begriff *Gestaltungskompetenz* zusammengefasst und folgendermaßen definiert wurden:

Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu ziehen und darauf basierende Entscheidungen zu treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen. (S. 12)

Durch Gerhard de Haan (2008, S. 23 f.) wurde diese Gestaltungskompetenz ursprünglich in acht, in weiterer Folge in zehn und zurzeit in folgende zwölf Teilkompetenzen aufgeschlüsselt:

- weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- vorausschauend denken und handeln können
- interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln können
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
- gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
- an kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
- sich und andere motivieren können, aktiv zu werden

- die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
- selbständig planen und handeln können
- Empathie für andere zeigen können

Für den Erwerb dieser Teilkompetenzen geht es primär nicht um Inhalte, also um die Frage, *was* gelernt werden solle, sondern vielmehr um die Frage, *wie* gelernt werden solle, also um didaktische Prinzipien und die Gestaltung von Lernräumen, durch die kritisches Denken gefördert und Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Mitgestaltung geschaffen werden, sodass ein Transfer vom Wissen zum Handeln erfolgen kann (Umweltbundesamt, 2021, S. 12). Im Sommersemester 2023 wurde an der KPH Wien/Krems erstmals die Lernwerkstatt zum transformativen Lernen in der BNE angeboten. Mithilfe der Lehr-Lernmethode *Service Learning* wurde modellhaft ein Weg aufgezeigt, wie Studierende das fachlich erworbene Wissen zu Themen der Nachhaltigkeit, BNE, Sustainable Development und zum Projektmanagement anhand realer Projektsituationen erproben bzw. weiterentwickeln und dadurch einen gesellschaftlichen Beitrag leisten können. Im Vorfeld dazu wurde ein *Nachhaltigkeitspool* geschaffen, bestehend aus Personen mit Nachhaltigkeits-Expertise sowie Vertretungen von Schulen, Firmen und Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die für die Studierenden Ansprechpersonen und mögliche Kooperationspartner\*innen sein konnten. Dadurch wurde den Studierenden die Möglichkeit geboten, zu einem selbst gewählten Thema der Nachhaltigkeit:

- eigene Schulprojekte entwickeln und in den Praxisschulen der KPH Wien/Krems oder in Partnerschulen der Lernwerkstatt umsetzen zu können,
- sich an bereits bestehenden Aktionen von Kooperationspartner\*innen engagieren bzw.
- eigene Initiativen starten zu können.

Die Lernwerkstatt wurde durch eine Studie zum transformativen Lernen in der Lernwerkstatt BNE ergänzt. Hierbei war das Ziel, herauszufinden, welche Veränderungs- und Entwicklungsprozesse durch diese Form des Lehrens und Lernens die Studierenden durchlaufen haben und inwieweit deren Gestaltungskompetenz erweitert werden konnte. Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen wird an der KPH Wien/Krems zurzeit ein Konzept zur Implementierung der Lernwerkstatt BNE ausgearbeitet.

## 1.1 Konzept und Aufbau der Lernwerkstatt

Die Lernwerkstatt zum transformativen Lernen in der BNE wurde im Rahmen der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Wahlpflichtfächer für Studierende des vierten Semesters, Lehramt Primarstufe, angeboten (ein Semester, 1,6 SWSt, 2,5 ECTS-AP).

Nach der Reflexion des individuellen Nachhaltigkeitsverständnisses der Studierenden wurde die Möglichkeit geboten, dieses Verständnis neu zu konstruieren, indem der Besuch eines *Marktes der Möglichkeiten* initiiert wurde. Hier konnten die Studierenden die

Kooperationspartner\*innen der Lernwerkstatt sowie deren Initiativen und Nachhaltigkeitsprojekte kennenlernen. Durch die Gespräche beim *Markt der Möglichkeiten* wurden bereits erste Überlegungen getroffen, in welchen gesellschaftlichen Bereichen und in welcher Form sich die Studierenden in ihren Projekten engagieren würden.

Nach der theoretischen Einführung in die Themen Nachhaltigkeit, BNE und Projektmanagement wurden die Studierenden angehalten, ihre ersten Projektüberlegungen zu konkretisieren und die Form ihres Engagements festzulegen, damit die unterschiedlichen Herangehensweisen in der Vorbereitung und Durchführung der beabsichtigten Projekte berücksichtigt werden konnten. Darüber hinaus nahmen die Studierenden Kontakt mit den Ansprechpersonen auf, mit denen zusammengearbeitet werden sollte.

Während des gesamten Prozesses der Themenfindung, der Projektentwicklung, -umsetzung und -evaluierung fanden kontinuierliche Reflexionsrunden mit den Verantwortlichen der Lernwerkstatt und der Gesamtgruppe statt. Damit wurden die Studierenden in ihrem Entwicklungs- und Veränderungsprozess begleitet und bei der Bewältigung ihrer Herausforderungen unterstützt.

Zu dieser Lehrveranstaltung wurde außerdem ein Forschungsprojekt durchgeführt.

## 1.2 Umsetzungsprojekte der Lernwerkstatt BNE

Im Folgenden werden die elf Projekte, die seitens der 33 Studierenden umgesetzt wurden, kurz dargestellt.

- Auf Bio kann man bauen: Auseinandersetzung mit biologischer Landwirtschaft und Durchführung/Auswertung eines Interviews mit einem Biobauern
- Betreuung von Obdachlosen: Mitarbeit im Haus Jaro in der Küche und in der Organisation von Spieleabenden
- Demeter Landwirtschaft – was ist das?: Mitarbeit bei einer Demeter-Landwirtschaft und Durchführung/Auswertung eines Interviews, Entwicklung eines Schulprojektes
- Diversity im Garten – Artenvielfalt kindergerecht bearbeiten: Schulprojekt für eine Mehrstufenklasse mit Bau von Insektenhäusern
- Exkursion zum Biohof Harbich: Organisation, Durchführung und Reflexion der Exkursion im Rahmen eines Schulprojektes
- Garten für Menschen und Tiere: Anlegen und Bepflanzen eines Gartens, der von Menschen und Tieren in der Umgebung genutzt werden kann
- Klima-Slam: Organisation eines Slams zum Thema Klima
- Maßnahmen gegen Gewalt und Missbrauch: Durchführung/Auswertung eines Interviews mit einer Expertin zu diesem Thema
- Slow Fashion: Auseinandersetzung mit nachhaltiger Modeindustrie, Interview, Erstellung/Veröffentlichung eines Informations-Videos
- Tu:es:day: Mitarbeit bei Planung und Durchführung eines klassenübergreifenden Projekttages zu SDG 4

- Vom Samen zur Pflanze und noch viel weiter: Schulprojekt mit Revitalisierung eines Hochbeetes der Schule

Die Projekte wurden im Rahmen einer Abschlussveranstaltung, im Beisein von Kooperationspartner\*innen, dem Rektorat und Institutsleiter\*innen der KPH Wien/Krems präsentiert.

## 2 Konzeption des Forschungsprojektes

Die Lernwerkstatt BNE fand in dieser Form das erste Mal im Sommersemester 2023 statt und wurde zugleich beforscht.

Folgende Ziele wurden für das Gesamtprojekt festgelegt:

- Schaffung eines Ortes, an dem Studierende Wissen über BNE aneignen und praktisch anwenden können
- Unterstützung der Forschungskompetenzen der Studierenden
- Durchführung kontinuierlicher Reflexionsrunden in der Gesamtgruppe
- Messung des Erwerbs von Gestaltungskompetenz
- Entwicklung eines Konzepts zur Implementierung der Lernwerkstatt in der Lehrer\*innen-Ausbildung der KPH Wien/Krems

Der vorliegende Beitrag fokussiert vor allem auf die Reflexion der Studierenden anhand deren Lerntagebüchern und auf die Messung des Erwerbs von Gestaltungskompetenz.

### 2.1 Forschungsdesign

Für die Beforschung der Lernwerkstatt waren folgende Fragen leitend:

- a) Welche institutionellen Rahmenbedingungen müssen an der KPH Wien/Krems geschaffen werden, damit sich Studierende intensiv mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung beschäftigen und sich aktiv für die Nachhaltigkeitsziele einer BNE einsetzen?
- b) Welche Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz werden in der Lernwerkstatt in welcher Form gefördert?

Um die Fragen zu beantworten, wurde der mixed methods Ansatz gewählt. Dabei wurde sowohl hermeneutisch gearbeitet (durch analytisch-kritische Bearbeitung der Literatur), als auch empirisch-quantitativ (mit einer Umfrage) und empirisch-qualitativ (mit Forschungstagebüchern). Die beiden empirischen Zugänge werden in den folgenden Abschnitten näher beschrieben, die entsprechenden Ergebnisse finden sich im nächsten Kapitel.

### 2.2 Aufbau und Analyse der quantitativen Befragung

Im Rahmen ihrer Masterarbeit führte eine Studierende jeweils zu Beginn und am Ende der Lernwerkstatt eine Befragung zu den 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz durch.

Dadurch sollte das Ausmaß des Erwerbs bzw. der Erweiterung von Gestaltungskompetenz der Studierenden erhoben werden. Anhand verschiedener Aussagen zu den einzelnen Teilkompetenzen konnten die Teilnehmer\*innen der Lernwerkstatt in einer Ratingskala (von 0 bis 100), den Prozentsatz angeben, in welchem Ausmaß konkrete Aussagen (insgesamt 30 Items) zu den einzelnen Teilkompetenzen für sie zutreffend waren.

Durch die zwei Befragungszeitpunkte zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung zu denselben Items, konnten Veränderungen in Form der Differenz (in Prozentpunkten %P) zwischen den beiden Prozentsätzen nachvollzogen werden. Die Studentin analysierte mit Unterstützung des Forschenden-Teams die Daten deskriptiv.

## 2.3 Aufbau und Analyse der Forschungstagebücher

Die Studierenden waren angehalten, zu ihren Erfahrungen in der Lernwerkstatt ein Forschungstagebuch zu führen. Darin sollten sie festhalten, was sich in der Lernwerkstatt ereignete (sowohl im Seminar als auch außerhalb), wie es ihnen erging, was im Lernprozess hinderlich und was hilfreich war und sie sollten beschreiben, was die nächsten Schritte sein würden. Damit war nicht nur eine Reflexion des Geschehenen möglich, sondern das Forschungstagebuch konnte auch als Planungsinstrument verwendet werden, da die Studierenden wöchentliche Eintragungen vornehmen sollten.

Die Tagebücher wurden am Ende anonymisiert dem Forschenden-Team zur Verfügung gestellt. Dieses analysierte die Tagebücher mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die leitende Frage für die Analyse war: Wie wird in der Lernwerkstatt gelernt, wie wird Erfahrenes bewertet und wie wirken sich diese Erfahrungen auf das Handeln aus?

Durch die Leitfragen sind die Hauptkategorien bereits vorgegeben, wodurch deduktiv an das Material herangegangen wurde. Das Forschenden-Team teilte die Kategorien untereinander auf und nach zweifachem Durcharbeiten der je eigenen Kategorie wurde zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit eine jeweils andere Kategorie zusätzlich analysiert. Durch den Re-Test der Auswertung und den kollegialen Austausch wurden die Gütekriterien der sozialwissenschaftlichen Forschung berücksichtigt und angewendet.

## 3 Forschungsergebnisse

### 3.1 Ergebnisse der quantitativen Befragung

Anhand der ersten Befragung konnte eindeutig festgestellt werden, dass der Wissens- und Kompetenzstand der Studierenden über sämtliche Items hinweg sehr unterschiedlich war und dass die Studierenden über unterschiedliche Stärken und Schwächen verfügten. Dieses Ergebnis überraschte insofern nicht, da es bezüglich der Teilnahme an der Lernwerkstatt keine Beschränkungen gab und auch keine Vorbildung vorausgesetzt wurde. Durch die zweite Befragung konnte dann eindeutig gezeigt werden, dass bei sämtlichen Items eine Wissens-

und Kompetenzsteigerung erzielt werden konnte. Wie anhand der nachfolgenden Tabelle ersichtlich wird, liegt die durchschnittliche Kompetenzsteigerung der einzelnen Items zwischen 3,87 und 66,77 Prozentpunkten (%P), wobei die durchschnittliche Kompetenzsteigerung aller Items 24,40 %P beträgt.

Durchschnittliche Kompetenzsteigerung	24,40 %P
Niedrigste Kompetenzsteigerung aller Items	3,87 %P
Höchste Kompetenzsteigerung aller Items	66,77 %P

Tabelle 2: Statistik der Kompetenzsteigerung (Eigendarstellung)

Durch den Vergleich beider Befragungen konnte ebenfalls eindeutig belegt werden, dass bei den Studierenden durch die Teilnahme an der Lernwerkstatt alle Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz erweitert bzw. vertieft werden konnten (siehe Abb. 1). Der Höchstwert der durchschnittlichen Kompetenzsteigerung konnte bei der Teilkompetenz 11 *Selbständig planen und handeln können* (34,41 %P) erzielt werden.

Während zu Beginn der Lernwerkstatt aufgrund des Lehrdesigns noch die Vermutung bestand, dass die Teilkompetenz 5 *Gemeinsam mit anderen planen und handeln können* und die Teilkompetenz 7 *An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können* überdurchschnittlich angesprochen werden, konnte bei diesen Teilkompetenzen zwar keine überdurchschnittliche, aber dennoch eine beachtliche Kompetenzsteigerung (23 %P bei Teilkompetenz 5 und 26 %P bei Teilkompetenz 7) erzielt werden.

Bei Teilkompetenz 4 *Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können* konnten bei beiden Befragungen leicht überdurchschnittliche Werte gemessen werden (1. Befragung: 54,1 %; 2. Befragung: 77,32 %), wobei die Kompetenzsteigerung mit 22,22 %P im durchschnittlichen Bereich liegt.

Die niedrigste durchschnittliche Kompetenzsteigerung lag bei rund 20 %P und wurde bei der TK 10 *Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können* gemessen, wobei diese Teilkompetenz bereits bei der ersten Befragung sehr ausgeprägt war (Köppel, 2023, S. 79 ff.).



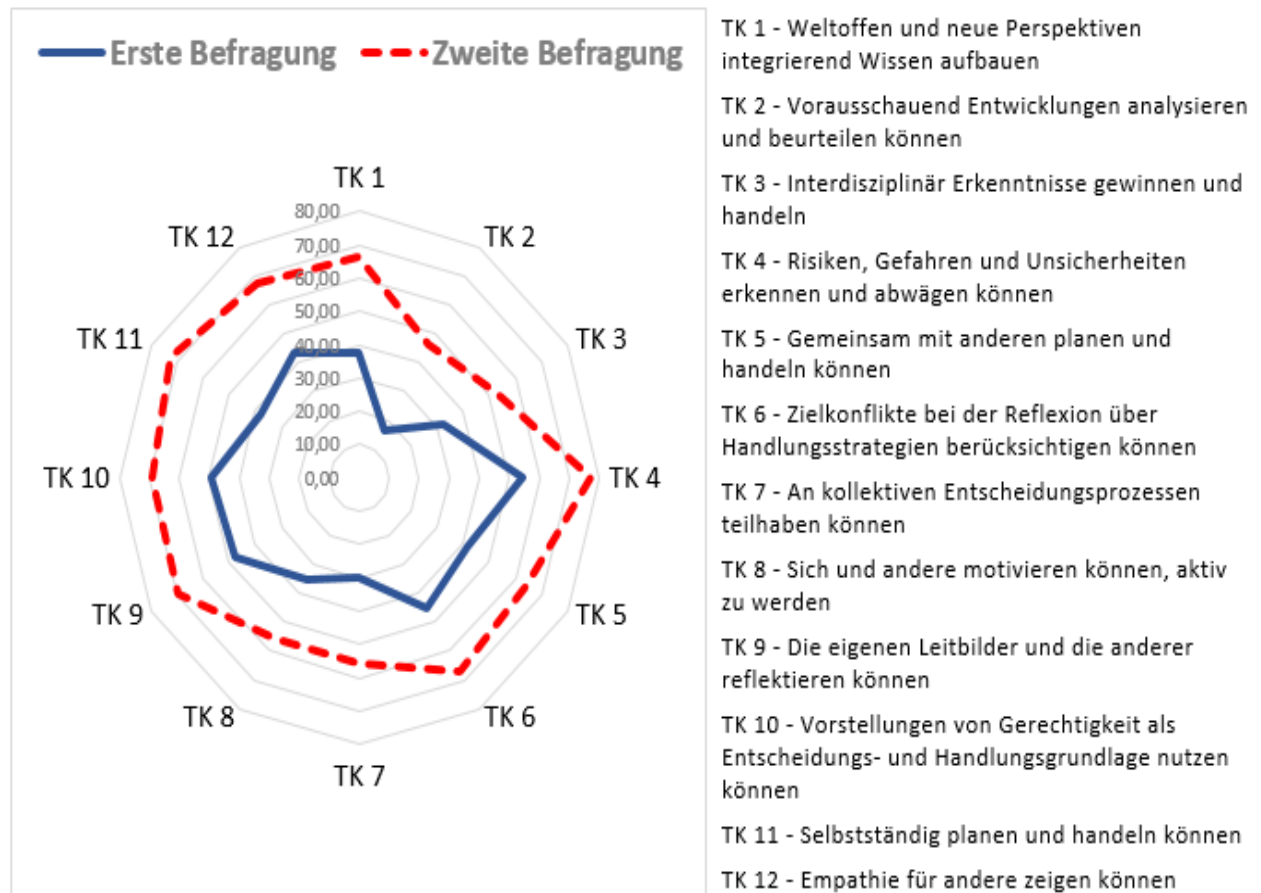


Abbildung 1: Netzdiagramm zu den Mittelwerten der Teilkompetenzen (1. und 2. Befragung)  
(Eigendarstellung)

## 3.2 Ergebnisse aus der Analyse der Forschungstagebücher

Die wesentlichen Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

### 3.2.1 Bearbeitete Themenfelder der Studierenden

Die Themenfelder, die in der Lernwerkstatt behandelt wurden, sind divers. Es konnten in der Analyse fünf übergeordnete Themenfelder identifiziert werden, denen wiederum die konkreten, von den Studierenden genannten, Themen zugeordnet wurden.

Ein zentrales Themenfeld, das die Studierenden in den Lerntagebüchern nennen, ist *theoretische Grundlagen*, die in der Lernwerkstatt besprochen wurden. Dazu gehören Grundlagen zu Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung, aber auch Grundlagen des Projektmanagements. Außerdem wurden Organisationen und Netzwerke vorgestellt, die sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen. Manche Gruppen beschäftigten sich auch als Teil ihrer Projekte mit Interviewleitfaden und Interviewführung.

Die weiteren Themenfelder spiegeln vor allem die Themen der Projekte wider, die von den Studierenden durchgeführt wurden. So kann unter *Sozialer Nachhaltigkeit* zusammengefasst werden: Obdachlosen-Hilfe, Frauenhäuser und Männerhilfe und Organisation einer Veranstaltung. Unter dem Themenfeld *Ökologische Nachhaltigkeit* finden sich die Themen Biologische Landwirtschaft, Fleischkonsum, Nutztier Kuh, Brotbacken, Biodiversität und Obst- und Pflanzenanbau. Zum Themenfeld *Kleidung* wurden von Studierenden die Themen Slow-Fashion und verschiedene Wollarten bearbeitet. Das Themenfeld *Schulische Aktivitäten* beinhaltet die Themen Schul-Exkursion, Frei-Day und Schul-Projekt.

Anhand der Themenvielfalt zeigt sich, dass die Studierenden ihren individuellen Interessen und Möglichkeiten entsprechend arbeiten konnten.

### 3.2.2 Gestaltung der Lernprozesse durch die Studierenden

Zur Frage nach der Gestaltung der Lernprozesse durch die Studierenden konnten sich wiederholt Aussagen zu folgenden Prozessen finden:

Es konnte festgestellt werden, dass die *Entscheidungen für ein konkretes Projekt* entweder spontan und gefühlsbestimmt oder gemäß gründlicher Überlegungen nach Recherchen und Gesprächen getroffen wurden.

Die *Kontaktaufnahme mit den Kooperationspartner\*innen* wurde durchwegs mit Verweis auf eigenverantwortliche Handlungen durch die Studierenden beantwortet. Bemerkenswert waren die unterschiedlichen Anstrengungen, mit denen diese Kontaktaufnahmen jeweils durchgeführt wurden, sie reichen von vagen Willensbekundungen über mehrfaches, beharrliches Anrufen bzw. Senden von E-Mails, spontane Besuche bis hin zum Nützen von lehrveranstaltungsfreien Zeiten für den Austausch.

*Wissensmängel* wurden entweder als empfundenes Manko aufgefasst, woraufhin Studierende geneigt waren, aufzugeben oder zu kritisieren: „Ich war tatsächlich überrumpelt von den Infos.“ (BE70RO). Oder sie wurden als Chance empfunden, um zu lernen bzw. an sich zu arbeiten und in weiterer Folge aktiv zu werden.

*Kommunikationsschwierigkeiten* kamen immer wieder und auf allen unterschiedlichen Ebenen vor, der proaktive Umgang mit ihnen war Teil des Lernprozesses.

Zentral für den Lernfortschritt war die eigene Schwerpunktsetzung, die sich teilweise als schwierig erwies. Die Studierenden berichteten, wie sie *auf kreative Weise lernten* – entweder aus eigener Kreativität heraus oder als notwendige Reaktion auf schwierige Umstände. Dabei wurden unterschiedliche Weisen genannt: Reflexion über die Eindrücke, Lernen durch praktisches Arbeiten oder über Lernen vor Ort.

Die Studierenden berichteten, dass sie um Wissen ringen mussten und sich *trotz anfänglicher Widerstände nicht entmutigen ließen*. Wissen erhofften sie sich bzw. erreichten sie durch Lehrveranstaltungen, Gruppenreflexionen, wiederholtes Nachfragen, einsames Nachdenken, aktives Überwinden eigener Unzulänglichkeiten, Beobachtung der Natur, sorgfältige Vorbereitung auf künftige Vorhaben, didaktische Planung, wahrgenommene Chancen in

Schwierigkeiten, persönliche praktische Anwendung, gezieltes Gespräch sowie unermüdlichen Einsatz, um zum Ziel zu gelangen.

Dass die *Hürden beim Wissenserwerb* oft alltäglicher Natur sind, wurde in den Forschungstagebüchern ebenso sichtbar. Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Schwierigkeiten ist eine gute Vorbereitung beispielsweise auf bürokratische Hürden, mangelnde Erfahrung, mögliche wetterbedingte Probleme, unangenehme Sinneseindrücke, zu viele Informationen, zu wenige Informationen, zu viel empfundenen Druck, Kommunikationsschwierigkeiten, Zeitprobleme, finanzielle Herausforderungen, körperliche Einschränkungen, Ausfall der Verkehrsverbindungen, Krankheit, Nervosität, ...

Wenngleich allgemein nicht oft und gerne von *Enttäuschungen* berichtet wird, sind sie doch Teil eines jeden Lernprozesses. Der richtige Umgang mit ihnen ist daher zentral. Enttäuschungen unterscheiden sich von praktischen Hürden und Schwierigkeiten durch die Abgeschlossenheit und Unwiederbringlichkeit des ausschlaggebenden Moments. Doch können auch Enttäuschungen in Erfolgsmomente verwandelt werden, dies ist dann mit einem inneren Reifeprozess sowie mit geänderten, positiveren Bedingungen verbunden. *Positive Erfahrungen beim Lernen* konnten unterschiedliche, jeweils situationsabhängige Gründe haben. Zusammenfassend ist festzustellen, dass Studierende sich sowohl über kleine wie über große Erfolge freuen konnten und dass beides wichtig für die persönliche Motivation war, weiter zu lernen und das Lernen als etwas Erfreuliches zu erleben.

Trotz der jeweiligen Hintergründe und Hindernisse waren die Studierenden bestrebt, zu Wissen zu gelangen und darüber hinaus auch ihr Handeln gemäß der Nachhaltigkeitsziele zu ändern. Dazu muss einschränkend erwähnt werden, dass sich die Suche nach der eigenen *Motivation* der Studierenden herausfordernd darstellte, da nicht klar zwischen der Motivation in Bezug auf die Lehrveranstaltung und jener in Bezug auf die Lebensführung unterschieden werden konnte. Es fanden sich Aussagen in den Forschungstagebüchern, die durchaus auf intrinsische, selbstverantwortete Haltungen schließen ließen. Die vielen Beiträge betreffen sowohl das persönliche Leben als auch den Bereich des Sozialen und Beruflichen. Die daraus entstehenden Ideen sollen durch vielfältiges Engagement umgesetzt werden, exemplarisch dazu: „Wenn wir alle einen kleinen Beitrag leisten, wird die Welt ein so viel schönerer Ort.“ (EL64MI)

### 3.2.3 Lernerfahrungen der Studierenden und deren Bewertung

*Lernerfahrungen* wurden hier als Erkenntnisgewinn, Wissenszuwachs und vertieftes Verständnis definiert, welches die Studierenden durch die Lehrveranstaltung *BNE-Lernwerkstatt* oder bei ihren Projektarbeiten gewinnen konnten. Zudem wurden in der Hauptkategorie *Bewertung der Lernerfahrungen in der Lernwerkstatt durch die Studierenden* jene bewertenden Aussagen analysiert, die darüber Aufschluss geben, was in der Umsetzung der Lernwerkstatt gut gelaufen sei und was weniger.

Dabei wurden folgende Lernerfahrungen besonders häufig bzw. von beinahe allen Studierenden genannt:

Durch die Konzeption der Lehrveranstaltung lernten die Studierenden eine Vielzahl an Initiativen im Bereich der sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit kennen, vor allem beim *Markt der Möglichkeiten*, wo sich einige Akteure präsentierten, sowie durch (Gast-)Vorträge in der Lehrveranstaltung (VinziRast, ÖKOLOG, UNESCO-Schulen) und natürlich durch die Projektarbeiten in Kooperation mit einzelnen Initiativen.

Im Vordergrund stand dabei das Kennenlernen der vielfältigen Projekte am *Markt der Möglichkeiten*, welches als niederschwellig erlebt wurde. Neben der breiten Expertise ermöglichten zusätzliche Informationsmaterialien an den unterschiedlichen Ständen einen besseren Einblick in die Thematik und vereinfachten die Projektfindung.

Andererseits konnten manche Studierende auch etwas über die Art der Tätigkeiten in unterschiedlichen Bereichen und Berufen lernen sowie Möglichkeiten für potenzielles zukünftiges Engagement erkennen.

*Theoretisches Wissen über und Verständnis von Nachhaltigkeit* konnte bei allen Befragten erweitert werden. „Durch die Lehrveranstaltung erweiterte sich mein Wissenshorizont, was das Thema Nachhaltigkeit betrifft, enorm.“ (HE69GÜ) Die geschichtliche Entwicklung der Nachhaltigkeit, die verschiedenen Dimensionen und Definitionen, welche in der Lehrveranstaltung vorgestellt wurden, waren vielen Studierenden neu. Besonders häufig wurde auch die Erkenntnis betont, wie vielfältig und breit die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Thema sind.

Eine weitere sehr häufig genannte Lernerfahrung bezieht sich auf den *Lernzuwachs im Bereich Methoden und Arbeitstechniken*. Die Gruppen konnten durch ihre Projektarbeit sehr spezifische Erfahrungen sammeln, wie zum Beispiel mit Leitfadeninterviews oder durch eine Videoproduktion. Die Studierenden konnten ihre wissenschaftlichen Kompetenzen und ihre Methodenkompetenz erweitern, die auch für die Unterrichtspraxis relevant sind, und vertiefen, darunter: Brainstorming, Plakat erstellen, Reflexion in der Gruppe, Präsentieren, Internetrecherche etc.

Für einige Studierende war Aktionsforschung und die Forschungsmethodik der Interviewführung neu, weshalb sie dankbar waren für die gemeinsame Besprechung von Forschungsfragen mit den Lehrenden, die angeleitete Erstellung von Leitfadeninterviews und die Unterstützung bei der Auswertung der Transkripte.

*Erkenntnisgewinn über und durch die Projektarbeit* und eine *Professionalisierung im Projektmanagement* konnten die Studierenden in zweierlei Hinsicht erzielen. Es wurde einerseits theoretisches Wissen über Projektarbeit und Projektmanagement, welches in der Lehrveranstaltung thematisiert wurde, genannt, wie beispielsweise das Formulieren von Projektzielen mit der SMART-Methode (spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch, terminiert), pädagogische Prinzipien von nachhaltigen Projekten, Projektmerkmale (Einmaligkeit, zeitliche Begrenzung, Umfang, Zielorientierung, Interdisziplinarität, definierte Ressourcen) oder das Erstellen eines Planungsblattes. Dieses wurde als hilfreiches Tool zur

erfolgreichen Umsetzung der Projekte genannt und half durch die konkrete Formulierung des Projektziels, der Teilkompetenzen, der Maßnahmen zur Zielerreichung und der Indikatoren sowie der Aufstellung einer genauen Kosten- und Zeitplanung bei der Projektplanung.

Andererseits wurden Erkenntnisse beschrieben, welche die Studierenden durch ihre Praxiserfahrungen bei der Durchführung ihrer Gruppenprojekte gesammelt hatten. Hier wurde der persönliche Austausch im Projektteam positiv hervorgehoben, welcher als besonders wichtig für die Projektarbeit erkannt wurde. Eine weitere häufig genannte Erkenntnis der Studierenden war, dass die Koordination von Terminen eine große organisatorische Herausforderung bei der Projektarbeit darstellt.

Zur *Teamarbeit* wurden wiederholt förderliche Aspekte genannt, die bei der Kommunikation und Zusammenarbeit innerhalb der Kleingruppe hilfreich waren. Es wurde sowohl die Individualität der einzelnen Gruppenmitglieder zur Ideenfindung als auch die gegenseitige Motivation und Unterstützung innerhalb der Kleingruppe geschätzt. Regelmäßige Absprachen und ein gutes Arbeitsklima förderten eine produktive Projektarbeit, in der Arbeitsteilung aufgrund unterschiedlicher Interessen und Zeitressourcen hilfreich war. Als Voraussetzung für eine gelungene Kooperation innerhalb der Gruppe wurde wiederholt auf den Zeitfaktor hingewiesen.

Aus den Lerntagebüchern geht auch hervor, wie die *Organisation der Lehrveranstaltung* an sich und das Angebot der Lehrenden bewertet wurde und was dabei für die Projektarbeit hilfreich war. Unterstützend wurden dabei die Einführung in die Thematik und die angebotene Sachinformation, die sich an der individuellen Eingangsvoraussetzung der Studierenden orientierte, erlebt. Die Lehrveranstaltung war von einer offenen Atmosphäre, die durch persönliche Gespräche mit den Lehrenden, die bei verschiedenen Schwierigkeiten – wie beispielsweise der Zieldefinition – unterstützend waren, geprägt.

Durch flexibel gestaltete Online-Meetings war die Möglichkeit zum Nachfragen stets gegeben und ein eigens eingerichteter Moodle-Kurs wurde als gemeinsames Tool der Gruppe genutzt. Reflexionsfragen der Lehrenden wurden während der Planungsphase als besonders hilfreich erwähnt. Die Professorinnen konnten einige Studierende begeistern und sie auch bei diversen Misserfolgen mental unterstützen. „Auch Professorinnen verloren trotz Absagen nicht den Glauben in unser Projekt.“ (B173JO)

*Positive Emotionen* konnten bei zahlreiche Studierende dadurch erweckt werden, dass ihr Engagement, sei es für die gute Sache oder für das Erreichen ihrer Projektziele, positive Gefühle bei ihnen selbst und auch bei anderen erzeugte. Hier stehen vor allem die Eindrücke bei den Projektarbeiten im Vordergrund, für die die Studierenden viel Begeisterung über die diversen Einrichtungen und die damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrung zeigten. Einen wesentlichen Beitrag leistete die Begeisterung der Kooperationspartner\*innen und die Motivation der (ehrenamtlichen) Mitarbeiter\*innen für die eigenen Initiativen, die sich auf die Studierenden übertrug. Eine freundliche und wertschätzende Zusammenarbeit, aber auch die Wertschätzung der eigenen Leistungen und die Anerkennung von Teilerfolgen wurden als besonders motivierend erlebt. Zudem konnten durch individuelle Natur- und

Selbstwirksamkeitserfahrungen, wie beispielsweise die Mitarbeit in einer biologischen Landwirtschaft, Erkenntnisse gewonnen werden, wie jeder individuelle Beitrag sich positiv auswirken kann.

Auch die positiven Rückmeldungen an jene Studierenden, die sich sozial engagierten, konnten nachhaltig motivieren.

*Nachhaltige Verhaltensweisen* und Verhaltensänderung bei den Studierenden wurden in vielen Berichten beschrieben. Viele Studierenden berichten auch, dass sie nachhaltigere Verhaltensweisen in der Zukunft planen.

Ein großer Teil der Studierenden berichtet außerdem von *pädagogisch-didaktischen Erkenntnissen*, die, unabhängig vom Themenschwerpunkt BNE, für die Unterrichtspraxis als dienlich bewertet wurden. Vor allem jene Studierende, welche ihre Projekte zusammen mit Schulklassen umsetzten, konnten hier Erfahrungen sammeln, zum Beispiel in Bezug auf Unterschiede hinsichtlich der Zielgruppe (Volksschule, Sonderschule), beim Kochen mit einer Schulklasse oder für das Verfassen eines Elternbriefes.

Bezüglich der *Reflexionserfahrungen* kann man in den bewertenden Aussagen zwischen Selbstreflexion, Reflexion in der Klein- und in der Großgruppe unterscheiden. Auch die Erstellung der Schlusspräsentationen über die eigene Projektarbeit vor einem großen Publikum wurde als reflektierter Prozess wahrgenommen.

Positiv erlebt wurden vor allem die Präsentation der eigenen Projektidee in der Großgruppe, die in Form einer soziometrischen Übung als Reflexionsrunde im Garten und als so genannte *Sternstunde* abgehalten wurde.

Die regelmäßigen Gespräche innerhalb der Kleinteams und die Selbstreflexion führten zur Entwicklung und zum Erkennen eigener Stärken und Schwächen. Dabei traten auch Erkenntnisse über bislang unerkannte Talente zutage.

Während der Durchführungsphase wurde die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Forschungstagebuch als hilfreich erlebt, um den eigenen Lernfortschritt verfolgen zu können. Für die *Projektnachbereitung* und die Gestaltung der abschließenden Projektpräsentation erwiesen sich die prozesshafte Dokumentation zwecks Zusammenschau aller Inhalte und die Fotodokumentation als förderlich. Auch wenn die Komprimierung wichtiger Erkenntnisse und die Konkretisierung der Kernbotschaft des Projektes für die Abschlusspräsentationen herausfordernd erlebt wurden, wurde die Plakatgestaltung beziehungsweise die Erstellung der Power Point Präsentationen als reflektierter Prozess wahrgenommen. Außerdem gaben die Studierenden an, dass durch die sinnvolle Gestaltung der Präsentationen das Interesse bei Mitstudierenden geweckt und die Motivation für persönliches Engagement erhöht werden konnte. Durch die Vorstellung verschiedener Nachhaltigkeitsinitiativen wurde schließlich auch die Vielfalt an Möglichkeiten sichtbar.

In der Abschluss- und Präsentationsphase der Projekte konnten die Studierenden die Wertschätzung von Seiten der Hochschule durch die Anwesenheit und das Interesse des Rektors wahrnehmen. Auch das Engagement der anderen Kleingruppen, der Einblick in deren



Nachhaltigkeitsprojekte und die Motivation anderer Studierender (z. B. die Präsentation über einen Poetry Slam) beeinflussten die Studierenden positiv.

Bei der Analyse der Forschungstagebücher konnten aber auch vereinzelt Aussagen identifiziert werden, die auf *hinderliche Faktoren* in der Lernwerkstatt hinweisen. In erster Linie wurde wiederholt der *Zeitfaktor* angesprochen, wobei sich dieser primär auf die fehlenden Zeitressourcen für die Projektplanung in der Kleingruppe bezieht. Geschuldet ist dieser Mangel den Seminarüberschneidungen und unterschiedlichen Stundenplänen der einzelnen Teammitglieder. Der Zeitaufwand für die gesamte Projektplanung, -durchführung und -nachbereitung wurde für ein einziges Semester für ein Wahlpflichtfach als überdurchschnittlich hoch und die Abstände zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungsterminen als zu unregelmäßig bewertet.

Der eigene *Mangel an Vorwissen* führte bei einigen Befragten zu Beginn der Lehrveranstaltung zur Überforderung durch Überladung an theoretischen Inputs.

*Äußere Umstände* im Rahmen der Projektdurchführung, wie Absagen oder Unzuverlässigkeit potenzieller Partner\*innen, aber auch wetterbedingte Einschränkungen, führten einerseits zu Verzögerungen, andererseits geht aus einigen Forschungstagebüchern hervor, dass einzelne Studierende dadurch ihre Frustrationstoleranz erhöhen konnten.

### 3.2.4 Auswirkungen der Lernwerkstatt auf das Handeln der Studierenden

Die Lernwerkstatt wirkte sich in verschiedener Weise auf das Handeln der Studierenden aus, wie die vielen Textpassagen in den Lerntagebüchern zeigen, in denen Studierende von den Auswirkungen berichten.

Deutlich wird dabei vor allem, dass durch die Lernwerkstatt das eigeninitiative Handeln der Studierenden gefördert wurde. Sie beschreiben zum Beispiel, welche Maßnahmen sie setzten, um Projektteams zu gründen, um ein gemeinsames Thema zu finden, um Kooperationspartner\*innen zu finden und um die Umsetzung zu klären.

Gefördert wurde außerdem durch die durchgeführten Projekte das Engagement der Studierenden für nachhaltige Entwicklung und für die Gesellschaft. Die Studierenden beschreiben in den Lerntagebüchern auch Situationen, wie das Erlebte und Gelernte in den privaten Alltag einfließe, indem zum Beispiel mit Familienangehörigen über die Themenfelder diskutiert werde, der persönliche Fleischkonsum reduziert oder das eigene Konsumverhalten reflektiert und verändert werde.

Die persönliche Weiterentwicklung und Motivation wurde durch Reflexion von Stärken und Erfolgen gefördert, ebenso die Professionalität im Bereich des Projektmanagements. Auch die positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen der Studierenden wirkten sich unmittelbar auf deren Motivation aus.

Vielfach wird erwähnt, dass durch diese Form des Lernens neue Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, Kooperation, des Projekt- und Zeitmanagements, der Planung und Präsentation und abhängig von thematischen Schwerpunktsetzungen auch



Medienkompetenzen (Produktion eines Videos) sowie wissenschaftliche Kompetenzen (Durchführung eines Leitfadeninterviews) angeeignet werden konnten.

Die Studierenden konnten außerdem ihre Kompetenz im Umgang mit herausfordernden Situationen erweitern, zum Beispiel im Umgang mit Frustrationen, weil es Kommunikationsschwierigkeiten mit Kooperationspartner\*innen gab oder es schwierig war, entsprechende Partner\*innen zu finden.

## 4 Fazit

Die Lernwerkstatt BNE erweist sich als innovatives Lernformat, um das Bildungskonzept der BNE zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele umzusetzen. Die Zielsetzung des Gesamtprojektes konnte größtenteils umgesetzt werden. Die Begleitforschung der an der KPH Wien/Krems im Sommersemester 2023 eingeführten Lernwerkstatt BNE konnte zeigen, wie Studierende der Primarstufenlehrer\*innen-Ausbildung Nachhaltigkeitskompetenzen erwerben, indem sie über Selbstwirksamkeitserfahrungen ein Verständnis für sozial-ökologische Aspekte und für gesellschaftliche Veränderungsprozesse entwickeln. In verschiedenen Projekten konnten die Studierenden selbst ihre Gestaltungs- und Handlungskompetenzen erweitern und teilweise auch an Schüler\*innen weitergeben.

Durch die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis im Sinne der Aktionsforschung und kontinuierliche Reflexionsrunden konnte ein institutionelles Setting geschaffen werden, welches zudem Kooperation und Vernetzungsarbeit ermöglicht und die Forschungskompetenzen der Studierenden erweitert.

Auch wenn durch die Einführung dieser Lehrveranstaltung und die beschriebene Begleitforschung erste Schritte zu einer gelungenen Umsetzung des Bildungskonzeptes BNE gesetzt wurden, fehlt es derzeit an einer curricularen Verankerung und einer konkreten Integration in der Lehrer\*innen-Ausbildung. Aus der Analyse geht hervor, dass die institutionellen Rahmenbedingungen derzeit nicht optimal und die Zeitressourcen für eine derart gesamtheitliche Lehrveranstaltung aufgrund der derzeitigen Verankerung im Curriculum über ein Wahlpflichtfach mit nur 2,5 ECTS AP zu knapp bemessen sind.

Es bedarf demnach eines grundlegenden Konzeptes zur fixen Implementierung der Lernwerkstatt (BNE) in der Lehrer\*innen-Ausbildung als Pflichtfach, denn nur durch die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich BNE, durch die Auseinandersetzung mit den Werten für eine zukunftsträchtige Welt, kann die Nachhaltigkeit der Bildungsprozesse gewährleistet werden. Indem Prinzipien einer BNE im zukünftigen Berufsleben umgesetzt und an die Schüler\*innen vermittelt werden, können schließlich auch deren Gestaltungskompetenzen erweitert, ein Bewusstsein für Veränderungsprozesse und deren Mitgestaltung geschaffen werden.

## Literatur

- De Haan, Gerhard (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–44). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köppel, Anja (2023). Kompetenzerwerb in der Bildung für nachhaltige Entwicklung [Unveröffentlichte Masterarbeit]. KPH Wien/Krems.
- Martens, Jens & Obenland, Wolfgang (2017). *Die Agenda 2030. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Global Policy Forum.  
[https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Agenda\\_2030\\_online.pdf](https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf)
- Programm Transfer-21 (2007). *Orientierungshilfe. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Arbeitsgruppe „Qualität und Kompetenzen“ der Bund-Länder Kommission. [http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe\\_Kompetenzen.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf)
- Rieckmann, Marco (2018). Die Bedeutung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Goals (SDGs). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), S. 4–10. DOI:10.25656/01:18955
- Rieckmann, Marco (2019). Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe. In Iris Clemens, Sabine Hornberg, Marco Rieckmann (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation*. Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE (S. 79–94). DOI: 10.3224/84742174
- Umweltbundesamt (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur:innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*.  
[https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/7810/file/7810\\_Transformatives\\_Lernen.pdf](https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/7810/file/7810_Transformatives_Lernen.pdf)
- Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Zugriff am 27.03.2024 <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

# Evidenzbasierter Unterricht in der Durchschnittsfall?

## *Typisierung von Lehrkräften nach diagnostischen Einstellungen und selbstberichteten Unterrichtsveränderungen*

Andrea Kallinger-Aufner<sup>1</sup>, Iris Arzberger<sup>2</sup>, Gundula Wagner<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1288>

### **Zusammenfassung**

Evidenzbasierter Unterricht kennzeichnet sich dadurch, dass datenbasierte Rückmeldungen über Schüler\*innen in weitere Überlegungen des Unterrichts einfließen sollten. Im Rahmen dieser Studie wurden N = 242 Lehrkräfte sowohl zu ihren Einstellungen zu standardisierten Diagnoseverfahren als auch zu ihren selbstberichteten Unterrichtsveränderungen befragt und der Frage nachgegangen, welche Typen von Lehrkräften sich in Zusammenhang eines evidenzbasierten Unterrichts beschreiben lassen. Mittels Two-Step-Clusteranalyse konnten drei prototypische Profile von Lehrkräften hinsichtlich der Selbsteinschätzung diagnostischer Fähigkeiten sowie wahrgenommener Unterrichtsveränderung dargestellt werden, von denen sich zwei Profile um den Mittelwert gruppieren, während sich das dritte Profil durch deutliche Abweichungen kennzeichnet. Praktische Implikationen für Fortbildungen werden abgeleitet.

**Stichwörter:** Evidenzbasierung, datenbasierte Rückmeldungen, Kompetenzorientierung

---

## **1 Einleitung**

Seit dem Schuljahr 2021/22 erfolgt die Erhebung der Bildungsstandards auf der 3. Schulstufe jährlich im Rahmen der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM<sup>PLUS</sup>), seit dem Schuljahr 2022/23 gilt dies auch für die 7. Schulstufe. Die Fortbildungen für Lehrkräfte wurden in

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [andrea.kallinger@phwien.ac.at](mailto:andrea.kallinger@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> [www.zukunftsraeume.at](http://www.zukunftsraeume.at)

Zusammenarbeit des BMBWF mit dem IQS entwickelt, angeboten werden die Fortbildungen von entsprechend dafür geschulten Multiplikator\*innen u.a. an der PH Wien.

Mit der Einführung standardisierter Rückmeldeverfahren in Verbindung stand die Hoffnung, dass die Lehrkräfte diese zur Verbesserung ihres Unterrichts nutzen würden (Altricher & Maag Merki, 2016). Leider entspricht die tatsächliche Nutzung vielfach nicht den Erwartungen (Nachtigall & Hellrung, 2013; Westphal et al., 2018). Zudem nennen Lehrkräfte, werden sie nach dem Nutzen standardisierter Rückmeldeverfahren befragt, vorwiegend Nachteile und lassen eine gewünschte professionelle Einstellung vermissen (Müller & Wagner, 2024). Müller und Wagner fordern daher, die Professionalisierung im Bereich der Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften voranzutreiben. Ziel der vorliegenden Studie ist nun, mehr über verschiedene Kategorien von Einstellungen zu evidenzbasiertem Unterricht zu erfahren, um in den Fortbildungen zur iKM<sup>PLUS</sup> gezielter auf den jeweiligen Typus an Lehrkräften eingehen zu können.

## 2 Evidenzbasierter Unterricht

### 2.1 Datenbasierte Rückmeldungen

Als Reaktion auf die enttäuschenden Ergebnisse von Pisa 2000 wurden in allen deutschsprachigen Ländern grundlegende Reformen im Schulsystem initiiert. In Österreich wurde mit der Einführung der Bildungsstandards 2008/09 eine Veränderung des Unterrichts von der Input- zur Outputorientierung mit dem Fokus auf die Kompetenzorientierung gestartet (Klieme et al.; 2003; Altrichter & Gamsjäger, 2019). Diese neue Sichtweise auf Lehren und Lernen sollte das Bewusstsein der Lehrkräfte für die Bedeutung eines kompetenzorientierten Unterrichts schärfen und sie bei der nachhaltigen Entwicklungsbegleitung unterstützen (Köller, 2010).

Zur Einschätzung von Schüler\*innen-Kompetenzen wurden wissenschaftliche Tools wie die Bildungsstandardüberprüfung, IKM und zuletzt die iKM<sup>PLUS</sup> entwickelt, die Lehrkräften zusätzliche Daten zur Reflexion ihres eigenen Unterrichts und der Kompetenzen ihrer Schüler\*innen bereitstellen sollen. Zum Umgang mit Ergebnissen wurden Zyklenmodelle (z.B. Helmke & Hosenfeld, 2005; Schildkamp & Ehren, 2013; Wiesner et al., 2015) entwickelt, die die Prozesse zu datenbasierter Unterrichtsentwicklung wissenschaftlich beschreiben.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden sowohl konkret aufbereitete, belastbare Zahlen (Bewyl, 2017) als auch subjektive Wahrnehmungen (Mandinach, 2012) als „Daten“ bezeichnet. Beide Arten von Daten bedürfen der Analyse, Interpretation und Kontextualisierung durch die Lehrperson (Specht, 2002), um etwaige Handlungsfelder in der Praxis zu definieren. Gerade Daten in Form von Zahlen können den Eindruck erwecken, dass die Antworten bereits in den Zahlen enthalten sind (Klopsch & Silwka, 2020).

Eine datenbasierte Diagnose im Unterricht bezieht sich auf die Verwendung von verschiedenen Daten und Informationen (z.B. Leistungstests, Beobachtungen im Unterricht,

Schüler\*innenarbeiten und Feedback von Schüler\*innen und Eltern), um den Lernfortschritt der Schüler\*innen zu analysieren und geeignete Maßnahmen zur Verbesserung ihres Lernens zu ergreifen. Die Effektivität der Nutzung von datenbasierten Rückmeldungen als Feedback hängt davon ab, ob die Personen bereit und in der Lage sind, das Feedback zu lesen, zu verstehen und entsprechende Maßnahmen daraus abzuleiten. Dies gilt nicht nur für einzelne Rückmeldungen, sondern auch für die Zusammenführung verschiedener Datenquellen, die sich teilweise überschneiden oder widersprüchliche Informationen liefern können (Schulte et al., 2016).

Datenbasierte Entscheidungen werden als wichtige Kompetenz professionellen Handelns betrachtet, die dazu beitragen können, blinde Flecken aufzudecken und zu objektivieren (Honig & Coburn, 2008; Schildkamp & Lai, 2013) und damit Lehrkräften gezielte Hinweise zur Förderung von Schüler\*innen sowie zur Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern können. Schulen und Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, die internen und externen Daten effektiv für ihren Unterrichtsalltag zu nutzen. Hierfür benötigen sie Strategien zur Datenerhebung, Kompetenzen für die Dateninterpretation und eine offene Haltung, um ihr berufliches Handeln kontinuierlich zu verbessern. Oft fehlt es jedoch an Unterstützung und Ressourcen, um Daten zu erheben, auszuwerten und für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Zudem mangelt es oft an Wissen zur Interpretation statistischer Daten, wodurch die Potenziale der Daten ungenutzt bleiben (Krieg, 2020).

## 2.2 Unterrichtsveränderungen

Ausgangspunkt für die Fokussierung der Entwicklungsimpulse und -bemühungen hin zur Outputorientierung ist die Annahme eines kausalen Zusammenhangs zwischen kompetenzorientiertem Unterricht und der Verbesserung der Performanz von Lernenden (Asbrand, 2020).

Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip wird dabei charakterisiert durch die Merkmale guten Unterrichts, den Bildungsstandards als Grundlage für die Unterrichtsplanung und -gestaltung und kontinuierlichen, kompetenzorientierten Rückmeldungen (Harms et al., 2016). Damit eng verbunden ist ein besonderer Fokus auf die gezielte Diagnostik und die differenzierte Förderung individueller Lernprozesse (Beer & Benischek, 2011; Harms et al., 2016). Hier können datenbasierte Rückmeldungen wie die iKM<sup>PLUS</sup> ansetzen. Mit der verstärkten Nutzung von internen und externen Daten als Kern evidenzbasierten Unterrichts ist die Hoffnung verbunden, individuelles Handeln aufgrund von Erfahrungswissen durch eine Objektivierung zu ergänzen (Altrichter et al., 2016; Demski, 2017). Dabei wird vorausgesetzt, dass sich Lehrende selbst als Lernende verstehen und an der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Steigerung der Wirksamkeit ihres Unterrichts interessiert sind (Altrichter et al., 2016; Helmke & Helmke, 2015).

Für die gezielte Auseinandersetzung mit Daten und der damit intendierten Steigerung der Adaptivität von Unterricht brauchen Lehrkräfte die Fähigkeit, diagnostische Expertise mit

didaktischem Wissen zum Kompetenzaufbau zusammenzuführen. Neben dieser Rekontextualisierungsleistung und ausreichend Zeit wird evidenzbasierter Unterricht durch positive Einstellungen in Bezug auf heterogene Lernvoraussetzungen und die Nutzung von Diagnoseinstrumenten begünstigt (Demski, 2017; Helmke, 2022; Westphal et al., 2018).

Der spürbare Mehrwert für die eigene Praxis, dass die Rückmeldungen nicht als Kontrolle empfunden werden und keine Einschränkung der professionellen Freiheit damit verbunden ist, sind wesentliche Aspekte für die Motivation, sich mit Daten auseinanderzusetzen und Unterrichtsveränderungen zu initiieren (Altrichter, 2016; Demski, 2017). Gelingt es nicht, diese Fähigkeiten und motivationalen Voraussetzungen ausreichend zu entwickeln, kann es zur Ausbildung der „Typologie der Verweigerer“ (Demski, 2017, S. 365) kommen.

Es zeigt sich, dass insbesondere die subjektiven Theorien und Überzeugungen äußerst stabil sind und die intendierte Entwicklung hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht deutlich erschweren (Helmke, 2022). Rolff (2015) sieht daher eine Notwendigkeit, „die Überzeugungen und die Veränderung der Werte und Haltungen der in den Schulen handelnden Personen zum konstitutiven Bestandteil von UE [Unterrichtsentwicklung, Anm. d. Autorinnen] zu machen“ (Rolff, 2015, S. 17).

Kompetenzorientierter Unterricht und die damit verbundene verstärkte Nutzung von Evidenzen sind insgesamt äußerst voraussetzungsvoll und tragen damit unter Umständen zur Steigerung der individuellen Belastung von Lehrkräften bei. Das könnte Auswirkungen auf die nachhaltige Etablierung in der pädagogischen Praxis haben, die als erst teilweise gelungen beschrieben werden kann (Helmke, 2022; Lindner & Mayerhofer, 2018).

### 3 Methode

Im Rahmen dieser Studie wurden Lehrkräfte sowohl zu ihren Einstellungen zu standardisierten Diagnoseverfahren sowie ihren selbstberichteten Unterrichtsveränderungen befragt und im Anschluss der Frage nachgegangen, welche Typen von Lehrkräften sich im Zusammenhang mit den Anforderungen eines evidenzbasierten Unterrichts beschreiben lassen.

#### 3.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Daten von Lehrkräften erhoben, welche im WS 2023 an den Schulungen der PH Wien zu iKM<sup>PLUS</sup> Modul 1 & 2 (Grundlagen und Ergebnisinterpretation) teilgenommen hatten. Insgesamt folgten N = 242 Lehrkräfte der Einladung zur Online-Befragung in Lime-Survey. Jedoch mussten im Anschluss eine Reihe von nicht vollständigen Datensätzen sowie Ausreißer im Zuge der Datenbereinigung ausgeschlossen werden, sodass schlussendlich n = 196 Datensets in die weiteren Berechnungen einfließen. In unserer bereinigten Stichprobe kamen 50,5 % der Lehrkräfte aus der Volksschule, 34,7 % unterrichten in der Mittelschule und 14,8 % in der AHS. Mit 83,7 % war ein Großteil der Lehrkräfte weiblich, 15,8 % waren männlich und 0,5 % gaben divers als

Geschlechtsbezeichnung an. 35,2 % der Lehrkräfte waren erst maximal fünf Jahre im Schuldienst.

### 3.2 Instrumente

Zur Anwendung kam ein Online-Fragebogen mit Skalen zu den diagnostischen Haltungen der Lehrkräfte sowie den wahrgenommenen Unterrichtsveränderungen. Die Skala „Diagnostische Selbstwirksamkeit“, „Einstellungen zur Diagnostik“ sowie die Skala „Diagnostische Aktivität“ stammen von Ohle et al. (2015). Die Skala zum „Nutzen von iKM<sup>PLUS</sup>“ wurde in Anlehnung an Emmrich et al. (2009) formuliert. Um die wahrgenommenen Unterrichtsveränderungen abzufragen, kamen die Skalen „Veränderung in der Kompetenzorientierung“, „Veränderung in der Binnendifferenzierung“, „Verengung des Lehrplans“ und „Keine Veränderung“ von Richter et al. (2014) zur Anwendung. Das Antwortformat aller Skalen war vierstufig und bewegte sich von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“.

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurden alle Items einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Dieses Verfahren führt zu einer Reduktion der Items auf wenige, den manifesten Variablen zugrunde liegende Faktoren (Backhaus et al., 2021, S. 414). Die aus der Literatur entnommenen Skalen wurden weitgehend bestätigt, zusätzlich wurde noch die Skala „Mehr Hausübungen“ ausgewiesen. Die verwendeten Skalen mit Beispielitem und unter Angabe der Reliabilität werden in Tab. 1 dargestellt.

Skala	Cronbach $\alpha$	Beispielitem
Diagnostische Selbstwirksamkeit	0.85	Ich bin mir sicher, dass ich die Fähigkeit meiner Schüler/innen richtig einschätzen kann.
Einstellungen zu Diagnostik	0.80	Diagnoseinstrumente können bei der Unterrichtsplanung hilfreich sein.
Diagnostische Aktivität	0.81	Ich verbringe Zeit damit, mir über die Anforderungen der Unterrichtsmaterialien für eine Unterrichtsstunde Gedanken zu machen.
Nutzen von iKM <sup>PLUS</sup>	0.86.	iKM <sup>PLUS</sup> ist ein guter Anhaltspunkt für die Einschätzung der Leistung einzelner Schüler/innen.
Kompetenzorientierung	0.62	Ich konzentriere mich stärker auf die Kompetenzen, die bei den Bildungsstandards erhoben werden.
Differenzierung	0.53	Ich konzentriere mich stärker auf Schüler/innen am oberen Ende des Leistungsspektrums.
Verengung des Lehrplans	0.61	Mein Unterricht ist thematisch enger geworden
Keine Veränderung	0.56	Ich halte es für falsch, wegen stand. Diagnoseverfahren Veränderungen in meinem Unterricht vorzunehmen.
Mehr Hausübung	0.87	Ich gebe mehr Hausaufgaben auf.

Tabelle 1: Übersicht der eingesetzten Skalen (Eigendarstellung)

Nachdem die Skalen als Vorbereitung für die folgende Clusteranalyse auf Korrelationen untereinander geprüft wurden, mussten die Skalen „Diagnostische Aktivität“, „Nutzen von iKM<sup>PLUS</sup>“ sowie „Verengung des Lehrplans“ wegen hoher Korrelationen mit anderen Skalen aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen werden.



### 3.3 Datenanalyse

Um Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den Lehrkräften hinsichtlich ihrer Einstellungen zu evidenzbasiertem Unterricht zu ermitteln, führten wir eine Clusteranalyse durch. Sie ist ein Verfahren, in dem Personen oder Objekte zu Gruppen zusammengefasst werden, die innerhalb der Gruppen eine größtmögliche Ähnlichkeit aufweisen, die Gruppen zueinander jedoch möglichst hohe Unterschiedlichkeit (Backhaus et al., 2021, S. 490). Da sowohl kategoriale wie auch numerische Variablen im Datensatz vorhanden waren, griffen wir auf eine Two-Step Clusteranalyse und den Fusionierungsalgorithmus Partitioning Around Medoids (PAM) zurück (Shih et al., 2010). Im ersten Schritt dieser Methode werden die Daten in eine überschaubare Menge von Subclustern komprimiert, im zweiten Schritt werden die Subcluster mithilfe einer hierarchischen Clustermethode schrittweise zu immer größeren Clustern zusammengeführt (Backhaus et al., 2021, S. 570 f.). Als Distanzmaß zur Bestimmung der Ähnlichkeit zwischen den Clustern wählten wir im ersten Schritt die Gower Distanz (Höferl, 2022b) und im zweiten Schritt die Euklidische Distanz (Backhaus et al., 2021, S. 571). Um einer indirekten Gewichtung vorzubeugen, wurden die Variablen vorab z-standardisiert. Die Analyse wurden in R unter Verwendung des Pakets „cluster“ (Maechler et al., 2023) ausgeführt.

### 3.4 Ergebnisse

Als Entscheidungshilfe für die Bestimmung der Anzahl an Clustern wird für gewöhnlich das optische Elbow-Kriterium im Screeplot (Abb. 1) herangezogen (Backhaus et al., 2021, S. 529). Da der Sprung (Elbow) in unserem Fall nicht eindeutig zu erkennen war, wurde er direkt aus der Liste der Fehlerquadratsummen herausgelesen, die eine drei Cluster-Lösung nahelegte.

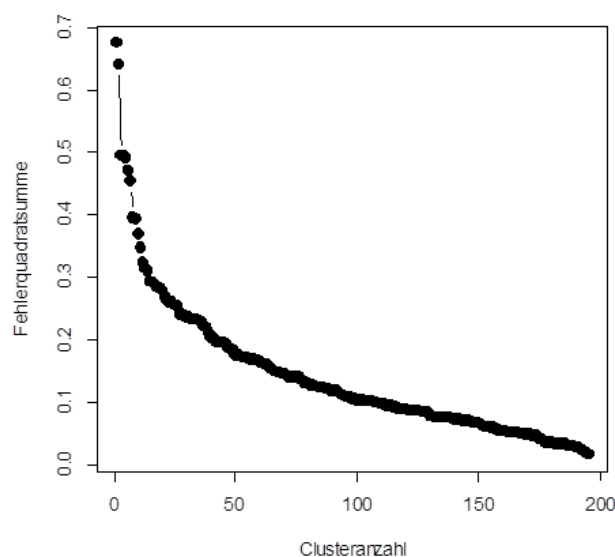


Abbildung 1: Screeplot zur Bestimmung der Clusteranzahl (Eigendarstellung)

Als weitere Entscheidungshilfe kann die Hauptkomponentenanalyse genutzt werden, mittels derer sich die Cluster visuell darstellen lassen (Höferl, 2022a). Wie im Clusplot (Abb. 2) ersichtlich ist, sind Cluster 1 und 2 nicht gänzlich trennscharf, sondern überlappen leicht. Zudem steckt Cluster 3 im Cluster 2, d. h. Personen des Clusters 3 gehören auch zu Cluster 2. Man spricht hier von geschachtelten Clustern. Was wie ein Spezialfall aussieht, ist vielmehr der Ansatz einer agglomerativen hierarchischen Clusterung, wie sie im zweiten Schritt der Analyse oben beschrieben wurde. „Beim hierarchischen Modell ist die Überlappung auf die Schachtelung begrenzt, gleichzeitig ist die Schachtelung zwingend“ (Uehlinger, 1988, S. 58).

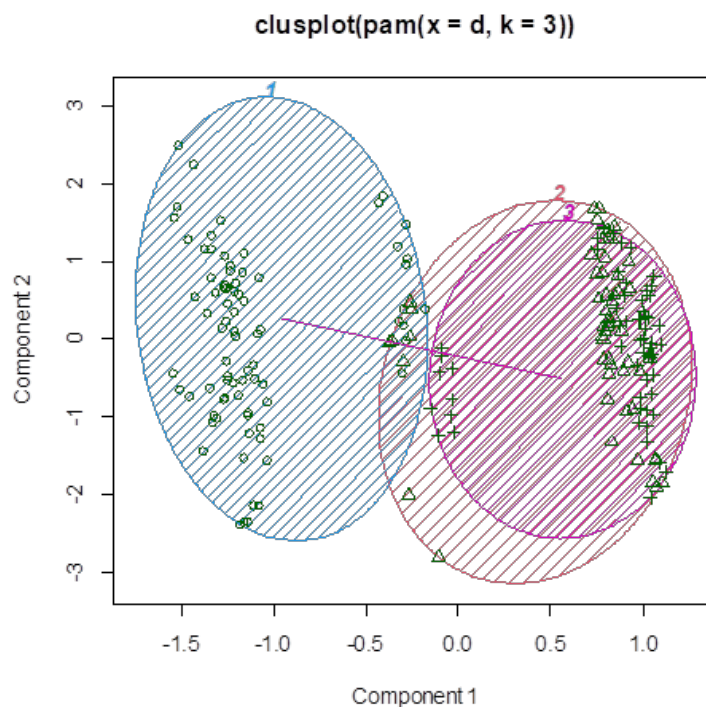


Abbildung 2: Clusplot zur Darstellung der Cluster (Eigendarstellung)

Für die Interpretation der Cluster sind die gestapelten Balkendiagrammen (Abb. 3) hilfreich, die genauen Werte sind Tab. 2 zu entnehmen. Ersichtlich ist, dass sich die z-standardisierten Variablen in Cluster 1 und 2 weitgehend um den Mittelwert gruppieren und damit als durchschnittlich bezeichnet werden müssen, während sich in Cluster 3 deutlichere Abweichungen vom Mittelwert zeigen. Allerdings zeigt sich nur in der Variable „Einstellung gegenüber standardisierter Diagnostik“ mit -2,17 eine signifikante Abweichung (siehe Tab. 2)<sup>1</sup>, die übrigen Variablen sind ebenfalls als durchschnittlich zu bezeichnen. Ihr Unterschied zu Variablen in Cluster 1 oder 2 kann daher nur deskriptiv beschrieben werden.

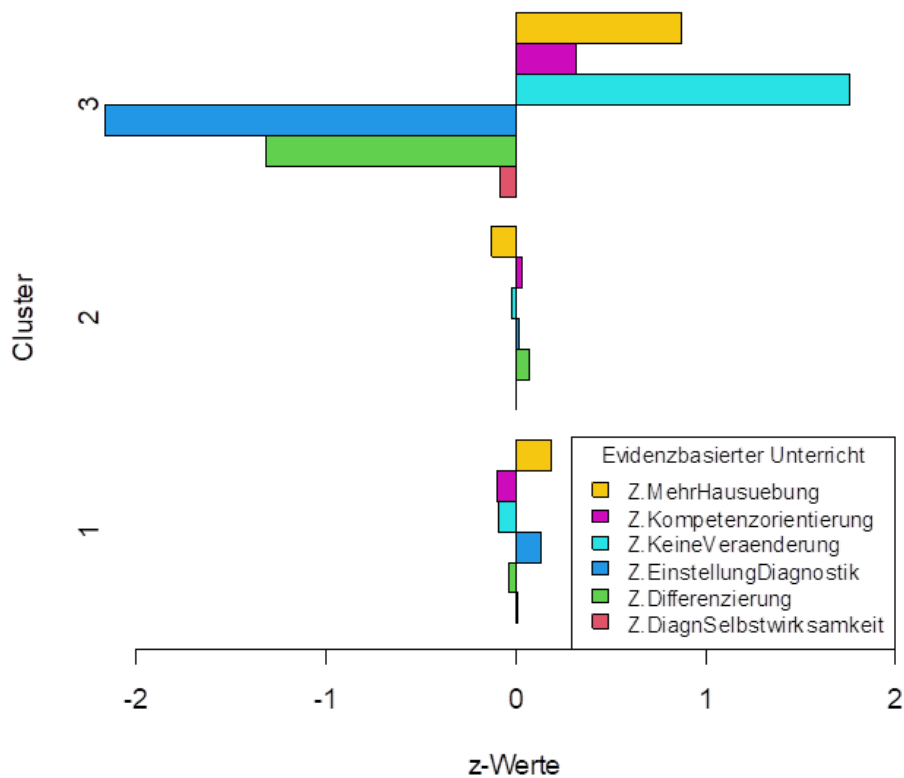


Abbildung 3: Gestapelte Balkendiagramme der Cluster (Eigendarstellung)

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
<b>Z.MehrHausübung</b>	0.18334138	-0.131571138	0.86917228
<b>Z.Kompetenzorientierung</b>	-0.09650049	0.038264306	0.31719887
<b>Z.KeineVeränderung</b>	-0.09540894	-0.019777212	1.75382827
<b>Z.EinstellungDiagnostik</b>	0.13443063	0.015697812	-2.16692966
<b>Z.Differenzierung</b>	-0.03341517	0.070441946	-1.31996846
<b>Z.DiagnSelbstwirksamkeit</b>	0.01049632	-0.002203731	-0.08345813

Tabelle 2: z-Werte der Cluster (Eigendarstellung)

Aufgrund der in Abb. 3 sowie in Tab. 2 dargestellten Ergebnisse der Two-Step Clusteranalyse beschreiben wir prototypische Profile von Lehrkräften, die als charakteristisch für die drei Cluster angesehen werden können.

Profil 1 – *Durchschnittliche Evidenzbasierung im Unterricht*: Die Lehrkräfte (n = 52) in diesem Cluster unterrichten ausschließlich in der Mittelschule. Sie kennzeichnen sich durch insgesamt durchschnittliche Werte in ihrer Einstellung gegenüber standardisierter Diagnostik, diagnostischer Selbstwirksamkeit sowie selbstberichteten Veränderungen im Unterricht wie mehr Hausübungen, Differenzierung und Kompetenzorientierung. Einem evidenzbasierten Unterricht stehen sie weder besonders ablehnend noch besonders befürwortend gegenüber.

Profil 2 – *Durchschnittliche Evidenzbasierung im Unterricht mit hartem Kern an Verweiger\*innen*: Es handelt sich hier um den größten Cluster (n = 126) bestehend aus Lehrkräften der Volksschule (n = 99) sowie Lehrkräften der AHS (n = 27). Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellungen gegenüber einem evidenzbasierten Unterricht nicht wesentlich von Lehrkräften in Cluster 1. Auch sie berichten von Einstellungen, aus denen man einen durchschnittlich evidenzbasierten Unterricht ableiten kann. Allerdings enthält Cluster 2 auch Lehrkräfte, die einem eigenen Cluster, nämlich Cluster 3, zugeordnet werden können.

Profil 3 – *Harter Kern an Verweiger\*innen*: Hier gruppieren sich Lehrkräfte (n = 18) aus der Mittelschule und der AHS, die sich hinsichtlich ihrer diagnostischen Selbstwirksamkeit sowie dem Umfang an Hausübungen und der selbsteingeschätzten Differenzierung sowie Kompetenzorientierung im Unterricht etwas, aber nicht signifikant, von ihren Kolleg\*innen in Cluster 1 und 2 unterscheiden. Eine signifikante Abweichung vom Mittelwert gibt es lediglich in der Variable „Einstellung gegenüber standardisierter Diagnostik“ (-2,17). Das bedeutet, dass sie standardisierte Diagnostik, wie z.B. iKM<sup>PLUS</sup>, ablehnen. Sieht man sich die Werte nach Schultypen gelistet an (siehe Tab. 3), fällt auf, dass diese signifikante Ablehnung (-2,36) v.a. auf die AHS-Lehrkräfte (n = 2) zurückzuführen ist. Die Gruppe der Lehrkräfte aus Mittelschulen (n = 16) liegt mit ihrer Ablehnung knapp unter einem signifikanten Wert (- 1,88). Dafür kennzeichnet sich diese Gruppe durch eine signifikante Zustimmung zur Variable „Keine Veränderung im Unterricht“ (2,36), während die AHS-Lehrkräfte hier deutlich darunter liegen (1,35). Lehrkräfte in diesem Cluster haben also nicht nur eine signifikant negative Einstellung gegenüber standardisierter Diagnoseverfahren, ein Teil von ihnen gibt auch an, signifikant keine Veränderungen im Unterricht vorzunehmen. Die Zielsetzungen eines evidenzbasierten Unterrichts sind in diesem Cluster gescheitert, weshalb er auch mit der Bezeichnung „harter Kern“ versehen wurde.

Group. 1	Group. 2	Schul typ	Z. MehrH	Z. Komp	Z. KeineV	Z. Einstel	Z. Differ	Z.Diag Selbwi	Cluster
1	1	MS	0.18	-0.09	-0.09	0.13	-0.03	0.01	1
2	2	AHS	0.19	-0.15	-0.24	0.05	-0.00	-0.24	2
3	2	VS	-0.21	0.09	0.04	0.00	0.09	0.06	2
1	3	MS	1.88	1.74	2.36	-1.88	-0.74	0.37	3
2	3	AHS	0.19	-0.63	1.35	-2.36	-1.70	-0.39	3

Tabelle 3: z-Werte der Cluster nach Schultypen gelistet (Eigendarstellung)

## 4 Interpretation und Diskussion

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, mehr über die Einstellungen von Lehrkräften zu evidenzbasiertem Unterricht zu erfahren. Dazu wurden Lehrkräfte sowohl zu ihren Einstellungen gegenüber standardisierten Rückmeldungen sowie ihren selbstberichteten

Unterrichtsveränderungen befragt. Mittels Clusteranalyse konnten drei prototypische Profile von Lehrkräften herausgearbeitet werden.

Vordergründig ins Auge sticht jenes dritte Profil, aus dem sich eine deutliche Ablehnung eines evidenzbasierten Unterrichts herauslesen lässt. Hier gruppieren sich Lehrkräfte der Sekundarstufe, die eine negative Einstellung gegenüber standardisierter Diagnostik aufweisen und von keinen Veränderungen im Unterricht berichten. Allerdings ist dieser *harte Kern an Verweiger\*innen* zahlenmäßig sehr klein. Laut Demski (2017) charakterisieren sich jene Verweiger\*innen dadurch, dass Lehrkräfte und Schulen in dieser Gruppe schlechte Ergebnisse häufig extern attribuieren, also auf ein als leistungsschwach angesehenes Lernendenklientel und strukturelle Rahmenbedingungen zurückführen. Das hat einerseits eine Entlastungsfunktion, gleichzeitig wird damit aber die intendierte Nutzung von Rückmeldungen zur Weiterentwicklung verhindert. Verweigerung als Entlastungsfunktion ist v.a. dann wichtig, wenn Bewältigungsstrategien zur Überwindung der Stressoren fehlen (Wenzel, 2017). Dass dieses Profil in der vorliegenden Studie ausschließlich Lehrkräfte der Sekundarstufe umfasst, könnte daran liegen, dass die Belastungen, wie aus einer Studie von Spenger et al. (2019) hervorgeht, in der Mittelschule deutlich über jenen der Volksschule liegen. Allerdings muss auch erwähnt werden, dass die Belastung der AHS-Lehrkräfte in eben dieser Studie wiederum unter jenen ihrer Kolleg\*innen in der Volksschule liegen. Insofern lässt sich erklären, weshalb die AHS-Lehrkräfte in dem betreffenden Profil aus Verweiger\*innen kaum vertreten waren, dafür umso mehr in jenem Profil der *durchschnittlichen Evidenzbasierung im Unterricht*, in dem die Lehrkräfte der Volksschule die überwiegende Mehrheit darstellten. Das nach Schularten unterschiedliche Belastungserleben von Lehrkräften könnte somit ein impliziter Faktor hinter den hier zur Clusterung verwendeten Merkmalen sein.

In den Profilen der *durchschnittlichen Evidenzbasierung im Unterricht* zu den Clustern 1 und 2 zeigte sich eine ähnliche Gruppierung von Lehrkräften, die sich durch insgesamt durchschnittliche Werte in ihrer Einstellung gegenüber standardisierter Diagnostik, diagnostischer Selbstwirksamkeit sowie selbstberichteten Veränderungen im Unterricht wie mehr Hausübungen, Differenzierung und Kompetenzorientierung kennzeichnen. Einem evidenzbasierten Unterricht stehen sie also weder besonders ablehnend noch besonders befürwortend gegenüber. Dahinter könnte sich jene Einstellung von Lehrkräften verbergen, die Reh (2005, S. 77) als „Homogenisierungssehnsucht“ bezeichnet. Gemeint ist der Wunsch, eine Normalität im Klassenzimmer zu konstruieren und daraus resultierend einen Unterricht zu halten, der allen Schüler\*innen eine Gleichbehandlung zukommen lässt. Überdurchschnittliche diagnostische Fähigkeiten wie auch besondere Expertise in der Differenzierung auf Seiten der Lehrkräfte sind in diesem auf Homogenisierung ausgerichteten Unterricht nicht gefragt. Die pädagogische Handlungskompetenz von Lehrkräften bezogen auf den evidenzbasierten Unterricht könnte sich hier also in der klassischen Durchschnittsfalle befinden, die sich durch das „Hervorbringen durchschnittlicher Allround-Köner“ (Hengstschläger, 2020, Klappentext) kennzeichnet. Durchschnittliche pädagogische Expertise reicht aber unter Umständen nicht aus, um Anforderungen in der Inklusion, in der

Begabtenförderung oder im Umgang mit Schüler\*innen mit Migrationshintergrund gerecht zu werden. Hier braucht es Lehrkräfte mit einer hohen diagnostischen Selbstwirksamkeit, einer überdurchschnittlich positiven Einstellung zu Diagnostik, hoher diagnostischer Aktivität, die sich dann in einer erhöhten Differenzierung und Kompetenzorientierung des Unterrichts niederschlägt.

Eine durchschnittliche Einstellung zu evidenzbasiertem Unterricht kann also, muss aber nicht, als Durchschnittsfalle gesehen werden. Bekanntlich ist iKM<sup>PLUS</sup> seit dem Schuljahr 2021/22 auf der Grundstufe und seit dem Schuljahr 2022/23 auf der Sekundarstufe verpflichtend durchzuführen. Richter et al. (2014) weisen darauf hin, dass Lehrkräfte ihren Unterricht vermutlich genau dann nicht verändern, wenn sie bildungspolitische Maßnahmen als Bevormundung erleben (siehe auch Demski, 2017). Aus dem Blickwinkel der „top-down“ Steuerung kann eine durchschnittliche Zustimmung zu standardisierten Rückmeldungen und Veränderungen im Unterricht daher auch als kleiner Erfolg gewertet werden. Der harte Kern an Verweiger\*innen hätte auch deutlich größer ausfallen können. Bemerkenswert erscheint auch, dass keine Gegensätzlichkeit zwischen der Einstellung zu standardisierter Diagnostik und Differenzierung, Kompetenzorientierung oder anderen Unterrichtsveränderungen aus den Profilen herausgelesen werden kann. Bemerkenswert ist dies deshalb, weil Kallenbach (2023) von zwei unvereinbaren Handlungslogiken zwischen der Standardisierung einerseits und der Individualisierung andererseits spricht und eben dieses Muster auch in den Interviews der Studie von Müller und Wagner (2024) aufgetaucht ist.

Dass Lehrkräfte generell eher nur dergestalt individualisieren und differenzieren, indem sie spontan auf die verschiedenen Bedürfnisse im Unterricht eingehen, ohne dies langwierig vorzubereiten, darauf haben Jennek et al. (2019) hingewiesen. Ob Lehrkräfte ihren Unterricht verändern, hängt also neben den Einstellungen zu standardisierten Rückmeldungen scheinbar auch vom Arbeitsaufwand und der damit verbundenen Arbeitsbelastung ab.

## 4.1 Limitation

Einschränkungen der hier berichteten Ergebnisse können darauf beruhen, dass die Auswahl der befragten Lehrkräfte nicht zufällig erfolgte, sondern Teilnehmer\*innen einer Fortbildungsveranstaltung befragt wurden. Eine positiv selektierte Stichprobe kann allerdings weitgehend ausgeschlossen werden, da die Durchführung von iKM<sup>PLUS</sup> verpflichtend und die Teilnahme am Modul mit hohem Empfehlungscharakter verbunden ist. In der vorliegenden Stichprobe könnten durch die Empfehlung somit eher negative Tendenzen im Antwortverhalten auftreten. Ebenfalls nachteilig ist, dass die unterschiedlichen Schularten nicht annähernd gleichverteilt in der Stichprobe vertreten waren. Nachfolgende Untersuchungen mit einer randomisierten und mehr repräsentativen Stichprobe wären daher wünschenswert.

Von Interesse wären auch tiefergehende Analysen, was den „harten Kern“ an Verweiger\*innen betrifft. Dem sind aber durch die Auflage einer anonymen Befragung

Grenzen gesetzt. Daher ist es nicht möglich, im Rahmen qualitativer Interviews nach weiteren Gründen für die Verweigerung der betreffenden Lehrkräfte zu fragen.

## 4.2 Pädagogische Implikation

Unabhängig davon, ob durchschnittliche Werte eines evidenzbasierten Unterrichts als Durchschnittsfalle oder als kleiner Erfolg gewertet werden, kann man sich aus Sicht der Fortbildung nicht damit zufriedengeben. Sowohl aus dem Blickwinkel der Inklusion wie auch der Begabtenförderung wäre es wünschenswert, die diagnostische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, ihre Einstellung gegenüber standardisierter Diagnostik sowie daraus resultierende Unterrichtsveränderungen in Richtung mehr Kompetenzorientierung und Differenzierung zu erhöhen. Dazu gilt es den Handlungsspielraum des Ministeriums bei Fortbildungen zu iKM<sup>PLUS</sup> stärker zu nutzen. Die Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen werden weitgehend vom BMBWF gemeinsam mit dem IQS vorgegeben, die Umsetzung obliegt aber den Pädagogischen Hochschulen. Hier sollen an der PH Wien in Zukunft verstärkt Impulse gesetzt werden, bereits bei grundlegenden Erklärungen zur Handhabung auf mögliche unterrichtliche Konsequenzen hinzuweisen. Es gilt, ein noch besseres Zusammenspiel zwischen der „data literacy“, also der Fähigkeit Daten zu interpretieren und bewusst im Unterricht einzusetzen, und dem Kompetenzaufbau im Unterricht zu erreichen. Die Nutzung der Rückmeldungen sollte hier stärker mit individuellen Zielen der jeweiligen Lehrkraft verbunden werden und sich auf ganz konkrete Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung beziehen. Fraglich ist, inwieweit dies in halb- oder eintägigen Fortbildungsveranstaltungen möglich ist. Sinnvoller erscheinen hier Angebote seitens der PH Wien zu gezielten externen Begleitungen von Schulstandorten, die Leitung, Fachgruppen, Teams und einzelne Lehrpersonen bei der Implementierung von datengestützter Unterrichtsentwicklung durch multiprofessionelle Teams (Rückmeldemoderation, Organisationsentwicklung, Fachdidaktik) unterstützen, um langfristig entsprechende Strukturen und Kompetenzen aufzubauen. Durch begleitete Schulentwicklungsprozesse könnte es auch gelingen, das Belastungserleben der Lehrkräfte gering zu halten.

## Literatur

- Altrichter, H. & Gamsjäger, M. (2019). Ein Wirkungsmodell für die Erforschung von Bildungsstandard-Politiken. In J. Zuber, H. Altrichter & M. Heinrich (Hrsg.), *Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag* (S. 45–78). Springer VS.
- Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S.



- 355–394). Leykam. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4af4ffb7-0487-49f2-8be1-a0d4f334917a/nbb\\_2012\\_b02\\_kapitel09\\_23893.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4af4ffb7-0487-49f2-8be1-a0d4f334917a/nbb_2012_b02_kapitel09_23893.pdf)
- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–28). Springer VS.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 235–277). Springer VS.
- Asbrand, B. (2020). Der Umgang von Lehrpersonen mit der Bildungsstandardsreform. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 52–546). Waxmann.
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, Th. (2021). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 16. Aufl. Springer Gabler Verlag.
- Beer, R. & Benischeck, I. (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In BIFIE (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 5–28). Leykam.
- Beywl, W. (2017). Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung aus wissenschaftlicher Sicht. In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW (Hrsg.), *Dategestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen. Konzept OES*, S. 5–9.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Aufl. Springer.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung: Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS.
- Emmrich, R., Krieg, S., & Wesselhöft, K. (2009). *Evaluation der Ermittlung der Lernausgangslage in Jahrgangsstufe 7 im Schuljahr 2008/09 in Brandenburg*. Unveröffentlichter Projektbericht.
- Harms, U., Schroeter, B. & Klüh, B. (2016). *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit mit Forschung und Schulpraxis*. Waxmann.
- Hengstschläger, M. (2020). *Die Durchschnittsfalle. Gene-Talente-Chancen*. Ecwin.
- Heinrich, M., Kussau, J. (2010). Das Schulprogramm zwischen schulischer Selbstregelung und externer Steuerung. In Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 17–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2015). Unterrichtsdiagnostik als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. In: H.-G. Rolff (Hrsg.). *Handbuch der Unterrichtsentwicklung* (S. 242–257). Beltz Verlag.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B., Bucher, N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127–152). h.e.p.
- Honig, M. & Coburn, C. (2008). Evidence-Based Decision Making in School District Central Offices toward a Policy and Research Agenda. *Educational Policy*, 22, S. 578–608.
- Höferl, K. (2022a). *Clusteranalyse I: Grundlagen*.  
[https://kamihoeferl.at/lehre/vu\\_sozwiss\\_2/07\\_cluster\\_I.html](https://kamihoeferl.at/lehre/vu_sozwiss_2/07_cluster_I.html)
- Höferl, K. (2022b). *Clusteranalyse II: Gemischtskalige Modelle*.  
[https://kamihoeferl.at/lehre/vu\\_sozwiss\\_2/08\\_cluster\\_II\\_v2.html](https://kamihoeferl.at/lehre/vu_sozwiss_2/08_cluster_II_v2.html)

- Jennek, J., Gronostaj, A., & Vock, M. (2018). Wie Lehrkräfte im Englischunterricht differenzieren. Eine Re-Analyse der DESI-Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 47, S. 99–116.
- Kallenbach, L. (2023). Evidenzbasierte Schulentwicklung als mehrdimensionale Spannungsbearbeitung. Ein übergeordneter Erklärungsansatz für anhaltende Wirksamkeitsprobleme. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, S. 109–126.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H., Vollmer, H., Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF 2003. [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme\\_et\\_al\\_2003\\_Zur\\_Entwicklung\\_Nationaler\\_Bildungsstandards\\_BMBF\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf)
- Klopsch, B. & Sliwka A. (2020). Schulqualität als Resultat eines komplexen adaptiven Systems: die Verschränkung von Systemebenen zur Verbesserung des Schülerlernens. Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada. In Fickermann, D., Veronika Manitus, V. Karcher, M. (Hrsg.). *Neue Steuerung – Renaissance der Kybernetik? Die Deutsche Schule*, Beiheft 15. (S. 58–74). Waxmann.
- Köller, O. (2010). Bildungsstandards. In R. Tippelt & Schmidt, B. (Hrsg.) *Handbuch Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 529–548.
- Krieg, Martina (2020). *Von Daten zu Taten in der Schulentwicklung*. Schulinfo Zug. <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/schulinfo/fokus/von-daten-lernen-professionelle-neugier-wecken>
- Lindner, G. & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientiert guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Maechler, M., Rousseeuw, P., Struyf, A., Hubert, M., & Hornik, K. (2023). "Finding Groups in Data": Cluster Analysis Extended Rousseeuw et al. <https://cran.r-project.org/web/packages/cluster/cluster.pdf>
- Müller, M.A., & Wagner, G. (2024). Einstellungen zur Diagnostik als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1. *Pädagogische Horizonte*, 8 (Heft 1), S. 9–23.
- Nachtigall, C., & Hellrung, K. (2013). Zur zeitlichen Entwicklung der Rezeption von Vergleichsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 27 (Heft 4), S. 423–441.
- Ohle, A., McElvany, N., Horz, H., & Ullrich, M. (2015). Text-picture integration—Teachers' attitudes, motivation and self-related cognitions in diagnostics. *Journal for Educational Research Online*, 7 (Heft 2), S. 11–33.
- Richter, D., Böhm, K., Becker, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (Heft 2), S. 225–244.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97 (Heft 1), S. 76–86.
- Rolff, H.-G. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In H.-G. Rolff (Hrsg.). *Handbuch der Unterrichtsentwicklung* (S. 12–32). Beltz Verlag.
- Schildkamp, K., & Ehren, M. (2013). The Netherlands: From "intuition"- to "data"-driven decision making in Dutch secondary schools? In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities* (S. 49–68). Springer.

- Schildkamp, K & Lai, M. & Earl, L. (2013). *Data-based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities*. [https://www.researchgate.net/publication/321554468\\_Data-based\\_Decision\\_Making\\_in\\_Education\\_Challenges\\_and\\_Opportunities](https://www.researchgate.net/publication/321554468_Data-based_Decision_Making_in_Education_Challenges_and_Opportunities)
- Schreiner, C. & Breit, S. (2019). Pädagogische Diagnostik als Transfer-Herausforderung. Instrumente pädagogischer Diagnostik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichen und schulpraktischen Ansprüchen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Döbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 171–188). Waxmann.
- Schulte, K., Fickermann, D. Lücken, M. (2016). Das Hamburger Prozessmodell datengestützter Schulentwicklung - In: *Die Deutsche Schule* 108. 2/16, S. 176–190.
- Shih, M.-Y., Jheng, J.-W., & Lai, L.-F. (2010). A Two-Step Method for Clustering Mixed Categorical and Numeric Data. *Tamkang Journal of Science and Engineering*, 13 (Heft 1), S. 11–19.
- Specht, W. (2002). Überlegungen zur Institutionalisierung zentraler Funktionen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf nationaler Ebene. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Band 17. (S. 423–441). StudienVerlag.
- Spenger, J., Katschnig, T., Schrittmesser, I., & Wistermayer, L. (2019). Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. *Forschungsbericht der PH Niederösterreich und der Universität Wien*. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia\\_Zechmeister/Under\\_pressure\\_Projektbericht\\_Mai\\_2019.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf)
- Uehlinger, H.-M. (1988). Überlappende Clusterstrukturen: ein Verfahren zur exploratorischen Datenanalyse. *ZUMA Nachrichten*, 12 (Heft 22), S. 58–73.
- Wenzel, B. (2017). *Belastungserleben von Lehrkräften und der Einfluss von Schulreformen am Beispiel der Bildungsstandards*. Diplomarbeit: Universität Linz. <https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/1915379?originalFilename=true>
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., Kemethofer, D., George, A. & Angerer, S. (2016). Die Bedeutsamkeit der professionellen Reflexion und Rückmeldekultur für eine evidenzorientierte Schulentwicklung durch Bildungsstandardüberprüfungen. *Journal für Schulentwicklung*. 4/16, S. 18–26.
- Westphal, A., Zuber, J., & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielen Selbstwirksamkeit, Motivation und Einstellung zu Diagnostik für die Nutzung datenbasierter Rückmeldungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8 (Heft 3), S. 289–307.

---

<sup>1</sup> Z-Werte die außerhalb von  $\pm 1,96$  liegen, werden als signifikant bezeichnet (Döring, 2023, S. 631).

# Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent\*innen

*Tamara Katschnig<sup>1</sup>, Andrea Bisanz, Elisabeth Fernbach,*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1301>

## **Zusammenfassung**

Die Bedeutung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) rückt immer mehr in den Fokus zeitgemäßer Lehre. Bestehende Unterrichtsmodelle können durch die Implementierung von Social Entrepreneurship Education (SEE) ergänzt werden. Fünf Hochschulen aus den Niederlanden, Finnland, Österreich, der Tschechischen Republik und Belgien haben ein „Blended Intensive Programme (BIP) von Erasmus+“ zum Thema „SEE-ing a Better World“ entwickelt und 2023 durchgeführt. Es zielt darauf ab, Lehramtsstudierende mit den Merkmalen von SEE, BNE sowie deren praktischer Umsetzung im Unterricht vertraut zu machen. Dazu wurde eine flankierende Untersuchung durchgeführt, um folgende Frage zu beantworten: „Was sind nach Ansicht der Studierenden die Schlüsselfaktoren für ein internationales Lernprogramm, in dem Lehramtsstudierende Kompetenzen im Rahmen der SEE entwickeln?“ Quantitative (Fragebögen) als auch qualitative Daten (Tagebücher) wurden von den 24 Student\*innen, die am Erasmus+-Programm teilnahmen, erhoben und mit SPSS bzw. qualitativer Inhaltsanalyse analysiert. Durch Reflexion der Teilnehmenden in den Tagebüchern werden Lücken im Programm aufgedeckt. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden in die Planung für das darauffolgende BIP (2024) eingearbeitet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden durch das Lernen in einem internationalen Kontext neue Einsichten und Kompetenzen in Bezug auf BNE und SEE entwickeln und, dass die Future Skills – Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität – als Schlüsselfaktoren identifiziert werden können.

**Stichwörter:** Social Entrepreneurship Education (SEE), Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Erasmus+

---

<sup>1</sup> KPH Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien, tamara.katschnig@kphvie.ac.at

## 1 Einleitung & Ausgangslage

O'Donoghue et al. (2018) betonen, dass es immer wichtiger wird, die Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung in der Bildung zu berücksichtigen. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist die Bildung für SEE, bei der Studierende und Schüler\*innen lernen, wie sie zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen können. SEE befindet sich an der Schnittstelle von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Entrepreneurship Education (EE) (Lindner, 2018; Van der Wal-Maris, 2022). BNE kann als Bildung verstanden werden, die auf (1) Mitgefühl, Empathie und Fürsorge – als Anregung für unternehmerische Aktivitäten im Bereich der nachhaltigen Entwicklung – abzielt; (2) Unternehmertum – den Prozess des Erkennens von Chancen, der Generierung von Ideen, der Entwicklung von Initiativen und der Schaffung von Werten; und (3) die Interaktion zwischen beiden (vgl. Van der Wal-Maris, 2019).

Ein SEE-Prozess kann folgendermaßen beschrieben werden: Ein Problem/eine Herausforderung wird erkannt, im Anschluss werden Ideen zur Verbesserung generiert. Je mehr Ideen in dieser Phase gesammelt werden, desto aussichtsreicher wird der nachfolgende Prozess, Initiativen für einen Wandel anzubahnen. Finden Studierende und Schüler\*innen Aktivitäten, um Veränderungen in Eigeninitiative einzuleiten und führen diese auch durch, schaffen sie Mehrwert und folgen dadurch den Zielen einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. Van der Wal-Maris, 2019).

Die Initiative zur Durchführung dieses durch Erasmus+ geförderten “Blended Intensive Programmes” (BIP), ging von Kolleginnen der Marnix Academie in Utrecht aus, mit denen die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) bereits mehrere gemeinsame Erasmus Programme verfolgt hatte. Zu diesem Zeitpunkt war dieses Format noch neu und die Umsetzung eine Herausforderung für alle Beteiligten. Folgende Kriterien waren von Erasmus+ zu erfüllen: (1) Mindestens drei Hochschulen aus verschiedenen Erasmus+ Programmländern, eine davon koordinierend und zwei entsendend, mussten eingebunden werden. Neben der koordinierenden Marnix Academie und der KPH Wien/Krems, konnten sogar mehr als eine weitere Hochschule zur Teilnahme gewonnen werden: Die Universität Oulu in Finnland, die Masarykova Univerzita Muniped in der Tschechischen Republik und die PXL University of Applied Sciences and Arts in Belgien. (2) Die Mindestzahl an teilnehmenden Studierenden der entsendenden Universitäten, die fünfzehn nicht unterschreiten darf, war mit achtzehn internationalen plus sechs niederländischen Student\*innen größer als gefordert. (3) Organisatorisch beinhaltet das BIP nationale, sowie internationale virtuelle Phasen vor und nach einer Kurzzeitmobilität von mindestens fünf Tagen mit dem Ziel innovative Lern- und Lehrmethoden zu nutzen. (4) Diese internationale Zusammenarbeit sollte einen Mehrwert für die Studierenden und Professor\*innen der teilnehmenden Hochschulen nach sich ziehen. Folgende finanzielle Leistungen wurden in Anspruch genommen: Die koordinierende Universität beantragte im Auftrag aller Partner Mittel für Organisation und Durchführung des BIPs. Die Teilnehmenden aus den Programmländern konnten von der Entsendeinstitution eine Förderung für die physische Mobilität erhalten.

## 1.1 Vorbereitung und Durchführung des Erasmus+ Projektes

Die Professor\*innen der einzelnen Hochschulen trafen sich ab Oktober 2021 in regelmäßigen Abständen in Web-Konferenzen, um das genaue Programm zu planen und die Arbeitsaufträge für die Studierenden auszuarbeiten. Die erste geplante Präsenzwoche im März 2022 musste aufgrund der unsicheren COVID-19-Pandemiezeit auf März 2023 verschoben werden.

Folgende transdisziplinäre Themen standen als BIP-Inhalte von Erasmus+ zur Auswahl „Nachhaltigkeit, Inklusion, Bürgerschaftliches Engagement und die Sustainable Development Goals (SDGs)“. Als Titel des Programms, das in engem Zusammenhang mit Social Entrepreneurship Education steht, wurde “SEE-ing a better world” gewählt. Des Weiteren waren die SDGs der UN und die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) Bereiche, die in der internationalen Zusammenarbeit in den Fokus genommen wurden. SEE im Titel sollte auf die Entwicklung neuer Ideen und Schaffung von Werten im Bereich der nachhaltigen Entwicklung sowohl auf Studierendenebene als auch auf der der Schüler\*innen Bezug nehmen.

In einer ersten nationalen Online-Veranstaltung im Dezember 2022 wurden die Studierenden von den Professor\*innen ihrer Heimatuniversitäten in SEE und BNE eingeführt. Bei der ersten internationalen virtuellen Zusammenkunft Anfang Februar 2023, in der das BIP mit seinen Inhalten und Zielen allen Teilnehmenden vorgestellt wurde, genauso wie die Aufgaben, die auf die Studierenden zukommen werden, gab es bereits eine erste Möglichkeit, das internationale Kleingruppenteam kennenzulernen. In der folgenden Zeit bis zur Präsenzphase in Utrecht trafen sich die Kleingruppen, die jeweils aus mindestens einem\*einer Studierenden pro Land zusammengesetzt waren, zweimal online, um sich bereits kennenzulernen und gemeinsam die Aufgabenstellungen, die vor der Präsenzwoche zu erledigen waren, zu diskutieren.

In der Präsenzwoche gab es viele gemeinsame Aktivitäten, die sich auf SEE und BNE bezogen. Die meisten wurden in den internationalen Kleingruppentteams umgesetzt. Der gemeinsame Besuch der Buitenburcht Grundschule ermöglichte es allen Teilnehmenden eine innovative Bildungsinstitution kennenzulernen, in der die Schüler\*innen ermutigt werden, jeden Tag aktiv und investitionsförderlich zu lernen, zusammenzuarbeiten und ihre Fähigkeiten zu entwickeln (<https://buitenburcht-nl.>).

Eine weitere Erfahrung konnten die Studierenden in der Präsenzwoche an den Praxisschulen ihrer niederländischen Kolleg\*innen gewinnen. Dort unterrichteten sie Grundschul Kinder mit dem Fokus auf SEE und BNE. Die Vorstellungen junger Kinder, einen Beitrag zu “SEE-ing a better world” zu leisten, waren vielfältig und kreativ. Eine Aufgabe für die internationalen Kleingruppentteams in der Präsenzwoche war die Erstellung eines Videos. Diese sollten Möglichkeiten des Lernens von SEE und BNE aufzeigen, sowohl die Studierenden selbst als auch die Schüler\*innen einbeziehen und so dem sozialen Handeln im Rahmen der SEE-Bildung Aufmerksamkeit schenken. Die Studierenden und Kinder nehmen an der realen Welt teil und werden mit realistischen sozialen Problemen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit (in



Verbindung mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung) konfrontiert. Diese Videos waren vielfältig gestaltet und zeigten die verschiedenen Möglichkeiten, SEE und BNE umzusetzen.

## 1.2 Ziel des Programmes und Forschungsfrage des Projektes

Ziel des Blended Intensive Programmes ist es, Lehramtsstudierende sowohl mit den Merkmalen von SEE/BNE als auch mit ihrer praktischen Umsetzung im beruflichen und privaten Alltag vertraut zu machen, wobei ein wesentlicher Schwerpunkt auf der Zusammenarbeit zwischen den internationalen Studierenden liegt.

Flankierend werden in einem Forschungsprojekt die Auswirkungen des BIP-Programmes auf die Entwicklung der 4Ks bei den Studierenden erhoben und mögliche Verbesserungen des Programmes mitgedacht. Folgende Frage wird in diesem Projekt beforscht: *Was sind nach Ansicht der Studierenden die Schlüsselfaktoren für ein internationales Lernprogramm, in dem Lehramtsstudierende Kompetenzen im Rahmen der Entrepreneurship Education entwickeln und inwieweit machen sie Erfahrungen mit der Entwicklung der 4Ks?*

## 2 Flankierende Forschung

### 2.1 Überblick

Zusätzlich zur Abhaltung des Blended Intensive Programmes “SEE-ing a better world”, wurde eine flankierende Forschung (Vermunt, 2021) durchgeführt. Folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Methoden/Messinstrumente sowie den Zeitpunkt der Messungen.

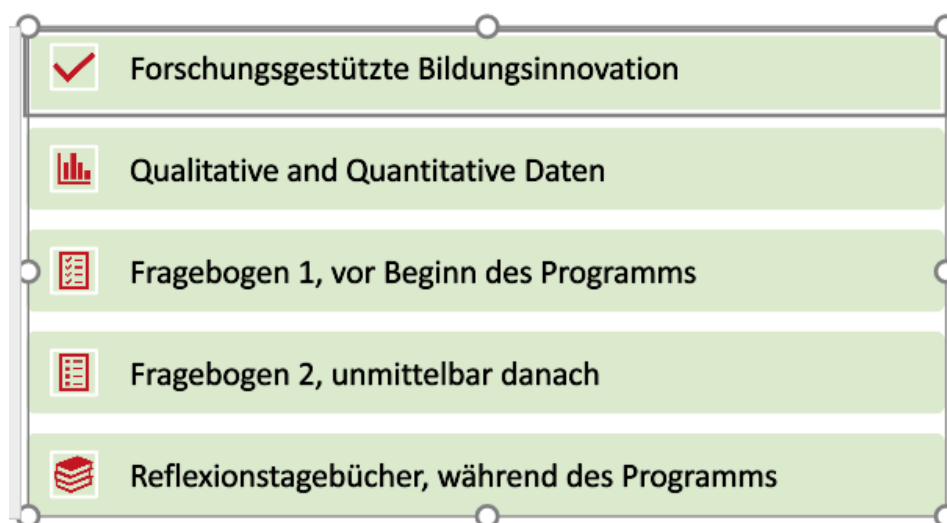


Abbildung 1: Methodologie – Flankierende Forschung (Eigendarstellung)



Die verschiedenen Messmethoden wurden zeitlich aufeinander abgestimmt, wie die folgende Abbildung zeigt. Es wurden zwei online Meetings vor der Präsenzwoche in Utrecht durchgeführt, wo organisatorische Informationen geteilt wurden. Vor und nach der Präsenzwoche, die im März 2023 stattfand, wurden die Links zu den Fragebögen (online mittels unipark) an die Studierenden gesendet, danach fand ein nationales Meeting in den einzelnen Ländern statt. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte mittels SPSS; die der Tagebücher mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse. Daraufhin wurden die Ergebnisse mit Hilfe der 4Ks – Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität – dargestellt. Neun Studierende kamen aus Österreich, drei aus Belgien, fünf aus der Tschechischen Republik und sechs aus den Niederlanden; zwei davon waren in der Ausbildung für Sekundarschullehrer\*innen, der Großteil für Primarschulen. Das Durchschnittsalter betrug 24 Jahre, die meisten befanden sich im zweiten Jahr der Ausbildung, manche im dritten oder darüber, drei waren im ersten Ausbildungsjahr.

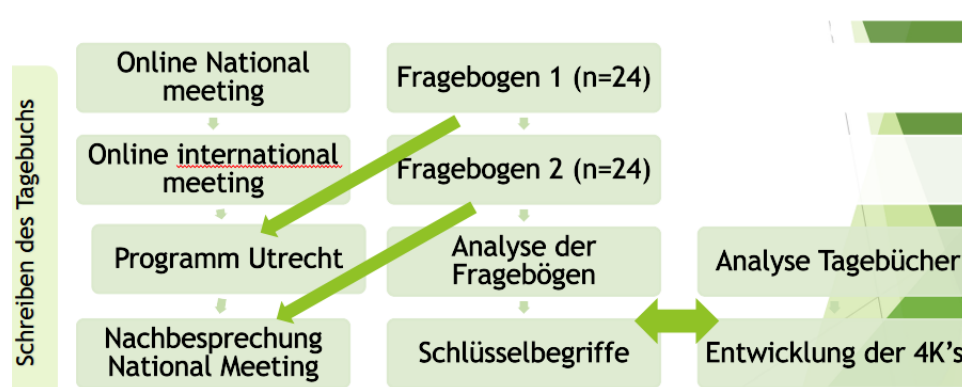


Abbildung 2: Diagramm Flankierende Forschung (Eigendarstellung)

## 2.2 Fragebögen

Die beiden Fragebögen wurden vom Forscher\*innenteam unter Berücksichtigung der vorhandenen Messinstrumente (Erasmus+) und der Literatur erstellt. Der erste Fragebogen (vor der Präsenzwoche in Utrecht) enthielt (1) Multiple Choice Fragen zu Auffindbarkeit des Programms, Motivation zur Teilnahme sowie zu Erwartungen der Studierenden an die Teilnahme. Des Weiteren gab es (2) offene Fragen zu Motivation und Erwartungen an die Teilnahme und zu zusätzlichen Anregungen sowie (3) einige Fragen auf einer 4-stufigen Likert-Skala zu Zufriedenheit mit Kontakt (Organisation und Teilnehmende) und zur Zufriedenheit mit dem Online-Meeting. Der zweite Fragebogen (nach der Präsenzwoche) enthielt (1) Multiple Choice Fragen zu Zufriedenheit mit dem Kontakt (Organisation und Teilnehmende) sowie zur Zufriedenheit mit dem Online-Meeting, (2) offene Fragen zu Verbesserungsvorschlägen des Programms, zum Zusammenhalt in der Gruppe und zu Erlebnissen und Programmhöhepunkten sowie (3) Fragen auf einer 4-stufigen Likert-Skala zu Zufriedenheit mit dem Kontakt zu den Teilnehmenden und zur Organisation, zur Bewertung von

Programminhalten und -zielen sowie zur Bewertung der Qualität und Benutzerfreundlichkeit des Programms. Die Auswertung erfolgte mittels SPSS deskriptiv und analysierend.

## 2.3 Reflexionstagebücher

Während des Programms hatten die Studierenden die Aufgabe, täglich Einträge in ihrem Reflexionstagebuch zu verfassen. Das Führen eines Tagebuches dient der Selbstreflexion durch das Schreiben und stärkt gleichzeitig die Erinnerung an das erworbene Wissen. Wie Altrichter et al. (2018) vorschlagen, erleichtert das schriftliche Verfassen von Erlebtem, Beobachtetem die Entwicklung neuer Perspektiven und die Herstellung von Verbindungen, was den Studierenden hilft, die Situation besser zu verstehen.

Das Tagebuch ist in zwei Abschnitte unterteilt. Erstens den beschreibenden oder objektiven Teil, in dem die Studierenden festhalten, was sie im Laufe des Tages beobachtet, gehört, gelesen und getan haben. Anschließend dokumentieren die Studierenden ihre Reflexion und Interpretation im zweiten Teil des Tagebuchs, dem subjektiven Teil. Sie notieren ihre Gefühle, Gedanken und aufkommenden Fragen.

Die Analyse wurde nach den Kriterien der 4Ks durchgeführt, die von Chiruguru (2020) zu den wesentlichen Kompetenzen des Unterrichts im 21. Jahrhundert beschrieben werden:

- (1) Kreativität: kreativ denken, kreativ mit anderen zusammenarbeiten, Innovation umsetzen
- (2) Kommunikation: eigene Gedanken und Ideen, mit anderen kommunizieren, Medien und Technik, internationale Kommunikation
- (3) Kollaboration: effektives und respektvolles Arbeiten, Flexibilität zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels, gemeinsame Verantwortung
- (4) Kritisches Denken: Bewertung von Beweisen, Argumente und Überzeugungen, alternative Standpunkte bewerten, kritisch reflektieren.

Um alle vier 4Ks feststellen zu können, diente folgender systematischer Ansatz zur Analyse der 24 Tagebücher. Ein besonderes Augenmerk lag hierbei auf dem subjektiven Teil jedes Tagebuchs, in dem die Studierenden festhielten, was sie gefühlt, gedacht, und sich gefragt haben. Die Unterkategorien innerhalb der 4Ks wurden in den Tagebüchern mit Hilfe einer Farbkodierung für jedes Kriterium vom Forscher\*innenteam hervorgehoben. Die Aussagen wurden anschließend in die vorgesehenen Zeitfenster des Programms eingetragen und somit eine umfassende Gesamtzusammenfassung erstellt.

## 3 Ergebnisse der Studie

Im folgenden Abschnitt werden einige ausgewählte Ergebnisse der Begleitforschung des BIP "SEE-ing a Better World" vorgestellt.

### 3.1 Ergebnisse der beiden Befragungen

Was die Motivation zur Teilnahme betrifft, so geben die Studierenden folgendes an: Zusammenarbeit mit internationalen Studierenden, Internationale Orientierung, Inhalt (SEE) des Programms, Internationaler Austausch aus dem Bereich der Bildung. Erwartungen hatten sie diesbezüglich: Erwerb von Kenntnissen und Erfahrungen im Bereich der Social Entrepreneurship Education, Wissensaustausch mit internationalen Studierenden, Wissen über SEE und das niederländische Schulsystem, Entwicklung von SEE-Kompetenzen und auch Lust auf Abenteuer. Sie waren vor Start der Präsenzwoche in Utrecht sehr zufrieden mit dem Inhalt, dem Ablauf und der Übersichtlichkeit des Online-Programms, mit dem (online) Kontakt mit Gleichaltrigen in der (inter-) nationalen Gruppe sowie mit Freundlichkeit/Offenheit während der ersten Online-Sitzung.

Nach der Präsenzwoche antworteten sie auf die Frage, was der wertvollste Teil des Programmes war mit: „Besuch von Grundschulen mit Schwerpunkt auf der Umsetzung von SEE“ und „Aktive Teilnahme an einer internationalen Kooperationsgruppe“. Ihre Erwartungen an das Programm wurden großteils übertroffen; sie hatten äußerst positive, anregende und motivierende Begegnungen, auch der Zusammenhalt und die Zusammenarbeit innerhalb der internationalen Gruppen wurden sehr geschätzt. Den Kontakt mit internationalen Student\*innen bewerteten sie als äußerst positiv; sie waren sehr zufrieden mit der „pädagogischen“ Atmosphäre und sind motiviert, die Inhalte auch zurück in ihrem Heimatland umzusetzen. Sie haben darüber hinaus wertvolle Erkenntnisse für den eigenen Unterricht gewonnen und einen Wissenszuwachs über SEE erlangt.

### 3.2 Ergebnisse der Reflexionstagebücher

Die Studierenden erlebten das Programm als eine intensive Herausforderung. Das Führen eines Tagebuchs half ihnen dabei, diese zu verarbeiten. Die Analyse der Kategorie Kreativität ergab, dass Aufgabenstellungen, die einen offenen Ausgang ermöglichen, anregend für die Studierenden waren und ihre kreative Denkfähigkeit förderten. Eine wesentliche Voraussetzung für gemeinschaftliches kreatives Arbeiten war das Vorhandensein einer positiven Atmosphäre, sowie ausreichend Zeit in Kombination mit den herausfordernden Aufgaben. Bedingungen für eine gelungene kreative Umsetzung von SEE in der eigenen Praxis waren sowohl Wissen als auch Visionen.

Die Kommunikation mit Gleichaltrigen wurde als unterstützend erlebt, der Austausch in der Arbeitssprache Englisch war für alle herausfordernd und gelang durch gegenseitige Unterstützung. Die gastgebenden Studierenden bestimmten, welche Technologie für die Kommunikation genutzt wurde. Des Weiteren waren Unterschiede in der Kultur und in den Bildungsansätzen ein Thema in der Interaktion zwischen den Studierenden.

Beim Austausch von Ideen und der Ausführung von Plänen nutzten die Studierenden die Talente aller Teammitglieder. Die Erkenntnis der Studierenden, dass sie alle noch in diesem Beruf wachsen und zum *Changemaker* werden, steigerte ihre Flexibilität und ihre Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen. Fast alle Gruppen arbeiteten sehr gut zusammen und übernahmen Verantwortung für gemeinsame Ziele. Hingegen zeigten nur einige Studierende einen analytisch kritischen Ansatz im Umgang mit Einstellungen und Erwartungen. Die Studierenden beobachteten verschiedene Unterrichtsmethoden, machten sich aber nur wenige zu Grunde liegende Gedanken. Sie analysierten ihre Lernprozesse lediglich kurz und machten sich vorrangig Gedanken zur Atmosphäre in den beobachteten Settings. Ein Weiter- oder Vorausdenken konnte nur ansatzweise identifiziert werden.

## 4 Schlussfolgerungen

Die Besuche an den Grundschulen (sowohl zur Hospitation als auch zur unterrichtlichen Praxis), die Arbeit in den internationalen Teams und die Herangehensweise an verschiedenen Aufgabenstellungen mit kreativen Arbeitsmethoden sind Schlüsselfaktoren für ein gelingendes internationales Lernprogramm, in dem Lehramtsstudierende ihre SEE-Kompetenzen entwickeln können.

Die Studierenden scheinen bei diesem Programm nicht in allen 4Ks die gleiche Entwicklung zu erfahren: Es fällt auf, dass Studierende Kritisches Denken weniger stark entfalten konnten als die anderen 3Ks. Dies zeigt sich im Sinne von Problemen auf eine neue Art und Weise zu betrachten sowie vertiefte analytische Fähigkeiten zu nutzen, um komplexe Themen zu interpretieren. Nachdem dieses BIP auch im Studienjahr 2023/24 erneut durchgeführt wurde, wurden die Rückmeldungen der Teilnehmer\*innen in Hinblick auf Verbesserungsvorschläge für das Programm ebenso in die erneute Planung miteinbezogen wie die Reflexion der teilnehmenden Professor\*innen. Unter den Aussagen der Studierenden finden sich drei wesentliche Gestaltungsvorschläge, das Programm weiterzuentwickeln:

Die Ziele des Programms sollten klarer vermittelt werden, es soll sichergestellt werden, dass alle Studierende Zugriff auf die Informationen in der virtuellen Teams-Umgebung haben (der Zugriff war durch unterschiedliche IT-Systeme der Partnerländer nicht für alle einfach handzuhaben) und das Programm sollte insgesamt etwas ausgewogener konzipiert werden. Die ersten beiden Tage der Präsenzwoche, an denen die Studierenden viel Input erhielten, dauerten sehr lange, während die nachfolgenden Tage durch das Erfüllen der Arbeitsaufträge in den internationalen Kleingruppentteams flexibler gestaltet werden konnten. Diese Rückmeldungen wurden für das zweite BIP in Brünn (März 2024) bereits berücksichtigt.

## Literatur

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Julius Klinkhardt
- Chiruguru, S. B. (2020). The essential skills of 21st century classroom (4Cs). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36190.59201>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Erasmus+ annual report 2021. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/635340>.
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), S. 115-127. doi:10.2478/dcse-2018-0009
- O'Donoghue, R.B., Taylor, R.J., & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In A. Leicht, J. Hess & W.S. Byun (Eds.), *Education on the Move* (S. 111–132). Paris: UNESCO.
- OECD/EU (2019). Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprise Development in the Netherlands. OECD Working Paper. Paris: OECD/EU. Geraadpleegd op 22-12-2022, op Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprises Development in the Netherlands (oecd-ilibrary.org)
- UNESCO (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.
- Van der Wal-Maris, S.J. (2019). In verbinding: Onderwijs met het oog op de toekomst. (Lectorale rede). Utrecht: Marnix Academie.
- Van der Wal-Maris, S. J. (2022). First Step in Design Based Research on Social Entrepreneurship Education in Primary Education. Presentation held at EARPIL Conference 2022, S. 23-25 November, Nijmegen, The Netherlands.
- Van der Wal-Maris, S. J., Koene, J., & Mout, F. (Manuscript in voorbereiding). Student teachers as changemakers: how to equip them? Social Entrepreneurship Education as a way to shape Education for Sustainable Development in teacher education. Marnix Academie.
- Vermunt, J.D. H. M. (2021). De rol van flankerend onderzoek bij de realisering van duurzame innovaties in het hoger onderwijs. Presentatie gehouden op ORD 2021, 7 July, Amsterdam.

# Professionalisierung durch Fortbildung?!

## *Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems*

*Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Andrea Bisanz, Wolfgang Ellmauer*<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1300>

### **Zusammenfassung**

Durch den Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung, der seit 2021 für alle Pädagogischen Hochschulen in Österreich als Vorgabe gilt, rückt die Fort- und Weiterbildung im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften in den Vordergrund. Die Beforschung dieser steht jedoch erst am Anfang. Aus diesem Grund fokussiert die vorliegende Studie auf Aspekte und Gelingensbedingungen modularer Fortbildungsangebote. Die Erhebung von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen erfolgte multimethodisch und multiperspektivisch mit Veranstaltungsleiter\*innen, Referent\*innen und Teilnehmer\*innen. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt mittels SPSS, der qualitativen durch inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Ergebnissen zu den Bereichen (1) Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme an modularen Fortbildungen, (2) zum Praxistransfer sowie (3) zu den Gelingensbedingungen. Dazu liegen Daten der drei befragten Personengruppen vor. Die Ergebnisse legen nahe, dass die untersuchten modularen Fortbildungsreihen nachhaltig wirken. Dies unterstützt die Professionalisierung sowie die Weiterentwicklung des Unterrichts am Schulstandort. Die Erkenntnisse fließen in die Entwicklung von innovativen Fortbildungsformaten direkt an der KPH Wien/Krems ein. Somit kann eine hochwertige Qualifizierung von Lehrer\*innen sichergestellt und nachhaltige Bildung im Sinne von lebenslangem Lernen unterstützt werden.

**Stichwörter:** Lehrer\*innen-Fortbildung, Nachhaltigkeit, Professionalisierung

## **1 Einleitung & Bezugsrahmen**

Im vorliegenden Beitrag wird das Projekt „Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen“ beschrieben, welches im Zeitraum von 2019 bis 2025 durchgeführt wird. Bei modularen

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien.

E-Mail: [tamara.katschnig@kphvie.ac.at](mailto:tamara.katschnig@kphvie.ac.at)

Fortbildungsreihen handelt es sich um Reihen, die aus mindestens drei Veranstaltungen bestehen, die in inhaltlichem Zusammenhang stehen. Die Teilnehmer\*innen lassen sich dabei auf einen längerfristigen Lernprozess ein und reflektieren ihr pädagogisches Handeln. Die Daten dazu wurden multimethodisch (Fragebögen und Interviews) sowie multiperspektivisch (drei Personengruppen: Veranstaltungsleiter\*innen, Referent\*innen und Teilnehmer\*innen) erhoben. Das Ziel ist dabei einerseits Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lehrer\*innen-Fortbildung zu erlangen sowie andererseits die Messinstrumente zu spezifizieren. Im Folgenden sollen die Bezugspunkte zum Projekt näher erläutert werden.

## **1.1 Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung**

Die Frage nach der Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen im Sinne der Qualitätssicherung hat mit 2021 zwei Bezugspunkte erhalten: Einerseits den Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2021a) und andererseits das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (BMBWF, 2021b).

Der Bundesqualitätsrahmen gibt österreichweite Qualitätsstandards in den zentralen Entwicklungsfeldern vor, um wirksame Professionalisierungsangebote für Lehrer\*innen und die Begleitung von Schulstandorten sicherzustellen. Mit der Erforschung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungsformaten wird eine der Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen erfüllt. Die Dimension der Produktqualität betreffend, gelingt damit die Verbindung der Evaluation und der Wirksamkeitsforschung modularer Fortbildungsformate, während in der Dimension der Ergebnisqualität der Fokus auf dem Outcome als Praxistransfer und einem möglichen Impact auf die Leistungen der Schüler\*innen liegt. Gewonnene Erkenntnisse fließen in die künftige Angebotsentwicklung – also die Produktqualität – ein. Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Unterrichts- und Schulqualität. Damit kann ein Brückenschlag vom Bundesqualitätsrahmen zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen erfolgen.

## **1.2 Qualitätsmanagement für Schule (QMS)**

QMS ist ein pädagogisches Qualitätsmanagementsystem, das sich an die Schulen richtet und das Lernen von Schüler\*innen sowie die Gestaltung von qualitativem Unterricht in den Mittelpunkt der schulischen Qualitätsarbeit stellt. QMS soll zwei Funktionen erfüllen: einerseits die der Qualitätsentwicklung – also die Unterstützung einer systematisch und zielgerichteten Schul- und Unterrichtsentwicklung, andererseits die der Qualitätssicherung im Sinne des Nachweises für die Qualität und Wirksamkeit von schulischen Prozessen und ihrer Ergebnisse. QMS soll Schulen dabei unterstützen, Entwicklungsprozesse zielgerichtet,



systematisch und evidenzorientiert zu gestalten. Die Orientierung am Qualitätsrahmen schafft die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität. Mit der Einführung von QMS in Österreich wird deutlich hervorgehoben, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung als partizipativer Prozess zu sehen sind. Kommunikation, Kollaboration, Kooperation und Reflexion im Schulteam sowie in den Lehrenden-Teams sind Gelingensfaktoren. Eine systematische Planung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrenden am Schulstandort als Maßnahme der Personalentwicklung ist hier ausschlaggebend. Dabei liegt der Fokus sowohl auf der Qualitätsentwicklung der Organisation Schule als auch auf der individuellen Professionalisierung der oder des Lehrenden und der Lehrenden-Teams (BMBWF, 2024). Lehrende, die modulare Fortbildungsreihen besuchen, können als Multiplikator\*innen am Schulstandort wirksam werden. In Kombination mit einer Haltung der reflektierten Praktikerin des reflektierten Praktikers kann der Transfer in die Praxis nachhaltig erfolgen. Die Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens mit ihren Bereichen und Kriterien definieren, was gute Schule und guten Unterricht ausmacht. In Bezug auf dieses Forschungsprojekt sind die Verbindungen zu den Dimensionen „3 Lernen und Lehren“ sowie „5 Ergebnisse und Wirkungen“ relevant. Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Gestaltung von Lehrprozessen und ermöglicht es, das Lernen der Schüler\*innen so gut als möglich zu unterstützen, um die Lernprozesse und -ergebnisse zu verbessern. Die Führungskraft schafft den notwendigen Rahmen dafür (siehe „2 Dimension Führen und Leiten“). (Liebhart-Gundacker, 2023)

## 2 Wirksamkeit & Nachhaltigkeit

Der folgende Abschnitt thematisiert eine Klärung der Begriffe „Wirksamkeit“ und „Nachhaltigkeit“. Daran anschließend erfolgt ein knapper Überblick über zentrale empirische Befunde zur Wirksamkeit/Nachhaltigkeit von Lehrer\*innen-Fortbildung.

### 2.1 Begriffsklärungen

Als Wirksamkeit können allgemein bestimmte Folgen bezeichnet werden, die durch eine Intervention verursacht wurden. Diese Zustandsveränderungen manifestieren sich in Strukturen, Prozessen sowie Verhaltensweisen (Stockmann, 2007). Wirksamkeit im Kontext Lehrer\*innen-Fortbildung kann sich auf zwei Arten zeigen: während der Fortbildung oder danach. Hält die Wirksamkeit über eine längere Zeitspanne an, kann von Nachhaltigkeit gesprochen werden (Zehetmeier, 2014). So gesehen kann Nachhaltigkeit auch als „Folgewirksamkeit“ bezeichnet werden, welche Fischer (2006) als dauerhaften und anhaltenden Erfolg von Fortbildungen beschreibt.

An der Wirksamkeit von Qualifizierungsmaßnahmen wird hinterfragt, ob bzw. inwieweit Bildung überhaupt gemessen werden kann, da es sich dabei um intersubjektive Lernprozesse handelt. Außerdem sind die jeweiligen Erhebungen von Erwartungshaltungen, etwa seitens der Politik, aber auch von Seiten der Lehrenden und Lernenden, geprägt. Es wird daher

gefordert, den Forschungsprozess weitgehend intersubjektiv nachvollziehbar und transparent zu gestalten (Zeuner & Pabst, 2020). Ein von Reusser und Treppe (2008) geäußerter weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den oft ausbleibenden Praxistransfer von Fortbildungen sowie die nicht erfüllten Erwartungen der Teilnehmenden. Zudem konstatieren die Autoren eine fehlende Nachhaltigkeit der Fortbildungsveranstaltungen.

Eine Reihe von Autor\*innen hat sich mit der Wirksamkeit/Nachhaltigkeit von Lehrer\*innen-Fortbildung auseinandergesetzt. Im Folgenden sollen exemplarisch die Wirkungsebenen nach Lipowsky (2004) dargestellt und beschrieben werden. Lipowsky geht dabei von vier Wirkungsebenen aus. Die unterste Ebene (1) umfasst die Meinungen und Einschätzungen der Teilnehmenden. Eine Ebene darüber (2) ist das Wissen der Teilnehmenden verortet. Damit gemeint ist neben fachlichem auch didaktisch-methodisches Wissen. Eine Ebene höher (3) manifestiert sich bereits das konkrete Handeln der an der Fortbildung Teilnehmenden. Hier können also bereits Veränderungen beobachtet werden. Auf der höchsten Wirksamkeitsebene (4) befinden sich schließlich die Leistungen der Schüler\*innen der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen. Als Erweiterung haben Rzejak, Lipowsky und Bleck (2020) eine weitere Ebene (5), nämlich die der Schulentwicklung, hinzugefügt. Es wird davon ausgegangen, dass die beforschten modularen Fortbildungsreihen der KPH Wien/Krems bis zu Ebene 3 wirken. Auch von einer Wirksamkeit auf Ebene der Schulentwicklung kann ausgegangen werden.

## 2.2 Empirische Befunde

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über ausgewählte Forschungsbefunde zum Thema Wirksamkeit/Nachhaltigkeit im Bereich der Lehrer\*innen-Fortbildung gegeben. Nach Lipowsky (2009) hängt deren Nachhaltigkeit von drei Dimensionen ab: (1) strukturelle, didaktische und prozessbezogene Merkmale der Fortbildung, (2) Merkmale des Schulumfeldes und (3) Merkmale der teilnehmenden Lehrpersonen.

Auch das jeweilige Fortbildungsformat – in vorliegendem Fall sind es modulare Reihen – spielt eine zentrale Rolle. So betonen Berghammer und Meraner (2012) die Bedeutung der Organisationsform der jeweiligen Lehrveranstaltung. Hattie (2015) schreibt der Lehrer\*innen-Fort- und Weiterbildung einen hohen erwünschten Effekt zu ( $d=.62$ ). Besonders hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich durch die Qualifizierungsmaßnahme das eigene Lernen der Teilnehmenden ändert ( $d=.90$ ). Für das Lernverhalten der Schüler\*innen der teilnehmenden Lehrpersonen ergeben sich hingegen nur mittlere Effekte ( $d=.37$ ).

Suckut (2012) nennt drei Charakteristika für erfolgreiche Lehrer\*innen-Fortbildungen: Unter (1) Design subsumiert sie u.a. die Langfristigkeit, die Organisation der Lerngruppen und einen Wechsel von Input- und Praxisphasen. Unter Inhalt (2) nennt sie etwa die Verständigung auf gemeinsame Ziele und ein fachdidaktisches Augenmerk auf die Lernprozesse der Schüler\*innen. Unter Fortbildner\*in (3) werden schließlich Unterrichtsbeobachtungen durch Fortbildner\*innen genannt.

Als Gelingenbedingungen für wirksame/nachhaltige Lehrer\*innen-Fortbildungen werden von mehreren Autorinnen und Autoren übereinstimmend folgende Merkmale genannt (Ellmauer, 2022):

- Die Fortbildung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (mehrere Teile)
- Expert\*innen werden miteinbezogen und es erfolgt ein Feedback
- Durch die Fortbildung wird ein Praxistransfer ermöglicht
- Die Einstellungen und Haltungen der teilnehmenden Lehrpersonen werden hinterfragt bzw. verändert

Grundsätzlich kann mit Nicodemus, Jäger und Bodensohn (2010) festgestellt werden, dass sich die Beforschung der Nachhaltigkeit von Lehrer\*innen-Fortbildung im deutschsprachigen Raum erst am Anfang befindet. Somit kann vorliegende Studie einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Aus obigen Überlegungen können folgende Forschungsfragen abgeleitet werden: Wie nachhaltig wirken die ausgewählten modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems? Wie können zukünftige Fortbildungsreihen gestaltet werden, um nachhaltig wirken zu können? Inwiefern eignet sich dieses Design für die Überprüfung modularer Fortbildungsreihen?

### 3 Empirische Studie

Im Weiteren wird die empirische Studie zur Erforschung der Nachhaltigkeit von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems (2019-2025) dargestellt. Die Auswahl der Fortbildungsreihen erfolgte unter Bezugnahme von zwei Punkten: Sie starteten im Studienjahr 2020/21 und bestehen aus mindestens drei Terminen. Der inhaltliche Schwerpunkt der Fortbildungsreihen rückte somit in den Hintergrund der Auswahl. Bei den Fortbildungsreihen handelt es sich unter anderem um die Reihen „Marte Meo“, „Begabungssiegel“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Theologisieren & Philosophieren“, „Jedes Kind stärken“, „Treffpunkt digitale Medien, Apps und Co.“ sowie „multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)“.

#### 3.1 Forschungsdesign der Studie

Aufbauend auf die empirischen Befunde zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit (z. B. von Lipowsky & Rzejak, 2019; Zehetmeier, 2017) von Fortbildungsveranstaltungen wurde ein entsprechendes Forschungsdesign entwickelt. Dabei sind insbesondere der multiperspektivische und der multimethodische Ansatz des Forschungsdesigns

hervorzuheben. Das Forschungsdesign ist in drei Messzeitpunkte ( $t_0$  bis  $t_2$ ) gegliedert: Ausgangssituation ( $t_0$ ), Wirksamkeit ( $t_1$ ) und Nachhaltigkeit ( $t_2$ ).

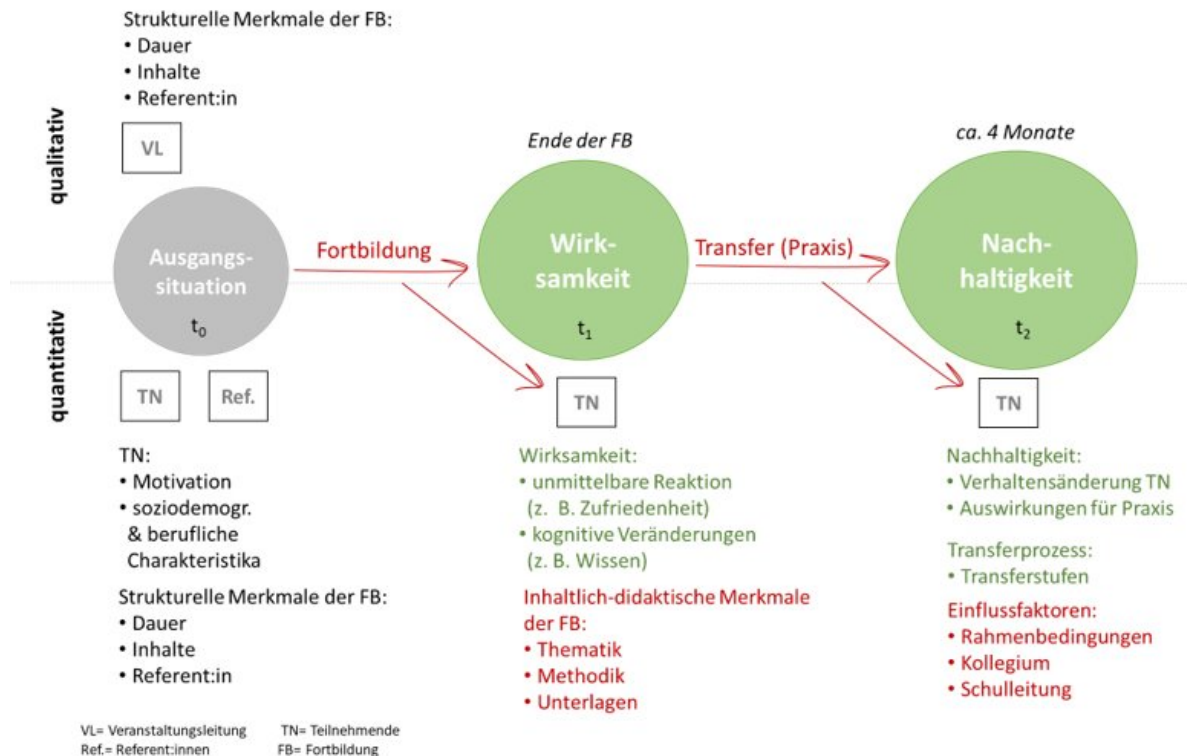


Abbildung 1: Design der Studie (Liebhart-Gundacker, Ellmayer & Wanitschek, 2021, 851)

Um die strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmale der Fortbildungsreihen zu erforschen, wurden in der Ausgangssituation – das heißt, kurz vor dem Start der Fortbildungsreihe – die Veranstaltungsleiter\*innen der fünfzehn Reihen mithilfe eines Leitfadens interviewt ( $t_0$ ). Dabei wurden die Entstehung und Organisation der Reihe, Zielgruppe, Wahl der Referent\*innen, Gelingensbedingungen, Mehrwert in der Praxis, informeller Austausch & Vernetzung, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven sowie die Situation durch die Covid-19-Pandemie thematisiert. Um auch die Perspektive der Gruppe der Referent\*innen vor dem Start der Reihen zu berücksichtigen, erfolgte eine Online-Fragebogenerhebung. Im Zuge dessen wurden unter anderem Aspekte wie Dauer, Inhalte und Kommunikation erforscht. Zudem wurden die Sicht der Teilnehmenden der Reihen zu deren Motivation zur Teilnahme sowie soziodemografische und berufliche Charakteristika berücksichtigt. Diese Daten wurden mittels Online-Fragebogen erhoben.

Am Ende der Fortbildungsreihe liegt der Fokus der Studie auf der Wirksamkeit der fünfzehn modularen Fortbildungsreihen ( $t_1$ ). Um die Wirksamkeit der Reihen auf die teilnehmenden Lehrpersonen und Elementarpädagog\*innen zu ermitteln, wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der die unmittelbaren Reaktionen auf die Fortbildungsveranstaltungen erhebt. Beispielsweise wurden der Grad der Zufriedenheit mit der Veranstaltungsleitung, der Motivation und Begeisterungsfähigkeit der Referent\*innen, der Möglichkeit des kollegialen Austausches und der Einbringung von eigenen schulischen oder elementarpädagogischen

Erfahrungen erfragt. Darüber hinaus wurden auch subjektiv wahrgenommene Veränderungen erfasst, wie zum Beispiel Erkenntnis- und Lernzuwachs, Handeln und Haltung im Unterricht, Reflexion verwendeter Konzepte und Methoden. Die Ergebnisse dieser Studie dienen als Planungsinstrument zur Weiterentwicklung der Fortbildungsveranstaltungen an der KPH Wien/Krems. Daher wurden des Weiteren Aspekte wie Veränderungsbedarf, fehlende Inhalte und wahrgenommene Vorteile von Fortbildungsreihen im Fragebogen berücksichtigt.

Wie in Kapitel 2 dargestellt, kann die Nachhaltigkeit nicht unmittelbar nach der Fortbildungsveranstaltung erforscht werden (Zehetmeier, 2017). Aufgrund dessen erfolgte eine weitere Online-Befragung der Teilnehmenden erst vier bis sechs Monate nach dem letzten Termin der Fortbildungsreihe ( $t_2$ ). Dieser Online-Fragebogen umfasst die Bereiche Kommunikation unter den Teilnehmenden, Mehrwert in der Praxis (persönlich sowie berufsbezogen), Kommunikation mit Kolleg\*innen der Schule bzw. des Kindergartens sowie fehlende Ressourcen bzw. schulische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Inhalte.

### 3.2 Erhebungsinstrumente & methodische Vorgehensweise

Als Messinstrumente wurden ein halbstrukturierter Leitfaden für die Veranstaltungsleiter\*innen, ein Online-Fragebogen für Referent\*innen und drei Online-Fragebögen für die Teilnehmenden entwickelt. Für die Entwicklung der Instrumente wurden Befunde aus der zu diesem Zeitpunkt bestehenden Forschungsliteratur herangezogen (z. B. Lipowsky, 2010; Nicodemus, 2010; Suckut, 2012).

Während der Leitfaden aus neun Kategorien besteht (s. Kap. 3.1), umfassen die Online-Fragebögen nach einem kurzen Einleitungstext überwiegend geschlossene Items mit einer vierstufigen Antwortmöglichkeit.

Während die quantitative Erhebung im Herbst 2020 startete und im Herbst 2021 endete, begann die qualitative Erhebung im Herbst 2020 und war im Frühling 2021 abgeschlossen. Die Online-Fragebögen wurden mithilfe des Programms Unipark erstellt und Umfragen generiert. Die Aussendung des Online-Fragebogens für die Referent\*innen erfolgte direkt an sie. Die Fragebögen für die Teilnehmenden wurden an die Veranstaltungsleiter\*innen übermittelt mit der Bitte, diese an die teilnehmenden Personen weiterzuleiten. Die Ausfülldauer der Fragebögen nahm etwa zehn bis fünfzehn Minuten in Anspruch, die Interviews dauerten 45 bis 60 Minuten und wurden über Microsoft Teams durchgeführt.

Für die Auswertung der Interviews mit den Veranstaltungsleitungen wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mithilfe des Programms MaxQDA gewählt, wobei jede inhaltstragende Textpassage eine Analyseeinheit bildet. Die Analysekategorien orientierten sich an der Struktur des Fragebogens. Weitere Subkategorien ergaben sich induktiv durch die Arbeit am Material. Zusammenfassungen für jede Fortbildungsreihe und für jede Kategorie wurden vom Forschungsteam erstellt. Die quantitativen Daten wurden deskriptiv (Häufigkeitstabellen, Grafiken) und inferenzstatistisch mithilfe des Statistikprogramms SPSS analysiert (z. B. Korrelation, Chi-Quadrat-Test). Um die

qualitativen und quantitativen Daten im Sinne eines Mixed-Methods-Verfahrens zu verknüpfen, werden in einem weiteren Schritt ausgewählte Passagen von den Erhebungen der Veranstaltungsleitungen, Referent\*innen und den Teilnehmenden zu drei Zeitpunkten analysiert.

### 3.3 Stichprobe der Studie

Insgesamt wurden zehn Veranstaltungsleiter\*innen interviewt. Diese Anzahl ergibt sich daraus, dass von den fünfzehn modularen Reihen manche Veranstaltungsleiter\*innen mehrere Reihen übernahmen. Dreißig Referent\*innen füllten den Online-Fragebogen aus. Dabei handelt es sich überwiegend um interne KPH-Mitarbeiter\*innen (Stammlehrende, dienstzugehörige und mitverwendete Lehrende). Die Anzahl der teilnehmenden Personen bewegt sich zwischen 61 und 167 Personen (t0 n=133, t1 n=167 Personen und t2 n=61 Personen). Der Großteil der Personen besuchte die Fortbildungsreihen „Begabungssiegel“ (n=31) und „Deutsch als Zweitsprache“ (n=25). 88 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich, 11 Prozent männlich und 1 Prozent gab ein anderes Geschlecht an. Die Hälfte der Teilnehmenden ist bis zu 14 Jahren an einer Schule bzw. einem Kindergarten tätig, wobei die Verteilung sehr breit gestreut ist (Streuung von ein bis 39 Dienstjahren). Die Mehrheit der teilnehmenden Lehrpersonen unterrichtet an einer Volksschule (38 %). Mehr als ein Viertel lehrt an einer Mittelschule (29 %), die anderen Personen unterrichten an AHS-Unterstufe (8 %), AHS-Oberstufe (7 %), Sonderschule (15 %), BMHS (1 %) und Polytechnischer Schule (1 %). 80 Prozent der Lehrpersonen unterrichten im städtischen Bereich.

## 4 Ergebnisse der Studie

Im folgenden Ergebnisteil werden zunächst die Befunde zu drei Kategorien (Motivation, Gelingensbedingungen und Praxistransfer) berichtet, danach erfolgt die Darstellung der inferenzstatistischen Ergebnisse.

### 4.1 Motivation der Teilnehmer\*innen

Die Motivation der Teilnehmenden spielt eine wichtige Rolle bei Fortbildungsveranstaltungen. Bei dieser Studie wurden alle Themenkomplexe multiperspektivisch betrachtet; das bedeutet, dass sowohl die Veranstaltungsleiter\*innen (VL) sowie die Referent\*innen (R) als auch die Teilnehmer\*innen (TN) selbst zu ihrer (Teilnahme) Motivation befragt wurden. Allen drei Personengruppen ist es wichtig, das eigene Handeln durch prozesshaftes Arbeiten zu reflektieren, was vor allem erst bei modularen Angeboten, wie den beforschten modularen Reihen, möglich wird. Auch der hohe Praxisbezug durch Ausprobieren der Inhalte und



Methoden während der modularen Reihe, um dadurch eine Nachbereitung zu ermöglichen, ist allen drei befragten Gruppen wichtig. Die Kommunikation bzw. der Austausch unter den Teilnehmer\*innen sowie der Theorie-Praxis-Transfer und der Erhalt eines Abschlusszertifikats sind für VL und TN relevant. VL und Referent\*innen sehen einen zusätzlichen motivationalen Schwerpunkt in der Erweiterung der Methodenkompetenz sowie im Austausch unter den Referent\*innen. VL betrachten die Freiwilligkeit der Teilnahme, die nicht immer gegeben ist, sowie die Expertise der Referent\*innen als Motivationsgrund einer Teilnahme, wie ein\*e VL im Interview erläutert: „(...) weil sie einen Experten haben (...), der das sowohl in der Theorie als auch in der Praxis gut ausfüllt, der (...) auf persönliche Beispiele eingeht, der sehr ermutigt auch persönliche Beispiele hineinzubringen und das auszuprobieren“ (VL, I:29). Ein\*e andere VL bringt einen weiteren Motivationsgrund ein: „(...) die Schulleiter und Schulleiterinnen spielen eigentlich eine sehr wichtige Rolle“ (VL, A: 54). Die Motivation durch die modulare Fortbildungsreihe einen Kompetenzzuwachs zu erlangen, um so in ihrer Professionalisierung gestärkt zu werden, drückt ein\*e Teilnehmer\*in folgendermaßen aus: „Kompetenzen in meiner Lehrerpersönlichkeit stärken und Methoden und Hilfestellungen bekommen, die es mir ermöglichen Gesprächssituationen herbeizuführen. Möglichkeiten zu erlernen, die Schulsituation zu beruhigen, zu verlangsamen und besser wahrzunehmen. Kinder in ihrer Wahrhaftigkeit besser wahrzunehmen“ (TN).

Ein Großteil der Teilnehmenden besucht eine modulare Fortbildungsreihe, weil die eigene Professionalisierung als Lehrende im Sinne eines Erkenntniszuwachses und einer Kompetenzerweiterung angestrebt werden. Sie möchten auf dem neuesten Stand bleiben und legen vor allem Wert auf einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. Angeführt wird als Motivationsgrund auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Hier wird Professionsbewusstsein, sich selbst als Expert\*in wahrzunehmen, sichtbar. Das Interesse am Thema und das Kennenlernen geeigneter didaktischer Settings, pädagogischer Methoden und Ressourcen für den Unterricht sowie deren Umsetzung im schulischen Kontext stehen im Vordergrund. Häufig wird auch angeführt, dass Motivationsgründe für die Teilnahme an einer modularen Fortbildungsreihe die Sensibilisierung, das Erkennen, das gezielte Fördern von Potenzialen und Begabungen von Schüler\*innen ist, die in einer Verbesserung der Gestaltung des eigenen Unterrichts Räume für Individualisierung und Differenzierung im Sinne der Schüler\*innen eröffnen. Dabei spielt auch eine Rolle, dass es den Teilnehmenden ein Anliegen ist, dass Schüler\*innen vom Unterricht profitieren. Hervorgehoben wird von vielen Teilnehmenden, dass der Sinn und Zweck in der gezielten, individuellen, interessenorientierten und differenzierten Förderung, Begleitung und Unterstützung der Schüler\*innen gesehen wird. Auch hier ergibt sich der Bezug zur Unterrichts- und Schulqualität: „(...) ich bin neugierig und offen für Neues und freue mich über jede Erweiterung meiner beruflichen und persönlichen Kompetenzen als Religionslehrerin. Mit neuen Facetten, Ideen, Methoden bzw. Materialien arbeiten zu können, macht meine Arbeit interessant und spannend!“ (TN) Unterricht soll daher an den Interessen und damit der Lebenswelt der Schüler\*innen ausgerichtet und zukunftsfähig gestaltet werden, was der vierten Ebene im Stufenmodell von Lipowsky (2010) entspricht. Es wird angeführt, dass die Motivation zur Teilnahme an einer modularen Fortbildungsreihe darin besteht, dass



Teilnehmende in diesem Bereich tätig sind oder damit die Implementierung einer Schwerpunktsetzung und eines Siegels am Schulstandort unterstützen möchten. Damit kann die Sicherung von Unterrichts- und Schulqualität verbunden werden. Selten wird als Motivation zur Teilnahme die Anweisung seitens der Schulleitung genannt.

## 4.2 Gelingensbedingungen von Fortbildungen

Was die Bedingungen betrifft, die eine Fortbildung als gelungen darstellen, sind sich die drei befragten Personengruppen durchaus einig: Immer wieder wird genannt, es braucht „konkrete Praxisbeispiele und Umsetzungsmöglichkeiten“ (TN t<sub>0</sub>). In weiterer Folge wird die Theorie-Praxis-Balance genannt. Wichtig ist den TN außerdem, dass „(...) eine Veranstaltung (...) auch vom Austausch“ lebt (VL, A: 96). Methodische Vielfalt, Reflexion sowie „(...) die Referent\*innen sind das Um und Auf“ (VL, H: 122). Diese tragen zum Gelingen bei, indem sie auf die Bedürfnisse der Teilnehmer\*innen eingehen. Der längere Zeitraum der Fortbildung, im Gegensatz zu „One-shot-Veranstaltungen“ (Müller et al., 2019), und die Möglichkeit dadurch zwischen den einzelnen Terminen der modularen Reihen die Inhalte in Selbstlernphasen anzuwenden und zu reflektieren, stellt vor allem für die Referent\*innen eine Gelingensbedingung dar. „Zeit dazwischen um zu reflektieren, Fragen/Unsicherheiten zu finden und klären zu können (...) modulare FB-Reihe = Wissensbausteine (...) macht mehr Sinn als Monsterpakete“ (TN).

Sorgfältige Planung und Organisation sowie die Teilnahme mehrerer Pädagog\*innen pro Schulstandort oder Kindergarten sehen in erster Linie die VL als wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer Fortbildungsreihe. Dieses Verständnis ist noch nicht bei den Schulleiter\*innen und Teilnehmer\*innen gefestigt, da derzeit noch viel zu wenige eine Multiplikator\*innenrolle nach der Fortbildung einnehmen. Auf die Frage, was die Teilnehmenden besonders an der modularen Reihe schätzen, so können insbesondere fünf Aspekte genannt werden: (1) Praxisnahe Inhalte, (2) Werkzeuge und „Rezepte“ für die Umsetzung im Unterricht, (3) Kompetenzen der Referent\*innen, (4) Möglichkeit zur Reflexion zwischen den Terminen sowie (5) Erprobung von Inhalten.

## 4.3 Praxistransfer

Bei der Kategorie Praxistransfer waren sich alle drei befragten Gruppen einig: Praxisnahes Wissen und Umsetzungsideen dazu sind wünschenswert: „(...) lebt und wirkt durch den Praxisbezug (...), persönlich durch die Teilnehmenden. Das heißt, die probieren das aus, an eigenen Beispielen, die sie selber haben und das können durchaus auch Beispiele zu ihrer Realität sein“ (VL). Durch die Kombination von Theorie und Praxis kann die Selbstreflexion und die Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Vernetzung und Austausch hat auch hier einen hohen Stellenwert. Die Kompetenzerweiterung, die dann auch zu Haltungsänderungen in der Praxis

führen kann, ist allen Beteiligten wichtig. Die Funktion als Multiplikator\*in wird als bedeutsam erachtet, auch die wichtige Rolle der Schulleitung wird thematisiert: „Schulleitungen, (...) die sie anzünden können und (...), die das initiieren und die sagen, du warst auf dieser Fortbildung (...), ist da etwas Interessantes für unseren Schulstandort, sollen wir das zu mehr entfachen (...), wollen wir (...) etwas verändern (...)“ (VL).

Was den persönlichen Mehrwert in der Praxis betrifft, so gaben 91,8 Prozent an, dass sie neue Zugänge zur Umsetzung ihrer Ideen im Unterricht/Kindergarten durch die Fortbildungsreihe gewonnen haben. 80 Prozent gestalten ihren Unterricht/Arbeitsalltag innovativer und 75 Prozent kreativer durch die Fortbildungsreihe. Für 87 Prozent ist ein Lernprozess in Gang gekommen. 83,6 Prozent reflektieren ihr Handeln und 80 Prozent reflektieren ihre Haltung im Unterricht/Kindergarten verstärkt. 87 Prozent haben die von ihnen angewendeten Konzepte und Methoden überdacht. 92 Prozent geben an, ihre Kompetenzen erweitert zu haben. 82 Prozent können durch die modulare Reihe mögliche Stolpersteine im Lernprozess bei ihren Schüler\*innen/Kindergartenkindern besser erkennen und eine Person gibt Folgendes an: „(...) ich bin in der Art und Weise, wie ich Unterrichtsprozesse gestalte, bestärkt worden und freue mich, dass ich Gehörtes bereits seit Jahren ähnlich umsetze“ (TN t<sub>2</sub>).

Was die Zeit nach der Fortbildungsreihe betrifft, so geben 67 Prozent an, dass sie eine Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit und mehr Engagement und Freude bei ihren Schüler\*innen/Kindergartenkindern feststellen können. 82 Prozent fühlen sich bestärkt darin, differenzierte Maßnahmen entsprechend den Leistungen bzw. der Bedürfnisse der Schüler\*innen/Kindergartenkinder setzen zu können. Fast alle verfügen über entsprechende Voraussetzungen, das Gelernte umzusetzen. 62,3 Prozent beobachten einen Lernzuwachs bei den Schüler\*innen/Kindergartenkindern.

## 4.4 Inferenzstatistische Ergebnisse

Hier können nur auszugsweise Ergebnisse der sehr umfangreichen Daten dargestellt werden: Zum Testzeitpunkt t<sub>0</sub> (vor der Fortbildung) und t<sub>1</sub> (direkt danach) können folgende Ergebnisse berichtet werden: Alle Referent\*innen bringen wissenschaftliche Ergebnisse in die Fortbildung mit ein. Teilnehmende berichten, es gäbe mehrere modulare Reihen, bei denen Kolleg\*innen aus dem Team teilnehmen, z. B. Begabungssiegel (n=24), Deutsch als Zweitsprache (n=7), mBET (n=6). Es zeigen sich keine Geschlechts-, Alters- & Regionsunterschiede (Stadt/Land) hinsichtlich der Zufriedenheit (Begleitung durch die Veranstaltungsleitung, Referent\*innen, Austausch). Wenn die Teilnehmenden motiviert sind, die Inhalte umzusetzen, dann teilen sie diese mit ihren Fachkolleg\*innen (p<.001, r=.453). Zum Zeitpunkt t<sub>2</sub> (vier bis sechs Monate nach der letzten Veranstaltung der modularen Reihe) zeigen sich folgende Ergebnisse: Die Möglichkeit des kollegialen Austausches erschließt Teilnehmenden ein neues Netzwerk, das sie auch außerhalb der Fortbildungsreihe nutzen (p=.024, r=.290). Verstärkte Zusammenarbeit der TN unterstützt den Praxistransfer der erworbenen Inhalte in Schule/in den Kindergarten (p=.023, r=.273). Das Einbringen von Inhalten/Kompetenzen der Reihe in den Arbeitsalltag begünstigt das Setzen differenzierter

Maßnahmen (entsprechend den Leistungen und Bedürfnisse der Schüler\*innen/Kindergartenkinder) ( $p < .001$ ,  $r = .629$ ). Teilnehmer\*innen, die am Ende der modularen Reihe ihr Handeln und ihre Haltung im Unterricht/im Kindergarten verstärkt reflektieren, geben dies auch noch vier bis sechs Monate nach der modularen Reihe an. Die 61 Personen, die den Fragebogen zu  $t_2$  nach der modularen Reihe beantwortet haben, sehen durch den Besuch der modularen Reihe einen Mehrwert für ihre Schüler\*innen/Kindergartenkinder. Dennoch haben nach der modularen Reihe nur 8 (von 61) Personen eine Multiplikator\*innenrolle übernommen.

## 5 Fazit, Limitationen & Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Projekt zur Beforschung der Nachhaltigkeit von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems vorgestellt.

Die Beforschung erfolgte multiperspektivisch durch Befragung der Veranstaltungsleitungen, Referent\*innen und Teilnehmenden zu mehreren Erhebungszeitpunkten. Erste Ergebnisse geben Grund zur Annahme, dass die untersuchten modularen Reihen nachhaltig wirken.

Als Limitationen können folgende genannt werden: das Fehlen einer Vergleichsgruppe (z.B. aus „One-Shot“-Veranstaltungen, bzw. Personen ohne Fortbildungen, siehe dazu Dissertation von Isabel Wanitschek, 2024). Auch die große Heterogenität der Fortbildungsreihen kann als Einschränkung angesehen werden: Nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der fünfzehn Fortbildungsreihen ist vielfältig, auch die Dauer der Fortbildungsreihen sowie die damit verbundenen Abschlüsse (Ausbildungszertifikate, Teilnahmebestätigung etc.) sind hier zu nennen. Auch die Heterogenität der Teilnehmer\*innen (Lehrer\*innen aller Schularten sowie Elementarpädagog\*innen) sowie die Motivation zur Teilnahme (Verpflichtung, Freiwilligkeit) spielen eine Limitation dar.

Die Erkenntnisse dieses Forschungsprojektes fließen in die Angebotsentwicklung von Fortbildungsformaten an der KPH Wien/Krems ein, wie im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung des BMBWF (2021a) in Verbindung mit QMS für Schulen vorgesehen, da alle Projektmitglieder Schlüsselpositionen im Bereich der Fortbildung bekleiden. Darüber hinaus werden derzeit Messinstrumente für die Evaluierung mit dem Tool Evasys auch in Anlehnung an Rzejak et al. (2023) an der KPH Wien/Krems entwickelt.

### Literatur

- Berghammer, A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung & Unterricht*, 7, S. 610–619.
- BMBWF (2021a). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. <https://bit.ly/3sYMX4b>
- BMBWF Österreich. (2021b). *QMS - Qualitätsmanagement für Schulen. QMS - Qualitätsmanagementsystem für Schulen*. <https://www.qms.at/>

- BMBWF (2024). *QMS – Systematische Fort- und Weiterbildungsplanung (FWBP)*.  
<https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/fort-und-weiterbildungsplanung>
- Ellmauer, W. (2022). *Das ECHA-Zertifikat. Wegbereiter von Begabungs- und Begabtenförderung in der Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems*. LIT.
- Fischer, A. (2006). Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe. *Paradigma*, 1, S. 6–10.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_25)
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Liebhart-Gundacker, M. (2023). Schulleitungen als treibende und steuernde Kraft. *SchVw aktuell*, 2, S. 53–55.
- Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W. & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. *Erziehung & Unterricht*, S. 9–10, S. 847–858.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 96, S. 462–479.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), S. 346–360.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Groot-Wilken, B., Koerber, R. (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Wbv-Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://bit.ly/39ML6rs>
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andritz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2, Beitrag 3* (S. 99–142). Leykam-Verlag. <https://goo.gl/ghPqGJ>
- Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2010). Effekte von Fort- und Weiterbildung in Mathematik: Dem Phänomen des Autobahnkreuzes auf der Spur! *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (2), S. 217–233.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), S. 5–10.
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D. & Calcagni, E. (2023). *Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS*. <http://dpo-org/10.25656/01:26502>

- Rzejak, D., Lipowsky, D. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In Cramer, C., Drahm, M., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–651). Klinkhardt-Verlag.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, S. 19–30. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-01>
- Stockmann, R. (2007). Einführung in die Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6.* (S. 24–70). Waxmann.
- Suckut, J. (2012). *Die Wirksamkeit von Piko-OWL als Lehrerfortbildung: Eine Evaluation zum Projekt Physik im Kontext in Fallstudien.* Logos.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES).* Ministry of Education. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Wanitschek, I. (in Druck). *Why not?! Teilnahmebarrieren in der Fortbildung – Eine quantitative bildungswissenschaftliche Studie aus der Sicht von Lehrpersonen in Österreich.* Dissertation Universität Wien.
- Zehetmeier, S. (2014). *Nachhaltige Wirkung von Bildungsprozessen.* Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In Kreis, I., Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Studien-Verlag.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin Erwachsenenbildung.at.*, 40, 06-1–06-9. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-40/meb20-40.pdf>

# Fortbildung, Professionalität & Organisation von Fortbildung an österreichi- schen Pädagogischen Hochschulen

*Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Andrea Bisanz &  
Michaela Liebhart-Gundacker<sup>1</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1284>

## **Zusammenfassung**

Ausgangspunkt für dieses Projekt sind die Forderungen zur Beforschung von Fortbildung im Entwicklungsplan für die Pädagogischen Hochschulen (PHen), in den Ziel- und Leistungsplänen sowie im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung. Um zu erkunden, welchen Impact die unterschiedlichen organisationalen und strukturellen Gegebenheiten von Fortbildung an den beteiligten PHen haben, wenden wir uns folgenden Fragestellungen zu: Wie ist der Bereich der Fortbildung an den teilnehmenden Hochschulen organisational eingebettet? Wie sind zentrale Abläufe im Bereich des (Fort-) Bildungsmanagements ausgestaltet? Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede zeigen sich dabei an den beteiligten Pädagogischen Hochschulen? Durch Dokumentenanalyse sowie qualitative Interviews mit Fortbildungsverantwortlichen soll ein besseres Verständnis des bislang wenig beforschten Bereichs der strukturellen Ausgestaltung von Fortbildung an den einzelnen Hochschulen geschaffen werden. In diesem Beitrag wird insbesondere auf die unterschiedlichen Strukturen und Verortung der Fortbildung an den drei Hochschulen eingegangen. Die PH-Online Analysen erfolgen anhand eines Kategoriensystems. Im Anschluss erfolgen Interviews mit Verantwortlichen der Fortbildung, die Interview-Daten werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Durch diese Erkenntnisse sollen nach einer diskursiven Validierung mit Verantwortlichen der Personal- und Hochschulentwicklung mögliche Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Organisation von Fortbildung, zur Rekrutierung geeigneter Fortbildner\*innen sowie zu Personalentwicklungs- und Unterstützungsmaßnahmen für bereits tätige Fortbildner\*innen innerhalb der jeweiligen PH abgeleitet werden.

**Stichwörter:** Fortbildung, Organisation, Professionalität

---

<sup>1</sup> Alle: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien.  
E-Mail: [tamara.katschnig@kphvie.ac.at](mailto:tamara.katschnig@kphvie.ac.at)

## 1 Einleitung & Ausgangslage

Dieses Forschungsprojekt (Laufzeit 2022-2025) wird unter der Leitung von Martin Auferbauer (PH Steiermark) mit drei Pädagogischen Hochschulen (aus drei der vier Entwicklungsverbände in Österreich) durchgeführt. Die Autorinnen stellen das Team an der KPH Wien/Krems dar, Martin Auferbauer wird von Karina Fernandez unterstützt (PH Steiermark) und an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich ist Helene Feichter involviert. Alle Beteiligten haben direkt oder indirekt mit der Organisation, Durchführung und Professionalisierung von Fortbildung an den drei Hochschulen zu tun und können so „von innen heraus“ die Lage optimal beforschen. Die Studie folgt einem qualitativen Forschungsparadigma in Anlehnung an die Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996).

### 1.1 Ausgangslage zur Bedeutung von Fortbildung

Dem Bereich der Fortbildung kommt als dritte Phase der Lehrer\*innenbildung große Bedeutung zu: Durch gesellschaftliche Innovationen, Veränderungen und auch Krisen (Ukraine-Krieg, Konflikt im Nahen Osten, ...) besteht erhöhter Bedarf für angepasste pädagogische Praxen. Auch Implementationen bildungspolitischer Reformen (IKM-Plus, QMS, etc.) können durch Fortbildung direkt und rasch ins Schulsystem übertragen werden (Feichter, 2020). Dabei werden Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen als wichtiges Unterstützungselement für im Beruf stehende Lehrer\*innen gesehen (Vigerske, 2017; Hanisch & Lichtenfeld, 2009; Katschnig et al., 2020; Wanitschek et al., 2022). Was die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Lehrer\*innenfortbildung betrifft, so erlangt diese erst seit kurzer Zeit (im Vergleich zur Ausbildung) entsprechende Aufmerksamkeit (vgl. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016; Müller et al., 2019; Katschnig et al., 2020; Wanitschek et al., 2020; Auferbauer et al., 2021; Liebhart-Gundacker, Ellmauer & Wanitschek, 2021; Lipowsky & Rzejak, 2021; Richter, Lazarides & Richter, 2021; Prorok et al., 2021; Terhart, 2022). Müller et al. (2010, S. 9) bezeichneten die „Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung“ sogar als „Hoffnungsträgerin“ für eine Verbesserung des Bildungswesens aufgrund eher ernüchternder Befunde der Forschung über die Wirksamkeit der Erstausbildung von Lehrpersonen. Früher waren Pädagogische Hochschulen primär Ausbildungsstätten von (Pflichtschul-)Lehrer\*innen. Das Aufgabenprofil ist mittlerweile jedoch als weit differenzierter und umfangreicher zu betrachten (Feichter, 2020; Feichter & Friedwagner-Evers, 2021). Es umfasst die Pädagog\*innenbildung im gesamten Professionalisierungskontinuum: Ausbildung, Begleitung des Berufseinstiegs im Zuge der Induktionsphase, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie Beratung von Schulteams (Schulentwicklungsberatung).



Die Erwartung an Fortbildung ist dabei folgende: Lehrpersonen auf die sich beschleunigende Entwicklungsdynamik der Gesellschaft vorzubereiten, um so den Anforderungen eines modernen Bildungssystems mit hoher Diversität, Sprachenvielfalt, Inklusion und Digitalisierung genügen zu können. Derzeit gibt es aktuelle Debatten zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung, d.h. vielfältige Daten zu deren Wirksamkeit und Qualität weitgehend in Bezug auf die Fortbildungsarbeit „vor Ort“ (Mikro-Ebene Schulen & Veranstaltungen). Werden erhoben. Systemfragen, also Fragen nach Strukturen, Organisation, Finanz- und Personalausstattung sowie nach dem Bedingungsrahmen wurden bisher weitgehend ausgeblendet (Priebe et al., 2023; Cramer et al., 2019). Diese Fragen nach Wirksamkeit und Qualität der bildungspolitischen Steuerung sowie nach professioneller datenbasierter Governance staatlicher Fortbildungssysteme stehen in diesem Forschungsprojekt im Mittelpunkt. Die Erweiterung von professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen durch wirksame Fortbildung ist für schulpolitische Reformen hochbedeutend. Befunde aus drei österreichischen PHen werden erhoben, Interviews mit Planungsverantwortlichen von Fortbildungen werden durchgeführt, um schließlich Erkenntnisse zur Weiterentwicklung zu gewinnen.

## 1.2 Definition Fortbildung (im Gegensatz zu Weiterbildung)

Da es immer wieder zu Verwechslungen von Fortbildung und Weiterbildung kommt, ist es unerlässlich, diese beiden Felder der Erwachsenenbildung voneinander abgegrenzt darzustellen. Folgende Tabelle stellt die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale dar (siehe dazu auch Katschnig, 2023).

<b>Fortbildung</b>	<b>Weiterbildung</b>
Erhalt und Weiterentwicklung professioneller Qualifikationen	Kompetenzerweiterung & Neugewinnung
Schulentwicklungsberatung	neue Funktionen im beruflichen Feld
berufsbezogene Erwachsenenbildung	Hochschullehrgänge
Teilnahmebestätigung	ECTS-Anrechnungspunkte, Abschlüsse

Tabelle 1: Unterscheidungsmerkmale Fort- und Weiterbildung (Eigendarstellung)

Durch die Forderung des Bundesqualitätsrahmens (BMBWF, 2021) nach Beforschung der Fortbildung zur Frage, welche strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten es an den Hochschulen braucht, um größtmögliche Wirksamkeit zu erzielen, wurden folgende Forschungsfragen für dieses Projekt leitend aufgestellt: Wie und mit welcher Qualität müssen Fortbildungssysteme auf der Makro-Ebene gesteuert werden und strukturiert sein, um evidenzbasierte Fortbildungswirksamkeit auf der Mikro-Ebene, „vor Ort“, zu gewährleisten? Wie ist Fortbildung in die Organisationsstruktur Pädagogischer Hochschulen integriert? Wie sind zentrale

Abläufe im Bereich des Bildungsmanagements (etwa: Recruiting, Personalführung und -entwicklung, Qualitätsmanagement) ausgestaltet? Welche Überschneidungen und welche Unterschiede zeigen sich dabei an den beteiligten Pädagogischen Hochschulen (KPH Wien/Krems, PH OÖ, PH STMK)?

## 2 Ziel der Studie & Vorgangsweise

In diesem Kapitel werden nun das Ziel und die Vorgangsweise dieses Forschungsprojektes dargestellt. Es soll ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Organisationsstrukturen entstehen, innerhalb derer Fortbildung an den beteiligten Hochschulen geplant und angeboten werden. Zusätzlich sollen förderliche und hemmende Faktoren für das Bildungsmanagement an österreichischen Hochschulen identifiziert und der Blick auf die Strukturen geschärft werden. Aus den Ergebnissen der Studie können sich Ableitungen und Empfehlungen hinsichtlich der strukturellen Einbettung und Organisation von Fortbildung, zu Rekrutierungsmaßnahmen geeigneter Referent\*innen sowie zu Personalentwicklungsmaßnahmen in diesem Feld ergeben.

Die mehrstufige methodische Vorgangsweise umfasst die Dokumentenanalyse der Organigramme und Organisationsstrukturen und PH-Online-Daten, den hochschulübergreifenden Vergleich der erhobenen Daten, leitfadengestützte Interviews mit Fortbildungsverantwortlichen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) an den beteiligten Hochschulen sowie die Ableitung möglicher Empfehlungen für die Weiterentwicklung der organisationalen und strukturellen Bedingungen im Bereich der Fortbildung (jeweils hochschulspezifisch und hochschulübergreifend).

## 3 Arbeitspakete im Speziellen

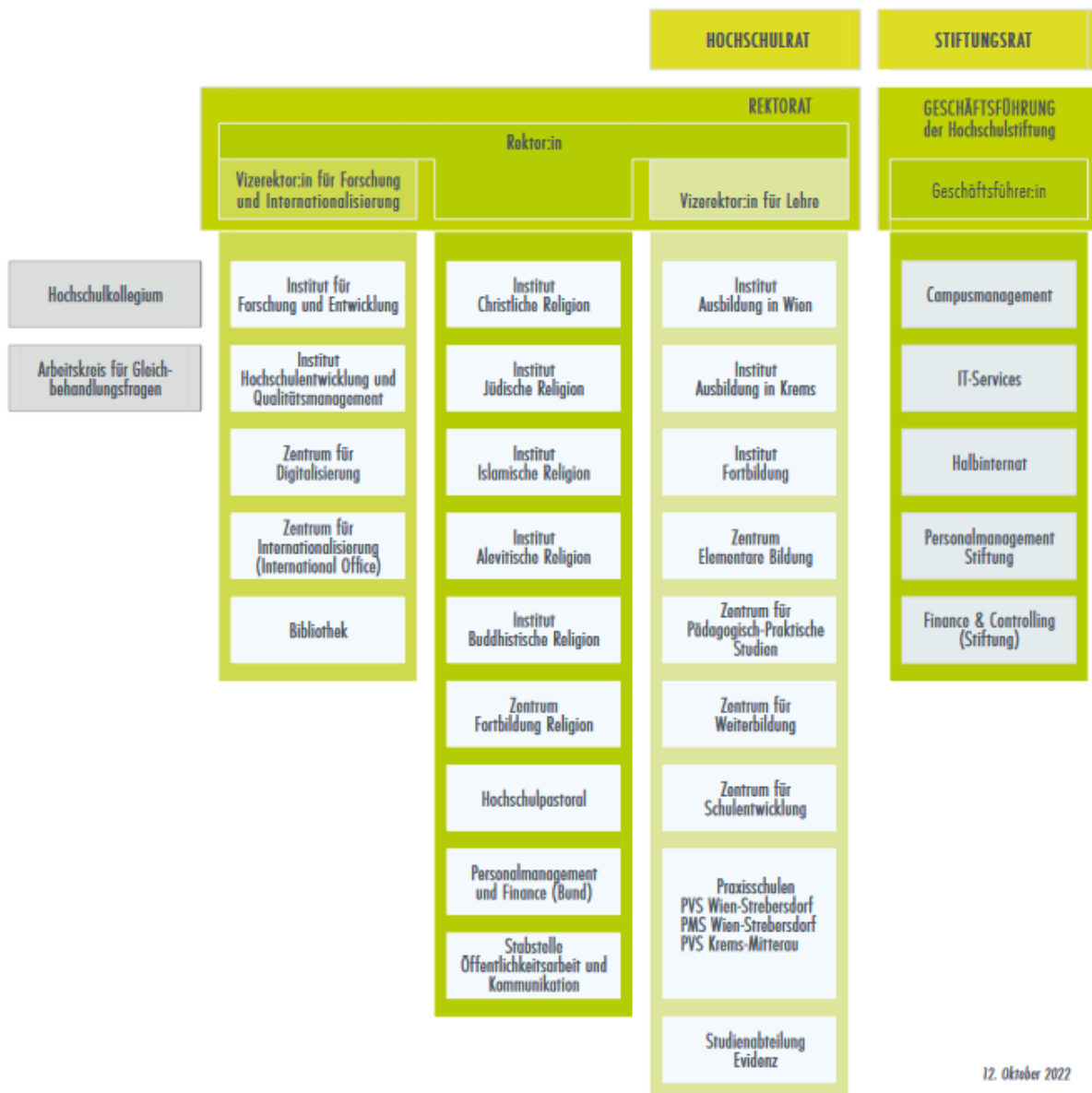
Um dieses Forschungsprojekt zu strukturieren, wurden vier Arbeitspakete geschnürt, die im Folgenden vorgestellt werden. Diese wurden hinsichtlich der Vorgangsweise im Forschungsprojekt definiert:

- Arbeitspaket 1: Organisation der Fortbildung an den beteiligten Pädagogischen Hochschulen mittels Dokumentenanalyse
- Arbeitspaket 2: Kommunikation & Kollaboration
- Arbeitspaket 3: PH-Online-Abfragen & Analyse
- Arbeitspaket 4: Interviews mit Verantwortlichen

### 3.1 Arbeitspaket 1

Das erste Arbeitspaket beschäftigt sich mit den Organisationsstrukturen der einzelnen am Projekt teilnehmenden Hochschulen, beschreibt die einzelnen Organigramme und streicht Übereinstimmungen bzw. Unterschiede heraus (Hoffmann, 2018). Alle Hochschulen entwickeln jeweils Fortbildungsangebote je nach Bedarfen und Fortbildungsmaßnahmen des BMBWK wie z.B. zu QMS, zu Gendersensibilität oder Antirassismus.

# ORGANIGRAMM



12. Oktober 2022

Abbildung 1: Organigramm Hochschule KPH Wien/Krems (Eigendarstellung)

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gibt es ein eigenes Institut Fortbildung. In Wien richten sich die Fortbildungsangebote an die Lehrpersonen der einzelnen Schularten, in NÖ erfolgt der Ausrichtung gemäß den thematischen Schwerpunktsetzungen. Zusätzlich zu diesen Angeboten gibt es die hochschulinterne Fortbildung, die sich an die Mitarbeiter\*innen wendet (<https://fbintern.kphvie.ac.at/>). Dies kann als Maßnahme zur Qualitätssicherung gesehen werden.

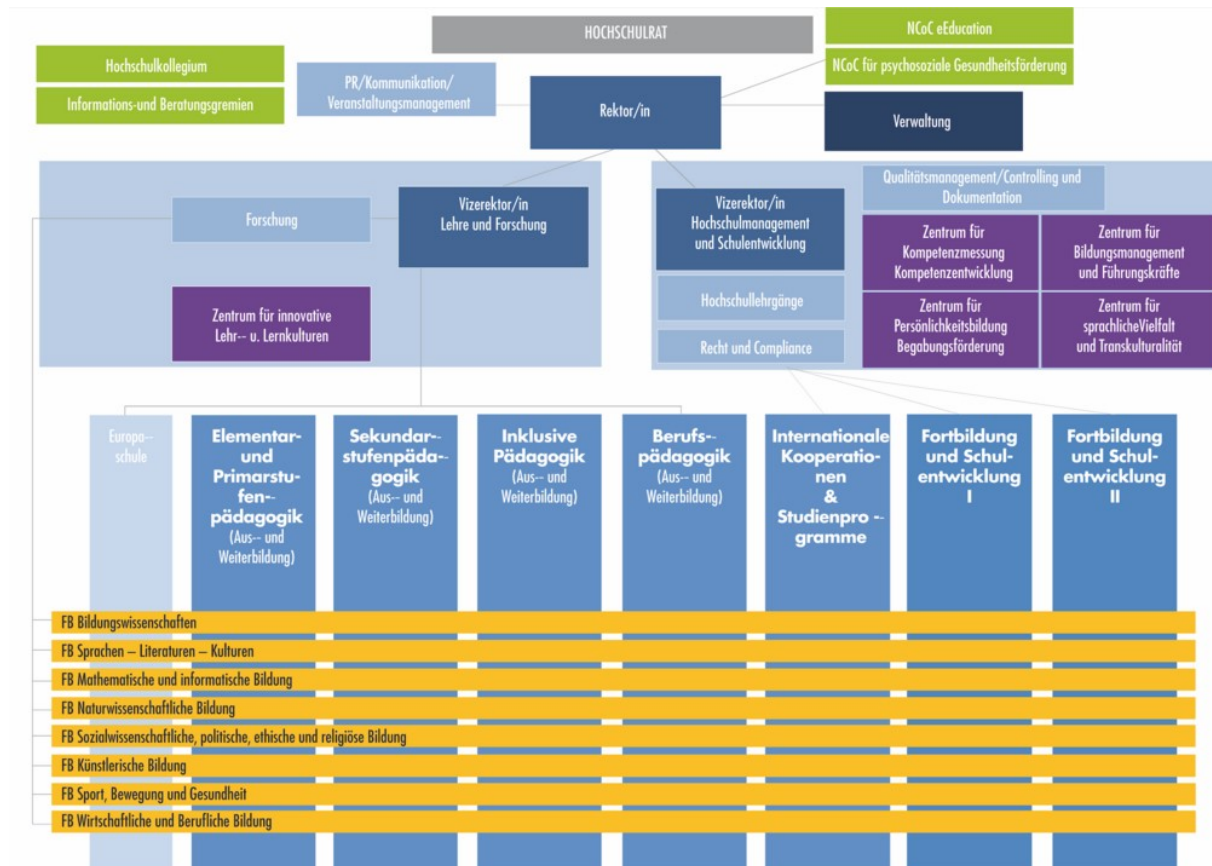


Abbildung 2: Organigramm Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Eigendarstellung)

An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich gibt es ebenso eigene Fortbildungsinstitute. Sie tragen die Bezeichnung „Fortbildung und Schulentwicklung I bzw. II“. Das Institut für Fortbildung und Schulentwicklung I richtet sich in der Konzeption, Umsetzung und Evaluation an Pädagog\*innen der Elementarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I. Sie fokussiert somit auf die Fortbildung von Lehrer\*innen, die Schüler\*innen bis fünfzehn Jahre unterrichten. Das Institut für Fortbildung und Schulentwicklung II ist für die Fortbildung von Pädagog\*innen, die Schüler\*innen der Altersstufe zehn – neunzehn Jahre unterrichten, verantwortlich. Auch dieses Institut erstellt, organisiert und führt Fortbildungsangebote durch, die die Bedarfe der Zielgruppen, schularten-, schultypenspezifisch und/oder schulübergreifend aufgreift. In den einzelnen Fachbereichen werden aktuelle Fortbildungsangebote erstellt. Jeweils jährlich gibt es an der PH OÖ den „Tag der Forschung“ und den „Tag der Lehre“.

ORGANIGRAMM PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE STEIERMARK 2023

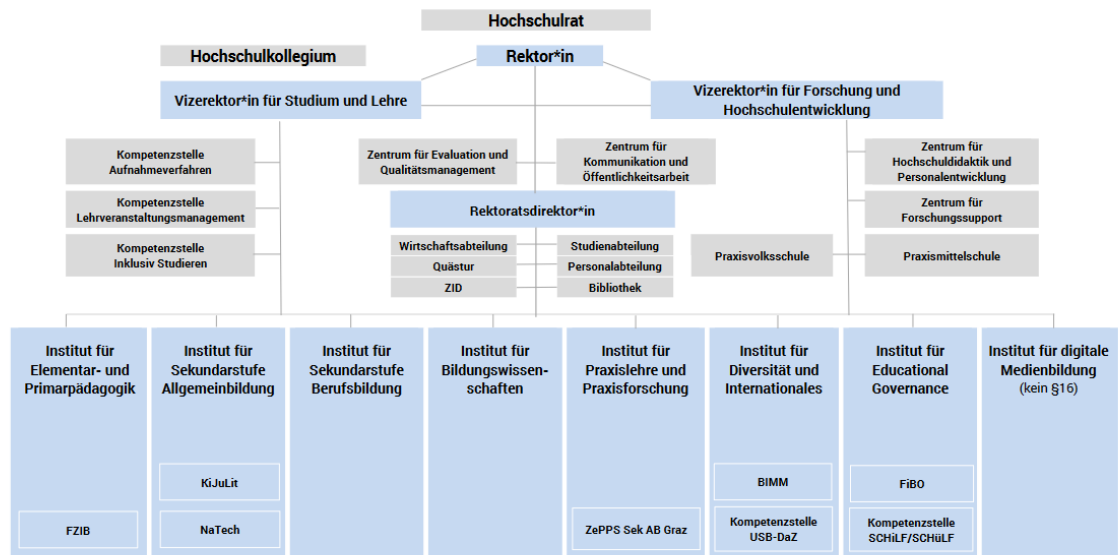


Abbildung 3: Organigramm Pädagogische Hochschule Steiermark (Eigendarstellung)

Die Pädagogische Hochschule Steiermark gliedert sich in acht Institute: Institut für Elementar- und Primarpädagogik, für Sekundarstufe Allgemeinbildung, für Sekundarstufe Berufsbildung, für Bildungswissenschaften, für Praxislehre und Praxisforschung, für Diversität und Internationales, für Educational Governance und für digitale Medienbildung. In jedem dieser Institute ist auch die Lehre im Rahmen der Lehrer\*innenfortbildung angesiedelt: Angebote im Bereich Primarstufe und Elementarpädagog\*innen, für Lehrpersonen der Sekundarstufe im Bereich Allgemeinbildung, im Bereich Berufsbildung, in den Bildungswissenschaften, für den Berufseinstieg in der Induktionsphase, zu neuen diversitätsorientierten Konzepten und für Führungskräfte im Bildungsbereich. Die hochschulinterne Qualifizierung ist dem Zentrum für Hochschuldidaktik und Personalentwicklung zugeordnet (<https://personalentwicklung.phst.at/home/>).

## 3.2 Arbeitspaket 2

Das zweite Arbeitspaket beschäftigt sich mit den Kommunikationsstrukturen und der Zusammenarbeit der Mitarbeiter\*innen.

Stammlehrende, dienstzugeteilte und mitverwendete Beschäftigte sind im Bereich der Fortbildung tätig. Mitverwendete Kolleg\*innen leisten eine definierte Stundenanzahl für planende oder lehrende Tätigkeiten in der Fortbildung. Stammlehrende und dienstzugeteilte Personen arbeiten zu 100 Prozent für die Hochschule. Sie haben neben Aufgaben der Planung von Fortbildungsformaten, administrative Aufgaben und auch die Verpflichtung als Referent\*in Seminare abzuhalten.

Beispielhaft wird der Ablauf dazu an einer der drei Hochschulen dargestellt: In den Institutskonferenzen zu Beginn des ersten bzw. zweiten Semesters werden Informationen, die für alle wichtig sind, von der Institutsleitung kommuniziert. Bei den einmal im Jahr stattfindenden Klausuren wird der Austausch unter den Kolleg\*innen gefördert. Hier gibt es Zeit, sich mit Kolleg\*innen zu besprechen und die interne Kommunikation zu pflegen. Einmal im Monat gibt es einen Jour Fixe, an dem die Institutsleitung und die Koordinator\*innen der einzelnen Fachstellen teilnehmen. Die Planung der Fortbildungen richtet sich einerseits nach den Vorgaben des BMBWF und der Bildungsdirektion und andererseits nach aktuellen Bedarfen. Für die Planung einer Fortbildung sind die Planungsverantwortlichen zuständig.

## 3.3 Arbeitspaket 3

Im Zuge des dritten Arbeitspaketes werden die PH-Online Abfragen aus dem Studienjahr 2022/23 analysiert. PH-Online ist ein Veranstaltungs- und Personalmanagementsystem, das allen Bediensteten, Vortragenden und Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Österreich zur Verfügung steht. Darin enthalten sind alle relevanten Daten aus den Bereichen



Lehre und Forschung. Die Verwendung dieses Systems ist vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für alle Pädagogischen Hochschulen in Österreich vorgesehen. Die PH-Online-Analyse dieses Forschungsprojektes bezieht sich auf drei Bereiche: (1) Fortbildungsveranstaltungen, (2) Referent\*innen der Fortbildung und (3) Teilnehmende der Fortbildung.

Der Bereich (1) Fortbildungsveranstaltungen nimmt alle Veranstaltungen, die in diesem Zeitraum angeboten wurden, in den Blick. Es werden die Anzahl der Veranstaltungen sowie die Formate der Veranstaltungen analysiert. Bei den Formaten unterscheidet das Forscher\*innen-Team zwischen einteiligen, mehrteiligen/modularen Veranstaltungen, Veranstaltungen für eine Bildungsregion, bundesweite Veranstaltungen, einteilige/mehrteilige schulinterne Veranstaltung (SCHILF), Schulentwicklungsberatung, Hochschulinterne Fortbildung sowie Tag der Forschung, Tag der Lehre bzw. Studientag. Darüber hinaus werden die PH-Online-Daten auch dahingehend untersucht, wie viele Fortbildungen stattgefunden bzw. abgesagt wurden und zu welchen Zeiten (Vormittag, Nachmittag, Wochenende, Schulferien, Sommercampus) sowie in welcher Form (in Präsenz, online, asynchron) die Veranstaltungen stattgefunden haben. Neben den Themenschwerpunkten der Veranstaltungen wird auch erforscht, für welche Zielgruppen (Lehrpersonen, Schulleiter\*innen/Vorständ\*innen, Elementarpädagog\*innen, Qualitätsschulkoordinator\*innen und IT-Koordinator\*innen) die Veranstaltungen angelegt sind.

Der zweite Bereich (2) Referent\*innen der Fortbildung konzentriert sich auf die Personen, welche die Fortbildungsveranstaltung durchführen. Hierbei werden die Entlohnungsgruppe (PH1, PH2, PH3), unter der Berücksichtigung der jeweiligen Aufgaben, sowie die Anstellungsform (Stammlehrende, dienstzugeteilte, mitverwendete und externe Lehrende) und die jeweilige Abgeltung näher analysiert. Diese Analyse soll Auskunft über die Gruppe der Referent\*innen von Fortbildungsveranstaltungen geben. Damit verbunden sind Weiterentwicklungen in den Bereichen Recruiting, Personalführung und -entwicklung.

Der dritte Bereich (3) Teilnehmende der Fortbildung analysiert die Anzahl der Teilnehmenden gemäß den folgenden drei Formaten – einteilige Veranstaltungen, modulare Veranstaltungen sowie SCHILF – in den Blick. Hier geht es um erste Befunde einer Bestandsaufnahme und Analyse von Fortbildungsangeboten an den drei Pädagogischen Hochschulen Österreichs.

### 3.4 Arbeitspaket 4

Im Rahmen des vierten Arbeitspaketes werden vom Forscher\*innen-Team im Interviews mit den Verantwortlichen im Bereich der Fortbildung an den drei Pädagogischen Hochschulen geführt. Hierbei werden die zentralen Abläufe im Bereich des Bildungsmanagements thematisiert. Dazu gehören zum Beispiel die Vorgehensweise im Bereich Recruiting, die Personalführung und die Personalentwicklung sowie das Qualitätsmanagement. Im Bereich Qualitätsmanagement wird insbesondere das Prozessmanagement – von der Entstehung über die Anwendung bzw. Durchführung hin zur Abrechnung aufgegriffen. In diesem Sinne wird

auch auf den kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Pädagogischen Hochschulen Bezug genommen. Die Interviews werden folgend transkribiert und entlang der Forschungsfragen ausgewertet.

### 3 Weitere Vorgangsweise, Ausblick

Derzeit sind die Forscher\*innen an den drei Pädagogischen Hochschulen dabei, die Abfrage der PH-Online-Daten zu planen. Sobald dies abgeschlossen ist, werden diese Abfragen durchgeführt, organisiert, analysiert und PH-übergreifend besprochen. Danach werden die Interviews mit den Verantwortlichen der Fortbildungen vorbereitet (Interviewleitfaden, Organisation), durchgeführt und ausgewertet. Folgende Tabelle gibt einen Überblick zum Zeitplan des Forschungsprojektes.

Zeitraum	Arbeitsschritte
Oktober – Dezember 2023	Abstimmung im Forschungsteam, Festlegung von Abfragestrategien und Kategorisierungen in PH-Online
Jänner – Mai 2024	Analyse der Dokumente und Organigramme, Abfragen in PH-Online
Mai 2024 – Jänner 2025	Auswertung und Analyse der Daten
Jänner – Dezember 2025	Interviews mit den Fortbildungsverantwortlichen, Auswertung und Analyse der Daten, Zusammenführung der Analysen
Jänner – Mai 2026	Zusammenführung der Analysen und Ableitung von Empfehlungen, Verschriftlichung der Ergebnisse, Fertigstellen der Artikelmanuskripte und Präsentationen, Dissemination und Wissenstransfer
Mai – September 2026	Dissemination und Wissenstransfer

Tabelle 2: Zeitplan (Eigendarstellung)

So stehen am Ende dieses Beitrags konkrete weitere Schritte, die im Zuge dieses Forschungsprojektes in den kommenden Jahren gesetzt werden sollen.

### Literatur

- Auferbauer, M., Katschnig, T., Wanitschek, I. & Prorok, J. (2021). Entwicklungsaufgaben von Fortbildner\*innen. In C. Fridrich, H. Knecht, R. Potzmann, P. Riegler, E. Süss-Stepancik, R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektive 13* (S. 147–166). LIT.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. <https://bit.ly/3sYMX4b>

- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen.
- Feichter, H. J. & Friedwagner-Evers, U. (2021). Fortbildung trifft Schulentwicklung. Ergebnisse der Evaluation zur Fortbildungsreihe „Lesen in allen Fächern“. *Erziehung & Unterricht*, 1-2, S. 52–59.
- Feichter, H. J. (2020). Kernprobleme der schulischen Fort- und Weiterbildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 169–185). Springer Gabler.
- Feichter, H. J. (2022). Schulische Fortbildung planen und gestalten. Was es dabei zu beachten gibt. *Schulverwaltung aktuell*, 10(1), S. 3–4.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer.
- Hanisch, R., & Lichtenfeld, M. (2009). Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37(1), S. 17–20.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Beltz.
- Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber, M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_25)
- Katschnig, T., Auferbauer, M., Prorok, J. & Wanitschek, I. (2020). Sie kamen, sahen und lehrten – doch wer sind sie? Perspektiven zum Rollenverständnis von Lehrerfortbildner\*innen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. *Erziehung & Unterricht*, S. 5-6, S. 512–520.
- Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W. & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. *Erziehung & Unterricht*, S. 9-10, S. 847–858.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. <https://bit.ly/3D4z2P6>
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96, S. 462–479.
- Müller, F. H., Eichenberger A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz I., Nachbaur G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (Band 2)* (S. 99–142). <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Priebe, B., Plattner, I., & und Heinemann, U. (2023, Hrsg.). *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung*. Beltz Juventa.
- Prorok, J. Katschnig, T., Wanitschek, I. & Auferbauer, M. (2021). Haben oder Sein – über Motive von Fortbildner\*innen von Lehrpersonen. *Erziehung & Unterricht*, 1–2, S. 115–125.
- Richter, E., Lazarides, R. & Richter, D. (2021). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators’ motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102. 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103322>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

- Terhart, E. (2022). Verschiebung im Verhältnis von Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. Rückblick und Ausblick. In B. Priebe, I. Plattner & U. Hirnmann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung* (S. 218–239). Beltz Juventa.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Springer VS.
- Wanitschek, I. (2020). Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Rezension. *Erziehung & Unterricht*, 7-8, S. 730–733.
- Wanitschek, I., Auferbauer, M., Katschnig, T. & Prorok, J. (2022). Lehrerfortbildner\*innen: Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner\*innen an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege* (S. 93–107). Waxmann.
- Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M. & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner\*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3(1), S. 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>

# Vorurteilsbewusst denken – diskriminierungssensibel handeln

## *Professionalisierung angehender Primarstufenlehrer:innen in Bezug auf Rassismus und Intersektionalität*

Claudia Leditzky<sup>i</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1293>

### **Zusammenfassung**

Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen einer Masterthese für den Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“ an der Universität Klagenfurt durchgeführt<sup>1</sup>. Beforscht wurde eine Gruppe von Studierenden im Bachelorstudium Primarstufe, die am Kooperationsprojekt „FREI.Spiel macht Schule“ der Pädagogischen Hochschule Wien mit dem Verein „FREI.Spiel – Freiwillige für Kinder“ teilnahmen.<sup>2</sup> Die Studierenden engagierten sich zwei Semester lang an Wiener Volksschulen, wo sie Kinder mit erhöhtem Bedarf an Zuwendung und Förderung während der Unterrichtszeit unterstützten. Begleitend dazu besuchten sie eine eigens für das Projekt konzipierte Lehrveranstaltung. Erhoben wurden Wissen und Einstellungen der Studierenden in Bezug auf Differenz, Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus in der Schule zu Beginn des Projektes sowie die Auswirkungen der Lern- und Reflexionsprozesse nach Durchlaufen der Projektdauer. Im Fokus stand dabei die Frage, ob die Studentinnen (alle weiblich) einen „soft“ oder einen „critical approach“ bei ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit verfolgten – zwei Ansätze, die in der Global Citizenship Education eine maßgebliche Rolle spielen.

**Stichwörter:** Global Citizenship Education, Diskriminierung, Rassismus, Intersektionalität

---

## **1 Ausgangspunkt**

Das selektive österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Maß an Ungleichheit gekennzeichnet. Die frühe Segregation in unterschiedliche Schultypen erfolgt in erster Linie anhand sozialer Vererbungsmechanismen. Benachteiligt sind Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder aus migrantischen Milieus (vgl. Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 261–265). Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule ist laut Gomolla und Radtke

---

<sup>i</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien  
E-Mail: [claudia.leditzky@phwien.ac.at](mailto:claudia.leditzky@phwien.ac.at)

eine Form der institutionellen Diskriminierung (vgl. Gomolla und Radtke, 2009, S. 21). Schule ist demnach ein Ort, an dem – nebst anderen Formen – rassistische Diskriminierung erzeugt und reproduziert wird: vielfach unbewusst und von Lehrkräften nicht absichtlich gewollt oder intendiert. Carol Brunson Phillips und Louise Derman-Sparks, die Begründerinnen des Anti-Bias-Ansatzes, formulieren dies (in der Übersetzung von Noah Sow) wie folgt:

Wir definieren Rassismus als institutionalisiertes System von wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Beziehungen, welches dafür sorgt, dass eine ‚racial group‘ gegenüber den anderen privilegiert ist, Macht hat und diese erhält. Individuelle Teilhabe an Rassismus geschieht dann, wenn das objektive Resultat von Verhalten diese Beziehungen verstärkt, unabhängig davon, ob eine subjektive Intention dahintersteht. (Sow, 2018, S. 87)

Eine Professionalisierung von Lehrer:innen in Bezug auf Rassismus und weitere, intersektional wirkende Formen systematischer Benachteiligung erfordert gezielte, bewusst angeregte und angeleitete Selbstreflexion, die Dekonstruktion von Stereotypen und Vorurteilen sowie eine analytische und kritische Betrachtung struktureller und institutioneller Formen von Diskriminierung. Das Kooperationsprojekt „FREI.Spiel macht Schule“ setzt bereits bei der Ausbildung angehender Lehrkräfte an und unterstützt die ehrenamtliche Tätigkeit gezielt, indem solche reflexiven und kritischen Prozesse (u. a. durch Methoden des Anti-Bias-Ansatzes) in der dafür entwickelten Begleitlehrveranstaltung angeregt werden.

## 1.1 Theoretischer Rahmen

Den Theorierahmen für das Forschungsvorhaben bilden Rassismuskritik, rassismuskritische Bildungsarbeit, Intersektionalität, Anti-Bias-Ansatz sowie „soft & critical approach“ – zwei Ansätze aus der Global Citizenship Education zur Herangehensweise an globale (und lokale) Herausforderungen.

Rassismuskritik bezeichnet „[eine] Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, sich nicht ‚dermaßen‘ von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen. [...] Aus dieser Perspektive erscheint Rassismus nicht als individuelles Phänomen, [...] sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit.“ (Scharathow et al., 2011, S. 10) Rassismuskritik erfordert zunächst einmal Wissen und Einsichten in Theorien der Rassismusforschung und kommt schließlich nicht ohne Selbstreflexion und nicht ohne eine Analyse institutioneller Prozesse und der je eigenen, individuellen beruflichen Praxis aus (vgl. Broden, 2017, S. 819).

Rassismuskritische Bildungsarbeit konzentriert sich laut Wiebke Scharathow auf die „Anforderungen, die sich unter besonderer Berücksichtigung von institutionellen

Rahmenbedingungen, historischen Entwicklungsprozessen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen aus Rassismustheorie und -forschung an die Bildungsarbeit ergeben.“ (Scharathow, 2011a, S. 12) Rassistische Strukturen und Deutungsangebote müssen reflektiert, ihre machtvollen Auswirkungen analysiert und alternative, kritische und widerständige Formen des Handelns entwickelt werden (vgl. Scharathow, 2011b, S. 87 f.).

Der intersektionale Anti-Bias-Ansatz, der neben rassistischen auch andere Formen von Diskriminierung in den Blick nimmt, hilft dabei, sich eigener Vorurteile bewusst zu werden und schrittweise die persönliche Involviertheit in Ungleichheitsstrukturen kognitiv und emotional zu begreifen. Er ist machtkritisch ausgerichtet und befördert damit einen „critical approach“, wie er in der Global Citizenship Education in Abgrenzung zum „soft approach“ beschrieben wird.

Der „soft approach“ umfasst Bestrebungen wie Unterstützungs- oder Hilfeleistungen, bei denen von der Annahme eines Mangels an Entwicklung, Fähigkeiten, Kultur, Ressourcen oder auch von Hilflosigkeit und (wirtschaftlicher) Armut bei der adressierten Personengruppe ausgegangen wird. Die gesetzten Handlungen (wie z. B. Hilfskampagnen oder Spendenleistungen) tragen mitunter erheblich dazu bei, den Status quo der empfangenden Personen zu erhalten. Abhängigkeiten von karitativen Hilfsleistungen sind oftmals die Folge und werden somit weiter zementiert, was zu paternalistischen Umgangsweisen führen kann und den Erhalt von Machtstrukturen begünstigt (vgl. Andreotti, 2006, S. 46–50).

Der „critical approach“ hinterfragt hingegen die Verwobenheit der eigenen Position in die Ungleichheit und die damit verbundenen Ungerechtigkeiten, z. B. zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden, oder aber auch zwischen privilegierten und marginalisierten Bevölkerungsgruppen innerhalb einer Gesellschaft. Strukturen, Institutionen und bestimmte Narrative werden hinterfragt und können dadurch in Veränderungsprozesse überführt werden. Die Verantwortlichen verstehen sich als ethisch-politisch handelnde Akteur:innen und verfolgen den Anspruch der Durchsetzung von Menschenrechten auch für jene Personengruppen, die von Ungerechtigkeit und Diskriminierung betroffen und mit weniger Macht ausgestattet sind als sie selbst (vgl. Andreotti, 2006, S. 46–50).

## 1.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Zunächst war von der Annahme auszugehen, dass Studierende zu Beginn des zweiten Semesters im Bachelorstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien von Seiten der Institution noch kaum mit Lehrinhalten konfrontiert worden waren, die den Diskurs rund um Kinder aus migrantischen Milieus, die Mehrsprachigkeit von Kindern, Schulkinder aus sozioökonomisch wenig privilegierten Familien, sozial oder rassistisch benachteiligte Kinder u. ä. aufgreifen. Daher erschien es von Interesse, aus welchen Motiven heraus sich die Studierenden (freiwillig) für das Kooperationsprojekt angemeldet hatten und mit welchen Vorstellungen sie die Ausübung dieser ehrenamtlichen Tätigkeit beginnen würden.



Die der Untersuchung zugrunde liegende leitende Forschungsfrage lautete daher:

Mit welchen Einstellungen gegenüber Kindern beginnen Studierende ihre Teilnahme am Projekt „FREI.Spiel macht Schule“, welches Vorwissen haben sie und welche Kenntnisse bzw. Einsichten erwerben sie im Lauf der Projektdauer in Bezug auf eigene Vorurteile, die Herstellung von Differenz (entlang intersektionaler Strukturkategorien) sowie hinsichtlich struktureller und institutioneller Formen rassistischer Diskriminierung?

Unterfragen für die erste Erhebungsphase zu Beginn des Projektes kreisten rund um die Vorstellungen der Studierenden darüber, mit welchen Kindern sie es bei ihrer Freiwilligenarbeit vorrangig zu tun hätten, wie die Klassenzusammensetzung insgesamt aussähe und mit welcher Motivation sie in das ehrenamtliche Projekt eingestiegen wären. Auch ihre Annahmen in Bezug auf Differenzlinien innerhalb der Schüler:innenschaft sowie ihr Vorwissen hinsichtlich Vorurteilen und Diskriminierung und welche Rolle diese in der Schule spielten, waren Gegenstand der ersten Erhebung.

Für die zweite Erhebungsphase erwies sich von Relevanz, in welcher Weise die Studentinnen Situationen, in denen Schulkinder diskriminierenden Handlungen ausgesetzt waren, beurteilten und welches Wissen sie während der Projektdauer zu den Themenfeldern Diskriminierung, Intersektionalität und Rassismus erwarben. Es wurde untersucht, welche Handlungsstrategien die Probandinnen im Zuge der Teilnahme am Projekt entwickelten, um mit diskriminierenden Situationen umzugehen, und wie sie ihr erworbenes Wissen zukünftig zugunsten benachteiligter Kinder einsetzen könnten.

## 2 Methodische Vorgehensweise

Das entwickelte Forschungsdesign umfasste mehrere Verfahrensweisen aus dem Spektrum der qualitativen Sozialforschung, die für die Bearbeitung der Forschungsfragen fruchtbar gemacht werden konnten und die sich in ihren unterschiedlichen Ausrichtungen gegenseitig ergänzten.

Im Rahmen eines evaluativen Ansatzes der Aktionsforschung (Beforschung der eigenen hochschulischen Lehre) (vgl. Altrichter et al., 2018, S. 13) erfolgten zwei Erhebungen in Form von Gruppendiskussionen – jeweils zu Beginn und am Ende des ehrenamtlichen Kooperationsprojekts. Bei der zweiten Erhebung kamen als zentrale Diskussionsgrundlage phänomenologische Fallvignetten zum Einsatz, die zuvor von einigen Studierenden selbst angefertigt worden waren. Durch das Erstellen einer dichten Beschreibung eines konkreten Handlungszusammenhangs und der Analyse solcher Fallbeispiele anhand eines dafür konzipierten Dreischritts konnten wichtige Hinweise auf erworbenes Wissen und auf intuitive Verstehensprozesse von Sinnzusammenhängen gewonnen werden (vgl. Rödel et al., 2022, S. 26–29).

Die Auswertung der Gruppendiskussionen und Vignettenbesprechungen erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz über die Ermittlung von Kategorien und deren anschließender Interpretation (vgl. Kuckartz, 2016).

## 3 Ergebnisse

### 3.1 Auswertung der Gruppendiskussionen aus Erhebung I

In den Gruppendiskussionen der ersten Erhebung zeigte sich ein überraschend hoher Vorwissensstand der (allesamt weiblichen) Probandinnen in Bezug auf eigene Vorurteile, Differenzziehungen und Diskriminierung in der Schule. Dieses Ergebnis dürfte zum Teil auf zuvor abgeschlossene andere Studien und bereits vorhandene Berufserfahrung zurückzuführen sein. (Unter den Probandinnen befanden sich u. a. eine Sozialarbeiterin und Absolventinnen des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie sowie des Studiums der Philosophie).

Bei den Motiven für die Teilnahme am Kooperationsprojekt konnten zunächst organisatorische und auch studien- bzw. berufsrelevante Aspekte ermittelt werden, wie z. B. die einjährige Begleitung einer Klasse einmal wöchentlich im Unterschied zur geblockten Schulpraxis, der Einblick in das alltägliche Klassengeschehen oder die Verinnerlichung des Lehrplans für die jeweilige Schulstufe.

Des Weiteren konnten zu diesem Zeitpunkt Anzeichen eines „soft“ sowie eines „critical approaches“ aufgespürt werden. Zu den genannten Motiven für die freiwillige Tätigkeit gehörten u. a.: eine bessere Lernumgebung für Kinder zu schaffen, deren Eltern sich keine Nachhilfe leisten könnten, sowie die Möglichkeit des besseren Eingehens auf einzelne Kinder. Eine multilinguale Studierende führte aus, dass sie mit ihrer Mehrsprachigkeit „für mehr Aufklärung“ sorgen möchte, und begründete das u. a. damit, dass sie sich selbst als Kind eine solche Person gewünscht habe, da sie zu Beginn ihrer Schullaufbahn in Österreich die Unterrichtssprache Deutsch noch nicht beherrschte. Der Wunsch der Probandinnen, Kinder zu unterstützen, die mehr Hilfe benötigen, kann als karitatives Motiv eingeschätzt und somit dem „soft approach“ zugeordnet werden, in dessen Kontext auch bestimmte Gruppen entlang der (problematischen) Differenzdimension ‚Migrationshintergrund‘ oder aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft angesprochen wurden. Ein deutlich paternalistischer Hintergrund innerhalb dieser Motivlage konnte allerdings nicht ausgemacht werden.

Das System Schule wurde bereits an dieser Stelle erstmals kritisch hinterfragt, nämlich hinsichtlich eines offenkundigen Personalmangels und der damit verbundenen Notwendigkeit, außerschulische Unterstützungsangebote wie jenes des Vereins „FREI.Spiel – Freiwillige für Kinder“ in Anspruch zu nehmen. Erste Ansätze des Reflektierens von Schule als Institution, an der strukturelle Diskriminierung wirksam werde, konnten in dieser ersten Erhebung ebenfalls bereits erkannt werden, woran sich Hinweise auf einen „critical approach“ festmachen lassen: z. B. in

Form von Diskussionssträngen über die in Österreich gesetzlich verankerte frühe Selektion in verschiedene Schultypen, über die segregierenden Deutschförderklassen oder über die Belastungen von Lehrer:innen in unterbesetzten Schulen, die eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen erschweren würden.

In den Kategorien, die sich aus der ersten Erhebung ermitteln ließen, zeigte sich, dass die Studierenden den Wunsch hätten, aktiv einzugreifen, würden sie Zeuginnen einer diskriminierenden Aussage oder Handlung einer Lehrperson gegenüber einem Schulkind werden. Es bräuchte allerdings auch mehr Anlaufstellen für Schüler:innen im Fall von Diskriminierung sowie mehr Zeitressourcen und Intervention oder Supervision für Lehrkräfte. Auf diese Weise könnten ebenfalls Reflexionsprozesse über Diskriminierung angeregt werden.

### **3.2 Auswertung der Gruppendiskussionen und Vignettenbesprechungen aus Erhebung II**

In der zweiten Erhebung, die nach Durchlaufen der schulpraktischen Tätigkeit und der Begleitlehrveranstaltung zu Rassismus- und Diskriminierungskritik (im Ausmaß von 24 Unterrichtseinheiten) durchgeführt wurde, konnte festgestellt werden, dass die meisten Probandinnen rassistische, linguizistische, ableistische und adultistische Dimensionen von Diskriminierung in schulischen Situationen identifizieren konnten. Einige der Studierenden fertigten selbst Fallvignetten zu solchen Situationen an, die von jeweils anderen Probandinnen diskutiert wurden. Die Vignettenbesprechung erfolgte nach einem Dreischritt, wie er für das Projekt „ELBE: Ethos im Lehrberuf“ ausgearbeitet wurde:

1. Was fällt auf, was irritiert?
2. Welche Phänomene zeigen sich?
3. Wie würde man selbst in der Situation handeln? (Rödel et al., 2022, S. 26)

Thematisiert wurden u. a. das Machtgefälle zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen sowie Strategien, wie man sich verhalten könnte, würde man selbst dieser (oder einer anderen) diskriminierenden Handlung einer Lehrperson beiwohnen. Dabei erschien den Probandinnen wesentlich, mit der Lehrkraft das Gespräch über die Situation zu suchen und ihr die Möglichkeit zur Selbstreflexion einzuräumen. Man sollte Ich-Botschaften anwenden, Humor einsetzen, Widerstand leisten (z. B. nicht mitlachen) und mit fundiertem Wissen, das man bereits in Lehrveranstaltungen erworben habe, argumentieren. Eine Doppelbesetzung in Klassen wäre ein mögliches Regulativ, um Kinder besser vor Diskriminierung einzelner Lehrkräfte zu schützen. Kritik geübt wurde u. a. auch an der unangemessenen Praxis von Lehrer:innen, über die Köpfe der Schüler:innen hinweg in abwertender Form über diese zu sprechen. Als mögliche Gründe für diskriminierendes Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Schüler:innen wurden von den Probandinnen eine gewisse Überforderung und ein „Im-Stich-gelassen-Werden“ mit Schwierigkeiten und Herausforderungen im schulischen Alltag formuliert.

Als zentrale Lernerfahrung in der Begleitlehrveranstaltung wurde der Erwerb neuer Begriffe und Theorien für etwas, das „vorher nur ein Gefühl“ gewesen sei (z. B. in Bezug auf rassistische Äußerungen) beschrieben. Das Lesen einschlägiger Texte und die damit verbundene theoretische Auseinandersetzung wurden als bedeutsam und hilfreich für zukünftige Diskussionen eingeschätzt. Die hier geschilderte Aneignung neuer Theorien und Begriffe kann aus pädagogischer Perspektive mit Klafki als Prozesses einer „kategorialen Bildung“ verstanden werden (vgl. Klafki, 2013).

Mehrheitlich konnten in der zweiten Erhebung Aspekte eines „critical approaches“ von GCED ausgemacht werden, nämlich das reflexive und kritische Hinterfragen der eigenen Person, der Institution Schule sowie gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

## 4 Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung und auch die darüber hinaus gesammelten Erfahrungen mit der Durchführung einer Lehrveranstaltung, die explizit Kritik an Rassismus und intersektionaler Diskriminierung beinhaltet, zeigen deutlich, dass bei Lehramtsstudierenden großer Bedarf und reges Interesse am Aufgreifen dieser Themen bestehen. Das damit verbundene Ziel ist nicht nur die Sensibilisierung für diskriminierende Strukturen und deren Auswirkungen auf die betroffenen Schüler:innen, sondern das Entwickeln alternativer diskriminierungsfreier Handlungsweisen, auch wenn die eigenen Verstrickungen innerhalb eines rassistisch strukturierten Gesellschaftssystems dadurch nicht aufgelöst werden können. Jule Bönkost beschreibt das damit verbundene Paradoxon wie folgt: „Kritisches Handeln gegen Diskriminierung ist also immer widersprüchlich und reproduziert grundsätzlich, was es gleichzeitig verändert.“ (Bönkost, 2016, S. 2)

Diskriminierende Strukturen in der Schule führen zu systematischen Benachteiligungen von Kindern aus bestimmten sozialen Milieus, was schlechtere Lernleistungen und geringere Chancen auf deren Bildungswegen mit sich bringt (vgl. PISA-Studie 2022). Dazu gehören rassistische, klassistische, ableistische, sexistische und andere Diskriminierungsformen, die Lehrkräften häufig nicht bewusst sind und daher auch nicht oder nur selten thematisiert werden. Deshalb muss bereits in der Ausbildung von angehenden Lehrer:innen angesetzt werden, um die Studierenden mit fundiertem Wissen, mit Strategien für die Selbstreflexion und mit Kommunikationswerkzeugen auszustatten, die ihnen dabei helfen, Diskriminierungspraxen wahrzunehmen und zu verhindern. Nur wer sich selbst als Teil eines Systems versteht, das Diskriminierung erzeugt und reproduziert, und diese Beteiligung nicht nur bei anderen, sondern auch bei sich selbst erkennen kann, ist in der Lage, alternative Handlungsweisen zu entwickeln.

Die Pädagogische Hochschule Wien setzt mit ihrem neuen Schwerpunkt „Urban Diversity Education“ (UDE) ein eindeutiges Zeichen in Richtung Rassismus- und Diskriminierungskritik.

## Literatur

- Altrichter, H. et al. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn
- Andreotti, V. (2006). *Soft versus Critical Global Citizenship Education*. Policy & Practice – A Development Education Review 3 (S. 40–51)  
<https://www.developededucationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Bönkost, J. (2016). *De\_Stabilisierungsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre*. Institut für diskriminierungsfreie Bildung Berlin  
[https://www.jule.boenkost.de/de\\_stabilisationsdreieck.html](https://www.jule.boenkost.de/de_stabilisationsdreieck.html)
- Brodén, A. (2017). *Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen - Dilemmata - Paradoxien*. In: Fereidooni, K. & El, M. (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer Wiesbaden (S. 819–836)
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009)<sup>3</sup>. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden
- Klafki, W. (2013). *Kategoriale Bildung*. Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa Weinheim & Basel
- Rödel, S. et al. (2022). *ELBE: Ethos im Lehrberuf*. Humboldt Universität zu Berlin  
<https://www.uibk.ac.at/ils/forschung/elbe.html>
- Salchegger, S. et al. (2023). *Kompetenzen der Schüler/innen nach sozialer Herkunft*. In: Toferer, B. et al. (Hrsg.), *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. (S. 71–79)  
<https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2022>
- Scharathow, W. et al. (2011). *Rassismuskritik*. In: Melter, C. & Mecheril, P. (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1. Rassismustheorie und -forschung*. Wochenschau Verlag Schwalbach (S. 10–12)
- Scharathow, W. (2011a). *Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit*. In: Scharathow, W. u. Leiprecht, R. (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Wochenschau Verlag Schwalbach (S. 12–22)
- Scharathow, W. (2011b). *Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung*. In: Brodén, A. & Mecheril, P. (Hrsg.), *Rassismus bildet*. Transcript Bielefeld (S. 87–112)
- Sow, N. (2018): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. Books on Demand Norderstedt
- Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). *Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems*. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285)  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

<sup>1</sup> Leditzky, C. (2023). *Vorurteilsbewusst denken – diskriminierungssensibel handeln. Professionalisierung angehender Primarstufenlehrer:innen in Bezug auf Rassismus und Intersektionalität*  
<https://netlibrary.aau.at/obvukhs/content/titleinfo/8825535>

<sup>2</sup> FREI.Spiel macht Schule: <https://freispielmachtschule.phwien.ac.at/>  
Verein FREI.Spiel – Freiwillige für Kinder: <https://www.freispiel.or.at/>

# Multiprofessionalität in den MINT-Fächern

## *Fächerübergreifender Unterricht für einen besseren Output*

Susanne Lerchbaumer<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1309>

### **Zusammenfassung**

Im modernen Bildungswesen gewinnt die Multiprofessionalität an Schulen, sowie auch das Vorantreiben der MINT-Fächer immer mehr an Bedeutung. Begeisterte Schüler\*innen sollen für die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik gewonnen werden. Der Unterricht wiederum sollte möglichst motivierend und abwechslungsreich gestaltet werden. Um die Schüler\*innen ideal zu unterstützen, erstreckt sich die Multiprofessionalität vom Team-Teaching bis hin zum Einsatz von Expert\*innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen.

*Stichwörter:* Multiprofessionalität, MINT, fächerübergreifender Unterricht, Team-Teaching

---

## **1 Einleitung**

Im folgenden Artikel wird das Thema Multiprofessionalität in den MINT-Disziplinen aufgegriffen. Die Vielseitigkeit der MINT-Fächer spiegelt sich dabei nicht nur in den einzelnen Fachrichtungen wider, sondern auch in der Gestaltung des Unterrichts. Teamarbeit zwischen Lehrpersonen, außerschulische Lernorte und fächerübergreifender Unterricht sollen dabei die Selbstständigkeit der Schüler\*innen fördern und ihr vernetzendes Denken anregen. Unterschiedliche Fachkompetenzen und pädagogische Ansätze werden genutzt, damit eine vielfältige Wissensvermittlung gelingt. Der Einsatz von verschiedenen Fachkräften aus unterschiedlichen Bereichen ermöglicht es, den Unterricht möglichst praxisnahe zu gestalten und den Schüler\*innen eine umfassende Betreuung und Unterstützung zu bieten. Die

---

<sup>1</sup> Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor-Frankl-Hochschule, Hubertusstraße 1, 9020 Klagenfurt am Wörthersee  
E-Mail: [susanne.lerchbaumer@pms-phk.at](mailto:susanne.lerchbaumer@pms-phk.at)

multiprofessionelle Zusammenarbeit in den MINT-Fächern fördert nicht nur die Schüler\*innen, sondern auch Lehrkräfte können davon profitieren. Fachspezifisches Wissen, sowie auch pädagogische Fähigkeiten können von anderen Fachkräften erworben oder ausgetauscht werden.

## 2 MINT – innovativ und zukunftsorientiert

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung setzt im schulischen Bereich vermehrt auf den Einsatz von MINT-Fächern. Die MINT-Disziplinen dienen als Basis für viele Entwicklungen und umfassen dabei insbesondere den technischen und naturwissenschaftlichen Bereich. Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Im Mittelpunkt dieser Disziplinen steht die Forschung, die bei Schüler\*innen bereits früh geweckt werden sollte (BMBWF, 2023).

Wie es genau zur Zusammenführung dieser vier Begriffe gekommen ist, ist jedoch unklar. Grundsätzlich lässt sich allerdings sagen, dass versucht wurde, das lösungsorientierte Denken der Naturwissenschaften in den Vordergrund zu stellen und in der Zusammenführung mehrerer Einzelfächer gesellschaftsrelevante Innovationen für die Zukunft voranzutreiben (Amon et al., 2021, S.2).

Das Akronym MINT befasst sich mit Ausbildungs- und Berufsfeldern, die seitens der Industrie stark gefragt sind. Auf internationaler Ebene werden die MINT-Disziplinen in unzähligen Studienfächern, wissenschaftlichen Studien und Institutionen eingesetzt und bieten unterschiedlichste berufliche Möglichkeiten. Die verschiedensten Berufsfelder erstrecken sich von den Natur- und Biowissenschaften über die Informatik und das Ingenieurwesen bis hin zur Fertigung und dem Bauwesen (Binder et al., 2017, S.12–18).

### 2.1 Warum MINT?

Auf die Frage, warum ausgerechnet den MINT-Disziplinen so große Zukunftschancen zugesprochen werden, gibt es vielerlei Antworten. Die Weltbevölkerung wird nahezu täglich von Forschung, Entwicklung und Innovationen durch das tägliche Berufs- und Gesellschaftsleben begleitet. Durch neue Entdeckungen und Forschungen sollen auch zukünftig gesellschaftliche Herausforderungen gemeistert und der Wohlstand und Lebensstandard in Österreich erhalten bleiben (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 4).

Um den internationalen Standards im Bereich der Forschung entsprechen zu können, bedarf es an qualifizierten Arbeitskräften, die vor allem technische und/oder naturwissenschaftliche Qualifikationen aufweisen. Gut ausgebildete Arbeitskräfte in den MINT-Disziplinen erweisen sich als weltweite Spitzenkräfte mit großen Karrierechancen. Dabei gelten insbesondere die technisch-naturwissenschaftlichen Qualifikationen als Schlüsselkompetenzen.



Da in Österreich bereits seit einigen Jahren ein Mangel an qualifizierten Fachkräften besteht, hat sich die Politik zum Ziel gesetzt, mehr junge Menschen für die MINT-Disziplinen zu begeistern und für entsprechende berufliche Tätigkeiten oder Studienwege zu interessieren. Durch eine gezielte Schwerpunktsetzung im schulischen Unterricht sollen die Motivation und das Interesse an den Naturwissenschaften und an der Technik sowohl bei Burschen als auch bei Mädchen gleichermaßen geweckt werden (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 4).

Fachliche und überfachliche Aspekte der einzelnen MINT-Disziplinen sollten theoretisch hinterfragt und anwendungsbezogen unterrichtet werden. Die kreativen Komponenten, wie auch die sprachlichen, sollten ebenfalls in den Unterricht miteinfließen. So sollten allerdings auch alle MINT-Aspekte gleichberechtigt und zu gleichen Teilen behandelt werden (Amon et al., 2021, S. 2).

Die Schüler\*innen schaffen es durch neue Unterrichtselemente und neue Unterrichtsabläufe eine Vernetzung zur Gesellschaft aufzubauen. Der Bereich Schule wird bewusst nach außen geöffnet und bietet unzählige Möglichkeiten zur beruflichen und persönlichen Entwicklung (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 5).

## 2.2 Wie sieht MINT-Unterricht aus?

„Wer MINT kann, kann die Welt verbessern!“ (MINT-Gütesiegel, 2023). Fortlaufende Entwicklungen und Innovationen im technischen Bereich verändern unsere Gesellschaft. Die Vermittlung entscheidender Kompetenzen im MINT-Bereich ermöglicht Schüler\*innen eine Teilnahme am öffentlichen Diskurs und bietet beste Berufschancen für die Zukunft (MINT-Gütesiegel, 2023).

So vielseitig die Abkürzung MINT auch ist, so unterschiedlich gestalten sich die verschiedensten Möglichkeiten für einen spannenden und praxisnahen Unterricht (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 17). MINT steht allerdings nicht nur für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, sondern vielmehr für Neugier, Freude am Entdecken und Offenheit für Neues (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 15).

Doch was macht eigentlich einen guten MINT-Unterricht aus? Die Industriellen Vereinigung (2020) listet in ihrem Bericht einige Qualitätskriterien auf, die für einen gelingenden und nachhaltigen MINT-Unterricht in der Schule sprechen.

Als besonders wichtig, geht dabei der Alltags- und Praxisbezug der Sachverhalte hervor. Der Unterricht der Zukunft soll möglichst praxisnah und anwendungsorientiert gestaltet werden. Um eine nachhaltige Lernmotivation zu erzeugen, muss bei Schüler\*innen auch ein Sinn entstehen. Wenn Schüler\*innen nicht verstehen, warum sie bestimmte Inhalte in den Naturwissenschaften oder auch in der Mathematik lernen, dann können sie sich diese Aspekte auch nicht merken oder in weiterer Folge auch nicht anwenden. Da komplexe Inhalte schwierig zu vermitteln sind, bedarf es einer interessanten Unterrichtsgestaltung. Hierbei erscheint insbesondere das forschende oder entdeckende Lernen als wichtig.

Eine wesentliche Rolle spielt im MINT-Unterricht auch die Eigenständigkeit der Schüler\*innen. Die Schüler\*innen sollten dabei handlungsorientiert und selbstständig an Experimenten oder Projekten arbeiten (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 17). Beim Lernen durch Entdeckungen steht neben der Neugierde auch die Eigenaktivität im Mittelpunkt. In heterogenen Klassen brauchen Schüler\*innen unterschiedlich viel Lenkung und Unterstützung seitens der Lehrkraft, um dieser Form des Wissenserwerbs gerecht zu werden. Einige Schüler\*innen besitzen bereits gute Lernvoraussetzungen, um Probleme lösen zu können oder Experimente durchführen zu können, andere wiederum brauchen mehr Unterstützung (Helmke, 2021, S. 66).

Damit der MINT-Unterricht qualitativ hochwertig gestaltet werden kann, rückt der fächerübergreifende Unterricht in den Mittelpunkt. Die Schüler\*innen haben dabei die Möglichkeit, naturwissenschaftliche Phänomene aus unterschiedlichen Blickwinkeln kennenzulernen. Fächerübergreifender Unterricht kann nur dann erfolgen, wenn er von Lehrer\*innen-Teams gut geplant und gestaltet wird. Diese Lehrer\*innen-Teams können für Schüler\*innen gleichermaßen wiederum als Rollenbilder fungieren und sie in ihrem sozialen und fachspezifischen Lernen unterstützen und motivieren (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 17).

In den weiteren Abschnitten wird noch genauer auf das Thema fächerübergreifender Unterricht eingegangen und bestimmte Merkmale dieser Unterrichtsform genauer beleuchtet.

### 3 Problemfelder im österreichischen Bildungssystem

Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht im österreichischen Bildungssystem läuft nicht in allen Bildungsstufen und auch nicht an allen Standorten gleich ab. Das Problem liegt hierbei einerseits bei der Einstellung und Motivation der jeweiligen Lehrperson, andererseits auch bei der Vermittlung der Inhalte und dem Aufbau des Unterrichts. Einige Lehrkräfte fördern bereits nachhaltige Kompetenzen und Interessen ihrer Schüler\*innen, andere wiederum setzen noch vermehrt auf rezeptiven Unterricht in den Naturwissenschaften, bei dem Erklärungen und Beschreibungen im Vordergrund stehen. Vielmehr sollte sich jedoch der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht auf das aktive und selbstständige Denken der Schüler\*innen konzentrieren, anwendungsbezogene Lernprozesse fördern und problemlösungsorientiert ausgerichtet sein (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 13).

Außerdem wird der naturwissenschaftliche Unterricht in vielen Schulen von fachheterogenen Lehrkräften unterrichtet, die zu wenig miteinander kooperieren bzw. auch zu wenig fächerübergreifend den Unterricht planen und gestalten. Den Schüler\*innen wird dabei das

interdisziplinäre Denken erschwert, sowie der kompetenz- und interessenfördernde Unterricht vernachlässigt (Kunter et al., 2011, S.55–65).

Sowohl der fächerübergreifende Unterricht als auch eine kooperative professionelle Zusammenarbeit von Lehrpersonen ist dahingehend noch ausbaufähig (Industriellen Vereinigung, 2020, S. 13).

In diesem Zusammenhang kommt der Begriff der Multiprofessionalität zum Zug und wird im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

## 4 Multiprofessionalität im Schulunterricht

### 4.1 Einzelprofessionalität und professionelles Wissen

Zunächst beschäftigt sich dieser Abschnitt mit den Begrifflichkeiten professionelles Wissen und professionelle Kompetenz im Zusammenhang mit der Professionalität einer Lehrperson im Schulunterricht.

Die Professionalität einer Lehrkraft wird durch ihr Professionswissen geprägt, das sich aus mehreren Komponenten zusammensetzt und den Schulunterricht gleichermaßen prägt wie die jeweilige Lehrperson (Kunter et al., 2011, S.55–65).

In Kunter et al. (2011) wird oftmals der Begriff der professionellen Kompetenz angesprochen. Dabei handelt es sich um eine Bündelung verschiedener berufsbezogener Voraussetzungen, die miteinander in Verbindung stehen und darüber entscheiden, wie gut eine Lehrperson dem Unterricht gerecht wird. Professionelle Kompetenz wird beispielsweise durch Wissen, sowie durch motivationale oder selbstregulative Merkmale geprägt (Kunter et al., 2011, S. 56).

Kunter et al. (2011) hat ein explizites Modell erarbeitet, das die Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften darstellt. Im Rahmen dieser Darstellung wird ersichtlich, dass professionelles Verhalten einen qualitativ hochwertigen Unterricht prägt und dadurch auch den Bildungserfolg von Schüler\*innen fördert und erreicht. Lehrer\*innen bringen nach ihrer Ausbildung eine gewisse professionelle Kompetenz mit in den Unterricht, die sie mit Hilfe ihres Fachwissens, ihrer eigenen Motivation und ihrem Verhalten gegenüber Schüler\*innen und Kolleg\*innen, gezielt einsetzen und verbessern können.

Professionelle Kompetenz ist daher von Lehrer\*innen erlern- und veränderbar. Dabei ergibt sich oft die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht (Kunter et al., 2011, S.59–62).

Ein gute Lehrperson sollte prinzipiell eine Vorbildwirkung für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler\*innen einnehmen und die Motivation der Schüler\*innen fördern. Durch eine gesteigerte Motivation entwickelt sich auch ein lernförderliches Klima, wodurch die Schüler\*innen wiederum positiv beeinflusst werden und lernen mehr Verantwortung zu übernehmen. Mehr Verantwortung bedeutet zugleich mehr Zufriedenheit in der Klasse und

eine entspanntere Lernumgebung. Mit Humor im Unterricht kann sowohl die Lernfreude als auch die Lernmotivation gesteigert werden und durch die Anwendung verschiedenster Unterrichtsmethoden gelingt ein abwechslungsreicher Unterricht (Helmke, 2021, S. 103).

Erfolgreiches Unterrichten erweist sich aufgrund heterogener und komplexer Klassen oft als schwierig, macht sich jedoch erkennbar durch flexibles und situationsabhängiges, sowie zielgerichtetes Handeln im Klassenraum (Kunter et al., 2011, S. 59).

In die professionelle Kompetenz einer Lehrkraft fließt auch ihr Professionswissen mit ein, welches sich wiederum in einzelne Unterbereiche aufteilen lässt. Dazu zählen das eigentliche Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen, aber auch das Beratungs- und Organisationswissen (Kucharz et al., 2020, S. 52).

Durch das in der Ausbildung erworbene Fachwissen geben Lehrkräfte ihre fachliche Expertise an ihre Schüler\*innen weiter. Zusätzlich verfügen sie über ein breites Spektrum an Hintergrundwissen, das oftmals im Schulunterricht gar nicht eingesetzt wird. Das fachdidaktische Wissen stellt eine Form der Brückenbildung dar. Es wird versucht, eine Brücke zwischen den Schüler\*innen und dem Wissen der Lehrkraft zu bilden. Das Fachwissen der Lehrperson und die Schüler\*innenvorstellungen werden mittels passender Methoden und Materialien kombiniert und gezielt im Unterricht eingesetzt. In Bezug auf den MINT-Unterricht beschreibt Kucharz et al. (2020) einen „*Forschungskreis*“, der für Pädagog\*innen als Werkzeug für den Unterricht gesehen werden kann.

Dieser „*Forschungskreis*“ nach Kucharz et al. (2020) zeigt auf, dass der Prozess des Forschens gegliedert werden kann und diese Gliederung in der Erarbeitung in einer Klasse eine wesentliche Rolle spielt. Verschiedene Phasen des Handelns und Denkens reihen sich dabei aneinander und tragen zur Erkenntnisgewinnung der Schüler\*innen bei. Die Operatoren „*Beschreiben*“, „*Fragen stellen*“, „*Beobachten*“ oder auch „*Dokumentieren*“ spielen in diesem „*Forschungskreis*“ eine entscheidende Rolle und werden auch für selbstständiges entdeckendes und forschendes Lernen benötigt (Kucharz et al., 2020, S.53–54).

Da gerade im MINT-Unterricht das entdeckende Lernen im Mittelpunkt steht, bedarf es hierbei meist der Unterstützung zweier oder mehr Lehrpersonen (Karic et al., 2019, S. 9). Diese Zusammenarbeit in Form eines möglichen Team-Teachings bzw. eines multiprofessionellen Unterrichts wird im folgenden Abschnitt erklärt.

## 4.2 Multiprofessionalität in Form von Teamarbeit

Der Begriff Multiprofessionalität setzt sich aus den beiden Begriffen „*multi*“ und „*Professionalität*“ zusammen. Der Duden (2024) definiert das Wort „*multi*“ als „*vielfach*“, „*mehrer*“ oder „*viel*“ (Duden, 2024).

Die zweite Hälfte des Wortes, „*Professionalität*“, widmet sich einerseits der Professionalität der Lehrperson im Unterricht, andererseits auch der Kompetenz der jeweiligen Lehrperson. Beide Bereiche wirken sich auf den Unterrichtsprozess und auf die Qualität des Unterrichts aus. Im Zuge dessen wird durch eine Verbesserung des Unterrichts auch der Lernerfolg der Schüler\*innen gesteigert. Verbesserungen des Unterrichts betreffen nicht nur das Fachwissen, sondern beeinflussen mitunter auch die Gesprächs- und Kooperationskultur im Klassenzimmer (Helmke, 2021, S. 15).

Verbindet man die beiden Begriffe „*multi*“ und „*Professionalität*“ miteinander, ergibt sich eine Kombination von mehreren professionellen Lehrpersonen. Jede Lehrperson hat eine unterschiedliche Persönlichkeit und bringt ein unterschiedliches professionelles Wissen mit in den Unterricht. Die fachliche und fachdidaktische Expertise ist ebenfalls verschieden. Ebenso werden unterschiedliche Theorien des Lernens und Lehrens im Unterricht eingebaut (Helmke, 2021, S. 45).

Dem Begriff „*Multiprofessionalität*“ kommt in der Bildungsinfrastruktur besondere Aufmerksamkeit zu. Als Basis für multiprofessionellen Unterricht wird meist die Grundannahme herangezogen, dass im Unterricht eine höhere Komplexität von Problemlagen vorherrschend ist. Der gemeinsame Unterricht professioneller Lehrkräfte verspricht dabei eine Lösung der Problemlagen bzw. der jeweiligen Vielschichtigkeit in den Klassen. Der Fokus liegt insbesondere auf dem Einsatz von unterschiedlich qualifizierten Pädagog\*innen, die gemeinsam auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen eingehen (Karic et al., 2019, S. 9).

Bisher wurde der Begriff der Multiprofessionalität vor allem durch ein Gespann von Lehrkraft und Schulsozialarbeit oder Lehrkraft und Sonderpädagogik geprägt (Karic et al., 2019, S. 11). Doch warum nicht auch zwischen mehreren Fachlehrkräften?

Im Bereich des gemeinsamen Unterrichts wird oftmals der Begriff Team-Teaching erwähnt. Beim Team-Teaching handelt es sich um eine Unterrichtsmethode, bei der gleichberechtigte Lehrkräfte eine Lerngemeinschaft mit Planung, Gestaltung und Beurteilung der Lernenden bilden (Müller, 2023, S. 16). Der Duden (2024) erklärt die Bedeutung von Team-Teaching als Unterrichtsorganisationsform, bei der Lehrkräfte Lernstrategien gemeinsam planen, durchführen und auch auswerten (Duden, 2024). Die Lehrenden arbeiten dabei kooperativ am Unterricht, am Austausch von Erkenntnissen und an der gemeinsamen Argumentation (Buckley, 2000, S. 3). In der Wissenschaft gibt es kein einheitliches Modell für das Team-Teaching, das auf jeden Gegenstand bzw. auf jedes Lehrer\*innen-Team angewendet werden kann. Vielmehr geht es darum, verschiedene Erfahrungen zu kombinieren und Verantwortung aufzuteilen. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit regelmäßigen Treffen und aktiver Beteiligung stehen im Vordergrund. Die bestmögliche Nutzung von Ressourcen und Materialien sorgt für eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichtsgeschehens (Müller, 2023, S. 17).

Ein gemeinsamer Unterricht von Lehrkräften bietet Chancen, bringt aber auch Herausforderungen mit sich (Buckley, 2000, S. 3). Als primäre Voraussetzung für Team-Teaching gilt die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung. Die gemeinsame Planung und das wechselseitige Abstimmen auf die Klasse sind genauso wichtig wie das Finden geeigneter Unterrichtsmethoden und das Vermitteln von Informationen.

Durch Teamarbeit wachsen auch die Ideenvielfalt und die Abwechslung im Unterricht. Es bietet sich auch die Möglichkeit, die Schüler\*innen in Kleingruppen arbeiten zu lassen. Differenziertere Beobachtungen werden durch Teamarbeit möglich und verbessern die Unterrichtsqualität nachhaltig (Helmke, 2021, S. 324).

Mit gemeinsamen Planungen, Hinterfragen und dem Analysieren des Unterrichts wird die Produktivität der Schüler\*innen gesteigert und der Lernerfolg gefördert (Troen & Boles, 2012 S. 19).

Die einzelnen Vor- und Nachteile von gemeinsamer Teamarbeit werden in der folgenden Tabelle nochmals dargestellt.

<b>Vorteile von Teamarbeit</b>	<b>Nachteile von Teamarbeit</b>
Möglichkeit der Kombination von professioneller Expertise und den dazugehörigen Fähigkeiten (Helmke, 2021, S. 47).	Mehraufwand in Bezug auf die Planung und Vorbereitung des Unterrichts (Müller, 2023, S. 21–24).
Flexibilität in der Gestaltung der Lernumgebung (zum Beispiel Kleingruppenarbeit) (Helmke, 2021, S. 324).	Unklarheiten bei der Aufteilung der Rollenverhältnisse (Müller, 2023, S. 21–24).
Differenzierung des Unterrichts und Betrachtung von Fachwissen aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Davis & Winter, 2019, S. 34).	Konfliktpotenzial (Müller, 2023, S.21–24)
Qualitativ bessere Reflexion und Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse der Schüler*innen (Davis & Winter, 2019, S. 34).	

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Vor- und Nachteil von Teamarbeit (eigene Darstellung)

Prinzipiell werden im Unterricht Wissen, Werte und Fähigkeiten gelernt und gelehrt. Das Lehren selbst wird dabei als Prozess beschrieben, bei dem das Lernen als Ziel resultiert. Schüler\*innen, aber auch Lehrer\*innen können lernen, wenn ein erfolgreicher und guter Unterricht stattgefunden hat (Buckley, 2000, S. 3).

Gerade diesen Standpunkt vertritt das Team-Teaching bzw. die Multiprofessionalität. Jede Lehrkraft bringt eine andere Expertise mit in den Unterricht und nimmt eine eigene Rolle im Unterrichtsgeschehen ein (Müller, 2023, S. 21). Da bei der Teamarbeit nicht nur die Personen selbst kombiniert werden, sondern auch neue Fähigkeiten und neues Wissen miteinander verbunden werden, ist bereits bei der Organisation des Unterrichts ein fächerübergreifendes und vernetzendes Denken gefragt (Spahn-Skrotzki, 2010, S. 73).

Für Teamarbeit, aber auch für fächerübergreifenden Unterricht braucht es ein hohes Maß an Kooperation. Die Bereitschaft zur Kooperation ist in professionellen Lerngemeinschaften von besonderer Bedeutung und kann auch auf Schüler\*innen übertragen werden (Helmke, 2021, S. 319).

Diese Form der Kombination von Lehrpersonen in Form des fächerübergreifenden Unterrichts hat vor allem in den Naturwissenschaften eine große Bedeutung. Da die Naturwissenschaften einen hohen Grad an Komplexität besitzen, ergibt sich durch die Zusammenarbeit von Lehrpersonen die Möglichkeit effizienter und nachhaltiger an naturwissenschaftlichen Phänomenen zu arbeiten.

## 5 Fächerübergreifendes Unterrichten in den Naturwissenschaften

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung setzt in einem Pädagogikpaket auf vernetztes Denken im Schulunterricht. Die Schüler\*innen sollen über fachliche Grenzen hinaus lernen. Im Mittelpunkt steht dabei das Verständnis von Zusammenhängen und Wechselwirkungen gesellschaftlicher Phänomene. In einzelnen Fachlehrplänen gibt es Bezüge zu übergreifenden Themen, die im Unterricht aufgegriffen werden können und die Schüler\*innen gezielt auf ihre künftige Lebenswelt vorbereiten. Durch die Aktualität dieser Themen werden die eigenen Stärken der Schüler\*innen und die Eigenverantwortung gefördert (BMBWF, 2024). Überfachliche Bildungsbereiche wären beispielsweise Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesundheit, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, sowie Gesundheit und Bewegung. Mittels des Zusammenwirkens der einzelnen Unterrichtsfächer kann in diesen Bereichen überfachliches Unterrichten ermöglicht werden (Eder & Hofmann, 2012, S. 71–72).

Ziel eines fächerübergreifenden Unterrichts ist es, die Stärken, Begabungen, wie auch die Talente von Schüler\*innen bereits früh zu erkennen und diese zu fördern. Durch die Öffnung des Unterrichts in ein breiteres Spektrum wird zeitgemäßes Lernen unterstützt und



vorangetrieben. Die Schüler\*innen nehmen aktiv am Unterricht teil und können somit ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten, wodurch es zu einer Erweiterung ihrer Kompetenzen kommt (BMBWF, 2024).

Spahn-Skrotzki (2010) beschreibt einen fächerübergreifenden Unterricht als Weg zu verantwortungsvollem Handeln im ökologischen und bioethischen Kontext. Die eigene Verantwortung der Schüler\*innen gegenüber dem Leben soll damit gefördert werden.

Erste Formen eines fächerübergreifenden Unterrichts gehen auf den Zeitraum zwischen 1890 und 1930 zurück. Bis heute spielte diese Form des Unterrichts eine eher untergeordnete Rolle im Schulwesen. Allerdings erweist sich eine Einteilung des Unterrichts in einzelne Fächer nicht mehr als zeitgemäß, insbesondere nicht in den Naturwissenschaften. Da vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern komplexe Inhalte vermittelt werden, erscheint es wichtig, dass Schüler\*innen Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen. Ein vernetzendes und überfachliches Denken ist besonders zum Lösen von Schlüsselproblemen notwendig.

Als wesentliches Merkmal des fächerübergreifenden Unterrichts beschreibt Spahn-Skrotzki (2010) die direkte Zusammenarbeit und Zusammenführung von Fächern. Inhalte werden in existierenden Fächern vermittelt, führen aber über die Fachgrenzen hinaus (Spahn-Skrotzki, 2010, S. 73–81).

Der Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts taucht im schulischen Kontext immer wieder auf. Labudde (2004) beschreibt diese Form des Unterrichtens als ein Hinausblicken über die Fachgrenzen. Komplexe Themen werden dabei über mehrere Fächer ausgedehnt und nicht in Schubladen der einzelnen Fächer eingeordnet. Um die Komplexität von gesellschaftlichen Aspekten besser verstehen zu können, wird den Schüler\*innen die Kompetenz vermittelt, schwer lösbare Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Bis heute kommt die Form des fächerübergreifenden Unterrichts vorwiegend bei Projekten im Unterricht zum Zug, bei denen ein Thema in unterschiedlichen Fächern behandelt wird. Projekte wiederum erweisen sich bei Schüler\*innen als nachhaltige Lernprozesse (Labudde, 2004, S. 57–63).

Das Ziel des fächerübergreifenden Unterrichts liegt vor allem darin, dass das Denken über das Fach hinaus gefördert und vermehrt eingesetzt wird. Die Schüler\*innen sollen dabei Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie auf eine komplexe Welt vorbereiten (Musil, 2015, S. 12) und ihre Interessen in der Berufs- bzw. Studienwahl stärken (Spahn-Skrotzki, 2010, S. 80). Das Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Fächern soll erkannt und von den Schüler\*innen im Unterricht reflektiert werden. Dabei steht einerseits die Betrachtung von Problemen aus mehreren Blickwinkeln im Mittelpunkt, andererseits auch das Kooperieren miteinander, sowie die Argumentationsbereitschaft in der Klasse. Durch den Austausch von Wissen und die Betrachtung unterschiedlicher Ansichten lernen Schüler\*innen mitunter auch ihre eigene Meinung zu hinterfragen und öffnen sich anderen Sichtweisen und Gedankengängen (Spahn-Skrotzki, 2010, S. 81–88).

Da gerade in den MINT-Disziplinen das forschende und entdeckende Lernen im Zentrum steht, bedarf es in diesem Bereich einer besonderen überfachlichen Perspektive (Roth et al., 2023, S. 12). Um diese umfassende Sichtweise auf Themen zu erreichen, müssen verschiedenste Kompetenzen der Schüler\*innen geschult werden. Die fachliche Kompetenz ist ebenso von Bedeutung wie ein Vorstellungsvermögen oder ein Ideenreichtum, sowie aber auch die Flexibilität im Denken (Häsing, 2009, S. 11). Die Schüler\*innen sollten in der Lage sein, erlerntes Wissen auch auf andere Fächer zu übertragen bzw. das angeeignete Wissen miteinander zu verknüpfen und in ihrem Alltag zu reflektieren (Musil, 2015, S. 13).

Prinzipiell werden in der Pädagogik fünf Formen des fächerübergreifenden Unterrichts unterschieden. Diese unterschiedlichen Formen wären zum einen der fächerüberschreitende Unterricht und der fächerkoordinierte Unterricht, zum anderen der fächerergänzende und fächeraussetzende Unterricht, sowie der fächerverbindende Unterricht. All diese Unterrichtsformen ermöglichen den Schüler\*innen ein Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.

Der fächerüberschreitende Unterricht wird von Fachlehrer\*innen abgehalten. Bestimmte Themen, die nicht nur das spezifische Fach betreffen, werden hier unterrichtet. Beim fächerkoordinierten Unterricht entsteht eine Verbindung aus zwei oder mehreren Fächern. Hier könnte der MINT-Unterricht eingereiht werden. Beim fächerergänzenden Unterricht stehen besonders fächerübergreifende Themen oder Problemstellungen im Vordergrund und nicht das eigentliche Unterrichtsfach. Die Schüler\*innen eignen sich Wissen zusätzlich zum Fachwissen an. In Projektwochen, in denen kein Regelunterricht stattfindet, wird fächeraussetzender Unterricht abgehalten. Wenn ein Thema von zwei oder mehreren Fächern wechselseitig besprochen wird, wird hier vom fächerverbindenden Unterricht gesprochen. Auch in diese Unterrichtsform wäre der MINT-Unterricht einzuordnen (Musil, 2015, S. 8–10).

In Bezug auf die MINT-Disziplinen wird ersichtlich, dass das Interesse bei Schüler\*innen an Naturwissenschaften im fächerübergreifenden Unterricht höher ist als in der gefächerten Form des Unterrichts. Ausschlaggebend dafür ist einerseits die höhere Selbstständigkeit im Erarbeiten, sowie auch die naturwissenschaftliche Methodenvielfalt, die Abwechslung bietet (Labudde, 2004, S. 65). Labudde et al. (2005) beschreiben, dass nur in einem fächerübergreifenden Unterricht vernetzendes Denken ermöglicht werden kann und durch diese Form von Unterricht der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht effizienter gestaltet werden kann (Labudde et al., 2005, S. 103–105).

## 6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für einen gelingenden multiprofessionellen Unterricht viele Komponenten zusammenspielen müssen. Mehrere Professionen und

mehrere Fächer können in einem engen Zusammenhang einen kompetenten Schulunterricht gewährleisten und die Schüler\*innen bestmöglich in ihrer Entwicklung unterstützen.

Da die Zukunft des Lernens in den MINT-Bereichen liegt, ist es wichtig den Schüler\*innen einen offenen Zugang zu Lerninhalten zu ermöglichen. Die Aneignung von sogenannten Schlüsselkompetenzen, den „21<sup>st</sup> century skills“, erscheint dabei von großer Bedeutung. Das Ziel ist es, ein kritisches und vernetzendes Denken zu fördern, sowie die Kreativität und Kommunikation zu steigern, um globale Innovationen der Gesellschaft zu verstehen (Roth et al., 2023, S. 4–6).

Bei diesen sogenannten „21<sup>st</sup> century skills“, also den Fähigkeiten und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts, handelt es sich vorwiegend um die Interaktion in heterogenen Gruppen und um das Anwenden von interaktiven Medien und Mitteln, beispielsweise in den Bereichen Sprache und Technologie. Außerdem erweisen sich bei diesen Schlüsselkompetenzen die autonome Handlungsfähigkeit und das selbstständige Arbeiten als zentral (Roth et al., 2023, S. 8).

Die Zukunft des MINT-Unterrichts bringt nicht nur Herausforderungen in sämtlichen Bereichen mit sich, sondern auch viele Lösungsansätze und Möglichkeiten. Probleme und Barrieren sollten von Schüler\*innen überwunden werden, um ans Ziel von Forschungsthemen zu kommen. Dabei wird das Problemlösen als Prozess angesehen (Roth et al., 2023, S. 12). Prozesse und Veränderungen begleiten generell das System Schule und Unterricht mit all seinen Variablen.

## Literatur

Amon, H., Bartosch, I., Fietz, H., Müllner, B., & Wenzl, I. (2021). *MINT-Schwerpunkte in der Sekundarstufe 1. Unter Berücksichtigung von Gender und Diversität. Eine Synthese internationaler Good-Practice Beispiele* (S. 2–6).

[https://www.researchgate.net/publication/371830249\\_MINT-Schwerpunkte\\_in\\_der\\_Sekundarstufe\\_1\\_Unter\\_Beruecksichtigung\\_von\\_Gender\\_Diversitaet\\_-\\_Eine\\_Synthese\\_internationaler\\_Good-Practice-Beispiele](https://www.researchgate.net/publication/371830249_MINT-Schwerpunkte_in_der_Sekundarstufe_1_Unter_Beruecksichtigung_von_Gender_Diversitaet_-_Eine_Synthese_internationaler_Good-Practice-Beispiele)

Binder, D., Thaler, B., Unger, M., Ecker, B., Mathä, P., & Zaussinger, S. (2017). *MINT an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen sowie am Arbeitsmarkt. Eine Bestandsaufnahme* (S.12–18)

<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4284/1/2017-ihs-report-binder-mint-universitaeten-fachhochschulen.pdf>

BMWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *MINT in der Forschung*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/Forschung/Forschung-in-%C3%96sterreich/Strategische-Ausrichtung-und-beratende-Gremien/Leitthemen/MINT.html>

BMWF-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Pädagogik-Paket*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/pp.html>

- Buckley, F. (2000). *Team Teaching. What, Why and How?* Sage Publications Thousand Oaks.
- Davis, M. & Winter, R. (2019). Team Teaching the active way. A case study about the student learning experience. In *Journal of Instructional Research*, 8(1) (S. 33–38).
- Duden. (2024). *multi-, Multi-*. Bedeutung.  
[#https://www.duden.de/rechtschreibung/multi #bedeutung](https://www.duden.de/rechtschreibung/multi)
- Duden. (2024). *Teamteaching, Team-Teaching, das*. Bedeutung.  
[#https://www.duden.de/rechtschreibung/Teamteaching](https://www.duden.de/rechtschreibung/Teamteaching)
- Eder, F., & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In *Bruneforth, Michael, Herzog-Punzenberger, Barbara & Lassnigg, Lorenz (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht* (S. 23–61). Leykam.
- Häsing, P. (2009). *Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Lehrenden*. Eine qualitative Studie. University Press GmbH Kassel.  
[#https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3340/pdf/Haesing\\_Faecheruebergreifender\\_Unterricht\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3340/pdf/Haesing_Faecheruebergreifender_Unterricht_D_A.pdf)
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Kallmayer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH Hannover.
- Industriellen Vereinigung (2020). *MINT 2020 – Der Unterricht von morgen*. Auf dem Weg zu mehr Zukunftsqualifikationen für Österreich.  
[#https://www.mintschule.at/wp-content/uploads/2016/08/MINT2020\\_Der\\_Unterricht\\_von\\_morgen.pdf](https://www.mintschule.at/wp-content/uploads/2016/08/MINT2020_Der_Unterricht_von_morgen.pdf)
- Karic, S., Heyer, L., Hollweg, C., & Maack, L. (2019). *Multiprofessionalität weiterdenken*. Dinge. Adressat\*innen. Konzepte. Beltz Weinheim Basel.
- Kucharz, D., Öz, L., Schmidt, J. & Skorsetz, N. (2020). In *Stiftung Haus der kleinen Forscher*. (Bd.13) *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung*. Barbara Budrich Verlag Opladen, Berlin.  
[#https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=22296](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=22296)
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften* (S. 55–65).  
[#https://www.researchgate.net/publication/50809726\\_Die\\_Entwicklung\\_professioneller\\_Kompetenz\\_von\\_Lehrkraeften](https://www.researchgate.net/publication/50809726_Die_Entwicklung_professioneller_Kompetenz_von_Lehrkraeften)
- Labudde, P. (2004). *Fächerübergreifender Unterricht in Naturwissenschaften: ‚Bausteine‘ für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen*. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 22 (1) (S. 54–68).

Labudde, P., Heitzmann, A., Heiniger, P., Widmer, I. (2005). *Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell*. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (11). (S. 103–115).

MINT-Gütesiegel (2023). *Warum MINT?*  
<https://www.mintschule.at/warum-mint/>

Müller, S. (2023). *Erfolgsfaktoren für Team-Teaching in Lernfirmen*. (Masterarbeit). Karl-Franzens Universität Graz.

Musil, A. (2015). *Fächerübergreifender Unterricht*. Ein vernetztes Unterrichtskonzept im Fach Biologie und Umweltkunde am Beispiel Boden. (Hochschulschrift). Karl-Franzens Universität Graz.

Roth, J., Eilerts, K., Baum, M., Hornung, G., Trefzger, T. (2023). Die Zukunft des MINT-Lernens – Herausforderungen und Lösungsansätze. In J. Roth, K. Eilerts, M. Baum, G. Hornung, T. & Trefzger (Hrsg.), *Die Zukunft des MINT-Lernens Band 1. Perspektiven auf (digitalen) MINT-Unterricht und Lehrkräftebildung*. Springer Spektrum Berlin Heidelberg (S. 1–34)

Spahn-Skrotzki, G. (2010). *Bildung zur Verantwortung gegenüber dem Leben*. Fächerübergreifender Unterricht als Weg zu verantwortlichem Handeln im ökologischen und bioethischen Kontext. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

Troen, V. & Boles, K. (2012). *The Power of Teacher Teams*. With Cases, Analyses, and Strategies for Success. Corwin Press Thousand Oaks/CA.

# Sprachsensibles Unterrichten in den Naturwissenschaften

## *Wie sprachsensibler Unterricht gelingen kann*

Susanne Lerchbaumer<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1310>

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der sprachbewussten und sprachsensiblen Verwendung der Bildungssprache in den Naturwissenschaften. Die Naturwissenschaften umfassen einen enorm großen Bereich, beginnend bei der Biologie über die Chemie bis hin zu Mathematik und Physik. All diese Fächer sind geprägt von unzähligen Fachbegriffen und komplexen Systemen, die die Schüler\*innen vor Herausforderungen stellen. Um diesen gesamten Bereich sprachlich gut abzudecken, bedarf es einem hohen Standard der Bildungssprache. Nur dann können Inhalte und naturwissenschaftliche Phänomene auch richtig besprochen und verstanden werden.

**Stichwörter:** Migration, soziokulturelle Einflüsse, Fachsprache, Bildungssprache, Sprachsensibler Unterricht

---

## **1 Einleitung**

Die Naturwissenschaften und Sprache stehen in engem Zusammenhang. Ohne Sprache könnten Fachinhalte nicht erklärt werden und Forschung hätte keine Wertigkeit. Die Sprache selbst wird als Werkzeug verwendet, um sich fach- und bildungssprachliches Wissen anzueignen. Der Aufbau der Bildungssprache in den Naturwissenschaften ist ein kontinuierlicher Prozess, der nicht von heute auf morgen erlernt werden kann. Aufgrund der zunehmenden Migration und der damit verbundenen mangelhaften Fach- und Bildungssprache im Unterricht, ist das sprachliche Fordern und vor allem das Fördern der Schüler\*innen von großer Bedeutung. Für einen zeitgemäßen Unterricht in den

---

<sup>1</sup> Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor-Frankl-Hochschule, Hubertusstraße 1, 9020 Klagenfurt am Wörthersee  
E-Mail: [susanne.lerchbaumer@pms-phk.at](mailto:susanne.lerchbaumer@pms-phk.at)

Naturwissenschaften braucht es Verbesserungen in Bezug auf die Kompetenzen Lesen, Schreiben und Sprechen. Naturwissenschaftlich spezifische Fachinhalte müssen von Schüler\*innen beschrieben oder begründet werden können. Um dies ideal im Unterricht umsetzen zu können, muss das Fach- und Sprachlernen miteinander verbunden werden. Durch den Einsatz von bestimmten Operatoren und die Verwendung von klaren Aufgabenstellungen sollen Schüler\*innen zu einem Bildungserfolg gelangen und ein Scheitern an der Sprache vermieden werden. Einzelne Hilfestellungen und Methoden zur Verbesserung des Bildungserfolgs in den Naturwissenschaften werden in diesem Beitrag behandelt.

## 2 Was ist Sprache?

In der Linguistik wird Sprache meist als Kommunikationssystem beschrieben. Alle Lebewesen benutzen Sprache, um miteinander kommunizieren zu können. Botschaften und Informationen werden sowohl unter Menschen als auch unter Tieren ausgetauscht. Sprache ist ein Kommunikationsmittel, das sich von Mensch zu Mensch unterscheidet. Strukturen und Inhalte der Sprache sind nicht angeboren, sondern müssen erlernt werden.

Das Erlernen von sprachlichen Strukturen erfolgt meist im Zusammenhang mit einer menschlichen Gruppe und einer entsprechenden Kultur. Daraus ergibt sich auch das Merkmal von Sprache, dass sie kulturell vermittelt wird. Aufgrund kultureller Unterschiede ergeben sich auch Unterschiede im System Sprache.

Der Begriff Sprache sollte allerdings speziell für die grammatikalisierte Form der Kommunikation verwendet werden und nicht als allgemeines Kommunikationsmittel. Denn bei Menschen findet Kommunikation auch auf Ebene der Emotionen statt. Dabei werden verschiedene Ausdrucksmittel, wie der Gesichtsausdruck, die Körperhaltung oder auch die Gestik unterschieden (Szagun, 2011, S. 17–19).

Neben der Kommunikation formt die Sprache im Allgemeinen nicht nur das menschliche Denken, sondern wird auch als Ursprung des Wissens gesehen (Boroditsky, 2012, S. 1). In Bezug auf das Wissen unterscheiden die Menschen beim Thema Sprache oft zwischen richtig oder falsch. In den meisten Fällen wird das Hochdeutsche als die richtige Sprache empfunden und dient daher als Referenzbasis, mit der Wissen verglichen wird. Der gesprochenen Sprache kommt daher mehr Bedeutung zu, denn die geschriebene Sprache wird meist nur als Mittel verwendet, um das Gesprochene zu verschriftlichen (Szagun, 2011, S. 20).

Generell besitzt das System Sprache unterschiedliche Funktionen, die sich die Menschheit zunutze macht. Mittels Sprache können Sprecher\*innen einen Inhalt ausdrücken. Die Sprache dient dabei als Mittel der Konzeptualisierung der Erfahrungen der Sprecher\*innen. Sprecher\*innen können durch Sprache auch soziale Beziehungen zu anderen Sprecher\*innen herstellen oder diese aufrechterhalten. Eine weitere bedeutende Funktion von Sprache ist die Verkettung von Sätzen. Sprecher\*innen können dabei die Vernetzungen zwischen Sätzen und situationsabhängigen Eigenschaften herstellen und in unterschiedlichen Situationen gebrauchen (Pineker-Fischer, 2016, S. 34).



Die Funktionen von Sprache sind genauso vielfältig wie die Bedeutung und Definition von Sprache. In der Gesellschaft nimmt Sprache eine besondere Rolle ein und ermöglicht den Menschen eine Teilnahme am sozialen Leben. Viele Menschen bringen aber sprachliche Probleme mit sich und laufen dadurch Gefahr nicht in die Gesellschaft integriert zu werden. Wie sich hier zum Beispiel die Migration auf die Bedeutung von Sprache auswirkt, wird im folgenden Absatz belichtet.

### 3 Migration und Sprache

Weltweit werden ungefähr 7000 Sprachen gesprochen, die allesamt unterschiedliche Kulturen prägen und eine bestimmte Wirklichkeit innerhalb ihrer Kultur konstruieren (Boroditsky, 2012, S. 1). Aufgrund der Migration in den letzten Jahren kam es zu einer Durchmischung von unterschiedlichen Sprachen, so auch in Österreich.

Die Einwanderungsgeschichte Österreichs geht bereits auf die industrielle Revolution zurück. Durch die Verstädterung begannen erste Wanderungsbewegungen, die sich im 19. und 20. Jahrhundert fortsetzten. Mehrere Millionen Einwohner\*innen von Österreich-Ungarn emigrierten. In den letzten Jahren und Jahrzehnten nahm der Zuwander\*innenstrom in Richtung Österreich enorm zu. Die politische und wirtschaftliche Situation in den jeweiligen Herkunftsländern der Migrant\*innen, sowie aber auch Kriege und soziale Missstände zählen zu den Hauptgründen, warum viele Menschen ihre Heimat verlassen und sich rund um den Globus sesshaft machen (Herzog-Punzenberger et al., 2009, S. 161–162).

In Österreich lebten 2018 284.055 Jugendliche Migrant\*innen mit einem ausländischen Geburtsort. Viele von ihnen weisen auch eine andere Muttersprache als Deutsch auf (Österreichischer Integrations Fonds, 2018, S. 2). Durch die steigende Migration wird vor allem das System Schule vor große Herausforderungen gestellt.

Diverse Erstsprachen und das problematische Verstehen der Unterrichtssprache Deutsch bringen im Bildungssystem viele Probleme mit sich. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt prägt in diesem Kontext den schulischen Alltag und sorgt infolgedessen zu einer zunehmenden Heterogenität in den Klassen. Die Schüler\*innen mit Migrationshintergrund sorgen für diese sprachliche Heterogenität im Schulsystem. Alle Schüler\*innen bringen bereits eine eigene Sprachbiografie mit in den Unterricht und um dieser sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden, bedarf es Unterstützung und Förderung (Sauerborn, 2022, S. 1).

In den letzten Jahren stiegen die Unterschiede in Bezug auf die sprachlichen Leistungen von Schüler\*innen mit oder ohne Migrationshintergrund enorm an. Nach wie vor prägen die sprachlichen Grundvoraussetzungen den Bildungserfolg von Schüler\*innen. Doch neben den sprachlichen Voraussetzungen spielen für den schulischen Erfolg auch die sozioökonomischen Hintergründe der Familie eine wesentliche Rolle, sowie auch der Bildungsstand der Eltern. Für Schüler\*innen, die aus bildungsferneren Schichten kommen und sozioökonomisch

benachteiligt sind, erweist sich der sprachliche Schulerfolg als Herausforderung (Brandt, 2020, S. 293).

Als Hauptrisikofaktor für ein schulisches Versagen gilt somit die soziale Herkunft, die von einem vorherrschenden Migrationshintergrund negativ beeinflusst werden kann. Doch nicht nur ein niedrigerer sozioökonomischer Status und ein niedriges Bildungsniveau wirken sich auf den Schulerfolg aus, sondern auch fehlende sprachliche Kenntnisse der Schüler\*innen. Ob Schüler\*innen mit Migrationshintergrund schulischen Erfolg oder Misserfolg erleben, hängt noch von vielen weiteren Punkten ab. Der Umstand der Migration steht hier ebenso im Fokus, wie die Rückkehrorientiertheit oder aber auch die Bildungsabsichten der Schüler\*innen. All jene Faktoren können einen Bildungserfolg von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte positiv oder auch negativ beeinflussen (Pineker-Fischer, 2016, S. 13–14).

Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität gestaltet sich im schulischen Alltag oftmals als schwierig. Die Mehrsprachigkeit gehört mittlerweile zum klassischen Schulsystem dazu. Da das österreichische Schulsystem monolingual ausgerichtet ist, erscheint es hier bedeutsam, die Mehrsprachigkeit zu fördern. Viele Schüler\*innen erwerben aufgrund ihrer Migrationsgeschichte die Unterrichtssprache Deutsch als Zweitsprache und bringen oft aus verschiedensten Gründen nicht die essenziellen bildungssprachlichen Fähigkeiten für einen Schulerfolg mit. Das Ziel des Schulsystems sollte sein, dass ein Gleichgewicht zwischen den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen und den gesellschaftlichen Interessen hergestellt und dabei vermehrt auf die Mehrsprachigkeit eingegangen wird (Pineker-Fischer, 2020, S. 20).

Die Bereiche Sprache, Migration und Bildungserfolg stehen im engen Zusammenhang und beeinflussen einander. Alle drei Bereiche prägen den Unterricht und stellen Lehrer\*innen vor die Herausforderung, mit vielfältigen Klassen zu arbeiten. In diesem Konsens hat sich das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts entwickelt. In den nächsten Abschnitten wird genauer auf dieses Konzept des Unterrichtens eingegangen.

### **3.1 Die Herausforderung der Heterogenität**

Im österreichischen Schulwesen nimmt die Heterogenität vermehrt zu. Aus oben bereits erwähnten Gründen sind die Schulklassen vielfältig geformt. Die Heterogenität im Speziellen wird durch verschiedene Facetten gekennzeichnet. Zum einen wären hier die unterschiedlichen Grundvoraussetzungen zu nennen, die Schüler\*innen mit in den Unterricht bringen. Alle Schüler\*innen haben diverse Ansprüche und vielfältige Bedürfnisse, die im Unterricht gedeckt werden müssen. Einerseits sind Unterschiede im Leistungsvermögen der Schüler\*innen wahrnehmbar, andererseits differenzieren sich Schüler\*innen voneinander durch ihr soziales und kulturelles Umfeld, sowie durch ihren familiären Hintergrund. Vielfältigkeit wird nicht nur geprägt durch sprachliche Unterschiede, sondern vielmehr auch

durch Gefühls- und Verhaltensstörungen. All jene Facetten formen das Lernen und Lehren in einer Klasse.

Die Vielfältigkeit stellt das System Schule vor große Herausforderungen, bietet aber auch Chancen für eine Verbesserung und Weiterentwicklung. Die Chancen der Heterogenität in Schulklassen können Schüler\*innen vor allem für ihre Teilnahme an der Gesellschaft nutzen, da die heutige Gesellschaft auch von Individualität und Unterschiedlichkeit gekennzeichnet ist. Die Schüler\*innen haben dabei die Möglichkeit, unterschiedliche Formen des Respekts und der Wertschätzung anderen gegenüber zu erlernen und in ihrem weiteren Leben zu gebrauchen. Im Unterricht selbst bringt Heterogenität positive und negative Aspekte mit sich. Aufgrund unterschiedlicher Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen werden Lehr- und Lernprozesse beeinflusst. Je mehr Vielfalt im Unterricht geboten wird, desto besser werden die Schüler\*innen auf die Zukunft und ihr Leben außerhalb der Schule vorbereitet. Die Lernprozesse werden in heterogenen Klassen vor allem durch die Lernförderung geprägt. Lehrer\*innen sollten eine lernfördernde Umgebung für Schüler\*innen schaffen, damit sie die Bildungschancen der Schüler\*innen erhöhen. Alle Schüler\*innen sollten von den Bildungsangeboten möglichst profitieren und ihre Kompetenzen in vielerlei Hinsicht erweitern können (Hörmann, 2012, S. 2–5).

Damit Schüler\*innen die ihnen geboten Bildungsangebote bestmöglich nutzen können und für ihre Zukunft und ihr gesellschaftliches Leben lernen können, bedarf es sprachlicher Fähigkeiten in Form von Bildungssprache. Der Bildungssprache wird im Zusammenhang mit Lernen und Verstehen große Bedeutung zugeschrieben und sie nimmt eine zentrale Rolle im Sprachgebrauch des Schulsystems ein.

### 3.2 Schulerfolg und die Bildungssprache

Im schulischen Kontext und im Lernprozess von Schüler\*innen hat die Sprache eine besondere Bedeutung. Der Erwerb von Informationen und Wissen, sowie die einzelnen Kompetenzen und Fähigkeiten von Schüler\*innen werden von Sprache beeinflusst. Sprache kennzeichnet nicht nur den Unterricht, sondern auch die Kommunikation zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen. Der sprachliche Einfluss wirkt sich auf die Identität und die Kultur von Schüler\*innen aus. Im Unterricht werden Schüler\*innen mit unterschiedlichen Formen von Sprache konfrontiert (Zmugg, 2023, S. 25).

Josef Leisen (2022) beschreibt, dass jedes Schulfach spezifische Formen von Sprache zur Darstellung von Inhalten verwendet. Je nach Fach werden beispielsweise Karten, Bilder, Sachtexte oder auch Gleichungen zur Wissensvermittlung eingesetzt. All diese Varianten werden in unterschiedlichen sprachlichen Formen dargestellt. Leisen (2022) unterscheidet dabei zwischen fünf Varianten. Er nennt zum einen die mathematische und symbolische Sprache und zum anderen die nonverbale Sprache, die Bildsprache und die Verbalsprache. Die Verbalsprache lässt sich wiederum in drei Untereinheiten einteilen: in die Alltagssprache, die Fachsprache und die sehr bedeutende Unterrichtssprache (Leisen, 2022, S. 25). Für das

Schulwesen und das schulische Abschneiden von Schüler\*innen stehen diese drei Untereinheiten im Fokus. Im schulischen Unterricht und vor allem für einen Bildungserfolg brauchen Schüler\*innen bildungs- und fachsprachliche Fertigkeiten. Diese Kompetenzen werden im Laufe der Schullaufbahn schrittweise erworben. Die Schule bietet den Schüler\*innen die Möglichkeit, bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern aufzubauen, die sie dann weiter für ihre Berufs- oder Studienwahl nutzen können (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 5). Um diese bildungssprachlichen Fähigkeiten aufzubauen und dem Unterricht folgen zu können, müssen Schüler\*innen Sprache verstehen, denn sprachliche Schwierigkeiten wirken sich negativ auf das fachliche Verstehen und das darauffolgende Lernen aus (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 7).

### 3.3 Was ist die Bildungssprache?

Eine begrifflich genaue Definition von Bildungssprache ist nicht bekannt, allerdings gibt es zahlreiche Interpretationen dafür. Verschiedenste wissenschaftliche Seiten versuchten sich einer Begriffsdeklaration. Während es für die Bildungssprache diverse Definitionsmöglichkeiten gibt, können andere sprachliche Register der Verbalsprache von der Bildungssprache abgegrenzt werden.

Die Unterteilung der Verbalsprache in Alltags-, Fach- und Unterrichtssprache ist ein Teil der generellen Sprachbildung und erscheint zudem von Bedeutung für die Begriffsbildung der Bildungssprache. Die Alltagssprache kennzeichnet die Kommunikation in Alltagssituationen. Ihre Inhalte sind eher einfach und ihre Grammatik gestaltet sich oft als unvollständig. Die Facetten der Gestik und der Mimik sind ebenfalls wichtige Bestandteile der Alltagssprache. Als bedeutender Bereich der Verbalsprache gilt die Unterrichtssprache, die als Teil der Schulsprache gesehen wird. Unter Unterrichtssprache werden sprachliche Muster verstanden, die zum Lehren und Lernen im schulischen Unterricht eingesetzt werden. Die Unterrichtssprache wird als Mittel eingesetzt, um die Bereiche der Fachsprache und der Alltagssprache zu verbinden. Fachliche Themen werden mithilfe von alltagssprachlichen Elementen im Unterricht vermittelt. Die dritte Untereinheit der Verbalsprache ist die sogenannte Fachsprache, die oft auch als Wissenschaftssprache bekannt ist. Dabei werden fachliches Wissen und die dazugehörigen sprachlichen Mittel von Expert\*innen im Fach kommuniziert (Leisen, 2022, S. 12–13).

Eine einheitliche Definition von Bildungssprache erscheint als schwierig, jedoch lässt sie sich als eine Gesamtheit aller sprachlichen Mittel in Bezug auf Lernen und Lehren beschreiben. Bei der Bildungssprache handelt es sich um eine Sprache, die insbesondere im Kontext von Bildungssituationen eingesetzt wird. Die Bildungssprache umfasst daher nicht nur das Lernen und Lehren, sondern auch das Erkennen und Verstehen. Leisen (2022) beschreibt sie als ein sprachliches Werkzeug für jegliche Art von sprachlichen Interaktionen, die in allen schulischen Fächern und Lernbereichen verwendet wird (Leisen, 2022, S. 14). Die Verwendung von

Bildungssprache ist nicht nur als Ziel im schulischen Kontext zu sehen, sondern auch im öffentlichen Leben. Mediale Beiträge, Formulare oder Anleitungen werden bildungssprachlich formuliert. Damit Schüler\*innen am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können, müssen sie über Bildungssprache verfügen (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 8).

Da sich Sprache sehr vielfältig gestaltet, bringt vor allem der schulische Fachunterricht viele sprachliche Herausforderungen mit sich. Die Gründe für sprachliche Schwierigkeiten im Fachunterricht und der Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen werden im folgenden Abschnitt beleuchtet.

## 4 Fachunterricht und Fachsprache

Im schulischen Fachunterricht erlernen Schüler\*innen mittels Fachsprache neues Wissen. Sie lernen neben Fachbegriffen und Ausdrücken, auch die Verwendung dieser Mittel in einem bestimmten sachlichen Kontext. Schüler\*innen müssen im Fachunterricht viele Operatoren abdecken können, so müssen sie beispielsweise analysieren, erklären, beschreiben oder auch diskutieren können. Sie sollten sich sowohl auf schriftlicher Ebene als auch auf mündlicher Ebene artikulieren können.

In allen Schulfächern finden Schüler\*innen eine Kombination von Fachsprache und Bildungssprache. Bildungssprachliche Elemente werden in die Fachsprache eingebaut. Die Fachsprache übernimmt in ihrer Sprache bereits vorhandene Formen und Bedeutungen aus der Alltagssprache und nutzt sie in einem bestimmten fachspezifischen Zusammenhang. Beispiele aus der Chemie, wie *Gase* oder *edel*, zeigen diese Verbindung.

Schüler\*innen, die Schwierigkeiten mit der Bildungssprache haben, können dem Unterricht oft nur schwer folgen. Sowohl auf schriftlicher als auch auf mündlicher Ebene verhindern bildungssprachliche Defizite das Erlernen und Verstehen von neuem Wissen (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 251–252).

Die Fachsprache bereitet vielen Schüler\*innen mit Migrationshintergrund Probleme. Lehrer\*innen haben daher die Aufgabe, diese Schüler\*innen besonders zu unterstützen und ihnen die Chance auf einen Bildungserfolg zu ermöglichen (Zmugg, 2023, S. 24). Der Fachunterricht mit seiner anspruchsvollen Fachsprache beinhaltet viele Schwierigkeiten. Die Schüler\*innen haben oft Probleme dabei die Fachinhalte zu verstehen. Fachtypische Sprachstrukturen, sowie morphologische und syntaktische Besonderheiten der Fachsprache erschweren das Lernen im Fach. Außerdem besitzen viele Fachtexte eine spezifische Struktur, die für Schüler\*innen eine große Herausforderung darstellt (Leisen, 2010, S. 49).

Die Gründe für fachsprachliche Schwierigkeiten sind vielfältig. Im Fachunterricht steht die Mündlichkeit im Vordergrund. Aus diesem Grund können Schüler\*innen schriftlich kaum sprachlich und vor allem fachlich korrekte Sätze formulieren. Da viele Fachtexte sehr komplex und abstrakt gestaltet sind, haben Schüler\*innen mit sprachlichen Defiziten Schwierigkeiten beim Lesen und im Verständnis solcher Texte. Wenn Schüler\*innen Sachtexte nicht verstehen oder sich über ihren Inhalt nicht ausdrücken können, verlieren sie auch die Motivation am

Lernen und in weiterer Folge das Interesse am Fachunterricht, der speziell die Naturwissenschaften prägt. Das Ziel für die Lehrer\*innen muss es sein, dass sprachliches und fachliches Lernen miteinander kombiniert im Unterricht verwendet werden. Auf die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler\*innen sollte dabei gezielt eingegangen werden (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 11).

Eine Kombination von sprachlichem und fachlichem Lernen bietet der sogenannte sprachensible Unterricht. Was den sprachsensiblen Unterricht kennzeichnet und warum sich diese Form von Unterricht besonders in den Naturwissenschaften als Hilfestellung erweist, wird folgend erklärt.

## 5 Sprachsensibel Unterrichten in den Naturwissenschaften

Internationale Studien und Vergleichstestungen zeigten auf, dass österreichische Schüler\*innen ein geringes Interesse an Mathematik und den Naturwissenschaften entwickelt haben. Dieses geringe Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern führt dazu, dass es weniger Hochschulabsolvent\*innen und Facharbeitskräfte in diesen Bereichen gibt. Aufgrund der fehlenden Arbeitskräfte in den naturwissenschaftlichen und technischen Arbeitsfeldern verliert Österreich an Wettbewerbsfähigkeit in dieser Sparte. Die naturwissenschaftlichen Fächer erweisen sich für Schüler\*innen als große Herausforderung. Allerdings können sie auch als große Chance gesehen werden. Naturwissenschaften ermöglichen die Teilnahme an gesellschaftlichen Problemstellungen, fördern unterschiedliche Kompetenzen und wecken kreatives Potenzial. Im österreichischen Schulsystem hat die naturwissenschaftliche Bildung an Bedeutung gewonnen und eine zentrale Rolle eingenommen (Krainer & Benke, 2009, S. 223). Da bei vielen Studien herausgekommen ist, dass österreichische Schüler\*innen weniger Motivation den Naturwissenschaften entgegenbringen und auch den Sinn hinter naturwissenschaftlichen Phänomenen nicht verstehen, bedarf es einer Änderung der Unterrichtsweise (Krainer & Benke, 2009, S. 231).

Um den naturwissenschaftlichen Unterricht spannender und attraktiver zu gestalten und um Schüler\*innen einen Bildungserfolg bei der Wissensaneignung zu ermöglichen, kommt die Rolle von unterschiedlichen didaktischen Konzepten zu tragen. Eine Variante, die Bildungssprache im Unterricht gezielt fördert, ist die Form des sprachsensiblen Unterrichts (Becker, 2023, S. 29).

### 5.1 Was ist sprachsensibler Unterricht?

Der sprachensible Unterricht gilt als ein Instrument im Fachunterricht, womit die Schüler\*innen zu Lernerfolgen herangeführt werden sollten. Dabei handelt es sich um einen bewussten Umgang mit Sprache, sowohl beim Lernen als auch beim Lehren in den einzelnen

Unterrichtsfächern. Die Sprache selbst wird dabei als Schlüssel für einen gelingenden Fachunterricht beschrieben (Leisen, 2010, S.3).

Leisen (2010) bezeichnet sprachsensiblen Fachunterricht als erfolgsversprechend bei Schüler\*innen, die mit Migrationshintergrund am Unterricht teilnehmen. Denn sprachsensibler Unterricht wird demnach die Rolle des Förderunterrichts im Bereich der Sprache zugeschrieben (Leisen, 2010, S. 4). Der sprachensible Unterricht hilft den Schüler\*innen die Bildungssprache zu entwickeln und diese auch anzuwenden. Diese Form von Unterricht soll die Schüler\*innen möglichst an die Bildungssprache heranführen und sie kompetent in diesem Sprachregister machen. Für Lehrende gibt es eine Vielzahl an Methoden und Hilfestellungen, die sie im Fachunterricht einsetzen können, um sprachschwache Schüler\*innen zu fördern (Leisen, 2010, S. 7). Durch einen bewussten Umgang mit Sprache soll das Sprachlernen mit dem Fachlernen verbunden werden. (Leisen, 2010, S. 32)

Leisen (2022) definiert den sprachsensiblen Fachunterricht als sprachbezogenen Fachunterricht, der von einer Fachlehrkraft unterrichtet wird. Fachlehrkräfte bauen den Fachunterricht so auf, dass alle Schüler\*innen am Unterricht teilnehmen können. Dabei achten Lehrende insbesondere auf Defizite der Lernenden und berücksichtigen diese in der Planung und in der Durchführung ihres Unterrichts (Leisen, 2022, S. 18–19).

Der sprachensible Unterricht nutzt bewusst die Sprachenvielfalt in einzelnen Klassen für sein Konzept. Die Alltagssprache, die Bildsprache, die Unterrichtssprache oder auch die symbolische Sprache werden für einen gelingenden sprachsensiblen Unterricht miteinander in Verbindung gebracht und im Unterricht praktisch umgesetzt. Für einen gelingenden Fachunterricht werden sprachlich sensible Methoden, Aufgabenstellungen, Hilfestellungen und Darstellungsformen den Schüler\*innen abwechslungsreich dargeboten (Leisen, 2010, S. 43).

Um im Fachunterricht Sprachproblemen sprachschwacher Schüler\*innen entgegenzuwirken, wird diese genannte Vielfalt an Unterrichtskonzepten genutzt. Im Fachunterricht werden Sachverhalte durch Sprache, aber auch mit Sprache vermittelt. Der Fachunterricht fördert dabei unterschiedliche Kompetenzen der Schüler\*innen. Die Fachebene, die Sprachebene und die kommunikative Ebene werden gleichermaßen gefördert. Neue Fachbegriffe und naturwissenschaftliche Phänomene werden von Schüler\*innen verstanden und kommunikativ eingesetzt (Leisen, 2010, S. 11).

Das Ziel des sprachsensiblen Unterrichts resultiert darin, Schüler\*innen zu fördern und ihre allgemeinen fachsprachlichen Fähigkeiten auszubauen. Die Schüler\*innen sollten fachliche Inhalte sprachlich verstehen und reflektieren lernen. Im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts können unterschiedlich viele methodisch-didaktische Unterrichtsansätze festgelegt werden (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 252–253). Wichtig erscheint allerdings die Tatsache, dass bei einem gelingenden sprachsensiblen Fachunterricht auch auf die sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen geachtet wird und diese in die Unterrichtsvorbereitung und in die Unterrichtsdurchführung miteinfließen. Die Schüler\*innen



sollten mit Hilfe des sprachsensiblen Unterrichts Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sprechen erwerben (Becker, 2023, S. 30).

Ohne sprachliche Hilfestellungen ist es für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund schwierig, einen Fachunterricht sinngemäß zu verstehen. Aus diesem Grund hat Leisen (2010) Methoden-Werkzeuge und Übungen zur Sprachförderung zusammengefasst (Leisen, 2010, S. 11). Einzelne Varianten von möglichen Hilfestellungen für die Sprachförderung im sprachsensiblen Fachunterricht werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

## 6 Hilfsmittel für einen sprachsensiblen Unterricht

Um die Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz von Schüler\*innen zu fördern, sollten für Lernende im Unterricht authentische Sprachlernsituationen geschaffen werden. Die Anforderungen an die Schüler\*innen sollten nur gering über ihren eigenen sprachlichen Kompetenzen liegen, damit die Schüler\*innen die Aufgaben bestmöglich bewältigen können. Sprachhilfen sollten wiederum gezielt eingesetzt werden und Schüler\*innen im Lernen schrittweise unterstützen (Gierometta, 2021, S. 19).

Daher werden in der Praxis unterschiedliche Instrumente verwendet, um den Lernenden den Fachinhalt des Fachunterrichts näherzubringen (Zmugg, 2023, S. 28). Becker Mrotzek et al. (2021) spricht bei seinen unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätzen, die im Fachunterricht als Hilfestellung eingesetzt werden können, vom sogenannten „*Scaffolding*“. Das „*Scaffolding*“ erweist sich als bedeutende Methode, um Schüler\*innen sprachsensibel an die Bildungssprache heranzuführen (Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 252–253).

### 6.1 Das „*Scaffolding*“

Die Methode des „*Scaffolding*“ selbst ermöglicht einen bewussten und schrittweisen Aufbau der Bildungssprache. Die Lehrkraft unterstützt die Schüler\*innen, indem den Schüler\*innen sprachliche Hilfestellungen angeboten werden. Die Hilfestellungen können sich beispielsweise auf die Satz- oder auch auf die Wortebene beziehen. Beispiele für derartige sprachliche Hilfestellungen wären einerseits Wortlisten oder Erklärungen, andererseits aber auch Bildimpulse. Wenn Schüler\*innen diese Hilfestellungen nicht mehr brauchen, werden sie zielgerecht entfernt. Das Ziel dabei ist es, die sprachliche Weiterentwicklung der Schüler\*innen zu fördern. Sie sollen sprachlich, aber auch fachlich die nächstmögliche Bildungsstufe erreichen (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 14).

Das „*Scaffolding*“ wurde im australischen Bildungssystem von Pauline Gibbons und ihren Kolleg\*innen im Zuge der Unterrichtsforschung im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts entwickelt (Quehl & Trapp, 2013, S. 42). Es steht für die Metapher eines Baugerüsts. Ein Gerüst, das die Schüler\*innen mittels sprachlicher Hilfen im Lernprozess unterstützen soll.

Diese Hilfestellungen sind nur temporär und können jederzeit entfernt werden (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 14). Die Schüler\*innen sollten durch „*Scaffolding*“ an komplexe Sprachformen herangeführt werden und im Unterrichtsgespräch bewusst agieren. Der Fokus sollte dabei nicht nur auf den Fachinhalt gelegt werden, sondern auch auf die Sprache selbst. Das „*Scaffolding*“ sollte sowohl auf mündlicher Ebene als auch auf schriftlicher Ebene im Fachunterricht praktiziert werden. Die Schüler\*innen sollten dazu motiviert werden, fachsprachlich zu kommunizieren und sich für ihre sprachlichen Interaktionen Zeit nehmen, damit sie das Fachliche verinnerlichen können (Quehl & Trapp, 2013, S. 42–43). Neben dem „*Scaffolding*“ gelten auch die „*Methoden-Werkzeuge*“ von Leisen (2022) zu den wichtigsten didaktischen Ansätzen des sprachsensiblen Fachunterrichts. Diese „*Methoden-Werkzeuge*“ werden im folgenden Kapitel näher betrachtet.

## 6.2 „*Methoden-Werkzeuge*“

Der Begriff bzw. das Konzept der „*Methoden-Werkzeuge*“ im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts wurde maßgeblich von Josef Leisen geprägt. Bei „*Methoden-Werkzeugen*“ handelt es sich um Verfahren, Materialien und Hilfestellungen zur Unterstützung und Förderung im Lehr- und Lernprozess (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 16).

Die Anregungen und Angebote der „*Methoden-Werkzeuge*“ sollten bei der Gestaltung eines gelingenden sprachsensiblen und praxisnahen Fachunterrichts unterstützen. Die Vielfalt der Angebote ermöglicht es Lehrer\*innen sprachfördernd zu unterrichten und den Unterricht zielführend zu gestalten. Da die verschiedenen Methoden situationsspezifisch eingesetzt werden, erhöhen sie auch die Aktivität der Lernenden. „*Methoden-Werkzeuge*“ können entweder von Lehrer\*innen gesteuert werden oder schüleraktiv sein (Leisen, 2010, S. 5). Werkzeuge, die von Lehrer\*innen gelenkt werden, dienen insbesondere der Wissensvermittlung. Beispiele für solche Methoden wären Wortlisten, Textpuzzles oder Satzbaukästen. Bei schüler\*innenaktiven Werkzeugen werden die Handlungsfähigkeit und die Kommunikation von Schüler\*innen gefördert. Zu diesen Werkzeugen zählen Materialboxen oder Archive, mit denen Schüler\*innen eigenständig arbeiten können (Gierometta, 2021, S. 26). Beide Formen der „*Methoden-Werkzeuge*“ sind Teil des kommunikativen Unterrichts und dienen der Sprachförderung im fremd- oder zweisprachigen Unterricht und gelten aus diesen Gründen besonders förderlich für Schüler\*innen mit Migrationshintergrund (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 16).

Damit sprachsensibler Fachunterricht gut gelingen kann, müssen auch Aufgabenstellungen möglichst sprachsensibel gestaltet werden. Die Aufgabenstellungen sollten dabei knapp und eindeutig formuliert werden. Alle sprachlichen Aufgaben sollten dem Alter und dem Sprachstand der Schüler\*innen entsprechen. Die Lehrenden sollten den Schüler\*innen Textbausteine, sowie Satzstrukturen zur Verfügung stellen und „*Methoden-Werkzeuge*“ gezielt einsetzen. Die Schüler\*innen profitieren zur Bewältigung sprachlicher Schwierigkeiten

darüber hinaus auch von einer graphischen oder bildlichen Unterstützung (Carnevale & Wojnesitz, 2014, S. 19).

All diese genannten Fördermaßnahmen, Methoden und didaktischen Konzepte sollen dazu beitragen, dass sich Schüler\*innen gezielt und wissensaufbauend Bildungssprache aneignen. Gerade für Schüler\*innen, die sprachliche Schwierigkeiten in den Unterricht mitbringen, gelten diese didaktischen Maßnahmen als gewinnbringend.

## 7 Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprache im Fachunterricht eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg spielt. Dabei stehen sprachliches und fachliches Lernen in engem Zusammenhang. Der Fachunterricht kann sich für viele Schüler\*innen als Hürde erweisen wenn sie keine bildungssprachlichen Fertigkeiten mitbringen. Um diese sprachlichen Hürden im Fachunterricht zu überwinden, gibt es eine Vielzahl an Methoden und Prinzipien, die in Form des sprachsensiblen Fachunterrichts in der Klasse eingesetzt werden können. Der sprachensible Unterricht stellt eine Herausforderung für Lehrer\*innen dar, bietet allerdings auch viele Chancen und Möglichkeiten, die genutzt werden sollten. Schüler\*innen können von dieser Form des Unterrichtens nur profitieren. Das sprachliche Handeln und das Verständnis von Inhalten werden mit unterschiedlichen Maßnahmen gezielt gefördert. Obwohl es kein allgemeines Rezept für einen sprachsensiblen Unterricht gibt, bietet er viele Vorteile für einen motivierenden und erfolgsbringenden Unterricht.

## Literatur

Becker, V. (2023). *Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium: Vorbereitung auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden in Graz*. (Hochschulschrift). Karl-Franzens Universität Graz.

Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). *Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und an alle Lernenden*. In Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43. (S. 250–259) [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=22913](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=22913)

Boroditsky, L. (2012). *Wie die Sprache das Denken formt*. Spektrum. <https://www.spektrum.de/news/linguistik-wie-die-sprache-das-denken-formt/1145804>

Brandt, H. (2020). Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I. In Gogolin, I., Hansen, A.,

McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS Wiesbaden. (S. 293–299) [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_43)

Carnevale, C. & Wojnesitz, A. (2014). *Sprachsensibler Fachunterricht in Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 23). ÖSZ Graz.

Gierometta, M. (2021). *Sprachsensibel Unterrichten lernen: Einstellungen und Wissen Lehramtsstudierender zum sprachsensiblen Unterricht*. (Hochschulschrift). Karl-Franzens Universität Graz.

Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit: Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2009*. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam Graz. (S. 161–182)

Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. In *Erziehung und Unterricht* 162 (3–4). (S. 272–280)  
[https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien\\_KPH/Forschung\\_Entwicklung/KPZ-Elementar-Grundschul/Heterogenitaet\\_als\\_Lernressourche.pdf](https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/KPZ-Elementar-Grundschul/Heterogenitaet_als_Lernressourche.pdf)

Krainer, K. & Benke, G. (2009). Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?! In Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2009*. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam Graz. (S. 223–246).

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus Verlag Bonn.

Leisen, J. (2022). *Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften*. Kohlhammer Stuttgart.

ÖIF - Österreichischer Integrations Fonds. (2018). Fact Sheet 30 – Migration und Schule.  
Österreichischer Integrationsfonds Wien.  
[https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact\\_Sheet\\_30\\_Migration\\_und\\_Schule.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf)

Pineker-Fischer, A. (2017). *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Springer VS Wiesbaden.

Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule*. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Waxmann New York und Berlin.

Sauerborn, H. (2022). *Sprachlicher Heterogenität begegnen: Ein Fallbeispiel*. In *Leseräume Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Heft 8. [https://www.researchgate.net/publication/370832010\\_Sprachlicher\\_Heterogenitat\\_begegnen\\_Ein\\_Fallbeispiel](https://www.researchgate.net/publication/370832010_Sprachlicher_Heterogenitat_begegnen_Ein_Fallbeispiel)

Szagun, G. (2011). *Sprachentwicklung beim Kind*. Beltz Verlag Weinheim und Basel.

Zmugg, S. (2023). *Sprachen studiert, um Naturwissenschaften zu unterrichten? Wie Lehrpersonen in ihrem ersten Dienstjahr mit der Realität des fachfremden Unterrichtens an österreichischen Schulen umgehen*. (Hochschulschrift). Karl-Franzens Universität Graz.

# Qualitätsmanagement – eine Analyse der Fortbildungslehrveranstaltungen

*Prozesse der Transformation hin zum Qualitätsmanagement für Schulen unterstützt durch Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich*

*Petra Lichtenschopf<sup>1</sup>, Petra Dienbauer<sup>2</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1299>

## Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel stellt ausgewählte Entwicklungen des Qualitätsmanagements im österreichischen Schulwesen, auf die das aktuelle Qualitätskonzept aufbaut, dar. Anschließend wird das gegenwärtige Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) und dessen Implementierung skizziert. Unterstützung im Implementierungsprozess an Schulen bietet die Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) durch ein vielfältiges Fortbildungsangebot. Aus diesem Blickwinkel wurden folgende Fragen als Ausgangspunkt für die Evaluierung gewählt: Welches adäquate Fortbildungsangebot bietet die Pädagogische Hochschule Niederösterreich für die gesetzten Implementierungsmaßnahmen der QMS-Initiative des Bundesministeriums für Wissenschaft, Bildung und Forschung an? In welchem Ausmaß werden die jeweiligen Fortbildungsangebote genutzt? Die Fortbildungsmaßnahmen zu QMS werden nach Umfang, Themen und Anzahl der Teilnehmenden dargestellt und analysiert.

**Stichwörter:** Qualitätsmanagement, QMS, Fortbildungsangebote, Qualifizierung der Qualitätsschulkoordinator\*innen

## 1 Einleitung

„Panta rhei – Alles ist in Bewegung, nichts bleibt stehen“ – die dem griechischen Philosophen Heraklit zugeschriebene Redewendung zeigt ihre Gültigkeit auch im Kontext des

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at](mailto:p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [petra.dienbauer@ph-noe.ac.at](mailto:petra.dienbauer@ph-noe.ac.at)

Qualitätsmanagements an Österreichs Schulen. Dieses zeigt eine Entwicklung und eine stetige Bewegung mit mehreren Reformen. Um den Fortlauf der Veränderungen und das mit QMS einhergehende Wissensmanagement in Schulen ankommen und verankern zu lassen, bedarf es Unterstützung der Akteurinnen und Akteure. Daher bietet die PH NÖ diese im Implementierungsprozess des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (BMBWF, 2021a) durch Qualifizierungslehrveranstaltungen für Qualitätsschulkoordinator\*innen und durch ein Fortbildungsangebot rund um QMS an (PH NÖ, 2023).

Die PH NÖ hat sich in diesem Zusammenhang als Aufgabe gesetzt, die Qualitätsregionalkoordinator\*innen (Q-RK) und die Qualitätsschulkoordinator\*innen (Q-SK) im stetigen Kompetenzzuwachs zu unterstützen (Lichtenschopf & Weinzettl, 2024), zu professionalisieren und mit erforderlichen Handwerkszeugen für einen Qualitätsprozess auszurüsten, um an den einzelnen Schulstandorten wirksam zu werden (PH NÖ, 2023; PH NÖ, 2019).

## **2 Rückblick auf die Entwicklung des Qualitätsmanagements im österreichischen Schulwesen**

### **2.1 Schulautonomie und verpflichtendes Schulprogramm**

Seit Beginn der 1990er Jahre durchlebt das Qualitätsmanagement an Österreichs Schulen immer wieder grundlegende Reformen (Altrichter et al., 2005). In dieser Zeit, die eine Erhöhung der schulischen Gestaltungsspielräume der Einzelschulen vorsah, um Entwicklungsentscheidungen angesichts lokaler Ansprüche und Ressourcen treffen zu können, wurde der Begriff der Schulautonomie bedeutsam (Schratz & Hartmann, 2009).

Eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung wurde in den Jahren um 1998 durch die Entwicklung eines verpflichtenden Schulprogramms in den Bereichen Unterricht, Lebensraum Schule/Klasse, Schulmanagement, Professionalisierung, Personalentwicklung und Schulpartnerschaft mit Außenbeziehung angestrebt (Eder et al., 2002). Unterstützt wurden die Schulen durch die Initiative Qualität in Schulen (Q.I.S.), die Leitfäden für Verfahrensvorschläge, Methoden und Instrumente sowie ein Qualitätsnetzwerk als Forum für Informations- und Erfahrungsaustausch bot (Posch & Altrichter, 2020).

### **2.2 Fokus Unterrichtsentwicklung**

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) im Jahre 2000 waren Anlass für weitere grundlegende Reformen, bei denen mehrere strategische Initiativen ergriffen wurden. Der Fokus der Schulentwicklung lag auf der



Gestaltung der Lernangebote des Unterrichts. Individuelle Schulentwicklungsziele wurden mit allgemeingültig definierten Bildungsstandards ergänzt. Eine evidenzbasierte Entwicklung mit Bildungsstandards, standortbezogenen Lernstandserhebungen und Datenfeedback fand statt (Altrichter et al., 2016). Weiters sollte ein Perspektivenwechsel von der Angebotsorientierung des Unterrichts zur Kompetenzorientierung vollzogen werden (Kunter et al., 2011; Brunner et al., 2006).

## **2.3 Qualitätsinitiative Berufsbildung und Schulqualität Allgemeinbildung**

Im berufsbildenden Schulwesen startete im Schuljahr 2006/2007 die Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB). Das Ziel lag in der Sicherung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität und der Qualität der Verwaltungsleistungen auf der Steuerungsebene Schule, Land und Bund. QIBB durchzog alle Ebenen des Schulsystems (Landes- und Bundesebene) (BMBF, 2015).

Im Schuljahr 2013/14 wurde die neue Form des schulischen Qualitätsmanagements auf alle allgemeinbildenden Schulen ausgeweitet, indem eine Verbindung zwischen externer Evaluation und gesteuerter Selbstevaluation durch die neue Strategie des Qualitätsmanagements SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) eingeführt wurde. Das Ziel war die Förderung von Qualitätsentwicklung und -sicherung und die Schaffung von optimalen Lernbedingungen für Schüler\*innen (BMBF, 2015a).

## **2.4 Qualitätsmanagementsystem aktuell**

Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) trat im September 2021 in Kraft, löste die früheren getrennten QM-Systeme (SQA für allgemeinbildende Schulen und QIBB für berufsbildenden Schulen) ab und führte in ein neues, einheitliches System auf Regional-, Landes und Bundesebene (BMBWF, 2021a).

Im Mittelpunkt des neuen Qualitätsmanagementsystems steht das Lernen der Schüler\*innen. Es dient der Steuerung des Schulalltags und den Entwicklungsvorhaben der Schule. Mit Unterstützung verschiedener Instrumente wie Schulentwicklungsplan, Pädagogische Leitvorstellungen, Qualitätshandbuch und Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch sollen Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert vorangebracht und so qualitätsvoller Unterricht sichergestellt werden (BMBWF, 2021a).

Die Qualitätskultur soll von der Entfaltung der Bereitschaft zur Veränderung, Offenheit für Innovation und Fehlerkultur geprägt sein. Der Qualitätsrahmen (BMBWF, 2021b) für Schulen bietet ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität. Das Ziel von QMS liegt in der

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, wodurch eine systematische und zielgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt wird und die Qualität und Wirksamkeit von schulischen Prozessen und Ergebnissen nachgewiesen und belegt werden (BMBWF, 2021a).

Der Aufbau von QMS folgt einem klar strukturierten Modell, dessen Zusammenhänge in einer Matrix dargestellt sind. Die grundlegende Arbeitsweise folgt dem Qualitätskreislauf nach dem PDCA-Zyklus (Plan-Do-Check-Act). Dadurch wird eine kontinuierliche Verbesserung angestrebt und notwendige Anpassungen mit Hilfe von datengestützten Reflexionen der Arbeit, durch interne und externe Schulevaluation, Feedback und einem Bildungsmonitoring vorgenommen (BMBWF, 2021c).

## 2.5 Implementierung des Qualitätsmanagements an Schulen

Damit Schulen aktuellen Herausforderungen professionell begegnen können, wurde das Qualitätsmanagementsystem entwickelt. Die Lernenden stehen im Qualitätsprozess im Zentrum, damit diese gute Bedingungen für das Lernen im Unterricht vorfinden. Durch die Implementierung des Schulentwicklungsplanes mit smarter Zielsetzung und regelmäßigen Überprüfungen, Pädagogische Leitvorstellungen, interner Schulevaluation, Feedback und Erstellung eines Qualitätshandbuchs werden Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung vorangetrieben. (BMBWF, 2021a).



Abbildung 1: Zeitschiene der Implementierungsphasen der QMS-Instrumente (BMBWF, 2021a)

Mit der Schaffung der Funktion der Qualitätsschulkoordinator\*innen wurde die Einführung des Qualitätsmanagements für Schulen unterstützt (Feichter, 2022). Die Aufgaben sind sehr vielfältig und reichen von der Unterstützung der Schulleitung bei der Etablierung von Entwicklungsvorhaben bis hin zur systematischen Planung, Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen sowie der Unterstützung der Lehrpersonen im Einsatz von Feedbackmethoden und deren Reflexion (Perna, 2024). Die steigende Nachfrage an Professionalisierung und Vorgabe durch das BMBWF löste die Qualifizierungsnotwendigkeit

von Q-SK aus. Deshalb bietet die Pädagogische Hochschule Niederösterreich seit dem Studienjahr 2022/23 einen dreisemestrigen Hochschullehrgang (12 ECTS) an (PH NÖ, 2023).

### 3 Datengewinnung und Datenauswertung

Die Fortbildungsangebote zu QMS der PH NÖ wurden nach Umfang, Themen und der Anzahl der Teilnehmenden analysiert. Daraus wurde erkundet, welche Fortbildungsangebote die im Department 6 Schulentwicklung für die gesetzten Implementierungsmaßnahmen der QMS-Initiativen des BMBWFs angeboten und wie häufig diese Fortbildungsangebote genutzt wurden. Weiters sollte die Evaluierung Auskunft über den gewählten Zeitpunkt des Abhaltens der Lehrveranstaltungen geben. Wurde auf die Änderungen der Implementierungsmaßnahmen des BMBWFs flexibel reagiert?

#### 3.1 Zu den Zahlen

Im Zeitraum Wintersemester 2021 bis Wintersemester 2023 absolvierten 1444 Teilnehmer\*innen die Qualifizierungsfortbildungen, die die PH NÖ in Kooperation mit den Q-RK angeboten hat. 2058 Teilnehmer\*innen besuchten Fortbildungen zum Thema QMS. Das Department 6 Schulentwicklung zählte insgesamt 3502 Teilnahmen, wobei einige Angebote von den Q-SK mehrfach belegt wurden.

Die Qualifizierungslehrveranstaltungen wurden online in den sechs Bildungsregionen Niederösterreichs in Kooperation von Referent\*innen und Q-RK der Bildungsregionen im Wintersemester 2021/22 angeboten. Insgesamt haben 1130 Q-SK bei 44 Qualifizierungslehrveranstaltungen in den Bildungsregionen teilgenommen. Im Vergleich zu den Angeboten im Wintersemester 2022 und 2023 wurden die Qualifizierungen in den Sommersemestern 2022 und 2023 kaum wahrgenommen. Durch die namentliche Anmeldung war zu beobachten, dass mit Beginn des Schuljahres häufig neue Lehrpersonen mit der Funktion Q-SK betraut wurden. Gemäß vorliegender Stichprobe kann im Hinblick auf die Teilnahmezahlen bei den Qualifizierungen vermutet werden, dass bis zu rund 10 % der Q-SK jedes Jahr wechseln. Aus diesem Grund werden seit dem Wintersemester 2023/24 die Qualifizierungslehrveranstaltungen für alle Bildungsregionen zentral angeboten.

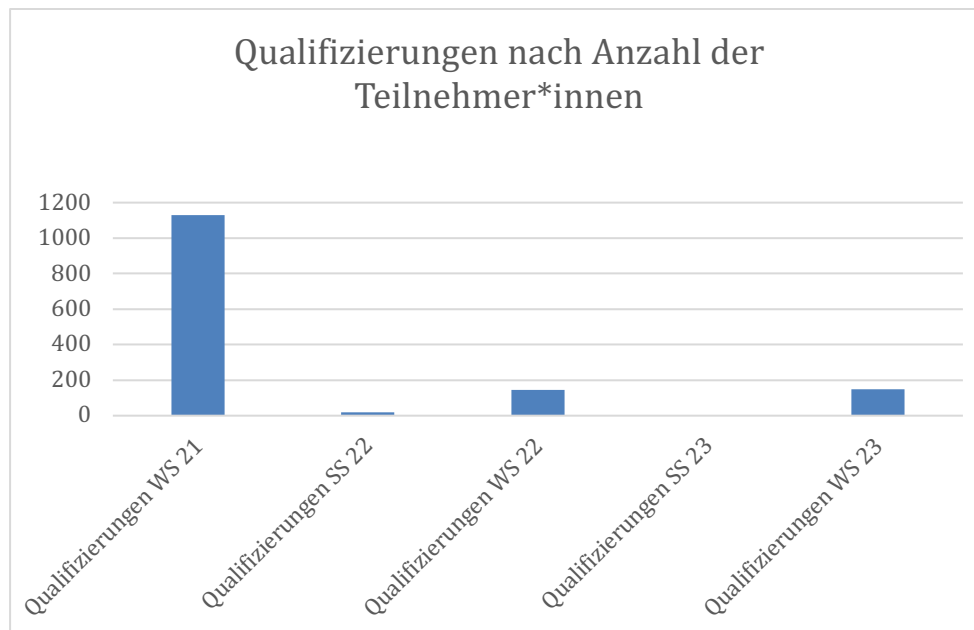


Abbildung 2: Graphische Darstellung der Anzahl von Teilnehmer\*innen bei Qualifizierungsangeboten (Eigendarstellung)

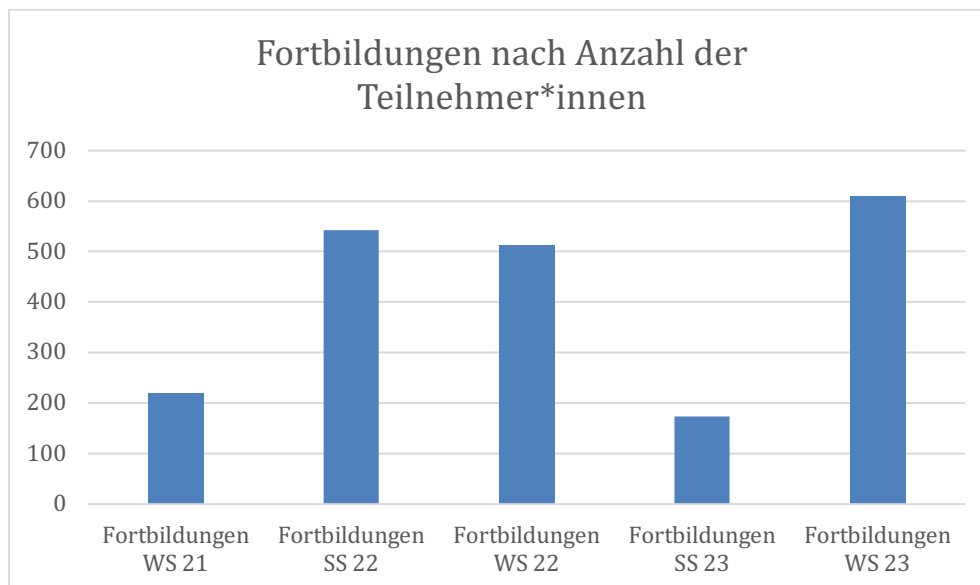


Abbildung 3: Graphische Darstellung der Anzahl von Teilnehmer\*innen bei Fortbildungsangeboten (Eigendarstellung)

Durch den Vergleich der Zahlen der Fortbildungsangebote aus den jeweiligen Wintersemestern kann ein Zuwachs an Teilnahmen festgestellt werden. Daraus lässt sich vorsichtig schließen, dass die Angebote den Bedürfnissen der Q-SK entsprechen. Durch die Analyse der Datenbestände zur QMS-Fortbildung aus dem Studienjahren 2021/22 bis zum Wintersemester 2023/24 kann eine Steigerung der Zahl der Teilnehmenden festgestellt werden.

### 3.1.1 Wiederkehrende Fortbildungsangebote

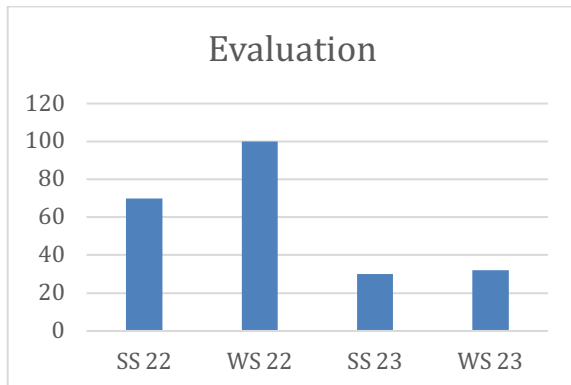


Abbildung 4: Graphische Darstellung: Evaluation

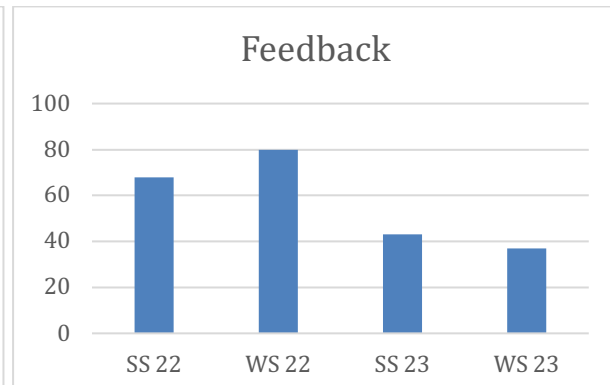


Abbildung 5: Graphische Darstellung: Feedback

Den Themen Evaluation und Feedback wird in diversen Initiativen des BMBWFs ein hoher Stellenwert beigemessen. Im Erlass vom 25. April 2022 (BMBWF, 2022) des BMBWFs wurde die verpflichtende interne Schulevaluation und das verpflichtende Individualfeedback ab dem Schuljahr 2022/23 formuliert. Die Zahlen zeigen, dass diese Themen im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022/23 in der Fortbildung sehr präsent waren. Die Evaluierung des Schulentwicklungsplanes bleibt ebenso sehr aktuell und wird von Seite der PH NÖ in jedem Semester angeboten. Bei der Themenwahl für Fortbildung wird auf die Bedarfe und die im Moment aktuellen Themen Bedacht genommen.

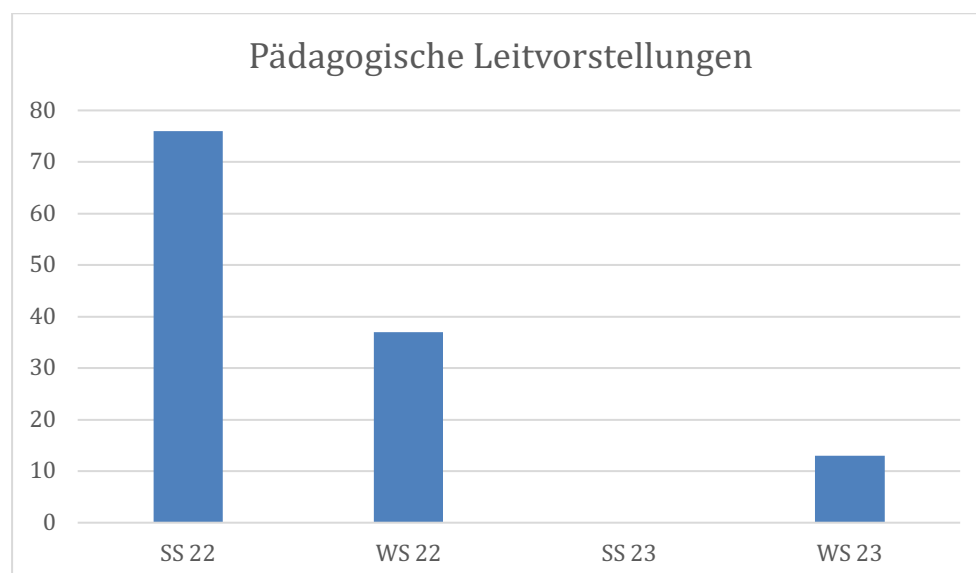


Abbildung 6: Graphische Darstellung: Pädagogische Leitvorstellungen (Eigendarstellung)

Abbildung 6 veranschaulicht, dass diese Lehrveranstaltung im Sommersemester 2022 und im Wintersemester 2022 die meisten Teilnehmer\*innen zählen konnte. Ein Grund dafür könnte

sein, dass die Erstellung der Pädagogischen Leitvorstellungen vom ursprünglich geplanten Fertigstellungstermin Juni 2022 auf Ende Februar 2023 verlegt wurde. Dadurch wird die Hypothese erstellt, dass im Sommersemester 2023 die Q-SK keine Notwendigkeit in dieser Lehrveranstaltung sahen. Im Wintersemester 2023 wurde eine Lehrveranstaltung zur Reflexion der Pädagogischen Leitvorstellungen angeboten, da das BMBWF eine jährliche Überarbeitung und Anpassung der Pädagogischen Leitvorstellungen vorsieht.

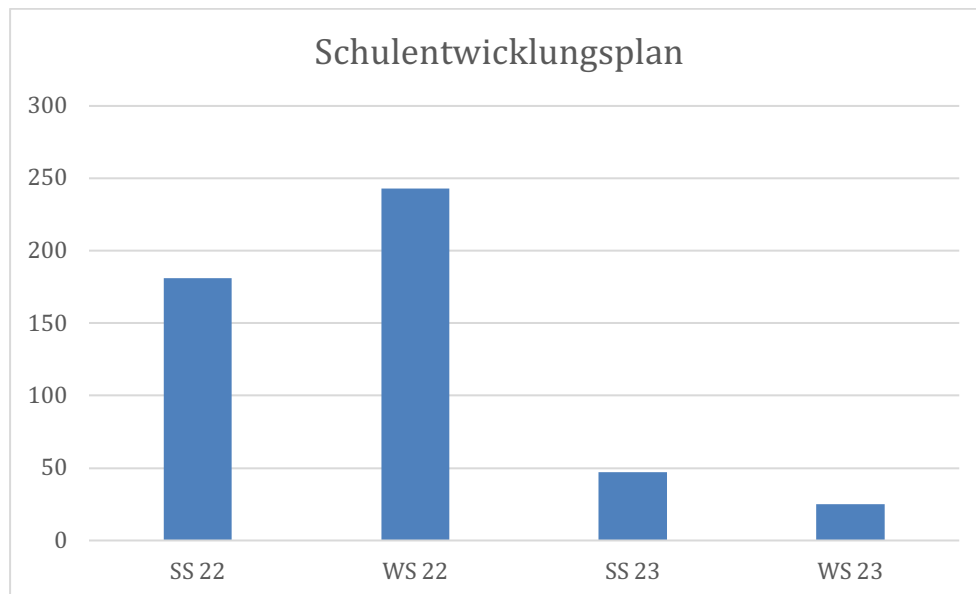


Abbildung 7: Graphische Darstellung: Schulentwicklungsplan (Eigendarstellung)

Die Lehrveranstaltungen zum Schulentwicklungsplan setzte sich aus verschiedenen Angeboten zusammen. Die Erstellung wurde zu Beginn des Sommersemesters 2022 und Wintersemesters 2022/23 schrittweise in zwei aufeinanderfolgenden Lehrveranstaltungen „Von Entwicklungsfeldern zu SMARTen Zielen“ und „Von SMARTen Zielen zu Maßnahmen und Projektplänen“ angeboten. Im Sommersemester 2023 unterstützten die Fortbildungsangebote hauptsächlich in der Umsetzung des Schulentwicklungsplans an Schulen. Da hier die Abgabefrist vom Ministerium auf Ende Februar 2023 verlegt wurde, lassen die Zahlen erkennen, dass sehr viele Akteur\*innen der Schulen im Wintersemester 2022 mit der Erarbeitung dieses Themas begonnen haben. Um an den Schulen die Umsetzung des Schulentwicklungsplans präsent zu halten, wird in jedem Semester eine Fortbildung in abgeänderter Version wie z.B. im Wintersemester 23 „Reflexion der Evaluierungsmaßnahmen des Schulentwicklungsplans“ angeboten.

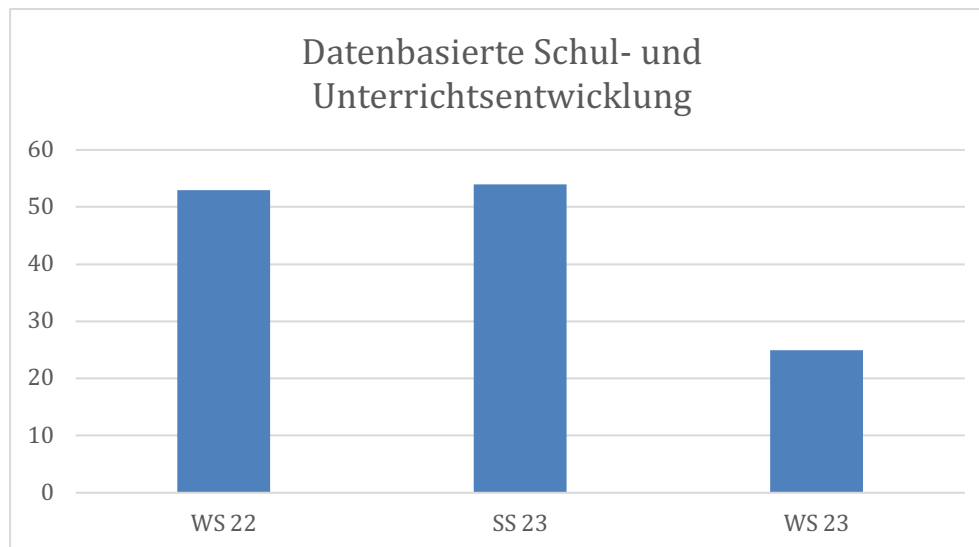


Abbildung 8: Graphische Darstellung: Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung (Eigendarstellung)

Datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung ist ein fortlaufendes Thema in Schulen. Diese Lehrveranstaltung wurde zum ersten Mal im Wintersemester 2022/23 angeboten. Dabei gab es die Erkenntnis, dass eine schulartenspezifische Gestaltung der Fortbildungsangebote wichtig ist. Weiters wurde festgestellt, dass diese allgemeine Fortbildung in manchen Bereichen Spezifizierungen benötigt. Daher wird nicht nur eine allgemein gehaltene Fortbildung für datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung, sondern seit dem Wintersemester 23/24 Kombinationen mit dem Thema IQES (Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen) und iKM<sup>PLUS</sup> (Informelle Kompetenzmessung) angeboten.

### 3.1.2 Einmalig angebotene Lehrveranstaltungen

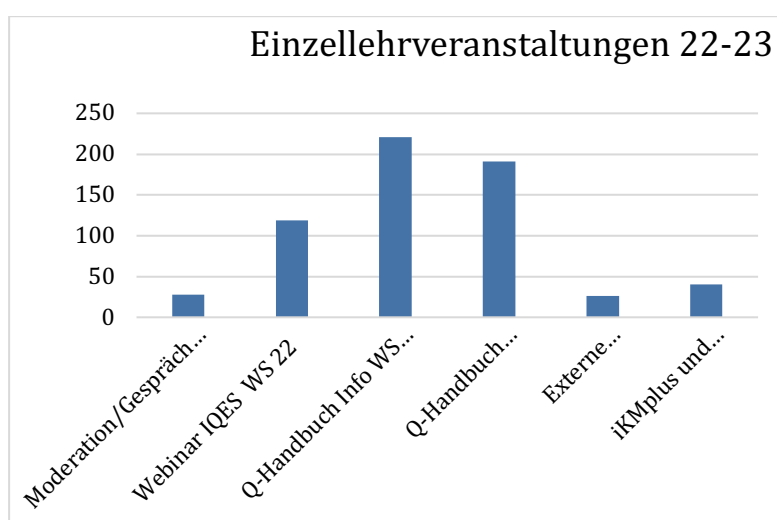




Abbildung 9: Graphische Darstellung von Einzelfortbildungen im Zeitraum Sommersemester 2022 bis Wintersemester 2023 (Eigendarstellung)

Die Themen Moderation/Gesprächsführung und externe Schulevaluation wurden auf Grund von Nachfrage der Q-RK und Q-SK angeboten. Das Webinar IQES wurde vom Ministerium initiiert und von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich flächendeckend abgehalten. Die Lehrveranstaltung zum Thema Q-Handbuch wurde laut Zeitplan des Ministeriums ab September 2023 implementiert. Daher hat die Pädagogische Hochschule Niederösterreich im Wintersemester 2023 mehrere Angebote diesbezüglich erstellt. Die Lehrveranstaltung zum Thema iKM<sup>PLUS</sup> und Schulentwicklung bietet dem Kollegium Unterstützung, aus den gewonnenen Daten der iKM<sup>PLUS</sup> Erhebung, Maßnahmen für die Unterrichtsentwicklung abzuleiten.

### 3.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Angebote der PH NÖ wurden und werden zahlreich angenommen. Es lässt sich eine stetige Zunahme der Teilnehmer\*innenzahl verzeichnen. Dies ist möglich, wenn Fortbildungsthemen exakt zum Zeitpunkt der angeordneten Umsetzung angeboten werden und auf Terminverschiebungen seitens des BMBWFs flexibel reagiert wird.

Qualifizierungen, die verpflichtend von neuen Q-SK in Niederösterreich absolviert werden müssen, werden zentral für ganz Niederösterreich jedes Jahr im Wintersemester angeboten. Eine gute Abstimmung aller Akteur\*innen (PH-NÖ, Q-RK, Schulmanagement und Fortbildung) ist wichtig, damit die Q-SK den besten Nutzen für die Koordinationstätigkeit an ihren Schulen ziehen können.

Die Lehrveranstaltungen der PH NÖ für Q-SK haben das Ziel, die Motivation zum Handeln zu heben sowie praktische Methoden bereitzustellen, um die Entwicklung vor Ort im Fokus zu haben. Dabei werden QMS-Inhalte und Informationen aus dem BMBWF aufbereitet, Lehrveranstaltungen entwickelt und Hilfestellungen angeboten. Auf diese Weise erhalten die Q-SK nicht nur Informationen und Unterstützung, sondern auch Möglichkeiten zur Professionalisierung im Austausch mit anderen Q-SK.

Abschließend kann der Schluss gezogen werden, dass die PH NÖ flexibel, zeitlich abgestimmt und situationsbezogen reagiert. Ein ansprechendes Angebot für die Unterstützung der Q-SK bzw. der Q-Teams wird bzw. wurde angeboten. Ob die hohe Anmeldezahl in den nächsten Semestern gehalten werden kann, bleibt abzuwarten. Durch weitere Evaluierungsmaßnahmen wie z. B. gezielte Fragebögen nach jeder Lehrveranstaltung an die Teilnehmenden könnten weitere Maßnahmen für die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen abgeleitet werden.

## Literatur

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Heinrich, M. (2005). *Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens*. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30(4), S. 6–28.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, 2. Auflage (S. 235–277). Wiesbaden Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen, Sektion II (2015). *Berufsbildende Schulen in Österreich*. Eine Informationsbroschüre der Sektion Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport, S. 47–48. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=721> [26.3.2024]
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015a). *SQA auf einen Blick*. <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=721>. [26.3.2024]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021a). *QMS im Überblick*. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagements für Schulen. <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf>. [26.03.2024]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021b). <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen>. [26.03.2024]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021c). <https://www.qms.at/ueber-qms/qualitaetskreislauf>. [26.03.2024]
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). [https://www.qms.at/images/QMS-Erlass\\_Nr\\_Erg%C3%A4nzung\\_GZ\\_2022-0.243.964.pdf](https://www.qms.at/images/QMS-Erlass_Nr_Erg%C3%A4nzung_GZ_2022-0.243.964.pdf). [26.03.2024]
- Brunner, M. et al. (2006) *Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, erfassen und Bedeutung für den Unterricht*. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näckle (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schulen*. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (S. 54–82). Münster Waxmann.
- Eder, F., Posch, P., Schratz, M., Specht, W., & Thonhauser, J. (2002). *Zielsetzungen, Bausteine und Struktur eines Gesamtsystems für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulsystem*. In F. Eder (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 15–48). Österr. StudienVerlag.
- Feichter, H. (2022). *Qualität entwickeln lernen*. Der neue Hochschullehrgang „Qualitätsmanagement in Schulen (für Q-SK)“. *Schulverwaltung aktuell* (Ausgabe 4), S. 102–103. Wolters Kluwer.
- Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster Waxmann.
- Lichtenschopf, P. & Weinzettl, C. (2024). *Qualitätskoordination an Schulen professionalisieren*. *Schulverwaltung aktuell* (Ausgabe 2), S. 35–37. Wolters Kluwer.
- PH NÖ (2019). *Ziel- und Leistungsplan 2022-2024*. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Ausbildung/Mitteilungsbl%C3%A4tter/unterfertigter\\_ZLP\\_PH\\_Nieder%C3%B6sterreich\\_2022-24\\_Endversion.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Ausbildung/Mitteilungsbl%C3%A4tter/unterfertigter_ZLP_PH_Nieder%C3%B6sterreich_2022-24_Endversion.pdf) [20.09.2023]

- PH NÖ (2023). Qualitätsmanagementsystem für Schulen. <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/departments/schulentwicklung/angebot/qualitaetsmanagementsystem-fuer-schulen> [20.09.2023]
- Perna, V. (2024). Schule im Team entwickeln – aber wie? Möglichkeiten effektiver Kooperationsgestaltung mit Q-SK. *Schulverwaltung aktuell* (Ausgabe 1), S. 17–19. Wolters Kluwer.
- Posch, P. & Altrichter, H. (2020). Qualitätsmanagement im Kontext österreichischer Schulentwicklung. In C. Schörg, & C. Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festzeitschrift für Erwin Rauscher. Pädagogik für Niederösterreich. Band 8.* Innsbruck, Wien Studien Verlag.
- Schratz, M. & Hartmann, M. (2009). Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven für eine eigenverantwortliche Schule. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2.* Wien BMUK.

# Gelungenes Onboarding am Beispiel neuer Schulentwicklungsberater\*innen

Petra Lichtenschopf<sup>1</sup>, Johanna E. Schwarz<sup>2</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1320>

## Zusammenfassung

Die zunehmende Inanspruchnahme von Beratung und Begleitung im Rahmen von Schulentwicklungsvorhaben durch Schulen löst seit einigen Jahren einen Bedarf an zusätzlichen Qualifizierungsangeboten für die Tätigkeit in der Schulentwicklungsberatung (SEB) aus. Solche viersemestrigen Hochschullehrgänge (HLG) werden von der Pädagogischen Hochschule (PH) angeboten, um einen ausreichenden Personalpool für Schulentwicklungsberatungstätigkeiten aufzubauen.

Dieser Artikel geht der Frage nach, aus welchen Motiven sich aktive Lehrende für das Studium im HLG SEB bewerben und wie ein Onboardingprozess professionsförderlich für neu in der SEB Tätige gestaltet werden kann. Ein theoriegeleitetes Onboardingkonzept (OnKonSeb) wurde 2021 entwickelt, bis 2023 umgesetzt und begleitend evaluiert. Die Ergebnisse brachten unter anderem zutage, dass die kollegiale Begleitung von Lehrgangabsolvent\*innen in der beruflichen Einstiegsphase eine wesentliche Säule für eine nachhaltigere Professionalisierungsbereitschaft darstellt. Berufseinsteigende gewinnen Sicherheit in ihrer Tätigkeit und sie werden ermutigt, sich kollegial auszutauschen und die erworbenen Kompetenzen im schulischen Beratungsfeld einzusetzen. Das begleitende Onboarding kann lohnend sein: Die Quote der zur Verfügung stehenden Beratenden ist aktuell höher als vor Einführung des Onboarding-Konzepts.

*Stichwörter:* Schulentwicklungsberatung, Onboarding, Motivation

---

## 1 Einleitung

Die Reformprojekte im Bildungssystem bringen viele neue Anforderungen an die Selbstentwicklungsfähigkeit der Schulen sowohl in fachlicher als auch prozessgestalterischer Hinsicht (Dedering, 2017).

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at](mailto:p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [j.schwarz@ph-noe.ac.at](mailto:j.schwarz@ph-noe.ac.at)

Qualitätsentwicklung und Schulentwicklungsvorhaben sind von den schulischen Akteur\*innen in komplexeren Zusammenhängen (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) zu betrachten, also neu zu denken und prozesshaft zu gestalten (Rolff, 2016). Das Anliegen bzw. die Notwendigkeit Schulentwicklungsprozesse systematisch und prozesshaft zu gestalten, führt zu gesteigerter Nachfrage für externe Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung (Schwarz & Überlacker, 2023). Diese Erfahrung geht einher mit dem Entwicklungsplan für Pädagogische Hochschulen, in welchem eine Stärkung der Schulentwicklungsberatung (SEB) als ein strategisches Ziel definiert wurde (BMBWF, 2019). Es braucht unter anderem einen strategisch gesicherten Pool an qualifizierten Schulentwicklungsberater\*innen und passgenaue (Weiter)Qualifizierungsangebote (PH NÖ, 2019b).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, aus welchen Motiven sich aktive Lehrpersonen für das Studium im Hochschullehrgang SEB bewerben und wie ein Onboardingprozess gestaltet werden kann, damit er sich professionsförderlich auf das Handeln der Berufseinsteigenden auswirken kann.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Externe Schulentwicklungsberatung

Die Einbeziehung schulexterner Beratung und Begleitung im Schulentwicklungsprozess kann dabei unterstützen, Veränderungsvorhaben in einem strukturierten Prozess gemeinsam zu definieren und zu gestalten. Die externe Perspektive der Beratenden kann neue Impulse für das im besten Fall datengestützte Infragestellen der bisherigen Praxis auslösen und das Entstehen neuer Zielbilder begleiten.

Schulentwicklungsberatungsprozesse werden von den Beratenden gemeinsam mit der Schulleitung bzw. dem Kollegium nach einer Analysephase in strukturierter Form geplant und umgesetzt. Entscheidungen werden von den Verantwortlichen an der Schule getroffen und die Schulentwicklungsberater\*innen sind als Supportsystem dafür zu betrachten, welches auf den Prozess und die gemeinsame Reflexion achtet.

Es ist auch für die PH NÖ von großem Interesse, über einen Pool an mit vielseitigen Kompetenzen ausgestatteten Beratenden zu verfügen, um Schulen bedarfsorientiert und standortbezogen bei ihren Entwicklungen begleiten zu können.

Im Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung (HLG-SEB) können Kolleg\*innen aus dem schulischen Umfeld in vier Semestern vielseitige Kompetenzen für den Einsatz als systemische Berater\*innen im schulischen Feld erwerben (PH NÖ, 2019a).

Die Teilnehmenden stehen zum überwiegenden Teil aktiv als Lehrpersonen im Schuldienst, und sie sind bereit, nach erfolgreicher Absolvierung des Lehrganges die berufliche

Doppelbelastung durch die Tätigkeit als Schulentwicklungsberater\*in auf sich zu nehmen (Schwarz, 2021).

## 2.2 Motivationsmodelle

Durch aktives Handeln wird die Motivation stark beeinflusst. Daraus kann abgeleitet werden, dass durch Motivationsmaßnahmen bei Mitarbeiter\*innen ein gewünschtes Verhalten aufgebaut werden kann. Ziel von Motivationsmaßnahmen ist die Förderung der persönlichen Weiterentwicklung und der Arbeitsleistung (Becker, 2019). Maslow (1977) geht davon aus, dass alle Menschen Selbstverwirklichung zum Ziel haben und somit die gleichen Motive als Grundlage vorweisen. Bei der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) spielen die intrinsische Motivation (Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung) und die extrinsische Motivation (Bedürfnis nach Kompetenz, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit) eine zentrale Rolle, die durch Anreize Einfluss auf das Handeln nehmen. Eine vertiefte Analyse der relevanten Aspekte im Umfeld, die Mitarbeiter\*innen zu höheren Arbeitsleistungen bzw. zur Motivation für die Organisation zu arbeiten veranlasst, ist notwendig. Um Mitarbeiter\*innen zu motivieren, gilt es laut Zwei-Faktoren Theorie nach Herzberg die Hygienefaktoren (Verwaltung, Führung, Arbeitsbedingungen, Bezahlung) zu optimieren und die Motivatoren (Leistung vollbringen, Anerkennung, interessante Arbeitsinhalte, Verantwortung übernehmen) den individuellen Motiven ansprechend zu gestalten (Becker, 2019, S. 63).

Das menschliche Handeln wird schon lange mit der Frage nach Beweggründung und der Motivation beforscht. Dreer (2016) leitet aus den oben genannten Theorien vier essentielle Bedürfnisse ab, die im Berufseinstieg besondere Beachtung aufweisen sollten. Die Bedürfnisse nach Einführung in den Schulalltag, Einbindung in das Kollegium, Selbsterprobung und nach Selbstverwirklichung als Lehrperson können durch Mentor\*innen unterstützt und erfüllt werden. Freude, Leistungsfähigkeit, Engagement, Wohlbefinden und Anstrengungsbereitschaft sind die Folgen (Dammerer, 2019).

Laut Becker (2019, S. 31) stehen hinter jeder Motivation individuelle Motive und Bedürfnisse, auf welche individuell situativ eingegangen werden muss. In der Bestimmung der Motivation spielen die intrinsische und die extrinsische Motivation eine wesentliche Rolle. Dadurch ist es möglich, direkt auf erwünschtes Verhalten, wie z. B. Zusammenarbeit und Kooperation, Flexibilität, Selbstständigkeit und positive Haltung und Bindung an die Organisation einzuwirken bzw. zu fördern (Becker, 2019).

## 2.3 Onboarding von Berufseinsteigenden

Onboarding umfasst den gesamten Prozess der Integration und somit zur Optimierung der Leistungsentfaltung von neuen Mitarbeiter\*innen (Losek, 2019, S. 21). Dabei handelt es sich um fachliche Integration (Einarbeitung bestimmter Aufgabenstellungen und der

Verinnerlichung der Daten und Fakten einer Organisation) und um soziale Integration (Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl) (Schiffer & epubli GmbH, 2017).

Laut Lemke et al. (2020) sind im Onboardingprozess drei wesentliche Punkte zu beachten: Es braucht erstens eine\*n Verantwortliche\*n zum Managen des Onboardingprozesses, zweitens klar definierte Strukturen und Prozesse und drittens flexibel einsetzbare Ressourcen (z.B. Raum, Zeit, Personal etc.).

Lohaus & Habermann (2016) beschäftigen sich in der Organisationsentwicklung mit Gelingensbedingungen, wie z.B. das zügige Versenden des Arbeitsvertrages, die Zuweisung einer Ansprechperson, die Gestaltung des Kontaktes zum Onboardee, ebenso wie einen herzlichen erster Arbeitstag oder Welcome-Day sowie die Unterstützung bei der sozialen Integration und zeitnahe Feedbackgespräche durch Mentor\*innen.

Ein standortspezifisch entwickeltes Onboarding-Konzept fokussiert auf die systematische Gestaltung individueller beruflicher Einstiegsprozesse neuer Mitarbeiter\*innen wirkt nachhaltig auf die Motivation (Lichtenschopf & Schwarz, 2023). In Anlehnung an das Phasenmodells von Lemke (2020) wurde vom Koordinationsteam der Schulentwicklungsberatung (SEB) an der PH NÖ ein Onboardingkonzept für Schulentwicklungsberatende (OnKonSEB) entwickelt und in der Umsetzung begleitend beforscht (Lichtenschopf, 2023), welches im Folgenden (siehe Abb.1) dargestellt wird.

Während des Hochschullehrganges lernen die angehenden Schulentwicklungsberater\*innen Beratungselemente kennen und sammeln in begleiteten Beratungsprojekten Beratungspraxis (Preboarding). Im Laufe des Hochschullehrganges werden die Studierenden über das Procedere und die Arbeitsbedingungen für die Tätigkeit in der Schulentwicklungsberatung am Standort PH NÖ informiert.

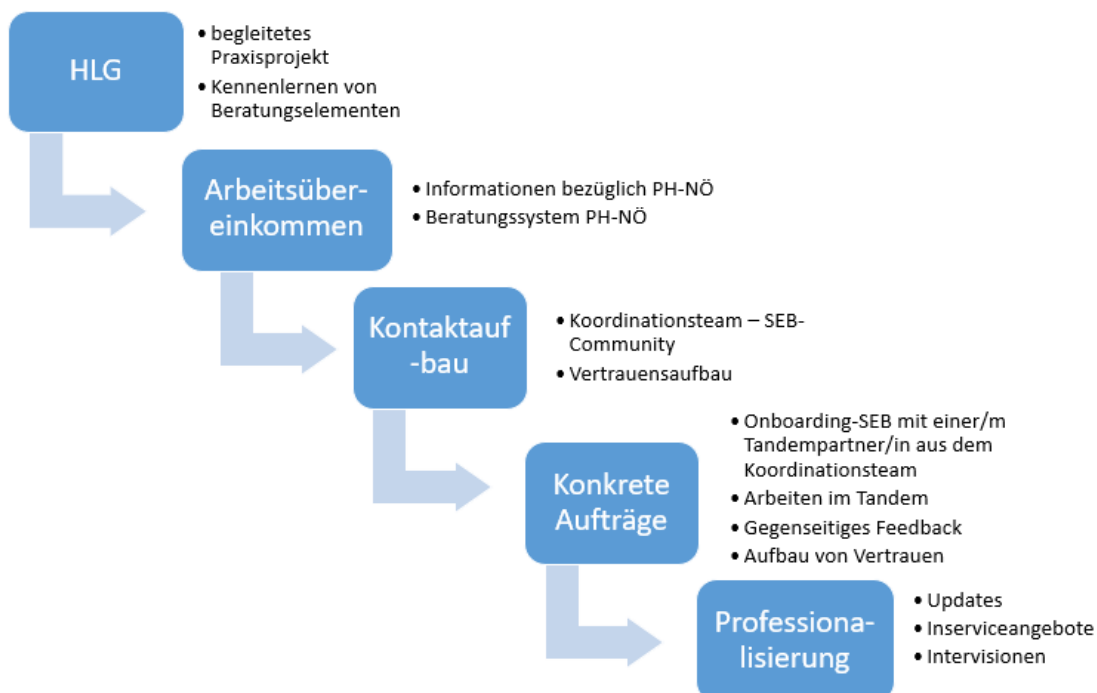


Abbildung 1: Onboardingkonzept der PH NÖ (Eigendarstellung)



Erste Kontakte mit Berater\*innen-Kolleg\*innen können die Studierenden schon während des viersemestrigen HLG aufbauen. Dies geschieht durch Begegnungen mit Trainer\*innen in den Lehrveranstaltungen, durch Zusammentreffen mit Kolleg\*innen aus dem SEB-Koordinationsteam der PH NÖ oder durch die intensive Zusammenarbeit in den Praxisprojekten und Community-Meetings. Vor der ersten Beauftragung wird mit der Koordinatorin der SEB ein Arbeitsübereinkommen getätigt, in dem alle wesentlichen Daten und Informationen zum Rahmen der Tätigkeit besprochen und schriftlich vereinbart werden (Orientierung).

Der erste Beratungsauftrag nach Abschluss der Qualifizierung wird gemeinsam mit einer\*m Tandempartner\*in aus dem Koordinationsteam durchgeführt. Dabei wird einer situativen Anwendung der Vielzahl der förderlichen Rahmenbedingung beim Onboarding neuer Mitarbeiter\*innen Beachtung geschenkt, z. B. durch gegenseitiges Feedback und Aufbau von vertrauensvollem, wertschätzenden Umgang (Integration). Der nachhaltige Kompetenzaufbau erfolgt durch bedarfsorientierte Professionalisierungsangebote, wie z. B. SEB-Update, Bundestagungen, Inservices etc. (Lichtenschopf, 2023).

An der PH NÖ sind folgende Leitlinien obligatorisch für die Begleitung von Berater\*innen-Mentees (Lichtenschopf, 2023, S. 70):

Herzliches Willkommen – wertschätzender Empfang beim Schulentwicklungsberatungs-Update, Symbole – Anker; Einführung ist Chefsache; Konkreter Einarbeitungsplan – Rahmenbedingungen klären; Anschluss – soziale Integration; Angenehme Atmosphäre – authentisch und menschlich kommunizieren; Vertrauen schaffen – Grundvoraussetzung für die psychologische Sicherheit; neue Mitarbeiter\*innen als Teil der Community. Motivierte Mitarbeiter\*innen - stärkerer Antrieb für Leistung; Best-Practise-Beispiele austauschen – Lust auf Beratung; Tandems mit erfahrenen Kolleg\*innen am Beginn der Beratungen; Informationen, Schulungen und Anweisungen gut dosieren; kleine Projekte und Aufgaben übergeben; Abschlussgespräch nach dem ersten Arbeitstag.

### 3 Forschungsdesign

Qualitativen Forschungsarbeiten (Lichtenschopf, 2023; Ponzer, 2023) untersuchten welche Motive bei der Entscheidung zur Ausbildung zur\*zum Schulentwicklungsberater\*in eine Rolle spielen und wie ein Onboardingprozess das Tätigsein in der Schulentwicklungsberatung nachhaltig unterstützen kann.

Mit der Zielsetzung, zukünftig möglichst viele gut ausgebildete Schulentwicklungsberater\*innen für das Feld der externen Beratung zur Verfügung zu haben, werden für den Lehrgang motivierte Kolleg\*innen gesucht, die bereit sind, sich mit den sehr umfangreichen Kompetenzen, Fertigkeiten und Werkzeugen aktiv und kollaborativ

auseinanderzusetzen. Im Bewerbungsprozess für die Aufnahme in den HLG wurden Motivationsschreiben der Aspirant\*innen eingereicht. Durch eine inhaltsanalytische Analyse (Mayring, 2010) dieser Schriftstücke konnten die Motive zur Wahl der Ausbildung erkundet und auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) nach extrinsischen und intrinsischen Motivationen untersucht werden.

Die Resonanz auf die wahrgenommene Wirkung des pilotierten Onboardingkonzepts wurde 2022 mittels Ratingkonferenz (Fragebogen und Gruppendiskussionen) und 2022/23 im Rahmen von neun Leitfadeninterviews in der Kohorte der 2022/23 neu im Berufsfeld Schulentwicklungsberatung tätigen Berater\*innen erhoben.

Dazu wurden theoriegeleitet deduktive Kategorien gebildet, welche sich wie folgt definieren: Organisation, Professionalisierung, Coaching und soziale Integration (siehe Kap. 3.2).

Auf Grund der geringen Stichprobengröße kann aus den Ergebnissen und Erkenntnissen keine Allgemeingültigkeit abgeleitet werden. Für die Arbeit an der PH NÖ können diese jedoch wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung des Aus- bzw. Weiterbildungsangebotes für Schulentwicklungsberatung darstellen.

### 3.1 Motivation Schulentwicklungsberater\*in zu werden

Die Analyse der Motivationsschreiben der Studierenden vor Beginn des HLG SEB (Abb. 2) und die Erhebung von Motiven nach einem halben Jahr Tätigkeit als Berater\*in (Abb. 3) hat ergeben, dass überwiegend intrinsische Motivationen (IM) zur Entscheidung für die Ausbildung geführt haben. Intrinsische Motive definieren sich z. B. häufig durch das Handeln im Beruf, dem Streben nach Professionalisierung und Kompetenzerwerb. Weniger Nennungen gab es bei Motivationsfaktoren, wie Interesse, Herausforderungen, Austausch mit Kolleg\*innen oder der Einbringung von Fähigkeiten aus Fort- und Weiterbildungen (siehe Tabelle 1).

EM1	Aufstiegsmöglichkeit
EM2	Arbeit als Schulentwicklungsberater*in
EM3	Geldverdienen
IM1	Handeln im Beruf
IM2	Professionalisierung, Kompetenzerwerb
IM3	Interesse
IM4	Herausforderungen
IM5	Austausch mit Kolleg*innen
IM6	Einbringung Fähigkeiten aus Fort- und Weiterbildung
IM7	Abwechslung

Tabelle 1: intrinsische und extrinsische Motivationsgründe - Kategorien (Lichtenschopf, 2023, S.93)

Im Bereich extrinsischer Motivationen wurden bei den Motivationschreiben nur zwei Unterkategorien gefunden, die sich mit neun und einer Nennung von insgesamt 75 Nennungen sehr gering widerspiegelt. Bei den genannten Motiven gab es unter den Bereichen Aufstiegsmöglichkeit und Arbeit als Schulentwicklungsberater\*in noch einen weiteren Bereich wie Geld verdienen (siehe Abb. 2 & 3).

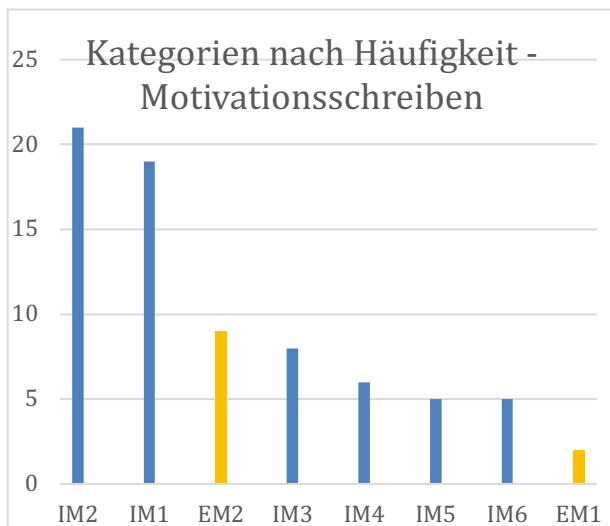


Abbildung 2: Grafik: induktiven Kategorien der Motivationschreiben (Quelle: Lichtenschopf, 2023, S. 93)

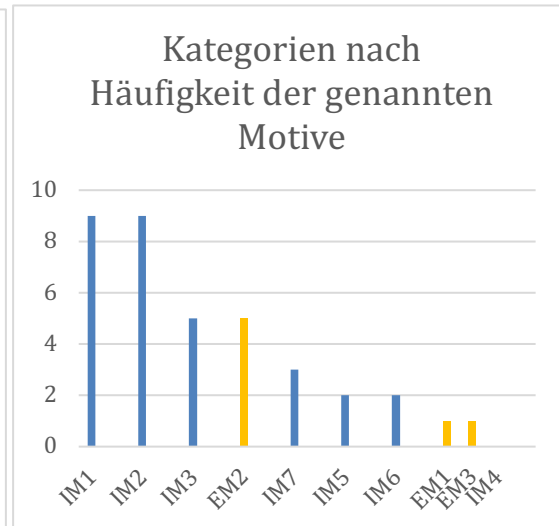


Abbildung 3: Grafik: Motivsammlung bei der Gruppendiskussion (Quelle: Lichtenschopf, 2023, S. 95)

Durch diese Analyse der Daten kann der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass die intrinsische Motivation sehr hoch sein muss, um den Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung zu besuchen, um anschließend als Schulentwicklungsberater\*in tätig zu sein. Die Organisation, in diesem konkreten Fall die Pädagogische Hochschule, kann durch extrinsische Motivationen wie Angebote von Intervisionen, Leitfäden für organisatorische Bereiche und regelmäßige gemeinsame Arbeitsphasen in präsenster Abhaltung allgemein die Motivation forcieren (Lichtenschopf, 2023). Ob diese Annahme auch in weiter Folge hält, lässt sich in weiteren Untersuchungen beobachten.

### 3.2 Resonanz zum Onboardingkonzept

Die Analyse der Daten aus der Ratingkonferenz bzw. den Gruppendiskussionen (Lamnek & Krell, 2016) zeigt, dass es besonders viele Nennungen (N=36) für die Kategorien Organisation und soziale Integration (N=18) gibt, welche wichtige Bereiche im Onboardingkonzept darstellen, da diese Kategorien vor allem zu einem guten Start in das neue Tätigkeitsfeld beitragen, Orientierung bieten und den Verbleib in der Organisation fördern (Lohaus & Habermann, 2016). In der Organisation schätzen die Schulentwicklungsberater\*innen die Unterstützung bei bürokratischen Abläufen und die Zusammenarbeit in den Tandems. Die sozialen Integrationen wird von den Schulentwicklungsberater\*innen durch ein positives Gefühl der Zusammengehörigkeit in der Berater\*innen-Community wahrgenommen.

Die Kategorie Professionalisierung (N=11) wurde für die Interviewten im HLG ausreichend abgedeckt, nach einem halben Jahr Beratungstätigkeit gibt es noch keinen Wunsch nach weiteren Qualifizierungsangeboten. In der Kategorie Coaching (N=13) wurden vor allem die zeitnahen Feedbackgespräche mit den Coaches betont.

Name	Definition
RQ1-1: Organisation	Die Strukturen der Schulentwicklungsberatung an der PH NÖ sind bekannt und man kann sich orientieren. Die Moodle-Plattform dient als Informationsquelle. Die organisatorischen Abläufe sind nachvollziehbar. Die Berater*innen stehen in Kontakt mit dem Koordinationsteam.
RQ1-2: Professionalisierung	Die erworbenen Kompetenzen werden gefestigt und im Beratungssetting durch Einbringung professionalisiert. Die jeweiligen Stärken werden in der Beratung gezielt eingesetzt. Weiterqualifizierungen und Interventionen werden angeboten und angenommen. Die Rolle der Berater*in ist klar.
RQ1-3: Coaching	Die neuen Berater*innen werden vom Koordinationsteam und den Tandempartner*innen unterstützt. Regelmäßig finden Reflexions- und Feedbackgespräche statt. Die Einarbeitungsphase wird unterstützend empfunden.
RQ1-4: Soziale Integration	Die Berater*innen fühlen sich der Community zugeordnet und bringen sich aktiv in Entwicklungsprozesse ein. Die Wahl der Tandempartner*innen wird je nach Expertise und Örtlichkeit getroffen.

Tabelle 2: Onboarding - Kategorien (Lichtenschopf, 2023, S. 90 f.)

Diese Ergebnisse decken sich überwiegend mit den Onboarding-Gelingensbedingungen von Lohaus & Habermann (2016). Sie können weiterhin als Handlungsanregungen im Bereich des Onboardings von neuen Mitarbeiter\*innen im Bereich der Schulentwicklungsberatung dienen. Anregungen sind z. B. einen wertschätzender Empfang am ersten Arbeitstag zu gestalten, eine Einführung in den Arbeitsbereich durch die Teamleitung, die Vorbereitung einer Willkommensmappe mit Leitfäden für immer wiederkehrende Abläufe, sowie ein konkreter Einarbeitungsplan mit klaren Rahmenbedingungen.

Das Bekanntmachen mit für die berufliche Zusammenarbeit wesentlichen Kolleg\*innen und die Ernennung geeigneter Mentor\*innen fördern die soziale Integration und somit den Anschluss im Kollegium. Die Grundvoraussetzung eines gelungenen Onboarding-Prozesses ist eine vertrauensvolle Beziehung mit dem Kollegium. Dadurch verspüren die neuen Mitarbeiter\*innen psychologische Sicherheit und fühlen sich als Teil des Teams. Weiters hat die Studie gezeigt, dass die Menge an Informationen, Schulungen und Anweisungen für Tätigkeiten zeitlich und mengenmäßig gut dosiert sein soll, um Überforderung gleich zu Beginn des Berufseinstiegs zu vermeiden.

Eine sehr zentrale Rolle kommt den Tandempartner\*innen, die als Mentor\*innen fungieren, zu. Daher ist es für eine Organisation essenziell, eine geeignete Person zu finden und gemeinsame Erwartungen an den Prozess zu definieren. Die Tandempartner\*innen

unterstützen vor allem in den Bereichen Organisation, Coaching und soziale Integration. Im organisatorischen Bereich sind sie Ansprechpersonen für Fragen in Abläufen. Durch das Coaching, das sehr geprägt von Feedback ist, erlangen die neuen Kolleg\*innen rasch psychologische Sicherheit und lernen durch die Einbindung die anderen Kolleg\*innen kennen. Umso rascher eine Einbindung durch z.B. gemeinsame Weiterbildung, Qualifizierungen, Konferenzen, Teamsitzungen usw. stattfinden, desto schneller können sich Onboardees ein positives Gefühl der Zusammengehörigkeit wahrnehmen. Die Studie hat ergeben, dass die Rollenbeschreibung der Aufgaben im Onboarding-Prozess von Mentor\*innen sehr wichtig ist, damit eine Gleichwertigkeit in der Ausführung der Praxis gewährleistet ist (Lichtenschopf, 2023).

Es ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Studie bestimmte Einschränkungen aufweist, welche die Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht zulässt. Die Erkenntnisse beziehen sich ausschließlich auf die Absolventinnen und Absolventen des HLGs Schulentwicklungsberatung 2019-2021. Diese neuen Schulentwicklungsberater\*innen zeigen in dieser qualitativ angelegten Studie, dass sie intrinsisch hoch motiviert sind, in die Berater\*innen-Community gut integriert sind, durch den Hochschullehrgang Beraterkompetenzen aufgebaut haben, die sie in der Tätigkeit der Beratung gut einsetzen können. Laut Ponzer (2023) weisen die Absolvent\*innen des HLG hohe personenbezogene Kompetenzen, wie in den Bereiche Reflexion, Rollenklarheit, Selbstwirksamkeit auf. Ein enormes Wissen zu den professionellen Kompetenzen eines Beratungsprozesses wie Auftragsklärung, Contracting, Architektur, Management sind in dieser Studie ebenso nachgewiesen worden.

Die neuen Schulentwicklungsberater\*innen sehen den Hochschullehrgang Schulentwicklungsberatung mit der Kombination des Onboarding-Konzepts als wichtige Säule der Integration in das neue Berufsfeld an.

Wie sich die Entwicklung der Motivation und der Verbleib in der Organisation in den nächsten Jahren gestaltet, bleibt abzuwarten und könnte in den nächsten Jahren durch weitere Evaluationen beforscht werden (Lichtenschopf 2023, Ponzer 2023).

## 4 Zusammenfassung: Motivation durch Onboarding

Förderlich auf z.B. berufliche Zufriedenheit und Bindungsgestaltung, Arbeitsleistung, Beteiligung an Denkprozessen und Fehlzeiten wirkt in vielerlei Hinsicht die Motivation von Mitarbeiter\*innen (Becker, 2019). Teamleitungen können sich das Wissen um menschliche Bedürfnisse nach Kompetenz und Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000) beim Entwickeln von Onboarding-Prozessen zunutze machen. Dazu ist es notwendig, die Wünsche, Anliegen, Stärken sowie Schwächen der Mitarbeiter\*innen zu analysieren, um durch Unterstützung ihre professionelle Arbeit entsprechend einzusetzen. Berücksichtigt man das Bedürfnis nach Wertschätzung, steigert es die Motivation der Beteiligten (Lichtenschopf & Schwarz, 2023).

Zusammenfassend kann der vorsichtige Schluss gezogen werden, dass ein standortspezifisches Konzept für Berufseinsteiger\*innen im Feld der Schulentwicklungsberatung nicht nur transparentes Vorgehen ermöglicht, sondern in hohem Maße professionelles Verhalten der Mitarbeiter\*innen sicherstellt, den Prozessbeteiligten Orientierung spenden und Handlungssicherheit geben kann. Die neuen Kolleg\*innen sind somit rascher fokussiert und orientiert ihre Tätigkeiten ausüben zu können. Dadurch wird die Mitarbeiterbindung durch Motivationsförderung forciert (Lichtenschopf & Schwarz, 2023).

## Literatur

- BMWF (2019). PH-EP. *Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021-2026*.  
[https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904\\_Brosch%C3%BCre\\_PH\\_Entwicklungsplan\\_A4\\_BF%20ew.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf) [7. 12. 2022]
- Becker, F. (2019). *Mitarbeiter wirksam motivieren: Mitarbeitermotivation mit der Macht der Psychologie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57838-4>
- Dammerer, J. (2019). Analysefeld 3: Funktion und Rolle der Mentorin/des Mentors. In Hrsg.: KulturKontakt Austria: Unterstützung von jungen Lehrpersonen - Ein Kooperationsprojekt von Kultur-Kontakt Austria zwischen St. Petersburg und Niederösterreich. St. Petersburg, Wien: KulturKontakt Austria. (S. 55–63).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–238.  
<https://doi.org/10.25656/01:11173> [26.02.2024]
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), S. 227–268. DOI: 10.1207/S15327965pli104\_01
- Dedering, K. (2017). *Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz*. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–175). Waxmann.
- Dreer, B. (2016). *Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (2), S. 284–301
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Material* (6. überarbeitete Auflage). Beltz.
- Lichtenschopf, P. (2023). *Zur Förderung der Motivation, um als Schulentwicklungsberater\*in in Niederösterreichs Schulen tätig zu sein. Eine qualitative Studie* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://media.obvsg.at/AC16836329-2001> [7. 7. 2023]
- Lichtenschopf, P., & Schwarz, J.E. (2023). Berufseinstieg – motivationsförderlich durch Onboarding. *#schuleverantworten*, 3(1), S. 46–53. DOI: 10.53349/sv.2023.i1.a311 [31. 7. 2023]
- Lemke, V., Birmele, C., Bömers, J., Merklin-Wendle, A., & Pohl, F. (2020). *Crashkurs Mitarbeiter—Onboarding* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Haufe.
- Lohaus, D., & Habermann, W. (2016). *Integrationsmanagement — Onboarding neuer Mitarbeiter*. V & R.

- Losek, A. (2019). Analysefeld 3. Funktion und Rolle der Mentorin/des Mentors. In Hrsg. *KulturKontakt Austria: Unterstützung von jungen Lehrpersonen – Ein Kooperationsprojekt von KulturKontakt Austria zwischen St. Petersburg und Niederösterreich*. St. Petersburg, Wien: KulturKontakt Austria. S. 21–28.
- Maslow, A. H. (1977). *Motivation und Persönlichkeit*. Walter-Verlag AG.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- PH NÖ (2019a). Curriculum Hochschulelehrgang Schulentwicklungsberatung. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/710\\_361\\_Schulentwicklungsberatung.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/710_361_Schulentwicklungsberatung.pdf) [20.09.2023]
- PH NÖ (2019b). *Ziel- und Leistungsplan 2022-2024*. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Ausbildung/Mitteilungsbl%C3%A4tter/unterfertigter\\_ZLP\\_PH\\_Nieder%C3%B6sterreich\\_2022-24\\_Endversion.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Ausbildung/Mitteilungsbl%C3%A4tter/unterfertigter_ZLP_PH_Nieder%C3%B6sterreich_2022-24_Endversion.pdf) [20.09.2023]
- Ponzer, E. (2023). *Neu in der Schulentwicklungsberatung. Zur Arbeitsweise im ersten Praxisjahr* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Schiffer, O. & epubli GmbH (2017). *Onboarding – Optimale Einarbeitung für neue Mitarbeiter*. Mit einem Unternehmensbeispiel und einer empirischen Untersuchung des Einarbeitungsprozesses.
- Schwarz, J.E. (2021). Zur Qualifizierung von Schulentwicklungsberatenden an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich. *Journal für Schulentwicklung*, 2021(3), S. 43–46.
- Schwarz, J.E., & Überlacker, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: Konzept und Bestandsaufnahme (2018-2022). *R&E- SOURCE*, 10(1), S. 165–178. DOI: 10.53349/resource.2023.i1.a1157



# Wie kann transformatives Lernen in der Volksschule mithilfe von Stationenbetrieb und performativer Impulse zur Wissenschaftsbildung beitragen?

Babette Lughammer<sup>1</sup>, Ioana Capatu<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i13.a1323>

## Zusammenfassung

Futures Literacy, von der UNESCO als entscheidende Schlüsselkompetenz für zukünftige Bildung anerkannt, erfordert kreative Bildungskonzepte, besonders auf Primarstufenebene. Im Projekt „Es wird einmal...“ erforschen Volksschulkinder regionale Rohstoffe durch Märchen und Sagen, indem sie diese in eigene Zukunftsmärchen als Wertstoffgeschichten verwandeln. Das Sparkling-Science-Projekt, gefördert von BMBWF und OEAD, strebt nach nachhaltigem Kreislaufdenken und Wissenschaftskommunikation. Der Werkstattzyklus, in Kooperation mit dem Interdisziplinären Netzwerk für Wissenschaftsbildung Niederösterreich INSE, zielt darauf ab, das Wissenschaftsverständnis durch kulturelle Perspektiven zu vertiefen. Anhand des Märchens „Der kluge Waldgeist“ nutzen die Schüler\*innen der Volksschule Lunz dramapädagogische Methoden, um Wissen zu transferieren und sich intensiver mit wissenschaftlicher Forschung auseinanderzusetzen. Die transdisziplinäre Anpassung der Lernangebote unter Berücksichtigung individueller Ausgangslagen fördert eine transformative Bildung. Kulturelle Bildung spielt dabei eine Schlüsselrolle, indem sie kreatives, kritisches und lösungsorientiertes Denken fördert und zu kollektivem Handeln ermutigt.

**Stichwörter:** Perspektivenwechsel, Futures Literacy, Wissenschaftskommunikation

## 1 Kreislaufdenken

Die Förderung von umweltbewusstem Denken und Handeln in Zeiten komplexer ökologischer Herausforderungen ist vor allem in der schulischen Bildung von großer Bedeutung. Das

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [babette.lughammer@ph-noe.ac.at](mailto:babette.lughammer@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [ioana.capatu@ph-noe.ac.at](mailto:ioana.capatu@ph-noe.ac.at)

Konzept des Kreislaufdenkens, welches die Bewahrung von Ressourcen und Weiterverwendung von Materialien zur Grundlage hat, soll Schüler\*innen in ihrer Bildung für nachhaltige Entwicklung unterstützen. Dabei braucht es einen fächerverbindenden und projektorientierten Unterricht, der basierend auf Grundlagenwissen mehrperspektivische Zugänge ermöglicht. Stoffkreisläufe, in welchen Rohstoffe zu Wertstoffen werden, erfordern ein bereits vorhandenes Verständnis zu Vorkommen und Verwendung im alltäglichen Leben der Lernenden. Durch Recherche und Zuordnung von erworbenen Informationen können Vermutungen richtig eingeordnet und nachhaltiges Denken angeregt werden. Aufgrund ihrer motivationalen sowie kognitiven Entwicklung sollten Kinder in der Primarstufe in der Lage sein, nachhaltigkeitsrelevante Themen zu verstehen und durch altersgerechte Lernumgebungen richtig einzuordnen (Hauenschild, 2016, S. 134). Der Kreativität als Antrieb für eigene Geschichten und Zukunftsvorstellungen muss demnach genügend Raum gegeben werden und auch bei der Bereitstellung der Lernstationen. Oftmals stellen jedoch genau diese Ansprüche an geforderten kreativen Zugängen die Lernende und Lehrende vor große Herausforderungen, da Kreativität nicht als spontanes Ereignis stattfindet. Vielmehr handelt es sich dabei um einen mehrdimensionalen Entwicklungsprozess auf kognitiver, emotionaler und motivationaler Ebene, der berücksichtigt werden muss. Die Schnittmengen zur Bildung von Nachhaltiger Entwicklung und Kreativitätsentwicklung findet sich in deren Prinzipien wieder, die für die Grundlegung von dauerhaftem Interesse und Gestaltungswillen erforderlich sind (Krampen, 2019, S. 252).

## 1.1 Wissenschaftskommunikation in der Primarstufe

Die Bedeutung der Wissenschaftskommunikation für die Primarstufe hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, da sie dazu beiträgt, das Verständnis und Interesse für wissenschaftliche Projekte und Konzepte bei jungen Lernenden zu fördern. Durch das Einbinden von Schüler\*innen in Forschungsprozesse nehmen diese die Rolle von Jungforscher\*innen ein und verstehen sich selbst als Forschende und Expert\*innen zu ausgewählten Themenbereichen.

Wissenschaft ist Teil unseres Alltags, unserer Kultur. Es ist wichtig, dass Kinder frühzeitig an Wissenschaft herangeführt werden, um ihr Interesse zu wecken und ihr Verständnis für komplexe Themen zu fördern. Erst dadurch wird ihnen die Möglichkeit gegeben, sich an wissenschaftlichen Diskursen zu beteiligen und Sachverhalte richtig bewerten zu können. Schule als Bildungseinrichtung hat den Auftrag, Kinder mit Mitgestaltungskompetenzen zur Teilhabe auszustatten. Dabei ist die Bedeutung kindgerechter Sprache, Verwendung unterschiedlicher Forschungsmethoden für die Verknüpfung von Inhalten essenziell. Interaktive Experimente, ausgewählte Kinderliteratur, Einsatz unterschiedlicher Medien und Begleitung durch Wissenschaftsvermittler\*innen tragen zu einer altersgerechten Umsetzung von Wissenschaftskommunikation im Klassenzimmer bei. Dabei zeigt die Forschungsentwicklung, dass es ein Zusammenspiel mehrerer Modelle benötigt, um Kinder in

der Primarstufe zu erreichen. Meist erfolgt dieses Ineinandergreifen des Modells zum dialogischen Verständnis (Bucchi & Trench, 2014, S. 2) und dem Modell der partizipatorischen Kommunikation (Metcalf et al., 2022). Diese beiden Modelle beschreiben die Relevanz der Beziehungsarbeit zu den Veränderungen von Einstellungen und der zielgerichteten Anpassung von Vermittlungskonzepten der Wissenschaftler\*innen unter der Berücksichtigung von sozialen und kulturellen Kontexten, sowie der Komplexität der vermittelten Inhalte.

Ein weiterer wichtiger Aspekt einer gelungenen Wissenschaftskommunikation in der Primarstufe ist die Rolle der Lehrkraft. Bereits erlangtes Wissen über Forschungsmethoden, Vielfältigkeit von Forschungsprozessen, Sachinhalten und die eigene Haltung zu wissenschaftlichen Impulsen haben einen maßgeblichen Einfluss auf die erfolgreiche Durchführung von Wissenschaftskommunikation (Davidson et al., 2009). Dies betrifft vor allem die Vor- und Nachbereitung bei wissenschaftlichen Projekten, wie bei dem beschriebenen Sparkling-Science-Projekt „Es wird einmal ...“ und dem INSE-Projekt „Der Wald der Zukunft“. Die systematische Einbindung von Forschenden in den Schulalltag lässt die eigentlich noch als abstrakt wahrgenommen „Welt der Wissenschaft“ als Bereich der gelebten Alltagswelt erscheinen und wird zunehmend als selbstverständlich wahrgenommen und gleichzeitig das Vertrauen in Wissenschaft gefördert.

## 1.2 Zukünftebildung durch Wertstoffgeschichten

Das vom BMBWF und dem OeAD geförderte Sparkling Science-Forschungsprojekt „Es wird einmal ...“ (Sipl, 2023) fand an sechs unterschiedlichen Volksschulen in Niederösterreich statt. Sechs verschiedene regionale Rohstoffe an den ausgewählten Schulstandorten dienten als Forschungsgrundlage zur Durchführung eines dreiteiligen Werkstattzyklus. Dabei war eine vorher stattfindende Auseinandersetzung mit den eigenen regionalen Rohstoffen essenziell. Durch eine Märchenwerkstatt, eine Kreislaufwerkstatt und eine Zukunftswerkstatt wurde eine ressourcensensible Betrachtung auf verschiedenen Ebenen ermöglicht. Ausgehend von bekannten Märchen oder regionalen Sagen wurde der regionale Rohstoff zum „Hauptdarsteller“ der ersten Werkstatt. Um nachhaltige Informationen und eine vertiefende Auseinandersetzung mit Vorkommen, Verwendung und nachhaltigem Umgang des Rohstoffes zu erhalten, wurden die Schüler\*innen zu Forscher\*innen, die aus einer wissenschaftlichen Perspektive gewonnene Erkenntnisse bewerten und zuordnen konnten. Abschließend wurde in einer Zukunftswerkstatt mit einem mehrperspektivischen Blick der Rohstoff und dessen Verwendung im Sinne des Kreislaufdenkens in einer Zukunftsgeschichte weitergedacht. Abschluss des ersten Zyklus war ein Zusammentreffen der Schüler\*innen bei einer Jungforscher\*innenkonferenz am Campus der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

## 2 Transformatives Lernen

Transformatives Lernen hat sich als ein bedeutendes Konzept in der Bildung etabliert, das darauf abzielt, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch die Denkweisen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden zu verändern. Diese Form des Lernens wird meist den Bereichen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und dem Globalen Lernen zugeordnet. Dies ist vor allem darin begründet, dass in beiden Bereichen reflexive Prozesse, die für ein kritisches Denken und daraus resultierender Handlungen in der Nachhaltigkeitsbildung erforderlich sind (vgl. Singer-Brodowski, 2016). Zurückgeführt wird das Konzept des Transformativen Lernens vor allem auf den Theoretiker Mezirow (1978). Er begründet sein Konzept auf Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives), die der Strukturierung von realistischen Situationen zur Wahrnehmung und Interpretation dienen. „Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (Mezirow, 1997, S. 35). Herausforderungen und Krisen können diese Bedeutungsperspektiven erschüttern. Das Ziel eines transformativen Lernprozesses soll eine Entwicklung von Reflexionskompetenz für ein problemlöseorientiertes Handeln sein (Mezirow, 1997, S. 6). Mezirow stützt sich hier vor allem auf die Erwachsenenforschung. Diese zeigt, dass eine Vielzahl an Erfahrungen Menschen in ihrer Identität und in ihren Zugängen prägen. Die fehlenden Erfahrungen bei jungen Lernenden bedeuten jedoch nicht, dass nur eine geringe Veränderung in ihren individuellen Lernerfahrungen gemacht werden kann (vgl. Singer-Brodowski, Taigel 2019). In Bezug auf die Primarstufe bedeutet dies, dass eine Steuerung transformativer Lernprozesse nicht möglich ist, aber Überlegungen zu didaktischen Rahmenbedingungen erforderlich sind, die ein gemeinsames selbstorganisiertes und problemzentriertes Vorgehen initiieren, welches durch eine förderliche Kommunikation begleitet wird (Singer-Brodowski, 2016a, S. 16).

### 2.1 Perspektiventransformation durch Futures Literacy

Herausfordernde Zeiten benötigen eine Bündelung an Kompetenzen, die uns befähigen, Veränderungen in unserer Umwelt zu verstehen und lösungsorientiert vorgehen zu können. Die UNESCO (2021) sieht Futures Literacy daher als eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. Für Kinder erscheinen diese Herausforderungen noch komplexer und es braucht vor allem Vorstellungskraft, um Zukunft denken und Resilienz fördern zu können. Veränderungen in der eigenen Umwelt zu erkennen, begreifen und richtig einordnen zu können ohne Ängste dabei zu entwickeln bzw. diese zu überwinden, sind Fähigkeiten, die das Gestalten einer lebenswerten Zukunft braucht. Schule hat dabei einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten. Die neuen Lehrpläne der Volksschule sehen dafür das

übergreifende Thema der „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ vor. Welche Werkzeuge braucht es, um sich Zukunft denken, vorstellen zu können? Zukunft selbst ist nur in unserer Vorstellung vorhanden, wir kennen sie nicht. Es braucht daher ein hohes Maß an Imagination, um alte Denkmuster zu verwerfen und neue mehrperspektivischen Zugänge zu schaffen.

Denkbare Zukunftsentwürfe mit Kindern als eine Art Baukasten, der sich immer wieder verändert, zu entwickeln, ist eine Möglichkeit Partizipation im Klassenzimmer zu lernen und zu lehren, Zukunft gestaltbar zu machen. Futures Literacy soll den Kindern dabei als Werkzeug zum Zusammensetzen ihrer eigenen Bauteile dienen. Neben Mathematik, Lesen und Schreiben lernen Kinder, entstandene Denkmuster neu zu überdenken, zu hinterfragen und Perspektiven zu wechseln. Dieser multiperspektivische Zugang muss mit Kindern erst erlernt werden.

## **2.2 Lernen an Stationen – offene Lernmethoden für offene Denkräume**

Um der Abstraktheit komplexer Inhalte zur Nachhaltigkeitsbildung in der Volksschule entgegenzuwirken, ist es notwendig, die Lernangebote auf individuelle Ausgangslagen und im Sinne einer transformativen Bildung anzupassen. Die offene Methode des Stationenlernens ermöglicht eine Strukturierung von Inhalten zu Umfang und Vertiefung, lässt den Lernenden die Möglichkeit, Lernwege individuell zu gestalten. Individualisierung als pädagogische Leitlinie und Selbststeuerung als Merkmal hochwertigen Lernens ist Grundlage der offenen Lernmethode (Kunter & Trautwein, 2013, S. 204). Es gilt daher, die individuellen Lernprozesse als Lehrende so zu modellieren, dass eigene Zugänge zur Auseinandersetzung mit Aufgaben ermöglicht werden und den Lernenden Raum zur aktiven Mitgestaltung gegeben wird.

Die transdisziplinäre Dimensionierung der Lernangebote ist dabei von besonderer Bedeutung, um Kinder zu Zukunftsverantwortlichkeit und Gestaltungskompetenz zu befähigen.

Die Verwendung unterschiedlicher Lernmaterialien und Modellierung von Lernangeboten lassen individuelle Lernwege zu und erhöhen dadurch die personellen Kompetenzen der Selbstmotivation, Selbstregulierung und Selbstverantwortung. Eine Entwicklung neuer notwendiger Denkmuster wird durch offene Lernsettings im Sinne eines entdeckenden und handlungsorientierten Unterrichts, einer mehrperspektivischen Auseinandersetzung und der Berücksichtigung ausgelöst, die weit über eine herkömmliche Vermittlung im schulischen Alltag hinausgeht und als lernförderlich erachtet wird (Hauenschild, 2016, S. 137).

### 3 Der Einsatz von Dramapädagogik in der Wissenschaftsvermittlung

Das Eintauchen in verschiedene Rollen ermöglicht es, alternative Perspektiven zu erkunden und Zusammenhänge aus einem neuen Blickwinkel hautnah zu erleben. Performative Zugänge in der Wissenschaftsvermittlung ermöglichen nicht nur ein sinnliches Lernen, sondern integrieren auch emotionale Aspekte (vgl. Turecek & Turecek, 2017, S. 153). Die Körperarbeit erleichtert einen Perspektivenwechsel, indem sie durch Bewegungen und den geschützten Raum der Dramapädagogik verschiedene Settings erlebbar macht.

Performative Lernsettings fördern kreative Betätigung und stärken soziale sowie emotionale Kompetenzen. Die Stärkung dieser Kompetenzen beeinflusst die Motivation positiv, da bewegtes Lernen nachweislich positive Effekte auf das Gehirn hat und motorische Gedankenspuren für ein schnelleres und nachhaltigeres Lernen hinterlässt (vgl. Sambanis, 2013, S. 89 ff.). Bewegungslernen nutzt zudem die Verbindung zwischen Sprache und Bewegung, wobei die Dramapädagogik von der nonverbalen Kommunikation über Mimik und Blickverhalten profitiert.

Fruguglietti (2009, S. 3) betont die Stärke der Interaktion zwischen Wissenschaft und Theater, indem er darauf hinweist, dass es nicht mehr nur einen Ort für Wissenschaft und einen für Theater gibt, sondern nun einen gemeinsamen Raum für einen multikanaligen Dialog. In diesem Dialog werden Worte – seien es gesprochene, geschriebene oder gespielte – zu Protagonisten im wissenschaftlichen Diskurs und auf eine klare, spielerische und faszinierende Weise verständlich gemacht.

Obwohl es viele traditionelle Mittel zur wissenschaftlichen Verbreitung gibt, sollen kreative Kommunikationsformen wie das Theater nicht unterschätzt werden sollten (Amaral et al., 2017, S. 25). Das Theater und sein Potenzial zur Verbreitung von Botschaften können auch die Etablierung neuer Formen der Interaktion zwischen Wissenschaft und Publikum anregen (ebd.).

Durch den Einsatz abstrakter Veranschaulichungen erhalten Lernende die Möglichkeit, neues Verständnis zu gewinnen und dieses zu internalisieren. Die erlebten Erkenntnismomente können effektiv genutzt werden, um ein tiefgreifendes Verständnis für die Ökologie als komplexes Beziehungsgeflecht zu fördern und die Trennung von Mensch und Natur zu überwinden (vgl. Weber, 2020, S. 54). Dabei kann auch die Verknüpfung von Theater- und Achtsamkeitspädagogik besonders hilfreich sein, um das Mitgefühl mit anderen Lebewesen und mit der Umwelt zu schulen (Capatu, 2024, S.1).

Die Theaterarbeit fördert nicht nur das Verständnis von wissenschaftlichen Konzepten, sondern hilft auch dabei, Stereotypen und Vorurteile zu überwinden. Amaral et al. (2017)

betonen, dass das Theater als Übersetzung von Wissenschaft verstanden werden kann, um sie für ein breiteres Publikum zugänglicher zu machen.

Laut Hoffelner (2020, S. 54) fördert die Theaterarbeit durch ihren reflektiven Charakter Selbst- und Welterkenntnis bei den Lernenden. Somit kann die Dramapädagogik dazu beitragen, dass sich Lernende kritisch und weltoffen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.

In einem geschützten Umfeld eröffnen sich Freiräume für kreatives Schaffen. Die Dramapädagogik bietet zudem tiefergehende Möglichkeiten, gruppendynamische Prozesse zu unterstützen und gegebenenfalls zu steuern. Durch solche Erlebnisse können unter Umständen stärker emotional verankerte Lernerlebnisse geschaffen werden, was in der Wissenschaftsvermittlung von entscheidender Bedeutung ist.

### 3.1 Der Wald der Zukunft

Die dramapädagogischen Methoden, die gezielt im Forschungssetting an der Volksschule Lunz angewendet wurden, stellen einen innovativen Ansatz dar, um das erlangte Wissen in einem künstlerischen Kontext zu vertiefen. Durch die Integration von dramapädagogischen Elementen wurde den Schüler\*innen nicht nur die Möglichkeit geboten, sich in verschiedene Rollen zu versetzen, sondern auch aktiv ihre Zukunftswünsche für den Wald zu erkunden und auszudrücken. Dieser ganzheitliche Ansatz zielte darauf ab, die im Forschungszyklus formulierten Wünsche nicht nur verbal, sondern auch körperlich und stimmlich zu repräsentieren. Denn indem sie ihre Visionen und Ideen auf diese Weise ausdrückten, konnten sie diese besser internalisieren und als konkrete Handlungsmöglichkeiten erfassen. Darüber hinaus ermöglichte die ästhetische Perspektive auf wissenschaftliche Aspekte den Schüler\*innen, neue Erkenntnisse zu gewinnen und gleichzeitig die im GreenComp-Konzept definierten Kompetenzen wie die Förderung der Natur, systemorientiertes Denken, kritisches Denken und Zukunftskompetenz zu stärken (vgl. Bianchi, Pisiotis & Cabrera 2022, 14 f.).

Der Perspektivenwechsel konnte insbesondere für Kinder, die beispielsweise die Rolle eines Holunders oder einer Buche einnehmen sollten, als herausfordernd erscheinen. Daher wurde eine Aufwärmübung durchgeführt, in der sich die Schüler\*innen auf das schauspielerische Setting vorbereiteten. Dieses Warm-up erleichterte den Einstieg in das dramapädagogische Erleben und half, etwaige Scheu abzubauen. Anschließend erfolgte eine stimmliche Einführung in das Waldsetting, wobei die Geräusche des Waldes besprochen und mithilfe von angeleiteten körperlichen und stimmlichen Übungen nachgeahmt wurden.

Die Stimmübungen hatten das Ziel, die Kinder auf die lebendige Dynamik des Waldes hinzuweisen, der je nach Jahreszeit unterschiedliche Geräusche produziert. Gleichzeitig betonte man, dass sämtliche Elemente im Ökosystem, wie Bäume, Sträucher und Ameisen, lebendig sind und ihre Rolle im Waldspiel spielen. Im Kreis wurde daraufhin gemeinsam ein



körperlicher Perspektivenwechsel vollzogen, bei dem die Schüler\*innen die Bewegungen der verschiedenen Waldbewohner nachahmten und die Anatomie dieser Rollen diskutierten. Die Vorbereitung für die kleine Aufführung erfolgte in Kleingruppen, die bereits beim Stationenlernen zusammenarbeiteten. Hier wurden Regieanweisungen besprochen, Bewegungen verfeinert und die zuvor ausformulierten Zukunftswünsche als Sprechtext festgehalten. Während der gemeinsamen Proben war es entscheidend, die Schüler\*innen dazu zu ermutigen, ihren eigenen Platz auf der Bühne zu finden, um die Dynamik des Ökosystems Wald zu reflektieren. Die Aufführung markierte den Abschluss der Zukunftswerkstatt.

### **3.2 Künstlerische Praktiken zur Förderung der Entwicklung von lösungsorientiertem Denken**

Das Zusammenwirken von zwei divergenten Formen des Wissens und Weltzugangs – der Kunst im Vergleich zu den Naturwissenschaften – zeigt sich als produktiv im Rahmen von Unterrichtssituationen (vgl. Gebhart et al., 2019, S. 9). In diesem Kontext kann die Anwendung der Dramapädagogik als unterstützend betrachtet werden, um neue Perspektiven zu erschließen und Erlerntes aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Die Dramapädagogik eröffnet dabei eine ästhetische Dimension für wissenschaftliche Themen, was zu neuen Sichtweisen auf die Realität führt. Der Fokus liegt weniger auf der abschließenden Beantwortung von Fragen und der Generierung objektiven Wissens, sondern vielmehr auf dem Hervorheben von Fragen, Konflikten oder Widersprüchen, dem kritischen Denken und der Integration subjektiver und körperlich-performativer Zugänge in die Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. Gebhart et al., 2019, S. 10 f.).

Dieses Verständnis ermöglicht es, Gelerntes zu einem emotional geprägten Lernerlebnis zu internalisieren, was einen bedeutenden Vorteil für die Wissensvermittlung darstellt. Theater bietet eine umfassende Auseinandersetzung mit Emotionen und fördert das Bewusstsein für ethische sowie soziale Fragestellungen. Als künstlerischer Ausdruck vermag es, Menschen für spezifische Themen zu begeistern, insbesondere im Kontext der Wissenschaft (vgl. Amaral et al., 2017, S. 13). Im Zentrum der Wissenschaftskommunikation steht die Notwendigkeit, Lösungsansätze für diese Herausforderungen zu finden, indem eine engere Verbindung zwischen Wissenschaft und der Öffentlichkeit hergestellt wird. Das Hauptziel wissenschaftskommunikativer Maßnahmen besteht darin, dass Forscher\*innen und die Öffentlichkeit voneinander lernen können, indem sie gemeinsam in einen interaktiven Kooperationsprozess treten. Die Verwendung künstlerischer Ausdrucksformen zur Erforschung wissenschaftlicher Themen bietet eine kreative Möglichkeit zur Kommunikation und ermöglicht die aktive Einbindung der Öffentlichkeit (Fruguglietti, 2009; von Roten & Moeschler, 2007). Theater repräsentiert eine Kunstform, die das Potenzial hat, Menschen

insbesondere für wissenschaftliche Themen sowie für sämtliche damit verbundene ethische, politische und soziale Fragestellungen zu begeistern (Shepherd-Barr, 2006).

## 4 Fazit

Zukunft ist unvorhersehbar und eng mit Bildung verwoben. Bildung wiederum gestaltet maßgeblich unsere Zukunft mit. Angesichts dieser Wechselwirkung stellt sich die Frage, wie Bildung im Hier und Jetzt gestaltet sein sollte, um eine positive Zukunft zu ermöglichen. Die im Artikel beschriebenen Forschungsprojekte zeigen zwei Konzepte, die beide gleichermaßen das Stationenlernen zur selbstständigen Erarbeitung von Sachwissen haben, aber in der weiteren Vorgehensweise unterschiedlich durchgeführt wurden.

Die Bündelung von Kompetenzen zu einer Schlüsselkompetenz, wie von der UNESCO (2021) beschrieben, erfordert nicht nur ein Verständnis für Veränderung, sondern auch die Entwicklung einer Werthaltung, die verantwortungsvolles Handeln im Einklang mit Beobachtung und Verortung fördert. Ein solcher multiperspektivischer Zugang muss gemeinsam mit den Lernenden erlernt werden, um eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Herausforderungen zu ermöglichen.

Die beschriebenen Projekte „Es wird einmal ...“ und das INSE-Forschungsprojekt „Der Wald der Zukunft“ illustrieren auf unterschiedliche Weise, wie kreatives Potenzial genutzt werden kann, um lösungsorientierte Denkweisen zu fördern. Im „Es wird einmal ...“-Projekt wurde Vorwissen genutzt, um Denkmuster aufzubrechen und eigene Zukunftsgeschichten denken zu können, während im INSE-Forschungsprojekt „Der Wald der Zukunft“ Fachwissen mit kreativen und partizipativen Elementen zusammengeführt wurden.

Die Zusammenführung von Kunst und Naturwissenschaft in Bildungssettings zeigt sich als äußerst produktiv. Performative Zugänge ermöglichen nicht nur ein sinnliches und emotionales Lernen, sondern fördern auch kreative Betätigung und soziale sowie emotionale Kompetenzen. Die Verwendung kreativer Kommunikationsformen eröffnet neue Wege der Interaktion zwischen Wissenschaft und Lernenden und trägt dazu bei, komplexe wissenschaftliche Themen auf verständliche und innovative Weise zu vermitteln.

Die Dramapädagogik bietet eine ästhetische Dimension für wissenschaftliche Themen und fördert ein tieferes Verständnis sowie eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Realität. Sie unterstützt nicht nur das Verständnis von wissenschaftlichen Konzepten, sondern hilft auch dabei, Stereotypen zu überwinden und Selbst- sowie Welterkenntnis zu fördern. Darüber hinaus schafft sie emotionale Lernerlebnisse, die wesentlich für die Wissensvermittlung sind.

Insgesamt verdeutlichen die beschriebenen Projekte und Ansätze die Vielfalt und Wirksamkeit innovativer Bildungsansätze, die darauf abzielen, Lernenden die Fähigkeiten zu vermitteln, die sie benötigen, um aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft teilzuhaben.

## Literatur

Amaral, S. V., Montenegro, M., Forte, T., Freitas, F., & Cruz, M. T. G. da. (2017). Science in Theatre—An Art Project with Researchers. *Journal of Creative Communications*, 12(1), S. 13–30. DOI: 10.1177/0973258616688966

Bianchi, G.; Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). GreenComp. Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit. Hrsg. von Yves Punie & Margherita Bacigalupo, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. DOI: 10.2760/13286

Bucchi, M. & Trench, B. (2014). Science communication research: themes and challenges. In M. Bucchi & B. Trench (Hrsg.), *Routledge Handbook of Public Communication of Science and Technology* (2. Aufl., S. 1–14). Routledge.

Capatu, I. (2024): Einen (achtsamen) Schritt nach vorne. Einflüsse des Menschen auf den Wald als Ökosystem. In: *CultureNature Literacy für den Unterricht. Next-Practice-Beispiele für Schule und Hochschule*. <https://cnl.ph-noe.ac.at/projektvorhaben/lernszenarien>

Davidson, S. K, Passmore, C., & Anderson, D. (2009). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *Science Education*, 94(1), S. 122–141. Doi: 10.1002/sce.2035

Fruguglietti S. (2009). The theatre, (art) and science: Between amazement and applause! *Journal of Science Communication*, 8(2), S. 2–4. Crossref.

Gebhard, U.; Lübke, B.; Ohlhoff, D.; Pfeiffer, M. & Sting, W. (2019). *Natur – Wissenschaft – Theater: Performatives Arbeiten im Fachunterricht*. Beltz Juventa.

Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. J.B. Metzler. doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7

Hauenschild, K. (2016): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Hartinger, Andreas; Lange, Kim (Hrsg.): *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.

Hoffelner, A. (2020). Zum Performativen Turn in der Arbeit mit Bildmedien. Überlegungen und konkrete Impulse für die theaterpädagogische Arbeit im Unterricht. *GW-Unterricht* 160. 50-61. doi.org/10.1553/gw-unterricht160s50

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh, Paderborn.

- Krampen, G. (2019). *Psychologie der Kreativität. Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis*. Hochgrefe Verlag.
- Metcalfe, J., Gascoigne, T., Medvecky, F., & Nepote, A. C. (2022). Participatory science communication for transformation. *Journal of Science Communication*, 21(2), E.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr Verlag.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel*. (S. 130–139). Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Singer-Brodowski, M. (2016a). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (Hrsg.), 39. Jahrgang, Heft 1, 2016, Münster, S. 13–17.
- Singer-Brodowski, M., & Taigel, J. (2020). Transformatives Lernen im Anthropozän. In: Sippl, C., Rauscher, E., & Scheuch M. (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren*. (S. 357–368). Innsbruck: Studienverlag.
- Sippl, C. & Wanning, B. (Hrsg.) (2023). *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän*. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI: 10.53349/oa.2023.a1.210
- Sippl, C. (Hrsg.) (2023). „Es wird einmal ...“ *Wertstoffgeschichten erzählen für Zukünfte im Anthropozän. Leitfaden für die Citizen-Science-Forschung an den Volksschulen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich (Teilrechtsfähigkeit). DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a1.120>
- Shepherd-Barr K., & Lustig H. (2002). Science as theater. *American Scientist*, 90(6), 550–555. Crossref.
- Turecek, E. & Turecek, M. (2017). In der Theaterpädagogik spielt die Emotion eine Hauptrolle. *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(2), S. 153–160. <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.2.153>
- UNESCO (2021). *Futures Literacy*. Online verfügbar unter <https://en.unesco.org/futuresliteracy> [Zugriff am 14.02.2024]
- Von Roten F. C., & Moeschler O. (2007). Is art a 'good' mediator in a science festival? *Journal of Science Communication*, 6(3). Retrieved 20 May 2016, from [http://jcom.sissa.it.uaccess.univie.ac.at/archive/06/03/Jcom0603\(2007\)A02/Jcom0603\(2007\)A02.pdf](http://jcom.sissa.it.uaccess.univie.ac.at/archive/06/03/Jcom0603(2007)A02/Jcom0603(2007)A02.pdf)
- Weber, A. (2020). *Warum Kompromisse schließen?* Dudenverlag.

# Motive der Studien- und Berufswahl von Lehramtsstudierenden

## *Empirische Quer- und Längsschnittstudien an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich*

Irene Maderbacher <sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1317>

### **Zusammenfassung**

Die Aussage „Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil...“ ist der Ausgangspunkt für die Studien, deren Forschungsinteresse sich vor allem auf Motive und Motivationen, die mit der Wahl eines Lehramtsstudiums in Verbindung stehen, richtet. Darüber hinaus werden die Entwicklung und Veränderung der Motivstruktur während der Lehramtsausbildung in den Fokus gerückt. Zur Umsetzung des Forschungsvorhabens wurden Querschnitterhebungen mit Studierendenkohorten aus sechs Erstsemesterjahrgängen im Zeitraum von 2016 bis 2021 mit einer Gesamtstichprobe von 826 Personen (Rücklaufquote 91,52 %) und Längsschnittstudien an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich durchgeführt, um neben der Abbildung von punktuellen Motivlagen auch einen Blick auf die Entwicklung der Studien- und Berufswahl im Zuge eines Lehramtsstudiums zu ermöglichen.

*Stichwörter:* Studien- und Berufswahlmotivation, Lehramtsausbildung, Primarstufe

---

## **1 Studien- und Berufswahlmotivation**

Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden sind in der internationalen Forschung mehrfach untersucht worden und gehen auf eine lange Forschungstradition zurück (Besa & Schüle, 2016, S. 253; Besa, 2018, S. 6, Rothland, 2014, S. 355). Internationale und nationale Studien (Foerster, 2008; Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018; Nieskens, 2009; Rothland, 2014; Scharfenberg 2022; Ulich 2004) hinsichtlich der Berufswahlmotivation angehender Lehrpersonen sind zahlreich vertreten, sowohl qualitative als auch quantitative. Einzelstudien, Teilstudien und Überblicksdarstellungen (Rothland, 2014, S. 355) repräsentieren einen Ausschnitt der breit angesiedelten Forschungslage. Im Zentrum stehen

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [irene.maderbacher@ph-noe.ac.at](mailto:irene.maderbacher@ph-noe.ac.at)

vor allem Forschungsarbeiten, die mannigfaltige methodische Vorgehensweisen aufweisen (Besa, 2018, S. 6; Rothland, 2014, S. 355; Scharfenberg, 2020; 2022). Der gemeinsame Grundtenor der Studien besteht darin, dass die Beweggründe für die Berufswahlentscheidung vor allem intrinsisch sind. Das Interesse bzw. die Freude daran, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, ist für die Studien- und Berufswahl dominierend, extrinsische Motive spielen dabei eine geringere Rolle (Besa, 2018, S. 16; Rothland, 2014, S. 355; Scharfenberg et al., 2022, S. 255). Allerdings sind die Forschungsarbeiten aufgrund von uneinheitlichen Skalen, unterschiedlichen Studiendesigns und Stichproben nur bedingt vergleichbar (Rothland, 2014, S. 355; Scharfenberg, 2022, S. 253).

Gründe, warum Studierende sich für den Lehrerberuf entscheiden, sind vielfältig und beziehen sich laut Heine et al. (2008) und Rothland (2014, S. 349) weniger auf das Studium, sondern eher auf den angestrebten Beruf, deshalb wird in diesem Kontext von Berufswahlmotiven und weniger von Studienwahlmotiven gesprochen (Rothland, 2014, S. 349). In der einschlägigen Literatur werden die Fachtermini Studienwahlmotivation und Berufswahlmotivation zumeist synonym verwendet und kaum differenziert (Besa, 2018, S. 14). Der Fokus auf berufsbezogene Aspekte bei der Identifizierung der Studien- und Berufswahlmotivation erscheint legitim, da mit der Wahl eines Lehramtsstudiums ein festes Berufsbild in Verbindung steht. Deswegen sollten nach Neugebauer (2013, S. 159) antizipierte Berufsmerkmale für die Studienberechtigten bei der Wahl des Lehramtsstudiums stärker in den Fokus rücken als Studienmerkmale.

In nationalen und internationalen Forschungsarbeiten erfolgt die Gruppierung nach intrinsischen und extrinsischen Motiven (Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018, S. 218). Für die Berufswahl dominierend sind hauptsächlich intrinsische Motive, vor allem das Interesse bzw. die Freude daran, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten (Besa, 2018, S. 16; Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018, S. 218; Rothland, 2014, S. 355). Zu den extrinsischen Motiven zählen arbeitsbezogene Beweggründe (z. B. Vereinbarkeit von Familie und Beruf, berufliche Sicherheit, freie Zeiteinteilung, Ferienregelung). Sie umfassen persönliche Vorteile, die der Beruf mit sich bringt (Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018, S. 219-220; Kiel et al., 2015, S. 304). Es gibt auch Motive, die sich ausschließlich auf das Studium beziehen (Herzog et al., 2007; Pohlmann & Möller 2010), beispielhaft zu nennen wäre hier das (vermeintlich) niedrige Anspruchsniveau eines Studiums.

Neben einer Fülle an querschnittlich angelegten Forschungsdesigns gibt es nur wenige rezente Studien, die eine längsschnittliche Analyse der Entwicklung bzw. Veränderung der Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden in den Fokus rücken (Besa 2018, S. 6; Rothland, 2014, S. 355 f.). Dementsprechend bestehen nur wenige wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse darüber, ob von einer zeitlichen Stabilität des Konstrukts der Studien- und Berufswahlmotivation ausgegangen werden kann (Besa & Schüle, 2016, S. 253; Bauer, Traub & Kunina-Habenicht, 2020, S. 367). Berufswahltheorien legen die Annahme zu Grunde, dass Lernerfahrungen und Erfolgserlebnisse auf die Berufswahl wirken und infolge die Zielverfolgung beeinflussen können, somit ist auch die Zeitstabilität der Motive zu

hinterfragen (Besa & Schüle, 2016, S. 255). Porsch (2019) versteht unter dem Begriff der Berufswahlmotivation eine eher konstante Disposition einer Person, „die im Ergebnis zu einer Entscheidung für einen zukünftigen Beruf bzw. einem Berufsweg führt“ (Porsch, 2019, S. 134). Als ein wichtiger Faktor einer Veränderung der Berufswahlmotivation von Studierenden werden auch schulpraktische Ausbildungsphasen in den Blick genommen (Besa & Schüle, 2016, S. 255; Rothland, 2014; König et al., 2016, S. 66). Schulpraktische Lerngelegenheiten dürften laut König et al. (2016) „einen der einflussreichsten Faktoren der Veränderung und Entwicklung der Berufswahlmotive darstellen“ (König et al. 2016, S. 66), da durch schulpraktische Erfahrungen die intensive Auseinandersetzung mit den spezifischen Anforderungen des Berufsfeldes erfolgt. Die Autor\*innen belegen in ihrer Studie die Veränderung der Berufswahlmotivation und führen diese auf schulpraktische Lerngelegenheiten zurück. Besa und Schüle (2016, S. 253) gehen davon aus, dass die Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und den damit in Verbindung stehenden schulpraktischen Lernerfahrungen, zu einer „Veränderung der Gewichtung von Gründen“ (Besa & Schüle, 2016, S. 253) für die Wahl eines Berufes führt und stellen somit die Stabilität der Berufswahlmotivation in Frage.

Bezüglich der Veränderung der Berufswahlmotivation gibt es zum Teil auch widersprüchliche empirische Forschungsergebnisse. Bauer, Traub und Kunina-Habenicht (2020) sowie Pohlmann und Möller (2010) betrachten Berufswahlmotivation als zeitstabiles Merkmal. Eine Veränderung der Berufswahlmotivation konnte bei Besa und Schüle (2016), König et al. (2016) und bei Kačaniku, Maderbacher, Erhard und Saqip (2022) nachgewiesen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage sind vor allem empirische Studien im Längsschnitt, die eine Veränderung der Berufswahlmotivation angehender Lehrkräfte in den Fokus stellen, ein ausgewiesenes Forschungsdesiderat.

## 2 Forschungsdesign

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden Studien im Quer- und Längsschnitt durchgeführt. Das Forschungsinteresse richtete einerseits den Fokus auf Motive und Motivationen, die mit der Wahl eines Lehramtsstudiums in Verbindung standen (Querschnittstudien) und andererseits sollten die Untersuchungen im Längsschnitt Erkenntnisse liefern, ob Studien- und Berufswahlmotivation ein zeitstabiles Konstrukt darstellt. Um Aussagen über eine etwaige Veränderung der Motivstruktur generieren zu können, erfolgten bei zwei Studierendenkohorten Panelstudien.

### 2.1 Studien im Querschnitt

In den Studien im Querschnitt galt einerseits herauszufinden, welche Studien- und Berufswahlmotive am Beginn der Ausbildung bei Studienanwärter\*innen der Primarstufe



vorlagen, andererseits wurden signifikante Unterschiede in der motivationalen Ausprägung zwischen den Lehramtsstudierenden sechs aufeinanderfolgender Erstsemesterjahrgänge erforscht.

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von 2016 bis 2021 jeweils Anfang Oktober im Rahmen von Einführungslehrveranstaltungen der Studieneingangsphase an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich statt. Die Untersuchung erfasste demografische und bildungsstatistische Daten der Studienanfänger\*innen. Es wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) herangezogen, wobei die grundlegenden, in FEMOLA entwickelten Motivkomponenten geringfügig für die Studie adaptiert wurden.

Im Zentrum standen dabei folgende Forschungsfragen:

- Welche Studien- und Berufswahlmotive gelten als zentrale Determinanten für die Wahl eines Lehramtsstudiums und für den Lehrberuf?
- Gibt es Unterschiede hinsichtlich der Berufswahlmotivation zwischen den sechs verschiedenen Erstsemesterjahrgängen?

Die Grundgesamtheit der Serie von Querschnittstudien bestand aus 826 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule. 756 vollständig ausgewertete Datensätze wurden die statistischen Auswertungen herangezogen, die Rücklaufquote lag bei 91,52 %.

Studienjahr	2021/22	2020/21	2019/20	2018/19	2017/18	2016/17	
Stichprobe	165	157	152	130	54	98	756

Tabelle 1: Stichprobengrößen der Querschnittstudien

Von den 756 vollständig ausgewerteten Datensätzen waren 689 weiblich (91,1 %) und 67 männlich (8,9 %). Die größte Kohorte bildeten die 18- bis 20-Jährigen mit insgesamt 410 Teilnehmer\*innen (54,3 %). Das Durchschnittsalter der Stichprobe betrug im Mittel  $M = 22,67$  Jahre, wobei das Alter zwischen 17 und 47 Jahren variierte. Das prozentuelle Verhältnis zwischen Frauen und Männern war im Jahresvergleich betrachtet, annähernd gleich. Der enorm hohe Anteil der Frauen spiegelte sich in jeder Kohorte wider und lag um die 90 %. Das Einzugsgebiet der Pädagogischen Hochschule lag vorwiegend in Niederösterreich (77,4 %), gefolgt von Wien (17,6 %), dem Burgenland (3,8 %) und der Steiermark (1,1 %).

## 2.2 Studien im Längsschnitt

Ergänzend zu den Studien im Querschnitt wurden auch Längsschnittstudien durchgeführt. Zur Umsetzung des Forschungsvorhabens erfolgte bei zwei Studierendenkohorten eine wiederholte Datenerhebung an drei Messzeitpunkten mit identem Fragenkatalog zur Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivation.

Ziel war es, Erkenntnisse über (mögliche) Veränderungen der Berufswahlmotivation zu gewinnen, da es nur wenig abgesicherte empirische Erkenntnisse über die Entwicklung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden der Primarstufe gibt.

In Anlehnung an den skizzierten Forschungsstand wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Verändert sich die Studien- und Berufswahlmotivation der Lehramtsstudierenden während der Ausbildung? Ist Studien- und Berufswahlmotivation ein zeitstabiles Konstrukt?
- Welche Studien- und Berufswahlmotive bleiben stabil? Welche Motive verändern sich im Zuge des Lehramtsstudiums?

Bei den Längsschnittstudien wurden zwei Kohorten von Lehramtsstudierenden, an insgesamt drei Messzeitpunkten während des Studiums befragt. Die Anzahl der ausgewerteten Datensätze war bei der Erstbefragung bei beiden Kohorten (N= 157; N = 152) sehr hoch, da die Studierenden den Fragebogen im Zuge einer Präsenzlehrveranstaltung in der Studieneingangsphase bearbeiteten. Die Rücklaufquote beim zweiten Messzeitpunkt umfasste eine Stichprobe von N = 130 bzw. N = 84 Personen. Diese verringerte sich beim letzten Untersuchungszeitpunkt (N = 50 und N = 44), da die Bearbeitung des Fragebogens eigeninitiativ im Selbststudium durchgeführt werden sollte.

## 2.3 Methodisches Vorgehen

Bei der Datengenerierung der Quer- und Längsschnittstudien wurde auf einen bereits bestehenden Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl eines Lehramtsstudiums (FEMOLA) von Pohlmann und Möller (2010) zurückgegriffen, der von der Autorin für das Forschungsvorhaben geringfügig adaptiert wurde. Der Fragebogen beinhaltete 30 Items, die fünf Subskalen zugeordnet werden. Die Subskalen bilden jeweils die intrinsische (Pädagogisches Interesse, Fähigkeitsüberzeugungen, Lehrerbezogenes Selbstkonzept) und extrinsische Motivation (Nützlichkeit, soziale Einflüsse) ab. Die Selbsteinschätzung der Studierenden erfolgte über eine 4-stufige Skala (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu) und begann mit der Initialphrase „Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil...“.

Die Subskala „Lehrerbezogenes Selbstkonzept“ beinhaltete intrinsische, tätigkeitsbezogene Berufs- und Studienwahlmotive. Auch pädagogische Fähigkeitsüberzeugungen fanden sich in der Subskala wieder. In der Subskala „Pädagogisches Interesse“ wurden intrinsisch-pädagogische, intrinsisch-fachliche Studien- und Berufswahlmotive abgebildet. Extrinsische, biografische Studien- und Berufswahlmotive und Motive der Verlegenheitslösung wurden der Subskala „Soziale Einflüsse“ zugeordnet. Beweggründe, die sich auf die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und auf das Anspruchsniveau des Lehramtsstudium beziehen, rückten

in der Subskala „Studium“ in den Fokus. Extrinsische Motive, die auf den persönlichen Vorteil abzielen, wurden in der Subskala „Nützlichkeit und Prestige“ abgebildet.

Nach dem Abschluss des Erhebungsverfahrens wurden die Daten aus Lime Survey in Excel bzw. SPSS 27 importiert. In einem weiteren Schritt wurden die Daten deskriptiv-statistisch verrechnet. Weiters erfolgten Berechnungen des Mittelwerts, mittels Varianzanalysen (ANOVA) mit Post hoc-Tests wurden Signifikanzberechnungen durchgeführt, um mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen zu identifizieren.

### 3 Ergebnisse der Studien

Im folgenden Abschnitt wird eine Auswahl der umfangreichen Forschungsergebnisse der Studien im Überblick dargestellt.

#### 3.1 Ergebnisse im Querschnitt

Die Querschnitterhebung lieferte Erkenntnisse über die Motivstruktur der Lehramtsstudierenden der Primarstufe von sechs verschiedenen Erstsemesterjahrgängen zu Studienbeginn. Dabei zeigte sich, dass Studien- und Berufswahlmotive der angehenden Lehrpersonen vor allem intrinsisch geprägt und den extrinsischen Motiven deutlich überlegen sind.

Als Hauptgrund, den Beruf ergreifen zu wollen, wurde die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen angeführt. Das bestätigt zahlreiche Untersuchungen in diesem Forschungsfeld (Besa, 2018, S. 16; Brühwiler, 2001, S. 368; Foerster 2008; Herzog et al. 2007; Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018, S. 218; König et al., 2013; Nieskens, 2009; Rothland, 2014; Scharfenberg, 2022). Motive, die intrinsisch-pädagogisch, intrinsisch-fachlich und adressatenbezogen verortet sind, erfuhren bei der Querschnitterhebung hohe Ausprägungen. Charakteristisch für die Studierenden war das hohe Interesse an den Studieninhalten der Primarstufe und an der Pädagogisch-praktischen Ausbildung. Demgegenüber waren extrinsische Studien- und Berufswahlmotive bei der Wahl eines Lehramtsstudiums von geringer Relevanz für die Lehramtsstudierenden. Auffallend waren die hohen Mittelwerte bei jenen Items des Fragebogens, die die eigene Fähigkeitsüberzeugung für den Lehrberuf abbildeten.

Im Rahmen der Querschnittstudien wurden auch pädagogische Vorerfahrungen der Studierenden ermittelt, dabei zeigte sich, dass 95,2 % der Erstsemesterstudierenden vor dem Studium Erfahrungen in pädagogischen Lernsettings gesammelt hatten. Die Ergebnisse können in die bereits bestehende Befundlage eingeordnet werden. Untersuchungen von Cramer (2016), Foerster (2008), König und Rothland (2013) bestätigen, dass Studierende, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, über vielseitige pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Ebenso kann von einer hohen Berufswahlsicherheit der Studienanfänger\*innen ausgegangen werden, der Anteil der „sicheren“ Studierenden lag bei 92,1 %.

Die Ergebnisse der vorliegenden Erhebungen der sechs Erstsemesterkohorten im Zeitraum von 2016 bis 2021 zeigten darüber hinaus, dass die Studien- bzw. Berufswahlmotive der Studierenden beim Studienantritt tatsächlich stabil waren. Bei den durchgeführten Berechnungen der Querschnittsbefragung ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienanfänger\*innen unterschiedlicher Erstsemesterkohorten hinsichtlich der Studien- und Berufswahlmotivation. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass Lehramtsstudierende am Studienbeginn eine insgesamt konsistente Ausprägung der Motivlage aufweisen.

Offen blieb an dieser Stelle, ob Studien- und Berufswahlmotivation sich im Zuge der Lehramtsausbildung verändert. Aus diesem Grund erfolgten zusätzlich zu den Querschnittstudien noch Untersuchungen im Längsschnitt.

### 3.2 Ergebnisse im Längsschnitt

Die konsistente Motivlage bestätigte sich vor allem bei pädagogisch-intrinsischen und tätigkeitsbezogenen Motiven der Lehramtsstudierenden. Dieses Ergebnis bekräftigt die Annahme, dass die hohe intrinsische Motivation, die sich beispielsweise an der Freude der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt, sich im Laufe eines Lehramtsstudiums nicht verändert. Die Zustimmung zu abwechslungsreichen Aufgabenfeldern des Lehrberufes spiegelt sich in hohen Mittelwerten wider. Die Freude an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und die Vermittlung von Wissen sind Leit motive für die Wahl eines Lehramtsstudiums. Hohe intrinsische Motivationsausprägungen verändern sich im Zuge der Ausbildung nicht. Die Dominanz der intrinsischen Studien- und Berufswahlmotive zeigt sich in zahlreichen Forschungsarbeiten (Besa, 2018, S. 16; Brühwiler, 2001, S. 368; Foerster 2008; Herzog et al. 2007; Keller-Schneider, Weiß & Kiel, 2018, S. 218; Nieskens, 2009; Porsch 2018; Rothland, 2014, S. 355). Extrinsische Studien- und Berufswahlmotive stellen einen vernachlässigbaren Grund für die Studienwahl dar. Die geringe Bedeutung jener Motive bestätigen beispielsweise Forschungsarbeiten von König und Rothland (2013), König et al. (2016), Keller-Schneider, Weiß und Kiel (2018, S. 218); Scharfenberg (2020, S. 34).

Die Stabilität der Studien- und Berufswahlmotive konnte vor allem in der Subskala „Pädagogisches Interesse“ belegt werden. Damit in Verbindung stehen vor allem intrinsisch-pädagogische, intrinsisch-fachliche Motive der Lehramtsstudierenden, die über die Studienjahre hohe Ausprägungen der Mittelwerte aufwiesen. Extrinsische Berufswahlmotive, darunter fallen jene Motive, die auf den Einfluss von außen zurückgeführt werden können (z. B. Verdienst als Lehrperson, Einfluss von anderen Personen) veränderten sich während der Längsschnittuntersuchung nicht, eine Ausnahme bildete die retrospektive Einschätzung der eigenen biografischen Erfahrungen, die aus der Sicht der Autorin auf die steigende Reflexionsfähigkeit der Studierenden zurückzuführen ist. Signifikante Veränderungen gab es bei der Einschätzung der biografischen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, die mit fortschreitender Studiendauer eine geringere Gewichtung erfuhren.

Pädagogisch-tätigkeitsbezogene Berufswahlmotive, die in der Subskala „Lehrerbezogenes Selbstkonzept“ erfragt wurden, zeigten im Laufe der Untersuchung stets hohe Ausprägungen des arithmetischen Mittels, in dieser Subskala wurden jedoch auch signifikante Veränderungen bei der eigenen Fähigkeitsüberzeugung (z. B. „Ich habe ein Lehramtsstudium gewählt, weil ich gut erklären und fachliche Inhalte gut vermitteln kann“) nachgewiesen. Die Modifizierung der subjektiven, lehrerspezifischen Kompetenzeinschätzungen könnte einerseits durch schulische und hochschulische Betreuungs- und Beratungsangebote durch Mentor\*innen und Praxisberater\*innen aber auch auf individuelle Lernerfahrungen im Berufsfeld zurückzuführen sein. Aufgrund jener Erkenntnisse sollte die Wirksamkeit der schulpraktischen Lernerfahrungen auch in nachfolgenden Studien erforscht werden.

Nachdenklich stimmen die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Attraktivität der Studieninhalte, welche im Laufe des Lehramtsstudiums abgenommen hat. Hier wurde durch signifikante Ergebnisse eine Veränderung der Studienwahlmotivation nachgewiesen. Die Veränderung der Studienwahlmotivation betrifft vor allem Motive, die sich auf die studienspezifischen Aspekte und auf die Attraktivität des Lehramtsstudiums beziehen.

Gemäß den bereits dargelegten Untersuchungsergebnissen der Längsschnittstudie kann davon ausgegangen werden, dass Studien- und Berufswahlmotivation nicht als zeitstabiles Konstrukt gesehen werden kann, jedoch trifft diese Schlussfolgerung nicht auf alle Motive gleichermaßen zu. Die Annahme über eine Veränderung der Studien- und Berufswahlmotivation findet sich beispielsweise bei Besa und Schüle (2016), König et al. (2016a) und Kaçaniku, Maderbacher, Erhard & Saqip (2022).

Signifikante Veränderungen haben sich vor allem bei den studienspezifischen Motivausprägungen und subjektiven Kompetenzeinschätzungen der Studierenden gezeigt. Die Stabilität der Motivausprägungen betrifft adressatenbezogene und extrinsische Motive, die über den Untersuchungszeitraum relativ stabil blieben. Charakteristisch für die befragten Studierenden sind das hohe und über die Studienjahre gleichbleibende Interesse an der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und die tätigkeitsbezogenen Motive, die dem Lehrberuf zuzuordnen sind.

## 4 Conclusio

Die starke intrinsische Motivation von Lehramtsstudierenden ist als eine erfreuliche Ausgangslage am Beginn des Studiums zu sehen. Diese Motivation basiert an dieser Stelle allerdings meist bloß auf eigenen Schulerfahrungen und alltagstheoretischen Annahmen über den Lehrberuf. Aufgabe des Studiums soll es deshalb sein, den Studierenden eine differenzierte Sicht auf die vielfältigen Aufgabenbereiche von Lehrpersonen zu eröffnen und Reflexionsprozesse zu initiieren, die idealiter und notwendigerweise über den Studienabschluss hinaus stattfinden und standhalten sollten.

Ein Auftrag der Lehrer\*innenausbildung besteht aus der Sicht der Autorin darin, einseitig geprägte Vorstellungen über den Beruf und vorhandene Rollenbilder zu reflektieren. Dies kann das Bewusstsein schaffen, dass in der Rolle als Lehrperson eine professionelle Beziehung zu den Schüler\*innen gestaltet werden soll, die über den Beziehungsaspekt im engeren Sinn in vielfältiger Weise hinausgeht. Studierende sollten dazu angeregt werden, möglichst frühzeitig ihre eigene Rolle als (ehemalige) Schüler\*innen zu reflektieren, um bewusst in die Professionalisierung als Lehrperson hineinzuwachsen. Durch die eigene Bildungslaufbahn ist die Sichtweise auf den Unterricht meist nur einseitig geprägt. Diese gilt es zu überwinden. An der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich ist die Aufarbeitung der individuellen Lernbiografie ein wichtiger Schwerpunkt in der Studieneingangsphase.

Neben der hohen intrinsischen Motivation ist in der empirischen Untersuchung die starke Ausprägung der Fähigkeitsüberzeugung am Studienbeginn auffällig. Die Mehrzahl der Studierenden geht davon aus, dass sie eine gute Lehrperson sein werden. Diese positive Grundhaltung und Zuversicht sind durchaus begrüßenswert, jedoch stellt sich die Frage: Kann das ganze Aufgabenspektrum am Studienanfang mit wenig Berufsfelderfahrung überhaupt richtig eingeschätzt werden? Viele wichtige Informationen zur Berufsrealität fehlen zu diesem Zeitpunkt noch, so kann die hohe Fähigkeitsüberzeugung auch Aspekte von Selbstüberschätzung beinhalten. Nach dem Motto: Jede\*r weiß, „wie Lehrer\*in geht“, schließlich hat jede\*r die Schule besucht. Dass dieser Gemeinplatz gleich mehrere irrige Annahmen enthält, braucht an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

Mit fortschreitender Studienzeit erkennen Studierende, wie herausfordernd und allumfassend der Lehrberuf ist. Sie absolvieren im Laufe des Studiums Tagespraktika und längere Praxisphasen. Beides findet im Vergleich zur tatsächlichen Berufsrealität in einem geschützten Rahmen statt, engmaschig betreut von Lehrenden der Hochschule und erfahrenen Lehrpersonen. Studierende entwickeln, besonders nach den längeren Praxisphasen, doch ein realistischeres Bild von den Aufgaben, die auf sie zukommen, das umfassende Aufgabenspektrum wird klarer. Das Verständnis über den Lehrberuf ändert sich vor allem durch Berufsfelderfahrungen und durch begleitende Lehrveranstaltungen. Den Pädagogisch-praktischen Studien kommt also im Studium ein herausragender Stellenwert zu. Sie machen Aufgabenspektrum und Herausforderungen im Grundstudium erfahrbar und leisten einen wichtigen Beitrag dazu, Enttäuschungen vor allem beim Berufseinstieg vorzubeugen. Die frühe Berufsfelderfahrung bereits am Anfang des Studiums, gibt die Möglichkeit, die eigenen Studien- und Berufswahlmotive zu hinterfragen. Die Gestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule. Die Qualitätssicherung dieser Ausbildungsanteile sollte deshalb allen Beteiligten ein besonderes Anliegen sein.

Die Pädagogische Hochschule schafft die Grundlage für das Bestehen im Lehrberuf, für ein System, das einer ständigen Wandlung unterworfen ist. Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist daher an der Pädagogischen Hochschule ein zentrales Gestaltungsmoment für die Lehre. Fachdidaktische Ausbildungselemente bilden dabei den Kern für die Erreichung dieses



Anliegens. Auch in der fachwissenschaftlichen Lehre sollte stets ein didaktischer Transfer erfolgen, indem methodisch-didaktische Entscheidungen transparent gemacht und auf der Metaebene mit den Studierenden analysiert werden. Wir bilden junge Kolleg\*innen aus, die in naher Zukunft eigenständig methodisch-didaktische Entscheidungen treffen und alle Aspekte ihres Unterrichts verantworten müssen. Nur wenn diese Verantwortung von den Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule vorgelebt wird, können wir einer zu kurz greifenden Rezeptpädagogik Einhalt gebieten. Die Studierenden ihrerseits sind freilich auch gefordert, das Staffelholz zu übernehmen und in die Verantwortung einzutreten.

Eine gute Ausbildung ist für den herausfordernden Beruf eine notwendige, jedenfalls zu sichernde Bedingung für die erfolgreiche Berufsausübung. Allerdings ist die Qualität des Studiums nicht die hinreichende Bedingung, sondern eines von mehreren Puzzlesteinen. Die erfreuliche Anfangsqualität der hohen intrinsischen Motivation der Studierenden ist ein weiterer Puzzlestein. Die Nutzung der Lernangebote, ein aktiver Selbstlernprozess und die Etablierung einer Feedbackkultur in Studium und Beruf sind ebenso Voraussetzungen für die stetige Professionalisierung.

Neben den ausbildenden Institutionen und den angehenden Lehrpersonen selbst, sind auch die bildungspolitischen Entscheidungsträger\*innen gefordert. Eine höhere gesellschaftliche Anerkennung des Berufs, bessere Arbeitsbedingungen sowie Möglichkeiten der Supervision könnten helfen, die besten Köpfe für den Lehrberuf zu gewinnen und zu behalten.

## Literatur

- Bauer, M., Traub, S., & Kunina-Habenicht, O. (2020). Zur Stabilität und Variabilität motivationaler Orientierungen angehender Lehrkräfte im Verlauf des Integrierten Semesterpraktikums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 367–391. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00940-2>
- Besa, K. S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. Universitätsverlag Hildesheim. <http://dx.doi.org/10.18442/803>
- Besa, K. S., & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen im Studienverlauf. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung der Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–396). Rüegger.
- Cramer, C. (2016). Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 261–276). Waxmann.
- Foerster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Waxmann.
- Heine, C., Willich, J., Schneider, H., & Sommer, D. (2008). *Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn*. HIS Forum Hochschule.



- Herzog, W., Herzog, S., Brunner, A., & Müller, H.P. (2007). *Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Lehrpersonen*. Haupt.
- Kaçaniku, F., Maderbacher, I., Erhard, F., & Saqipi, B. (2022). I want to become a teacher because...? Student-teachers change in attitudes of becoming teachers in Austria and Kosovo. *Education Research International*, 1–11. <https://doi.org/10.1155/2022/9355679>
- Keller-Schneider, M., Weiß, S., & Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder „da wusste ich nichts Besseres“? Ein Vergleich von Berufswahlmotiven zwischen deutschen und schweizerischen Lehramtsstudierenden und die Bedeutung von länderspezifischen Bedingungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 217–242. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-179825>
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik* 7(4), 300-319. <https://doi.org/10.25656/01:11465>
- König, J., & Rothland, M. (2013). Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 43–65.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S., & Römer, J. (2016). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinár, S., Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen in den Berufspraktischen Studien* (S. 65–84). Waxmann.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184. <https://doi.org/10.25656/01:10587>
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung*. Cuvillier.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652.a000005>
- Porsch, R. (2019). Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. *Die deutsche Schule*, 111(2), 132–148. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201522>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 349–385). Waxmann.
- Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Klinkhart Verlag.
- Scharfenberg, J., Weiß, S., Hellstén, M., Keller-Schneider, M., Sava, S., & Kiel, E. (2022). Die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehramtsstudierenden im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 251–272. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00150-1>

Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer/-in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Beltz Verlag.

# Evaluation der Induktion-Einführungswoche August 2023 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Tanja Mauritsch<sup>1</sup>, Robert Loidhold<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1332>

## Zusammenfassung

Die Evaluation der Induktionswoche 2023/24 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zeigte positive Rückmeldungen der Teilnehmer\*innen. Lobenswert waren die reibungslose Organisation, effektive Informationsbereitstellung und der unterstützende kollegiale Austausch. Besonders geschätzt wurden die Mentor\*innen, die eine umfassende Einführung in den Berufseinstieg boten. Verbesserungsvorschläge umfassten eine gebündelte Nachlese der Inhalte, individuell angepasste fachliche Informationen und eine differenzierte Struktur je nach Schulart. Trotz positiver Resonanz wurden Optimierungsmöglichkeiten für die Homepage-Nutzung und den Support durch die Schulaufsicht genannt. Die Ergebnisse bieten wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung künftiger Einführungsveranstaltungen für Lehrpersonen im Berufseinstieg.

*Stichwörter:* Evaluation, Induktionsphase, Berufseinstieg

## 1 Einleitung

Der Berufseinstieg gilt im Allgemeinen als eine zentrale Stellgröße im Kontext der Bildungsbiografie von Lehrpersonen (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). In dieser Phase werden Lehrer\*innen mit vielfältigen Berufsaufgaben, neuen Lebensumständen und bisher unbekanntem Verantwortungsbereichen konfrontiert. Dabei nehmen die in der Berufseingangsphase gemachten Erfahrungen wesentlichen Einfluss auf die Vorstellung von gutem und/oder schlechtem Unterricht und prägen die Entwicklung des eigenen, professionellen Selbstverständnisses als Lehrperson meist nachhaltig (Huber, Prenzel & Lüftenegger, 2021, S. 293–294). Die Qualität eines gelingenden Berufseinstiegs ist dabei von unterschiedlichen individuellen und kontextuellen Faktoren abhängig, unter anderem von den

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.  
E-Mail: [tanja.mauritsch@ph-noe.ac.at](mailto:tanja.mauritsch@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.  
E-Mail: [robert.loidhold@ph-noe.ac.at](mailto:robert.loidhold@ph-noe.ac.at)

im Studienjahr 2023/24 neu eingeführten Induktionstagen mit begleitend einführenden Lehrveranstaltungen, deren Vorgaben sich aufgrund der mit 1. September 2022 in Kraft getretenen Dienstrechtsnovelle änderten.

Das hier dokumentierte Forschungsprojekt zielt darauf ab, Erkenntnisse zu generieren, die zur Weiterentwicklung der Induktion-Einführungswoche beitragen, um die Veranstaltungsangebote für die Lehrpersonen im Berufseinstieg zielgruppenspezifisch weiterzuentwickeln.

## 2 Umsetzung der Evaluationsrichtlinien an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Nach dem § 33 (1) Hochschulgesetz sind im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems, unter dem Schirm des „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen“ (Kraker, Plattner, Weitlaner, 2021) regelmäßige Evaluierungen der Dienstleistungen vorzusehen (RIS, 2019).

Die Evaluationsrichtlinien der Pädagogischen Hochschule Niederösterreichs dienen der Gewährleistung zur Qualitäts- und Leistungssicherung, welches das gesamte Leistungsspektrum der Pädagogischen Hochschule, insbesondere hinsichtlich der Aus-, Fort- und Weiterbildung, als auch der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Forschung umfasst (RIS, 2019). Der Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule definiert die Qualitätsziele. Die Ergebnisse der Evaluierungen dienen der kontinuierlichen Konzeption und Implementierung von qualitätssichernden und qualitätsfördernden Maßnahmen im Sinne einer regelkreisgestützten Qualitätsentwicklung. Die Durchführung von Evaluation ist für alle an der Hochschule tätigen Personen gemäß Satzung § 3 Abs. 4 verpflichtend. Die Teilnahme aller zur Evaluierung aufgerufenen Personen erfolgt auf freiwilliger Basis und anonym. Ihre Beteiligung ist durch geeignete Maßnahmen auf zentraler und dezentraler Ebene zu fördern und sicherzustellen (Dammerer, 2023).

Das Department „Schulentwicklung“ ist vom Rektorat mit der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Evaluationen in allen Bereichen des Leistungsspektrums betraut. Die verwendeten Messinstrumente sind in der gültigen Version in der QM-Software IQ-Soft der PH Niederösterreich abgebildet. Die Umsetzung der Befragungen wird schrittweise seit 2023 intern mit dem Evaluierungsprogramm EvaSys<sup>1</sup> durchgeführt. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und als Bericht dem Rektorat vorgelegt, woraufhin die Veröffentlichung auf der Homepage der Hochschule erfolgt.

### 3 Ausgangslage und Organisation der Einführungsveranstaltungen der Induktionsphase

Die Induktionsphase ist eine wichtige Komponente im Konzept der „Pädagog\*innenbildung NEU“, welche mit dem 2013 verabschiedeten Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Lehrpersonen herausgearbeitet wurde (Härtel et al., 2010; Schnider et al., 2011, 2012)

Aus der zugrunde liegenden Umstellung der Dienstrechtsnovelle ergeben sich unterschiedliche Bestimmungen und Modelle der Induktionsphase neu (§§39 und 39a VBG). Der Geltungsbereich definiert nur mit einzelnen Ausnahmen, dass alle neu in den Schuldienst eintretenden Lehrpersonen (Junglehrer\*innen) im neuen Dienstrecht die Induktionsphase zu absolvieren haben (RIS, 2019).

Als Voraussetzung für eine Anstellung als Vertragslehrperson ist die Absolvierung von einer bis zu zweiwöchigen Einführungsveranstaltung, mit dem Ziel „die angehenden Lehrpersonen noch vor dem eigentlichen Start an der Schule mit wertvollen fachlichen und pädagogischen Grundlagen durch die Pädagogische Hochschule des jeweiligen Bundeslandes“ (BMBWF Handbuch, 2023) auszustatten.

Der Gesetzgeber gibt für die Umsetzung zwei Zeitschienen vor, so haben Lehrpersonen im Berufseinstieg ohne abgeschlossenem Lehramtsstudium (Anstellung im Sondervertrag) bzw. im Quereinstieg im ersten Dienstjahr (§38 Abs. 12 Z 2 VBG bzw. § 3 Abs 12 Z 2 LVG) eine zweiwöchige Einführungsveranstaltung mit 80 Unterrichtseinheiten zu absolvieren. In der ersten Woche findet ein als zeit- und ortsunabhängiger E-Learning-Lehrgang mit 40 Unterrichtseinheiten (MOOC <sup>2</sup>InduktionPLUS) zum Selbststudium statt, die zweite Woche beinhaltet ebenso 40 Unterrichteinheiten, welche teilweise Präsenz angeboten werden. Die nachfolgende Tabelle (Abb. 1) stellt die vorgegeben Inhalte des MOOC der InduktionswochePLUS als Rahmenstruktur dar (BMBWF Handbuch, 2023):

<b>Einführungsveranstaltung in der vorletzten Ferienwoche - InduktionPLUS 2023/24:</b> gem. § 38 Abs. 12 VBG im Ausmaß von +5 Tagen (+40 UE)			
Inhalt	UE	Asynchron / Online	Schultyp
<b>Methoden der Planung und Durchführung von Unterricht</b> (Unterrichtsmethoden, Medienwahl und -einsatz, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Diversität/Inklusion</b> (Heterogenität als Potential und Ressource erkennen, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Classroom Management</b> (Organisationsstruktur Klasse, Methoden und Rituale, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Digitalisierung</b> (Digitale Tools im Unterricht, kollaboratives Arbeiten, digitale Grundkompetenzen, Mediendidaktik, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Sprachenbildung in jedem Unterricht</b> (sprachsensibler Unterricht, DaZ, Lesekompetenz, alltagsintegrierte Sprachförderung, ...)	8 UE	A / O	unter Berücksichtigung der Schulart
	<b>40 UE</b>		

Abbildung 1: Einführungsveranstaltungen MOOC InduktionPLUS (BMBWF Handbuch, 2023)

Für die InduktionsphaseNEU wird die zweite Durchführungswoche relevant zur Evaluation. Diese Folgeweche wird in Präsenz bzw. digital im Umfang von fünf Tagen (40 Unterrichtseinheiten) abgehalten. Diese InduktionsphaseNEU verpflichtet zusätzlich Lehrpersonen aller Schultypen mit abgeschlossenem Lehramtsstudium zur Teilnahme, welche mit bzw. ab 01.09.2023 ihren Dienst antreten (§ 38 Abs. 12 Z 1 VBG bzw. § 3 Abs. 12. Z 1 LVG). Diese Einführungswoche wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich vom 28.08.-01.09.2023 am Campus Baden durchgeführt. Die untenstehende Tabelle (Abb. 2) ist ein Rahmen zur inhaltlichen Ausgestaltung der jeweiligen einführenden Lehrveranstaltungen, wobei regionale Schwerpunktsetzungen möglich sind (BMBWF Handbuch, 2023):

Einführungsveranstaltung in der letzten Ferienwoche: gem. § 38 Abs. 12 VBG im Ausmaß von 5 Tagen (= 40 UE)			
Inhalt	UE	Präsenz / Online	Schultyp
<b>Recht</b> (Rechte und Pflichten im Unterrichtsalltag, Schulrecht, Dienst- und Besoldungsrecht, LBVO – Aspekte von Leistung, mögliche Bezugsnormen, ...)	8 UE	A / P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Professionsbewusstsein</b> (Rolle der Lehrperson, Beziehungsarbeit, Elternarbeit, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Mobbing, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Gesprächsführungsmöglichkeiten, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Mentoring/Professionelle Lerngemeinschaften</b> (Begleiteter Schuleinstieg, Coaching, Reflexion, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Organisationsfeld Schule</b> (Administrative Tätigkeiten, Schulveranstaltungen, Schulverwaltungsprogramme, Aufgaben als Pädagoge/in, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
<b>Projektmanagement</b> (u.a. Planung und Durchführung von Schulveranstaltungen, Lehrausgänge, QMS, ...)	8 UE	P / O	unter Berücksichtigung der Schulart
	<b>40 UE</b>		

Abbildung 2: Einführungsveranstaltungen InduktionNEU (BMBWF Handbuch, 2023)

Für die Durchführung der Einführungsveranstaltungen für das Schuljahr 2024/25 werden aus dem BMBWF minimale Änderungen vorgesehen, die den Pädagogischen Hochschulen etwas mehr an Gestaltungsspielraum verschafft, um auf regionale Anforderungen einzugehen. Diese neuen Durchführungsbestimmungen sind aktuell in Ausarbeitung.



## 4 Forschungsmethode und Forschungsfragen

Die eben beschriebenen Voraussetzungen bieten das Handlungsfeld dieses Forschungsprojektes. Das Organisationsteam des Departments „Schulentwicklung“ unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Dammerer stimmte in enger Kooperation mit dem BMBWF und der Bildungsdirektion Niederösterreich die Prozessbeschreibung hinsichtlich Konzeption, Planung und Organisation der Begleitwochen ab. Die Induktionsphase markiert den Übergang von der Lehramtsausbildung zur schulischen Praxis und spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Lehrerkompetenzen (Hobson et al., 2009). Die Qualität der Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen und dessen Einführung in den schulischen Berufskontext ist ein zentrales Anliegen jeder pädagogischen Hochschule. Qualitätsmanagementprozesse wie Evaluation und Feedback spielen dabei eine entscheidende Rolle, um den Bildungsprozess kontinuierlich zu verbessern (Kutsyuruba et al., 2015).

Basierend auf diesen Grundannahmen sind die Erkenntnisse der Teilnehmenden für zukünftige Planungsarbeiten von besonderem Interesse. Sie sollen dazu dienen, Verbesserungen in der Weiterentwicklung der Induktionsimplementierung zu generieren und die Qualitätssicherung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen im Berufseinstieg zu gewährleisten. Es ist entscheidend, dass die Einführungsveranstaltungen nicht nur demographische Daten und organisatorische Aspekte abdecken, sondern auch gezielt auf die pädagogischen Bedürfnisse und sozialen Interaktionen neuer Lehrkräfte eingehen (Wang & Odell, 2007).

Die Datenerhebung führte das Team der Evaluation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich nach den Lehrveranstaltungen der Induktionswoche im Sommer 2023 mittels elektronischer Fragebögen durch. Um dem genannten Erkenntnisinteresse gerecht zu werden, wurde eine quantitativ-orientierte Onlinebefragung mit qualitativen Strukturen konzipiert und ein ca. zehninütiger Fragebogen verwendet. Dieser besteht aus vierzehn Items; darunter zwei Zuordnungsfragen, elf Fragen in einer vierstufigen Skala, elf offenen Fragen und einer Frage für sonstige Mitteilungen.

Die 343 Teilnehmenden, neue Lehrpersonen der Induktionsphase aus den Bildungsregionen zwei, fünf und sechs im Land Niederösterreich, erhielten unmittelbar am Ende der Einführungswoche die lösungsbasierte Onlineumfrage per E-Mail zugesendet.

Das Ausfüllen des Fragebogens war innerhalb eines Zeitraums von 14 Tagen möglich. An der Umfrage beteiligten sich insgesamt 148 Personen, was einer Rücklaufquote von 43,15 % entspricht (Tabelle 1). Von diesen Teilnehmenden sind knapp ein Drittel Studierende im Lehramt, ein weiteres Drittel sind Lehramtsabsolvent\*innen. Personen in einem anderen Anstellungsverhältnis machen 18,2 % aus, während 16,2 % der Teilnehmer\*innen Quereinsteiger\*innen sind.

Demografische Übersicht		
N=343, n=148 (Rücklauf 43,15%)	Häufigkeit	%
Lehramtsabsolvent*innen	50	33,8%
Quereinsteigende	24	16,2%
Studierende im Berufseinstieg	47	31,8%
In einem anderen Anstellungsverhältnis (Sondervertrag, ...)	27	18,2%
<b>Gesamt</b>	<b>148</b>	<b>100</b>

Tabelle 1: Demografische Übersicht der Teilnehmenden (Eigendarstellung)

## 5 Ergebnisse der empirischen Befragung

Die Ergebnisse der Evaluierungen dienen der Konzeption und Implementierung von qualitätssichernden und qualitätsfördernden Maßnahmen im Sinne einer regelkreisgestützten Qualitätsentwicklung (Dammerer J., 2023). Der Untersuchungsansatz der formativen Evaluation war darauf gerichtet, einerseits einen repräsentativen quantitativen Überblick über die Umsetzung der Induktionsphase geben zu können und andererseits die persönlichen Einschätzungen und Sichtweisen der Teilnehmenden genauer zu erfassen. Die Auswertung des Textmaterials erfolgte entlang gängiger Standards mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2002), wobei die textbasierten Daten unter bestimmten Kriterien analysiert wurden, um für das Forschungsinteresse drei spezifische Aspekte der Organisation, der Inhalte und der sozialen Interaktionen hervorzuheben.

Im Folgenden wird die Zusammenfassung der Ergebnisse nach den organisatorischen, inhaltlichen und sozialen Aspekten der einführenden Veranstaltungen der InduktionNEU mittels Darstellung der Mittelwerte der Frageitems grafisch dargeboten und die textbasierten Daten analytisch beschrieben. Die Antwortmöglichkeiten waren auf eine 4-stufigen Skala wählbar, 1 (trifft sehr zu) bis 4 (trifft nicht zu).

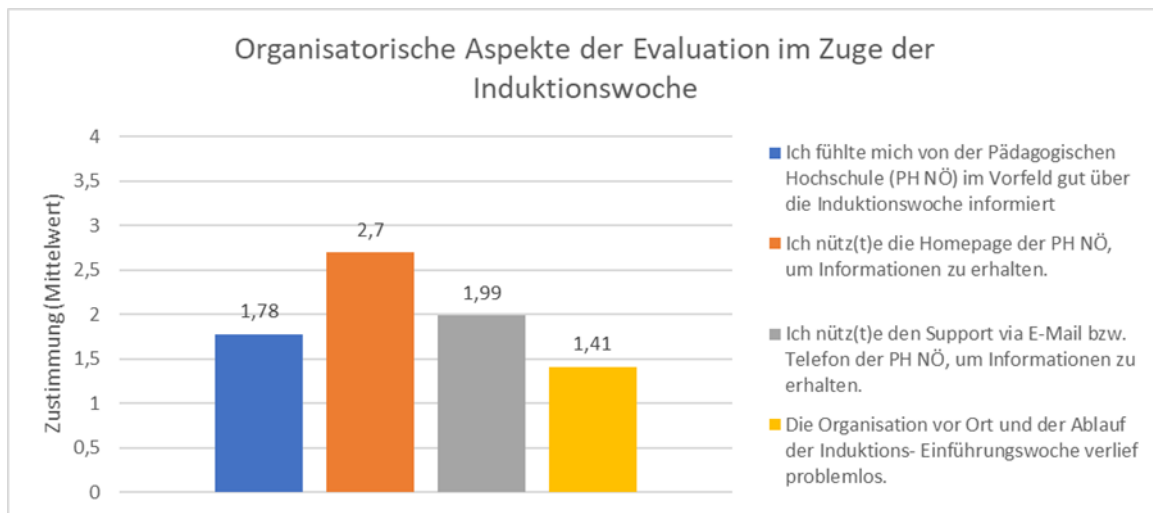


Abbildung 3: Mittelwerte der organisatorischen Aspekte der Evaluation im Zuge der Induktion-  
Einführungswoche (Eigendarstellung)

Die Mittelwerte für die Kategorie organisatorische Aspekte (Abb. 3) zeigen eine positive Wahrnehmung der Teilnehmer\*innen bezüglich der Induktionswoche an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Sowohl die Informationsbereitstellung im Vorfeld als auch die reibungslose Organisation vor Ort wurden positiv bewertet, wobei der Support via E-Mail/Telefon als effektiv wahrgenommen wurde. Besonders hervorgehoben wurden in den offenen Antworten die wissenswerten Informationen, die per E-Mail übermittelt wurden, was das Aufsuchen der Homepage kaum notwendig machte.

Zudem wurde der Wunsch geäußert, Informationen im Vorfeld über das Anmeldeverfahren für die einzelnen Lehrveranstaltungen und der gleichzeitigen Übermittlung der Organisationsstruktur der Einführungswoche als auch die Fülle an Zoom-Links zu bündeln, um die Zugänglichkeit und die terminisierte Zeiterfassung zu verbessern. So ergaben sich zahlreiche Anfragen an das Organisationsteam der Induktionswoche, wobei die zügige Klärung offener Anliegen per Telefon und per E-Mail schnell geklärt werden konnten und ebenfalls von den Teilnehmenden positiv hervorgehoben wurde. Trotz dieser positiven Aspekte wird darauf hingewiesen, dass spezifische Bereiche wie die Homepage-Nutzung der PH NÖ und potenziell der Support durch die Bildungsdirektion weiter optimiert werden könnten.

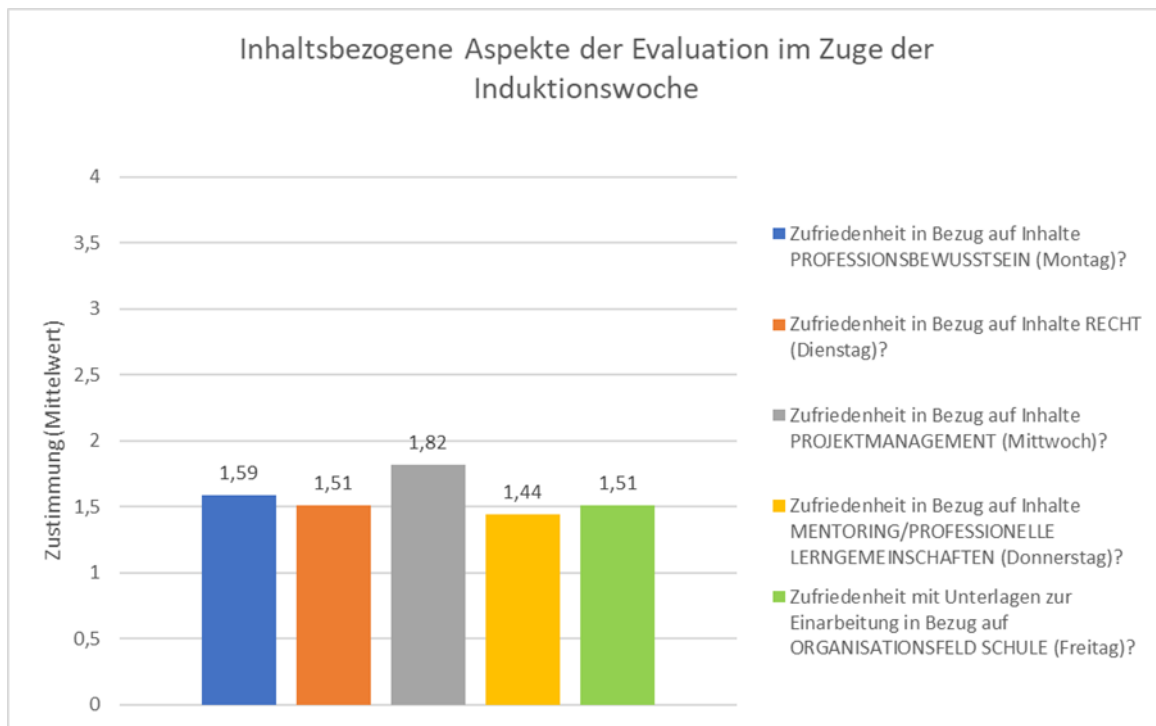


Abbildung 4: Mittelwerte der inhaltsbezogenen Aspekte der Evaluation im Zuge der Induktions-Einführungswoche (Eigendarstellung)

Die inhaltsbezogenen Aspekte (Abb. 4) der Induktionswoche wurden äußerst positiv bewertet, wie die Mittelwerte in der obigen Abbildung aufzeigen. Die Teilnehmer\*innen schätzten die kompakte Struktur der Woche, betonten die praxisnahe Vorbereitung auf den Berufseinstieg, lobten den positiven Eindruck vom Standort Campus Baden und hoben die Vielfalt der präsentierten Themen und die pädagogisch-praktischen Kenntnisse der Vortragenden hervor. Besonders großen Zuspruch erhielten die Sequenzen zum Kennenlernen der Mentor\*innen, die eine wichtige Rolle bei der Begleitung und Unterstützung der Berufseinsteiger\*innen spielen, welche einen umfassenden Überblick über die Art und Weise der weiterverlaufenden Induktion geben konnten. Zudem wurde die kooperative Lernumgebung als auch das Teilen von Lehrveranstaltungs-Skripten positiv erwähnt.

Besonders deutlich ausgesprochen wurde der Wunsch nach einer gebündelten Nachlese der Inhalte als auch einer Gesamtübersicht der Strukturen des neuen Dienstgebers und professioneller Dienstrechtsauskunft. Insgesamt ziehen die zukünftigen Lehrkräfte gezieltere Informationen zur Induktionsphase und fachliche Inhalte basierend auf dessen Bildungsbiografie vor und wünschen sich teilweise eine Unterscheidung in der Rahmenstruktur je nach Schulart bzw. Lehramt oder Quereinsteiger, aufgrund unterschiedlicher Anforderungen, praxisrelevanter bzw. wissenschaftlicher Vorkenntnisse. In Bezug auf den vorbereiteten fachlichen Inhalten der Lehrveranstaltungen wurde der Vorschlag einer möglichen teilweise getrennten Kleingruppenarbeit mit praxisrelevanten Beispielen je nach Schulart bzw. Einstiegstyp der Teilnehmer\*innen oder die Möglichkeit der Schaffung eines Raums zum Austausch von noch offenen Fragen konstatiert.

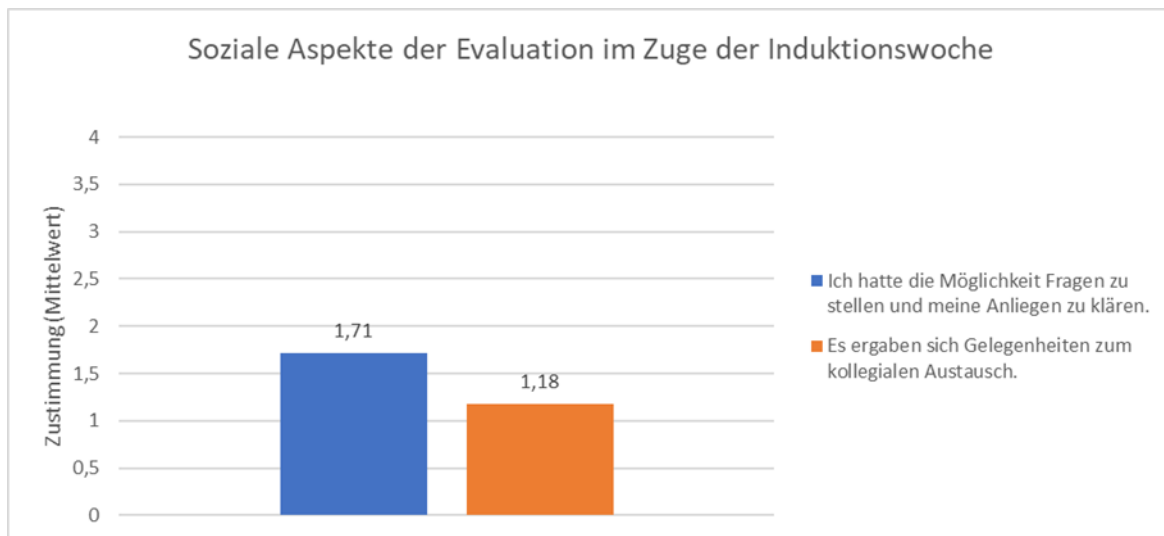


Abbildung 5: Mittelwerte des organisatorischen Aspektes der Evaluation im Zuge der Induktion-Einführungswoche (Eigendarstellung)

Äußerst positive Bewertungen erhielten die sozialen Aspekte (Abb. 5) der Induktionswoche. Die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Anliegen zu klären, wurde als besonders positiv empfunden. Der kollegiale Austausch erhielt außergewöhnlich gute Bewertungen, der einerseits als "tolle Erfahrung" mit "fruchtenden Lernmomenten" beschrieben wurde und andererseits als Quelle von Reflexionsmöglichkeiten und Bilden von Synergien empfunden wurde. Die soziale Atmosphäre wurde als unterstützend und motivierend wahrgenommen, was sich in der Vorfreude und Vorbereitung für den Schulstart zeigte.

Insgesamt spiegeln die Ergebnisse eine äußerst positive und förderliche soziale Dynamik während der Induktionswoche wider, sie wird von den Teilnehmenden als effektiv, praxisrelevant und unterstützend für den beruflichen Weg wahrgenommen.

## 6 Diskussion und Ausblick

Die neu eintretenden Lehrpersonen zeigen überwiegend einen gelungenen Informationsfluss auf. Vor allem die persönlichen Kontakte mit dem Organisationsteam werden als hilfreich beschrieben. Es zeichnet sich ein positives Bild des Standortes ab. Verbesserungen liegen im Bereich bedarfsgerechter Gruppeneinteilung, abhängig von der Vorerfahrung der Teilnehmenden. Kleine Gruppen für spezifische Schularten, praxisnahe Theorie und der Raum für Mentee-Mentor Austausch sind entscheidend. Besonders auffällig ist der hohe Anspruch zu den angebotenen Formaten im sozialen Bereich und der gelungene Austausch der Teilnehmenden untereinander. Diese Forschungsergebnisse bieten klare bedarfsgerechte Leitlinien für zukünftige Planungen von Einführungsveranstaltungen der Induktionswoche, und sollen eine Weiterentwicklung der Qualitätssicherung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen im Berufseinstieg an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gewährleisten.

### Literatur

- Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfadens. (2. Aufl.). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- BMBWF Handbuch Induktion 2023 – Onboarding in den Lehrer\*innenberuf. Information für Bildungsdirektionen & Pädagogische Hochschulen. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/Induktion%202023-24\\_Handbuch%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/Induktion%202023-24_Handbuch%20(2).pdf)\_20.März. 2024.
- Kraker, N., Plattner, I., Weitlaner, R. (2021). Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. BMBWF. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/bqr\\_fwb\\_seb%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mitarbeiter/Downloads/bqr_fwb_seb%20(1).pdf)\_8.April 2024.
- Dammerer, J. Evaluierungsrichtlinien. Verfügbar unter: IQ-Soft der PH Niederösterreich II.6.0-01 Version A. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Evaluationsrichtlinien. Verfügbar unter <https://www.phnoe.ac.at/de/ph-noe/organisation/qualitaets-management> PH NÖ. (2023a).
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.120
- Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S. T., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der Expertengruppe im Auftrag von BM:uk und BM.W\_F. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.
- Huber, M., Prenzel, M., & Lüftenecker, M. (2022). Der Einstieg in den Lehrberuf in Österreich – Ergebnisse einer Evaluation der neuen Induktionsphase. In: G. Schauer, L. Jesacher-Rösßler, D. Kemethofer, J. Reitingner, C. Weber (eds.). Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer\*innenbildung. Waxmann.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), S. 207–216.
- Kutsyuruba, B., Walker, K., & Gallagher-Lepak, S. (2015). Online and blended learning in teacher education: The impact of a technology-focused induction program on beginning teachers'

- self-efficacy beliefs. *Journal of Technology and Teacher Education*, 23(2), S. 211–230. PH NÖ. (2022).
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Evaluierungsergebnisse. Verfügbar unter [https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/organisation/qualitaetsmanagement/evaluierungsergebnisse-studienjahr-2021-22\\_27.März.2024](https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/organisation/qualitaetsmanagement/evaluierungsergebnisse-studienjahr-2021-22_27.März.2024).
- RIS – Rechtsinformationen des Bundes (2006). BGBl. I Nr. 30/2006 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 101/2020. Evaluierung und Qualitätssicherung. Verfügbar unter: [https://ris.bka.gv.at/eli/bgbl/i/2006/30/P33/NOR40224761\\_26.März.2024](https://ris.bka.gv.at/eli/bgbl/i/2006/30/P33/NOR40224761_26.März.2024).
- RIS - Rechtsinformation des Bundes (2019). BGBl. Nr. 86/1948 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 211/2013 Induktionsphase. Verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1948/86/P39/NOR40160594\\_26.März.2024](https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1948/86/P39/NOR40160594_26.März.2024)
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 77(2), S. 131–175.

---

<sup>1</sup> EvaSys ist eine Befragungs- und Prüfungssoftware zur Gestaltung und Durchführung von Umfragen sowie Automation von Feedbackprozessen, Analysen und Reports.

<sup>2</sup> MOOC – Die Abkürzung MOOC steht für Massive Open Online Course – es handelt sich also um einen Kurs auf einer Lernumgebung, an dem eine (in der Regel) uneingeschränkte Anzahl an Personen teilnehmen kann. Die Teilnahme ist sehr niederschwellig und einfach: Sie kann zeit- und ortsunabhängig sowie im eigenen Tempo erfolgen (self-paced).



# Lernen und Lehren über Europa

## *Theoretische und praktische Impulse für die Weiterbildung*

*Christine Ottner-Diesenberger<sup>1</sup>, Michael Koscher<sup>2</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1325>

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag zielt darauf ab, die Konturen einer umfassenden, historisch-politischen Europabildung als forschungsgeleitetes Konzept für die Lehrer\*innenweiterbildung darzulegen. Hierfür wird das Thema sowohl in die historisch-kulturwissenschaftliche Europaforschung als auch zugleich in die Geschichts- und Politikdidaktik eingebettet. Durch die anschließende Verschränkung beider Forschungsdiskurse werden zunächst auf theoretischer Ebene Überlegungen zu einer historisch-politischen Europabildung zur Diskussion gestellt. Anschließend werden die theoretischen Anregungen mit praktischen Beispielen aus aktuellen Weiterbildungsformaten verknüpft, welche die Kenntnisse von Lehrer\*innen über komplexe Themen wie europäische Identität(en), Werte, Diversität und interkulturelles Lernen methodisch und didaktisch vertiefen sollen.

Grundlegend für den Beitrag ist die Prämisse, dass das Bewusstsein einer europäischen Dimension sowohl reflektiertes Geschichtsbewusstsein als auch politisches Systemwissen einschließen sollte. Ebenso wird die Frage thematisiert, was europäische Identität bedeutet und inwiefern damit auch Abgrenzungen einhergehen. Hierbei wird gezeigt, dass sich gewinnbringende Europabildung (ebenso wie Demokratiebildung allgemein) stets im Spannungsfeld der Geschichts- und Politikdidaktik, aber auch der dekonstruierenden, kulturwissenschaftlichen Europaforschung bewegen muss.

*Stichwörter:* Europa, Didaktik, Weiterbildung

---

## **1 Einleitung**

Im „Superwahljahr“ 2024 ist mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung dazu aufgerufen, neue Regierungen auf unterschiedlichen Ebenen zu wählen. Hierzu zählen auch die Wahlen zum

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [christine.ottner-diesenberger@phwien.ac.at](mailto:christine.ottner-diesenberger@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Europäischen Parlament. Die in Österreich eher geringe Wahlbeteiligung<sup>1</sup> deutet nicht nur auf Politikverdrossenheit und Desinteresse, sondern wirft auch die Frage nach den Kenntnissen der Wahlberechtigten von der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung innerhalb der EU auf. Besonders junge Menschen spielen für die Identifikation mit Europa und die politische Partizipation an den Institutionen der Europäischen Union (künftig: EU) eine wesentliche Rolle: Damit sie den aktuellen Herausforderungen Europas gerecht werden können, müssen gerade sie die Möglichkeit erhalten, sich kritisch mit ihrer europäischen Identität auseinanderzusetzen und sukzessive als Unionsbürger\*innen sozialisiert zu werden. Ein wesentlicher Teil dieser Sozialisierung findet innerhalb des formalen Lernraums Schule statt. Die seit einigen Jahren bestehenden EU-Programme zur Förderung der schulischen Europabildung und einer positiv konnotierten Begegnungspädagogik leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.<sup>2</sup>

In der Ausbildung von Lehrer\*innen spielt das Thema Europa bisweilen eine untergeordnete Rolle und wird auch in den einschlägigen Fächern Geographie und wirtschaftliche Bildung sowie Geschichte und politische Bildung oftmals nur gestreift.<sup>3</sup> Daher kommt der Lehrer\*innenweiterbildung große Relevanz zu, damit Lehrkräften vertiefte Kompetenzen und Methoden für die schulische Vermittlung von EU- und europarelevanten Themen nähergebracht werden können (Seiringer, 2018, S. 9). Die Pädagogische Hochschule Wien führt derzeit im Rahmen einer Erasmus+-Förderschiene der Europäischen Kommission<sup>4</sup> den Hochschullehrgang „European Union Studies: Jean Monnet Teacher Training“ durch und beforscht diesen begleitend.<sup>5</sup> Der Hochschullehrgang verfolgt dabei zwei wesentliche Ziele: erstens den historisch-politischen Wissenszuwachs aller Lehrkräfte in der Sekundarstufe und zweitens die Vermittlung und Erprobung methodischer Szenarien für die unterrichtspraktische Umsetzung in möglichst vielen Fächern.<sup>6</sup>

Im öffentlichen Diskurs wird die EU häufig unscharf mit Europa gleichgesetzt (Schmale 2010, Absatz 29; Frech et al., 2014, S. 23–25). Dabei ist es gerade für die Frage nach den Konturen einer umfassenden Europabildung und nach der Ausbildung einer europäischen Identität unabdingbar, Europa nicht nur auf die EU zu beschränken, sondern auch kulturelle und historische Dimensionen einzubeziehen. Nach (1) einem kursorischen Abriss zu den bildungspolitischen Voraussetzungen und zur Forschungslandschaft in Österreich legt der vorliegende Beitrag daher (2) die möglichen Umrisse einer historisch-politischen Europabildung dar. Hierfür werden theoretische Impulse der historisch-kulturwissenschaftlichen Europaforschung, der Geschichtsdidaktik und der politischen Bildung miteinander verschränkt.

Auf Basis der theoretischen Darlegung erfolgen anschließend (3) Impulse für die Didaktisierung in der Weiterbildungspraxis: Konkret werden Aufgabenstellungen zu europabezogenen Themen in den Blick genommen und Fragen für die Ausbildung von Europakompetenz bei Lehrer\*innen thematisiert. Der Praxisteil berücksichtigt auch forschungsgeleitete Anregungen für interkulturelles Lernen im Hinblick auf Sprachbildung, Sprachenvielfalt, europäische Identität(en) und Werte.

## 2 Das Thema Europa in der österreichischen Bildungslandschaft

Die bildungspolitischen Vorgaben in Österreich bieten einen grundlegenden, sehr allgemeinen Rahmen für Fragen über europäische Werte und Identitäten. Im Bereich der vorgegebenen dreizehn übergreifenden Themen (ehemals: Unterrichtsprinzipien), die sich auf schulisches Lernen insgesamt beziehen, lässt sich die Europabildung am ehesten im Bereich der interkulturellen Bildung und der politischen Bildung verorten.<sup>7</sup> Mit Blick auf den formalen Lernraum Schule sind es vor allem die Fachdidaktiken, die sich der konkreten Umsetzung und der Frage nach dem Lehren und Lernen über Europa stellen müssen. Die Curricula des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung akzentuieren in unterschiedlichen Fächern – hier nur am Beispiel der Allgemeinbildung Sekundarstufe – etwa die „Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas“, die Vermittlung einer „wertschätzende[n] Haltung gegenüber kultureller Vielfalt“ oder inhaltlich konkret „die Entwicklung Europas zu einem Kulturraum“.<sup>8</sup> Insbesondere das integrierte, immer wieder ausdifferenzierte österreichische Kompetenzmodell der historisch-politischen Bildung (Hellmuth 2009; Kühberger/Hellmuth 2016a; Kühberger/Hellmuth 2016b) bietet für die Europabildung ein ergiebiges, zugleich jedoch auch herausforderndes Feld. Demnach ist das Thema Europa in unterschiedlichen Kontexten im Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung präsent, etwa wenn es um die „Identitätsfindung in einer pluralistischen Gesellschaft“ oder um die „Möglichkeiten für politisches Handeln in Gegenwart und Zukunft“<sup>9</sup> geht. Im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I zeigen sich beim Thema EU vergleichsweise weniger institutionenkundliche Aspekte als früher, sondern über die Anwendungsbereiche hinaus einige integrative Möglichkeiten, aus denen sich durchaus Anregungen für eine historisch-politische Europabildung herauslesen lassen. Hierzu zählt beispielsweise die Frage nach nationalen und europäischen Identitäten, nach Wertehaltungen, nach historischen und aktuellen Konzeptionen von Europa, nach der EU als Wirtschafts- und Friedensprojekt und nach deren direktem Einfluss auf die Lebenswelt von Jugendlichen.<sup>10</sup>

Für viele dieser heterogenen Themen steht Lehrkräften in Österreich seit längerem eine Fülle an Einrichtungen zur Verfügung, die dahingehende Materialien und Angebote für unterrichtliches Handeln bieten.<sup>11</sup> Ähnlich wie in Deutschland beziehen sich die Materialien vorwiegend auf die Möglichkeiten politischer Partizipation und das komplexe institutionelle Gefüge der EU (Kaeding et al., 2023).<sup>12</sup> Demgegenüber ist es erstaunlich, dass in Österreich den Themen Europa in der Schule oder in der politischen Bildung in der theoretischen, pragmatischen und empirischen Forschung bisher noch wenig Beachtung geschenkt wurde. Neuerdings liegt allerdings eine versuchte Zusammenführung sprach- und politikwissenschaftlicher Zugänge vor (Vetter et al., 2021). Das Feld der politischen Bildung ist in Österreich – im Gegensatz etwa zu Deutschland – mit Ausnahme berufsbildender Schulen

und Berufsschulen im Bereich der Allgemeinbildung in der Sekundarstufe zwar normativ seit langem als Unterrichtsprinzip – neuerdings als übergreifendes Thema – verankert, bleibt jedoch unterrichtspraktisch vorwiegend den Fächern Geographie und wirtschaftliche Bildung und Geschichte und politische Bildung überlassen.<sup>13</sup>

Das oben erwähnte, integrierte historisch-politische Kompetenzmodell für das zweitgenannte Fach liefert zahlreiche Ansatzpunkte für eine Europabildung, die sich folglich permanent an der Schnittstelle zwischen Geschichts- und Politikdidaktik bewegen muss. Dieser Befund verbindet sich mit den allgemeinen Prämissen für gesellschaftliches Lernen und Demokratisierung: Gesellschaft hat machtvollen Mechanismen von Teilhabe, Integration und Ausgrenzung und spannt Lebenswelten auf, in denen bei Schüler\*innen individuelle Identitäten entstehen. Inklusion und Diversität sind direkte unterrichtliche Inhalte. Besonders historische Bildung kann und muss hier einen Beitrag leisten, denn Demokratisierung ist kein linearer Prozess, sondern von permanenten gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen gekennzeichnet, die auch scheinbar selbstverständlich gewordene Dinge immer wieder in Frage stellen (Langeder-Höll, 2022, S. 266).

Diese generellen Diskurse lassen sich trotz der noch ausstehenden wissenschaftlich unterfütterten Konzeption einer historisch-politischen Europabildung gut für die Frage nach dem Lernen und Lehren über Europa verwerten. Allerdings müssen diese bestehenden Diskurse künftig unbedingt mit Ergebnissen und Erkenntnissen der historisch-kulturwissenschaftlichen Europaforschung zusammengeführt werden, wie im Folgenden gezeigt wird. In Deutschland spielt zwar der Aspekt des europäischen Geschichtsbewusstseins im Unterricht eine Rolle, dennoch nehmen Erkenntnisse der Geschichtsforschung und Kulturwissenschaft in der Europabildung keine nennenswerte Rolle ein, da das Thema dort als „europapolitische Bildung“ eher im Kontext der politischen Bildung als eigenes Unterrichtsfach verankert ist (Grießinger, 2014). Jenseits der Europaforschung ist besonders der Begriff der unten noch zu erläuternden europäischen Identität auch im pädagogischen Auftrag für Lehrkräfte vielfach präsent. Eine deutsche Studie zur europapolitischen Bildung weist beispielsweise auf die „Erschließung der europäischen Dimension“ hin, wofür Formen des institutionalisierten Austausches für Schüler\*innen und Lehrer\*innen im Vordergrund stehen, ebenso der jährliche Eurotag am 9. Mai und die Stärkung bürgerschaftlicher Kompetenzen, subsumiert unter dem vielstrapazierten Terminus „Active Citizenship“. Ebenfalls betont wird der Aspekt des Zugehörigkeitsgefühls: Menschen in Europa sollen sich kognitiv und emotional mit Europa „verbunden fühlen“ (Frech et al., 2021, S. 16).

### **3 Historisch-kulturwissenschaftliche Europaforschung und Europabildung**

Europaforschung bezieht sich generell stark auf den Prozess der europäischen Integration, also auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, und auf die Gegenwart. Sie fokussiert oft auf

die Vorgängerinstitutionen der EU, die rechtlichen Grundlagen, die Verfassung und Verwaltung, Wirtschaft, Persönlichkeiten und politischen Konzepte. Europa selbst ist jedoch keine objektiv zu erforschende Gegebenheit, sondern konstituiert sich erst durch bestimmte Interessenslagen (Schmale, Europaforschung, 2015, Absatz 4): Weshalb etwa, so ist kritisch zu fragen, besteht Interesse an der Geschichte der europäischen Einheit und Integration? Ein produktives Forschungsfeld bieten historisch-kulturwissenschaftliche Zugänge, die sich von rein politischen Interessen lösen, dekonstruieren und danach fragen, was Europa ist. Der Fokus auf die Entwicklung von Kultur(en) lässt eine mögliche Beantwortung der genannten Fragen zu. Kritische geisteswissenschaftliche Standpunkte begnügen sich nämlich kaum damit, zu beschreiben, was ist oder sein soll, sondern untersuchen vielmehr, warum etwas so ist oder geworden ist (Schmale, 2009, S. 114). Dennoch gilt freilich, dass auch kulturhistorische Definitionen Europas nicht objektiv sind, sondern oft von politischen Interessen angestoßen werden.

Im Wesentlichen lassen sich drei konkrete Aspekte aus der historisch-kulturwissenschaftlichen Europaforschung in ein gewinnbringendes und umfassendes Konzept von Europabildung für Lehrer\*innen integrieren:

1. Ein solches Konzept muss die Frage nach der historischen Richtigkeit und politischen Notwendigkeit der europäischen Integration thematisieren. Daher darf die Aufgabe beim Lernen und Lehren über Europa nicht darin bestehen, dafür zu werben, sondern die gewachsene Bedeutung der EU verstehbar zu machen, Herausforderungen Europas zu benennen und zu analysieren – zur Ermöglichung historischer Orientierung und politischer Urteilsbildung (Frick, 2014). Folglich ist es für eine gewinnbringende, auch die kulturellen und historischen Dimensionen inkludierende Europabildung wesentlich, Lehrkräften die Genese, Transformationen und Widersprüche ihres Lebensraumes Europa fundiert näherzubringen. Dies betrifft etwa Lehrende im Fach Geschichte und politische Bildung, welches auf das Verständnis von (historischen und politischen) Prozessen und auf interkulturelles Lernen abzielt. Darüber hinaus ist interkulturelle Bildung, wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, eines der dreizehn in Österreich bildungspolitisch vorgegebenen übergreifenden Themen und deutet sich nicht zuletzt auch im offiziellen Motto der EU an: „In Vielfalt geeint“. Es muss folglich darum gehen, diese viel zitierte Vielfalt zu erforschen und darzulegen, damit sie von allen in Europa lebenden Menschen verstanden werden kann (Schmale 2010, S. 113). Das Motto der EU steht immerhin in einer historischen Tradition, ist ein lange bestehender Topos europäischer Selbstbeschreibung (Wolf 2014, S. 70; Grießinger 2014, S. 93) und sollte in diesem Zusammenhang, angeregt durch neuere Forschungsergebnisse, unbedingt auch in der Weiterbildung thematisiert werden.

2. Das Unionsmotto dient in weiterer Folge auch als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der Frage nach europäischer Identität. Identität ist in diesem Fall nicht nur mit Bezug auf das Staatenkollektiv oder die Bevölkerung zu sehen, da hier die individuelle Komponente von Identität zu wenig Berücksichtigung findet (Schmale 2024, S. 5). Natürlich können auch kollektive Identitäten entstehen, und zwar durch die Begegnung und

Kooperation zwischen einzelnen Menschen (Schmale 2018, S. 23). Ein Aspekt, um die eigene(n) Identität(en) auszubilden, ist daher zunächst die emotionale Ebene, die sich etwa in einem individuellen Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl widerspiegelt. Dies verdeutlicht ein Auszug aus einer Rede des früheren österreichischen Bundespräsidenten Heinz Fischer auf dem Kongress „The Sound of Europe“ im Jahr 2006:

Die stärkste emotionale Bindung an Europa, das stärkste Gefühl meiner europäischen Identität [!] hatte ich [...], als ich im Jahr 1974 [...] durch den fernen Osten reiste. Über Moskau, Irkutsk und Pjöngjang kamen wir in das China der ausklingenden Kulturrevolution [...]. Zu dieser Zeit gab es dort praktisch keinen Tourismus und wenn wir [...] auf einen Engländer oder Franzosen oder einen Schweden getroffen sind [...], begegneten wir einander als Europäer und hatten die Gemeinsamkeit [...], Europäer zu sein. Die Nationalität spielte da eine untergeordnete Rolle. (Hiebl, 2015, S. 37)

Interessanterweise findet der von Heinz Fischer verwendete Begriff einer „europäischen Identität“ erst genau in den 1970er Jahren häufigeren Gebrauch – vermutlich auch beeinflusst durch das „Dokument über die europäische Identität“, das 1973 auf einem europäischen Gipfel in Kopenhagen verabschiedet wurde.<sup>14</sup>

Abgesehen von der individuellen, emotional konnotierten Europa-Erfahrung Heinz Fischers verweist seine Erzählung auf einen weiteren, allgemeinen Aspekt: Identitäten sind wesentlich kulturell bedingt und Kulturräume reichen ihrerseits über (politische) Grenzen hinaus.

Die unterschiedlichen Denkfiguren von europäischer Identität eröffnen erneut eine direkte Verbindungsoption zwischen kulturwissenschaftlicher Europaforschung und Europabildung. Besonders konstruktiv für die Lehrer\*innenweiterbildung ist nämlich die Frage, inwieweit Identität ohne ein Entweder-oder zwischen regionaler, nationaler und europäischer Identität in der Praxis gedacht werden kann: Europäische Identität impliziert ein praktisches, alltägliches Handeln, das Vielfalt schätzt, bewahrt und fördert: „Europäische Identität ist das individuelle und gemeinsame Leben und Gestalten der Vielfalt in Europa, angeleitet durch das Prinzip der Nicht-Diskriminierung, auf der Grundlage von Verständigung und gegenseitigem Respekt, über Grenzen hinweg.“ (Schmale, 2018, Absatz 47) Die genannte Definition von Identität adressiert einen weiteren relevanten Punkt, nämlich die Diskussion über vorhandene, gemeinsame europäische Werte. Historisch betrachtet waren es lange Zeit Zitate europäischer Geschichte und Kultur, erst seit dem Zweiten Weltkrieg hat sich Europa zu einem Wertesystem hin verschoben. Mit Nachdruck wurde auf Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, Gleichheit und Menschenrechte als Bestandteile europäischer Tradition hingewiesen, mit der durch die Ungeheuerlichkeiten und Gräueltaten im Zweiten Weltkrieg gebrochen worden war und die wiederhergestellt werden mussten (Schmale, 2010, Absatz 28). Nicht nur die Frage nach den aktuellen europäischen Werten, sondern auch ihr kultureller und historischer Entwicklungskontext ist daher unbedingt in die Konzeption einer Europabildung zu integrieren.

3. Ein weiterer, in die Europabildung zu integrierender Impuls aus der Europaforschung ist der mediale Zugang zur Konstituierung Europas als kulturelle Referenz. Medialer Zugang



meint hier etwa kartographische Repräsentationen, Erdteilallegorien (z. B. Europa als Körper in weiblicher Form), Europasymboliken und Zitate im öffentlichen Raum, wie Fahnen, historische Baukomplexe, (Europa-)Plätze oder Lokale. Gerade mit Blick auf den öffentlichen Raum und die Lebenswelt ergibt sich wiederum eine Rückbindung an die geschichts- und politikdidaktische Theorie, vor allem im Hinblick auf die sogenannte Subjektorientierung: Demnach werden Lernende nicht nur als Empfänger\*innen (historischer und politischer) Informationen begriffen, sondern auch als Subjekte, die sich dieser Informationen bedienen (müssen), um sich in ihrer Lebenswelt und in ihrem Lebensraum zurechtzufinden (Hellmuth et al., 2021; Hellmuth, 2022, S. 217).

## 4 Europa in der Weiterbildung: didaktische und methodische Impulse

Die Weiterbildung von Lehrer\*innen im Bereich der Europabildung ist entscheidend für die Förderung eines tieferen Verständnisses europäischer Werte, Identitäten und politischer Strukturen in der Schule. Der eingangs erwähnte Hochschullehrgang „European Union Studies Jean Monnet Teacher Training“ an der Pädagogischen Hochschule Wien bietet hierzu theoretische Modelle und praktische Impulse, die einen bedeutenden Beitrag zur Europabildung und zur europapolitischen Bildung in Schulen leisten, erprobt Szenarien im Schulalltag und liefert über die Begleitforschung wertvolle Rückschlüsse zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung.<sup>15</sup>

Die Europäische Union, mit ihrem Motto „In Vielfalt geeint“, betont die Bedeutung kultureller Vielfalt und sprachlicher Diversität als wesentliche Bestandteile ihrer Identität. Diese Diversität zeigt sich besonders deutlich in der Vielfalt der Sprachen innerhalb der Mitgliedstaaten. Mit über 200 gesprochenen Sprachen (weltweit etwa 7.000) bildet das Europa der 27 einen Schmelztiegel linguistischer Vielfalt – einerseits des europäischen Kulturerbes, andererseits persönlicher Identitäten. Sprachen gewinnen dabei im Kontext von kulturellem Austausch, Horizonterweiterung und Wertehaltung in der EU ein besonderes Gewicht. Sprachen spielen eine Schlüsselrolle bei der Schaffung einer gemeinsamen europäischen Identität und tragen dazu bei, die kulturelle Diversität innerhalb der EU wertzuschätzen. Sie ermöglichen es, andere Kulturen und Perspektiven zu entdecken und zu verstehen. 24 Amtssprachen<sup>16</sup> und über 200 Sprachen innerhalb der Mitgliedstaaten unterstreichen diese Vielfalt und bieten eine einzigartige Plattform für interkulturelles Lernen und Verständnis. Der Hochschullehrgang an der Pädagogischen Hochschule Wien unterstützt Lehrer\*innen dabei, diese Vielfalt im Unterricht zu nutzen und Schüler\*innen interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln.

Die Bedeutung gemeinsamer europäischer Werte sowie die Frage nach einer gemeinsamen europäischen Identität sind vor dem Hintergrund der geopolitischen Herausforderungen (Covid-19, Krieg in der Ukraine, Nahostkonflikt etc.) der letzten Jahre immer mehr in den Fokus



des öffentlichen Diskurses geraten. Gerade diese Krisen haben auf nüchterne Art verdeutlicht, dass ein gemeinsamer europäischer Weg in Zeiten des Friedens und der wirtschaftlichen Prosperität um ein Vielfaches leichter zu beschreiten erscheint, als in Krisenzeiten. Populistische Rhetorik, das Voranstellen nationaler Interessen aus politischem Kalkül und das damit zusammenhängende Erstarken rechtsnationaler Parteien in Europa rütteln am vermeintlich stabilen Fundament des Mottos der Europäischen Union: „In Vielfalt geeint“. Exklusion statt Inklusion steht im Vordergrund, sachliche Diskussionen müssen aktiv gesucht werden. Umso mehr tritt die Behandlung dieser Inhalte im Unterricht und eine faktenbasierte Auseinandersetzung mit EU-Themen in den Vordergrund.

Die Diversität unserer Gesellschaft spiegelt sich in europäischen Klassenzimmern wider. Insofern sollte es für Lehrende und Lernende eine intrinsische Motivation sein, sich mit (europäischen) Identitäten und Werten auseinanderzusetzen und diese Themen im Unterricht zu verankern. Die EU versteht sich als Wertegemeinschaft und auch wenn polemisch behauptet wird, dass diese nur aus wirtschaftlichen Gründen entstanden ist, so kann man bereits in den Römischen Verträgen (1957) nachlesen, dass die Bewahrung und Sicherung von Frieden für alle Europäer\*innen ein zentrales Anliegen war. Die gemeinsamen Werte sollen aktiv zum Friedensprozess beitragen. Der Lehrgang in Wien befähigt Lehrkräfte noch mehr dazu, diese Werte im Unterricht zu vermitteln und Schüler\*innen für die Bedeutung eines vereinten Europas zu sensibilisieren.

Eine zentrale Frage ist, wie sich diese Werte und Identitäten im Unterricht behandeln lassen. Das Modell der kulturellen Intelligenz bietet hierfür einen geeigneten Ansatz, der auf die Interaktion und Kommunikation mit verschiedenen Kulturen abzielt (Ang & Dyne, 2015, S. 41–45). Dieser Ansatz ermöglicht es, die europäischen Werte und Identitäten auf praktische und handlungsorientierte Weise zu vermitteln.

Beispielsweise können Schüler\*innen in einem Unterrichtszenarium aktiv mit dem Thema „Chancen und Möglichkeiten für Jugendliche in Europa“ arbeiten und in Gruppen Werbeslogans für die Europäische Union entwickeln (Kombotis et al., 2024, S. 18–20). Dies fördert nicht nur die Sachkompetenz der Schüler\*innen, sondern sensibilisiert sie auch für die Vorteile einer gemeinsamen europäischen Identität. Durch derartige praxisorientierte Unterrichtsmethoden können Lehrer\*innen dazu beitragen, dass Schüler\*innen ein tieferes Verständnis für europäische Werte und Identitäten entwickeln und sich als Teil einer europäischen Gemeinschaft begreifen.

## 5 Resümee und Ausblick

Der Beitrag setzte es sich zum Ziel, das Lehren und Lernen über Europa in der hochschulischen Weiterbildung theoretisch und methodisch auf eine fundierte Basis zu stellen und so die Konturen einer reflektierten historisch-politischen Europabildung darzulegen. Die Vermittlung konzeptuellen Wissens über das politische Gefüge der EU (Weißeno & Landwehr, 2014, S. 77–89) ist hierfür ebenso relevant wie die Berücksichtigung kultureller und historischer

Dimensionen. Daher wurden Ergebnisse der historisch-kulturwissenschaftlichen Europaforschung in aktuelle Ansätze der Geschichts- und Politikdidaktik eingebettet. Erst die Verschränkung dieser beiden Bereiche ermöglicht es zunächst auf theoretischer Ebene, Überlegungen zu einer umfassenden Europabildung zur Diskussion zu stellen und anschließend exemplarisch inhaltlich und methodisch im Hinblick auf die Weiterbildungspraxis zu verorten. Damit ist der Fokus weder ausschließlich auf historische Aspekte noch rein auf das politische System gerichtet, denn in Europa lebende Menschen müssen zur Teilhabe befähigt werden und von deren Relevanz überzeugt sein. Der hier skizzierte Zugang zur Europabildung grenzt sich demnach bewusst von einer rein europapolitischen Bildung oder EU-Bildung ab.

Die historisch-kulturwissenschaftliche Europaforschung erweist sich insofern als gewinnbringend, weil sie versucht, sich von rein politischen Interessen zu distanzieren, sich kritisch und dekonstruierend mit dem Prozess der europäischen Einheit und Integration, mit Werten, Identität(en) und politischen Imaginationen auseinandersetzt sowie sich darüber hinaus mit der forschungsgeleiteten Analyse von Medien und Quellen, wie zum Beispiel Europazitaten im öffentlichen Raum oder symbolischen und kartografischen Repräsentationen und Visualisierungen, beschäftigt (Schmale, 2000). Dadurch ergeben sich direkte Anschlussmöglichkeiten an aktuelle geschichts- und politikdidaktische Forschungen und Modelle. Diese Verschränkung bietet sich auch insofern an, da in Österreich ein differenziertes und integriertes historisch-politisches Kompetenzmodell für den Unterricht im Fach Geschichte und politische Bildung in der Sekundarstufe besteht. Erst durch den hier vorliegenden Versuch, Ansätze der beiden genannten Forschungsbereiche zu verbinden, können die Konturen einer auch in der Weiterbildung zu vermittelnden Europabildung dargelegt werden. Grundlegend dafür ist die Prämisse, dass das Bewusstsein einer europäischen Dimension immer reflektiertes Geschichtsbewusstsein einschließen sollte. Ebenso ist die Frage anzusprechen, was (europäische) Identität bedeutet und ob damit auch Abgrenzungen einhergehen. Dies ist insofern relevant, als dass sich diese Aspekte mit der subjektorientierten Fachdidaktik verbinden lassen, die es den Lernenden ermöglichen soll, eigene Vorstellungen von Geschichte und Politik zu entwickeln und deren Bedeutung für ihre eigene Lebenswelt zu entdecken. Hierbei wird gezeigt, dass sich Europabildung genauso wie Demokratiebildung nicht nur im Spannungsfeld von Geschichts- und Politikdidaktik, sondern auch der kulturwissenschaftlich konnotierten Europaforschung bewegen muss.

Die vorherigen Ausführungen geben keine abschließenden Antworten, denn das Lehren und Lernen über Europa konstituiert sich stets neu und oft in unterschiedlichen Zusammensetzungen und Zusammenhängen – gerade dann, wenn dynamische Prozesse und Begriffe wie Europäisierung, Integration oder Gemeinschaft im Vordergrund stehen. Europabildung inkludiert folglich sprachliche, kulturelle, historische, ökonomische und politische Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrkräften, um Schüler\*innen auf die Partizipation am europäischen Einigungsprozess vorzubereiten. Damit wird Europabildung aber weder fixierbar noch in exakten oder durchgängigen Kriterien fassbar. Dennoch werden

einzelne Bestimmungsfaktoren als Schnittmengen zwischen Geschichts- und Kulturwissenschaft, historisch-politischer Bildung und Fachdidaktik erkennbar, die darauf hindeuten, dass die Grenzen stets neu generiert werden. In diesem Sinn erprobt der Beitrag neue Ansätze und erschließt möglicherweise weitere Horizonte auch für traditionelle Fragestellungen nach dem Lehren und Lernen über Europa.

## Literatur

- Ang, S., & Dyne, L. V. (2015). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. Routledge.
- Frech, S., Kalb, J., & Templ, K.-U. (Hrsg.). (2014). *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts*. Wochenschau Verlag.
- Frech, S., Kalb, J., & Templ, K.-U. (2014). Einführung: Europa in der Schule. In S. Frech, J. Kalb, & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 14–31). Wochenschau Verlag.
- Frech, S., Geyer, R., & Oberle, M. (2021). Einführung: Aspekte einer politischen Europabildung. In S. Frech, R. Geyer, T. Franke, & M. Oberle (Hrsg.), *Europa in der Politischen Bildung* (S. 7–25). Wochenschau Verlag.
- Frick, L. (2014). Vorwort. In S. Frech, J. Kalb, & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 11–13). Wochenschau Verlag.
- Grießinger, A. (2014). Europäische Geschichte für europäische Bürger—Vorbereitende Bemerkungen zu einem Konzept für einen europaorientierten Geschichtsunterricht. In S. Frech, J. Kalb, & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 90–104). Wochenschau Verlag.
- Hellmuth, T. (2009). Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung: Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 38(4), S. 483–496.
- Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016a). Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. *Historisches Lernen mit Konzepten. Historische Sozialkunde Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* 1/2016, S. 3–8.
- Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016b). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. [https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016\\_pdf](https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016_pdf) [Zugriff am 25.2.2024]
- Hellmuth, T., Ottner-Diesenberger, C., & Preisinger, A. (2021). Das „weite Feld“ der Subjektorientierung. Eine Einleitung. In T. Hellmuth, C. Ottner-Diesenberger, & A. Preisinger (Hrsg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik* (S. 5–12). Wochenschau Verlag.
- Hellmuth, T. (2022). Lebensweltliches Lernen mit Geschichte. *Subjektorientierung in der Geschichts- und Politikdidaktik*, 66 (22/3), S. 214–224.

- Hiebl, E. (2015). Einheit und Vielfalt. Blicke auf Europa. Historische Sozialkunde: Geschichte, Fachdidaktik, politische Bildung, S. 31–40.
- Kaeding, M., Döpcke, L., Kim, B., & Ponce de Leon Ribeiro Freire, C. (2023). Europawahlratgeber: Weichenstellung für die Zukunft. Wochenschau Verlag.
- Kombotis, I., Koscher, M., Ottner-Diesenberger, C., Seiringer, F., & Trabe, R. (2024). Teaching and Doing Europe: „European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training“ (Bd. 6/2024) [im Druck].
- Langeder-Höll, K. (2022). Impulse für eine inklusive Demokratiebildung im Schnittfeld von Geschichts- und Politikdidaktik. Subjektorientierung in der Geschichts- und Politikdidaktik, 66 (3/2022), S. 256–267.
- Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmale, W. (2000). *Geschichte Europas*. Böhlau.
- Schmale, W. (2008). *Geschichte und Zukunft der europäischen Identität*. Kohlhammer.
- Schmale, W. (2009). Die Bedeutung der Europäistik für die Geschichtswissenschaften. In M. Gehler & S. Vietta (Hrsg.), *Europa—Europäisierung—Europäistik: Neue wissenschaftliche Ansätze, Methoden und Inhalte* (S. 111–120). Böhlau-Verl.
- Schmale, W. (2010, Dezember 3). *Europa: Kulturelle Referenz – Zitatensystem – Wertesystem – EGO*. Europäische Geschichte Online (EGO). <https://www.ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/europa/wolfgang-schmale-europa-kulturelle-referenz-zitatensystem-wertesystem>
- Schmale, W. (2015, Oktober 6). Europaforschung. *Wolfgang Schmale: Blog „Mein Europa“*. <https://wolfgangschmale.eu/europaforschung/> [Zugriff am 20.2.2024]
- Schmale, W. (2018, Juli 13). Wolfgang Schmale In Vielfalt geeint – Über Europäische Identität. *Mein Europa*. <https://wolfgangschmale.eu/in-vielfalt-geeint-ueber-europaeische-identitaet/> [Zugriff am 20.2.2024]
- Schmale, W. (2023, November 11). Wolfgang Schmale: Europa und europäische Identität – die Geschichte einer Idee. *Wolfgang Schmale: Blog „Mein Europa“*. <https://wolfgangschmale.eu/europa-und-europaeische-identitaet-die-geschichte-einer-idee/> [Zugriff am 20.2.2024]
- Vetter, E., Lange, D., & Wegner, A. (2021). Europa denken, kommunizieren und erfahren. Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung. Wochenschau Verlag.
- Weißeno, G., & Landwehr, B. (2014). Vermittlung konzeptuellen Wissens über die Europäische Union—Ein Unterrichtsbeispiel. In S. Frech, J. Kalb, & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 77–89). Wochenschau.
- Wolf, R. (2014). Europa im Geschichtsunterricht – Möglichkeiten zur Förderung eines europäischen Geschichtsbewusstseins. In S. Frech, J. Kalb, & K.-U. Templ (Hrsg.), *Europa in der Schule. Perspektiven eines modernen Europaunterrichts* (S. 67–76). Wochenschau Verlag.

<sup>1</sup> Siehe hierzu die Ergebnisse der Wahlbeteiligung seit 1996: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301927/umfrage/wahlbeteiligung-an-den-europawahlen-in-oesterreich/> [Zugriff am 25.3.2024].

<sup>2</sup> Siehe die Erasmus+-Programme und die Agenda 2021-2027: <https://erasmusplus.at/de/jugend> [Zugriff am 11.3.2024].

<sup>3</sup> Dies ging auch aus einer Befragung (limesurvey) hervor, die im Rahmen des Hochschullehrgangs „European Union Studies: Jean Monnet Teacher Training“ im September 2022 und 2023 durchgeführt wurde: Von den 52 befragten Lehrer\*innen der Sekundarstufe aller Schularten und

unterschiedlicher Fächer gaben nur neun an, im Studium mit dem Thema Europa und/oder EU explizit konfrontiert worden zu sein. Die konkrete Frage lautete: *Bitte beschreiben Sie in Stichworten, wo und in welchem Ausmaß Sie im Rahmen Ihres Studiums (Ausbildung) mit dem Thema „Europäische Union“ konfrontiert wurden? Bitte geben Sie auch das Jahr Ihres Studienabschlusses an.* Die Umfragen wurden in Modul 1.1. des Lehrgangs im September 2022 und 2023 durchgeführt.

<sup>4</sup> Ausführlicher zu den Zielen und Bedingungen: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-organisations/jean-monnet-actions/jean-monnet-teacher-training>. [Zugriff am 2.3.2024].

<sup>5</sup> Siehe hierzu das Projekt „European Union Studies – Jean Monnet Teacher Training“ der Europäischen Kommission, Projektnummer: 101047930 – EUS – ERASMUS-JMO-2021-OFET-TT

<sup>6</sup> Siehe auch das Curriculum unter: [https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/PHW\\_Curriculum\\_HLG-European-Union-Studies-Jean-Monnet-Teacher-Training\\_20220707\\_FINAL.pdf](https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/PHW_Curriculum_HLG-European-Union-Studies-Jean-Monnet-Teacher-Training_20220707_FINAL.pdf) [Zugriff am 1.3.2024]

<sup>7</sup> <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>; <https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=770> [Zugriff am 1.3.2024]

<sup>8</sup> Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen Anlage 1, tagesaktuelle Fassung, Volltext unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40255195/NOR40255195.pdf> [Zugriff am 1.2.2024], siehe hier S. 166, S. 130, S. 185.

<sup>9</sup> Ebenda, S. 115, S. 119.

<sup>10</sup> Ebenda, S. 102, S. 122.

<sup>11</sup> Zahlreiche schulische Anknüpfungspunkte zum Thema Europa finden sich auch etwa hier: <https://www.politik-lernen.at/europa> [Zugriff am 1.3.2024]

<sup>12</sup> Siehe zum Beispiel anlässlich der Wahlen zum Europäischen Parlament im Juni 2024: Europa mitgestalten. Polis aktuell 3/2024, abrufbar unter: [https://www.politik-lernen.at/dl/tMksJMJKomknLJqx4kJK/pa\\_2024\\_03\\_Europamitgestalten\\_web\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/tMksJMJKomknLJqx4kJK/pa_2024_03_Europamitgestalten_web_pdf) [Zugriff am 1.3.2024]

<sup>13</sup> Siehe hierzu die Lehrpläne: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [Zugriff am 1.3.2024].

<sup>14</sup> Zum Volltext siehe:

[https://www.cvce.eu/de/obj/dokument\\_uber\\_die\\_europaische\\_identitat\\_kopenhagen\\_14\\_dezember\\_1973-de-02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32.html](https://www.cvce.eu/de/obj/dokument_uber_die_europaische_identitat_kopenhagen_14_dezember_1973-de-02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32.html) [Zugriff am 1.4.2024].

<sup>15</sup> Die Teilnehmer\*innen evaluieren die einzelnen Module und erstellen außerdem im Rahmen des Hochschullehrgangs ein Begleitportfolio nach vorgegebenen Kriterien mit konkreten Fragestellungen und Aufgaben zu allen drei Modulen.

<sup>16</sup> Siehe die genaue Auflistung unter: [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages\\_de](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_de) [Zugriff am 1.4.2024].

# Zur Implementation von Achtsamkeit

## *Theoretische Überlegungen zum Einsatz in der Volksschule*

Michael Nader<sup>1</sup>, Susanne Schirgi<sup>2</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1296>

### **Zusammenfassung**

In den vergangenen Jahren haben Theorien zur Achtsamkeit Einzug in das Schulsystem bzw. in die schulpädagogische Praxis gefunden. Da Bildung für nachhaltige Entwicklung als Forschungsfokus der KPH Wien/Krems unter anderem den reflektierten Umgang mit persönlichen Ressourcen einschließt, wurde ein mehrjähriges Projekt (Schirgi & Nader, 2022) gestartet, wie Achtsamkeit in den volksschulischen Unterricht und die hochschulische Lehre integriert werden könnte. Im ersten Untersuchungsjahr wurden Primarstufenstudierende zur Achtsamkeit in persönlicher und beruflicher Hinsicht befragt. Es zeigte sich, dass sie an diesem Konzept in hohem Maße interessiert sind und ihm auch hohe praktische Relevanz zuschreiben. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Lehrperson und ihr Zugang zur Achtsamkeit, da ein achtsames Bewusstsein eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Achtsamkeitspraxis mit Kindern darstellt. In diesem Text werden nun theoretische Überlegungen angestellt, welche Voraussetzungen für eine gelingende Achtsamkeitspraxis relevant sind und wie Achtsamkeitsübungen für die Volksschule gestaltet sein könnten, um im Unterricht eingesetzt werden zu können.

*Stichwörter:* Achtsamkeit, Primarstufendidaktik, Volksschule

---

## **1 Achtsamkeit**

### **1.1 Begriffsdefinition Achtsamkeit**

Achtsamkeit ist ein ursprüngliches Potential, das jeder Mensch in sich trägt (in Form einer Veranlagung). Es wird dabei ein Fokus auf den gegenwärtigen Moment gelegt, mit einem

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Dr. Gschmeidlerstraße 28, 3500 Krems.  
E-Mail: [michael.nader@kphvie.ac.at](mailto:michael.nader@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [susanne.schirgi@kphvie.ac.at](mailto:susanne.schirgi@kphvie.ac.at)



akzeptierenden, sorgfältigen und wachen Unterscheidungsvermögen. Sie ermöglicht, das präsente Leben im Hier und Jetzt zu erleben, statt sich zum Beispiel gedanklich in der Vergangenheit aufzuhalten (Jennings, 2017, S. 34). „Achtsam zu sein bedeutet, voll und ganz da zu sein, aufmerksam und mit offenem Herzen.“ (Rechtschaffen, 2018, S. 13). Aufgrund der Anforderungen des alltäglichen Lebens tritt diese achtsame Bewusstheit oftmals in den Hintergrund. Durch gezielte Übungen im Bereich der Körperwahrnehmung, der bewussten Lebensführung, im Alltag und mit Meditation kann sie jedoch wieder aktiviert werden. Kabat-Zinn (2011 zitiert nach Jennings, 2017, S. 34) definiert das Praktizieren von Achtsamkeit als eine Beobachtung des eigenen Lebens in Echtzeit auf eine nicht-wertende Weise. Sie kann auch als erfüllend erlebt werden, weil sie geistig und emotional offene Wahrnehmung auf die Umwelt fördert. Der Terminus „Achtsamkeit“ kann somit auch als Geisteszustand oder persönliche Charaktereigenschaft verstanden werden (Jennings, 2017, S. 34).

## 1.2 Achtsamkeitspraxis

Die achtsame Bewusstheit kann auf verschiedene formelle und informelle Arten praktiziert werden. Ausgangspunkt für beide Zugänge sind meist drei fundamentale Prozesse: Eine Intention festlegen, aufmerksam sein und die eigenen Einstellungen entsprechend anpassen (Shapiro, Carlson & Astin, 2006, S. 376). Welchen individuellen Zweck jede Person für sich selbst festlegt, wenn sie sich für regelmäßige Achtsamkeitspraxis entscheidet, divergiert. Manche Personen wählen den klassischen buddhistischen Zugang zur Achtsamkeit, der eine ganze Lebenshaltung umfasst, andere bevorzugen einen eher funktionellen Zugang im Sinne der Steigerung des Wohlbefindens, der Konzentration, etc. (Valtl, 2021, S. 176 ff.). Die eigene Selbstfürsorge und eine positive Beziehung zu sich selbst wirkt sich im weiteren Sinne auch auf das Umfeld der Person positiv aus. Im Hinblick auf Lehrpersonen ist höchstwahrscheinlich von letzterem Zugang auszugehen. Denn Lehrpersonen können sich dadurch besser auf Interaktionen im Schulalltag bzw. im Unterricht einstellen – das heißt, sie erkennen ihre Stressoren bzw. Spannungen im Körper schneller aufgrund einer spezifischen Körperwahrnehmung (Hawkins, 2018, S. 75).

Die formelle Praxis stellt die Basis dar. Übungen fokussieren die Verbesserung der inneren Fähigkeiten wie zum Beispiel: bewusste Aufmerksamkeit, Gelassenheit gegenüber Störungen, Körperbewusstsein, Entspannung, Mitgefühl und Wohlwollen (Hawkins, 2018, S. 91) und können im Sitzen, Liegen, Stehen oder Gehen praktiziert werden. Folgende Aspekte sind für eine kontinuierliche Achtsamkeitspraxis relevant: a) Das Festlegen einer Zeit (das Wann), b) das Schaffen eines Ortes (das Wo) und c) die Art und Weise der Praxis (das Wie). Wenn man sich dafür entscheidet, gezielt Achtsamkeitspraxis als Teil des Lebens zu etablieren, ist kontinuierliches Üben ohne Druck und Bewertung entscheidend. Das heißt auch, dass es keine frustrierende oder anstrengende Praxis werden soll, indem man sich nicht zwingt, lange still zu sitzen, zu meditieren oder den Atem zu beobachten. Nur wenn es dem eigenen Wohlbefinden



während der Übung dient, ist das Praktizieren erfolgsversprechend. Das heißt beispielsweise, es sind bereits fünf Minuten bewusstes Meditieren effizienter als 45 Minuten gequältes Durchhalten (Rechtschaffen, 2018, S. 44). Vor allem zu Beginn der Praxis ist der Zeitraum entscheidend. Die Zeitfrequenz kann schließlich systematisch gesteigert werden. Die Tageszeit und die Durchführungsdauer können individuell auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt werden. Sobald ein geeigneter Rahmen gefunden wurde, kann sie genau dann regelmäßig praktiziert werden. Dadurch entsteht ein Ritual bzw. eine Gewohnheit, ein fester Termin im Kalender (Rechtschaffen, 2018, S. 45). Die bereits erwähnte Intention für die Absicht regelmäßige Achtsamkeitspraxis zu etablieren, steht für die Qualität in der Durchführung. Kabat-Zinn (2013, S. 38) führt an, dass die Intention vor allem dafür relevant ist, die kontinuierliche Weiterführung auch aufrecht zu erhalten, wenn schwierigere Phasen des Übens zu überwinden sind. Weitere Qualitätsaspekte sind die zentralen Haltungen wie Mitgefühl, Akzeptanz und Geduld gegenüber den extrinsischen und intrinsischen Erfahrungen. Ohne diese läuft man Gefahr, die Erfahrungen zu bewerten oder zu verurteilen, was genau das Gegenteil einer achtsamen Haltung wäre (Shapiro et. al. 2006, S. 376 f.). Obwohl die Übungen oberflächlich betrachtet einfach erscheinen, sind sie nicht immer leicht; daher kann es hilfreich sein, sich Unterstützung von Gleichgesinnten zu holen (Vertl, 2021, S. 185).

Die informelle Achtsamkeitspraxis umfasst hingegen das Achtsam-sein im Alltag, zum Beispiel achtsames Essen oder achtsames Gehen (Simma, 2019, S. 142). Sie bezieht sich auch auf die alltäglichen Beziehungen und erfordert ganz individuelle Zugänge. Denn es geht nicht nur darum, in der Mediation achtsam zu sein, sondern möglichst im Hier und Jetzt, im Alltag (Kaltwasser, 2013, S. 79). Wie bei der formalen Achtsamkeitspraxis ist auch bei der informellen die Intention und die Zeit von Bedeutung. Wobei die Intention primär die Entwicklung einer achtsamen und mitfühlenden Präsenz darstellt. Regelmäßiges Üben mit rituellen Handlungen, wie z. B. das Zähneputzen, kann den Einstieg in die informelle Achtsamkeitspraxis erleichtern. In Bezug auf das schulische Umfeld könnte beispielsweise auch der Klang der Schulglocke als Hinweis für bewusstes Atmen dienen. Es können aber auch festgelegte Orte sein, wie zum Beispiel das Stiegenhaus, indem man mit vollem Bewusstsein die Stufen steigt oder achtsames Joggen (Rechtschaffen, 2016, S. 80 f.). Weitere Übungen beziehen sich auf den Umgang mit Gefühlen in Situationen mit anderen Menschen. Zum Beispiel lösen manchmal Menschen bei anderen Personen einen bestimmten „Trigger“ aus und die dabei auftretenden Gefühle und Gedanken könnten genauer beobachtet werden. Das Üben in solchen Situationen hilft dabei, Verbundenheit und Mitgefühl zu kultivieren und unvoreingenommen zu reagieren. Achtsamkeit im Alltag anzuwenden kann auch bedeuten, wieder mit dem Bewusstsein zum eigenen Körper zurückzukehren. Dadurch können aufkommende Stressoren und Trigger schneller erkannt werden. Man fokussiert dann vor allem die Körperzonen Brustbereich, Schultern und Kiefer in Stresssituationen, um mehr Bewusstsein ins Stresserleben zu bringen. Durch dieses Wahrnehmen kann letztendlich gegengesteuert werden (Rechtschaffen, 2018, S. 31 f.).

## 2 Achtsamkeit im Unterricht ermöglichen

### 2.1 Voraussetzungen

Aus schulpädagogischer Perspektive erscheint nun sowohl formelle als auch informelle Achtsamkeitspraxis durchwegs interessant, da die zugeschriebenen Wirkungen auch schulisches Lernen begünstigen dürften. Die buddhistische Tradition versteht die Achtsamkeitslehre zwar als eine weitgehend zweckfreie und nicht utilitaristische; in Bezug auf den Einsatz in der Schule zeigt sich manchmal jedoch das Gegenteil. Befragte Studierende einer Untersuchung zur didaktischen Umsetzung von Achtsamkeitspraxis in der Volksschule fokussierten demnach eine primär monodimensionale, schulpädagogische Perspektive (Schirgi & Nader, 2023). Diese Perspektive lässt sich mit der informellen Achtsamkeitspraxis verbinden und ist ein Zugang zur Förderung des Wohlbefindens, einhergehend mit der Bildung auf der Persönlichkeitsebene. In der Schule liegt das Hauptaugenmerk auf der Wissensvermittlung sowie der Förderung der Sozialkompetenz. Wenn Kinder motiviert und entspannt sind, dann sind sie auch besser bereit, Wissen zu erwerben. Zudem brauchen sie Raum, um ihre Kreativität zu entwickeln, indem ihre Neugierde in Kombination mit Freude und persönlichem Interesse an verschiedenen Lerninhalten beflügelt wird, denn Angst und Stress erschweren meist das Lernen. Über den Bildungsprozess hinaus liegt der Fokus darauf, sich selbst besser kennen zu lernen. Achtsamkeitsübungen führen zu einer Verbesserung der eigenen Körperwahrnehmung sowie zu den wertschätzenden Handlungen gegenüber anderen Personen aufgrund einer achtsamen Grundhaltung. Die auch impliziert, dass man achtsam mit seinen Handlungen und Worten umgeht (Kaltwasser, 2013, S. 13 f.). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit möglichen Einsatzformen von Achtsamkeit in der Volksschule scheint somit äußerst legitim, da die vermuteten Auswirkungen durchaus Deckungsgleichheit mit (fachlichen und überfachlichen) volksschulischen Bildungszielen und -kompetenzen aufweisen.

### 2.2 Anforderungen des kindlichen Alltags

Kinder sind regelmäßig mit Hektik, Reizüberflutungen, sowie diversen Eindrücken und einer starken Außenorientierung konfrontiert. Im Unterricht kann dadurch oft Unaufmerksamkeit, ein Mangel an Impulskontrolle, sowie fehlende Selbstregulation und eine unzureichende Frustrationstoleranz beobachtet werden (Schmid & Sieberer, 2020, S. 7 f.). Kinder müssen lernen, wie sie mit Stress umgehen können, um sich von unangemessenen oder ungesunden Möglichkeiten fernzuhalten. Es sollten ihnen Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden bzw. Gegebenheiten geboten werden, die einen stärkenden und bewussten Umgang mit Stress fördern (Rechtschaffen, 2018, S. 103). Übungen, die eine gute Körper- und Eigenwahrnehmung fördern, helfen dabei, mit den vorhin genannten Schwierigkeiten besser umgehen zu können. Denn die Kinder sind dadurch in der Lage, eigene Bedürfnisse zu erkennen und zu

regulieren. Dieses Bewusstsein kann auch in alltäglichen Situationen im Sinne einer informellen Achtsamkeitspraxis, wodurch sich langfristig die generelle Lebenseinstellung auf eine achtsame Lebensführung verändern kann, bewusst geübt werden (Schmid & Sieberer, 2020, S. 7 f.).

### 2.3 Achtsamkeitsübungen für die Volksschule

Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen soll nun der Versuch unternommen werden, diese in das volkschulische Feld zu transformieren und Rahmenbedingungen für wirksame Achtsamkeitsübungen theoretisch zu umreißen. Zuerst sollte dafür die Lehrperson selbst in den Fokus rücken. Da sie die prozessleitende Person ist, hängt das Gelingen in hohem Maße von ihr ab. Es wäre wichtig, dass Lehrpersonen, welche Achtsamkeit in der Volksschule implementieren wollen, gewisse Grundkenntnisse theoretischer und praktischer Natur mitbringen. Es scheint schwer vorstellbar, dass völlig „unachtsame“ Personen Achtsamkeit wirksam vermitteln können. Da Achtsamkeit nicht zwingend (laut Lehrplan) vermittelt werden muss, werden sich wahrscheinlich von selbst nur Personen finden, welche dementsprechende Erfahrungen bereits gemacht haben. Achtsamkeit zu „verordnen“ wäre kaum möglich und es wird wohl niemand dies ernsthaft erwägen. Um in einem weiteren Schritt Achtsamkeitsübungen in der Klasse bzw. im Unterricht zu etablieren, müssen die Übungen von der Lehrperson an die individuellen Bedürfnisse der Klasse angepasst werden. Vor allem Kinder unter zehn Jahren erfahren Achtsamkeit noch sehr intuitiv, denn sie leben in diesem Alter noch bewusster im gegenwertigen Moment als ältere Menschen. Dadurch ist es für Erwachsene oftmals schwer nachzuvollziehen, wie kindliche Achtsamkeit aussehen kann. Zudem sind ihre Reflexionsfähigkeit und Impulsdistanz noch nicht ganz entwickelt. Dadurch ist es wichtig, sie mit Strategien zu unterstützen, um ihre Emotionsregulation besser entwickeln zu können. Hierbei helfen zum Beispiel Achtsamkeitsübungen, die körperbezogen sind. Um diese für Kinder verständlich zu machen, können Geschichten, Figuren oder Metaphern eingesetzt werden. Kinder lernen durch diese Übungen einführender mit sich selbst und anderen zu werden. Ein weiterer Aspekt zur effizienten Einführung von Achtsamkeitsübungen im Unterricht ist der rituelle Ablauf. Das schafft Sicherheit, da der Ablauf bekannt ist. Auch hier ist der spielerische Zugang von Bedeutung (Krämer, 2019, S. 199 ff.). Um Achtsamkeitsübungen im Unterricht zu etablieren, ist zudem genügend Zeit wichtig, damit die Kinder in Ruhe die Übungen kennenlernen. Nach einer erfolgreichen Einführung können sie auf verschiedene Arten regelmäßig im Unterricht eingesetzt werden (Rechtschaffen, 2018, S. 118). Jüngere Kinder lernen Achtsamkeit spielerisch durch erfahrungsbezogene Übungen, wie zum Beispiel spielerisch den Atem zu spüren. So kann bei Kindern auch ein Achtsamkeitsbegleiter (Kuscheltier) eingesetzt werden, der bei den Atemübungen auf den Bauch gesetzt wird, um zu sehen, wie dieser sich hebt und senkt. Eine Erweiterung wäre, sich unterschiedlich schnell zu bewegen. Eine andere Übung wäre es, jemandem ein Geschenk wie eine Blume oder höfliche Geste zu machen, um zu sehen, wie sich das anfühlt. Darüber hinaus gibt es noch viele Übungen und sie alle dürfen lustig sein und Spaß

machen. Übungen sollten demnach für Kinder stets motivierend und ansprechend sein. Es dürfte weiters nützlich sein, wenn sie den regulären Unterrichtsablauf auf kindliche, spielerische Weise unterbrechen. Die Übung selbst sollte an die mögliche Aufmerksamkeitsspanne der jeweiligen Altersgruppe angepasst sein. Wie lange diese jeweils angenommen werden kann, lässt sich wohl nur sehr individuell, von Klasse zu Klasse unterschiedlich, vermuten. Es wäre der Durchführung dienlich wenn während der Übung ein angenehmes und konzentriertes Klassenklima begünstigt werden könnte. Es obliegt der Lehrperson, dieses Klima aufrechtzuerhalten, jedoch ohne dabei zu viel Druck auszuüben und die Stimmung ins Negative zu kippen. Die Übungen sollten im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten wiederholt, aber dennoch vorsichtig variiert werden. Im Anschluss an jede Übung sollte immer kurz reflektiert werden. Selbst wenn Kinder manchmal den Sinn von Achtsamkeitsübungen kognitiv nicht erfassen können, so haben sie trotzdem eine positive Auswirkung, die die Kindererspüren können. Dadurch sind sie oft auch bereit, diese Übungen zur Gewohnheit werden zu lassen (Rechtschaffen, 2018, S. 85). Die Reflexion nach der Übung ist bedeutend, um ihre Nachhaltigkeit zu fördern. Die Kinder bekommen die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und wenn sie möchten, auch sich mit anderen auszutauschen, ohne zu bewerten. Diese Momente des Teilens schaffen zudem eine Verbundenheit in der Klassengemeinschaft (Krämer, 2019, S. 229). Zusammenfassend sollten wirksame Achtsamkeitsübungen in der Volksschule von der Lehrperson persönlich theoretisch und praktisch vertreten werden, die Kinder ansprechen, in angenehmer Klassenatmosphäre wiederholt durchgeführt werden und im Anschluss daran thematisiert und besprochen werden. Im Grunde unterscheidet sich demnach die Implementation von Achtsamkeitsübungen nur kaum von der prinzipiellen primarstufendidaktischen Vorgangsweise bei vielen weiteren Unterrichtsthematiken.

### 3 Resümee und Ausblick

Was könnte Achtsamkeit nun dem Volksschulunterricht „geben“? Die Behandlung dieser Theorie im Unterricht trägt im Kern die Absicht in sich, letztendlich den Kindern eine Möglichkeit anzubieten, in einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft voll von Ablenkungen, Ruhe zu finden. Aus dieser Ruhe heraus könnte es anschließend möglich sein, dass Kinder sich selbst und andere besser verstehen und zu letztendlich zu einem zukunftstauglichen Miteinander finden. Auch scheint eine achtsame Grundhaltung für die konzentrierte Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten dienlich. Wenn Kinder einmal mit den Grundlagen der Achtsamkeit vertraut sind, unabhängig ob über das Gespür oder das kognitive Bewusstsein, kann man mit den Übungen fortfahren, indem man sie in alltäglichen Situationen einsetzt, sowie in der didaktischen Ausrichtung des Unterrichts und bei der bewussten Erfassung von Lerninhalten. Das Kind schätzt sich dabei selbst und sein Stress-Erleben ein und kann sich zugleich auf die kognitiven Lerninhalte und die sozialen Gegebenheiten innerhalb des Klassenverbandes fokussieren. „In der Psychologie wird angeführt, dass man bevor man selbstlos werden kann, ein starkes Gefühl für das Selbst entwickeln muss“ (Rechtschaffen, 2018, S. 83).

Später kann das Erlernte das Ich-Bewusstsein dabei unterstützen, dass man die oft schwierige Erkenntnis annimmt, nicht der „Mittelpunkt des Universums“ zu sein. Dinge werden von einem anderen Standpunkt aus betrachtet, wodurch sie die Eigenschaften entwickeln, einem weiteren Kreis, wie zum Beispiel der Klassengemeinschaft anzugehören, und gegenüber den anderen in der Klasse emphatisch(er) zu sein. Es wird dadurch auch gegenseitige Unterstützung geboten, ohne dass die Lehrperson gezielt ein Kind dazu auffordern muss. Achtsamkeitsübungen, die das bewusste Wahrnehmen von Lerninhalten fokussieren, wie zum Beispiel im Mathematikunterricht verschiedene Körper zu erfassen, können der Beginn eines Gesamtkonzeptes der Achtsamkeit im schulischen Unterricht sein, welches der buddhistischen Tradition entspricht, in dem man Achtsamkeit als Lebenseinstellung lebt und nicht als Mittel oder einen Zweck der Effizienzsteigerung im schulischen Unterricht ansieht. Das heißt, es wird ein Würfel, eine Kugel, ein Oktaeder etc. gezielt in Händen gehalten und eine spezifische Eigenschaft optisch und taktil im Sinne einer Achtsamkeitsübung erfasst. Man befindet sich mit vollem Bewusstsein im gegenwärtigen Moment. Dies ist nur ein Beispiel wie Achtsamkeit im Unterricht verstärkt eingesetzt werden kann und soll bzw. wird hierzu in einem weiteren Forschungsprojekt noch näher eingegangen werden.

## Literatur

- Hawkins, K. (2018). *Achtsame Lehrer – achtsame Schule: Ein Weg zu mehr Gelassenheit und Freude im Schulalltag*. Arbor.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Penguin Random House.
- Kaltwasser, V. (2013). *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration* (2. Aufl.). Beltz.
- Krämer, S. (2019a). *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*. Junfermann.
- Schmid, N. & Sieberer, L. (2020). *Entspannung, Achtsamkeit & Auflockerungsübungen für Kinder und Jugendliche in der Schule*. <https://www.gesundheitskasse.at/cdscontent/load?contentid=10008.733732&version=1583822409>
- Rechtschaffen, D. (2018). *Die achtsame Schule – Praxisbuch: Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit*. Arbor.
- Rechtschaffen, D. (2016). *Die achtsame Schule: Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler*. Arbor.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), S. 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Schirgi, S. & Nader, M. (2023). Erfahrungen zur Achtsamkeit von künftigen Volksschullehrer/innen. *Erziehung und Unterricht*, 7–8 (173Jg.). S. 654-663
- Simma, C. (2019). Impulse für Achtsamkeit und Stille in der Primarstufe. In Vogel, D. & Frischknecht-Tobler, U. (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung: Tagungsbund* (1. Aufl.) (S. 95–102). hep verlag.

Valti, K. (2021). Achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierte Methoden zur Förderung von Lehrer\*innen-gesundheit. In NCoC (Hrsg.), *Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag: Wissenswertes und Praktisches zu Lehrer\*innengesundheit. Handreichung für gute, gesundheitsfördernde Schulen* (S. 175–194). hepi.

# Fort- und Weiterbildung im Kontext von Eigenmotivation und nachhaltigem Handeln im Sport- und Bewegungsunterricht

*Martina Neumüller-Reuscher<sup>1</sup>, Patricia Kallinger<sup>2</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1313>

## **Zusammenfassung**

Der vorliegende Artikel fragt in Form von Leitfadeninterviews nach dem Zusammenhang zwischen der Wirkung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Ballsportbereich auf Lehrkräfte und der daraus resultierenden Eigenmotivation für die Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport in der Primarstufe. Die gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass alle befragten Lehrkräfte den Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport sowie den Ballsportbereich im Speziellen als bedeutenden Baustein in der motorischen Entwicklung der Kinder in der Primarstufe einschätzen. Positive Auswirkungen der spezifischen Fort- und Weiterbildungen auf die Unterrichtsgestaltung im Ballsport konnten bei allen Probandinnen festgestellt werden. Die Befunde signalisieren, dass eine Verringerung der Eigenmotivation zu beobachten ist, wenn die Möglichkeit der Umsetzung des erworbenen fachspezifischen Wissens nicht unmittelbar gegeben ist.

**Stichwörter:** Bewegungs- und Sportunterricht, Motivationstheorien, Fort- und Weiterbildung im Bereich Ballsport Primarstufe

---

## **1 Konzeptioneller Bezugsrahmen**

Im Rahmen einer Poster Session am Tag der Forschung 2024 an der PH NÖ wurde der Frage nachgegangen, ob der Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Ballsportbereich zur Steigerung der Professionalität und Eigenmotivation von Lehrpersonen

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

*E-Mail:* [martina.neumueller@ph-noe.ac.at](mailto:martina.neumueller@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Volksschule Markt Piesting, Bahngasse 1, 2753 Markt Piesting.

*E-Mail:* [patricia.kallinger@outlook.com](mailto:patricia.kallinger@outlook.com)



der Primarstufe führt, im Bewegungs- und Sportunterricht anregende und entwicklungsfördernde sportmotorische Lerngelegenheiten zu gestalten.

Die Forschungsmethode umfasste ein empirisch qualitatives Untersuchungsdesign in Form von Leitfadeninterviews. Die im Anschluss erfolgten Transkriptionen, die mithilfe des Datenverarbeitungsprogramms f4transkript durchgeführt wurden, dienten als Grundlage für die im weiteren Verfahren durchgeführte strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Nachfolgend erstellte Diagramme zeigen, welche Lehrpersonen prozentuell am meisten Aussagen zur jeweiligen Kategorie getätigt haben.

Die Stichprobe umfasste zwölf Probandinnen mit und ohne Ballsportinteresse aus ausgewählten Schulen aus den Bildungsregionen Fünf und Sechs Niederösterreichs. Als zusätzliches Unterscheidungsmerkmal wurde das Dienstalter herangezogen. Zentrale Themen der Befragung waren positive und negative Einschätzungen der Auswirkungen der Fort- und Weiterbildung auf die Unterrichtsgestaltung, die Eigenmotivation sowie die Dauer der Motivationssteigerung.

Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an Pädagogischen Hochschulen soll Lehrer\*innen dabei unterstützen, auf die Herausforderungen und Anforderungen einer sich ständig wandelnden Schullandschaft zu reagieren. Schulpolitische Reformen, Lehrpläne und Curricula sind einem ständigen Prozess der Transformation unterworfen – ob diese greifen und sich positiv auf das Lernen von Schüler\*innen auswirken, hängt folglich auch von den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte, der Eigenmotivation und deren stetigen Teilnahme an wirksamen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ab (Lipowsky, & Rzejak, 2021).

Im Fachbereich Bewegung und Sport stellt Politik und Gesellschaft hohe Ansprüche an die Schule. Bewegungs- und Sportunterricht soll Kinder zu einer gesunden und bewegungsreichen Lebensführung anregen, die über die Schulzeit hinausreicht (BMBWF, 2024). Der Ball sport bietet in dieser Hinsicht ein großes Handlungsfeld und erfreut sich großer Beliebtheit in der Gesellschaft. Um auch aktiv in der Freizeit oder in Vereinen in Ballsportarten mitwirken zu können, nimmt der Ball im Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe eine bedeutende Rolle ein, Kindern eine Grundlage zu schaffen, die dazu erforderlichen Kompetenzen zu erwerben. Der hohe Aufforderungscharakter des Balles erleichtert die Aufgabe, diesem Anspruch gerecht zu werden.

Der Ball ist ein häufig eingesetztes Instrument im Bewegungs- und Sportunterricht der Primarstufe und ist sowohl bei Schüler\*innen als auch bei Lehrkräften ein beliebtes Material in zahlreichen Bewegungsstunden. Demzufolge wäre eine entsprechende Kompetenzerwartung an die Lehrer\*innen eine vertiefte Kenntnis im Feld Ball sport. Dem Ball wird in der Sporttheorie große Bedeutung beigemessen, da er zahlreiche Chancen und Vorteile für die motorische, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern bietet (Harder & Markmann, 2005). Die Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Vermittlung sozialer Kompetenzen durch Teamarbeit und Fairplay, die Chance für körperliche

Fitness sowie die Möglichkeit, Freude an der Bewegung zu gestalten sind Kontextfaktoren, welche die Bedeutung von Ballsport in der Primarstufe aufzeigen (Freimüller et al., 2021). In der Entwicklungsforschung wird der Fokus auf die drei Zielbereiche Taktik, Koordination und technische Basiskompetenzen gelenkt, um auf unterschiedliche altersbezogene Plastizität der Grundschul Kinder eingehen zu können und ihre spielbezogenen Kompetenzen zu fördern (Roth & Kröger, 2021). Die neuen Lehrpläne für die Volksschule traten im Schuljahr 2023/24 für die ersten Klassen in Kraft. So ist hier auch der Blick auf den neuen Lehrplan für Bewegung und Sport zu richten, der auf einem zweidimensionalen Kompetenzmodell in Form einer Matrix aufgebaut ist. Geteilt in die Achsen der Dimension der Handlungsfähigkeit im und durch Sport und der inhaltlichen Dimension, wo sich die hier relevanten Erfahrungs- und Lernbereiche „Elementare Bewegungsformen“ und „Spielen“ finden, wird die Notwendigkeit und Forderung der Spielfähigkeit ersichtlich (BMBWF, 2023).

Durch die Erweiterung der Fachkenntnisse und die zugehörigen neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse können Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen dazu beitragen, die Eigenmotivation und das Engagement von Lehrkräften durch den Austausch mit Kolleg\*innen und das Teilen von Best Practices zu erhöhen (Wanitschek et al., 2020). Seitens der Fortbildungsforschung werden die Merkmale des Angebotsformats wie zeitlicher Umfang, Kooperationsanlässe und Kohärenz zur Schulpraxis als wichtige Indikatoren für Schulentwicklungsprozesse erfasst (Gensler et al., 2023).

Das Streben nach einem bestimmten Ergebnis einer Fort- und Weiterbildung kann unterschiedliche Beweggründe haben. „Die aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen geprägt“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 4). Die Tätigkeit an sich oder deren Ergebnis sind somit Grund für die Handlung einer Person (Heckhausen & Heckhausen, 2018). Nach Rheinberg & Vollmeyer wird ein Verhalten als intrinsisch motiviert bezeichnet, wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt (Rheinberg & Vollmeyer, 2019). Die intrinsische Motivation der Lehrkräfte stellt eine wesentliche Grundvoraussetzung dar, um einen Wandel der Schulen zu beschleunigen, aber auch der Blick auf die extrinsische Motivation ist in diesem Kontext zu richten. Ein Verhalten wird dann als extrinsisch motiviert bezeichnet, „wenn der Beweggrund des Verhaltens außerhalb der eigentlichen Handlung liegt, oder weiter gefasst: wenn die Person von außen gesteuert erscheint“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 177). Anreize für das Handeln sind hierbei die „Annäherung an langfristige Ziele, die Selbst- und Fremdbewertung sowie materielle Belohnungen“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 6). Als Beispiel kann an dieser Stelle die Ausübung einer ballsportiven Fort- und Weiterbildung aufgrund der Wertschätzung seitens der Direktion und des Kollegiums genannt werden.

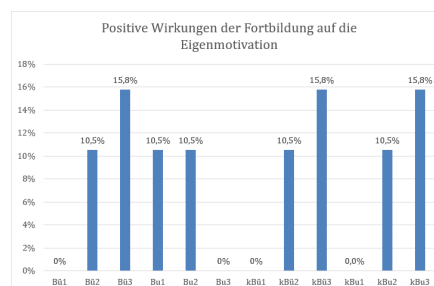
Aus den vorangegangenen Erläuterungen zur intrinsischen und extrinsischen Motivation wird ersichtlich, dass das Verhalten einer Person nicht ausschließlich einer der beiden Formen zugeordnet werden kann (Rheinberg & Vollmeyer, 2019). Zusammenfassend kann Motivation an dieser Stelle folgendermaßen ausgelegt werden: „Die Motivation einer Person, ein

bestimmtes Ziel zu verfolgen, hängt von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab“ (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 7).

Schlussfolgernd daraus sind Fort- und Weiterbildungsinhalte auf die schulspezifischen Herausforderungen und Interessen der Teilnehmer\*innen anzupassen, um die Motivation für neues Lernen ein ganzes Berufsleben lang aufrecht zu erhalten und um den Prozess der Transformation nicht zu gefährden.

## 2 Resultate im Fokus: Auswertung und Schlussfolgerungen

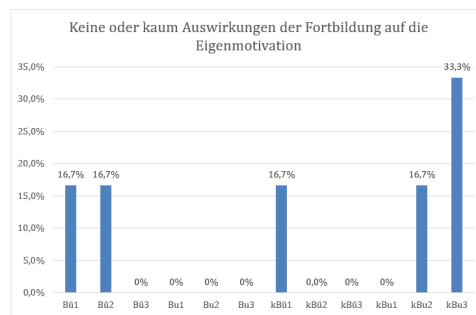
Positive Einschätzungen der Auswirkungen der Fort- oder Weiterbildung auf die Eigenmotivation und Einschätzungen der Dauer der Motivationssteigerung wurden diesem Bereich zugeordnet. Vier Kolleginnen der ballsportinteressierten Gruppe und vier Kolleginnen der nicht an Ballsport interessierten Gruppe beschrieben positive Auswirkungen auf die eigene Motivation, wobei die Summe der Prozentanzahl in zweiterer höher ausfiel. Dabei wurde vor allem die Motivation, das Gelernte im Unterricht umzusetzen und diesen abwechslungsreicher gestalten zu können, erläutert. Wesentlich waren zudem die Steigerung der Sicherheit, des Vertrauens in das eigene Können sowie der selbst erlebten Freude der Probandinnen.



Bü/Bu...mit Ballsportinteresse über/unter 10 Dienstjahre, kBü/kBu...kein Ballsportinteresse über/unter 10 Dienstjahre

Abbildung 1: Positive Auswirkungen – Einzelergebnisse im Vergleich  
(Eigene Darstellung)

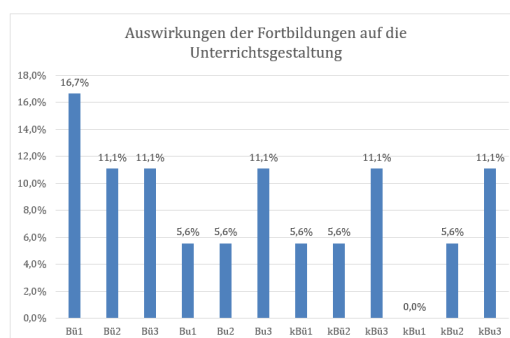
Negative Einschätzungen der Auswirkungen der Fort- oder Weiterbildung beziehungsweise Aussagen über keine langfristigen, positiven Veränderungen der Eigenmotivation wurden dieser Kategorie zugerechnet. Die meisten Zuordnungen erfolgten bei Lehrerinnen der nicht an Ballsport interessierten Gruppe, wobei vermehrt das rasche Abflachen der Motivation, insbesondere dann, wenn das Erfahrene nicht gleich umgesetzt wird, genannt wurde.



Bü/Bu...mit Ballsportinteresse über/unter 10 Dienstjahre, kBü/kBu...kein Ballsportinteresse über/unter 10 Dienstjahre

Abbildung 2: Keine/kaum Auswirkungen – Einzelergebnisse im Vergleich  
(Eigene Darstellung)

Alle Einschätzungen der Auswirkungen der Fort- oder Weiterbildung auf die Unterrichtsgestaltung wurden dieser Kategorie zugerechnet. Aussagen, die diesem Bereich zugeordnet werden konnten, wurden zumeist von der Ballsportgruppe getätigt. Bis auf eine Probandin der Gruppe ohne Ballsportinteresse gaben alle Befragten an, dass sie die in Fortbildungen kennengelernten Übungen als Chance empfinden, ihr Repertoire zu erweitern und in weiterer Folge ansprechende, wirkungsvolle Lernumgebungen zu schaffen. Die außerdem erlangte Sicherheit hinsichtlich diverser Übungen führe dazu, dass die Lehrkräfte mehr Selbstsicherheit in der Umsetzung verspüren würden.



Bü/Bu...mit Ballsportinteresse über/unter 10 Dienstjahre, kBü/kBu...kein Ballsportinteresse über/unter 10 Dienstjahre

Abbildung 3: Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung – Einzelergebnisse im Vergleich  
(Eigene Darstellung)

### 3 Resümee und Ausblick

Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen bieten Raum für Reflexion und Selbstreflexion. Die Möglichkeit, das Gelernte in die eigene Praxis umzusetzen und eigene Erfahrungen zu machen, kann zu tieferem Verständnis und persönlicher Transformation führen, in Abhängigkeit von Eigenmotivation und der Bereitschaft für Veränderungen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung zeigen positive Auswirkungen von Fort- und Weiterbildung im Fachbereich Bewegung und Sport auf die Eigenmotivation, das Gelernte im Unterricht anzuwenden und diesen evidenzbasiert und professioneller zu gestalten. Das Vertrauen in das eigene Können sowie die selbsterlebte Freude der Probandinnen führen weiters zu Selbstsicherheit in der Umsetzung, neue Lernmethoden in den Unterricht aufzunehmen. Insbesondere bei Kolleginnen der nicht an Ballsport interessierten Gruppe konnte eine solche Vertrauenssteigerung in die eigenen Fähigkeiten durch Fort- und Weiterbildungsbesuche festgestellt werden. Die Erkenntnisse deuten darauf hin, dass eine Abflachung der Motivation, Gelerntes zu implementieren zu bemerken ist, wenn die Möglichkeit der Umsetzung nicht gleich gegeben ist. Um dem entgegenwirken zu können, bedarf es möglicherweise einerseits einer gezielten Planung der Fort- und Weiterbildungsinhalte, die den gegebenen Voraussetzungen an Schulen entspricht (siehe dazu auch Wanitschek et al, 2020), sowie andererseits einer wohlüberlegten Auswahl der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen von Seiten der Lehrkräfte.

Schlussendlich konnte festgestellt werden, dass ein regelmäßiger Fort- und Weiterbildungsbesuch Lehrpersonen die Chance bietet, ihr Repertoire nachhaltig zu erweitern und einen qualitativ hochwertigen, abwechslungsreich gestalteten Bewegungs- und Sportunterricht in der Primarstufe zu ermöglichen. Hohe Relevanz haben in dieser Hinsicht die gebotenen Inhalte der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, die einen einfachen und baldigen Einsatz des Erfahrenen im Unterricht der Teilnehmenden ermöglichen.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Volksschule*.

file:///C:/Users/mneum/Downloads/Bewegung-und-Sport%20(1).pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Bewegung und Sport in der Schule*.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gesund/sport.html>

(abgerufen am 27.03.2024)

Freimüller, F., Hübinger, U., Leitner M., Mühlböck, R., Schobesberger, B., Schlemmer, E., & Wimmer, M. (2021). *Ballspielschulung in der Grundschule*.

[https://vs.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Volksschule/Dateien/Bewegung\\_und\\_Sport/Skriptum-Ich-und-mein-Ball1.pdf](https://vs.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Volksschule/Dateien/Bewegung_und_Sport/Skriptum-Ich-und-mein-Ball1.pdf) (abgerufen am 27.03.2024)

Gensler, A. & Gesang, J. (2023). *Jenseits der Fortbildungsinhalte: Eine qualitative Studie zur Relevanz der strukturellen Merkmale einer Fortbildung zur Integration neu zugewanderter*

- Schüler\*innen aus der Perspektive von teilnehmenden Lehrpersonen.* R&E Source. 10.Jg., Nr. 1., S. 131.
- Harder, C. & Markmann, M. (2005). *Faszination Bälle.* [https://www.mobilesport.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/2013/09/praxis\\_2005\\_10\\_d.pdf](https://www.mobilesport.ch/assets/lbwp-cdn/mobilesport/files/2013/09/praxis_2005_10_d.pdf) (abgerufen am 15.06.2023)
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Auflage). Kohlhammer.
- Heckhausen, H. (2018). *Entwicklungslinien der Motivationsforschung.* In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Auflage, S. 13–48). Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln: Einführung und Überblick.* In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Auflage, S. 1–12). Springer.
- Kallinger, Patricia. (2022). *Zur Wirkung der Eigenmotivation der Lehrperson auf die Unterrichtsgestaltung im Bereich des Ballsports in der Volksschule: eine empirische Untersuchung am Beispiel des Zielwurfs in den Bildungsregionen Fünf und Sechs in Niederösterreich.* Masterarbeit, Pädagogische Hochschule NÖ.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden.* [Fortbildungen\\_fuer\\_Lehrpersonen\\_wirksam\\_gestalten.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/Portals/0/Dateien/2021/11/fortbildungen_fuer_lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf) (bertelsmann-stiftung.de) (abgerufen am 27.03.2024)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9. Auflage). Kohlhammer.
- Roth, K. & Kröger, C. (2021). *Das ABC des Spielens in Schule und Verein* (6. Auflage). Hofmann.
- Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M., & Prorok, J. (2020). *Die Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner\*innen.* HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung, 3 (1), S. 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>

# Vom Bild zur körperlichen Aktion

## *Wie innere und äußere Bilder das Bewegungsklernen beeinflussen*

Gerald Rabacher<sup>1</sup>, Christina Schweiger<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1322>

### **Zusammenfassung**

Beim Bewegungsklernen spielen Bilder eine große Rolle: jene, die Lernende beim Beobachten aufnehmen und jene, die vor ihrem inneren Auge entstehen. Der Beitrag befasst sich mit ihrem Zusammenspiel, ihrer Wechselseitigkeit, mitunter auch ihrer Ambivalenz. Worauf gründen innere Bilder? Wie werden sie durch äußere Bilder angeregt, positiv, vielleicht auch negativ beeinflusst? Was geschieht bei der Verarbeitung visueller Wahrnehmungen, die in körperlichen Aktionen münden (sollen)? Worauf ist bei dieser Übersetzungsleistung, die auf einem Transfer subjektiver Eindrücke in manifestem Ausdruck beruht, zu achten? Der Blick auf das Bewegungsklernen im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport erfolgt aus einer transdisziplinären Perspektive in der Verschränkung von Zugängen aus der Kognitionswissenschaft und Subjektwissenschaft. Ziel ist eine Bewusstseins-schärfung bei Lehrenden für die Komplexität von Wahrnehmungsvorgängen bei motorischen Lernprozessen.

**Stichwörter:** Bewegung und Sport, Bewegungsklernen, innere und äußere Bilder

## **1 Einleitung**

Die Bedeutsamkeit innerer und äußerer Bilder im Sport soll ein Beispiel aus den 1980er Jahren illustrieren. Der schwedische Skispringer Jan Boklöv (\*1966 Malmberget) riss bei einem Trainingsflug, um nach einem Absprungfehler nicht zu stürzen, seine Skier vorne auseinander und entdeckte durch Zufall die Vorzüge dieser Sprunghaltung. Mit ihr lässt sich die Körperoberfläche vergrößern, wodurch sich der Luftwiderstand erhöht und weitere Sprünge

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [gerald.rabacher@ph-noe.ac.at](mailto:gerald.rabacher@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.



möglich sind (Siemens 17.2.2014). Traditionell wurden damals die Skier parallel geführt (Abb. 1):



Abbildung 1: Weiterentwicklung der Techniken beim Skispringen (eigene Darstellung)

Der Parallel-Stil war das Maß aller Dinge und prägte die äußeren und inneren Bilder, d. h. die Wahrnehmungen, Vorstellungen, Einstellungen und Erwartungshaltungen, die Sportler\*innen, Schiedsrichter\*innen und auch das Publikum von dieser Sportart hatten. Entsprechend irritiert reagierte die Sportwelt, als Jan Boklöv seinen neuen Sprungstil erstmals bei Wettkämpfen einsetzte. Er musste Abzüge bei den Haltungsnoten in Kauf nehmen und wurde wegen fehlender Ästhetik kritisiert. Denn für die Sprungbewertung galt Eleganz als zu erfüllendes Kriterium. Nur dann ließ sich ein optimales Bewertungsergebnis erzielen. Dennoch vollzog sich zu Beginn der 1990er Jahre ein Wechsel und der Boklöv'sche V-Stil wurde zum neuen Standard (Innauer 29.3.2021; Wiesner et al. 2020). Letztlich zählte die Weite mehr als das, was unter einem idealästhetischen Flug- und Landeverhalten beim Schisprung verstanden wurde.

Mit diesem Beispiel soll gezeigt werden, dass veränderte motorische Bewegungsfertigkeiten nicht losgelöst von veränderten Bewegungsvorstellungen der Beteiligten (Sportler\*innen, Trainer\*innen, etc.) zu betrachten sind. Innere und äußere Bilder von Bewegungsabläufen unterliegen Transformationsprozessen und sind veränderbar. Es lohnt sich, mehr über solche Vorgänge zu wissen. Gerade im Kontext von Sport sind Wahrnehmungen, Anschauungen und Erfahrungen von zentraler Bedeutung und haben entscheidenden Anteil an Lernprozessen. Bewegungslernen basiert bekanntlich auf motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit. Im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport ist Beobachtungslernen eine der methodischen Säulen. Deshalb ist es wichtig, Lehrende für Wahrnehmungsabläufe zu sensibilisieren. Wer mehr darüber weiß, was beim Beobachten und Wahrnehmen passiert, kann besser auf die Bedürfnisse von Lernenden eingehen.

Im Folgenden werden mit Blick auf den Unterricht für Bewegung und Sport die Bedingungen und Ausprägungen von Wahrnehmungen, die sich als innere und äußere Bilder

manifestieren, erläutert. Im Speziellen interessiert ihre Bedeutung als Impuls und Voraussetzung für körperliche Aktionen. Im Anschluss wird der subjektwissenschaftliche Bezug beim Bewegungslernen hergestellt und gefragt, unter welchen Gesichtspunkten motorische Lernziele als subjektiv bedeutungsvoll erlebt werden. Im nächsten Schritt werden die Ausführungen an einem Praxisbeispiel konkretisiert, aus dem im Fazit mit Ausblick praktische Implikationen für die Unterrichtsgestaltung hervorgehen.

## 2 Über innere und äußere Bilder – ein kognitionspsychologischer Zugang

Der Bildbegriff lässt sich „für alle visuell wahrnehmbaren inneren und äußeren Konstitutionsmomente“ (Herbold & Kirschenmann 2012/13) dienstbar machen. Wir denken in und mit Bildern, nehmen sie als Sinnesdrücke wahr, unterziehen sie einer Einschätzung und Auslegung, und reichern sie um weitere Bilder vor unserem geistigen Auge an. Solche Prozesse vollziehen sich auch beim Bewegungslernen, wenn bspw. Lehrende eine Bewegungsabfolge erläutern und/oder vorzeigen. Was von dem Erläuterten und Gezeigten bei den Schüler\*innen ‚ankommt‘, ob sie dem Aufmerksamkeit schenken und worauf sie diese ggf. richten – darüber können Lehrende letztlich nur mutmaßen und aus den körperlichen Aktionen der Schüler\*innen Rückschlüsse ziehen: Haben sie die Ausführungen verstanden? Setzen sie das Gezeigte, wie gewünscht bzw. wie erwartet, um?

Bilder und Worte lassen sich schließlich auf höchst unterschiedliche Weise deuten. Das Herstellen von Sinn, genauer gesagt das Übersetzen in subjektiv-sinnvolle Sinneseindrücke, ist immer Ermessenssache und vollzieht sich als introspektiver Vorgang. Wahrnehmungen sind immer individuell und lassen sich nur bis zu einem gewissen Grad mitteilen. Ihre Mitteilbarkeit beschränkt sich auf das, was die\*der Einzelne zu versprachlichen vermag oder will. Eindrücke, Empfindungen, Irritationen lassen sich zudem nur bedingt versprachlichen. Immerhin ermöglicht ein Transfer in Sprache eine intersubjektive Vergleichbarkeit. Wahrnehmende können sich auf ähnliche Eindrücke verständigen oder feststellen, dass sie sich – vielleicht sogar erheblich – voneinander unterscheiden, somit Inkongruenzen und Ambivalenzen beinhalten.

An dieser Stelle soll deutlich werden, dass innere und äußere Bilder oftmals an Sprache gekoppelt sind. Während sprachlichen Äußerungen jedoch eine gewisse bis hohe Komplexität zugestanden wird, gelten Bilder im Alltagsverständnis oft als eindeutige(-re) Kommunikationsform. Man denke an das gern benutzte Sprichwort: ‚Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.‘ Dabei wohnt Bildern ebenso eine Ambiguität inne, die sie zu unterschiedlich interpretierbaren Phänomenen macht: „Das Visuelle [...] ist tiefer in der Persönlichkeit, im Fühlen und Denken verankert als das Sprachliche, und kann deshalb nachhaltige Wirkungen in der Wahrnehmung und ihren Strukturen entfalten“ (Bosch 2015, S. 173).

Vor diesem Hintergrund sollen folgende Auszüge aus dem Fachlehrplan von Bewegung und Sport in der Sekundarstufe I gelesen werden. In den sogenannten zentralen fachlichen Konzepten, in denen die inhaltliche Tiefenstruktur des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes dargelegt wird, ist unter der Überschrift „Sport und Sinn“ (Lehrplan der Mittelschule 2023, S. 124) u. a. vermerkt: „sich selbst und etwas wahrnehmen, gestalten und darstellen“ (ebd.). In diesen wenigen Worten steckt ein ganzes Bündel unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den Kompetenzbeschreibungen der einzelnen Schulstufen eine Konkretisierung und Ausdifferenzierung erfahren: Für die fünfte Schulstufe wird anlässlich des „Kompetenzbereich[s] Methodenkompetenz“ (ebd., S. 125) festgehalten: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] wesentliche Bewegungsmerkmale ausgewählter sportlicher Bewegungen beschreiben (Bewegungslernen)“ (ebd.). In der achten Schulstufe geht es darum, „die Qualität von Bewegungsausführungen nach vorgegebenen Kriterien beobachten, bewerten sowie Methoden zur Verbesserung kennen und anwenden (Bewegungslernen)“ (ebd., S. 129).

Solche Vorgaben verlangen entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten seitens der Lernenden, aber auch der Lehrenden, denen die Aufgabe zukommt, die Kompetenzbeschreibungen im Unterricht umzusetzen. Im Zentrum stehen einerseits das Vermögen, Bewegungscharakteristika zu beschreiben, d. h. wertfreie Aussagen über ihre Beschaffenheit zu treffen als auch in einer höheren Schulstufe die dabei gemachten Beobachtungen einer Bewertung zu unterziehen. Das verlangt Wahrnehmungsfähigkeit, Imaginations- wie Abstraktionsfähigkeit, Sprachkompetenz und motorische Fähigkeiten (Abb. 2).

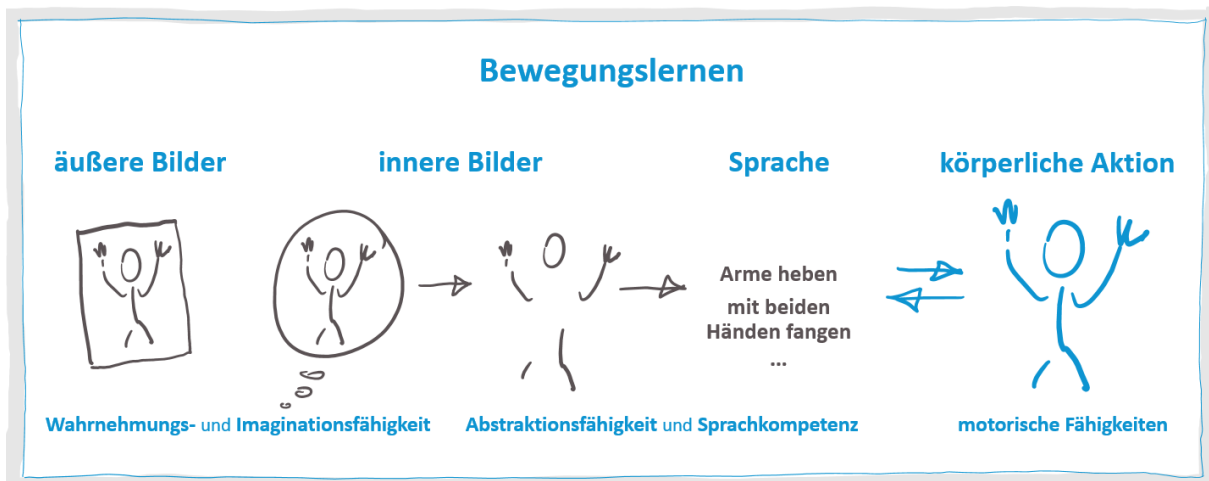


Abbildung 2: Zusammenspiel verschiedener Kompetenzen beim Bewegungslernen anlässlich der Kompetenzbeschreibung in der 5. Schulstufe im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport: „nach vorgegebenen Kriterien beobachten, bewerten sowie Methoden zur Verbesserung kennen und anwenden“ (Lehrplan der Mittelschule 2023, S. 129) (eigene Darstellung)

Die Abbildung soll illustrieren, dass zur Erfüllung der im Lehrplan verankerten Kompetenzbeschreibung ein Zusammenzudenken und Aufeinander-Beziehen verschiedener Fähigkeiten nötig ist. Wie kann das gelingen?

Am Beginn steht das Vermögen, äußere Bilder wahrzunehmen. Darunter werden sowohl Bilder verstanden, die wir uns von der Welt, d. h. der physischen, aber auch virtuellen Wirklichkeit machen, als auch Abbilder wie Fotos, Videos, bildnerische Darstellungen usw. Die äußeren Bilder werden stets von inneren begleitet, die automatisch ‚mitgeneriert‘ werden und stark assoziativ sind. Zwischen den äußeren und den inneren Bildern findet ein permanenter Abgleich statt, bei dem sich Bottom-up- und Top-down-Prozesse vollziehen (Ansorge & Leder 2017, S. 29): Die aufgenommenen Sinneseindrücke als eine Art ‚visuelles Rohmaterial‘ werden einer Selektion, Organisation und Interpretation unterzogen (Strobach & Wendt 2019, 16 ff.). Erfahrungen, Weltwissen, Annahmen, auch Vorlieben sowie Klischees und Vorurteile können darin (un/ter-)bewusst einfließen. Was wie wahrgenommen wird, hängt von individuellen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten ab. Wahrnehmungen sind nie objektiv oder neutral. Das fängt schon mit der (Aus-)Wahl dessen an, das in Blick genommen wird und umfasst in weiterer Folge, ob dies konzentriert und differenziert oder beiläufig und oberflächlich geschieht. Wird die Aufmerksamkeit gezielt und kontrolliert auf etwas gerichtet oder willkürlich (Matthes 2014, S. 14)? Wird beim Bewegungslernen bspw. auf eine bestimmte Armhaltung oder die Geschmeidigkeit der Ausführung geachtet oder doch auf den Aufdruck am T-Shirt, das die\*der Vorführende trägt?

Wahrnehmen vollzieht sich unter pragmatisch-funktionalistischen und ästhetisch-sinnlichen Gesichtspunkten deren Gewichtung kann unterschiedlich ausfallen und auch ständig wechseln (Seel 1997, S. 31). Eyetracking-Studien haben gezeigt, dass beim Betrachten Unterschiedliches (immer wieder) für meist nur den Bruchteil einer Sekunde fixiert wird und die Augen beachtliche Bewegungssprünge, Sakkaden genannt, absolvieren.<sup>1</sup>

Aufzeichnungen von Blickverhalten offenbaren ein unablässiges, geradezu hektisch wirkendes ‚Abtasten‘ des Betrachteten. Dass die gewonnenen Sinneseindrücke in subjektiv-sinnvolle Wahrnehmungsinhalte überführt werden, liegt an der Fähigkeit, äußere Bilder mit inneren zu fusionieren und abzugleichen. Imaginationsfähigkeit ermöglicht, auch unvollständige oder flüchtige Eindrücke mit Gedächtnisinhalten zu verknüpfen und mögliche Leerstellen mit Sinn zu füllen. Das gelingt mithilfe der Symbolisierungsfähigkeit, die darauf gründet, Sinneseindrücke mit Bedeutung aufzuladen. Dazu wird auf Gedächtnisinhalte zurückgegriffen, die beim Bewegungslernen verstärkt im prozeduralen Gedächtnis verankert sind und automatisierte Handlungsabläufe umfassen, derer man sich mitunter gar nicht bewusst ist (Matthes 2014, S. 19). Soll man über sie Auskunft geben, wie es die gebrachte Kompetenzbeschreibung verlangt, ist das oft gar nicht so einfach. Man muss sich ihrer oft erst gewärtig werden. Demnach werden innere Bilder aus dem impliziten Gedächtnis ins explizite Gedächtnis überführt, wo Erinnerungen, Erfahrungen und Erkenntnisse abgespeichert sind, die man gezielt abrufen kann. Nur über diese lässt sich reflektieren und sprechen: Was passiert bei diesem Bewegungsablauf?

Die analytische Auseinandersetzung mit Bewegungslernen verlangt Abstraktionsfähigkeit. Körperliche Aktionen in einzelne Sequenzen zu zerlegen und auf ihren Kern zu reduzieren (lat. *abstrahere* ‚abziehen‘, ‚wegziehen‘), erlaubt punktuell Erkennen, Erfassen und Erläutern.

Dazu braucht es auch sprachliche Fähigkeiten. Sich anderen mitzuteilen und nachvollziehbare Aussagen, Einschätzungen oder Bewertungen zu treffen, stellt ebenfalls eine Symbolisierungs- und Abstraktionsleistung dar: Welche Bedeutung(-en) haben die Worte, derer man sich bedient? Was spricht man an, und was lässt man weg? Welche Wirkung hat das Gesagte? Welche inneren Bilder ruft es in anderen hervor bzw. welche sollen hervorgerufen werden und welche nicht?

### **3 Über die Bedeutsamkeit von sportmotorischen Lernhandlungen – ein subjektwissenschaftlicher Zugang**

Betrachtet man Aspekte des Bewegungslernens nicht kognitionstheoretisch, sondern handlungstheoretisch, erfährt das im symbolischen Interaktionismus und in der Kritischen Psychologie entwickelte Bedeutungskonzept besonderes Gewicht. „Bedeutungen sind gesellschaftlich geschaffene verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbeschränkungen“ (Ludwig 2022, S. 44). In der Subjektwissenschaft sind Subjekte im Mittelpunkt des Interesses. Sie gelten als über Bedeutungen mit gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt, und sind somit über Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen gesellschaftliche Subjekte, deren Entwicklungen auf die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe abzielen. Entwicklungen erfolgen lernend, wobei Lernen als ein Welt- und Selbstverständigungsprozess verstanden wird, im Zuge dessen eine Verständigung vom je eigenen Standpunkt aus erfolgt und gleichzeitig die je eigene Position innerhalb der Gesellschaft geklärt werden soll. Zum einen werden neue Wissensbestände angeeignet und zum anderen erfolgt eine Klärung der eigenen gesellschaftlichen Vermitteltheit (ebd. S. 45). Holzkamp (1995, S. 283) nennt Handlungs- bzw. Lernproblematiken als Bedingungen für die Entwicklung von Begründungen für das Bewegungslernen. Erst mit dem Lernen können neue Bedeutungsstrukturen erschlossen und gesellschaftliche Teilhabe entwickelt werden.

Für das sportmotorische Lernen wäre in diesem Kontext ableitbar, dass die Entwicklung von Bewegungsfertigkeiten nicht losgelöst von subjektiven Bedeutsamkeiten zu betrachten sind. Ob und inwiefern von außen gesetzte Lernaufforderungen z. B. durch die Vermittlung von Bewegungsanweisungen oder äußeren Bildern auch eine subjektive Bedeutsamkeit erwirken und Lernende innere Bilder erzeugen (und wenn ja, welche?), ist nicht vorherbestimmbar. Von außen, z. B. durch Lehrende oder Systemanforderungen, bestimmte Lernanforderungen müssen nicht zwangsläufig für Lernende subjektiv bedeutungsvoll sein. Jedenfalls gilt es in diesem Verständnis subjektive Bedeutungs-Begründungsverhältnisse in pädagogischen Settings in den Fokus zu nehmen, weil dadurch deutlich und verstehbar wird, ob und warum sich Lernende im Rahmen der je eigenen Lebensinteressen auf gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten beziehen oder nicht. Somit stellt sich im Lehr-Lernkontext immer auch die Frage, ob Lernende überhaupt Gründe haben, sich auf einen Lerngegenstand einzulassen. Lehren und Lernen sind aus subjektwissenschaftlicher

Perspektive nicht als eine untrennbare Lehr-Lernkontext-Verschränkung zu verstehen, sondern als zwei sich nebeneinander vollziehende Handlungsabläufe. Ludwig (2012, S. 19) spricht in diesem Zusammenhang von zwei unterschiedlichen Logiken: Lehrhandlungen unterliegen einer *Vermittlungslogik*, Lernhandlungen einer *Aneignungslogik*. In Analogie dazu kann a priori nicht davon ausgegangen werden, dass die Intention und Funktion der in Lehr-Lernverhältnissen verwendeten äußeren Bildern von Lernenden anerkannt und übernommen werden. Dies ist für didaktische Überlegungen insofern bedeutsam, weil auch ein Misslingen von sportmotorischen Bewegungshandlungen verständlicher und Linearitäten in pädagogischen Vermittlungsprozessen im Sinne von *Aneignung folgt auf Vermittlung* in Frage zu stellen wäre.<sup>2</sup>

Abbildung 3 zeigt ein Verlaufsmodell, das die beiden unterschiedlichen Logiken im Lehr-Lernkontext entflechtet, darstellt. Auf Grundlage eines subjektiven Bedeutungskonzepts wäre die Entwicklung innerer Bilder bei Lernenden – z. B. als Vorstellung eines Bewegungsablaufes – möglich (oder auch nicht). Innere und äußere (vermittelte) Bilder können, etwa mit dem Ziel, Differenzen aufzuzeigen, kommunikativ miteinander ins Verhältnis gesetzt werden (oder auch nicht). In diesem Sinne ist der Raum zwischen beiden Logiken als ein Möglichkeitsraum zu verstehen, innerhalb dessen ein Lehr-Lernkontext darstellbar wäre (Abb. 3).

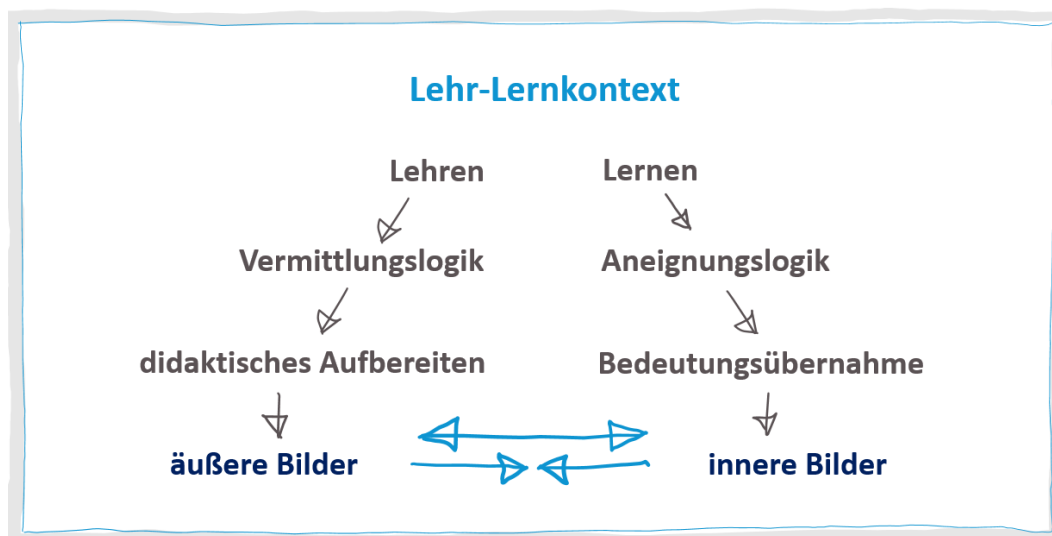


Abbildung 3: Der Lehr-Lernkontext – eine Auflösung (eigene Darstellung)

## 4 Von der Bewegungsvorstellung zur Bewegungshandlung

Beim Erlernen von Bewegungsfertigkeiten (Bewegungslernen) tragen grundlegende Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen (Salb 2015, S. 8) zur Realisierung von selbst- und fremdgesetzten Aufgabenstellungen in bewegungsorientierten Kontexten bei. Sowohl das Vorzeigen(-lassen) von Bewegungen als auch die Verwendung von Bild- und Videomaterial gelten im sportpädagogischen Diskurs als begleitende methodische Unterrichtsmittel, die das Bewegungslernen unterstützen (Güllich & Krüger 2013, S. 249). Dabei werden äußere Bilder,

wie dargelegt, nicht im simplen Copy-Paste-Verfahren zu inneren Bildern. Vielmehr erfolgt ihre Verarbeitung durch Abstraktions- und Symbolisierungsprozesse, d. h. äußere Bilder evozieren innere Bilder.<sup>3</sup> Diese Fähigkeit findet ihre Bestätigung auch darin, dass sowohl bei motorischen Vorstellungsleistungen<sup>4</sup> als auch bei ausgeführten Bewegungen dieselben Hirnareale aktiv sind (Dettmers & Nedelka 2011, S. 25).

Parallelen zwischen mentalen Vorstellungen und motorischen Bewegungsausführungen sind schon lange im Fokus der Forschung. Bereits in den 1930er Jahren konnte festgestellt werden, dass intensive Bewegungsvorstellungen ähnliche Muskelpotenziale ansprechen wie tatsächlich ausgeführte. Unterschiede zeigen sich ausschließlich in der Größe der gemessenen Aktionspotenziale zwischen der mentalen Vorstellung und der real umgesetzten Bewegung (Mayer & Hermann 2015, S. 44).

Für das Erlernen oder Verändern von Bewegungsfertigkeiten in Schule, Rehabilitation, Leistungssport etc. werden Erkenntnisse aus der Sportpsychologie im Speziellen des Mentalen Trainings genutzt, da hier mit dem Vorstellungsbegriff gearbeitet wird. Hinsichtlich der Vorstellungsmöglichkeiten von Bewegungshandlungen differenziert dieses Forschungsfeld zwischen Beobachter- und Innenperspektive, je nachdem, ob eine beobachtete Bewegungshandlung anhand äußerer Bilder wahrgenommen wird, oder ob man die Bewegungsausführung unter Einbeziehung mehrerer Sinnesmodalitäten selbst erlebt und nachvollzieht (Mayer & Hermann 2015, S. 31).

## **5 Von äußeren Bildern zur körperlichen Aktion – ein handlungspraktischer Zugang**

Im Folgenden wird beispielhaft gezeigt, wie sich mit äußeren Bildern eine Bewegungshandlung anleiten lässt. Das erfolgt auf Grundlage dreier unterschiedlicher Settings: einmal als Textbild, dann als Bilderreihe und schließlich in Form eines kurzen Videos. Sie bilden jeweils den Ausgangspunkt, eine bestimmte Bewegungshandlung selbst nachzuvollziehen und lassen sich, wie dargelegt wurde, als Bedingungen verstehen, auf die sich Lernende je nach Bedeutungszuschreibung beziehen können (oder auch nicht). Werden sie als Lernaufgaben wahrgenommen, erfolgt zunächst eine mentale Auseinandersetzung und danach – im besten Fall – ein praktischer Umsetzungsversuch.

Bewegungslernen anhand schriftlicher Anleitungen (Abb. 4) ist im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport eher die Ausnahme.



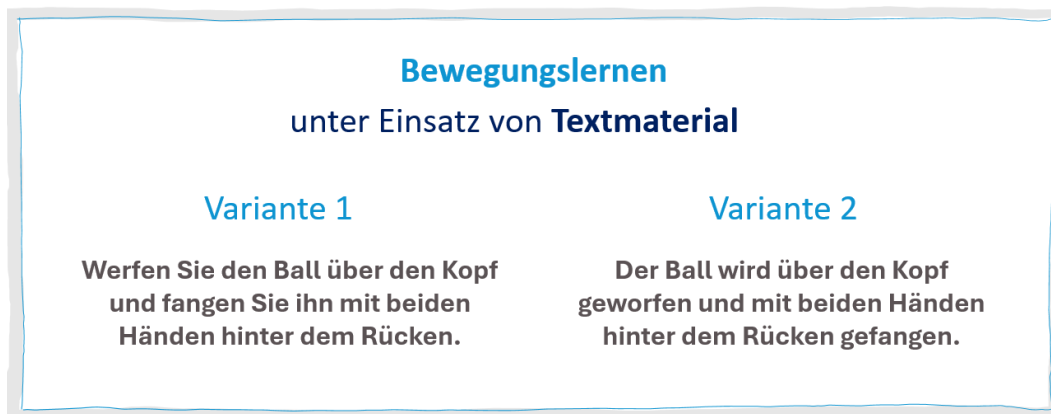


Abbildung 4: Beispiel für Bewegungslernen unter Einsatz von Text (eigene Darstellung).

Üblicherweise wird in sportpädagogischen Lehrwerken mit Bildern und Texten verschränkt gearbeitet, wenn z. B. eine bildhafte Darstellung textlich erläutert wird. Die Schwierigkeiten bei der Erfüllung von isoliert schriftlich formulierten Lernaufgaben liegt u. a. im unterschiedlich entwickelten Lesevermögen von Lernenden.<sup>5</sup> Die beiden ausgewählten Textvarianten variieren hinsichtlich der sprachlichen Formulierungen. Einmal wird das Aktiv gebraucht, dann das Passiv. Adressat\*innen werden direkt bzw. indirekt angesprochen.

Wird Bildmaterial (Abb. 5) für das Erlernen von Bewegungshandlungen eingesetzt, kann ein Lernerfolg unabhängig von Textverständniskompetenzen erzielt werden.

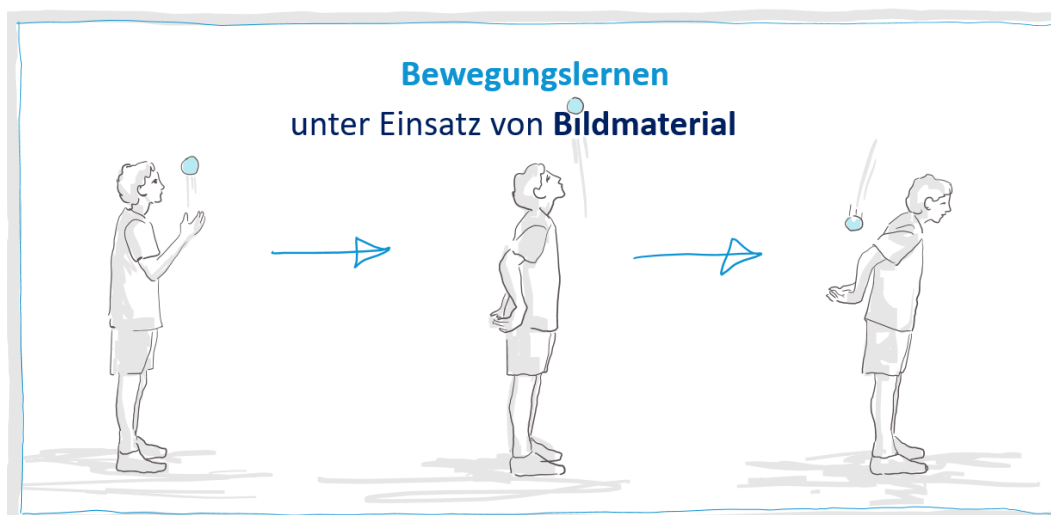


Abbildung 5: Beispiel für Bewegungslernen unter Einsatz von äußeren Bildern (eigene Darstellung).

Das Beispiel zeigt unterschiedliche Phasen einer Bewegungshandlung als Momentaufnahmen. Für Lernende stellt sich hier die Aufgabe, das wahrnehmbare äußere Bild für die Entwicklung eines inneren Bildes heranzuziehen. Es gilt weiters, jene Phasen der Bewegung, die nicht abgebildet sind, zu abstrahieren. Darüber hinaus wäre einzuschätzen, wie die drei bildlich definierten Momentaufnahmen der Bewegung jeweils fortzusetzen sind, damit eine dynamische Lösung und somit das Gelingen der Aufgabenstellung möglich sind.

Mit dem Einsatz von Videomaterial (Abb. 6) ist einerseits eine bildhafte Vermittlung von Bewegungsabläufen verbunden und andererseits sind auch die ihnen impliziten Dynamiken vermittelbar.



Abbildung 6: Beispiel für Bewegungslernen unter Einsatz von Videos (©2020 Metz Video).

Damit ist eine gewisse Ganzheitlichkeit für pädagogische Vermittlungsprozesse gegeben und Lernende können in Auseinandersetzung mit Bildmaterial mit und ohne ergänzender Anleitung Bewegungsabläufe erlernen. Für den unterrichtlichen Kontext gibt es mittlerweile zahlreiche Materialangebote (sowohl Open Source als auch lizenzierte Versionen), die für das Bewegungslernen herangezogen werden können. Beispielsweise bietet die *Online Trainings-Mediathek* [www.bewegungskompetenzen.at](http://www.bewegungskompetenzen.at) (Sobotka & Hollauf 2022) mehr als siebentausend Übungssequenzen in Form von Videos an, die für nahezu alle Altersstufen einsetzbar sind. Mit bildgebenden Analysetools wie z. B. *bewegungslesen* (Owassapian & Hensinger 2014, S. 32) sind Ist-Sollwertvergleiche zur Weiterentwicklung von Bewegungsfertigkeiten möglich. In der Regel wird davon ausgegangen, dass deren Vergleiche Unterschiede in der Gegenüberstellung von Bewegungsausführungen verdeutlichen und Optimierungen im Zuge von Bewegungskorrekturen angeregt werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Sport wird von Bildern dominiert. Leistungen von Sportler\*innen will man mit eigenen Augen sehen, entweder live oder mittels spektakulärer Videos oder Fotos. Wie aber äußere Bilder unser Verständnis von Sportarten, körperlichen Aktionen und Bewegungslernen prägen, ist ein bislang noch wenig beforschtes Terrain. Dieses Desiderat aufzugreifen und mit theoretischen Grundlagen eine weitere Fokussierung anzustoßen, ist Zielsetzung dieses Beitrags. Dazu wurden kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse zum Wahrnehmen äußerer Bilder und Generieren innerer Bilder sowie eine subjektwissenschaftliche Perspektive dienstbar gemacht. Beide Zugänge ermöglichen verschiedene Blickwinkel auf die Arbeit bzw. die Verarbeitung von äußeren und inneren Bildern im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport. Diese Verarbeitungsprozesse eingehender zu beleuchten und aufzuzeigen, dass ein und dieselben äußeren Bilder von Lehrenden wie auch Lernenden völlig unterschiedlich in den Blick genommen werden, wird dabei ebenso versucht wie die Sensibilisierung für Wahrnehmungsprozesse. Nur wer imstande ist, genau zu beobachten, auch sich selbst, d. h.

über die Fähigkeit verfügt, äußere Bilder reflektiert zu verarbeiten und innere Bilder hervorzubringen, die beim Bewegungslernen helfen, lernt sich selbst, seinen Körper, seine Stärken wie Schwächen, seine Möglichkeiten, aber auch (eigene und von außen auferlegte) Reglementierungen besser kennen.

Bewegungslernen ereignet sich, wie gezeigt wurde, in gleich mehreren Spannungsfeldern: In jenem, das sich in Lernenden beim Ausprobieren, Üben, auch Scheitern und neu Versuchen auftut, wenn äußere Bilder körperlicher Aktionen zum Anlass genommen werden (müssen), sie selbst umzusetzen und in weiterer Folge zu beherrschen. Dieser Lernprozess basiert auf einem Abgleich der äußeren und inneren Bilder und kreist um die Frage, ob die eigene Bewegungshandlung dem Gesehenen auch tatsächlich entspricht, ob man es ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ macht. Dieser Umstand führt direkt zu dem weiteren Spannungsfeld, in dem sich Lernende befinden: Wer bestimmt diese Normen? Welche Abweichungen davon werden toleriert und sind (gerade noch) im Rahmen? Welche werden in jedem Fall von Lehrenden korrigiert bzw. in Bewertungssituationen sanktioniert? Dieser zentrale Punkt wurde im Beitrag am Beispiel des V-Stils beim Skispringen verdeutlicht, mit dem anfänglich ein bis dahin geltender normativer Referenzbereich als überschritten eingestuft wurde, bevor er sich durchzusetzen begann und zur neuen bis heute anerkannten Norm avancierte.

Für didaktische Überlegungen in Bezug auf das Bewegungslernen in der Schule kann daraus abgeleitet werden, dass Lehrende verstärkt die Entwicklung von Bewegungstechniken auch abseits genormter (Bewegungs-)Pfade unterstützen und Möglichkeitsräume für das Lernen als subjektive Entwicklungsfelder erkennen. Dafür wäre es notwendig, kreative Bewegungsgestaltungen zu fördern und zuzulassen, damit sich innere Bilder von Lernenden in neuen Bewegungstechniken manifestieren können, von denen wir heute vielleicht noch gar keine Vorstellung haben.

## Literatur

- Ansorge, U. & Leder, H. (2017). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Bosch, A. (2015). Ambivalenzen der Bildkommunikation. Ist eine Vorherrschaft der technischen Bilder unausweichlich? In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung: Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (S. 171–189). Bielefeld: transcript.
- Dahm, S. & Rieger, M. (2014). Gedanken in Bewegung: Über Handlungsvorstellungen. <https://de.in-mind.org/article/gedanken-in-bewegung-ueber-handlungsvorstellungen>, abgerufen am 2.4.2024.
- Dettmers, C. & Nedelko, V. (2011). Mentales Training: Lernen durch Bewegungsvorstellung und -imitation. *neuroreha* 3(01), S. 24–31.
- Güllich, A. & Krüger, M. (2013). *Sport: Das Lehrbuch für das Sportstudium*. Springer Spektrum.
- Herbold, K. & Kirschenmann, J. (2012/13). Bild- und Kunstvermittlung. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://www.kubi-online.de/artikel/bild-kunstvermittlung>, abgerufen am 2.4.2024.
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/Main: Campus

- Innauer T. (29.3.2021). *Skifliegen ist viel sicherer geworden, bleibt aber lebensgefährlich!* <https://www.toni-innauer.at/2021/03/29/skifliegen/>, abgerufen am 2.4.2024.
- Kleiner, K., Rakoczi, G. & Krimm, S. (2012). Blickbewegungsverläufe (mobiles Eye-Tracking) als Element sportdidaktischer Lehr-Lern-Forschung. In K. Kleiner (Hrsg.), *Fachdidaktik "Bewegung und Sport" im Kontext: Zwischen Orientierung und Positionierung* (S. 138–152). Purkersdorf. Verlag Brüder Hollinek.
- Lehrplan der Mittelschule (2023). Zuletzt geändert durch das Bundesgesetz BGBl. II Nr. 1/2023 vom 2.1.2023. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_0006\\_D9C76AE5\\_2C42\\_4AD4\\_A014\\_56A590E767F1.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0006_D9C76AE5_2C42_4AD4_A014_56A590E767F1.html), abgerufen am 2.4.2024.
- Ludwig, J. (2012). Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. In J. Ludwig (Hrsg.), *Lernen und Lernberatung: Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung* (S. 18–42). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: <https://doi.org/10.3278/14/1118w018>
- Ludwig, J. (2022). Subjekt und Subjektentwicklung im erwachsenenpädagogischen Diskurs. *Hessische Blätter für Volksbildung* 72(3), 39-49. DOI: <https://doi.org/10.3278/HBV2203W005>
- Matthes, J. (2014). Kognition. In C. Wunsch, H. Schramm, V. Gehrau & H. Bilanzic (Hrsg.), *Handbuch Medienrezeption* (S. 13–27). Baden-Baden Nomos: Verlagsgesellschaft.
- Mayer, J. & Hermann, H.-D. (2015). *Mentales Training. Grundlagen und Anwendung in Sport, Rehabilitation, Arbeit und Wirtschaft*. 3. aktualisierte Aufl. Berlin: Springer.
- Owassapian, D. & Hensinger, J. (14.11.2014). Bewegunglesen.com – Das E-Learning-Tool zur Bewegungslehre. *Learning Symposium 2014: Mobil und vernetzt – studieren im digitalen Zeitalter*. DOI: <https://doi.org/10.25932/publishup-44231>
- Rabacher, G. (2020). Lehrende verstehen Lernende. *R&E-Source, Online Journal for Research and Education*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/925/888>, abgerufen am 2.4.2024.
- Salb, S. (2015). *Wahrnehmung und Vorstellung von Bewegungen - Studien im Kontext des Erwerbs sportlicher Fertigkeiten in der Kindheit*. Dissertation a. d. Universität Göttingen. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-0022-5D92-F?locale-attribute=en>, abgerufen am 2.4.2024.
- Schnotz, W., & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele et. al (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seel, M. (1997). Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung. In B. Recki & L. Wiesing (Hrsg.), *Bild und Reflexion. Paradigmen und Perspektiven gegenwärtiger Ästhetik* (S. 17–38). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Siemens, C. (17.2.2014). Skispringen, ein komischer Sport. *Die Zeit Online*. <https://www.zeit.de/sport/2014-02/skispringen-sportart-komisch>, abgerufen am 2.4.2024.
- Sobotka, R. & Hollauf, M. (2020). *ClipCoach. Österreichs Online Trainings-Mediathek*. <http://www.bewegungskompetenzen.at/2020/index.php/infos/104064-produktion>, abgerufen am 2.4.2024
- Strobach, T. & Wendt, M. (2010). *Allgemeine Psychologie. Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte*. Wiesbaden: Springer.

Wiesner, C., Schreiner, C. & Brandhofer, G. (2020). Die Transformation durch Digitalisierung im Anthropozän. Digitale Kompetenz als anthropozäne Kulturressource. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.

---

<sup>1</sup> Das Fachdidaktikzentrum *Bewegung und Sport* der Universität Wien untersuchte das Blickverhalten Studierender, wenn sie als Lehrende in bewegungsorientierten unterrichtlichen Handlungsfeldern auftreten. Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass die Aussagen der Studierenden über die eigenen Blickstrategien bei der Beobachtung von Bewegungshandlungen von Schüler\*innen mit dem technisch erfassten Blickverhalten häufig nicht in Einklang stehen (Kleiner et al., 2012, S. 142 f.)

<sup>2</sup> Lernbegründungen, Lernwiderstände und Lernverweigerungen im Zuge von Lehr-Lernkontexten aus einer subjektwissenschaftlichen Perspektive zu verstehen, bedarf empathischer Zugänge jener, die ein derartiges Interesse verfolgen (Rabacher, 2020).

<sup>3</sup> Tiefere Einblicke in die Darstellung von Vorstellung und Wahrnehmung finden sich bei Salb (2015, S. 49 ff.). Die qualitativen und quantitativen Unterschiede zwischen Vorstellungen und Wahrnehmungen werden von der Autorin in ihrer Forschungsarbeit differenziert und mehrperspektivisch herausgearbeitet.

<sup>4</sup> Handlungsvorstellungen in motorischen Kontexten sind mentale Leistungen, die sich auf Bewegungen beziehen, die (noch) nicht ausgeführt werden (Jeannerod 1994 zit. n. Dahm & Rieger 2014, o. Sz.). Sie treten mit und ohne Aufforderung von außen auf, so auch beim Lesen, Erinnern, Beobachten u. dgl. Einem Handlungsziel folgt eine Bewegungsplanung mit entsprechenden motorischen Kommandos, die u. a. die Koordination des Kraftaufwandes oder die Bewegungsrichtung steuern.

<sup>5</sup> Vergleiche diesbezüglich auch die kognitionspsychologisch orientierten Ausführungen zur Lesekompetenz von Schnotz und Dutke (2004, S. 61 ff.).

# Fortbildungen in politischer Bildung als Bereicherung für das Demokratieverständnis an Schulen in Niederösterreich

## *Ergebnisse zweier Forschungsprojekte*

Martina Rabl, Tamara Katschnig<sup>1</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1287>

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag beschreibt zwei Forschungsprojekte zu Fortbildungen in Politischer Bildung der KPH Wien/Krems, einerseits ein Projekt (2018-2023) mit Schwerpunkt auf Erfahrungen der Beteiligten zur Umsetzung des Lehrplans 2016, andererseits ein Projekt zu Angeboten der Lehrer\*innen-Fortbildung in GPB in der SEK I. Im ersten Projekt wurden Schüler\*innen und deren Lehrer\*innen befragt (2268 Schüler\*innen/ 44 Lehrkräfte an 24 Schulen in NÖ). Die Methoden waren quantitativ-schüler\*innenseitig ein Fragebogen und qualitativ auf Seiten der Lehrkräfte Interviews (Auswertung nach Mayring). Die Ergebnisse der Interviews zur Fortbildung stellen den Schwerpunkt dieses Beitrags dar und führten dazu, dass Fortbildungen entstanden.

Das zweite Projekt (2020-2022) unterstützt von Gerhard Lechner und Evelyn Pfeffer beschäftigte sich mit der Lehrer\*innen-Fortbildung in GSP, bei der es bisher wenig regionale Fortbildungsveranstaltungen gab. Infolgedessen entwickelte sich ab September 2018 das Netzwerk der GPB-Lehrer\*innen in NÖ. Um hohe Akzeptanz durch die Kollegen\*innen zu erreichen, wurde vorab das Interesse an erwünschten Themen in den Regionen erfragt. Mittels Online-Fragebogen wurde die Zielgruppe zu behandelnden Inhalten befragt.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich fast die Hälfte aller Lehrpersonen in GPB ein vermehrtes Angebot von regionalen Fortbildungen wünschen. Die Themen betreffend werden v.a. Unterrichtsbeispiele der Umsetzung politischer Bildung zu mehr als 80 % favorisiert.

**Stichwörter:** Politische Bildung, Lehrplan, Fortbildung

---

---

<sup>1</sup> KPH Wien/Krems, [martina.rabl@kphvie.ac.at](mailto:martina.rabl@kphvie.ac.at)

# 1 Ausgangslage und Beschreibung der beiden Forschungsprojekte

## 1.1 Ausgangslage

Mit der Lehrplanänderung 2016 in GPB für die Sekundarstufe I wird Politische Bildung für alle Schüler\*innen von der 6. bis zur 8. Schulstufe an NMS und der AHS-Unterstufe als Ziel in Form zweier Pflichtmodule verankert. Dadurch soll zum einen der traditionelle Geschichts- und Politikunterricht in ein konzeptionelles Lernen im Rahmen einer ausschließlich modularen Gestaltung übergeführt werden. Davon ausgehend werden dadurch zum anderen auch fächerübergreifende Impulse für die Abdeckung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ erwartet. Es soll dadurch auch kompetenzorientiertes Lernen in Form der politischen Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz konkretisiert werden.

Die damit befasste Lehrplankommission war sich bereits vor 2016 im Klaren darüber, dass die Bildungsziele und die umfassenden Forderungen an eine ernstgemeinte politische Bildung nicht im Rahmen eines reinen Politikunterrichts zu erreichen sind. Abgesehen von argumentierten Ressentiments, mangelnder Sachkenntnis und Vorbehalten bezüglich parteipolitischer Indoktrination der Lehrer\*innenschaft bei der Umsetzung der Forderungen des Erlasses „Politische Bildung“ zeigten Studien, wie z.B. eine Studie zur Politischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I (vgl. [Studie der Uni Bielefeld zur Lage der Politischen Bildung in der Sekundarstufe I | DVPB NW e.V. \(wordpress.com\)](#)), dass, wenn überhaupt, politische Themen im Unterricht nur anlassbezogen – in Form einer Gedenktags- oder Gedenkjahrespädagogik – behandelt wurden und danach als abgehakt bezeichnet wurden. Dass sich derart der erwartete Bildungsimpuls für Schüler\*innen nicht, oder nur zum geringen Teil einstellen konnte, scheint durchaus verständlich.

Die Erfahrung zeigt, dass deutende Rekonstruktionen aus der Vergangenheit politischer Ereignisse den Schüler\*innen sehr häufig nur in Form einer Erzählung vermittelt werden. Daher machte es für die Lehrplankommission durchaus Sinn, die thematischen Strukturierungskonzepte einschließlich der längs- und querschnittlichen Betrachtung als Darstellungsform von Politik für den Unterricht hervorzuheben. Wenngleich Längs- und Querschnitte mittlerweile im GPB-Unterricht, neben dem immer noch vorherrschenden genetisch-chronologischen Durchgang in den aktuellen Lehrplänen festgeschrieben sind, zeigen die Diskussionen nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland in der Lehrer\*innenschaft erhebliche Vorbehalte gegen Begriffe wie Module oder Kompetenzen. Diese Vorbehalte werden zum einen durch die meist rein querschnittsbezogenen Ausbildungsinhalte für Lehrer\*innen genährt und erfahren zum anderen ihre Bestätigung durch die inhaltliche Gliederung der in den Schulen verwendeten Lehr- und Lernbücher (vgl. [RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 30.11.2022 \(bka.gv.at\)](#)).



Besonders für die Erreichung politischer Bildungsziele scheint die Herangehensweise an politische Kompetenzbildung bei Schüler\*innen über Längsschnitte leichter. Beim Längsschnittkonzept wird ein eng begrenzter Lerninhalt thematisiert. Durch die ausschnittshafte Darstellung aus verschiedenen Blickwinkeln eröffnet sich den Schüler\*innen am deutlichsten die Einsicht in Kontinuität und Diskontinuität historisch-politischer Prozesse. Aus dem Mixtum von Längs- und Querschnittsmaterialien, gepaart mit der Vermittlung von Kenntnissen zu politischen Institutionen, wie auch zu politischen Schlüsselbegriffen (Prinzipien der Demokratie, Gewaltenteilung, etc.) soll das Arbeiten mit Schüler\*innen im Rahmen der Politischen Bildung neue Impulse erfahren. (vgl. Hellmuth & Kühberger, 2016)

## 1. 2 Beschreibung der beiden Forschungsprojekte

In einem fünfjährigen Forschungsprojekt der KPH Wien/Krems mit dem Titel „Politische Bildung und die Umsetzung der Forderungen der Bildungsziele gemäß den Forderungen des neuen Lehrplans für Geschichte und Politische Bildung (GPB) in der Sekundarstufe 1 in Niederösterreich“ wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ geforscht. Im Zentrum des quantitativen Teils des Projekts standen die Schüler\*innen der 8. Schulstufe, die mittels eines Fragebogens (pencil-paper) über ihr Wissen, ihre Interessen und Einstellungen befragt wurden. Im qualitativen Teil wurden Lehrer\*innen Interviews durchgeführt, die im Anschluss kategorisiert wurden, wobei in diesem Artikel nur die Kategorie der Fortbildung herausgenommen wurde und die acht weiteren Kategorien wie z.B. Probleme zur Umsetzung des Lehrplans, Vermittlungsverfahren oder Erwecken von politischen Handlungen keine Berücksichtigung, etc. finden.

Zu den zentralen Angeboten in GPB im Rahmen der Fortbildung der Pädagogischen Hochschulen ergab sich im September 2018 die Möglichkeit zur Dezentralisierung durch die Gründung des Netzwerks der GPB-Lehrer\*innen SEK I in Kooperation mit der Bildungsdirektion NÖ, vormals Landesschulrat für NÖ. Daraus ergaben sich die Inhalte des zweiten Forschungsprojekts „Angebote der Lehrer\*innen Fortbildung in Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe 1“. Um einen hohen Zuspruch und Akzeptanz für diese neue Einrichtung zu erreichen, wurde schon bei den ersten Fortbildungsveranstaltungen eine Befragung in den Regionen durchgeführt. Befragt wurden die Teilnehmer\*innen in Bezug auf Fortbildungspräferenzen, Möglichkeiten der Unterstützung, Schulbücher und Anregungen zum Ausbau des Netzwerks.

## 2 Politische Bildung und die Umsetzung der Forderungen der Bildungsziele gemäß den Forderungen des neuen Lehrplans für Geschichte und Politische Bildung (GPB) in der Sekundarstufe 1 in Niederösterreich

### 2.1 Dauer des Forschungsprojektes

Es wurden in zwei aufeinanderfolgenden Jahren aus Sicht der Lehrer\*innen (Interviews) die Umsetzung der Politischen Bildungsinhalte, Lehrplan, Schulbücher, Methodik und Fortbildungen analysiert und aus Sicht der Schüler\*innen (ca. 1100 Fragebögen pro Jahr) das Interesse, das Wissen und die Einstellung untersucht.

Folgende Abbildung zeigt den zeitlichen Ablauf des Projektes. Vor der Ist-Analyse im ersten Jahr wurden die Messinstrumente (qualitativ und quantitativ) entwickelt und ein Pre-Test durchgeführt. Die erste Erhebung fand im Schuljahr 2018/19 statt, die zweite Erhebung 2019/20. Vom 3. bis zum 5. Jahr erfolgten die Auswertungen der umfangreichen Ergebnisse sowie die Erstellung von Fortbildungen und die Rückspiegelung der Ergebnisse in den neuen Lehrplan.

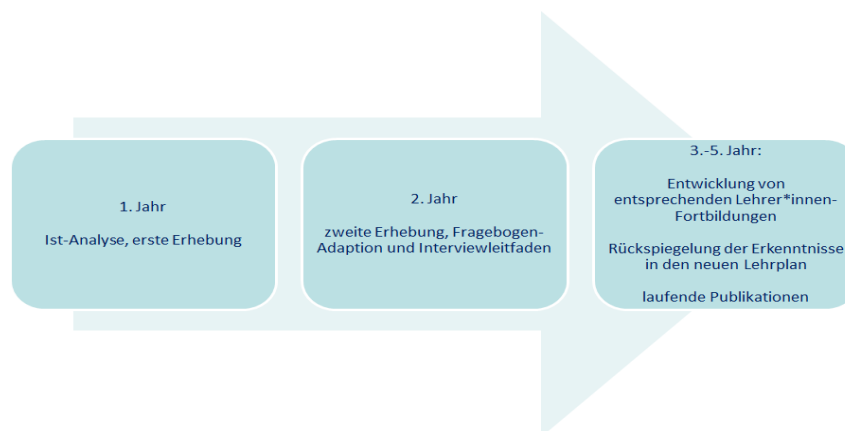


Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf des Projektes (Eigendarstellung)

### 2.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Folgende Forschungsfragen ergaben sich aus der Literaturrecherche:

Inwieweit fühlen sich die Lehrer\*innen für die Umsetzung dieser neuen Lehrplanforderungen methodisch-didaktisch umfassend fort- und ausgebildet?

Haben die Lehrer\*innen Präferenzen in Bezug auf methodisch-didaktische Fortbildung oder favorisieren sie mehr inhaltliche Themen?

## 2.3 Stichprobe(n), Durchführung und Auswertung

Bei der qualitativen Befragung wurden 2019 20 Interviews mit Lehrer\*innen der SEK I (AHS/ NMS) und 2020 24 Interviews mit Lehrer\*innen der SEK I (AHS/ NMS) in Niederösterreich geführt. Quantitativ erfolgte zeitgleich (2019 und 2020) eine schriftliche Befragung von jeweils über 1100 Schüler\*innen der 8. Schulstufe mittels Fragebögen (Inhalt: Wissen, Interesse an politischen Inhalten, politische Einstellung). Die Auswertung erfolgte mittels Statistikprogramms SPSS. Gegenstand dieses Beitrags ist vorwiegend die qualitative Studie.

1. Befragung 2019	2. Befragung 2020
20 Lehrpersonen von 16 Schulen in NÖ	24 Lehrpersonen von 17 Schulen in NÖ
11 NMS und 5 AHS	10 NMS und 7 AHS
15 weibliche und 5 männliche Lehrpersonen	16 weibliche und 8 männliche Lehrpersonen
4 unterrichtende Lehrkräfte ohne Lehramtsprüfung in GSPB	3 unterrichtende Lehrkräfte ohne Lehramtsprüfung in GSPB
11 Lehrpersonen nahmen bei beiden Befragungsrunden teil	

Abbildung 2: Stichprobe qualitativer Teil (Eigendarstellung)

Die Interviews mit den Lehrer\*innen dauerten ca. 30 Minuten. Es erfolgte im zweiten Forschungsjahr eine Adaptierung des Interviewleitfadens aufgrund von Veränderungen der politischen Landschaft in Österreich sowie eine Präzisierung von Begriffen. Es erfolgte eine Kategorisierung der Fragen in Anlehnung an Mayring (2010) deduktiv und ergänzend induktiv. Folgende Kategorien wurden gebildet, wobei nur die Kategorie Fortbildungen in diesem Beitrag berücksichtigt wird. Weitere Kategorien befassten sich mit der Kenntnis der Forderungen des Lehrplans 2016, Probleme bei der Umsetzung/ Einschränkungen, Erwecken von politischen Haltungen, Fortbildungen, Vermittlungsverfahren (genetisch-chronologisch, Längs- und Querschnitte), Tagesaktuelles, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, Prinzip Politische Bildung, geprüfte/ ungeprüfte Lehrer\*innen bei der Umsetzung der Lehrplanforderungen.

## 2.4 Ergebnisse

Als ein Ergebnis zeigt sich, dass sich Schüler\*innen sehr wohl für Politische Bildung interessieren, jedoch große Probleme bei der Terminologie haben. Sie wollen sich zwar nicht persönlich aktiv beteiligen in der Mitwirkung bei politischen Organisationen, jedoch eine

überwiegende Mehrheit gibt an, dass sie wählen gehen möchte. Ergänzend dazu ist zu erwähnen, dass von Seiten der Schüler\*innen das Faktenwissen im ersten Befragungszeitraum im sehr unterdurchschnittlichen Bereich lag, was sich im zweiten Befragungszeitraum verbesserte, obwohl laut Aussagen der Lehrkräfte in beiden Jahren sehr viel Institutionenlehre im Unterricht durchgeführt wurde. Es gibt einen Unterschied im Interesse an Politik zw. Schülerinnen und Schülern ( $p=0.003$ ): Buben haben etwas höheres Interesse (2,80) als Mädchen (2,63).

Ein weiteres sehr interessantes Ergebnis ergab sich aus der unterschiedlichen Sicht der Beteiligten. Die Mehrheit der Schüler\*innen hat ein durchschnittliches Interesse und mehr als ein Drittel der Schüler\*innen wünschen sich mehr Angebote im Bereich Politische Bildung. Von Seiten der Lehrer\*innen wird bei mehr als einem Drittel betont, dass die Schüler\*innen noch zu jung für Themen der Politischen Bildung sind, diese nicht verstehen können bzw. auch kein Interesse haben.

Ein sehr interessantes Resultat war auch, dass es nicht nur die Eltern sind, die Interesse an Politik wecken, sondern eher die Schule und Soziale Medien. Freund\*innen werden in diesem Zusammenhang kaum genannt. Interessant erscheint jedoch, je weniger Interesse die Schüler\*innen angeben, desto mehr ist die Aktivität in Jugendgruppen für sie wesentlich.

Wie bereits von Seiten verschiedenster Jugendstudien bekannt, ist jedoch der Bildungsgrad der Eltern sehr wohl ein Parameter, ob überhaupt Interesse an Politik besteht (Jugendforschung PH Österreichs, 2021).

Ein weiterer spannender Aspekt ergab sich aus der Frage: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der politischen Einstellung der Schüler\*innen und der Zeit, die sie für politische Themen aufwenden? Diese Hypothese „Je eher Schüler\*innen die Demokratie als wichtige Regierungsform sehen, desto mehr Zeit widmen sie der politischen Information pro Tag“ konnte bestätigt werden ( $p=0.000$ ,  $r=0.165$ ).

In den Interviews zeigten sich die Lehrer\*innen sehr verunsichert und äußerst skeptisch gegenüber dem Lehrplan 2016. Sie lehnten zu 90 % Begriffe wie „Module“, „Kompetenzen“ und „Konzepte“ ab. Mehr als zwei Drittel der Personen beklagten auch keine entsprechende Vorbereitung und auch kaum begleitende Hilfestellungen für die Umsetzung des Lehrplans 2016 erhalten zu haben. Eine große Problematik stellten auch die fehlenden Schulbücher dar bzw. die teilweise Aufhebung der Chronologie ersetzt durch Längs- und Querschnitte. 90 % der befragten Personen verlangten eine Rückkehr zu genetisch-chronologischen Vorgangsweise. Positiv äußersten sich die Lehrpersonen mit großer Mehrheit, dass politische Inhalte jetzt im Lehrplan festgeschrieben waren. Die Zweifel bestanden jedoch bei einem Drittel der Befragten in der Umsetzung. Problematisch wird auch von vielen die Ausbildung der Lehrer\*innen für Politische Bildung gesehen durch die meist rein querschnittsbezogenen Ausbildungsinhalte für Lehrer\*innen und durch die inhaltliche Gliederung, der in den Schulen verwendeten, Lehr- und Lernbücher (Rabl et al., 2019).

Zur Beantwortung der Forschungsfragen: *Inwiefern fühlen sich die Lehrer\*innen ihrer Meinung nach für die Umsetzung der Lehrplanforderungen aus- und fortgebildet?* äußerten sich befragte Lehrpersonen wie folgt:

Ein Viertel der Befragten fühlt sich 2019 nicht entsprechend aus- bzw. fortgebildet, wobei dem Selbststudium eine zentrale Rolle zukommt. Der Grund dafür liegt nach Ansicht der Befragten auch darin, dass es zu wenig entsprechende Fortbildungsangebote gebe. Dies belegen verschiedenste Aussagen wie „Man könnte es verbessern.“ (D, 08:52).

Der Aus- und Fortbildung im Bereich der Politischen Bildung wird 2020 von den befragten Lehrkräften ein gravierend schlechtes Zeugnis ausgestellt. Die Vernachlässigung der Politischen Bildung in der Ausbildung wird als „Katastrophe“ (LL, 07:43) beschrieben, nur vereinzelt würden solche Inhalte „reingeschmissen“ (UU, 09:10). Auch Fortbildungen werden als „seichte Aktionen“ (VV, 11:06) aufgefasst, die mehr kaschieren sollen, als Neues bringen oder ein Umdenken bewirken.

*Haben die Lehrer\*innen Präferenzen in Bezug auf methodisch-didaktische Fortbildungen oder favorisieren Sie mehr inhaltliche Themen?*

Die Bereitschaft zu bzw. der ausdrückliche Wunsch nach Fortbildungen in diesem Bereich wird von einem Großteil der Befragten geäußert (vgl. EE, 07:06). Hier zeigt sich eine Zweiteilung: erstens in jene, die inhaltliche Fortbildungen präferieren (vgl. SS, 05:48), sprich aufgrund mangelnder Ausbildung Fachwissen vermittelt bekommen wollen und zweitens jenen, die sich einen Fortbildungs-Fokus auf der didaktischen Umsetzung wünschen (vgl. OO, 07:53).

*Folgende Extrempositionen können 2019 bei den Interviewteilnehmer\*innen gefunden werden:* Person A: „... kann grundsätzlich nur von der Ausbildung sprechen, nicht von der Fortbildung ... da muss ich schon so sagen, dass sehr viel zumindest momentan Eigenmotivation und Selbsterstellen, selbst mit dem Thema auseinandersetzen ist. Also es wird... eher geringgehalten ...“

Person B: „Fortbildungsangebote ... bin fortgebildet - selbstverständlich, ich mach selbst an der PH-Kurse für die Kolleg\*innen. ...“

Person C: „Fortgebildet ... anscheinend nicht. ... Vielleicht ist das untergegangen, das ist ein bisschen in den Hintergrund gerückt, ja. Aber so jetzt, dass ich jetzt sag an das könnt ich mich erinnern eigentlich nicht, nein.“

2020 zeigt sich folgendes Bild: Person AA: „Ja, eigentlich schon. Durch die Fortbildungen, die wir haben, durch die FH, ist eigentlich meiner Meinung nach... außerdem kann ich mit Kollegen sprechen, das ist mir auch sehr wichtig, der Austausch mit Kollegen.“

Person BB: „Lehrplanfortbildungen ... wäre schon sinnvoll, weil ja... ich würd einmal solche Veranstaltungen generell einmal so aufziehen und einmal wirklich so wie es ist die Lehrer fragen, was jetzt Tatsache ist, und was umgesetzt wird. Und ... weil manche werden von dem Heruntersteigen wollen und sagen: "Ich bleib doch bei dem alten Lehrplan", bei uns ist es nämlich auch so aufgebaut, wir haben dementsprechend Geschichtebücher, die noch den alten Lehrplan haben.“

Person CC: „Nein, ich habs anders gelernt. Mich hat man anders sozialisiert als Lehrer. ...Ich habe mehrere Fortbildungen auch schon besucht in der Vergangenheit, das waren teilweise bisschen seichte Aktionen und da bin i noch ned wirklich auf den Zug damit aufgesprungen.

Person DD: Vorge stellt ja, aber nicht vermittelt. ... Fortbildungen politisch ... neuesten politischen Strömungen, die Jugendströmungen ... Neoliberale und dieses Faschistische, dieses Neofaschistische, dass man da einmal wirklich einen Profi bekommt und der das so vermittelt.“

Person EE: „Fortbildung ... Ja, find i wichtig, ja ...also für mich ist nicht so das Grundwissen notwendig in irgendwelchen Fortbildungsveranstaltungen, sondern so zusätzlich. Das man sagt, wie kann man einen Film einbauen ...“

Zusammenfassend kann die Frage „Fühlen sich die Lehrer\*innen für die Umsetzung dieser neuen Lehrplanforderungen methodisch-didaktisch umfassend fort- und ausgebildet?“ in folgender Weise beantwortet werden, dass Politische Bildung noch immer im Schatten der Geschichte steht und zu wenig Angebote wahrgenommen werden, aber der Wunsch nach Fortbildungen ist in großem Maß gegeben. Die Frage „Haben die Lehrer\*innen Präferenzen in Bezug auf methodisch-didaktische Fortbildungen oder favorisieren Sie mehr inhaltliche Themen?“ kann folgendermaßen beantwortet werden: Die Themenwünsche sind breit gefächert, sehr häufig wird der Wunsch nach Fortbildungen in Bezug auf Methoden sowie nach Vertiefung von fachlichen Inhalten oder nach praxisorientiertem Material geäußert; auch die Vernetzung von Lehrpersonen ist Thema.

## **3 Angebote der Lehrer\*innen Fortbildung in Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe 1**

### **3.1 Stichprobe, Messinstrument, Durchführung und Auswertung**

Im Rahmen von Fortbildungen des Netzwerks wurden die Teilnehmer\*innen mit Hilfe eines Fragebogens einerseits mit der pencil-paper Methode andererseits auch online befragt. 146 Teilnehmer\*innen aus allen Bildungsregionen beteiligten sich an der Umfrage. Zum damaligen Zeitpunkt gab es nur 5 Bildungsregionen in Niederösterreich – heute sind diese auf Region 5 und 6 aufgeteilt.

## Ich bin GSP Lehrerin/Lehrer in der Region

146 Antworten

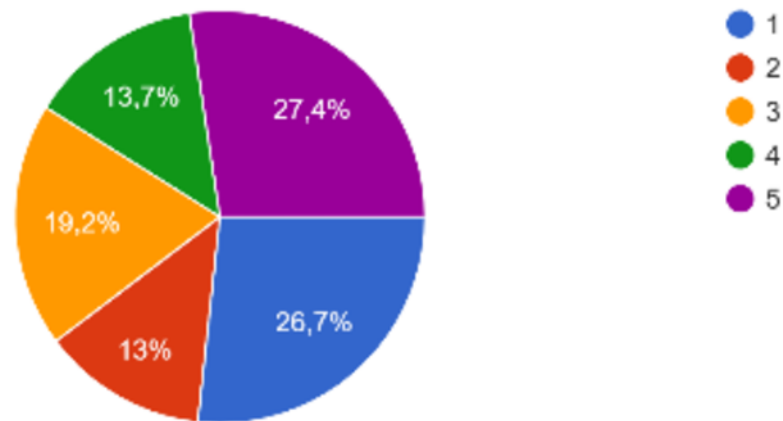


Abbildung 3: Stichprobe der Teilnehmer\*innen entsprechend den Regionen (Eigendarstellung)

Das Messinstrument war ein Fragebogen, der darlegt, wie die Lehrer\*innen mit dem neuen Lehrplan in GPB 2016 zurechtkommen und auch welche Lehrergruppe sich an Fortbildungen beteiligt. Für die Beantwortung dieser Fragen benötigten die Befragten im Durchschnitt ca. zehn Minuten. Die Befragungen wurden entweder am Ende eines Fortbildungstages oder online über das Analysetool von Google beantwortet.

Die gestellten Fragen waren sowohl geschlossene Fragen mit Einfach- oder Mehrfachnennungen als auch halboffene und offene Fragen, bei denen die Lehrer\*innen ihre Meinungen zu dem neuen Lehrplan mitteilen konnten. Die darauffolgende Auswertung erfolgte mit der Analysesoftware „google forms“ und zum Teil auch mit der Statistik- und Analysesoftware SPSS der Softwarefirma IBM.

### 3.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Folgende drei Forschungsfragen standen im Fokus:

In welcher Form verändert sich das Verhalten der Lehrpersonen in Bezug auf die Teilnahme an regionalen Fortbildungsveranstaltungen durch die Erhebung?

Welche Inhalte bei Fortbildungsangeboten werden vermehrt in regionalen Fortbildungen angenommen?

Welche Faktoren beeinflussen das gesteigerte Interesse der Lehrer\*innen an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, wenn sie in die Themenfindung eingebunden werden?

Daraus ergaben sich folgende Hypothesen:

Mehr Lehrer\*innen in Geschichte und Politische Bildung nehmen an regionalen Fortbildungsveranstaltungen teil.



Durch die regionale Nähe der Fortbildungen nehmen mehr Lehrpersonen teil. Je praktischer die Inhalte der Lehrveranstaltungen ausgelegt sind, desto größer ist das Interesse an diesen Fortbildungen teilzunehmen.

### 3.3 Ergebnisse

Insgesamt wurden 146 Lehrer\*innen sämtlicher Bildungsbezirke in ganz Niederösterreich befragt. Unter den Bildungseinrichtungen waren Neue Mittelschulen aus allen Bildungsregionen. Die Bereitschaft an Fortbildungen teilzunehmen ist mit 58,2 % sehr hoch. Mehr als die Hälfte der Befragten konnten ein Dienstalter von mehr als zwanzig Jahren aufweisen. Dementsprechend groß war auch der Erfahrungshorizont, den die jeweiligen Befragten hatten.

Ich habe \_\_\_\_\_ Dienstjahre  
146 Antworten

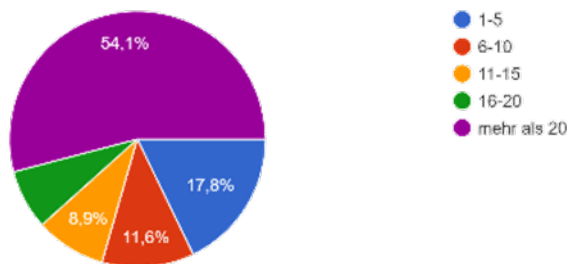


Abbildung 4: Dienstalter der Teilnehmer\*innen (Eigendarstellung)

Ein weiteres klares Bild in Bezug auf die Umsetzung des Lehrplans 2016 zeigt die folgende Grafik:

Inwieweit sind Sie bereit, den neuen Lehrplan in Geschichte und Politischer Bildung umzusetzen?  
146 Antworten

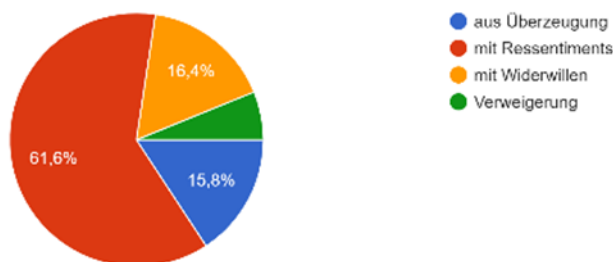


Abbildung 5: Umsetzung des Lehrplans GPB 2016 (Eigendarstellung)

Durch die langjährige Unterrichtserfahrung der Teilnehmer\*innen stehen diese dem neuen Lehrplan skeptisch gegenüber und auch die Bereitschaft nach diesem zu unterrichten ist nur teilweise gegeben. Diese Skepsis zeigt sich zumindest bei 61,6 % der befragten Teilnehmer\*innen. Daraus lässt sich auch schließen, dass Lehrer\*innen mit mehr als zwanzig Dienstjahren, was den Unterrichtsgegenstand Geschichte/Politische Bildung betrifft, noch anders sozialisiert worden waren und es für sie schwierig erscheint, sich auf diese neue Form des modularen Systems einzulassen. Zu dieser Skepsis kommt noch erschwerend hinzu, dass ein Großteil der Lehrer\*innen nicht oder nur ungenügend die Möglichkeit erhalten hatte sich durch Fortbildungsangebote mit dem neuen Lehrplan intensiv auseinanderzusetzen und in weiterer Form die nötige Unterstützung und Hilfestellung zur entsprechenden Umsetzung erhalten hat. Es könnte auch daran liegen, dass sich Lehrpersonen mit dieser neuen Form des Unterrichtens überfordert gefühlt haben. Einen weiteren wesentlichen Aspekt stellten sicherlich die nicht zur Verfügung stehenden Schulbücher dar.

Ein großes Thema des neuen Lehrplans ist die Umgestaltung in ein modulares System, dem zumindest die Befragten noch mit Unsicherheiten gegenüberstehen, da die Umsetzung noch nicht optimal gelingt. 60,3 % aller Teilnehmer\*innen gaben an, die modularen Inhalten nur teilweise umsetzen zu können. Für 22,6 % der Teilnehmer\*innen sind diese nur schwer umzusetzen.

In Bezug auf Fortbildungspräferenzen werden eindeutig favorisiert mit 17% Unterrichtsbeispiele des Neuen Lehrplans 2016 gewünscht, trotz des bereits genannten Ressentiments der Lehrpersonen. Dies zeigt auch, dass bei entsprechender Fortbildung die Lehrpersonen sehr wohl bereit sind, sich den Herausforderungen des modularen Lehrplans zu stellen. Mit 15 % rangieren die „Praktische Umsetzung von Modulen in Politischer Bildung“ an zweiter Stelle, gefolgt von „Offenem Lernen“ mit 13 %. Die Vorstellung von Lehr- und Lernbüchern mit 7 % stellt den niedrigsten Wert dar.

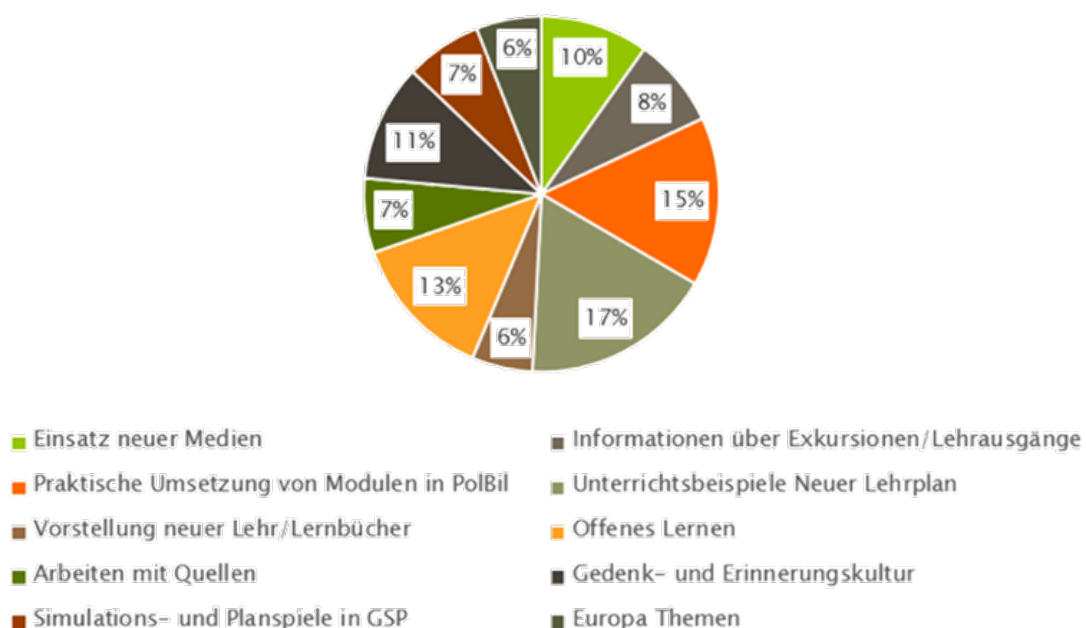


Abbildung 6: Fortbildungspräferenzen der Lehrpersonen (Eigendarstellung)

Ein weiteres interessantes Thema stellt die Mitarbeit im Netzwerk bzw. welche Unterstützung sich die Lehrpersonen vom Netzwerk der GPB Lehrer\*innen der SEK 1 in NÖ wünschen.

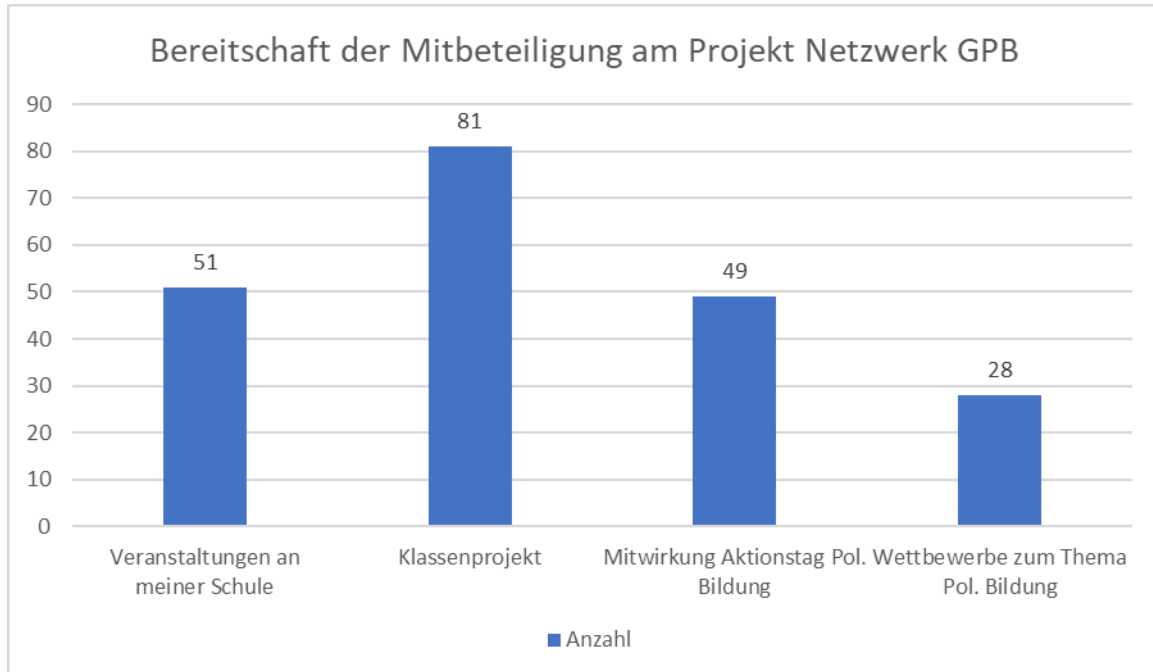


Abbildung 7: Formen der Beteiligung im Netzwerk (Eigendarstellung)

Es gab auch ein eindeutiges Bekenntnis zur Regionalität und zur intensiven Vernetzung und dem Austausch der Lehrer\*innen für GPB – auch im Hinblick auf den Lehrplan 2023/24.

Empirisch gilt in diesem Zusammenhang auch, dass Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu den drei wichtigsten Einflussfaktoren für die Qualität des Schulsystems zählt. (vgl. Müller, 2019, S. 101) und des Weiteren berufsbegleitendes Lernen entscheidende Bedeutung für den Aufbau und Erhaltung von Kompetenz darstellt (vgl. [http://www.plattform-lehrerinnenbildung.net/wp-content/uploads/2013/03/Mayr\\_Posch\\_2012.pdf](http://www.plattform-lehrerinnenbildung.net/wp-content/uploads/2013/03/Mayr_Posch_2012.pdf)).

Um dies auch wirksam zu erreichen und damit das Netzwerk den Erwartungen der Lehrpersonen auch entsprechen kann und erfolgreich in diesem Bereich agieren kann, ist ein immens wichtiger Faktor, dass die Zusammenarbeit zwischen Netzwerk und Bildungsdirektion NÖ auch in den kommenden Jahren vertieft und intensiviert werden sollte.

## 5 Fazit aus beiden Projekten

Die Ergebnisse in Bezug auf die Lehrer\*innen konnten bereits in die Adaption des Lehrplans 2023/24 einfließen. Weiters sollten aus der Sicht des Forscher\*innen-Teams die notwendigen Konsequenzen für die Umsetzung der politischen Bildungsinhalte in Form von entsprechenden

Unterrichtspraktiken folgen. Um dies auch zu erreichen, ist sowohl die Fort- als auch die Ausbildung von politischen Bildner\*innen gefordert. Aber auch ein Umdenken von Lehrer\*innen in Geschichte und Politische Bildung sollte forciert werden. Ergebnisse dieses Forschungsprojektes fanden hier schon Berücksichtigung wie z.B. Auflösung der Module selbst, aber Beibehaltung der politischen Inhalte (Mitarbeit von Martina Rabl).

Hier gilt es in jedem Fall an den Angeboten der Lehrer\*innen Fortbildung in Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe 1 zu arbeiten, die entweder nicht oder zu wenig wahrgenommen werden oder entsprechende Angebote fehlen wie dies in den Interviews eindeutig nachzulesen ist. Besonders gilt darauf zu achten, dass es für den Lehrplan 2023/24 entsprechende Vorbereitung und begleitende Hilfestellungen für die Pädagog\*innen geben sollte, damit die Ressentiments und die Skepsis in die bereits genannten Kompetenzen im Unterricht in Geschichte und Politische Bildung umgewandelt werden.

Ein eindeutiges Bekenntnis der Umfrage stellt jedoch der Wunsch nach Regionalität und intensiverer Vernetzung der Lehrer\*innen für GPB in den einzelnen Bildungsregionen dar. Daraus ergibt sich der Auftrag des Netzwerkes für GPB in Niederösterreich, vermehrt regionale Fortbildungen anzubieten, um die praktische Umsetzung der Lehrplaninhalte, Umsetzung politischer Bildungsmodule, offenes Lernen, vermehrter Einsatz von digitalen Medien im Unterricht GPB und genügend Raum für den Austausch unter den Lehrer\*innen zu ermöglichen.

Der neue Rahmenlehrplan für Geschichte und Politische Bildung 2023/24 wurde im laufenden Schuljahr festgeschrieben. Politische Bildung wurde seit 2016 erstmals verankert, obwohl es bereits dreißig Jahre Lippenbekenntnisse zur Vermittlung politischer Bildungsinhalte gibt. Die wesentliche Frage, die sich hier stellt, kommt es wirklich zu einem Paradigmenwechsel und bekommt Politische Bildung eine wichtigere Stellung im Fächerkanon und wie wird es in Zukunft umgesetzt?

## Literatur

- Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Forschung (2018): Lehrpläne – Neue Mittelschulen. Kundmachungorgan BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018  
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>  
(abgerufen am 20.03.2020)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). Schulrecht.  
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html)  
(abgerufen 07.11.2021)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015).  
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische\\_bildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html)  
(abgerufen am 16.03.2020)
- Dahlke, D., Hanslmaier, E., Helberger, Mayr Ch., Eva-Margarita, Meindlhumer, M., Meixner, J., Niedermayr, M., Reinthaler, S. (2014). Politische Bildung Chancen Hoffnungen Grenzen.

- [https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/125/Politische\\_Bildung/Politik\\_und\\_Medien\\_in\\_der\\_Praxis/Politische\\_Bildung\\_-\\_Chancen\\_Hoffnungen\\_Grenzen.pdf#:~:text=Der%20Grundsatzterlass%20Politische%20Bildung%20in%20den%20Schulen%20gilt,und%20einigen%20mehr%20die%20Grundlage%20derzeit%20g%C3%A4ngiger%20Unterrichtsprinzipien](https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/125/Politische_Bildung/Politik_und_Medien_in_der_Praxis/Politische_Bildung_-_Chancen_Hoffnungen_Grenzen.pdf#:~:text=Der%20Grundsatzterlass%20Politische%20Bildung%20in%20den%20Schulen%20gilt,und%20einigen%20mehr%20die%20Grundlage%20derzeit%20g%C3%A4ngiger%20Unterrichtsprinzipien) (abgerufen am 22.11.2021)
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (2017). Studie der Uni Bielefeld zur Lage der Politischen Bildung in der Sekundarstufe I. <https://dvpb.wordpress.com/2017/12/20/studie-der-uni-bielefeld-zur-lage-der-politischen-bildung-in-der-sekundarstufe-i/> (abgerufen am 20.11.2021)
- Ecker, A. Helmuth, T. Geschichte der Politischen Bildung. <https://online.plattform-historisch-politische-bildung.at/geschichte-der-pb/geschichte-der-pb-2/> (abgerufen am 24.11.2021)
- Hellmuth, T., & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016). Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021, Hrsg.). Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich. StudienVerlag.
- Kritzinger, S., Wagner, M. & Glavanovits, J. (2017). ErstwählerInnen bei der Nationalratswahl 2017 – Vorbericht – 31. August 2017. Studie der Universität Wien. [https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Jungwaehler\\_Nationalratswahl\\_2017\\_final.pdf](https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Jungwaehler_Nationalratswahl_2017_final.pdf) (abgerufen am 15.11.2021)
- Marchart, J. M. (2017). Die Angst vor der Politik in der Schule; Wiener Zeitung vom 20.09.2017. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/918171-Die-Angst-vor-Politik-in-der-Schule.html> (abgerufen am 07.11.2021)
- Mittnik, P. (2017). Über das Versagen Politischer Bildung, Der Standard vom 17.05.2017; <https://derstandard.at/Meinungen/Debatten/Kommentare> (abgerufen am 24.04.2020)
- Online Kurier (2014). Kaum Zeit für Politische Bildung. <https://kurier.at/leben/studie-kaum-zeit-fuer-politische-bildung-in-der-schule/92.858.235> (abgerufen am 07.11.2021)
- Österreichische Bundesregierung (2013). Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018 (Regierungsprogramm 2013 - 2018.pdf (derstandard.at) (abgerufen am 22.11.2021)
- Österreichische UNESCO Kommission (2017). Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich. <https://sdgs.un.org/goals> (abgerufen am 2.11.2021)
- polis aktuell (2017). Politische Bildung im Lehrplan GSK/PB Sek I (2016). Handreichung für die achte Schulstufe ([https://politik-lernen.at/dl/lorIJMJKomlKJqx4KJK/pa\\_2017\\_05\\_Lehrplan\\_GSPB\\_Sek\\_I\\_achte\\_Schulstufe\\_web.pdf](https://politik-lernen.at/dl/lorIJMJKomlKJqx4KJK/pa_2017_05_Lehrplan_GSPB_Sek_I_achte_Schulstufe_web.pdf)) (abgerufen am 24.3.2020)
- Rabl, M., Lechner, G., Naderer, L., Pfeffer, E., Bruckberger, I., Baier, J., Wimmer, V. (2019). Forschungsprojekt der KPH Wien/Krems. Fortbildungsangebote für Lehrer\*innen in Geschichte und Politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. [https://kphwien.sharepoint.com/:w:/r/sites/fuegeschichteundpolitischebildung/\\_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2582AAB5-4A4D-4E12-90D7-E171DAA30DE1%7D&file=%C3%9Cbersicht\\_GSPB%20B%C3%BCcher%20\(1\).docx&action=default&mobileredirect=true](https://kphwien.sharepoint.com/:w:/r/sites/fuegeschichteundpolitischebildung/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B2582AAB5-4A4D-4E12-90D7-E171DAA30DE1%7D&file=%C3%9Cbersicht_GSPB%20B%C3%BCcher%20(1).docx&action=default&mobileredirect=true) (abgerufen am 22.11.2021)

- Rappersberger, R., Nigrowics, A. (2010). Politische Bildung in Österreich. Historische Betrachtung und empirische Studie. 2010-05-03\_0209277.pdf (univie.ac.at) (abgerufen am 22.11.2021)
- Regierungsprogramm: Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018. <https://images.derstandard.at/2013/12/12/regierungsprogramm%202013%20-%202018.pdf> (abgerufen am 22.11.2021)
- SORA Institute for Social Research and Consulting (2010a). International Civic and Citizenship Education Study in Österreich (2006-2010). <https://www.sora.at/themen/politische-kultur/iccs-2006-2010.html> (abgerufen am 24.11.2021)
- SORA Institute for Social Research and Consulting (2010b). Studie zur Politischen Bildung mit internationalen und österreichischen Ergebnissen. [www.sora.at/nc/news-presse/archiv/news.../studie-zur-politischen-bildung-380.html](http://www.sora.at/nc/news-presse/archiv/news.../studie-zur-politischen-bildung-380.html) (abgerufen am 24.03.2020)
- SORA Institute for Social Research and Consulting (2014). Studie Politische Bildung – Wissenschaftlicher Endbericht 2014; [www.sora.at/politischebildung 2014](http://www.sora.at/politischebildung_2014) (abgerufen am 22.11.2021)

# „Wenn alles passt, kriegen sie ein Sehr gut ...“

## *Analysen zur Entwicklung eines Konzepts der Beurteilung von Schüler\*innenleistungen bei Lehramtsstudierenden im Verbund Nord-Ost*

Eva Sattlberger<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1312>

### **Zusammenfassung**

Diagnostische Erkenntnisse dienen der Begründung und Unterstützung pädagogischen Handelns und sind daher zentraler Bestandteil der Lehrer\*innenprofessionalität; zum Erwerb diagnostischen Wissens im Lehramtsstudium liegen bislang jedoch nur wenige Befunde vor. Studien zeigen zudem, dass Studierende die Bedeutung von Diagnose- und Beurteilungskompetenzen hoch einschätzen, sich aber unzureichend ausgebildet fühlen. Ausgehend von Analysen zur Repräsentation dieser Themen in den derzeit gültigen Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost (in Österreich) werden in diesem Beitrag Ergebnisse einer Studierendenbefragung zum Erwerb relevanten Wissens im Studium und zur Beurteilungspraxis im Schulalltag vorgestellt. Die Befragten kritisieren vor allem die Qualität und die Quantität der Ausbildungsinhalte sowie die Anordnung der entsprechenden Lerngelegenheiten im Studienverlauf. Für die Lehrer\*innenbildung bedeutet dies, dass im Sinne der Ausbildung professionellen Lehrer\*innenhandelns der Fokus verstärkt auf diese pädagogisch wichtige Thematik gelegt werden muss. Die derzeit in Überarbeitung befindlichen Lehramtscurricula können als Anlass für erste Schritte in diese Richtung dienen.

**Stichwörter:** Leistungsbeurteilung, Kompetenzentwicklung, Lehramtsstudium

## **1 Einleitung**

Verschiedene Befunde – zum einen aus (inter)nationalen Schulleistungsstudien und zum anderen aus Studien zur Bildungs(un)gerechtigkeit – haben in den vergangenen Jahren zu einer verstärkten Beschäftigung mit diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften geführt (Bohl, 2019, S. 414; Jürgens, 2022; van Ophuysen & Lintdorf, 2013, S. 55). Begründet wird die

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.  
E-Mail: [eva.sattlberger@kphvie.ac.at](mailto:eva.sattlberger@kphvie.ac.at)



Bedeutung diagnostischer Kompetenz einerseits mit dem Ziel der Unterrichtsadaptivität (Praetorius & Südkamp, 2017, S. 13) – im Sinne einer förderlichen Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen – und andererseits mit der Notwendigkeit der Beurteilung von Lernprozessen, z. B. im Rahmen der Notengebung. Diagnostische Erkenntnisse sind somit u. a. Ausgangspunkt gelingender Lehr-Lernprozesse, Grundlage lernbegleitender Anpassung des unterrichtlichen Handelns sowie wesentlich für die Evaluation der Lernergebnisse am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Bildungsabschnittes (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 39). Sie dienen somit der Begründung und Unterstützung professionellen pädagogischen Handelns (van Ophuysen & Lintdorf, 2013). Langfeldt (2006, S. 199) unterscheidet drei Ebenen pädagogischer Situationen, in denen diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften gefordert sind, und rechtfertigt damit Diagnosekompetenz als zentrale Kompetenz für erfolgreiches Unterrichten und pädagogisches Handeln. Auf der individuellen Ebene müssen Lehrkräfte vor allem die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen beurteilen können, um sie angemessen fördern zu können. Auf Klassenebene müssen Lehrer\*innen die interindividuellen Unterschiede der Schüler\*innen, z. B. für effizientes kooperatives Lernen, kennen und auf institutioneller Ebene steht die Bedeutung einer fairen und objektiven Leistungsbeurteilung sowie einer fehlerfreien Bildungsempfehlung im Vordergrund. Nach Buch und Sparfeldt (2020, S. 41) erfordert professionelles pädagogisches Handeln in den Bereichen Diagnose, Förderung und Beurteilung neben fachübergreifenden, allgemeinen Kenntnissen über Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens auch entsprechende fachliche und fachdidaktische Kompetenzen. Xu und Brown (2016) formulieren folgende Wissensbereiche für „assessment literate teachers“: 1) fachliches bzw. fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, 2) Wissen über Ziele, Inhalte und Methoden pädagogischer Diagnostik, 3) Wissen über Beurteilung, 4) Wissen über Feedback, 5) Wissen über die Interpretation und Kommunikation diagnostischer Ergebnisse.

Die Kultusministerkonferenz (KMK 2004, Fassung 2019) konkretisiert in Deutschland in den „Standards für Lehrer\*innenbildung (Bildungswissenschaft)“ in diesem Zusammenhang berufsbezogene Fähigkeiten, welche im Laufe der Ausbildung erworben werden sollten, in den Kernkompetenzen 7 (Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse, Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen) und 8 (Erfassen der Leistungsentwicklung von Schüler\*innen und Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe).

In Österreich stellt der aktuell gültige Lehrplan die gesetzliche Grundlage für Lehrer\*innenhandeln dar. Im Grundsatz 8 der „Allgemeinen didaktischen Grundsätze“ werden für alle Schulstufen regelmäßige Rückmeldungen zum Lernprozess als Grundstein für eine transparente und kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung festgelegt (RIS, 2024a; RIS, 2024b).

Lehrer\*innen müssen in den unterschiedlichen Phasen ihrer beruflichen Laufbahn diagnostische Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen erwerben. Ein Grundstein

diesbezüglich soll in der Lehramtsausbildung gelegt werden, der beim Erwerb professioneller pädagogischer Kompetenzen eine wesentliche Rolle zugeschrieben wird (Hascher, 2014). Grundlage für den hochschulischen Kompetenzerwerb bilden deren Curricula.

## 2 Hochschulcurricula als Ausgangspunkt für Kompetenzerwerb

Dass Lehrer\*innenurteile nicht immer objektiv, reliabel und valide sind, wird in regelmäßigen Abständen empirisch bestätigt (Bohl, 2019; Buch & Sparfeldt, 2020 (Überblick); Hesse & Latzko, 2017; NBB, 2012; NBB, 2015; NBB, 2018; NBB, 2021; Schmid et al., 2016). Es herrschen also berechtigte Zweifel an der diagnostischen Qualität von Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte.

Für den Erwerb diagnostischer Kompetenzen, die einerseits auf die Verbesserung des Lernens im Sinne einer Unterrichts- und Fördergestaltung abzielen und andererseits den Schwerpunkt auf die Beurteilung von Schüler\*innenleistungen legen, braucht es demnach in einem ersten Schritt in der Ausbildung ausreichend Lerngelegenheiten, in denen Studierende sowohl fundiertes theoretisches Wissen zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik erwerben, als auch erste Fertigkeiten und Fähigkeiten im Prozess des praktischen Diagnostizierens im Kontext von Schule anbahnen können (Hesse & Latzko, 2017, S. 9 f.). In diesem Sinne wird der Lehrer\*innenausbildung eine zentrale Rolle zugeschrieben, wenn es um die Vermittlung professionsbezogenen Wissens geht (Tachtsoglou & König, 2017, S. 292). Lehramtscurricula stellen diesbezüglich eine Grundlage dar, die sich auch im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells begründen lässt (König & Seifert, 2012). So ermöglichen Curricula einen Blick auf die (intendierte) professionelle Entwicklung von Studierenden und stellen normative Vorgaben dar, die (im Gegensatz zum Begriff des „hidden curriculums“) Grundlage und Zielsetzung für den Kompetenzerwerb legen. Darüber, ob diagnostisches Wissen dann auch tatsächlich im Rahmen eines Lehramtsstudiums erworben wird, liegen bislang nur wenige Befunde vor (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 42; Hollenstein et al., 2020, S. 329). In einer Analyse aktueller Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost in Österreich wurden zehn ausgewählte Curricula einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Sattlberger, 2024, in Druck), um herauszufinden, welche Möglichkeiten für Studierende der einzelnen Institutionen im Rahmen ihres Lehramtsstudiums laut Curriculum vorgesehen sind, Inhalte in den Bereichen *pädagogische Diagnostik* bzw. *Leistungsbeurteilung* zu erwerben. Dazu wurden – im Sinne der Erfassung formeller Lerngelegenheiten (Tachtsoglou & König, 2017, S. 294) – die Häufigkeiten der Vorkommen relevanter Begriffe 1) insgesamt (pro Curriculum), 2) bezogen auf die jeweilige Seitenzahl (Gewichtung), 3) auf Ebene der Modultitel, 4) auf Ebene der Lehrveranstaltungsziele und 5) auf Ebene der Bildungsziele/Bildungsinhalte erhoben (vgl. exemplarisch Tabelle 1). Die Ergebnisse zeigen, dass relevante Inhalte vor allem im Bachelorstudium vorkommen, weniger im (kürzeren)

Masterstudium, wo noch eher ein Theorie-Praxis-Verknüpfung stattfinden könnte. Zudem zeigt sich, dass es standortspezifisch große Unterschiede sowohl in der Schwerpunktsetzung der Themen als auch in der Spezifik der einzelnen Lehrveranstaltungen und in deren Kleinteiligkeit gibt. Es liegt die Vermutung nahe, dass mit dieser Struktur wenig direkter Transfer in die Praxis stattfinden kann und die Lerninhalte somit eher auf einer theoretischen Ebene und mit der Praxis wenig verknüpfbar wahrgenommen werden. Dies lässt sich auch daraus schließen, dass Studierende im Bachelorstudium in den dort stattfindenden Praxisphasen eher wenig mit der Thematik der Diagnose und Beurteilung von Schüler\*innenleistungen konfrontiert sind. Im Masterstudium, wo viele Studierende bereits unterrichten, wird die Thematik in der schulischen Praxis dann virulent, die diesbezüglichen Lehrveranstaltungen liegen aber schon länger zurück.

Studium/ Curriculum	Institution	Seitenzahl Curriculum	Häufigkeit Bereich Diagnostik gesamt	Häufigkeit Bereich Diagnostik Ebene Bildungsziele/ -inhalte	Häufigkeit Bereich Leistungs- beurteilung gesamt	Häufigkeit Bereich Leistungs- beurteilung Ebene Bildungsziele/ -inhalte
Bachelor	PH Wien	290	26	8	7	3
	PH NÖ	299	121	34	86	3
	KPH Wien/Krems	741	56	7	132	34
	Uni Wien	16	5	2	5	3
	HAUP	123	21	7	82	10
Master	PH Wien	42	12	2	12	4
	PH NÖ	38	6	2	14	0
	KPH Wien/Krems	151	13	5	18	0
	Uni Wien	12	2	0	4	2
	HAUP	41	3	1	22	0

**Tabelle 1:** Absolute Häufigkeiten der relevanten Begriffe in den Bildungszielen/Bildungsinhalten der Curricula der einzelnen Institutionen im Bachelor- bzw. Masterstudium (Eigendarstellung)

### 3 Subjektive Wahrnehmungen Lehramtsstudierender

Lehramtsstudierende schätzen allgemein die Bedeutung von Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Beurteilung hoch ein (Schneider & Bodensohn, 2017), allerdings fühlen sie sich diesbezüglich unzureichend ausgebildet (Buch & Sparfeldt, 2020, S. 42; Rauin & Meier, 2007). Um die in Abschnitt 2 beschriebenen Analysen und Vermutungen genauer zu untersuchen, wurde die subjektive Sichtweise der Studierenden in einem weiteren Forschungsprojekt in den Fokus genommen. Im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung wurden Masterstudierende der KPH Wien/Krems um ihre Einschätzungen zu den Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs im Bereich Leistungsfeststellung und -beurteilung während ihres

Lehramtsstudiums, zum Theorie-Praxis-Transfer und zur Beurteilungspraxis im schulischen Alltag gebeten. Der Schwerpunkt der Studie wurde deshalb auf die Feststellung und Beurteilung von Schüler\*innenleistungen gelegt, da Berufseinsteiger\*innen bzw. Lehrer\*innen gerade in diesem Bereich im schulpraktischen Alltag von großer Unsicherheit berichten und als Konsequenz dazu neigen, eher unreflektiert Traditionen zu reproduzieren, die sich – auch im Laufe des Berufslebens – nur schwer aufbrechen lassen (Holzmayer & Sattlberger, 2022, S. 203).

### 3.1 Beschreibung der Stichprobe und Methodik

Befragt wurden 53 Masterstudierende (51 weiblich, 1 männlich, 1 keine Angabe zum Geschlecht) des Seminars *Erziehung und Bildung* (1. Semester im Masterstudium Lehramt Primarstufe). Die Befragten waren im Alter von 22 bis 39 Jahren (MW: 24,87), mehr als die Hälfte (27) waren im ersten Dienstjahr, sechs Personen standen noch nicht im Dienst, acht Personen hatten zwei, neun drei und drei Personen hatten schon mehr als vier Dienstjahre. 17 Personen unterrichteten bereits Vollzeit, 30 in Teilzeit (alle davon mehr als 50 %), zwei Drittel waren als Teamlehrer\*innen eingesetzt und ein Drittel klassenführend. Bis auf drei Personen haben alle das Bachelorstudium an der KPH Wien/Krems absolviert.

Die Befragung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt, der den Studierenden über die jeweiligen Lehrveranstaltungsleitungen zur Verfügung gestellt wurde. Die Datenanalyse erfolgte – je nach Fragestellung – statistisch deskriptiv oder deduktiv inhaltsanalytisch.

### 3.2 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

Der Fokus der Ergebnisdarstellung soll in diesem Beitrag auf den wahrgenommenen Kompetenzerwerb im Rahmen des Lehramtsstudiums (Primarstufe) und Möglichkeiten der Umsetzung des Gelernten in die Praxis gelegt werden. Dazu werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen inhaltlich in die Bereiche *Erinnerung an Inhalte zu den Themen Leistungsfeststellung und -beurteilung aus dem Studium, Probleme und Verbesserungsvorschläge auf das Studium bezogen* und *Transfer des Gelernten in die Praxis* zusammengezogen und untenstehend dargestellt.

Zum Frageblock *Erinnerung an Inhalte zu den Themen Leistungsfeststellung und -beurteilung aus dem Studium* gaben Studierende Antworten an, die folgenden Bereichen zugeordnet werden können:

- Beurteilung von Schularbeiten in Deutsch und Mathematik
- Festlegung von Noten, Notendefinition
- gesetzliche Grundlagen
- Theorie zur Leistungsfeststellung und Beurteilung

- fehlende Quantität der Angebote

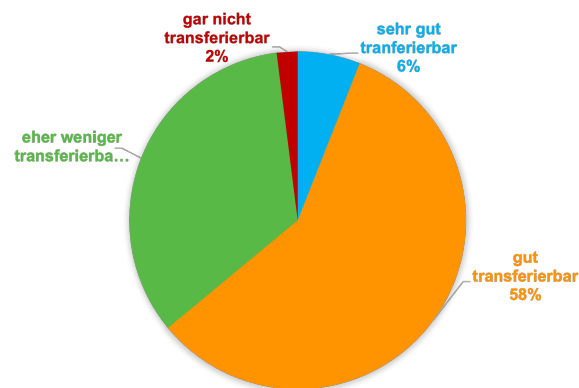
Die Antworten decken sich relativ gut mit den Angaben zu den angebotenen Lehrveranstaltungen (im Studienverlauf müssen mindestens fünf Lehrveranstaltungen besucht werden, die laut Lehrveranstaltungstitel die Thematik Leistungsbeurteilung aufgreifen), die den Befragten diesbezüglich in Erinnerung sind. 15 von 53 Studierende gaben dabei an, sich an keine Lehrveranstaltungen mehr erinnern zu können; 38 gaben an, dass sie sich noch an bestimmte Lehrveranstaltungen im Studium erinnern könnten. Auf die Frage, an welche Lehrveranstaltungen sich die Befragten noch erinnern können, nannte ein Großteil die Lehrveranstaltungen zur Erstellung und Beurteilung von Schularbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch, auch Lehrveranstaltungen zum Thema Recht und zur Leistungsbeurteilung allgemein wurden genannt.

Die Fragen zum Thema *Probleme im Rahmen des Studiums und mögliche Verbesserungsvorschläge* waren als offene Fragen gestellt. Zusammengefasst lassen sich die Probleme beim Studium folgenden Kategorien zuordnen:

- praktischer Bezug („zu wenig Praxisorientierung“, „praxisfern, wenn man noch nicht im Beruf ist“, „zu theoretisch“, „zu theoretisch, da die Umsetzung (=Übung) im Studium nicht möglich ist“)
- Zeitpunkt („Lehrveranstaltungen sollten erst später im Studium stattfinden (z. B. im Master), wenn man einen Bezug herstellen kann“)
- Qualität und Quantität („oft angesprochen, aber selten genau“, „nicht umfangreich genug“, „mit Schularbeiten zu spezifisch, aber umsetzbar“)

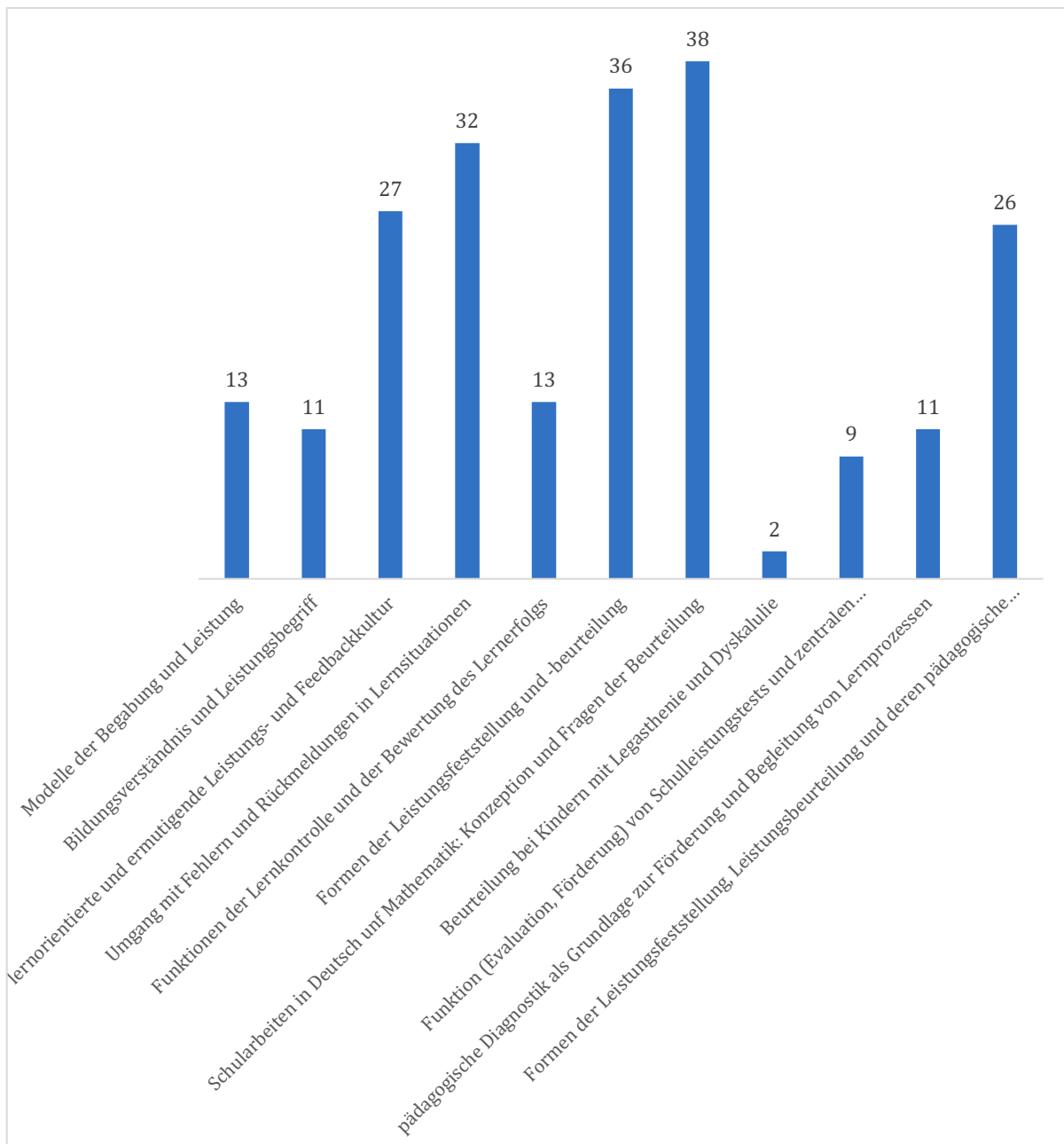
Auch die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf (fehlende) Praxisnähe, den Zeitpunkt der Platzierung der Lehrveranstaltungen im Studienverlauf und die Quantität („mehr Wiederholungen“, „ausführlicher“, „keine singulären Lehrveranstaltungen“) und begegnen somit den wahrgenommenen Problemen mit konkreten Vorschlägen. Die Studierenden schlagen hier vor allem vor, dass die Praxisnähe durch konkrete Beispiele hergestellt werden sollte und sie mit einem Verschieben der spezifischen Lehrveranstaltungen auf einen späteren Zeitpunkt im Studium (hier wird konkret das Masterstudium genannt) die Möglichkeit erhalten würden, das Gelernte direkt in die Praxis umzusetzen. Ein weiterer Zugang, den die Studierenden nennen, ist jener des „spiraling“, bestimmte Inhalte sollten dabei immer wieder aufgegriffen und in verschiedenen Kontexten und Fächern bearbeitet werden, um so einen besseren Überblick zu gewährleisten und das Gelernte zu einem Gesamtkonzept zusammenfügen zu können.

Im nächsten Fragenblock ging es um den *Transfer der gelernten Inhalte in die Praxis*. Abbildung 1 zeigt die prozentuelle Verteilung der Antworten auf die Frage „Sind die Inhalte des Studiums zu den Themen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in die Praxis transferierbar?“.



**Abbildung 1:** Prozentuelle Verteilung der Antworten Transfer Studium – Praxis (Eigendarstellung)

Die Antworten zur Frage „Welche Inhalte des Studiums zu den Themen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung waren in die Praxis transferierbar?“ sind in Abbildung 2 dargestellt. Die Antwortmöglichkeiten waren dabei – abgeleitet aus den curricular festgelegten Bildungsinhalten – vorgegeben, Mehrfachantworten möglich.



**Abbildung 2:** Angaben zu Inhalten des Studiums, die in die Praxis transferierbar waren (absolute Werte, Mehrfachantworten möglich) (Eigendarstellung)

Ein Großteil der Studierenden meint also, dass die Inhalte des Studiums sehr gut bzw. gut in die Praxis übertragbar sind, vor allem in den Bereichen „Schularbeiten in Deutsch und Mathematik: Konzeption und Fragen der Beurteilung“, „Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung (und deren pädagogische Bewertung)“, „Umgang mit Fehlern und Rückmeldungen in Lernsituationen“, „lernorientierte und ermutigende Leistungs- und Feedbackkultur“.

Bei der Beantwortung der Frage „Wann wurden Sie in der Berufspraxis das erste Mal mit dem Thema Leistungsfeststellung/Leistungsbeurteilung konfrontiert?“ war die Spannweite der Antworten sehr groß. Einerseits gaben die schon in der Berufspraxis stehenden



Masterstudierenden an, dass sie das erste Mal im September des Schuljahres mit dieser Frage konfrontiert waren bzw. bei der ersten Hausübung, der ersten Schularbeit, andererseits erst im Semester bei der Vergabe von Noten für die Semesternachricht bzw. erst in der 3. Klasse, da sie zuvor noch keine Noten geben mussten<sup>1</sup>.

Die Antworten auf die Frage „Wie haben Sie das Anspruchsniveau für eine bestimmte Note festgelegt? (z. B. Wann geben Sie ein Sehr gut? Wann ein Befriedigend? ...)“ geben interessante Einblicke in die Beurteilungspraxis der befragten Berufseinsteiger\*innen/Masterstudierenden. Die Kategorien zeigen die verschiedenen Zugänge der Befragten zur Notengebung. Einerseits werden Kolleg\*innen befragt (K1), nach welchen Kriterien sie ihre Notengebung ausrichten, andererseits werden Beispiele für alle drei Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung genannt (K2); sie reichen vom Einsatz vorgegebener Kompetenzraster, über die Orientierung am Klassenniveau bis hin zur Bewertung des persönlichen Einsatzes der Schüler\*innen. Eine weitere Kategorie bildet die gesetzlich festgelegte Notendefinition (K3), für die nach Angabe der Studierenden wesentliche Bereiche definiert werden. Interessant ist hier der unterschiedliche Maßstab, der für die Erreichung einer bestimmten Note angesetzt wird. Da viele Befragte im Rahmen der Frage zum Anspruchsniveau Beispiele für Kriterien zum Erreichen der Note Sehr gut anführten, entstand daraus eine weitere, eigene Kategorie (K4). Auch beim Sehr gut ist die Anwendung aller Bezugsnormen aus den Antworten ersichtlich, genauso wie geringe Fehlerzahl, Motivation, Bemühungen von Seiten der Schüler\*innen und Eigenständigkeit als Kriterien angelegt werden. Der Kategorie Sonstiges (K5) wurden jene Aussagen zugeordnet, die entweder keiner anderen Kategorie zugeordnet werden konnten oder sich durch neue Aspekte auszeichneten. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die sich aus den offenen Antworten ergebenden Kategorien und sind mit jeweils zwei (oder mehreren) Antwortbeispielen<sup>2</sup> verdeutlicht. Auf eine detaillierte Darstellung weiterer Zuordnungen und Unterkategorien wird im Rahmen dieses Beitrags verzichtet.

Kategorie	Beispiel Studierendenantwort
Nachfrage bei Kolleg*innen (K1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich halte mich an den Lehrplan/frage Kolleg*innen</li> <li>- durch die Erfahrung mit der Klasse und von Kolleg*innen</li> </ul>
Bezugsnorm (K2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich finde es kommt auch auf das Niveau der Klasse an, woran ich mich orientiere und den Fortschritt und der Verbesserung in den jeweiligen Bereichen.</li> <li>- Ich sehe mir die Notendefinition an und vergleiche mit den Kompetenzrastern.</li> </ul>
Notendefinition (K3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wenn die wesentlichen Teile erfüllt sind, eine 3, über das Wesentliche hinaus 1-2, unter dem wesentlichen 4 und wenn ich denke, dass ganz wesentliche Aspekte nicht sitzen, eine 5</li> <li>- Sehr gut: wenn alle Kompetenzen erreicht wurden und das Kind zusätzlich dazu Leistung erbringt, Gut: Wesentliches erfüllt, Befriedigend: Wesentliches nur zum Teil erfüllt ...</li> </ul>
Definition Sehr gut (K4)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sehr gut, wenn die Schülerleistung maßgeblich über dem Durchschnitt (= Befriedigend) ist und es kaum Fehler gibt.</li> <li>- Allgemeiner Wissenstand + Mitarbeit + Bemühungen – sind diese Komponenten erfüllt, bekommt ein Kind von mir ein Sehr gut</li> <li>- Wenn alles passt, dann kriegen sie ein Sehr gut</li> <li>- Sehr gut, wenn selbstständig und motiviert</li> </ul>

Sonstiges (K5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kinder, die sich selten beteiligen, bekommen ein Befriedigend</li> <li>- Ich habe hier eine Punkteverteilung, damit es transparent ist.</li> <li>- Zusammenfassung zu unterschiedlichen Prozentsätzen von Mitarbeit, schriftlichen Überprüfungen, Hausübungen, Schularbeiten, Arbeitsverhalten etc.</li> <li>- Ich gebe eher bessere Noten als schlechtere.</li> <li>- nach Gefühl, mit + und – -System</li> </ul>
----------------	---

**Tabelle 2:** Kategorien Festlegung Anspruchsniveau Noten (inkl. Beispiele) (Eigendarstellung)

Um auf die aus der Curricula-Analyse (Kap. 2) gezogenen Schlüsse Bezug nehmen zu können, wurden in der Befragung auch Fragen zur Konzeptentwicklung im Rahmen des professionellen Kompetenzerwerbs gestellt. Auf die Frage „Ist es Ihnen schwergefallen ein Konzept zur Beurteilung von Schüler\*innenleistungen zu erstellen?“ und „Wenn ja, inwiefern?“ gaben 62 % der Befragten an, dass es ihnen schwergefallen ist. Die Begründungen reichen von fehlendem Vorwissen und fehlender Erfahrung über Schwierigkeiten bei der Gewichtung von Teilleistungen und der Dokumentation der erbrachten Leistungen. Mehrere Studierende gaben diesbezüglich an, dass ihnen insgesamt der Ansatzpunkt für ein Konzept zur Beurteilung von Schüler\*innenleistungen fehle.

## 4 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In der allgemeinen Diskussion um die Qualität der Lehrer\*innenbildung und die damit einhergehende Entwicklung professioneller Kompetenzen ist die Frage zentral, wie Lehrer\*innen überhaupt berufsrelevante Kompetenzen erwerben und welche Rolle dabei die Ausbildung spielt (Hascher 2014). Wie sind also unter diesem Aspekt die Ergebnisse der vorgestellten Curriculumsanalyse in Zusammenhang mit den Daten aus der Fragebogenuntersuchung zu interpretieren?

Ausgehend von der Zielsetzung, dass Lehrer\*innen in der Lage sein sollten einerseits Rückmeldung zu Lernprozessen zu geben und ihren Unterricht an die Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen anzupassen, andererseits eine transparente und gerechte Leistungsbeurteilung zu gewährleisten, müssen in der Ausbildung (erste) Lerngelegenheiten zum Erwerb der dafür nötigen diagnostischen Kompetenzen angeboten werden. Die in Kapitel 2 angeführten Ergebnisse der Analyse mehrerer österreichischer Lehramtscurricula legen die Vermutung nahe, dass der Thematik insgesamt zu wenig Beachtung geschenkt wird, relevante Inhalte vor allem im Bachelorstudium vorkommen und diese dann zu kleinteilig und zu spezifisch sind, um den Studierenden ausreichend Möglichkeiten zu bieten, genügend Wissen im Bereich Diagnose und Beurteilung von Schüler\*innenleistungen zu erwerben. Die auf der Curriculumsanalyse aufbauende Fragebogenuntersuchung mit Masterstudierenden (Schwerpunkt Leistungsfeststellung und -beurteilung) scheint diese These zu unterstützen. So berichten die Befragten, dass sie sich nur an wenige diesbezüglich relevante Inhalte aus dem

Studium erinnern können und ihnen vor allem der praktische Bezug des Gelernten fehlt. Im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes in der Lehrer\*innenbildung zwischen Disposition (Professionswissen) und Performanz (beobachtbares Verhalten) (König 2020, S. 16) scheint es hier eine Lücke in der Transformation von erlerntem Wissen in praktische Situationen des Schulalltags zu geben (Kompetenz-Performanz-Problematik). In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) benötigt es aber neben theoretischem Wissen über erfolgreiche Lernprozesse bei Schüler\*innen, auch praktisches Wissen, um das gelernte Wissen erfolgreich in der Unterrichtspraxis einbringen zu können (Hollenstein, Brühwiler & Biedermann, 2020, S. 328). Dazu ergänzend schätzen die Befragten den Zeitpunkt der angebotenen Inhalte im Bachelorstudium als zu früh ein. Sie wünschen sich eine stärkere Verschiebung von relevanten Lehrveranstaltungen ins Masterstudium, damit sie theoretische Inhalte besser in die Praxis umsetzen können, um eine nachhaltige Vernetzung von Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten. Den Antworten der Studierenden zu Folge gelingt dies nur in wenigen Bereichen, z. B. bei der Zusammenstellung und Beurteilung von Schularbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik oder zu Themen der lernorientierten und ermutigenden Leistungs- und Feedbackkultur.

Insgesamt können die Daten aus beiden Untersuchungen so interpretiert werden, dass die Entwicklung eines Gesamtkonzepts der Feststellung und Beurteilung von Schüler\*innenleistungen durch die derzeitige Gestaltung des Studiums und den darin angebotenen Lernmöglichkeiten für Berufseinsteiger\*innen eine große Herausforderung (vor allem bei der Umsetzung in die Praxis) darstellt. Die Studierenden geben an, dass es ihnen schwerfällt, überhaupt ein Konzept zur Beurteilung von Schüler\*innenleistungen zu erstellen. Als Gründe nennen sie u. a. fehlendes Vorwissen oder Schwierigkeiten bei der Gewichtung von Teilleistungen. Zudem orten sie Probleme im Studienangebot in den Bereichen Qualität und Quantität. Zu wenige, teils oberflächlich diskutierte und zu spezifische Inhalte verhindern nach Meinung der Studierenden eine professionelle Kompetenzentwicklung. Sie wünschen sich – nach Verbesserungsvorschlägen gefragt – die Anordnung der Lerninhalte im Studium dem Spiralprinzip folgend, also den kontinuierlichen Aufbau spezifischen Wissens und die damit einhergehende Möglichkeit des Herstellens von Zusammenhängen für dieses komplexe Thema.

Noch offensichtlicher wird die Problematik aber bei der Betrachtung der Rückmeldungen zur schulischen Beurteilungspraxis der Befragten (Tabelle 2). Ansätze der Umsetzung theoretisch erworbenen Wissens sind zwar erkennbar (Anwendung verschiedener Bezugsnormen, Anlehnung an die gesetzlich gültige Notendefinition, ...), jedoch treten auch große Unstimmigkeiten zutage. So zeigt z. B. die Zuordnung der Schüler\*innenleistungen zu bestimmten Noten eine große Bandbreite auf. Vor allem an den angeführten Definitionen für ein Sehr gut lässt sich dies nachvollziehen. Es scheint stark abhängig von der beurteilenden Lehrkraft zu sein, welche Leistungen einem Sehr gut entsprechen. Nur wenige Rückmeldungen in diesem Bereich lassen auf eine professionell entwickelte Beurteilungskompetenz im Rahmen der Notengebung schließen (Lediglich eine Studierende gibt beim Festlegen des

Anspruchsniveaus für die verschiedenen Noten an, dass sie die gültige Notendefinition in Verbindung mit vorhandenen Kompetenzrastern bringt.). Dieser Umstand ist aber nicht nur aufgrund der Übergangsproblematik (Volksschule – Sekundarstufe 1) bedenklich. Insgesamt betrachtet muss somit auch das Ziel einer gerechten Notengebung ein weiteres Mal in Frage gestellt werden (siehe dazu auch Bohl, 2019, S. 414).

Ein letzter Punkt, der diesbezüglich in Betracht gezogen werden sollte, ist die Rolle der Kolleg\*innen an den Schulen. 49 der 53 Befragten geben an, dass sie bezüglich der Festlegung von Leistungsbeurteilungskriterien Informationen bei Kolleg\*innen einholen. Ausgehend davon, dass Berufseinsteiger\*innen den Berufseinstieg insgesamt, und im Speziellen die Leistungsbeurteilung, als große Herausforderung wahrnehmen, ist es nachvollziehbar, dass sie sich – auch im Sinne der Produktivität von Kooperation (Schratz et al., 2007, S. 132) – Hilfestellung bei bereits erfahrenen Lehrer\*innen suchen. Dadurch kann es aber zu einer gewissen Tradierung von Beurteilungskonzepten kommen, die dennoch einer objektiven und gerechten Notengebung nicht immer entsprechen.

## 5 Ausblick

Obwohl der vorliegende Beitrag aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten (u. a. bezüglich der Auswahl der Stichprobe der Befragten) nur wenig Interpretationen hinsichtlich der tatsächlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Bereich der Beurteilung von Schüler\*innenleistungen zulässt, so zeigen sich doch Ansätze, die eine intensivere Beschäftigung mit der Thematik nahelegen. Die bestmögliche Förderung diagnostischer Kompetenzen von (angehenden) Lehrer\*innen mit dem Ziel der Ausbildung eines professionellen Lehrer\*innenhandelns, sollte letztendlich auch ein gesellschaftliches Anliegen sein. Daher ist es wichtig, aktuelle Forschungsergebnisse zu rezipieren, Strukturen zu verbessern und schon in der Lehrer\*innenausbildung bewusst Brüche zu schaffen, damit bestehende schulische Beurteilungstraditionen aufgebrochen und eine Weiterentwicklung im Sinne einer bewussteren Beurteilung von Schüler\*innen ermöglicht werden können (Holzmayer & Sattlberger, 2022, S. 203). Die Ergebnisse können in die aktuell zu überarbeitenden Curricula ebenso einfließen wie sie als Grundlage dienen können, sich die Strukturen und Lerngelegenheiten, z. B. in den Praxisphasen des Studiums, eingehender anzusehen. In weiteren Forschungsanliegen können auch Erkenntnisse gewonnen werden, die sich auf die zweite Praxisphase beziehen. Ein Blick in die Schulen und den dort herrschenden Beurteilungspraktiken könnte als Basis für Fortbildungen in diesem Bereich dienen.

## Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bohl, T. (2019). Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 414–425).
- Buch, S., & Sparfeldt, J. (2020). Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 39–46).
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Waxmann Münster (S. 542–571).
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Verlag Barbara Budrich Opladen & Toronto.
- Hollenstein, L., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 323–331).
- Holzmayer, M., & Sattlberger, E. (2022). Fallanalysen als Kern hochwertiger und professioneller Lehrer:innenbildung. Überlegungen zum ‚Theorie-Praxis-Problem‘ am Beispiel der Leistungsfeststellung und -beurteilung. In T. Krobath, K. Schmidt-Hönig, T. Mikusch & T. Plotz (Hrsg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung*. LIT Verlag Wien (S. 193–212).
- Jürgens, E. (2022). Leistungsbeurteilung. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Waxmann Münster (S. 552–562).
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2004/2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft*. Berlin: KMK. Zugriff am 02.04.2024. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf).
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 163–171).
- König, J., & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Waxmann Münster (S. 32–43).
- Langfeldt, H.-P. (2006). *Psychologie für die Schule*. Beltz Weinheim.
- NBB [Nationale Bildungsberichte] (2012, 2015, 2018, 2021). Zugriff am 14. März 2024. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>

- Praetorius, A.-K., & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklung*. Waxmann Münster (S. 13–18).
- Rauin, U., & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Waxmann Münster (S. 102–131).
- RISa (2023). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 11.03.2024. Anlage A, dritter Teil: allgemeine didaktische Grundsätze. Zugriff am 10.03.2024.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.
- RISb (2023). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und Sonderschule, Fassung vom 31.08.2023. Anlage A, dritter Teil: allgemeine didaktische Grundsätze“. Zugriff am 10.03.2024.  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2023-08-31>.
- Sattlberger, E. (2024, im Druck). Curricula-Analysen zu den Themen Pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung in Lehramtscurricula des Verbundes Nord-Ost (in Österreich). In KPH Edith Stein (Hrsg.), *Hochschulreihe Perspektivenbildung, Band 2*. Waxmann Münster.
- Schneider, C., & Bodensohn, R. (2017). Student teachers' appraisal of the importance of assessment in teacher education and self-reports on the development of assessment competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, S. 127–146.
- Schmid, C., Paasch, D., & Katstaller, M. (2016). Kompositionseffekte bei der Notenvergabe auf der 4. Schulstufe der österreichischen Volksschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, S. 265–283.
- Schratz, M. et al. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Waxmann Münster (S. 123–139).
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2017). Der Einfluss universitärer Lerngelegenheiten auf das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7, S. 291–310.
- Van Ophuysen, S., & Lintdorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Waxmann Münster (S. 55–76).
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher Assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, S. 149–162.

<sup>1</sup> Die Antworten jener Studierenden, die noch nicht im Dienst sind bzw. als Teamlehrer\*innen eingesetzt sind, wurden in dieser Auswertung nicht mitberücksichtigt.

<sup>2</sup> In der Datenbearbeitung wurden die Antworten teilweise getrennt und verschiedenen Kategorien zugeordnet.

# Generationen FAIRbinden

## *Intergeneratives Lernen für transformative Bildungsprozesse*

*Ingrid Schwarz<sup>1</sup>, Kerstin Schmidt-Hönig<sup>2</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1283>

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag befasst sich mit der Gestaltung, Analyse und Evaluation eines Bildungsprojektes zum intergenerativen Lernen im Kontext von Global Citizenship Education. Das konkrete Regionsprojekt „Generationen FAIRbinden“ hat zum Ziel, prozessorientierte generationenübergreifende Handlungsoptionen zu entwickeln. Schulen, Gemeinden, Pfarren und Betriebe kooperieren mit zivilgesellschaftlichen Organisationen und Initiativen, wie zum Beispiel Weltläden, Kost-nix Läden, Reparaturcafés und Bibliotheken. Die thematische Verankerung von „Generationen FAIRbinden“ findet sich in den SDGs, konkret im SDG 11 Nachhaltige Städte und Gemeinden, im SDG 12 Nachhaltiger Konsum und im SDG 16 Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen. In diesem Beitrag wird das Projekt hinsichtlich der Qualitätskriterien der Global Citizenship Education, der Anforderungen der SDGs, zentraler Aspekte des Service Learnings sowie des intergenerativen Lernens kontextualisiert. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die hochschulische Lehre gezogen.

*Stichwörter:* Faire Region, Intergeneratives Lernen, Sustainable Development Goals

---

## **1 Das Projekt Generationen FAIRbinden**

Im Rahmen eines von der Europäischen Union geförderten LEADER Projektes werden in der Region Bucklige Welt Wechselland Bildungsprojekte gestartet, die die Zusammenarbeit zwischen den Generationen verstärken sollen. Den thematischen Rahmen bilden die globale Verantwortung der Region und die 17 Ziele für die Welt (Sustainable Development Goals,

---

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien;  
Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien; Südwind Niederösterreich, Bahngasse 46,  
2700 Wiener Neustadt.

E-Mail: [ingrid.schwarz@kphvie.ac.at](mailto:ingrid.schwarz@kphvie.ac.at); [ingrid.schwarz@univie.ac.at](mailto:ingrid.schwarz@univie.ac.at)

<sup>2</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: [kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at](mailto:kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at)



SDGs). Im Fokus stehe die Verknüpfung von schulischer und kommunaler Bildungsarbeit im Kontext eines fairen Regionsentwicklungsprozesses.

## 1.1 Faire Region Bucklige Welt Wechselland

Die Region Bucklige Welt Wechselland arbeitet bereits seit Jahrzehnten an einem fairen Regionsprozess. Im Jahr 2013 wurden 32 Gemeinden als erste FAIRTRADE Region in Niederösterreich ausgezeichnet und sind seither eine europäische Vorzeigeregion.

Das Besondere an der prozessorientierten Projektentwicklung ist der sektorenübergreifende Ansatz durch die Kooperation von Schulen, Gemeinden, Pfarren, Betrieben, Weltläden und regionalen Institutionen und zivilgesellschaftlichen Initiativen.

Um mit anderen Modellregionen in Europa Erfahrungen zu teilen und weitere Regionsprozesse anzustoßen, wurden mehrere Handbücher (vgl. Competendo 2017) in Deutsch und Englisch erstellt.

Ausgehend von der methodischen Herangehensweise, dass im Mittelpunkt von Regionsprozessen Bildungsprozesse stehen, werden in zahlreichen Schulen, Gemeinden, Pfarren und Bibliotheken Workshops, Ausstellungen und interaktive Gesprächsforen angeboten. Die Formate im generationenübergreifenden Kontext orientieren sich an lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen zu Klimagerechtigkeit, Ernährungssouveränität, faire Arbeits- und Produktionsbedingungen weltweit und dem Fairen Handel. Die interaktiven Methoden in den Schulworkshops knüpfen an die Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen an und spannen den Bogen zu lokalen und regionalen Strukturen. So wurde beispielsweise in der FAIRTRADE Gemeinde Lichtenegg mit Schüler\*innen und Vertreter\*innen des Dorfladens diskutiert, wie Lebensmittel aus der eigenen Gemeinde bzw. von 44 Produzent\*innen aus dem Umkreis von 15 Kilometern in einem modernen Selbstbedienungsladen der Dorfbevölkerung angeboten werden können. Durch das Gemeinde Netzwerk der FAIRTRADE Gemeinden werden direkte Anknüpfungen an das SDG 11 (Nachhaltige Städte und Gemeinden) möglich; ebenso stellt sich das Projekt den Anforderungen von SDG 12 (Nachhaltige/r Konsum- und Produktion).

Die Dimension der globalen Verantwortung durch globale Partnerschaften (SDG 17) wird durch ein Austauschprogramm mit Kenia ermöglicht. Ein kenianischer Experte für Landwirtschaft ist mit den Lichtenegger Schüler\*innen laufend im Online-Austausch und wird die Schule und die Gemeinde im Rahmen einer Delegationsreise auch vor Ort besuchen (vgl. Region Bucklige Welt, 2024).

Ein vertiefender generationenübergreifender Ansatz gelingt in Lichtenegg auch durch die Einbeziehung einer pensionierten Landwirtin, die mit Schüler\*innen nachhaltige Verwertungsmöglichkeiten von Lebensmitteln praktisch umsetzt. Ebenso wird gemeinsam Humus hergestellt und damit ein Brotaufstrich auf rein pflanzlicher Basis verkostet. Einkochen, fermentieren, aus Lebensmittelresten gute (vegetarische und vegane) Gerichte kochen – all das wird in die Praxis umgesetzt und entspricht den Bedürfnissen und Wünschen

der jüngeren Generation der Region. Diese Wünsche wurden im Rahmen einer Zukunftswerkstätte beim zehnten Jahresfest zum Jubiläum der FAIRTRADE Region diskutiert und festgehalten und laufend in den konkreten Workshops und Projektentwicklungen umgesetzt (vgl. Südwind 2023a).

Unterstützung für die Bildungsarbeit kommt durch aktuelle Publikationen und Rechercheergebnisse aus (internationalen) Projektkonsortien. So wurde beispielsweise im Europäischen Projekt „Our Food. Our Future“ ein Gütesiegelcheck erstellt, der sämtliche Gütesiegel nach den Bewertungskriterien Soziales, Ökologie, Transparenz und Wirksamkeit analysiert (vgl. Siegelcheck, 2023). Auch diese Fakten und Daten werden in den Workshops in die Analyse einbezogen.

## 1.2 Kontext: Sustainable Development Goals (SDGs)

„Sustainable Development“ ist seit der Konferenz der Vereinten Nationen zu „Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro im Jahr 1992 die richtungsweisende Grundlage für eine „faire Zukunft“, die sich auch in den 17 Zielen einer nachhaltigen Entwicklung – den Sustainable Development Goals (SDGs) der UN-Agenda 2030 (vgl. UNRIC – Vereinte Nationen 2024) wiederfinden. Das zentrale Anliegen ist, „die Bedürfnisse heutiger Generationen zu befriedigen, ohne die Bedürfnisbefriedigung kommender Generationen zu gefährden“ (Hauenschild & Bolscho 2022, S. 212). Neben der ökologischen und der ökonomischen Dimension weisen Hauenschild und Bolscho auf die soziokulturelle Dimension nachhaltiger Entwicklung hin. Im globalen Kontext geht es dabei um die „langfristige Sicherung umweltverträglicher Lebensstile“ (2022, S. 212) im Sinne einer intergenerativen Gerechtigkeit. Weiteres Kennzeichen einer nachhaltigen Entwicklung ist die Retinität, die Vernetztheit von Lokalität, Regionalität und Globalität mit Fokus auf die SDGs.

Das Projekt Generationen FAIRbinden folgt dieser Retinität und nimmt bewusst Bezug auf die SDG 11 – Nachhaltige Städte und Gemeinden, SDG 12 – Nachhaltige/r Konsum und Produktion und SDG 16 – Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen. Im Zuge dieser Ziele werden im SDG 11 Städte und Gemeinden als Drehscheiben für Ideen, Handel, Kultur, Wissenschaft, Produktivität und soziale Entwicklung gesehen und sollen sich entsprechend der intergenerativen Gerechtigkeit weiterentwickeln. Eine der größten Herausforderungen stellt dabei die Schaffung von Arbeitsplätzen mit gleichzeitig steigendem Wohlstand, ohne Land und Ressourcen zu belasten, dar. Im Zentrum stehen daher zu lösende Probleme im Bereich der Verkehrsüberlastung, fehlender Mittel für die Grundversorgung, des Mangels an Wohnungen, der Abnutzung von Infrastruktur, der zunehmenden Luftverschmutzung, einer schlechten Abfallwirtschaft sowie am weitreichendsten der Armut. Die große Chance liegt darin, den Zugang zu einer Grundversorgung, sauberer Energie, einer sicheren Unterkunft und auch die Mobilität zu verbessern (vgl. UNRIC – Vereinte Nationen 2024).

Die wesentlichen Ziele des SDG 12 nehmen die Förderung der Ressourcen- und Energieeffizienz sowie die (Weiter-)Entwicklung einer nachhaltigen Infrastruktur in den Blick.

Auch hier ist der gesicherte Zugang zur Grundversorgung ein zentrales Element. Es gilt, zunehmend grüne und menschenwürdige Arbeitsplätze zu schaffen und auf faire Lieferketten und eine bessere Lebensqualität zu achten. Die Verringerung der Armut sowie ein nachhaltiger Konsum und Lebensstil stehen an wichtigster Stelle (vgl. UNRIC – Vereinte Nationen 2024).

Eine friedliche und integrative Gesellschaft für eine nachhaltige Entwicklung steht im Zentrum des Projekts Generationen FAIRbinden. Der Bezug zum SDG 16 beinhaltet den uneingeschränkten Zugang zur Justiz, Gendergerechtigkeit sowie den Schutz vor Aggression und sexueller Gewalt. Dies soll unter anderem durch effiziente und transparente Vorschriften und rechenschaftspflichtige Institutionen gewährleistet werden. Besonders betont werden müssen in diesem Zusammenhang die Menschenrechte, insbesondere die Kinderrechte (vgl. UNRIC – Vereinte Nationen 2024).

Nachhaltige Entwicklung und ein besseres Leben für alle sind zentrale Leitgedanken für das Projekt Generationen FAIRbinden, dessen Ziele und Prinzipien im Folgenden konkretisiert werden.

## 2 Generationen FAIRbinden

Mit konkreten schulischen Projektbeispielen, die nach den Grundfragen „Was ist *Gutes Leben* in der Region?“ und „Welche nachhaltigen Weisheiten werden/wurden in der Region gelebt?“ werden Perspektiven für weitere Bildungsmodellregionen geschaffen. Es gilt die „Weisheit der Region“ und „Old Innovation“ in Good Practice Beispielen, in Verbindung mit sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Nachhaltigkeit sowie den achtsamen Umgang mit Ressourcen auf lokaler und globaler Ebene, sichtbar zu machen.

### 2.1 Generationen FAIRnetzen

Seit Jahrzehnten fordert die internationale Kampagne „Clean Clothes“ faire Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsindustrie. Fair Fashion statt Fast Fashion ist auch Thema beim Baumwoll-Mode-Workshop, der in der FAIRTRADE Region zum Einsatz kommt. Thematisiert werden die sozialen und ökologischen Auswirkungen der weltweiten Modeindustrie, die Arbeitsbedingungen entlang der Lieferkette vom Baumwollfeld bis zum Kleiderschrank. Auch die Kostenverteilung einer Jeans oder eines T-Shirts wird diskutiert. Welchen Anteil des Verkaufspreises bekommt der/ die Näher\*in? Welche Veränderungen für faire Arbeitsbedingungen können Konsument\*innen erreichen? Diese Überlegungen werden in den interaktiven Workshops diskutiert und reflektiert (vgl. Südwind Workshops 2024).

Im Projekt Generationen FAIRbinden geht die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema noch einen Schritt weiter. Denn in den letzten Jahren entstanden immer mehr zivilgesellschaftliche Initiativen, die Kleidertauschmärkte in der Region umsetzen. Kooperiert

wird dabei auch mit den Kost-Nix Läden der Region, die als permanente Anlaufstation für die Themen „Reuse und Reduse“ fungieren. Konkret fand in der FAIRTRADE Gemeinde Warth in der Landwirtschaftlichen Fachschule ein Baumwoll-Workshop statt, wo auch die erfahrenen Betreiber\*innen von Kleidertauschmärkten in den Schulen, Pfarren und Gemeinden der Region zu einem Erfahrungsaustausch eingeladen wurden. Generationenübergreifend wird durch Vernetzung erreicht, dass soziale und globale Gerechtigkeit mit konkreten Regionsprojekten gestärkt werden kann (vgl. Schwarz 2022).

Vorgestellt wird in den Workshops auch die Arbeit der Clean Clothes Kampagne, die strukturelle Verbesserungen in der Bekleidungsindustrie einfordert. Zu den Aufgabenschwerpunkten gehören der Druck auf die Markenfirmen, Verantwortung für die Produktions- und Arbeitsbedingungen in den Betrieben entlang der Lieferkette zu übernehmen. Die Unterstützung der Forderungen von Arbeiter\*innen und Gewerkschaften in den Produktionsländern ist ebenfalls Ziel der internationalen Kampagne. Ganz zentral ist die Verbesserung der Gesetzgebung, allen voran das EU-Lieferkettengesetz, das Unternehmen durch verbindliche Regelungen verpflichtet, die Menschenrechte und die Umwelt zu schützen (vgl. Lieferkettengesetz 2024).

## 2.2 Kontext: Service Learning und Intergeneratives Lernen

Service Learning versteht sich durch gesellschaftliches Engagement gekoppelt mit fachlichem Lernen. Seifert et al. (2019) betont im schulischen Kontext einerseits vor allem die Stärkung eines demokratischen Verständnisses und der Zivilgesellschaft, andererseits ist eine wichtige Säule die Verknüpfung von Wissen und Kompetenzen durch praktisches Tun. Dadurch muss sich der Unterricht verändern und die Relevanz von schulischem Lernen im gesellschaftlichen Kontext erkannt werden. Dieser hohe Anspruch kann nur gelingen, wenn die wesentlichen fünf Merkmalen des Service Learnings von Billig (2000) berücksichtigt werden. Dazu zählen der gesellschaftliche Bedarf, gefolgt von Kooperation von Schule (Lehrende und Lernende) und außerschulischen Institutionen, wobei beide Kooperationspartner\*innen gleichwertig sind und der Nutzen für alle Beteiligten ersichtlich wird. Weiters spielt die individuelle Persönlichkeitsbildung eine wesentliche Rolle, wie auch die Bereitschaft, Verantwortung für die Mitmenschen zu übernehmen. Im schulischen Bereich fordert Billig (2000, S. 662) die curriculare Verankerung des Service Learnings und somit eine langfristige Implementierung im Schulunterricht, wodurch ein kurzfristiger Aktionismus verhindert werden soll. Jedes durchgeführte Projekt bedarf einer Reflexion des Konzeptes und dessen Wirkung (vgl. Schwarz & Schmidt-Hönig 2024, S. 318).

Service Learning wird beschrieben als Engagement und Partizipation aller gesellschaftlichen Gruppen mit einer gemeinsamen Vision für eine zukünftige Gesellschaft in ökologischer, ökonomischer und soziokultureller Hinsicht (vgl. Seifert et al. 2019). Nach Ohlmeier erhebt Service Learning im kommunalen Schulumfeld den Anspruch, „der Erfüllung von Aufgaben und Bedürfnissen der Gemeinde bzw. des Stadtteils zu dienen“, findet im „Kontext authentischer

Lernsituationen statt und stellt demzufolge eine verantwortungsvolle wie auch nützliche Aufgabe dar, welche in der Regel die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen und/oder kommunalpolitischen Akteur[\*inn]en bzw. Institutionen erfordert“ (2015, S.76 f.).

Die gemeinsame globale Verantwortung aller Projekte in der FAIREN Region Bucklige Welt Wechselland zeigt sich im Bewusstsein des Gemeinwohls im sozialen, ökologischen, politischen und/oder kulturellen Bereich sowie der Gleichwertigkeit der beteiligten Kooperationspartner\*innen und deren Nutzen. Nicht zu vernachlässigen ist dabei die individuelle Persönlichkeitsbildung durch die Teilnahme an den Projekten.

Der Austausch zwischen den Generationen, im konkreten Projekt der Altersstufe Jugend und der Generation 60+, wird als intergeneratives Lernen, als eine wechselseitige Übertragung von Lebensressourcen (Werten) durch zahlreiche Kontakte und unter kritischer Reflexion von Stereotypen verstanden (vgl. Kruse & Thimm 1997; Kleinhenz 1997). Nach Miedaner (2001) geht es bei Intergenerativem Lernen vorwiegend um die Vermittlung, den Austausch von Wissen mit Anspruch der Integration. Dies kann nur durch wechselseitiges Verständnis und volle Akzeptanz erfolgen. Für sie bilden die jeweils unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Wahrnehmungsweisen, Meinungen und Wertvorstellungen eine wesentliche Rolle (Miedaner 2001).

### 3 Bildungsarbeit in Schulen

Interaktive Workshops und Ausstellungen prägen das langjährige Bildungsangebot von Südwind für Schulen aller Altersstufen. Fachexpert\*innen im Bereich Global Citizenship Education entwickeln das Bildungsangebot in einem internationalen Kontext laufend weiter. Das Besondere am Projekt „Generationen FAIRbinden“ ist die Einbeziehung des intergenerativen Ansatzes. Dadurch wird eine neue Ebene der Wissen- und Erfahrungsvermittlung eröffnet.

#### 3.1 Globale Weltsicht in der FAIREN Welt

Wie langjährige und kontinuierliche Bildungsarbeit in der FAIRTRADE Region umgesetzt wird, zeigt ein weiteres Beispiel aus der FAIRTRADE Gemeinde Kirchschiag. Zum Jubiläum 10 Jahre FAIRTRADE Gemeinde Kirchschiag wurde die Südwind-Ausstellung „Globale Perspektiven für Klimagerechtigkeit“ in der Mittelschule gezeigt. In der Ausstellung werden jene Länder des Globalen Südens gezeigt, die besonders von der Klimakrise betroffen sind. Basierend auf der Fallstudie „Beyond Panic“ (2022) der Universität Bologna werden die Auswirkungen der Klimakrise auf die Länder Guatemala, Kenia, Kambodscha und Senegal erforscht. Die zentrale Aussage des Forschungsberichts ist das Statement, dass die Klimakrise nicht nur eine ökologische, sondern auch eine soziale Krise ist. In interaktiven Workshops, bei denen auch eine Virtual-Reality-Brille zum Einsatz kommt, die den Jugendlichen eine virtuelle Reise in den

Senegal ermöglicht, werden globale Weltsichten auf das Thema Klimagerechtigkeit eröffnet. Ausgehend und inspiriert vom Ausstellungsbesuch fand in Kirchschatz eine Podiumsdiskussion mit engagierten Kirchschatzler\*innen statt, die sich seit Jahrzehnten für den Klimaschutz und den Fairen Handel einsetzen. Generationenübergreifend Perspektiven für Kirchschatz und die gesamte Region zu entwickeln – wie beispielsweise in lokalen Bibliotheken wertvolle Begegnungsräume schaffen, in Geschäften, wie der lokalen Kost.bar ein regionales und faires Sortiment anbieten, bei Kunstprojekten, wie von der Ausstellungsgrafikerin aus dem Ort – die Wege zu mehr Globaler Verantwortung sind vielfältig (vgl. Südwind 2023b).

### 3.2 Kontext: Global Citizenship Education

Ein „Gutes Leben für Alle“ als Ziel der Projekte in der FAIREN Region Bucklige Welt Wechselland hat zahlreiche Aspekte, wie bisher bereits dargelegt. Über das Gemeinwohl und positive Effekte für alle Beteiligten in Hinsicht auf Intergeneratives Service Learning hinaus zeigen die Bildungsangebote von Südwind Niederösterreich sowie die Österreichische Strategie zur Stärkung des Globalen Lernens<sup>1</sup> die Bedeutung und Notwendigkeit konkreter lokaler Bildungsprojekte sehr deutlich. Diese Projekte müssen Qualitätskriterien entsprechen, um tatsächlich bildungswirksam in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen zu sein. Die Plattform Bildung2030<sup>2</sup> als Zusammenschluss zahlreicher Bildungsinstitutionen, wie Baobab<sup>3</sup>, Forum Umweltbildung<sup>4</sup>, Welthaus<sup>5</sup>, Südwind<sup>6</sup> und KommEnt<sup>7</sup>, stellt hierfür eine Liste von Gütekriterien für Bildungsprojekte zur Verfügung.

1. Interdependenzen zwischen globalem Süden und globalen Norden werden sichtbar gemacht.
2. Globale Prozesse werden in einer lokalen Perspektive dargestellt – Konsequenzen globaler Entwicklungen werden für alle anschaulich präsentiert.
3. Aktuelle Beschreibung von Menschen, Plätzen & Entwicklungen werden verwendet, die Vermeidung von Stereotypen ist oberstes Prinzip.
4. Ursachen und (Aus-)Wirkungen von globalen Prozessen und Entwicklungen werden über Fakten und Statistiken hinaus aufgezeigt.
5. Globales Lernen stellt die Wichtigkeit des persönlichen Engagements und Handlungen in Bezug auf globale Herausforderungen ins Zentrum.
6. Die Würde der Menschen wird respektiert und positiv dargestellt.
7. Kritisches Denken wird durch die Darstellung eigener Sichtweisen und Meinungen unterstützt und gefördert, wobei vermieden wird, voreilige, ideologieanfällige Antworten zu geben.
8. Verständnis und Empathie stehen im Vordergrund der Kompetenzentwicklung. Globales Lernen zielt auf eine Ermächtigung, eigene Sichtweisen und Meinungen zu reflektieren und auszusprechen, ab.

9. Vielfältige Lehr- und Lernarrangements ermöglichen ein Verständnis für Global Citizenship.
10. Globales Lernen hat den Anspruch, Wissen aufzubauen, Fähigkeiten zu entwickeln und Einstellungen zu reflektieren.
11. Oberstes Prinzip Globalen Lernens ist die Lebens- und Erfahrungswelt als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse. (vgl. Plattform Bildung2030)

Nimmt man diese Qualitätskriterien zur kritischen Reflexion des Projektes Generationen FAIRbinden als Referenzrahmen, so zeigt sich, dass alle Punkte erfüllt sind. Zur zielgerichteten Evaluation der Bildungsprojekte in der FAIREN Region Bucklige Welt Wechselland ist es angeraten, ein erweitertes Raster zu entwickeln, das über die schulische Ebene hinaus den Mehrwert/ Nutzen für das Gemeinwohl und alle am Projekt Beteiligten erfasst.

Jedenfalls braucht es zukünftig junge Menschen/Pädagog\*innen, die einerseits den Wert außerschulischer, intergenerativer und dem Service Learning entsprechender Projekte erkennen und bereit sind, sich dieser herausfordernden Projektarbeit zu stellen.

## 4 Schlussfolgerungen für die hochschulische Lehre

Aktives, handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen und Forschen (Altenschmidt & Miller 2010) bekommt im hochschulischen Kontext zunehmend einen höheren Stellenwert. Die Bandbreite der Verankerung reicht von kleinen überschaubaren Einzelprojekten in Lehrveranstaltungen bis hin zu Erasmus+ geförderten internationalen Hochschulbildungskooperationen und der Implementierung als Querschnittsmaterie in der Leitbildentwicklung an den einzelnen Hochschulstandorten. Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Einbettung erfolgt im Kontext der Bildung für Nachhaltigen Entwicklung und der Global Citizenship Education.

Die zentralen didaktischen Prinzipien [...] sind im Sinne der Systemorientierung die Vernetzung der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimensionen (Retinität), die Verbindung zwischen lokalen und globalen Aspekten (Globalität) und die Orientierung an gesellschaftlichen Problemstellungen (Problemorientierung), um globale Interdependenzen in ihrer Vielfalt zum Gegenstand in Unterricht und Schule zu machen (Hauenschild & Bolscho 2022, S. 214).

Orientierung für die methodisch didaktische Umsetzung bieten die 10 Qualitätskriterien für hochschulisches Service Learning der Arbeitsgruppe Qualität des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung (2019).

Die Vernetzung von Hochschule und Zivilgesellschaft braucht eine curriculare Verankerung, um die Kooperationen prozessorientiert, langfristig und nachhaltig zu gestalten. In der



Neugestaltung für die Lehrer\*innen-Ausbildung wurden an der KPH Wien/Krems im Jahr 2024 Module für die fachliche Vertiefung im Bachelorstudium sowie zur persönlichen Schwerpunktsetzung im Masterstudium entwickelt, in denen Studierende konkrete Projekte mit Personen und Initiativen der Zivilgesellschaft gemeinschaftlich entwickeln. Aufgabe der Hochschule ist die laufende wissenschaftliche Begleitung und Evaluation.

Service Learning verbindet zivilgesellschaftliches Engagement mit den curricularen Zielen des Studiums. Die Studierenden wirken dabei in einer organisierten Dienstleistung außerhalb der Hochschule mit (Service) und reflektieren diese Erfahrungen in einer dazugehörigen Lehrveranstaltung so (Learning), dass ihr bürgerliches Engagement und ihre Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. (Rosenkranz, Roderus & Oberbeck 2020 in Resch & Paetsch 2023, S. 119 f.)

Resch & Paetsch (2023) fassen in Rückbezug auf Bartsch & Reiß (2018) vier zu berücksichtigende Aspekte für die hochschulische Lehre zusammen:

1. Zu Beginn der Lehrveranstaltung erfolgt ein theoretischer und fachlicher Input und die Methodik des Service Learnings wird erklärt, wobei die Orientierung am Curriculum erfolgt und der geplante Einsatz der Studierenden in Projekten gezielt ausgewählt wird.
2. Es braucht Zeit, die Kooperationspartner\*innen-Organisationen auszuwählen und auf die bevorstehenden Aufgaben und Aktivitäten vorzubereiten. Es liegt in der Verantwortung der Hochschullehrenden, passende außeruniversitäre Partner\*innen im regionalen Umfeld zu generieren.
3. Im Zentrum steht das Service, sprich ein praxisorientiertes Problem, das gemeinsam mit den Praxispartner\*innen bearbeitet wird. Es erfordert einen realen Bedarf und somit auch einen konkreten Mehrwert für die Praxis.
4. Nicht zuletzt steht die Vernetzung von praktischer Erfahrung und den theoretischen Inhalten der Lehrveranstaltungen im Fokus. Hierzu bedarf es einer laufenden Beratung, eines Coachings hinsichtlich fachlicher, sozialer und persönlichkeitsfördernder Aspekte und einer problemorientierten Unterstützung der Studierenden (vgl. Resch & Paetsch 2023, S. 123 f.).

Abschließend ist noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass ein gelingendes Service Learning auf Hochschulebene einen effektiven Nutzen und Mehrwert für alle an den Projekten beteiligten Kooperationspartner\*innen haben müssen. Es geht nicht um die Aneinanderreihung von Einzelinitiativen, sondern um eine breite prozessorientierte und systemische Verankerung auf Hochschulebene. Darüber hinaus muss der Anspruch Pädagogischer Hochschulen sein, Einfluss auf zukunftsfähige Schulentwicklung zu nehmen.

Der neue Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe I (BMBWF Pädagogikpaket<sup>8</sup> 2023) legt im Allgemeinen Teil die Reflexive Grundbildung für eine Bildung im 21. Jahrhundert der kompetenzorientierten fachlichen Bildung zugrunde. Ergänzend dazu wird der Aufbau überfachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen gefordert. Die Identitätsbildung im Sachunterricht umfasst Selbstkompetenzen sowie sozial-kommunikative Kompetenzen, wie beispielsweise Kooperation, Kommunikation, demokratische Partizipation, die das Zusammenleben und -arbeiten in der Lerngruppe sowie im gesellschaftlichen Umfeld betreffen (vgl. Lehrplan Sachunterricht<sup>9</sup>; Nowy-Rummel, Schmidt-Hönig & Radler 2023). Im Rahmen von intergenerativen Service Learning Initiativen werden Studierende durch die konkrete persönliche Erfahrung gestärkt, zivilgesellschaftliche Projekt in ihrer schulischen Praxis umzusetzen. Service Learning schafft damit Raum für die reflektierte Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen im Kontext der individuellen Lebenswelt Studierender. Das aufgezeigte Praxisbeispiel „Generationen FAIRbinden“ kann als Good Practice für Erfahrungen und Impulse für intergenerative Arbeit verstanden werden, die auf andere Bildungsregionen übertragbar ist.

## Literatur

- Bartsch, G.; & Reiß, K. (2018). *Handlungsleitfaden Service-Learning*. Stuttgart.  
[www.agentur-mehrwert.de](http://www.agentur-mehrwert.de)
- Bildung 2030 (Hrsg.) (2020). *Qualitätskriterien für die Bildungsarbeit*.  
[https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2022/05/Qualitaetskriterien\\_Bildungsangebote\\_fin.pdf](https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2022/05/Qualitaetskriterien_Bildungsangebote_fin.pdf)
- Billig, S. H. (2000). *Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds*. Phi Delta Kappan. 81(9), S. 658–664.
- Competendo (2017). *Handbooks\_for\_Facilitators*. <https://competendo.net>
- Giacomelli, E., Iori, E., Villani, S., Walker, S., Musarò, P., Vittuari, M., Borraccetti, M. & Magnani E. (2022). *Beyond Panic*. [https://www.suedwind.at/fileadmin/user\\_upload/suedwind/Themen/Klima/COC\\_UNIBO\\_Casestudy\\_2022\\_FINAL.pdf](https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/Themen/Klima/COC_UNIBO_Casestudy_2022_FINAL.pdf)
- Südwind (2023). *Siegelcheck*. <https://siegelcheck.suedwind.at/>
- Hauenschild, K., & Bolscho, D. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller, & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Auflage) (S. 212–216). Klinkhardt.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/AG Qualität (2019). *Zehn Qualitätskriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*.  
[https://netzwerk-bdv.de/wp-content/uploads/2023/11/Qualitaetskriterien\\_HBdV.pdf](https://netzwerk-bdv.de/wp-content/uploads/2023/11/Qualitaetskriterien_HBdV.pdf)
- Kleinhenz, G. D. (1997). Der Austausch zwischen den Generationen. In L. Krappmann; & A. Lepenies (Hrsg.), *Alt und jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen* (S. 66–82). Campus Verlag.

- Kruse, L., & Thimm, C. (1997). Das Gespräch zwischen den Generationen.- In: L. Krappmann; & A. Lepenies (Hrsg.), *Alt und jung. Spannung und Solidarität zwischen den Generationen* (S. 9–13). Campus Verlag.
- Südwind et al. (2024). *Menschenrechte brauchen Gesetze*. <https://www.nesove.at/menschenrechte-brauchen-gesetze/>
- Miedaner, L. (2001). *Alt und Jung entdeckt sich neu*. Intergenerative Pädagogik mit Kindern und Senioren.- Freiburg; Basel; Wien: Herder.
- Nowy-Rummel, S., Schmidt-Hönig, K., & Radler, M. (2023). *Kommentar zum Lehrplan* <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>
- Ohlmeier, B. (2015). Gemeinwohl und gesellschaftliche Partizipation - Service Learning am Beispiel eines Beteiligungsprojektes zur Renaturierung eines Wiesenbaches. In: E. Gläser, & D. Richter (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret* (S. 75–88). Klinkhardt.
- Region Bucklige Welt (2024). *FAIRTRADE Workshop in der NMS Lichtenegg*. [https://www.buckligewelt.at/FAIRTRADE-Workshop\\_in\\_der\\_NOeMS\\_Lichtenegg](https://www.buckligewelt.at/FAIRTRADE-Workshop_in_der_NOeMS_Lichtenegg)
- Resch, K., & Paetsch, J. (2023). *Service-Learning. Begriffsbestimmung eines neuen Lehransatzes in der Lehrkräftebildung*. In: J. Paetsch, & K. Resch (Hrsg.), *Journal für LehrerInnenbildung*. 23. Jg., Heft 2, S. 118–126.
- Rosenkranz, D., Roderus, S., & Oberbeck, N. (2020). *Service Learning an Hochschulen*. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Juventa.
- Schwarz, I. (2022). *Wir sind Region und FAIR*. *Umwelt & energie*, 04/2022, S. 20–21.
- Schwarz, I., & Schmidt-Hönig, K. (2024). Service Learning in einer fairen Welt. In: T. Krobath, K. Schmidt-Hönig, & T. Potz (Hrsg.), *Pädagog:innenbildung in globaler Verantwortung*. Caring Education – Service Learning – Nachhaltige Entwicklung (S. 313–334). LIT Verlag.
- Seifert, A., Zentner, S., & Nagy, F. (2019). *Praxishandbuch Service-Learning*. Beltz Verlag.
- Südwind Niederösterreich (2023a). *10 Jahre FAIRTRADE Region*. <https://www.suedwind.at/niederoesterreich/angebote/generationen-fairbinden/10-jahre-fairtrade-region/>
- Südwind Niederösterreich (2023b). *Welche Auswirkungen hat die Klimakrise?* <https://www.suedwind.at/niederoesterreich/angebote/generationen-fairbinden/kirchschlag/>
- Südwind (2024). *Baumwoll-Mode-Workshop*. <https://www.suedwind.at/workshops/baumwoll-workshop-deen/>
- United Nations (o. J.) *UN-Agenda 2030*. <https://sdgs.un.org/goals>
- UNRIC (Vereinte Nationen 2024). *Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen*. <https://unric.org/de/unric/>

<sup>1</sup> Strategiegruppe Globales Lernen (2019). *Strategie Globales Lernen/Global Citizenship Education*. [https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2021/02/Strategie-Global-Citizenship-Education\\_Globales-Lernen.pdf](https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2021/02/Strategie-Global-Citizenship-Education_Globales-Lernen.pdf)

<sup>2</sup> <https://bildung2030.at/Bildung2030> – Plattform für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Plattform für globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

<sup>3</sup> <https://www.baobab.at/Baobab> – Lernen eröffnet Welten

<sup>4</sup> <https://www.umweltbildung.at/Forum-Umweltbildung> – Österreichisches Portal für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

<sup>5</sup> <https://welthaus.at/> Welthaus Österreich

<sup>6</sup> <https://www.suedwind.at/> Südwind | Home (suedwind.at)

<sup>7</sup> <https://www.komment.at/> Kommentar

<sup>8</sup> <https://www.paedagogikpaket.at/>

<sup>9</sup> <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenstaenden.html>

# Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik als Lesson Study Projekt

Anita Summer<sup>1</sup>, Sabine Apfler<sup>2</sup>, Monika Musilek<sup>3</sup>

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1279>

## Zusammenfassung

Die vorliegende Publikation untersucht die Implementierung eines Lernsettings für (angehende) Lehrpersonen zum Thema Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik für die Primarstufe. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgt mit der Forschungsmethode Lesson Study. Die Studienteilnehmer\*innen sind Studierende des Bachelor- bzw. Masterstudiums im Bereich Fachdidaktik Mathematik der drei beteiligten Pädagogischen Hochschulen. Es werden die Ergebnisse des ersten Zyklus der Lesson Study vorgestellt und diskutiert, insbesondere quantitative Daten durch den Posttest, qualitative Daten durch die teilnehmende Beobachtung und Leitfadeninterviews. Den (angehenden) Lehrpersonen kann durch dieses entwickelte Konzept zu DaWaKo ein profundes Handlungs- und Wissensrepertoire geboten werden. Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lernende durch das Erleben dieses Lernsettings einen deutlichen persönlichen Lernzuwachs wahrnehmen.

**Stichwörter:** Lesson Study, Mathematikdidaktik, Daten, Wahrscheinlichkeit, Kombinatorik, Primarstufe

---

## 1 Einleitung und Ausgangslage

Erst seit der Lehrplanreform 2023 sind stochastische Themenstellungen im österreichischen Lehrplan der Volksschule verankert (BKA, 2023, S. 71 ff.). Es ist also naheliegend, dass viele Lehrpersonen im Bereich der Primarstufe aufgrund ihrer Ausbildung noch nicht über die notwendigen soliden Kenntnisse in den Themenbereichen „Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik“ verfügen. Dies ist ebenfalls für Studierende in der Ausbildung zur Primarstufenpädagogik anzunehmen.

---

<sup>1</sup> KPH Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: [anita.summer@kphvie.ac.at](mailto:anita.summer@kphvie.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [s.apfler@ph-noe.ac.at](mailto:s.apfler@ph-noe.ac.at)

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [monika.musilek@phwien.ac.at](mailto:monika.musilek@phwien.ac.at)

Das Forschungsprojekt „Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik (DaWaKo)“ der Arbeitseinheit Primarstufe Mathematik im Cluster Nord Ost hat zum Ziel, evidenzbasiert Abhilfe zu schaffen und auf die geänderten Anforderungen sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung zu reagieren: Studierende und Lehrpersonen sollen ihr methodisches und didaktisches Repertoire erweitern, um es allen Kindern möglich zu machen, fundierte Kompetenzen im Umgang mit „Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik“ zu erlangen.

Im Rahmen des Projekts wurde daher ein Konzept entwickelt, in welchem die Wahrnehmung der Teilnehmer\*innen über die Wirksamkeit erhoben werden sollte. Das Forschungsinteresse konzentriert sich auf die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer\*innen hinsichtlich der Effektivität und Relevanz des Lernsettings für ihren eigenen beruflichen Werdegang und die Qualität ihres Unterrichts. Durch die Erhebung dieser Wahrnehmungen können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Maßnahme den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmer\*innen entspricht und als wirksam für ihre individuellen Ziele angesehen wird.

Die zentralen Fragestellungen lauten demnach:

*Wie verändert sich aufgrund eines „erlebten“ Lernsettings das fachliche Wissen und das methodische und (fach-)didaktische Repertoire von (angehenden) Lehrpersonen bei der Umsetzung von stochastischen Themenstellungen im Mathematikunterricht der Primarstufe?*

*Inwieweit empfinden die Teilnehmer\*innen das Lernsetting als wirksam für ihre Professionalisierung und die Einbettung der Themenbereiche Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik in ihren Unterricht?*

## 2 Forschungsdesign

Als Intervention zur Professionalisierung von Lehrpersonen sowie Studierenden wird eine Lesson Study (Mewald & Rauscher, 2019) umgesetzt, die wie folgend dargestellt, in einem zyklischen Prozess abläuft:

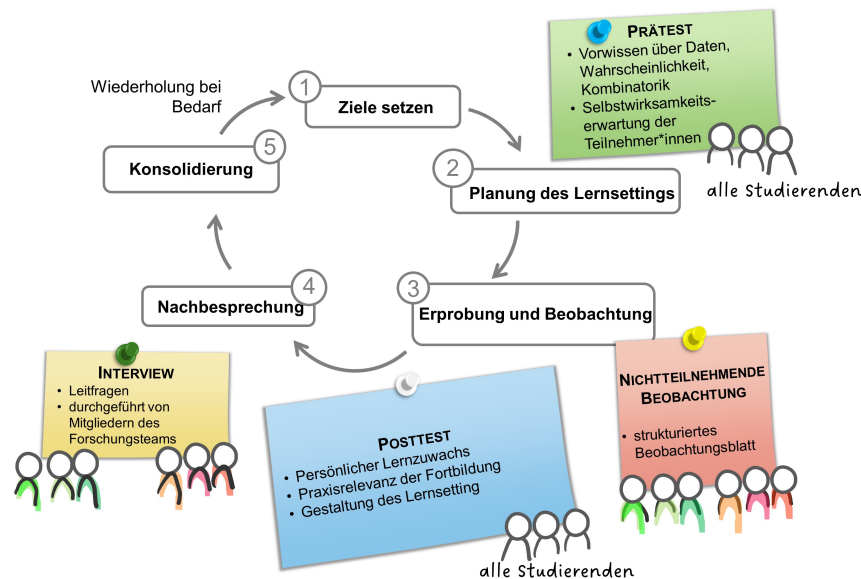


Abbildung 1: DaWaKo Lesson Study Cycle mit Untersuchungsdesign (Eigendarstellung)

In einem ersten Schritt (siehe „① Ziele setzen“) wurden vom Forscherinnenteam grundlegende und gut umsetzbare Themenbereiche der Stochastik für die Primarstufe extrahiert. Diese Inhalte wurden für Studierende der Grundausbildung sowie für Lehrende in Fortbildungen für den Unterricht in der Primarstufe aufbereitet (siehe „② Planung des Lernsettings“). Es folgte die Durchführung und wissenschaftliche Begleitung dieser Lernsettings (siehe „③ Erprobung und Beobachtung“) an den drei teilnehmenden Hochschulen, der PH Niederösterreich, PH Wien sowie der KPH Wien-Krems am Standort Krems.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich nun mit der Auswertung der erhobenen Daten, (siehe „④ Nachbesprechung“) und bildet somit einen umfangreichen Analyseschritt des vierten Schritts im Lesson Study Prozess.

Basierend auf den in der Auswertung gewonnen Erkenntnissen müssen in Phase 5 (siehe „⑤ Konsolidierung“) notwendige Adaptierungen des Lernsettings durchgeführt werden. Alsdann wird der Zyklus erneut durchlaufen, um zur optimalen Zielerreichung zu gelangen.

Lesson Study ist eine Form der kollaborativen Unterrichtsforschung, in dessen Zentrum das Lernen der Schüler\*innen steht, welches durch die Zusammenarbeit eines Teams von Lehrkräften möglichst effektiv gefördert werden soll. „Kein anderer Forschungsansatz ist so nahe am Unterrichtsgeschehen und so intensiv und direkt am Unterrichtsergebnis, dem Lernen der Schüler/innen, angelegt.“ (Mewald, 2019a, S. 19) Die Lernenden sind durch ihr Handeln beim Lernen und ihr Feedback über ihr Lernen aktiv am Forschungsprozess beteiligt (ebd.).



Um eine tragfähige und sorgfältige Erfassung des Forschungsgegenstandes zu ermöglichen, wird eine wissenschaftliche Triangulation in mehrerlei Hinsicht erreicht: Die Datentriangulation ergibt sich durch die örtliche, personelle und zeitliche Variation, die Beobachter\*innentriangulation durch wechselnde Beobachter\*innenrollen sowie die methodische Triangulation durch den Einsatz von sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden („Mixed-Methods“) (Mewald, 2019a, S. 28 f.).

Überblick über die wissenschaftliche Forschung im Projekt DaWaKo:

- Quantitative Untersuchung aller Lehrveranstaltungsteilnehmer\*innen mittels Online-Fragebögen als Vorher-Nachher-Erhebung ( $n = 63$ )
- „Strukturierte“ Beobachtung von jeweils sechs Studierenden während des ca. dreistündigen Lernsettings an den drei Hochschulen mittels Beobachtungsbogen gemäß der Lesson Study durch jeweils zwei Untersuchungsleiter\*innen ( $n = 18$ )
- Leitfadengestützte Interviews mit den jeweils sechs beobachteten Proband\*innen der Lernsettings der drei Hochschulen ( $n = 18$ )

### 3 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung bilden Teilnehmer\*innen von Lehrveranstaltungen im Bereich der Fachdidaktik Mathematik der Primarstufe, die bereits über grundlegendes fachdidaktisches Wissen verfügen und erste Erfahrungen im unterrichtlichen Handeln gesammelt haben. Sie stehen am Ende des Bachelorstudiums bzw. im Masterstudium an drei Hochschulen des Cluster Nord Ost in Wien und Niederösterreich; manche von ihnen befinden sich bereits im Schuldienst.

Die Durchführung der Lernsettings inklusive der wissenschaftlichen Erhebung fand im Zeitraum von November 2022 bis Dezember 2022 statt. Beteiligt waren 63 Studierende (weiblich: 58, männlich: 3, divers: 0) des Studiums Primarstufenpädagogik. Zu Beginn der drei Lernsettings wurden jeweils sechs Studierende gebeten, sich im Anschluss an die Lehrveranstaltung für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Der Lernprozess dieser Studierenden wurde dann auch mithilfe des Beobachtungsbogens im Sinne des beschriebenen Lesson Study Zyklus dokumentiert. Es handelt sich dabei um einen männlichen und 17 weibliche Proband\*innen.

### 4 Quantitative Erhebung – Posttest

Als quantitative Untersuchungsmethode wurde in dieser Lesson Study ein Prä-Posttest Design gewählt. Die Auswertung des Prätests gab Auskunft über die Ausgangslage, d.h. Vorerfahrungen, Vorwissen und Selbstwirksamkeitserwartungen der (angehenden)

Lehrpersonen vor der ersten Intervention. Die Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden in den Bereichen Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik ihr Vorwissen sehr gering einschätzten und dass sie nahezu keine unterrichtlichen Erfahrungen sammeln konnten (Musilek et al., 2023).

Die daraus gewonnen Erkenntnisse wurden in das Design des Lernsettings implementiert. Für die Erstellung des Posttests wurden die interessierenden Variablen in den folgenden drei Bereichen definiert:

- Persönlicher Lernzuwachs
- Praxisrelevanz des Lernsettings bzw. der Fortbildung
- Gestaltung des Lernsettings

Zur Datenerhebung wurden für diese Bereiche Items entwickelt, die jeweils auf einer vierstufigen LIKERT-Skala zu beantworten waren.

## 4.1 Persönlicher Lernzuwachs

Die für die Variable „persönlicher Lernzuwachs“ entwickelten Items folgen dem Ablauf der konzipierten Fortbildungsveranstaltung. Alle Bereiche (Daten, Wahrscheinlichkeit, Kombinatorik) wurden sowohl durch theoretische Fundierung aus der Fachdidaktik als auch mit konkreten Umsetzungsbeispielen für den Unterricht erarbeitet.

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskala persönlicher Lernzuwachs berechnet. Die interne Konsistenz ist hoch, mit Cronbachs Alpha 0,876 für persönlichen Lernzuwachs.

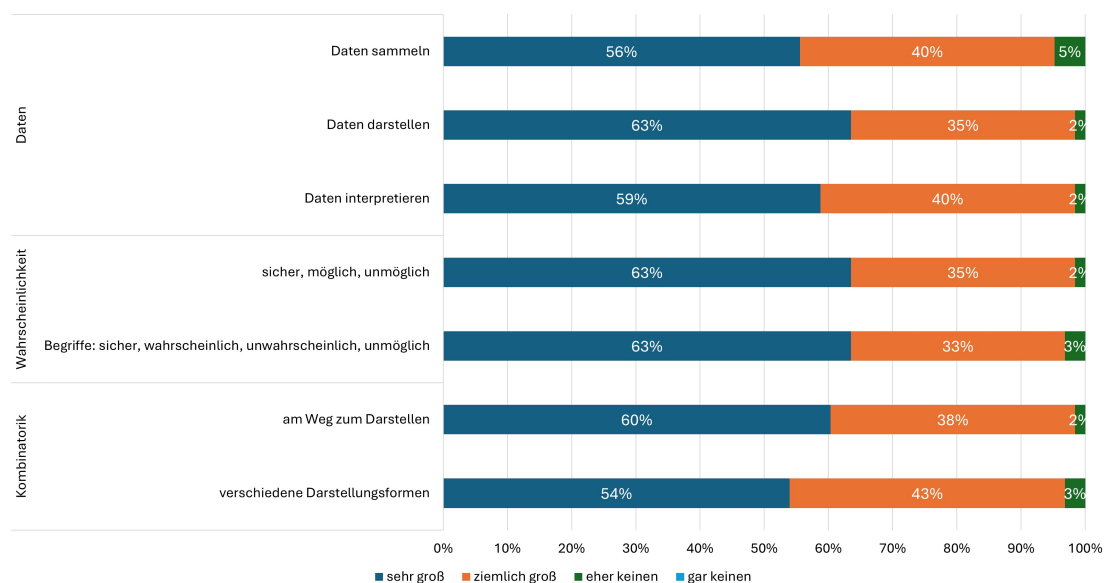


Abbildung 2: Post-Test-Ergebnisse: persönlicher Lernzuwachs (Eigendarstellung)

Keine\*r der Teilnehmenden gab an, *keinen* persönlichen Lernzuwachs aufgrund der Intervention zu haben. Ganz im Gegenteil – nahezu alle Studierenden verzeichneten einen subjektiv empfundenen sehr großen bzw. ziemlich großen Lernzuwachs. In der Ausprägung „eher keinen“ ist als größter Wert 3 % der Teilnehmenden zu nennen. Dies kann daran liegen, dass das Sammeln von Daten schon bisher im Unterricht thematisiert wurde.

## 4.2 Praxisrelevanz des Lernsettings bzw. der Fortbildung

Bei der Planung der Intervention im Rahmen der Lesson Study wurde sehr auf die Praxisrelevanz dieser Maßnahme geachtet, insbesondere in den Bereichen der Professionalisierung der Lehrperson, der Relevanz für das Lehren und Lernen der Schüler\*innen sowie der Transfermöglichkeiten vom Gelernten in den eigenen Unterricht.

- Professionalisierung der (angehenden) Lehrperson  
Im Lernsetting wird versucht, direkt auf die Bedürfnisse und Herausforderungen des Lehrberufs einzugehen. Lehrpersonen können ihre fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen erweitern. Dies trägt zur Steigerung der Unterrichtsqualität bei und wirkt sich positiv auf das Lernklima in der Klasse aus.
- Relevanz für SuS (Schülerinnen und Schüler)  
Das Lernen der Schüler\*innen soll im Zentrum stehen. Die (angehenden) Lehrpersonen nehmen die Bedeutung der Inhalte DaWaKo für das Lernen und die Bildung ihrer Schüler\*innen ausreichend wahr.
- Transfer  
Die Inhalte der Maßnahme können erfolgreich in die eigene Unterrichtspraxis übertragen werden. Die (angehenden) Lehrpersonen lernen handlungsorientierte Methoden zur Einführung von den Themengebieten Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik kennen. Die zugehörigen Items im Fragebogen beziehen sich auf ihre Absicht und Bereitschaft, das erworbene Wissen und die Fähigkeiten in ihrem Unterricht tatsächlich anzuwenden.

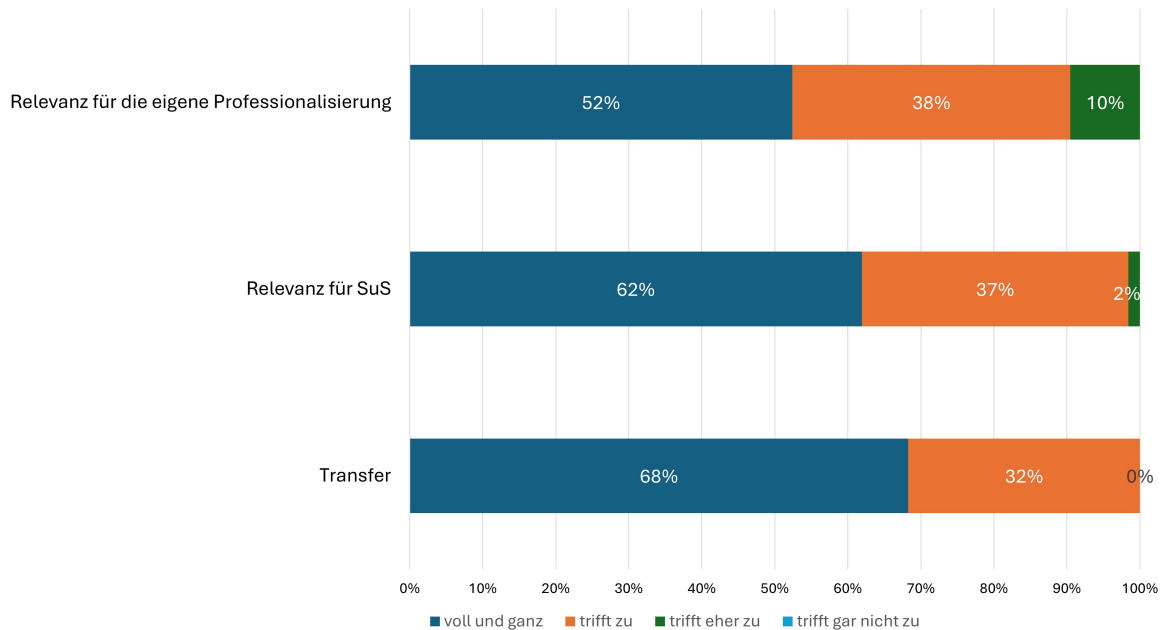


Abbildung 3: Post-Test-Ergebnisse: Praxisrelevanz des Lernsettings bzw. der Fortbildung (Eigendarstellung)

### 4.3 Gestaltung des Lernsettings

Voraussetzung für wirksame Fortbildungsmaßnahmen ist unter anderem die Art und Weise der Konzeption des Lernsettings (Lipowsky, 2016). Um Rückmeldung zur Gestaltung zu erhalten, wurde im Posttest auf drei Themenbereiche fokussiert:

- **Struktur**  
Ein klares didaktisches Konzept ist wesentlich für effektives Lernen, da es den Teilnehmer\*innen hilft, dem Lernprozess nahtlos zu folgen.
- **Motivation**  
Eine motivierende Gestaltung des Unterrichts ist von entscheidender Bedeutung, da das Interesse der Teilnehmer\*innen gesteigert wird und sie zur aktiven Teilnahme ermutigt werden.
- **Passung**  
Das Lernsetting wurde basierend auf den Daten des Prätests gestaltet, um an das Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmer\*innen anzuknüpfen.

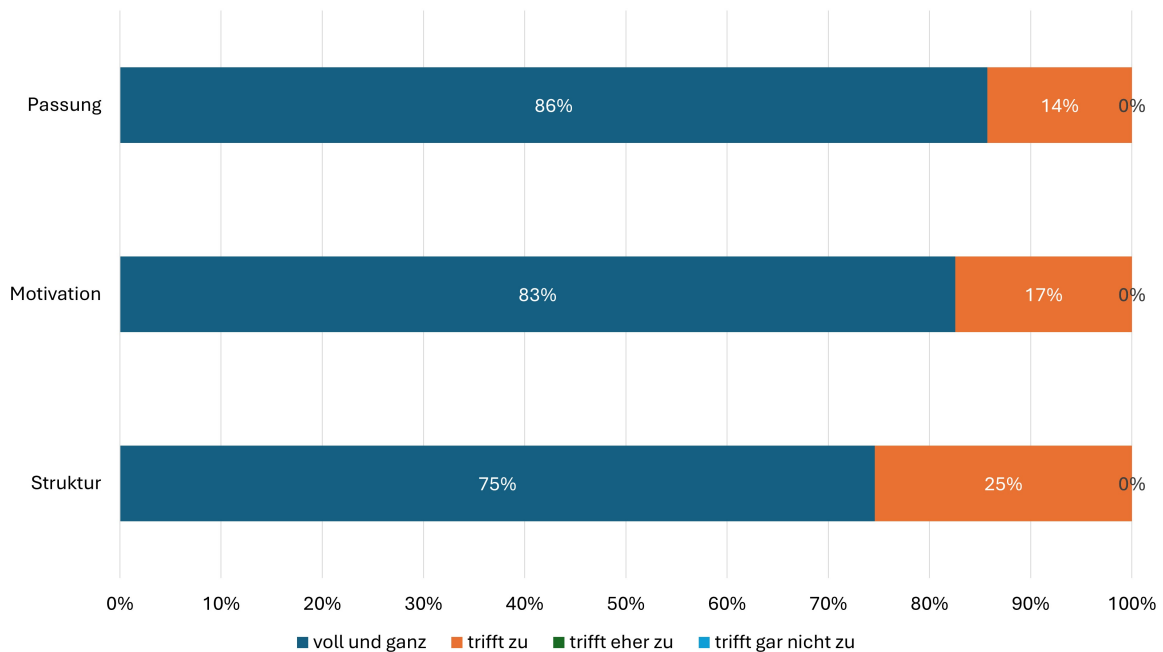


Abbildung 4: Post-Test-Ergebnisse: Gestaltung des Lernsettings (Eigendarstellung)

Die Rückmeldung zur Gestaltung des Lernsettings war äußerst positiv: die Skalenstufen „trifft eher zu“ und „trifft gar nicht zu“ wurden von niemandem ausgewählt.

75% der Teilnehmer\*innen erkannten das didaktische Konzept „voll und ganz“. Über 80% der Proband\*innen fanden den Ablauf „voll und ganz“ ansprechend und motivierend. Die Passung der Lehrveranstaltung wurde ebenfalls sehr hoch bewertet, d.h. 86% der Proband\*innen stimmten zu, dass sie bei der Gestaltung des Lernsettings „voll und ganz“ an ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen angeknüpft wurde.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse des Posttests deutlich, dass durch das Erleben des Lernsettings zu DaWaKo von fast allen Teilnehmenden ein persönlicher Lernzuwachs wahrgenommen wurde. Das konzipierte Lernsetting sollte die Praxisrelevanz in den Vordergrund stellen. Der Anspruch, die Relevanz für die eigene Professionalisierung, für das Lernen der Schüler\*innen und auch für den Transfer in den eigenen Unterricht sichtbar zu machen, wurde erfüllt. Die Gestaltung des Lernsettings (Struktur, motivierende Gestaltung und Passung zum Vorwissen der Teilnehmenden) wurde ebenfalls sehr positiv bewertet.

## 5 Qualitative Erhebung – Beobachtung

Da bei einer Lesson Study die Lernprozesse der Lernenden im Mittelpunkt stehen, ist ein wesentlicher Bereich zur Generierung von Daten die Beobachtung. Lernprozesse selbst sind nicht beobachtbar; man kann jedoch davon ausgehen, dass es Aktivitäten gibt, durch die „auf

innere Prozesse des Lernens geschlossen werden“ (Knoblauch, 2019, S. 55) können. Solche Aktivitäten, können etwa Handlungen sein wie:

- Aktiv mit einem Text arbeiten (etwas unterstreichen, hervorheben, notieren)
- Interaktion mit anderen Lernenden oder dem Lehrenden (z.B. Fragen stellen)
- Reaktionen auf Aussagen anderer Lernender oder Lehrender zeigen (z.B. Gegenargumente finden) (Knoblauch, 2019, S. 55)

Während des Beobachtungsprozesses geht es darum, solche beobachtbaren Aktivitäten zu sammeln. Die Beobachtenden nehmen „eine nicht-teilnehmende Rolle ein“ (Mewald, 2019b, S. 31). Um die Daten der Beobachtungen vergleichbar zu machen, kann etwa die halbstrukturierte Beobachtung gewählt werden, bei der Kategorien festgelegt und in einem Beobachtungsraster abgebildet werden. Des Weiteren können zusätzliche Beobachtungen in Form von Notizen festgehalten werden. Auf diesem Beobachtungsblatt wird erfasst, in welchen Phasen der Durchführung der Unterrichtseinheit die Lernenden besonders aktiv und am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind. „Den Daten aus einer solcherart halbstrukturierten Beobachtung kann man nicht nur Informationen über bestimmte Ereignisse in einzelnen Phasen einer Unterrichtseinheit entnehmen, man kann damit auch Aussagen über die Gesamtheit der Einheit machen.“ (Mewald, 2019b, S. 42)

In der vorliegenden Lesson Study übernahmen die jeweils hochschulfremden Teammitglieder die Rolle der nicht-teilnehmenden Beobachterinnen, sodass sich die Lehrende auf ihre Unterrichtstätigkeit konzentrieren konnte. Beobachtet wurden jeweils sechs Studierenden (drei pro Beobachterin), die sich zuvor bereit erklärt hatten, im Anschluss an die Unterrichtseinheit für ein kurzes Interview zur Verfügung zu stehen. Somit konnten insgesamt 18 Studierende beobachtet werden. Die beobachteten Aktivitäten wurden in einem Beobachtungsraster notiert.

## 5.1 Beobachtungsraster

Um die Beobachtung der Studierenden während der Arbeitsphasen zu vereinheitlichen, wurden Beobachtungsraster entwickelt, die allen Beobachterinnen zur Verfügung standen. Für jedes Thema (Daten, Wahrscheinlichkeit, Kombinatorik), das unterrichtet wurde, stand ein Blatt zur Verfügung. Jedes Thema wurde in drei Abschnitte geteilt, die sich an den Zielen orientierten (z.B. Ziel 1 im Themenbereich Daten: „Die Studierenden entwickeln eine Fragestellung und sammeln Daten“). Für jedes Ziel wurden konkrete Beobachtungsaufgaben formuliert. Im Fokus standen dabei eine aktive Beteiligung am Unterricht, beispielsweise durch das Anfertigen von Notizen, die Interaktion mit anderen Studierenden oder der Lehrperson und die Arbeit mit den zur Verfügung gestellten Materialien.

## 5.2 Qualitative Beschreibung der Beobachtungsergebnisse

Die Auswertung der Beobachtungsbögen erfolgte in Anlehnung an die Phasen der Unterrichtseinheit und an die Ziele der jeweiligen Aufgabenstellungen.

### 5.2.1 Themenfeld Daten

Die erste Aufgabe im Themenbereich Daten bestand darin, eine eigene Fragestellung, die sich zum Erheben von statistischen Daten eignet, zu entwickeln und die anderen Studierenden zu befragen.

Die Studierenden brachten das Skriptum entweder ausgedruckt oder digital beschreibbar mit. Bei einigen Studierenden dauerte es etwas länger, bis sie sich auf den Unterricht einlassen konnten. Dies war daran zu erkennen, dass sie noch mit Kolleg\*innen über Themen sprachen, die nicht mit der Unterrichtseinheit in Verbindung standen, erst während des Unterrichts ihre Unterlagen vorbereiteten, auf ihr Handy schauten oder die benötigten Unterrichtsmaterialien ausschneiden. Anschließend arbeiteten jedoch alle Studierenden in dieser Phase mit, erstellten eine Frage, befragten die Mitstudierenden und beantworteten die Fragen der Kolleg\*innen. Bei vielen Studierenden fand in dieser Phase Interaktion mit anderen Studierenden statt. Die Interaktion mit den Lehrpersonen betraf am häufigsten das Beantworten von Fragen zur eigenen Fragestellung. Bei der zweiten Aufgabe sollten die Studierenden Daten in unterschiedlichen Formen sammeln und darstellen. Dazu waren mehrere Aufgabenstellungen im Raum verteilt. Bei den unterschiedlichen Darstellungsformen von Daten arbeiteten fast alle Studierenden mit und wirkten interessiert. Häufig fand Interaktion mit anderen Studierenden statt und sie zeigten anhand der Wortmeldungen, dass sie die benötigten Fachbegriffe kannten. Dennoch machten sie sich viele Notizen. Bei der dritten Aufgabe stand die Interpretation von Daten im Mittelpunkt. Auch in dieser Phase war eine häufige Interaktion mit anderen Studierenden und der Lehrperson erkennbar.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die erste Phase durch ein hohes Maß an Aktivität und Interaktion auszeichnete – besonders bei jenen Übungen, bei denen die Studierenden ihren Platz verlassen und sich bewegen konnten.

### 5.2.2 Themenfeld Wahrscheinlichkeit

Im Themenfeld Wahrscheinlichkeit gab es keine Übungen, die Bewegungen beinhalteten. Bei der ersten Aufgabe sollten die Studierenden Informationen aus der Abbildung von Glücksrädern entnehmen. Hier war ein deutlicher Abfall an Aktivität erkennbar, sie interagierten deutlich weniger mit anderen Studierenden oder der Lehrperson. Die nächste Aufgabe bestand darin, abgebildete Glücksräder anzumalen. An dieser Aufgabe beteiligten



sich alle Studierenden aktiv, ebenso war wieder mehr Interaktion der Studierenden beobachtbar. Als die Studierenden für die dritte Aufgabe in diesem Themenfeld Material (Schieberlineal und Wäscheklammer) zur Verfügung gestellt bekamen und damit Aufgabenstellungen bearbeiten sollten, stieg der Anteil der beobachtbaren Aktivitäten wieder deutlich an. In dieser Phase konnte zwar weniger Interaktion der Studierenden untereinander beobachtet werden, dafür war aber mehr Interaktion mit der Lehrenden erkennbar.

Die Beobachtungen zeigen zusammenfassend, dass mehr Lernaktivitäten gezeigt wurden, wenn die Studierenden Aufgabenstellungen erhielten, bei denen sie selbst aktiv werden konnten und besonders dann, wenn sie mit haptischen Materialien arbeiten konnten.

### 5.2.3 Themenfeld Kombinatorik

Nach einer kurzen theoretischen Einführung in das Themenfeld bestand die erste Aufgabe der Studierenden darin, in Partner- oder Gruppenarbeit einen Bären einzukleiden. Dafür wurden ihnen ausgeschnittene Materialien zur Verfügung gestellt, ein Bär und jeweils Hosen und T-Shirts in drei Farben. Durch das Auflegen der unterschiedlichen Möglichkeiten war wieder deutlich mehr Aktivität und vor allem Interaktion mit anderen Studierenden beobachtbar. Anschließend erhielten die Studierenden wieder Material, bunte Steckwürfel, mit dem sie selbst ein Baumdiagramm entwickeln sollten. Teilweise versuchten die Studierenden gemeinsam, diese Aufgabe zu bearbeiten, was zu mehr Interaktion mit anderen Studierenden, aber auch mit der Lehrperson führte. Bei der dritten Aufgabe konnten die Studierenden eine Kombinatorikaufgabe digital lösen, wobei hier kaum Interaktion erkennbar war.

Im Themenfeld Kombinatorik zeigte sich ein Anstieg an beobachtbaren Lernaktivitäten besonders bei jenen Aufgaben, bei denen die Studierenden mit Materialien arbeiten konnten.

Zusammenfassend konnte für alle Phasen festgestellt werden, dass Aktivitäten, die auf innere Prozesse des Lernens schließen lassen, besonders dann beobachtet werden, wenn die Studierenden die Gelegenheit hatten, sich im Raum zu bewegen oder konkrete Materialien erhielten, mit denen sie etwas ausprobieren und eigene Entdeckungen machen konnten. In Phasen, in denen mehr vorgetragen wurde oder sie nicht selbst haptisch arbeiten konnten, war ein deutlicher Rückgang von Lernaktivitäten zu beobachten.

## 6 Qualitative Erhebung – Interviews

Wie bereits dargestellt, wird in der Lesson Study vornehmlich davon ausgegangen, dass „Lernen“ von so vielen Perspektiven wie möglich betrachtet werden soll. Die Lesson Study will dabei dem „Lernen auf die Spur kommen. Die ‚Stimme der Lernenden‘ (The Students` Voice)

bzw. das Interview als Form der qualitativen Befragung stellen dabei eine unerlässliche Datenquelle dar.” (Mewald, 2019c, S. 77) Zur Generierung der qualitativen Daten wurden Leitfadeninterviews durchgeführt. Leitfadengestützte Interviews bieten Anhaltspunkte, an welchen sich die interviewende Person orientiert, lässt aber auch Spielraum für spontane Fragen, welche sich aus dem Interview heraus ergeben (Bortz & Döring, 2006, S. 314).

## 6.1 Kategorienbildung

Zunächst wurden deduktiv folgende Kategorien festgelegt, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant erscheinen. Es sind dies:

- *Kategorie 1: Veränderung des Selbstkonzepts*  
Welche Veränderungen beschreiben die Lernenden in ihrem Selbstkonzept hinsichtlich der Bereiche Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik?
- *Kategorie 2: Problembereiche*  
Welche Problembereiche haben sich für die Lernenden im Lernsetting ergeben?
- *Kategorie 3: Änderungs- bzw. Verbesserungspotential*  
Welche Änderungen sollten im Lernsetting vorgenommen werden?

Die Interviews wurden entlang eines im Team entwickelten Leitfadens (siehe nächster Abschnitt) durchgeführt und transkribiert. Um einen Überblick über das Datenmaterial zu generieren, wurde zunächst Frage für Frage ausgewertet. In diesem Schritt wurde die Kategorienbildung induktiv bestätigt.

## 6.2 Auswertung entlang der Kategorien

Kategorie 1: Veränderung des Selbstkonzepts

Welche Veränderungen beschreiben die Lernenden in ihrem Selbstkonzept hinsichtlich der Bereiche Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik?

Sämtliche befragte Studierende – mit einer Ausnahme – beschrieben eine sehr positive Veränderung hinsichtlich ihres Selbstkonzepts. Viele Studierende hatten zunächst keine konkreten Vorstellungen, wie die Themenbereiche Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik in der Volksschule umzusetzen seien. Im Anschluss an die Lehrveranstaltung berichteten viele Studierende mit Begeisterung über die zahlreichen handlungsorientierten Umsetzungsmöglichkeiten. Eine einzige Person betonte, dass viele der dargebotenen Methoden, Materialien und Umsetzungsmöglichkeiten bereits bekannt gewesen waren.

Dennoch wurde die gelungene Zusammenstellung der Lerneinheit und die Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis gelobt.

#### Kategorie 2: Problembereiche

Welche Problembereiche haben sich für die Lernenden im Lernsetting ergeben?

Etwa die Hälfte aller Studierenden nannte keinerlei Probleme im Lernprozess. Eine Person hätte gern mehr Zeit für jeden einzelnen Themenbereich zur Vertiefung gehabt. Auch berichteten einige Befragte darüber, dass ihnen die Formulierung der offenen Fragestellung zur Datenerhebung anfangs Probleme bereitet hatte. Es wurde aber als positiv angesehen, dass die Teilnehmer\*innen selbst mit dieser Problematik konfrontiert wurden, um daraus für den eigenen Unterricht zu lernen. Bei manchen Studierenden herrschte auch Unsicherheit hinsichtlich der verschiedenen Fachbegriffe, die zur Darstellung der Daten (beispielsweise „Säulendiagramm“ oder „Urliste“) verwendet wurden. Auch die Darstellung der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten in einem Baumdiagramm bereitete einigen Studierenden Schwierigkeiten. Durch die Diskussion wurde ihnen bewusst, wie vielfältig die Zugänge und Vorstellungen im Bereich der Kombinatorik sind.

#### Kategorie 3: Änderungs- bzw. Verbesserungspotential

Welche Änderungen sollten im Lernsetting vorgenommen werden?

Veränderungsvorschläge bezogen sich vor allem auf die Länge des Lernsettings; es gab den Wunsch nach einer Pause zwischen jedem Themenbereich. Auch hätten sich einige Proband\*innen insgesamt mehr Zeit für die Vertiefung in die einzelnen Themenbereiche gewünscht. Der Wunsch nach einer Übersicht der verwendeten Begriffe im Bereich der Darstellung der Daten war ebenfalls erkennbar. Alles in allem wurde das Lernsetting jedoch als äußerst positiv wahrgenommen und keinerlei inhaltliche Änderungsvorschläge genannt.

Zusammenfassend wurde das durchgeführte Lernsetting als überaus gelungen erlebt. Die Studierenden gaben an, sich viel öfter derartige Lehrveranstaltungen im Rahmen ihrer Ausbildung zu wünschen. Es konnte gezeigt werden, dass der Bereich Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik handlungsorientiert, lustvoll und theoriegeleitet in der Primarstufe umgesetzt werden kann. Den (angehenden) Lehrpersonen konnten dazu ein profundes Handlungs- und Wissensrepertoire geboten werden.

## 7 Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Projekts Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik in der Primarstufe wurde ein Konzept entwickelt, in welchem die Wahrnehmung der Teilnehmer\*innen über dessen Wirksamkeit im Rahmen eines Lesson Study Zyklus erhoben wurde. Die Beantwortung der Forschungsfragen wurde durch eine wissenschaftliche Triangulation in mehrerlei Hinsicht

erreicht: Die Datentriangulation ergab sich einerseits durch die örtliche, personelle und zeitliche Variation, die Beobachtertriangulation durch wechselnde Beobachter\*innenrollen. Darüber hinaus konnte die methodische Triangulation durch den Einsatz von sowohl qualitativen als auch quantitativen Methoden realisiert werden.

Über alle angewandten Forschungsmethoden hinweg zeigt sich ein eindeutiges Wachstum des Selbstkonzepts und des subjektiv empfundenen Lernzuwachses der Teilnehmer\*innen hinsichtlich der behandelten Themenbereiche. Die theoriegeleitete Handlungsorientierung stellt eine wesentliche Säule der Arbeit in den Bereichen Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik dar und ermöglicht eine Übertragung in die Schulwirklichkeit. Es gelingt im Lernsetting, an das Vorwissen und die Erfahrungen der Teilnehmer\*innen anzuknüpfen. Sämtliche Ergebnisse lassen sogar die Schlussfolgerung zu, dass die anfängliche Skepsis der Teilnehmer\*innen in Begeisterung für die Thematik umgewandelt werden konnte.

Die wenigen Anregungen zur Verbesserung des Lernsettings wurden vor dem Start des zweiten Zyklus-Durchgangs umgesetzt: Es wurde ein Glossar entwickelt, welches die relevanten Begriffe erklärt und mit je einer aussagekräftigen Darstellung veranschaulicht. Dieses Glossar wird allen Studierenden zur Verfügung gestellt. Die Anregungen hinsichtlich des Baumdiagramms wurden durch die Ergänzung einer weiteren Darstellungsweise modifiziert. Dem Wunsch nach mehr Zeit kann in den meisten Fällen aufgrund der organisatorischen Vorgaben nicht Rechnung getragen werden.

Mit Ende dieses Studienjahres wird der zweite – ebenfalls wissenschaftlich begleitete – Lesson Study Zyklus abgeschlossen und gelangt zur Auswertung. Durch die Forschungsmethode Lesson Study war es möglich, wertvolle Einblicke in innere Prozesse des Lernens der Teilnehmenden zu erhalten, wodurch die Qualität der Gestaltung des Lernsettings stetig verbessert werden konnte.

## Literatur

BKA (2023). *Lehrplan der Volksschule*.

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/Anlagen\\_0001\\_CE7F0AA\\_2\\_A925\\_4A4D\\_8C3C\\_355D12BD22D1.pdf#sig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA_2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdf#sig)

Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer-Medizin-Verl.

Knoblauch, R. (2019). Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In: C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich Band 7. StudienVerlag. Innsbruck, Wien, Bozen (S. 49–76).

Lipowsky, F. (2016): Wirksame Fortbildung. Interview von Elisabeth Mairhofer. *INFO - Zeitschrift des deutschen Bildungsressorts Südtirol*, Sept./Okt., S.26. Bozen: Eigenverlag.

- Mewald, C. (2019a). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In: C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich Band 7. StudienVerlag. Innsbruck, Wien, Bozen (S. 19–29).
- Mewald, C. (2019b). Die Beobachtung in der Lesson Study. In: C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich Band 7. StudienVerlag. Innsbruck, Wien, Bozen (S. 31–48).
- Mewald, C. (2019c). Das Interview in der Lesson Study. In: C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich Band 7. StudienVerlag. Innsbruck, Wien, Bozen (S. 77–89).
- Mewald, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2019). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Pädagogik für Niederösterreich Band 7. StudienVerlag. Innsbruck, Wien, Bozen.
- Musilek, M.; Apfler, S. & Summer, A. (2023): Daten, Wahrscheinlichkeit und Kombinatorik (DaWaKo) in der Primarstufe. Eine deskriptive Untersuchung zum fachlichen und methodisch-didaktischen Vorwissen von angehenden Lehrpersonen. In C. Fridrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, N. Kraker, P. Riegler & G. Wagner (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 15*, LIT Wien (S. 81–96).

# edu-MakerSpaces

*Exploratives und interdisziplinäres Lernen der Schüler\*innen im Projekt*

*Karin Tengler<sup>1</sup>, Gerhard Brandhofer<sup>1</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1287>

## Zusammenfassung

Digitalisierung stellt neue Anforderungen an Schüler\*innen und zukünftige Arbeitnehmer\*innen. Im wissenschaftlichen Diskurs werden dazu Forderungen nach einem Ausbau der STEAM-Fächer (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) und einer damit einhergehenden Didaktik lauter. Hier liefern didaktische Ansätze der Maker Education gute Möglichkeiten, durch exploratives und interdisziplinäres Lernen einen Zugang zu mathematischen sowie informatischen Zusammenhängen und Abläufen, zu Naturwissenschaften sowie zu technischen Prozessen und Hintergründen zu bekommen, den man auch in den neuen Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe findet. Daher wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich das Projekt edu-MakerSpaces für Niederösterreich, in Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer Niederösterreich, initiiert. Im Beitrag wird das Projekt kurz vorgestellt, um anschließend auf erste Forschungsergebnisse aus der Arbeit mit den Projektschulen einzugehen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Potenziale das explorative und interdisziplinäre Lernen durch Making und Tinkering mit Fokus auf die Primarstufe in den edu-MakerSpaces bietet. Die Ergebnisse der designbasierten Forschung zeigen, dass bei entsprechender Planung die Arbeit in Makerspaces das kreative und handlungsorientierte Lernen forciert, gleichzeitig aber auch das Bewusstsein für die Gestaltung und Herstellung von Produkten schärft.

*Stichwörter:* Makerspace, Maker Education, Primarstufe

---

## 1 Einleitung

Neben künftigen Herausforderungen als Gesellschaft im Allgemeinen ergeben sich durch die Digitalisierung auch speziell für Schüler\*innen und spätere Arbeitnehmer\*innen sowie Bürger\*innen neue Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Brandhofer et al., 2019, S. 336, 338).

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [karin.tengler@ph-noe.ac.at](mailto:karin.tengler@ph-noe.ac.at)

Im wissenschaftlichen Diskurs werden dazu Forderungen nach einem Ausbau der STEAM-Fächer (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) und der einhergehenden STEAM-Didaktik lauter (Khine, 2019; Quigley et al., 2019). Hier liefern didaktische Ansätze wie Making und Tinkering gute Möglichkeiten, durch exploratives und interdisziplinäres Lernen einen Kontexte offenlegenden Zugang zu mathematischen sowie informatischen Zusammenhängen und Abläufen, zu Naturwissenschaften sowie zu technischen Prozessen und Hintergründen zu bekommen (Ingold & Maurer, 2019, S. 66), den man auch in den neuen Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe (BMBWF, 2023) findet. Mit der Implementierung im neuen Curriculum der Primarstufe, das ab 2023/24 aufsteigend ab der 1. Klasse erfolgte, bekommen die fächerübergreifenden Themen Informatische Bildung und Medienbildung einen neuen Stellenwert in der Schule der Sechs- bis Zehnjährigen. Neben dem Erlernen grundlegender Kompetenzen im Bereich digitaler Medien ermöglicht zeitgemäßer Unterricht auch die Nutzung der kreativen und produktiven Kapazitäten digitaler Endgeräte. Dieser Ansatz bietet Lernenden die Möglichkeit, sich zu kompetenten, problemlösungsorientierten Gestalter\*innen zu entwickeln, indem er Anregungen liefert, die über das traditionelle Lernspektrum hinausgehen. Förderung in diesem Bereich bieten sogenannte Makerspaces, ausgestattet mit einfachen Werkmaterialien bis hin zu Schneideplottern und 3D-Druckern, die mittlerweile auch schon den Zugang zu Schulen finden, indem durch analoges und digitales Handeln nicht nur Einstieg zu den Naturwissenschaften geboten wird, sondern auch Freude am Forschen und Entdecken sowie an kreativem Gestalten nachhaltig gefördert werden kann.

Daher wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich das Projekt edu-MakerSpaces für Niederösterreich, in Zusammenarbeit mit der Arbeiterkammer Niederösterreich, initiiert. Im Beitrag wird nach einer Begriffsklärung das Projekt kurz vorgestellt, um anschließend auf Ergebnisse der designbasierten Forschung, die in zwei Zyklen mit den Projektschulen durchgeführt wurde, einzugehen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen im Rahmen des Projektes gemacht wurden und welche Potenziale das explorative und interdisziplinäre Lernen durch Making und Tinkering in den edu-MakerSpaces bietet, mit besonderem Fokus auf die Primarstufe, aber auch mit Einblicken in ein inklusives Setting einer Clusterschule.

Erste Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit in Makerspaces in der Primarstufe das selbstständige Lernen und handlungsorientiertes Tun forciert, gleichzeitig aber auch das Bewusstsein für die Gestaltung und Herstellung von Produkten schärft sowie kreatives, kommunikatives und kollaboratives Lernen fördert.

## 2 Making und Maker Education

Making als Bildungskonzept, deren Grundlage das 4K-Modell (Kommunikation, Kooperation, Kreativität und kritisches Denken) ist, wird zunehmend populärer, wenn es um Zukunftsthemen wie Problemlösekompetenz und Nachhaltigkeit geht (Stilz et al., 2020). Das



folgende Kapitel bietet einen Überblick zu Making, Maker Education und den damit entstandenen Makerspaces.

## 2.1 Making und Tinkering

Unter *Making* versteht man das kreative und spielerische Arbeiten mit analogen und digitalen Werkzeugen, bei dem die Lernenden und deren Lernprozesse im Vordergrund stehen. „Zentral ist aber die selbstgesteuerte und sozial konstruktivistische Entwicklung (peer-to-peer-learning) und diskursive Reflexion von Produkten, die auf der Grundlage eigener Ideen entstanden sind“ (Maurer & Ingold, 2021, S. 14). Es entstehen Aktivitäten, bei denen diskutiert, konzipiert, adaptiert, gestaltet und produziert wird. Zunehmend findet man auch den Begriff des *Tinkerings*, der sich als experimentelles Tüfteln oder tüftelndes Handeln oftmals auch mit offenem Ende übersetzen lässt (Buchner & Ojo, 2022) und mit dem man Innovationsprozesse in Gang setzt.

## 2.2 Maker Education

*Maker Education*, im Deutschen auch als Pädagogisches Making bezeichnet (Boy & Sieben, 2017), gilt als Didaktik und Methodik des Lernens in Maker-Umgebungen. Als Zielgruppe kommen prinzipiell alle Altersgruppen in Frage, ein Schwerpunkt liegt aber auf der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, um sie zu „(zukünftigen) Selbermachenden“ auszubilden (Schön & Ebner 2019, S. 12). „Zur Heranführung an das Problemlösen beim Making greift sie [die Maker Education] hauptsächlich auf subjektorientierte und lernerzentrierte Methoden bzw. auf open-ended Challenges-Formate zurück“ (Maurer & Ingold, 2021, S. 20). Die Maker Education verfolgt zwei Ziele: Einerseits soll damit didaktisch-methodisches Lernen in einem offenen Lernsetting ermöglicht werden, indem in konkreter Projektarbeit auch mit Hilfe digitaler Medien Ideen realisiert werden. Andererseits verfolgt Maker Education auch das Ziel, Schüler\*innen zu befähigen, aktiv, nachhaltig und eigenverantwortlich die Welt mitzugestalten (Schön et al., 2019). Die Grundhaltung des Makings lässt sich am besten mit „einfach mal machen“ beschreiben. Durch projektorientiertes, experimentelles und kreatives Tun und den Einsatz unterschiedlicher Werkzeuge und Materialien sollen den Lernenden Fähigkeiten zuteilwerden, die Herausforderungen der Zukunft bzw. potenzieller Zukünfte (UNESCO, 2023) zu meistern. Vertreter\*innen der Maker Education betonen die Bedeutung des zweckfreien Tüftelns (Kleeberger & Schmid, 2019, S. 105) sowie des spielerischen Experimentierens mit Materialien und Techniken für die Ideenentwicklung (Maurer & Ingold, 2021). Schön und Ebner (2019) identifizierten sieben Merkmale der Maker Education (siehe Abbildung 1), wobei der interdisziplinäre Zugang, das offene Lernsetting und die Projektarbeit in einem offenen Setting ideale Aspekte für den Unterricht in der Primarstufe bieten.



Abbildung 1: Merkmale der Maker Education (Eigene Darstellung nach Schön & Ebner, 2019)

Neben dem Erlernen der Grundkompetenzen im Umgang mit digitalen Medien kann zeitgemäßer Unterricht auch die kreativen und produktiven Potentiale der digitalen Endgeräte nutzen und Lernenden Anregungen bieten, sich zu kompetenten und problemlösungsorientierten Gestalter\*innen zu entwickeln. Einen Beitrag dazu leisten sogenannte Makerspaces, ausgestattet mit einfachen Werkmaterialien bis hin zu Schneideplottern und 3D-Druckern, die mittlerweile auch schon den Zugang zu Schulen finden, indem durch analoges und digitales Handeln nicht nur Einstieg zu den Naturwissenschaften geboten wird, sondern auch Freude am Forschen und Entdecken sowie an kreativem Gestalten nachhaltig gefördert werden kann (Maurer & Ingold, 2021).

## 2.3 Makerspaces

Was ist nun ein *Makerspace*? Grundsätzlich kann ein Makerspace vieles sein. Es soll vor allem ein Platz für Kreativität, Ausprobieren, Produzieren und ein Miteinander sein. Ganz niederschwellig kann man ihn als „Werkstatt mit digitalen und analogen Produktionseinrichtungen“ (Maurer & Ingold, 2021, S. 8) bezeichnen. Dem Konzept des forschenden Lernens folgend, dienen Makerspaces als „offene experimentelle Denk-, Werkstatt- und Produktionsräume, die Nutzer\*innen Ressourcen für die Umsetzung eigener Ideen und Projekte anbieten“ (Maurer & Ingold, 2021, S. 21) und Bildungsgerechtigkeit durch

freien und barrierearmen Zugang fördern. Unabhängig von sozialer Herkunft und Bildungsstand schafft ein Makerspace Raum für kreatives Arbeiten und trägt dazu bei, den Lernerfolg und die Lernmotivation aber auch das Selbstbewusstsein von Kindern und Jugendlichen soll zu fördern und Selbstwirksamkeitserfahrungen im gestalterischen Umgang mit Materialien und Technologien zu ermöglichen (Kleeberger & Schmid, 2019).

Wesentlich für die Entwicklung von Makerspaces war die Möglichkeit kostengünstiger Anschaffung von 3D-Druckern (Stilz et al., 2020), die zumeist einen wesentlichen Teil einer Making-Werkstatt ausmachen. Zusätzlich findet man neben analogem Werkmaterial wie Holzplatten, Folien und Papier auch Geräte, wie Schneideplotter, Lasercutter und auch programmierbare Stickmaschinen. Zum Bestand des Makerspaces gehören ebenso Laptops, Computer und andere Devices, um die notwendige Software zur Verfügung zu haben. In Tabelle 1 findet man die Geräte, mit denen die edu-MakerSpaces Niederösterreich, ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, das von der Arbeiterkammer Niederösterreich gefördert wird, ausgestattet sind.

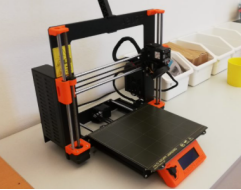



3D-Drucker		Ein 3D-Drucker produziert dreidimensionale Werke. Es wird schichtweise Filament aufgetragen, bis das Werk komplett ist. Die Produkte werden zunächst mittels Software als 3D-Modelle erstellt. Mittlerweile gibt es umfassende Bibliotheken mit bestehenden Objekten.
Lasercutter		Beim Lasercutter wird das Material entlang der zu schneidenden Kontur durch den Laserstrahl geschmolzen. Beispielsweise werden so werden Formen und Motive aus Schichtholzplatten geschnitten.
Schneideplotter		Schneideplotter werden verwendet, um Klebeschriften und Logos aus einer Folie, Papier oder Karton zu schneiden, die zuvor mit einer Software bearbeitet wurden.
Stickmaschine		Motive, die zuvor programmiert wurden, werden mittels Stickmaschine auf Stoff übertragen.

Tabelle 1: Ausstattung edu-MakerSpaces NÖ (Eigendarstellung)

Um einen Makerspace an der Schule aufzubauen, erscheinen auf den ersten Blick einige Hürden: Räumlichkeiten, Werkzeuge, Arbeitsmaterialien und Maschinen müssen angeschafft und gepflegt werden. Zum Einstieg eignen sich eine einfache Variante, in der zunächst einmal der bestehende Werkraum einer Schule entsprechend adaptiert wird und daraus Synergien für Werk- und Klassenlehrer\*innen gewonnen werden können. Die Ausstattung kann dann im Laufe der Zeit erweitert werden. Durch die Integration von Making und Tinkering im Werkunterricht gelingt die Vermittlung praktischer Fähigkeiten und das Finden eigener Ideen für Projekte. Hierbei können Schüler\*innen lernen, wie man Werkzeuge sicher und effektiv einsetzt, wie man Materialien bearbeitet und wie man Projekte von der Idee bis zur Umsetzung entwickelt. Darüber hinaus gewinnt die Vermittlung von Werten wie Verantwortung, Sorgfalt und Präzision im Umgang mit Material und Werkzeugen wichtige Bedeutung.

Bezüglich Norm oder Größe eines Makerspaces gibt es keine Vorgaben, denn „Makerspaces in Schulen variieren je nach Faktoren wie der Art und Größe der Schule, der Art des verfügbaren Raums, der verfügbaren Mittel, den Interessen, Zielen und Fähigkeiten der Schulleitung und der Lehrerinnen und Lehrer und potenzieller Förderungen“ (Morgenbesser, 2020, S. 5). Die Einrichtung eines Makerspaces sollte aber nur dann in Erwägung gezogen werden, wenn ein Team für die Betreuung und Koordination dieses Kreativraums verantwortlich ist und bestmöglich auch entsprechende Lernszenarien entwirft (Morgenbesser, 2020).

## 2.4 Making in der Primarstufe

Ein selbstbestimmtes Dasein in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) zu erreichen gelingt wenn Lernende digitale Medien, digitale Artefakte und Produktionsweisen als mündige Bürger\*innen nicht nur anwendungsbezogen nutzen, sondern zukünftige Entwicklungen, Technologien und Innovationen aktiv, kritisch und verantwortungsbewusst mitgestalten. „Auf der Suche nach Möglichkeiten, wie diese Fähigkeiten im Schulkontext altersgerecht und lustvoll entwickelt werden können, ist der «Making-Ansatz» ein möglicher Weg. Beim pädagogischen Making setzen Kinder und Jugendliche eigene Ideen auf spielerisch-kreative und tüftelnde Weise um“ (Maurer & Ingold, 2021, S. 11). Ausgehend vom neuen Lehrplan der Primarstufe in Österreich, der ab dem Schuljahr 2023/24 in Kraft tritt, bietet es sich an, Making-Projekte fächerübergreifend im Unterricht der Primarstufe zu integrieren. Die übergreifenden Themen des neuen Lehrplans, die eine fächerübergreifende Kompetenzentwicklung sowie das vernetzte Lernen der Schülerinnen und Schüler über die fachspezifischen Grenzen hinaus unterstützen und mit gesellschaftlich relevanten aktuellen Themen verbunden werden sollen, wie *Informatische Bildung, Medienbildung, Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung* sowie insbesondere *Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* (BMBWF, 2023), können durch die Maker Education besonders bedient werden. In den Leitvorstellungen des neuen Lehrplans findet man die Forderung einer Ausbildung zu kreativen, kritisch denkenden Schüler\*innen.

„Der gesetzliche Bildungsauftrag, der sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Aspekte beinhaltet, lässt sich auch durch das 4K-Modell abbilden, das Kompetenzen formuliert, die für die Lernenden im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Dabei wird deutlich, dass Lernen mehr ist als die individuelle Aneignung und Reproduktion von kognitiven Lerninhalten. Es ist ein aktiver Prozess, bei dem junge Menschen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen und Können in Gruppen zur Problemlösung anzuwenden. Teamfähigkeit ist genauso wichtig wie Kreativität, um zu neuen Lösungen zu kommen und Kritikfähigkeit, um die eigenen Problemlösungen distanziert zu betrachten.“ (BMBWF, 2023)

Hampson und Marx (2019, S. 144) beschreiben in ihrem Artikel das Projekt WILMA (Wir lernen durch machen), „eine Erfinderwerkstatt, in der Kinder in drei Phasen durch diesen Gestaltungsprozess begleitet werden: Erforschungsphase, Entwicklungsphase und Ergebnisphase“. Die Kinder erforschen zunächst Probleme, die sie lösen möchten, entwickeln dazu konkrete Ideen und realisieren diese in Teamarbeit, indem sie tüfteln und ausprobieren, was funktioniert und was nicht. Scheitern ist erlaubt und wird als Möglichkeit zur Verbesserung der Ideen gesehen. Durch die einzelnen Phasen werden bei den Schüler\*innen unter anderem Kompetenzen wie Zeitmanagement, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit und Problemlösefähigkeit gefördert. Idealerweise geht es beim Making nicht nur um das Basteln, sondern um das (digitale) Erschaffen eines Produktes, das auch kreativen Spielraum zulässt. Mittels fächerübergreifender Implementierung lassen sich z.B. Figuren für Storytelling im Deutschunterricht leicht herstellen und Material, das im Sachunterricht kennengelernt wird, wird im Makerspace zu einem neuen Produkt.

Ziel des Makings sollte das kollaborative Erarbeiten einer neuartigen Lösung für eine spezifische Herausforderung sein. Bei der Arbeit mit Kindern bedeutet das für Lehrende, dass sie ihre Rolle ändern und zum Lernbegleiter, bestenfalls zum/ zur Co-Produzenten/ Produzentin werden. Maker Education eignet sich mit den projektorientierten, offenen Lernsettings und das handlungsorientierte Arbeiten besonders für die Primarstufe. Durch das Hantieren mit verschiedenen Werkstoffen und unterschiedlichen Herangehensweisen bekommen sie auf spielerische Art und Weise einen Einblick in Entwicklung, Erzeugung und Gestaltung von Produkten. Die Auswahl der Materialien kann dazu beitragen, das ökologische Bewusstsein für die Verwendung nachhaltiger Materialien zu sensibilisieren. Wesentlich an der Idee der Makerspaces ist nämlich, dass Themen für Projekte aus dem Lebens- und Alltagsbereich der Kinder stammen und viele Aktionen Nachhaltigkeitszielen gewidmet sind (Schön et al., 2019).

Durch den spielerischen und tüftelnden Umgang mit (digitalen) Werkzeugen und Materialien lernen Schüler\*innen ihre individuellen Stärken kennen und können diese fördern. Die Lernenden initiieren ihren Lernprozess selbst und erleben durch das selbstständige Handeln, das Produzieren und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit einen besonderen Motivationsschub. Durch die Selbststeuerung ihrer Arbeits- und Lernprozesse gewinnen sie die Überzeugung, Problemstellungen aus eigener Kraft lösen zu können (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2023).

## 2.5 Projekt edu-Makerspaces Niederösterreich

Im Rahmen des Projektes edu-MakerSpaces für Niederösterreich wurden drei Makerspace-Clusterzentren an drei Standorten (Baden, Melk, Tulln) eingerichtet und mit Geräten wie 3D-Drucker, Lasercutter, Schneideplotter, etc. (siehe Tabelle 1) ausgestattet. An jedes Clusterzentrum sind fünf bis sieben Schulen (aus Primar- und Sekundarstufe) angeschlossen, die eigene Makerspaces am Schulstandort betreiben und jeweils mit einem 3D-Drucker und Schneideplotter ausgestattet wurden. Durch Schulungen und Workshops wird eine Community of Practice forciert und aufgebaut, inklusive einer Vernetzung mit weiteren Institutionen und Einrichtungen. Vom Projektteam erstellte OER-Materialien zu Making und Tinkering werden über die Webseite <https://makerspaces.ph-noe.ac.at> zur Verfügung gestellt. Die anzusprechenden Altersgruppen sind Primarstufe und Sekundarstufe I, die über die Aus-, Fort- und Weiterbildung von angehenden und bereits im Schuldienst befindlichen Lehrpersonen erreicht.

## 3 Designbasierte Forschung

### 3.1 Forschungsdesign

Ziel der Forschung war es, Potenziale, die das explorative und interdisziplinäre Lernen durch Making und Tinkering mit Fokus auf die Primarstufe in den edu-MakerSpaces bietet, zu erforschen und mögliche Chancen durch den Einsatz in inklusiven Settings zu identifizieren. Als Forschungsmethode wurde Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2018) gewählt, weil sich dieser Ansatz zur Untersuchung des Designs, der Entwicklung und der Evaluierung von Innovationen in der Bildungspraxis eignet (Van den Akker et al., 2006). Designstudien zielen im Wesentlichen darauf ab, innovative Lernumgebungen und deren Potenziale zu erforschen. Die Bildungsdesignforschung besteht aus drei Kernphasen in einer flexiblen, iterativen Struktur: Analyse und Exploration; Design und Konstruktion; Evaluation und Reflexion (McKenney & Reeves, 2018). Durchgeführt wurde die designbasierte Forschung in zwei Zyklen in zwei dritten und einer vierten Klasse zweier verschiedener Volksschulen, einmal in der Form eines Osterworkshops und einmal in der eines Weihnachtsworkshops, wobei dieser Beitrag verstärkt Bezug auf die Erkenntnisse aus dem zweiten Zyklus nimmt. Insgesamt waren 64 Schüler\*innen im Alter von acht bis zehn Jahren an der Studie beteiligt.

### 3.2 Zyklus eins - Osterworkshop

Der erste Zyklus wurde im Rahmen des Werkunterrichts mit zwei dritten Klassen der Praxisvolksschule an zwei Tagen im Schuljahr 2022/23 durchgeführt. Pro Termin nahm eine



Klasse am Workshop teil. Insgesamt waren 42 Schüler\*innen im Alter von acht bis zehn Jahren, begleitet von den Klassen- und Werklehrerinnen, am Workshop beteiligt. Der Workshop wurde von zwei Lehrenden der Pädagogischen Hochschule gemeinsam mit den Lehrpersonen der Praxisvolksschule geplant, durchgeführt und evaluiert.

Die Intervention fand im Makerspace Baden statt und bestand aus einem Workshop in Form von Stationen, die von der Arbeit mit dem Lasercutter über das Kennenlernen des 3D-Druckers reichten. Die Schüler\*innen hatten zwei Einheiten Zeit, um im Rahmen eines Osterworkshops zu experimentieren, Produkte, wie z.B. Fensterbilder, Holz-Ostereier aus dem Lasercutter, etc. herzustellen und die Funktionen der Geräte des edu-MakerSpaces Baden (3D-Drucker, Schneideplotter, etc.) kennenzulernen. Der Fokus der Planung des Workshops lag neben dem Herstellen von Produkten besonders auf dem Kennenlernen möglichst aller Geräte des Makerspaces.

Trotz des positiven Feedbacks der Schüler\*innen, das eine hohe Begeisterung ausdrückte ("Das war die coolste Werkstunde bisher."), erkannten die Lehrkräfte und Forschenden aufgrund der Beobachtung des geringen Umfangs von Tinkering (experimentellem Tüfteln), der zeitlichen Ineffizienz des 3D-Druckprozesses und des hohen Bedarfs an personeller Unterstützung für die verwendeten Geräte, dass eine Überarbeitung des Workshops notwendig ist, in der eine verstärkte Handlungsorientierung und Aufgabenstellungen, die selbstständig durchzuführen sind sowie eine Reduktion des Angebots mitgedacht werden sollte. Auf Basis der Erkenntnisse aus der Evaluation und Reflexion erfolgte die Planung für den zweiten Zyklus.

### **3.3 Zyklus zwei – Weihnachtswerkstatt**

Der zweite Zyklus wurde als Weihnachtswerkstatt in der Adventzeit mit einer vierten Klasse einer Cluster-Volksschule des edu-MakerSpaces Baden durchgeführt. Die Klasse setzt sich aus 22 Schüler\*innen im Alter von 9 und 10 Jahren zusammen, wobei die Anzahl der Mädchen deutlich überwiegt. Die Intervention wurde in Form eines Workshops mit Stationen abgehalten, die von Studierenden, die ihre Schulpraxis an diesem Standort absolvierten, betreut wurden. Die Planung und Vorbereitung erfolgten im Team, das aus der Klassenlehrerin, der Praxisberaterin und den beiden Studierenden bestand. Alle beteiligten Personen übernahmen auch die teilnehmende Beobachtung und gemeinsam wurde nach dem Workshop über das Beobachtete diskutiert. Die Studierenden reflektierten zusätzlich auch schriftlich über den Workshop. Auch die Schüler\*innen wurden nach dem Stationenbetrieb hinsichtlich ihrer Meinung im Rahmen einer Gruppendiskussion befragt. Danach wurden alle Erkenntnisse durch das Forschungsteam ausgewertet.

Der Workshop wies auch wieder die Struktur eines Stationenplans auf. Gerätetechnisch ist der Standort, wie alle Cluster-Schulen, mit einem 3D-Drucker und einem Schneideplotter sowie mit notwendigem Zusatzmaterial ausgestattet. Wichtig war den Forschenden und Lehrenden, dass Tinkering sowie Making nicht zu kurz kamen und die Themen fächerübergreifende Aspekte aufwiesen. So wurde beispielsweise bei der Erstellung der



Schneesterne an das bereits vorhandene Wissen um Symmetrie und Symmetrieachsen angeknüpft. Der aus dem Sachunterricht bereits bekannte Stromkreis wurde in einem Werkstück integriert und durch das Leuchten der LED als geschlossen oder nicht verifiziert. Die Funktionsweise des 3D-Drucks wurde in Form des 3D-Printing-Pens veranschaulicht. Auf den Einsatz des 3D-Druckers wurde dieses Mal bewusst verzichtet, da man, wie schon erwähnt, den Fokus besonders auf Hands-on-Aktivitäten richten wollte. Aus diesem Grund entschied man sich für folgende Stationen in Tabelle 2.

Station	Benötigtes Material
Fensterbilder aus Papier in Form von Christbaumkugeln	Zeichnung, Schneideplotter
<b>Sterne mit dem 3D-Stift</b>	3D-Pen
<b>Rentier mit leuchtender Nase</b>	Papier, LED, Batterie, leitende Klebestreifen
<b>Schneesterne (Symmetrie) als Schablonen oder zur Dekoration</b>	Tablet, Schneideplotter
<b>Sterne aus Papier als Christbaumbehang</b>	Tonkarton, Schere, Goldstift

Tabelle 2: Stationen des Weihnachtsworkshops (Eigendarstellung)

Am Ende der Intervention wurde das Feedback der Schüler\*innen im Rahmen einer Gruppendiskussion eingeholt.

Die Schüler\*innen zeigten großes Interesse und Engagement an den praktischen Aktivitäten, die im Rahmen des Unterrichts angeboten wurden. Besonders begeistert waren sie von der Möglichkeit, ihre eigenen Designs zu entwerfen und kreativ tätig zu werden. Sehr oft kam das Argument, „weil man da etwas Eigenes machen konnte“, z.B. beim Gestalten von weihnachtlichen Objekten mit dem 3D-Stift. Hier konnten die Schüler\*innen nicht nur etwas Neues ausprobieren, sondern auch ihre eigenen dreidimensionalen Objekte gestalten, was zu einer besonders positiven Resonanz führte. Zusätzlich zur Gestaltung des Produkts fanden sie es besonders schön, dass man sehr schnell ein fertiges Produkt in Händen halten konnte und dieses auch noch mit nach Hause nehmen durften.

Die kreative Möglichkeit mithilfe des Tools Mandalagaba (<https://www.mandalagaba.com>) auf einem Tablet eigene Schneeflocken zu gestalten, stieß auf großes Interesse und trug dazu bei, die Lernenden aktiv und mit Begeisterung in den gestalterischen Prozess einzubeziehen. Dies wurde auch mit der Aussage eines Schülers untermauert: „... also ich fand am besten das mit dem Mandalagaba, weil man seine eigene Schneeflocke gestalten konnte.“ Die Vielfalt der entworfenen Schneeflocken spiegelte dabei die individuelle Kreativität der Schüler\*innen wider.

Als weiteren Höhepunkt des Workshops sahen die Lernenden die Station zum Thema Stromkreislauf. Dies bestätigt auch die Aussage einer Schülerin: „Ich fand die Rudolfstation toll, weil wir da selbst einen Stromkreis machen durften.“ Denn dort erhielten sie die Gelegenheit, selbstständig mit dem Stromkreis zu experimentieren und diesen eigenständig

zu überprüfen. Damit trug diese Erfahrung ganz nebenbei zur Vertiefung des theoretischen Wissens über die Funktionsweise eines Stromkreislaufs bei.

Basierend auf der Auswertung der Reflexion der Lehrpersonen und der Studierenden lassen sich mehrere Erkenntnisse gewinnen, die für die Gestaltung und Durchführung von Makerspace-Aktivitäten relevant sind.

*Selbstständiges Arbeiten und Unterstützung:* Die Möglichkeit für Kinder, selbstständig an ihren Projekten zu arbeiten, ermöglicht es zum einen, Lernenden selbst experimentieren und forschen zu lassen; andererseits bietet es aber auch der Lehrperson die Möglichkeit, sich auf diejenigen zu konzentrieren, die zusätzliche Unterstützung benötigen. Dies unterstreicht die Bedeutung von differenzierten Lernansätzen im Makerspace, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler\*innen gerecht zu werden.

*Anleitung des Arbeitsprozesses:* Eine klare Anleitung und Erklärung der Arbeitsprozesse sowie der verwendeten Technologien sind entscheidend, um den Schüler\*innen ein Verständnis für die Aufgaben zu vermitteln. Ein Beispiel dafür ist die Erklärung des Programms "Mandalagaba", das zur Erstellung von Schneesternchen verwendet wurde. Die Lehrperson hat den Schülern Schritt-für-Schritt erklärt, worauf sie achten sollten, wie beispielsweise die Wahl einer dunklen Stiftfarbe und die Vermeidung von zu vielen Zacken, um sicherzustellen, dass der Plotter alles gut erkennen konnte. Neben dem Vorzeigen der Arbeitsschritte könnten hierbei Schritt-für-Schritt-Anleitungen oder Bildanleitungen eine wesentliche Unterstützung leisten und zur Förderung des selbstständigen Arbeitens beitragen.

*Zeitmanagement:* Die Reflexion zeigt, dass das Zeitmanagement bei den verschiedenen Stationen eine Herausforderung darstellen kann. Ein Beispiel dafür ist die Station mit dem Stromkreis, bei der einige Schüler\*innen aufgrund der Komplexität des Projekts mehr Zeit benötigten. Die Erfahrung zeigte, dass es gut gewesen wäre, hier mindestens doppelt so viel Zeit einzuplanen, um sicherzustellen, dass allen Schüler\*innen genug Zeit zur Verfügung steht, um zu experimentieren und ihr Produkt fertigzustellen. Realistische Zeitrahmen festzulegen, um sicherzustellen, dass die Schüler ausreichend Zeit für die Durchführung ihrer Projekte haben, erfordert, Erfahrungswerte in die Planung einzubeziehen und gegebenenfalls die Zeitvorgaben für die einzelnen Aktivitäten anzupassen.

*Freude am handlungsorientierten Lernen:* Trotz der genannten Herausforderungen haben alle durchgeführten Stationen den Schüler\*innen viel Spaß und Freude bereitet. Dies zeigt die Bedeutung von Makerspace-Aktivitäten und insgesamt von Makerspaces als motivierende und engagierende Lernumgebungen.

Insgesamt zeigt die Reflexion den Stellenwert einer sorgfältigen Planung, klaren Anleitung, effektiven Zeit- und Gruppenmanagements sowie der Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse für den erfolgreichen Betrieb eines Makerspace-Stationenbetriebs.

### 3.4 Ein Blick in ein inklusives Setting

Im Rahmen des zweiten Zyklus wurde auch mit einem Teamlehrer einer Clusterschule aus dem Bereich der Allgemeinen Sonderschulpädagogik (ASO) über seine Erfahrungen mit dem Einsatz eines 3D-Druckers und dem damit verbundenen didaktischen Einsatz in seiner Sonderschulklasse der Sekundarstufe ein Interview geführt.

Der Lehrer berichtete, dass am deutlichsten eine Zunahme der Motivation der Schüler\*innen an einer Teilhabe am Unterricht und an der Herstellung diverser Produkte erkennbar war, sowie ein gesteigertes Interesse an der Nachhaltigkeit und Reparatur von Produkten bemerkbar wurde.

Gemeinsam erarbeitete die Klasse vier Kriterien für die Auswahl von Druckobjekten, nämlich Größe, Druckzeit, Design und praktischer Nutzen. Zur Erstellung von Modellen wurde vorwiegend die Software Tinkercad genutzt, wobei einige Schüler\*innen auch außerhalb des Unterrichts zu Hause damit arbeiteten. Die Beispiele für Erzeugnisse, die im Rahmen des Unterrichts geplant und produziert wurden, waren Schachfiguren, Rollen für Tixo-Roller und ein Bewässerungssystem für Pflanzen. Zusätzlich wurden Schlüsselanhänger als einfache Projekte für besondere Anlässe, wie z.B. Mutter- oder Vatertag, umgesetzt.

Eine der herausfordernden Aspekte bei der Implementierung des 3D-Drucks im Unterricht war insbesondere die lange Druckdauer sowie die logistische Herausforderung, die sich durch die Anzahl an Schüler\*innen ergab. In Bezug auf die sinnvolle Nutzung des 3D-Druckers wurde der Fokus auf verschiedene Aspekte gelegt. Zum einen wurde die Möglichkeit betont, defekte Gegenstände zu reparieren und dadurch Ressourcen zu sparen, was einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leistet. Zum anderen wurde die Freude am kreativen Prozess der Wiederherstellung und Umgestaltung von Gegenständen hervorgehoben, um nicht nur praktische Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch das Bewusstsein für die Wiederverwendung und den Wert von Dingen zu stärken.

Des Weiteren unterstrich der Lehrer auch die Bedeutung digitaler Medien als Werkzeuge für die Schüler\*innen, um ihre kreativen Ideen umzusetzen und technologische Kompetenzen zu entwickeln. Seiner Meinung nach konnten die Schüler\*innen durch den Einsatz des 3D-Druckers im Unterricht auch ihre Problemlösungsfähigkeiten und ihr Verständnis für technische Prozesse vertiefen. Grundsätzlich überwogen die positiven Aspekte, die von der Freude am Arbeiten bis hin zu einem Heranführen an ökologisches Bewusstsein reichten.

## 4 Fazit

Die Implementierung von Makerspaces in der Primarstufe bietet ein breites Spektrum an Potenzialen für die Entwicklung der Lernenden. Ein zentraler Vorteil besteht darin, dass Makerspaces dazu beitragen können, bei entsprechender Planung selbstständiges Lernen und Handeln zu fördern. Durch die praktischen Aktivitäten in den Makerspaces werden die

Schüler\*innen ermutigt, eigenständig zu agieren und ihre Fähigkeiten auf kreative Weise einzusetzen. Dies stärkt nicht nur ihre Selbstständigkeit, sondern fördert auch ihre individuelle Lernentwicklung. Darüber hinaus tragen Makerspaces dazu bei, die Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, Kommunikation, Kollaboration und kritisches Denken zu fördern. Durch die praktischen Herausforderungen in den Makerspaces werden die Schüler\*innen dazu angeregt, innovative Lösungen zu finden und ihre Problemlösekompetenzen zu schärfen. Des Weiteren ermöglichen Makerspaces den Lernenden, Produkte zu designen, herzustellen oder zu adaptieren. Diese handlungsorientierten Tätigkeiten bieten nicht nur praktische Erfahrungen, sondern fördern auch die Entwicklung von handwerklichen Fertigkeiten sowie ein Verständnis für den Herstellungsprozess, die Produktion und den Wert von Produkten. Die Auseinandersetzung mit Materialien, Recycling und nachhaltigen Herstellungsprozessen fördert ein Verständnis für Umweltaspekte und sensibilisiert die Schüler\*innen für einen verantwortungsbewussten Umgang mit Ressourcen und leistet einen wesentlichen Beitrag, ein ökologisches Bewusstsein zu entwickeln.

Empfehlenswert ist es dabei auch, einen interdisziplinären Zugang und ein offenes Lernsetting zu wählen, um kreative und neuartige Lösungen zuzulassen, und Lehrer\*innen als Ko-Designer\*innen und Tutor\*innen fungieren, so wie es auch bei Schön und Ebner (2019) beschrieben wird. Insgesamt zeigen diese Potenziale, dass Makerspaces in der Primarstufe einen vielfältigen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung der Schüler\*innen und Schüler leisten können, indem sie nicht nur fachliches Wissen, sondern auch wichtige überfachliche Kompetenzen fördern.

## Literatur

BMBWF (2023). Volksschul-Lehrplan.

[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)

Boy, H. & Sieben, G. (2017). Kunst & Kabel: Konstruieren. Programmieren. Selbermachen. Bausteine für pädagogisches Making in der Jugendmedienarbeit und Ergebnisse aus dem Praxisforschungsprojekt «Fablab mobil». München: kopaed.

Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C., & Wiesner, C. (2019). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). Leykam.

<https://www.bifie.at/nbb2018/>

Buchner, T. & Ojo, J. (2022). Making und Fähigkeit: Eine ableismkritische Analyse der Potenziale von Makerspaces in formalen Bildungseinrichtungen. *Medienimpulse*, 60(2), 40-Seiten.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023). Bildung.digital. Einfach machen - Maker Spaces in der Schule [online]. URL: <https://www.bildung.digital/artikel/einfach-machen-maker-spaces-der-schule> [10.02.23].

- Hampson, G., & Marx, S. (2019). WILMA–Wie lernen durch Machen. Eine Erfinderwerkstatt für Kinder und Jugendliche. *Chance MakerSpace. Making trifft auf Schule*. München: kopaed, S. 139–153.
- Ingold, S. & Maurer, B. (2019). Making in der Schule. Reibungspunkte und Synergieeffekte. *Chance Makerspace–Making trifft auf Schule*. München: kopaed, S. 59–86.
- Khine, M. S. (2019). *STEAM Education: Theory and Practice* (M. S. Khine & S. Areepattamannil, Hrsg.; 1st ed. 2019 Edition). Springer.
- Kleeberger, J. & Schmid, F. (2019). Making ist das neue Lernen. Erfindergeist wecken mit digitalen Werkzeugen. In: Ingold, S., Maurer, B. & Trüby, D. (Hrsg.). *Chance Maker-Space. Making trifft auf Schule*. München. Kopaed. S. 103–118.
- Maurer, B., & Ingold, S. (2021). Makerspace Raum für Kreativität. 2 *Maker Education*.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Morgenbesser, H. (2020). Die Einrichtung und Gestaltung schulischer Makerspaces: *EDU Makerspaces*. *Medienimpulse*, 58(4), 11-Seiten
- Quigley, C. F., Herro, D., & Hanuscin, D. (2019). *An Educator's Guide to STEAM: Engaging Students Using Real-World Problems* (Reprint Edition). Teachers College Press.
- Schön, S. & Ebner, M. (2019). Making – eine Bewegung mit Potenzial. In: merz 04/2019.
- Schön, S., Ebner, M., & Narr, K. (2016). Making-Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen. *Handbuch zum kreativen digitalen Gestalten*. BoD.
- Schön, S., Friebel, L., Braun, C., Ebner, M., & Eder, J. (2019). Makerspaces zur Wissenschaftsvermittlung und Innovationsraum der neuen Generation (S. 187–197).
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp Verlag.
- Stilz, M., Ebner, M., & Schön, S. (2020). *Maker Education. Grundlagen der werkstatorientierten digitalen Bildung in der Schule und Entwicklungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte*. Rothland, Martin/Herrlinger, Simone (Hg.): *Digital*, S. 143-159.
- UNESCO (2023). *Futures Literacy*. [online]. URL: <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about> [10.02.23].
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. *Educational Design Research*, 1(3).

# Anleitungen und anwendungsorientierte Instrumente für die schulische Mentoring- Praxis

## *Ein Handbuch für Mentoratspersonen*

*Hannelore Zeilinger<sup>1</sup>, Verena Ziegler<sup>1</sup>, Johannes Dammerer<sup>1</sup> & Christian Wiesner<sup>1</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1282>

### **Zusammenfassung**

Im österreichischen Schulsystem nimmt die Bedeutung von Mentor\*innen – jenen Personen, die gemäß gesetzlicher Funktionsbeschreibung Lehrpersonen in ihrem ersten Dienstjahr auf Augenhöhe begleiten, beraten und im erforderlichen Maße anleiten – im Sinne einer Professionalisierung stetig zu. Das Aufgabenprofil von Mentoratspersonen diversifiziert sich vor dem Hintergrund der aktuell problematischen Personalknappheit. Diese erhöht den Bedarf an Mentor\*innen, die Komplexität des Mentoring-Prozesses sowie die Anforderungen an Mentoratspersonen, die mit dieser Funktion vermehrt auch ohne Qualifizierung betraut werden. Rolle und Aufgabenprofil von Mentorinnen und Mentoren sind gemäß gesetzlichen Vorgaben definiert. Wissenschaftlich fundierte Mentoring-Konzepte bilden den Rahmen, können denen, die begleiten, jedoch aufgrund externer Bedingungen nicht immer durch eine spezifische Ausbildung zugänglich gemacht werden. Mit der Zielsetzung, die Theorie anwendungsorientiert aufzubereiten und verfügbar zu machen, entstand das Praxishandbuch Mentoring als frei verfügbares, digitales Unterstützungsinstrument.

**Stichwörter:** Mentoring, Anwendung, Instrumente, Induktionsphase

---

## **1 Einleitung**

In der sensiblen Phase des Berufseinstiegs werden in Österreich – seit der Einführung der Induktionsphase – Lehrpersonen aller Schularten und unabhängig von ihren

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [ha.zeilinger@ph-noe.ac.at](mailto:ha.zeilinger@ph-noe.ac.at), [verena.ziegler@ph-noe.ac.at](mailto:verena.ziegler@ph-noe.ac.at), [johannes.dammerer@ph-noe.ac.at](mailto:johannes.dammerer@ph-noe.ac.at)

Anstellungsvoraussetzungen im Sinne eines bedürfnisorientierten Mentorings auf Augenhöhe begleitet (Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Seit dieser im Jahr 2019 implementierten Art der Berufseinführung ist der Bedarf an professionell agierenden Mentor\*innen im System Schule stetig steigend, ebenso die Nachfrage nach Formen der Qualifizierung in diesem Bereich. So werden aktuell drei unterschiedliche Gruppen von neuen Lehrpersonen in ihrer professionellen Entwicklung und bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen in Form von Mentoring durch *teacher educators* (Schrittesser, 2023) unterstützt: Mentees mit abgeschlossenem Lehramt, Mentees, die sich während der in Eigenverantwortung ausgeführten beruflichen Tätigkeit noch in ihrer Ausbildung befinden, und Mentees als Quereinsteigende.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie versucht wurde, dieser Problemlage durch die Erstellung eines Praxishandbuches zu begegnen. Nach einer Klärung des Kontexts und der Ausgangslage wird das erkenntnisleitende Interesse dargelegt. Eine theoretische Hinführung bietet eine Rahmung aus drei Perspektiven. Da Dienstalster und Erfahrung im pädagogischen Bereich oftmals gleichgesetzt werden mit ausgeprägten Mentoring-Fähigkeiten, soll sich dem Begriff der Erfahrung kritisch angenähert werden. Darüber hinaus wird die Berufseinstiegsphase in ihrer Bedeutsamkeit im Professionskontinuum verortet. Danach folgt die gesetzliche Rahmung. Kapitel 5 beschreibt die methodische Vorgehensweise, die bei der Erstellung des Praxishandbuches Anwendung fand. Im sechsten Kapitel dieses Beitrags wird das Ergebnis – das Praxishandbuch Mentoring – vorgestellt und diskutiert. Ein Ausblick gewährt Einblicke in die in vorliegendem Kontext geplanten Forschungsvorhaben.

## 2 Kontext und Ausgangslage

Externe Faktoren wie Personalknappheit und die daraus resultierende, immer höher werdende Anzahl nicht fertig ausgebildeter oder quereinsteigender Lehrpersonen führen zu Herausforderungen im Schulsystem und es ist aktuell und allerorts nicht möglich, den Bedarf an ausgebildeten Mentor\*innen zu decken. Folglich werden in der bis zum Schuljahr 2029/30 gültigen Übergangslösung auch Lehrpersonen ohne einschlägige Ausbildung zur Betreuung von Lehrpersonen in der Induktionsphase eingesetzt, sofern sie „für diese Tätigkeit aufgrund ihrer bisherigen Verwendung insbesondere in den Bereichen Team- und Personalentwicklung sowie aufgrund ihrer Kommunikationsfähigkeiten besonders geeignet sind“ (Bundesgesetzblatt, 2022, § 39a, Absatz (6)). Geleitet von der Frage, wie Mentor\*innen ohne Ausbildung praxisnah und anwenderorientiert unterstützt werden können, entstand mittels kompilatorischer Methode das Werk „Mentoring – Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen“ (Ziegler et al., 2023) und widmet sich diesem Spannungsfeld. Diese Handreichung soll beim Transformationsprozess von der erfahrenen Lehrperson zur\* zum Mentor\*in unterstützen sowie den Theorie-Praxis-Transfer anleiten, aber auch als nützliche Begleitung für Mentor\*innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit dienen. Das Praxishandbuch



kann eine fundierte Mentoring-Ausbildung nicht ersetzen und auch nicht den Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft substituieren. Daher sei an dieser Stelle eine vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsprogrammen zum Thema Mentoring ebenso empfohlen wie der Besuch von Vernetzungsveranstaltungen innerhalb des Mentoring-Netzwerkes, um im Dialog mit anderen Mentoratspersonen die eigene Haltung und das professionelle Handeln stetig zu reflektieren.

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet interessierten und erfahrenen Lehrpersonen, die den definierten Zugangsvoraussetzungen entsprechen, Ausbildungen unterschiedlichen Umfangs. Ein Hochschullehrgang mit 15 ECTS-Anrechnungspunkten qualifiziert zur Betreuung Studierender in den pädagogisch-praktischen Studien, ein Hochschullehrgang im Umfang von 30 ECTS befähigt darüber hinaus zur Begleitung beginnender Lehrpersonen im Rahmen der Induktionsphase. Ferner bietet der Hochschullehrgang „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ eine Ausbildung auf Masterniveau, deren Zielsetzung jedoch über die Funktion eines Mentors\* einer Mentorin hinausgeht. Das Masterstudium zielt darauf ab, Lehrpersonen mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung mit wissenschaftlicher Expertise in Begleitkonzepten auszustatten, „um diese in vielfältigen Settings im System der schulischen Bildung einzubringen“ (Curriculum, S. 2). Im Studienjahr 2024/25 startet der Masterlehrgang Mentoring in seinem achten Turnus.

Der Erfolg eines Mentoring-Programms hängt maßgeblich von der Ausbildung und Professionalisierung von Mentor\*innen ab (Dammerer, 2021). Diese Professionalisierung beinhaltet unterschiedliche Kompetenzbereiche wie auch eine entsprechende Haltung und Kenntnis über unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten (Bartonek & Ziegler, 2020).

Daher gibt es auf Ebene der Mentoratspersonen zusätzlich zu den beschriebenen Qualifizierungslehrgängen auch vielfältige Professionalisierungsangebote. Das Fortbildungsprogramm bietet Seminare zum kollegialen Beraten und Begleitung, zur Unterrichtshospitation, zur kriteriengeleiteten Rückmeldung im Mentoring-Prozess oder auch zu dienstrechtlichen Fragen. Darüber hinaus sollen regionale Vernetzungstreffen den Austausch in der *professional community* ermöglichen und das anlassbezogene Reflektieren systematisch anregen.

Abbildung 1 veranschaulicht neben der bereits dargestellten Professionalisierungsmaßnahmen für Mentor\*innen auch die Ebene der beginnenden Lehrperson. Diese werden nicht nur von Mentoratspersonen am eigenen Schulstandort begleitet, sondern erfahren darüber hinaus auch Unterstützung von Seiten der Pädagogischen Hochschulen. Im Rahmen der Induktionsphase werden einführende Lehrveranstaltungen, vertiefende Professionalisierungsangebote und regionales *Peer Mentoring und Coaching* angeboten. Letzteres soll als zusätzliches Unterstützungsangebot Lehrpersonen in der Induktionsphase mit Mentoratspersonen als außerschulische Ansprechpersonen und auch mit Gleichgesinnten in den Bildungsregionen vernetzen und ihnen das anlassbezogene Diskutieren von Entwicklungsfeldern in einer professionellen Lerngemeinschaft ermöglichen.

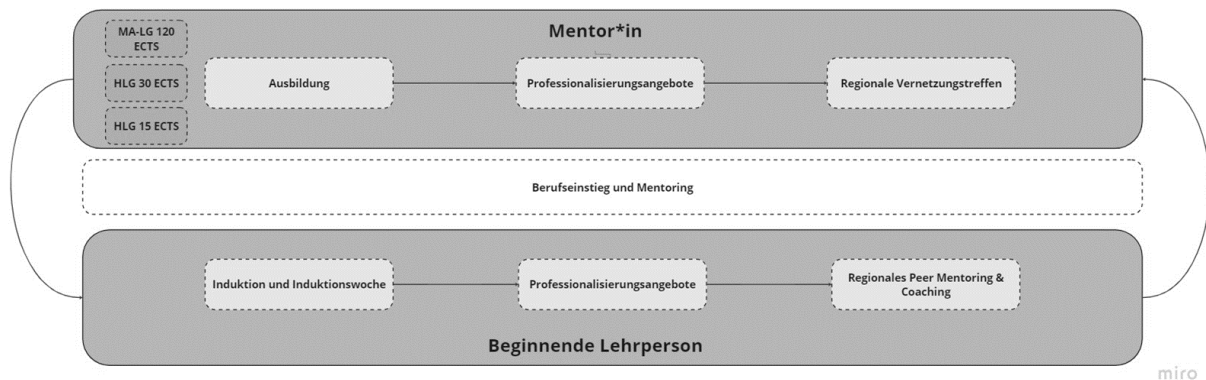


Abbildung 1: Professionalisierungsangebote der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Mentoratspersonen und beginnende Lehrpersonen im Berufseinstieg (Eigendarstellung)

### 3 Erkenntnisinteresse

Geleitet von der Fragestellung, wie die aus dem Masterlehrgang „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ gewonnene Expertise (Dammerer, Ziegler & Artner-Ninan, 2023) praxisnah aufbereitet werden kann, um Mentor\*innen effizient auszustatten, wurde folgendes Erkenntnisinteresse definiert:

*Wie kann das Wissen aus dem wissenschaftlich ausgerichteten Masterlehrgang „Mentoring: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“ in ein anwenderfreundliches Praxishandbuch transformiert werden, welches sowohl ausgebildeten, aber vor allem auch nicht ausgebildeten Mentor\*innen Unterstützung bietet?*

Als besonders herausforderndes Element ist im Rahmen dieses Vorhabens die Transformation von theoretischem Wissen in praxisnahes Material für die Hand agierender Mentor\*innen zu sehen. Der Leitgedanke, der hinter allen Überlegungen steht, ist das Verständnis von Mentoring als dialogischer Prozess. Daher zielt das Handbuch darauf ab, das Dialogische im Mentoring-Prozess herauszuarbeiten sowie Lernen im Dialog anzubahnen.

### 4 Theoretische Hinführung

Um als Mentor\*in tätig zu werden, ist eine spezifische Ausbildung erforderlich. Darüber hinaus sind einige Voraussetzungen für die Eignung als Mentor\*in zu prüfen.

Die Tätigkeit erfordert (1) Berufs- und Lebenserfahrung im Sinne erfolgreichen Führungsverhaltens und zielorientierten Vorgehens, (2) eine Vertrautheit mit und Kenntnis über die Kultur, den (ungeschriebenen) Regeln und Werten der Institution (Graf & Edelkraut, 2017, S. 59; Niemeier, 2009, S. 6 ff.), (3) persönliche Lernbereitschaft und Selbstreflexion, u.

a. durch Aufgeschlossenheit für andere Ideen und Strategien sowie (4) die Bereitschaft, Wissen, Erfahrungen und Kontakte zu teilen sowie Feedback zu geben und zu nehmen (MacLennan, 1995, S. 5; Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Lücken, M., 2020, S. 161–188). (5) Ebenso stellen Engagement und weitere Ressourcen, wie zum Beispiel Zeit, die in den Prozess eingebracht werden, Voraussetzungen dar (MacLennan, 1995, S. 5). Auch eine Haltung, um (6) Freude an der Weitergabe von Wissen und Erfahrung und der Wille, andere in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist nötig (Shea, 1994, S. 70; Wiesner & Dammerer, 2020, S. 250–296).

Die Aufzählung beinhaltet neben anderen Erfordernissen auch Leadership. Dies bedeutet nicht, dass Führungskräfte als Mentor\*innen gewählt werden sollen (Graf & Edelkraut, 2017, S. 60). Leadership meint auch Klassenführung und kann in Projekt- oder Fachgruppen gezeigt werden, denn es geht vorwiegend um die Fähigkeit, organisatorische und soziale Systeme wie Gruppen von Personen konstruktiv zu steuern und diese Fähigkeit bedingt nicht eine Bindung an eine Funktion, sondern vielfach auch eine personale Kompetenz (Kuhl, 2004; Hofmann, Greiner, & Katstaller, 2017, Wiesner & Schratz, 2020). Berücksichtigt man, dass Mentoring eine praxisnahe und handlungsorientierte Entwicklung des Mentees bedeutet, sollten Mentor\*innen auch organisatorische Kompetenzen mitbringen, um einen gelingenden Entwicklungsprozess zu begleiten. Dazu zählen (A) die Unterstützung der Mentees bei der Planung und Festlegung von Zielen und ebenso (B) die Vereinbarung und Begleitung angemessener und herausfordernder Aufgaben (Dreer, 2006, S. 284–301). (C) Die Performance der Mentees zu beobachten, um ein präzises Feedback geben zu können, fällt auch in diesen Bereich (Keller-Schneider, 2020a). Diese Kompetenzen wird ein\*e Mentor\*in im Mentoring-Prozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in adäquater Ausprägung einbringen. Auch kann die Tätigkeit einer Mentoratsperson je nach Situation in Richtung Coaching, Tutoring, Supervision, Networking oder Management ausgestaltet werden und dem Mentee jeweils unterschiedliche Perspektiven auf verschiedene Themen ermöglichen (Kram, 1983, S. 608–625; Kram, 1985, S. 24–39; Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019). Dadurch wird Mentees die Komplexität der variablen Herausforderungen als Lehrperson deutlich gemacht. Mentoring ist demnach ein komplexes Feld, welches dieser Beitrag nur in einem Ausschnitt zu fassen vermag. Im begrenzten Rahmen dieses Artikels ist es nicht möglich, allumfassend auf die theoretische Grundlegung einzugehen. Der Fokus liegt im Folgenden auf der Unterscheidung zwischen Mentor\*in und erfahrener Lehrpersonen sowie auf der schulischen Mentoring-Realität. Aufgrund der aktuell vorherrschenden Mangelsituation gibt es einen gesetzlichen Passus, der den Einsatz von Lehrer\*innen mit mehrjähriger Berufserfahrung als Mentor\*innen zulässt. Um in der Praxis in Zeiten der Bedarfskrise dennoch professionell agierende Mentoratspersonen im Einsatz zu wissen, ist es von Bedeutung, dass Mentor\*innen nicht bloß aus ihrer bisherigen Erfahrung heraus agieren, sondern ein tieferes Verständnis von Mentoring als Begleitung von Erwachsenen entwickeln und ihr vielfältiges Handeln im Rahmen der Induktionsphase reflektieren.

## 4.1 Expertenlehrpersonen und Mentoratspersonen: Zur Bedeutung von Erfahrungswissen

Pädagogische Professionalität in ihrer Vielschichtigkeit meint das komplexe Zusammenspiel von fachlicher Expertise, Kompetenz, aber auch Erfahrung, die Lehrkräfte in ihrem Handeln leitet. Lehrpersonen greifen nicht nur auf formales Fachwissen zurück, sondern auch auf ihre subjektiven Erfahrungen und Überzeugungen, um Entscheidungen zu treffen und Unterricht zu gestalten. Baumert und Kunter (2006, S. 471) beschreiben in diesem Zusammenhang die These vom „strukturellen Technologiedefizit“, welches pädagogische Handeln „als deutend interaktives Handeln technischer Rationalisierung entzieht“ und erläutern, dass „die Spezifität des Einzelfalls theoretisch-systematisches Wissen, auch wenn es in Erfahrung eingelassen ist, randständig werden lässt“.

Expertenlehrpersonen erbringen laut König (2016, S. 129) „domänenspezifisch und kontextgebunden herausragende Leistungen beim Unterrichten“, verfügen über „automatisierte Routinen“ und weisen im Vergleich zu Neulingen einen höheren Grad an Flexibilität in der Unterrichtssituation auf. Des Weiteren zeigen sich „Unterschiede in der kategorialen Wahrnehmung“ (König, 2016, S. 129). Im Kontext der Entwicklung von Lehrerexpertise sei in diesem Zusammenhang auf Berliner (2004) verwiesen, der in seinem Modell fünf Entwicklungsstufen nennt: Auf die Stufe *novice* – verortet in der Lehrer\*innenausbildung – folgt die des *advanced beginners*. Im Berufseinstieg befinden sich Lehrpersonen auf der Entwicklungsstufe der *competent performers*. Etwa ab dem fünften Berufsjahr kann gemäß vorliegendem Modell (Berliner, 2001; 2004) von *proficiency* gesprochen werden. Mentoratspersonen haben, wenn sie mit dieser Funktion betraut werden, in jedem Fall die *expertise* Stufe – die höchstmögliche Entwicklungsstufe – erreicht, auch wenn sie keine spezifische Ausbildung für die Mentoring-Tätigkeit haben. Sie könnten also als Expert\*innenlehrpersonen beschrieben werden. Der Expertise-Ansatz steht für eine Lehrer\*innenbildung, in der Wissen und Handlungskompetenzen erworben werden, wodurch sich eine Novizin bzw. ein Novize über die Jahre zu einer Expertin bzw. einem Experten weiterentwickelt. Die Aneignung von praktischem Wissen beginnt laut Berliner (2004) auf der zweiten Stufe. Das Erfahrungswissen, das sich im Tun aneignet, muss jedoch reflektiert werden. Diese These wird auch von Meyer (2016) unterstützt. Das Erfahrungswissen (oder auch Praxis- oder Handlungswissen) ist laut Meyer (2016) eine eigenständige Wissensform. „Wir denken, während wir handeln, in Bildern – und nicht in Theorien“ (Meyer, 2016, S. 134). Dem Erfahrungswissen und dem Theoriewissen muss Meyer (2016) zufolge die Handlungskompetenz hinzugefügt werden. Im Kontext des vorliegenden Forschungsvorhabens ist besonders bedeutsam, dass, wenn Theorie- und Erfahrungswissen nicht im Einklang miteinander sind, Lehrende sich eher auf eigene Erfahrungen verlassen als dem Theoriewissen zu vertrauen. Meyer (2016, S. 135) beschreibt Lehrende dann sogar als „Gefangene ihrer eigenen Erfahrungen“ und postuliert ebenda, dass es möglich ist, den eigenen Erfahrungsschatz zu „persönlichen Theorien“ (2016, S. 137) weiterzuentwickeln und

reflexive Distanz zur eigenen Arbeit herzustellen. Dieser Anspruch deckt sich mit dem Zugang von Berliner (2004) und König (2016).

Ausgeprägtes Erfahrungswissen und ein hohes Dienstalter werden in der Praxis als Entscheidungskriterium für die Betrauung von Mentor\*innen verwendet. Mentoring aber ist dialogisch. Konkretes und nützliches Feedback sowie das Führen von Reflexionsgesprächen im Mentoring-Prozess erfordert eine Verbalisierung beobachteter und nicht beobachteter Phänomene des Unterrichtshandelns (Zeilinger & Dammerer, 2022). An dieser Stelle sei anzumerken, dass es eine Zielsetzung des Masterlehrgangs Mentoring ist, Mentoratspersonen mit differenzierten Begriffen auszustatten und sich im pädagogischen Diskurs zu üben. Diese Aspekte sind auch curricular verankert. Auch Schrittmesser (2023, S. 181) führt aus, dass Mentor\*innen in ihrer Funktion als „teacher educators“ unter anderem „professionstheoretisch begründen können – auch um zu beurteilen, ob die Mentees für die Ansprüche und Herausforderungen der Profession geeignet sind“. Professionalität meint demnach auch die Fähigkeit, implizites Wissen explizit zu machen:

Die Professionalität des Lehrberufs lässt sich nicht zuletzt daran messen, wie es Lehrkräften gelingt, ihre Arbeit vor sich selbst, gegenüber der Kollegenschaft, gegenüber Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und der Öffentlichkeit zu begründen. Eine (selbst-)kritische Reflexion, die eigene Erfahrung ebenso nutzt wie wissenschaftliche Erkenntnisse, und der Austausch im beruflichen Diskurs bilden – gemeinsam mit den anderen Dimensionen – den Kern pädagogischer Professionalität. (Paseka et al., 2011, S. 28)

Besonders erfahrene Lehrpersonen haben – wie es bereits von O’Hear (1988) dargelegt wurde – unbewusste Kompetenz für viele Bereiche des pädagogischen Handelns entwickelt, Kompetenz, die sie subjektiv auch auf ihr Erfahrungswissen zurückführen. Neuweg (2022, S. 135) verortet diese Vorstellung in der Denkfigur der Erfahrung, die davon ausgeht, dass

das Können von Lehrkräften sich vorrangig durch Erfahrungen ausformt, dabei nicht nur Routinen, sondern vor allem auch flexible Muster entstehen, die ein intuitiv-improvisierendes Handeln auf der Grundlage impliziten Wissens ermöglichen, solche Lernprozesse durch die Beschulung mit expliziten Regeln kaum wirkungsvoll unterstützt werden können, [und] die wirksamste Form der Lernunterstützung dagegen in der Etablierung von Meisterlehrerprozessen und in der Teilhabe an Praktikergemeinschaften besteht. (Neuweg, 2022, S. 135)

Mentoring-Fähigkeiten werden auch gemäß Tomal et al. (2014) oft mit Kompetenzen gleichgesetzt, die mit Erfahrung und Expertise einhergehen. Professionalität und Kompetenz als Lehrperson bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese erfolgreich ist im Umgang mit erwachsenen Lernenden. Mentoring erfordert eine ganz spezifische, nicht-wertende Haltung.

Es erfordert eine Person, die zwischen Misserfolg und Erfolg sowie den Auswirkungen beider differenzieren kann:

Mentoring is a skill set that many believe simply comes with longevity and expertise. But just because someone is a brilliant teacher in the classroom doesn't make him or her successful with adult learners. Mentoring requires a certain nonjudgmental attitude. It requires an individual who can differentiate between failure and success and the impact of both. (Tomal et al., 2014, S. 123)

Die von Tomal et al. (2014) beschriebene, vorurteilsfreie Haltung bedingt die Fähigkeit, vorurteilsfreie Fragen stellen zu können, sich also in der von Schein (2016) beschriebenen Technik des *humble inquiry* üben zu wollen. Edgar Schein (2016) definiert drei Prinzipien, die in diesem Zusammenhang ausschlaggebend sind. Es ist notwendig weniger zu belehren, dafür aber mehr zu fragen und besser zuzuhören. Warum fällt es dem Menschen – im Kontext des vorliegenden Erkenntnisinteresses besonders erfahrenen Lehrpersonen – jedoch leichter zu erzählen oder sogar zu belehren, obwohl dies den anderen herabsetzt und möglicherweise sogar zu Widerstand führen könnte? Wird eine Frage gestellt, wird dem Gegenüber vorübergehend Macht gegeben und die\*der Fragende macht sich in gewisser Weise angreifbar. Die\*Der Gesprächspartner\*in wird an der Situation beteiligt, da sie\*er temporär das Steuer in der Hand hält. Die\*Der Fragende zeigt sich in der Phase des zurückhaltenden, bescheidenen Nachfragens demütig, bietet jedoch die Chance die Kommunikation zu verbessern, Lernen zu ermöglichen und eine Beziehung aufzubauen. Das Gespräch wird zu einem interaktiven Prozess und das Resultat wertvoller (Schein, 2016).

Dennoch wird Fragenstellen fälschlicherweise noch häufig mit Unwissenheit gleichgesetzt und deshalb vermieden. Wenn die Sprechenden jedoch die Bereitschaft und Neugier zeigen zuzuhören, kann ein vertrauensvoller Beziehungsaufbau stattfinden. Die Kunst des *humble inquiry* bedeutet nicht nur ein vermehrtes Fragenstellen, sondern insgesamt eine neugierige und interessierte Haltung. Es spielt eine Rolle was, wie, wo und wann gefragt wird. Diesem Aspekt wird in dem Praxishandbuch insofern Rechnung getragen, als den Mentoratspersonen konkrete Fragestellungen angeboten werden, die die beschriebene Haltung unterstützen sollen. Es soll keinesfalls darum gehen, rezeptartige Anweisungen zu geben, sondern ein Heraustreten aus der Situation zu ermöglichen. Die vorurteilsfreien Fragen sind von diagnostischen, konfrontativen und prozessorientierten Fragen abzugrenzen. Fragen sollen nicht als kommunikativer Trick angewandt werden, sondern Reflexionsprozesse anregen und Handlungsräume erweitern. Im System Schule, in dem die Kultur des Belehrens und Mitteilens stark ausgeprägt ist, braucht es ein Sich-Einlassen von Mentoratsperson und Mentee und ein Verinnerlichen und Einüben der sozialen Kunst des Fragens. Das Praxishandbuch versteht sich hier vor allem für neu betraute Mentoratspersonen als Wegweiser in Richtung einer symmetrischen und vertrauensvollen Mentoring-Beziehung.



Mentoring erfolgt nämlich gemäß vorliegendem Konzept im Sinne einer bedürfnisorientierten Begleitung auf Augenhöhe und hat die Begleitung der professionellen Entwicklung der Lehrperson zum Ziel. Mentoratspersonen geben nicht nur technische Unterstützung, sondern fungieren als Rollenmodelle, geben Feedback und begleiten und fördern im Sinne des kritisch-konstruktivistischen Ansatzes die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung zum Unterrichten und insbesondere die Reflexionskompetenz (Dammerer, 2019). Die Mentorin oder der Mentor ist in diesem Prozess nicht Lehrmeisterin oder Lehrmeister, sondern Partnerin oder Partner sowie Motivatorin oder Motivator und wird dabei auch selbst in der professionellen Weiterentwicklung gefordert und gefördert. Die Mentoring-Beziehung ist demnach auch durch Wechselseitigkeit geprägt (Dammerer, et al., 2019).

Der Anspruch an Mentoring basiert heute unbeschadet unterschiedlicher Kompetenzen, Erfahrungen und Wissensbestände der unmittelbar Beteiligten auf dem Konzept einer symmetrischen Beziehung. (Kraler et al., 2023, S. 538)

## 4.2 Zur Bedeutung von Mentoring im Professionskontinuum

Lehrer\*innen und Schulleiter\*innen sind diejenigen, die maßgeblich für die Qualifizierung und Bildung der nächsten Generationen zu sorgen haben und an entscheidender Stelle mitbestimmen, welche Teilhabe den Schüler\*innen an der gesellschaftlichen Reziprozität ermöglicht wird. Das Wirken der Lehrpersonen ist die eigentliche inhaltliche Leistungsebene des Schulsystems, die von keiner anderen agierenden Person erbracht werden kann. Aus diesem Grund ist auf das Personal an Schulen ganz besonders zu achten. Wer Wert auf Personal Wert legt, schenkt damit unter anderem auch dem Mentoring viel Aufmerksamkeit und Bedeutung.

Lehrersein ist als 3-phasiger Prozess zu verstehen, der sich wie folgt aufgliedert: Ausbildung – Berufseinstieg – lebenslange Fort- und Weiterbildung. Auf der Phase 2, in der die Ausbildung auf die berufliche Praxis trifft, liegt der Fokus dieses Beitrags bzw. reicht dieser auch in die erste Phase.

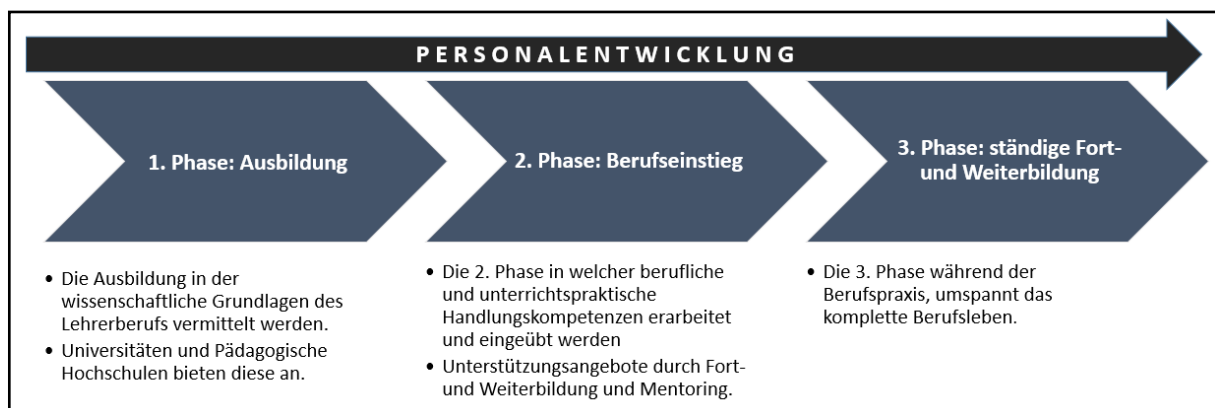


Abbildung 2 – Professionalisierungskontinuum (Dammerer, 2020, S. 60)



Die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bereitet Studierende auf die „durchschnittliche“ Schule vor, die es aber in der Realität nicht als solche gibt, da jede Schule eigene Bedingungen und andere Herausforderungen hat, eigene Kulturen und Abläufe lebt, aber auch andere Schwerpunkte setzt, die sich an jeweiligen örtlichen Mikro- und Mesoebenen orientieren. Jede Schule tickt anders, dies kann aber in der Ausbildung nur bedingt berücksichtigt werden, da diese Schullandschaft so herrlich vielfältig ist.

Aktuell reduziert sich dieser 3-phasige Prozess allerdings auf zwei Phasen. Aufgrund des Personalmangels an österreichischen Schulen treten immer mehr Studierende in frühen Phasen ihrer Ausbildung in den Beruf ein, sodass die Phase der Ausbildung mit der Phase des Berufseinstiegs verschmilzt und diese Phasen verstärkt ineinandergreifen. Aus diesen Gründen ist diese Phase ganz besonders bedeutsam und bedarf einer qualitativ hochwertigen und intensive Begleitung und Betreuung von beginnenden Lehrpersonen durch professionell agierende Mentoratspersonen.

Schule erlangt ihre Wirksamkeit durch das Personal, durch Lehrpersonen (Dammerer, 2020). Mentoring ist demnach als wirksames Instrument der Personalentwicklung zu verstehen. Darum ist es so wichtig, in der Phase des Berufseinstiegs Lehrer\*innen/bildner\*innen im Einsatz zu haben, die sich der Bedeutung von Mentoring als Instrument der Personalentwicklung bewusst sind und Wert auf Mentoring auf Augenhöhe legen.

### **4.3 Mentoring als Funktion und Aufgabenprofil: Zur gesetzlichen Rahmung**

Der Einsatz, die Funktion und das Aufgabenprofil von Mentor\*innen in der Induktionsphase sind in Österreich seit der Dienstrechts-Novelle 2022, im Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, ausgegeben am 28.07.2022, in § 39 definiert.

Neu eintretende Lehrpersonen absolvieren in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang die Induktionsphase. Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet, deren Funktion laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, in Kraft tretend mit 1. September 2019, in §39 definiert ist. Im Rahmen der beratenden, begleitenden, unterstützenden und beobachtenden Funktion führte die Mentorin beziehungsweise der Mentor während dieser Zeit – in der bis 31. August 2022 geltenden gesetzlichen Rahmung – ein Entwicklungsprofil. Außerdem wurde bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase durch die Mentoratsperson ein Gutachten für die Vertragslehrperson in der Induktionsphase zum Verwendungserfolg erstattet. Die Schulleiterin oder der Schulleiter hatte aufgrund dieses Gutachtens sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson in der Induktionsphase der Personalstelle schriftlich zu berichten (§ 39 BGB). Gemäß § 39 Abs. 7 VBG war demnach die Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Dauer der Induktionsphase hinaus nur dann wirksam, wenn der Verwendungserfolg in der Induktionsphase mit „durch besondere Leistungen

erheblich überschritten“ oder „aufgewiesen“ beurteilt wurde. Die Dienstrechts-Novelle 2022, im Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, ausgegeben am 28.07.2022, brachte jedoch Neuerungen betreffend die Induktionsphase (§§ 39 und 39a VBG). Die Verpflichtung der Mentoratsperson zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und zur Erstattung eines Gutachtens zum Verwendungserfolg entfallen nunmehr. Der Bericht der Schulleitung über den Verwendungserfolg gilt als wesentliche Grundlage für die weiteren Personalmaßnahmen der Bildungsdirektion bzw. für Personalentwicklungsmaßnahmen der Schulleitung, insbesondere im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung (§ 213e BDG 1979, § 44a Abs. 6 VBG). Der Aufgabenbereich Mentoring umfasst (wie bisher, § 39a Abs. 3 VBG) Beratung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, Analyse und Reflexion der Tätigkeit der Vertragslehrperson in Unterricht und Erziehung, erforderliche Anleitung, Unterstützung in der beruflichen Entwicklung und nunmehr ausdrücklich auch bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen sowie Hospitation im erforderlichen Ausmaß. Ungeachtet des Entfalls der Verpflichtung zur Erstellung eines Entwicklungsprofils und eines Gutachtens wird Mentor\*innen empfohlen, die im Rahmen des Mentoring gesetzten Maßnahmen in knapper Form zu dokumentieren und zu einzelnen Aspekten der Leistung der Vertragslehrperson in der Induktionsphase Aufzeichnungen zu führen, damit die Rücksprache mit der Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg fundiert stattfinden kann. Dazu wurde eine Dokumentationsunterlage mit Erlass BMBWF-712/0029-II/12/2019 übermittelt.<sup>1</sup>

## 5 Methodische Vorgehensweise

Um der in Kapitel 3 dargestellten Fragestellung nachzugehen, kommt eine kompilatorische Methode zum Einsatz, die dadurch gekennzeichnet ist, dass inhaltliche Bausteine aus diversen Fachbüchern und Zeitschriftenartikeln zusammengetragen werden (Hug, 2001). Auch die Erkenntnisse aus dem Masterlehrgang Mentoring wurden als inhaltliche Bausteine mitberücksichtigt. Die Bearbeitung der klar umrissenen Forschungsfrage erfolgt auf Basis wissenschaftlicher Quellen und dient dazu, sich Wissen über einen bestimmten Forschungsgegenstand anzueignen, überblicksmäßig darzustellen und verschiedene Ansätze in Beziehung zu setzen. Im Prozess wurde das zusammengetragene Material zum Thema gesichtet, geordnet und strukturiert. Daran anschließend galt es, geeignete Mosaik-Steine zum Thema Mentoring in der schulischen Praxis aus der vorhandenen Literatur auszuwählen und in eine sinnvolle Struktur zu bringen, ohne den komplexen Mentoring-Prozess zu reduzieren, denn jede Mentoring-Beziehung ist einzigartig und von systemischen sowie individuellen Faktoren beeinflusst. Ziel war es, praxisnahe Informationen für Mentoratspersonen bereitzustellen, praktische Orientierungshilfen abzuleiten und praxistaugliche Anregungen, Instrumente und Werkzeuge zu sammeln.

## 6 Praxishandbuch Mentoring

Das entstandene Werk „Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen“ (Ziegler et al., 2023) zielt darauf ab, Mentor\*innen in ihrer verantwortungsvollen und bedeutsamen Aufgabe zu unterstützen, deren Handlungsräume zu erweitern und neue Denk- und Reflexionsräume zu öffnen. Um diese Denkprozesse bei den Lesenden systematisch anzuregen, befinden sich in jedem Großkapitel Fragen zur Selbstreflexion. Wie lässt sich das Geschriebene auf die eigene Situation übertragen? Welche Entwicklungsfelder entdecken Mentoratspersonen in der Auseinandersetzung mit dem komplexen Anforderungsprofil an beginnende Lehrpersonen auch bei sich selbst? So soll es den Lesenden ermöglicht werden, die vorgestellten Theorien auf die Mikroebene herunterzubrechen.

Jede Mentoring-Beziehung ist einzigartig und kann daher kaum als standardisierter Prozess in einer vorgegebenen Zeitleiste dargestellt werden. Dennoch gibt es Charakteristika, die jeden Mentoring-Prozess begleiten – egal, ob dieser bereits im vorhergehenden Schuljahr beginnt oder auch erst im aktuell laufenden. Leitend sind dabei die vier grundlegenden Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen nach Dreer (2016) sowie die fünf Phasen eines Mentoring-Prozesses nach Graf & Edelkraut (2017), die einen Mentoring-Prozess in fünf Phasen gliedern. Davon ausgehend und in Zusammenspiel mit der Expertise aus dem Masterlehrgang Mentoring wurden daraus sechs Elemente abgeleitet, die jeden Mentoring-Prozess begleiten, auch wenn diese oft nicht chronologisch ablaufen.

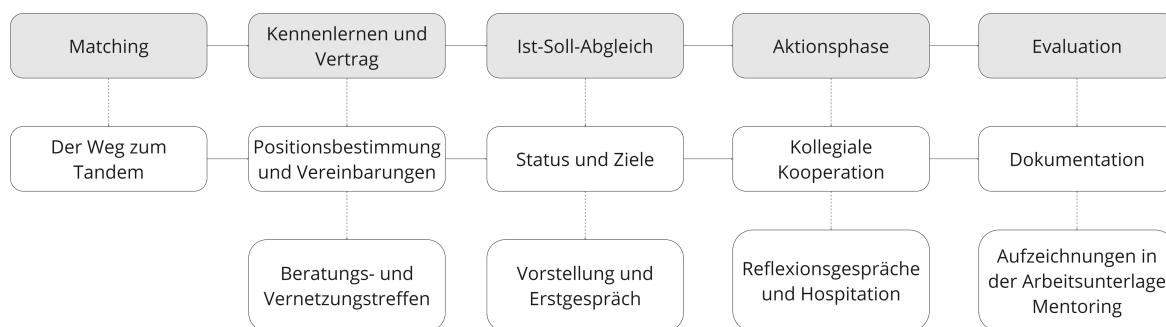


Abbildung 3 – Die Phasen des Mentoring-Prozesses nach Graf & Edelkraut (2017) - (eigene Darstellung erweitert um die Perspektive in *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*, 2023)

Die in diesem Handbuch angebotene Grafik versucht, die sechs bedeutendsten Bausteine einer Mentoring-Beziehung darzustellen, die jedoch situationsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt sein können. Wie viel Zeit jedem dieser Elemente eingeräumt wird und auch zu welchem Zeitpunkt die Maßnahmen gesetzt werden, hängt von den äußeren und inneren Rahmenbedingungen ab. Sie sollten jedoch in jedem Fall beim Aufbau einer vertrauensvollen

Mentoring-Beziehung und im Zuge der stärkeorientierten und transparenten Begleitung Berücksichtigung finden.

Folgende sechs Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung werden im Praxishandbuch dargestellt und in der folgenden Grafik veranschaulicht:

- Vorstellung und Erstgespräch
- Onboarding
- Reflexionsgespräche
- Hospitationen
- Feedback
- Dokumentation

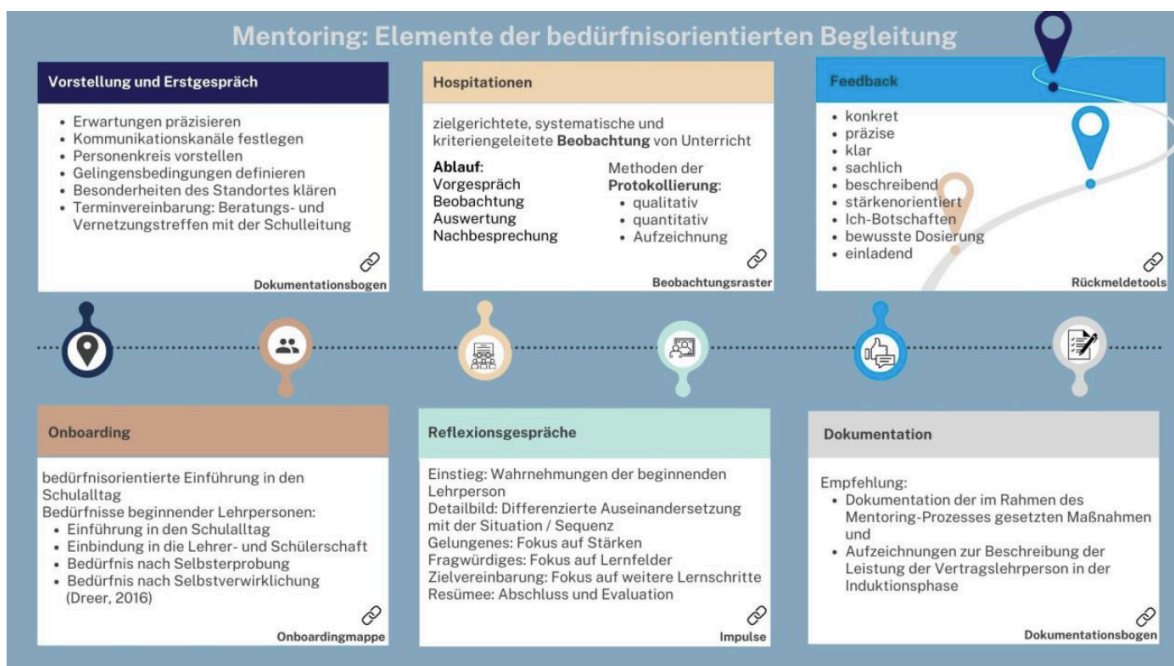


Abbildung 4Mentoring: Elemente der bedürfnisorientierten Begleitung (Eigendarstellung)

Zu Beginn der Zusammenarbeit wird der Grundstein für eine vertrauensvolle und wohlwollende Mentoring-Beziehung gelegt. Dieser Beginn umfasst die Vorstellung der am Mentoring-Prozess beteiligten Personen und das Kennenlernen im Rahmen eines Erstgesprächs. Bei dieser ersten Begegnung gewinnen beide Parteien einen ersten Eindruck, spüren die Haltung des Gegenübers, nehmen wahr, wie die schulische Umgebung reagiert. Daher ist es bedeutsam, hier ein sicheres Umfeld und einen Raum zum Wohlfühlen zu schaffen, denn wenn Personen sich wohl fühlen, trauen sie sich Fragen zu stellen und sich zu öffnen. Beginnende Lehrpersonen kommen mit hohen Erwartungen an sich selbst und auch mit hohen Erwartungen an die Rahmenbedingungen an die Schule. Im Dialog gilt es diese Erwartungen bewusstzumachen und zu klären sowie ein gemeinsames Verständnis des Mentoring-Prozesses zu diskutieren. Zentral ist es bei diesem ersten Kennenlernen bzw. im Rahmen des Erstgesprächs, die beginnende Lehrperson als vollwertige Lehrperson, aber auch als ganzheitliche Person wahrzunehmen, sich der Vielfalt der Person bewusst zu sein und

diese neue Lehrperson als wertvolle Ressource zu verstehen, denn Neu ist kein Mangel, Neu bietet Chancen (Nehfort, 2022).

Diese sechs Phasen spiegeln sich im stringenten Aufbau des Praxishandbuchs wider. Jedes der sechs Großkapitel beginnt mit einleitenden Gedanken, die den theoretischen Hintergrund knapp zu fassen versuchen. Dabei ist es nicht das Ziel, das breite theoretische Spektrum der Begrifflichkeiten abzubilden, sondern diese ersten Zeilen sind lediglich als Hinführung zum Thema zu verstehen. In den weiteren Unterkapiteln liegt der Fokus auf der schulischen Realität. Diese bieten neben Handreichungen und Fragestellungen auch praktische Tools und Impulse für die Mentoring-Praxis. Durch vielfältige, anwendungsorientierte Instrumente für die Mentoring-Praxis, die den Austausch über die eigene Wahrnehmung und die Fremdwahrnehmung begünstigen, soll das Dialogische zwischen Mentor\*in und Mentee angebahnt werden. Es handelt sich jedoch lediglich um eine Auswahl an Instrumenten, um eine Ideenbörse, um Impulse, die auch genau als solche zu verstehen sind. Die Anregungen und Fragestellungen sollen verdeutlichen, dass Mentoring als reflexiver Erfahrungsraum zu verstehen ist, der reziprok ist. Beide Parteien – Mentor\*in und Mentee – werden durch diese Beziehung bereichert, sie wachsen, sie lernen von- und miteinander. Denn wenn wir Dinge füreinander tun, dann tun wir dies gleichzeitig für uns selbst (Gull, 2020).

## 7 Ausblick

Nachdem Version 01 des Praxishandbuches seit August 2023 im *open access* Format zum Download zur Verfügung steht, gilt es nun, diese Erstfassung zu evaluieren. Dabei soll den Fragestellungen nachgegangen werden, welche Personen diese Handreichung in welcher Häufigkeit und in welchen Situationen nützen. Des Weiteren soll untersucht werden, ob weitere Professionalisierungsangebote, Tools oder Hilfestellungen benötigt werden, um für die komplexe Tätigkeit des Mentorings gerüstet zu sein. In möglichen weiteren Forschungsvorhaben empfiehlt es sich, Mentor\*innen mit und ohne Ausbildung zur Anwendung des Praxishandbuches zu befragen, um daraus Ausgangspunkte zur Überarbeitung abzuleiten. Lohnenswert wäre es auch zu erkunden, ob und inwiefern gewisse Elemente zu wenig Augenmerk erfahren haben und in welchen Phasen des Mentoring-Prozesses Herausforderungen zu verorten sind. Eine Adaptierung, Anpassung und Erweiterung ist in Planung, um allen Personengruppen gerecht zu werden, da sich Mentoring je nach den individuellen Bedürfnissen der zu Betreuenden (Quereinsteigende, Studierende, Lehramtsabsolvent\*innen im Berufseinstieg) unterschiedlich gestaltet. Ziel ist eine Handreichung, die laufend evaluiert und aktualisiert wird, um den sich wandelnden Anforderungen entsprechen zu können.

Auch wird der Überlegung nachgegangen, wie sehr dieses Handbuch auf Mentoring im Berufseinstieg zu reduzieren ist, oder ob es auch Hilfe für Mentoring in den Pädagogisch-

praktischen Studien sein kann. Allenfalls soll in einer weiteren Version des Handbuches auch darauf geachtet werden.

## Literatur

- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2020). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. S. 187–198). Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.120
- Baumert, J., & Kunter, S. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, S. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), S. 463–482. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, S. 200–212. doi: <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2022) Teil 1, Nr. 137: BGBlA\_2022\_I\_137.pdfsig (bka.gv.at)
- Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Abgerufen von [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/MitarbeiterInnen/Department\\_6/Mentoring\\_Master/746\\_852\\_ao\\_Master\\_Mentoring\\_final.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Department_6/Mentoring_Master/746_852_ao_Master_Mentoring_final.pdf) [14.09.2023]
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor\*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor\*innen und Lehrer\*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180. (S. 106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 59–72). Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.120
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 15, 2019.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.120
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.) (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*.



- Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI:  
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Dammerer, J., Ziegler, V. & Artner-Ninan, S. (2023). Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss "Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten" der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Perspektiven von Absolvent\*innen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 327–341). Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.160
- Dammerer, J., Ziegler, V., & Bartonek, S. (2019). Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. Yaroslavl (RU). S. 56–69, ISSN 1813-145X. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278. [05.11.2019]
- Dreer, B. (2016). Bedürfnisse Studierender im Schulpraktikum – eine Perspektive auf die Bedingungen der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), S. 284–301.
- Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). *Mentoring: Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. Aufl.)*. Springer Gabler.
- Gull, M. (2020). Maslow und Mentoren in einem Blogpost [https://www.markusgull.com/daschauher/?utm\\_source=sendinblue&utm\\_campaign=Da\\_schau\\_her\\_bei\\_Maslows\\_wurde\\_aufgetoekt!&utm\\_medium=email](https://www.markusgull.com/daschauher/?utm_source=sendinblue&utm_campaign=Da_schau_her_bei_Maslows_wurde_aufgetoekt!&utm_medium=email)
- Hofmann, F., Greiner, U., & Katstaller, M. (2017). *Perspectives on mentoring novice teachers*. *Global Education Review*, 4 (4), S. 1–4.
- Huber, S. G., & Lusnig, L. (2022). *Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen*. #schuleverantworten, 2(3), S. 49–64.  
<https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>
- Hug, T. (2001). Erhebung und Auswertung empirischer Daten – eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (S. 11–29). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen (2. Aufl.)*. Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Und nun bin ich Lehrer/in! – Herausforderungen für berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 10. (S. 41–58). Studienverlag.
- König, J. (2016). *Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz*. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer / Lehrerin* (S. 127–148). Waxmann.
- Kraler, C., Dammerer, J., Haas, C, Schreiner, C. & Wiesner, C. (2023). Professionalisierung durch Mentoring und Mentor\*innenausbildung. In, *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer\*innen*. Heft 7-8. ÖBV. (S. 537–546).
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. In: *Academy of Management Journal* 26. S. 608–625.



- Kram, K. (1985). *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenville – London: Scot, Foresman and Company.
- Kuhl, J. (2004). *Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? Personalführung*, 37 (4), S. 30–39. [12.03.2020]  
[https://www.selbststeuernlernen.net/fileadmin/user\\_upload/Materialien/Kuhl\\_2004\\_-\\_Was\\_bedeutet\\_Selbststeuerung.pdf](https://www.selbststeuernlernen.net/fileadmin/user_upload/Materialien/Kuhl_2004_-_Was_bedeutet_Selbststeuerung.pdf)
- MacLennan, N. (1995). *Coaching and Mentoring*. Aldershot: Gower.
- Meyer, H. (2016). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Niemeier, M. (2009). *Mentoring als Instrument der Personalentwicklung. Die Mentorausbildung im Blickpunkt*. Paderborn: Igel Verlag.
- O’Hear, A. (1988). *Who Teaches the Teachers?* London: Social Affairs Unit.
- Paseka, A., Schratz, M., & Schrittmesser, I. (2011) Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (1. Aufl., S. 24–45). Facultas.
- Shea, Gordon F. (1994). *Mentoring: helping employees reach their full potential*. New York: AMA Membership Publications Division.
- Schein, E.H. (2016). *Humble Inquiry. Vorurteilslos Fragen als Methode effektiver Kommunikation*. EHP.
- Schrittmesser, I. (2023). Mentor\*innen als „Teacher Educators“. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir gestalten*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 14. (S. 179–186). Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.160
- Tomal, D. R., Schilling, C. A., & Wilhite, R. K. (2014). *The Teacher leader. Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.) (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. Innsbruck, Wien: Studienverlag. DOI: 10.53349/oa.2022.a2.180
- Wiesner, C. & Dammerer, J. (2020). Begleitung und Unterstützung der formativen Integration von Bildungsstandards. Haltung als Gelingensbedingung. In U. Greiner, F. Hofmann, C. Schreiner & C. Wiesner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Kompetenzorientierung, Aufgabenkultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem* (S. 250–296). Münster, New York, Waxmann.
- Wiesner, C. & Schratz, M. (2020). Wertorientierte Führung braucht Haltung, Beziehung, Entwicklung und Evidenz. Die Führung von eigenverantwortlichen Schulen unter dem Leitkonzept der Entwicklungsorientierung. In E. Rauscher (Hrsg.). *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2024). Mentoring zwischen Theorie und Praxis – Professionalisierungsprozesse im Berufseinstieg. In: S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht Lehrer\*innenfortbildung – Wege der*

*Professionalisierung*. Tagungsband. (S. 122–126). Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. <https://doi.org/10.25656/01:28496>

Zeilinger, H., & Dammerer, J. (2022). *Lehrerarbeit messen - Professionalität weiterentwickeln. Lehrerkompetenz im Berufseinstieg wahrnehmen, einschätzen und im Dialog reflektieren. Ein Kompetenzmodell für beginnende Lehrpersonen*. Beltz Juventa.

Ziegler, V., Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.b1.200>

---

<sup>1</sup> Erlass des BMBWF 2022-0.724.518

# Berufsorientierung an der Polytechnischen Schule (BePo) – eine bundesländer-übergreifende Studie zu den Potenzialen der PTS zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule-Beruf

## *Die Perspektive von Schulleitungen auf Herausforderungen beruflicher Orientierung in Zeiten der Pandemie*

*Sabine Zenz<sup>1</sup>, Frank Telsnig<sup>2</sup>, Jürgen Bauer<sup>3</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1334>

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag wirft einen detaillierten Blick auf die besondere Bedeutung der Polytechnischen Schule in Österreich und ihre essenzielle Rolle bei der Begleitung von Jugendlichen während des Übergangs von der schulischen Ausbildung in die Arbeitswelt. Insbesondere in Zeiten der Unsicherheit und Veränderung, wie sie zum Beispiel durch die Corona-Pandemie hervorgerufen wurden, wird beleuchtet, welchen Beitrag diese Schulen und deren Schulleitungen leisteten, um die Jugendlichen erfolgreich in die nächste Phase ihres Lebens zu begleiten. Dabei werden nicht nur die historischen Wurzeln und die Struktur der Polytechnischen Schulen betrachtet, sondern auch ihre Anpassungsfähigkeit und ihre innovativen Lösungsansätze in Zeiten der Transformation aus Sicht der Schulleitungen aufgezeigt.

**Stichwörter:** Berufsorientierung, Polytechnische Schule, Schulleitung, Übergang Schule-Beruf

---

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [sabine.zenz@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.zenz@ph-noe.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Kärnten, Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt.

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Salzburg, Akademiestraße 23-25, 5020 Salzburg.

## 1 Einleitung

Jugendliche müssen am Ende der Sekundarstufe I eine Entscheidung für ihre Zukunft treffen, die für ihren weiteren Bildungs- und Berufsweg von hoher Relevanz ist. Havighurst spricht in diesem Zusammenhang von der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ (Havighurst, 1966). Um diese Entwicklungsaufgabe von den Jugendlichen wahrzunehmen und bearbeitet zu können, bedarf es einer entsprechenden Unterstützung seitens der Schule (Kiper, 2009, S. 81). Diese wird durch die Polytechnische Schule (PTS) gewährleistet:

Das Bildungsziel der Polytechnischen Schule ist auf eine Vertiefung und Erweiterung der Allgemeinbildung, eine umfassende Berufsorientierung, die Vermittlung einer Berufsgrundbildung sowie die Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen ausgerichtet. Im Sinne der Berufsorientierung tragen alle Unterrichtsgegenstände dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre weiteren Bildungs- und Ausbildungswege entlang persönlicher Interessen, Begabungen und Fähigkeiten eigenständig zu gestalten. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sektion I, Referat I/10a, 2020, S. 17)

Die PTS dient sowohl der Berufsgrundbildung als auch der beruflichen Orientierung. Sie ermöglicht somit den Übergang von der Sekundarstufe I in die duale Ausbildung.

Neben der Erziehungs- und Bildungsarbeit an Schulen sind Schulleitungen auch für die innere und äußere Ordnung des Schulalltags verantwortlich (Bonsen, 2016). Als Schnittstelle zwischen dem Kollegium und den übergeordneten Instanzen müssen sie sich mit den Gegebenheiten des Schulstandortes auseinandersetzen und über die Bedingungen, die an einer Schule herrschen, Bescheid wissen. Für Schratz et al. hängt die Qualität einer Schule stark von den Fähigkeiten der Schulleitung ab, die Schule zu führen und angemessene Lösungen bei Problemen zu kennen und anzuwenden. (Schratz et al., 2016). Huber und Niederhuber (2004) zeigen, dass das Wissen der Schulleitung über die Schwierigkeiten und Anforderungen für gute Erziehungs- und Unterrichtsprozesse ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellt (S. Huber & Niederhuber, 2004). Auch die in vielen empirischen Studien präsentierten Befunde zum Zusammenhang von Schulleitungshandeln und dem Lernen von Schüler\*innen Schulleiter\*innen handeln und Schüler\*innenlernen betonen die Bedeutung der Schulleitung am Schulstandort (Bonsen, 2016). Es ist anzunehmen, dass Schulleitungen, die sich der standortspezifischen Herausforderungen bewusst sind, auch eher adäquat darauf reagieren können.

Der vorliegende Beitrag setzt an dem Wissen der Schulleitungen über die Schwierigkeiten und Anforderungen an, insbesondere in Krisenzeiten, in denen die Schule für mehrere Schulwochen geschlossen war. Er präsentiert Auszüge aus einer qualitativen Forschung, die

untersucht, wie Schulleitungen an Polytechnischen Schulen in Kärnten, Oberösterreich, Niederösterreich und Salzburg im Schuljahr 2022/23, das von der Pandemie stark beeinflusst war, die Bedingungen der schulischen Berufsorientierung und die Potenziale zur Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang von Schule zu Beruf an ihrer PTS erlebten.

## 2 Erfolgreiche Berufsorientierung in der Pandemie

Die Berufswahl ist eine wichtige Aufgabe, die Jugendliche im Jugendalter bewältigen müssen. Um den Übergang von der Schule in die nachschulische Bildung oder den Beruf erfolgreich zu gestalten, benötigen sie eine angemessene pädagogische Unterstützung. Die Berufsorientierung als Teil dieser Unterstützung ist ein wichtiger Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags einer PTS. Die Begleitung der Jugendlichen zielt darauf ab, Berufswahlkompetenz zu erwerben, um eine eigenständige und langfristige berufliche Gestaltung zu ermöglichen, auch über den ersten Berufseinstieg hinaus.

Eine erfolgreiche Unterstützung bei beruflichen Orientierungsprozessen erfordert ein entschlossenes Handeln der Schulleitung, da sie der Motor für Veränderungsprozesse ist (Driesel-Lange et al., 2020, S. 4–8).



Abbildung 1: Faktoren erfolgreicher Berufsorientierung (eigene Darstellung nach Driesel-Lange et al., 2020).

Die Abbildung zeigt alle Faktoren, die für eine erfolgreiche schulische Berufsorientierung benötigt werden, sowie die Interdependenzen zwischen ihnen. Ohne qualifiziertes Personal ist beispielsweise die Entwicklung eines entsprechenden Curriculums kaum denkbar. Die Unterstützung individueller Lernprozesse, beispielsweise durch Beratungen, ist ohne ausreichende räumliche Ressourcen nur schwer umsetzbar. Berufsorientierung stellt folglich ein bedeutendes und zugleich komplexes Feld der Schulentwicklung dar. Schulleitungen

können es nutzen, um ihre Schule innovativ auszurichten und ihre Schüler\*innen langfristig zu fördern.

Die COVID-19-Pandemie hat die Arbeitswelt in vielerlei Hinsicht verändert, und das Bildungssystem bildet hier keine Ausnahme. Schulleitungen standen vor einzigartigen Herausforderungen, da sie nicht nur den Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten mussten, sondern auch die berufliche Orientierung der Schüler\*innen sicherstellen sollten. Ein erfolgreicher Übergang in eine berufliche Ausbildung ist eine zentrale Voraussetzung für einen gelungenen Einstieg in eine berufliche Laufbahn. Um das Spektrum der Berufswahl für Jugendliche zu vergrößern und Ausbildungs- und Studienabbrüche zu reduzieren, sind Maßnahmen zur Berufsorientierung notwendig. An der PTS werden daher eine Vielzahl von Aktivitäten zur Unterstützung bei der Berufswahl angeboten (Barlovic et al., 2022; Dohmen & Hurrelmann, 2021). Potentialanalysen, Berufsfelderkundungen und berufspraktische Tage gehören mittlerweile zum Standard des Unterstützungsangebots an der PTS.

Während der Pandemie sind jedoch wesentliche Maßnahmen wie berufspraktische Tage, Berufsmessen und Beratungsgespräche aufgrund des Distance Schoolings weitestgehend weggefallen. Berufsorientierung kann im Einzelfall auch ohne strukturierte Angebote funktionieren. Allerdings ist ein Orientierungsprozess ohne Begleitung für viele Jugendliche kaum zu leisten (Barlovic et al., 2022). Diese Aussage von Barlovic et al. wird von den Schulleitungen der BePo-Studie bestätigt.

### 3 Methode

An der qualitativen Studie nahmen Schulleitungen aus den Bundesländern Kärnten, Oberösterreich, Niederösterreich und Salzburg teil. Die Analysen beziehen sich auf die Selbsteinschätzungen von Schulleiter\*innen. Dieser Ansatz ermöglicht es, eine neue Perspektive auf die Forschung zur Schul- und Unterrichtsqualität zu präsentieren und somit zu einer differenzierteren Diskussion beizutragen.

#### 3.1 Design und Instrumente

Die Datenbasis zur Diskussion stellt die Schulleitungsbefragung dar, die im Rahmen des Forschungsprojektes BePO (Berufsorientierung an Polytechnischen Schulen) im Schuljahr 2022/23 durchgeführt wurde.

An dieser Studie nahmen vier Bundesländer zu drei Messzeitpunkten teil. In Summe wurden 46 Schulleitungen zu Kontextbedingungen an ihrer Schule (z. B. Charakteristika der Schule, Rahmenbedingungen des Unterrichts) befragt. Die aus Schulleitungssicht wahrgenommenen Faktoren (Kooperationen, Orientierungsphase, qualifiziertes Personal u.v.m.) am

Schulstandort wurden durch geschlossene Fragen erfasst. Zudem enthielt der Fragebogen offene Items zu den Faktoren, die über die in den geschlossenen Fragen angeführten Kategorien hinausgehen.

Ziel der Datenauswertung war es, das vorhandene Material zu strukturieren und Faktorenbündel herauszuarbeiten. Dies wurde mithilfe der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kukartz & Rädiker durchgeführt, um die „innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsprozessen heraus[zu]filtern“ und das „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen [zu] extrahieren und zusammen[zu]fassen“ (Kuckartz & Rädiker, 2022).

In einem ersten Schritt wurde auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen ein erstes Kategorienschema entwickelt und auf die vorliegenden Textantworten angewendet, um eine erste Ordnung in das Datenmaterial zu bringen. Dadurch wurde das Kategorienschema auch auf Anwendbarkeit, Trennschärfe und Vollständigkeit überprüft. In einem iterativen Prozess wurden Inhalt der Kategorien und Zuordnungsregeln festgelegt, die definieren, ab wann eine Aussage in eine bestimmte Kategorie fällt. Auf Basis der so erarbeiteten Kodierregeln wurden die Textstellen den Kategorien entsprechend von drei Ratern zugeordnet.

### 3.2 Zielgruppe Schulleitungen

Es spricht für die Übernahme der Perspektive von Schulleitungen, dass sie als zentrale Akteure auf Schulebene identifiziert werden (Fend, 2008; S. G. Huber, 2011). Studien, die Schulleitungen als Informationsquelle nutzen, beschäftigen sich unter anderem mit der Wirkung von Schulleitung (Pietsch, 2014), der Rolle von Schulleitung im Rahmen neuer Steuerung und den damit verbundenen Anforderungen (Brauckmann & Schwarz, 2014), dem Handeln von Schulleitungen (Bonsen & Universität Dortmund, 2002; Brauckmann, 2012; Brauckmann & Schwarz, 2015; Warwas, 2015) sowie den wahrgenommenen Belastungen und Beanspruchungen (S. Huber, 2013). Warwas (2012) verweist in diesem Zusammenhang auf Einzelstudien, die Problemlagen aus der Perspektive von Schulleitungen behandeln.

Die Wahrnehmung und Bewertung schulinterner Problemlagen (z. B. Schulausstattung, Disziplin und Motivation der Lernenden) ...

- hängt häufig von der bildungspolitischen Einstellung der Schulleitung ab (Riedel, 1998);
- differiert von der Bewertung der Lehrkräfte (Kischkel, 1989);
- wird häufig auf defizitäre Fähigkeiten und Arbeitsleistungen von Lehrkräften zurückgeführt (Wissinger, 1996);
- hängt mit der Schulgröße und dem Anteil ausländischer Schüler\*innen zusammen (Behr et al., 2003; Rosenbusch et al., 2006);



- hängt von den Leistungen der Schüler\*innen, verfügbaren Ressourcen und dem Bild der Schulleitung in der Öffentlichkeit ab (Huber, 2013);
- hängt mit der Schulart zusammen (Warwas, 2012);
- wird von der individuellen Einstellung der Schulleitung (z. B. Outputorientierung, Prozessorientierung etc.) in Interaktion mit dem schulischen Kontext (bzw. mit situationsspezifischen Aspekten) beeinflusst (Altrichter & Kemethofer, 2015; Warwas, 2015).

Neben den angeführten Studien zur Wahrnehmung schulinterner Problemlagen identifizieren auch die Arbeiten von Brauckmann und Hermann (2012), Gerick (2014) und Rachenbäumer und van Ackeren (2014) Schulleitungen als jene Akteur\*innen, die bedeutend zur Schaffung und Gewährleistung lernförderlicher Rahmenbedingungen beitragen können. Im Zusammenhang mit dieser Aufgabe sind aktuelle Reformkonzepte zu sehen, die in Richtung Erweiterung schulischer Eigenverantwortung gehen und Schulleitungen eine tragende Rolle zuschreiben (Wissinger, 1996). Diese befinden sich „an wichtigen Gelenkstellen der Educational Governance [, wo sie] die konkurrierenden Interessen verschiedener Anspruchsgruppen austarieren“ (Wissinger, 1996, S. 2). Pont et al. weisen u. a. darauf hin, dass sich das Anforderungsspektrum und die Funktion von Schulleitungen im Rahmen neuer Steuerungsansätze verändert haben (Pont et al., 2008). Zwischen Anforderungen und Erwartungen einerseits und Kontext- und Arbeitsbedingungen von Schulleitungen andererseits besteht mitunter eine Diskrepanz (Brauckmann & Schwarz, 2015). Der von Schulleitungen wahrgenommene Grad an Autonomie deckt sich dabei nicht unbedingt mit den konzeptuellen Handlungsspielräumen.

Hierauf weisen bspw. auch Ergebnisse aus der Begleitforschung „Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule“ im Land Berlin hin (Avenarius et al., 2006). Die im Rahmen des Projekts zugestandenen Verfügungsrechte über Ressourcen sowie Steuerungsinstrumente wurden hinsichtlich der Umsetzung von Schulentwicklung zwar in der Tendenz positiv, jedoch von Schulleitungen verschiedener Schultypen unterschiedlich eingeschätzt. Auch deckt sich die Beurteilung der Schulleitungen nicht mit jener der Lehrkräfte.

## 4 Ausgewählte Ergebnisse

Nachstehend werden ausgewählte Ergebnisse zur Orientierungsphase, zu Kooperationen, zur Qualifikation von Lehrpersonen sowie zur Organisation der PTS präsentiert.

### 4.1 Analysen zur Orientierungsphase

Das Unterrichtsjahr beginnt in der PTS mit der Orientierungsphase<sup>1</sup>, die mindestens vier und maximal acht Wochen zu dauern hat (§ 11 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes). In dieser ersten Phase sollen die Schüler\*innen alle Fachbereiche, die an der Schule angeboten

werden, kennenlernen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sektion I, Referat I/10a, 2020, S. 21). Die Schüler\*innen haben sich nach der Orientierungsphase für einen Fachbereich zu entscheiden. Dies stellt für die Schulleitungen eine besondere organisatorische Herausforderung dar. Die Analysen zur Orientierungsphase gehen der Frage nach, welche Eindrücke Schulleitungen zur Orientierungsphase als Unterstützung zum Erwerb von Berufswahlkompetenz der Jugendlichen haben.

Die Schulleitungen schreiben ihren Schüler\*innen die Eigenschaften „unmotiviert“, „unentschlossen“ und „orientierungslos“ zu, wie die Aussagen zeigen:

- „Außerdem haben diese Schüler\*innen kaum mehr Motivation (teilweise Schulverweiger\*innen), sind Außenseiter\*innen, wissen nicht, welchen Bereich sie belegen möchten, da sie die Schuleingangsphase und bis zu zehn Berufspraktische Tage verpasst haben“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 13).
- „Schüler\*innen sind sehr unentschlossen (noch unentschlossener), welchen Lehrberuf sie ergreifen wollen (weitere Folge von Corona)“ (T2 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 75)
- „orientierungslose, hilflose Schüler\*innen; wenig Berufsorientierung in der Corona-Zeit“ (T2 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 93)

Wieland (2021), Mitautor der Studie der Bertelsmann Stiftung, bekräftigt diese Einschätzungen der Schulleitungen. Es habe sich nicht nur die Möglichkeit der Berufsinformation eingeschränkt, auch Praktikumsplätze waren nur schwer zu finden. Die berufliche Orientierung konnte somit nur eingeschränkt und nicht auf die bisher übliche und klassische Weise erfolgen. Zahlreiche digitale und virtuelle Angebote haben scheinbar nicht vollumfänglich dazu beigetragen, dass die Schüler\*innen beruflich orientiert von der Mittelschule in die PTS übertreten, wie diese Aussagen von Schulleitungen zeigen. (Wieland, 2021)

## 4.2 Analysen zu Kooperationen

Kooperationen mit Unternehmen und Fachexpert\*innen erhöhen den Praxisbezug:

Durch praxisnahe Aufgabenstellungen sollen grundlegende Arbeitsverfahren und -techniken im jeweiligen Fachbereich vermittelt werden, wobei nach Möglichkeit sowohl die Interessen der Schülerinnen und Schüler als auch das regionale Lehrstellen- und Bildungsangebot sowie aktuelle Entwicklungen am Arbeitsmarkt und in der Berufswelt zu berücksichtigen sind. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sektion I, Referat I/10a, 2020, S. 48)

Die Analysen zu den Kooperationen gehen der Frage nach, welchen Mehrwert und welche Herausforderungen Schulleitungen bei der Kooperation mit externen Partnern sehen.

Exkursionen, berufspraktische Tage, Lehrausgänge und sonstige Schulveranstaltungen sowie das Heranziehen von Fachleuten aus der Wirtschaft, der Sozialpartner inklusive deren Bildungseinrichtungen und von Beratungsstellen sollen in der Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden. Diese Realbegegnungen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Einsicht in komplexe fachliche und organisatorische Abläufe der Arbeitswelt zu bekommen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sektion I, Referat I/10a, 2020, S. 40–41)

Diese Kooperationen bzw. Hilfen für die Entscheidung über den weiteren (Aus-)Bildungsweg unterstützen die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsbildung und Berufsorientierung. Eine Aussage einer Schulleitung untermauert die Wichtigkeit dieser schulischen Unterstützungsmaßnahme: „Viele unserer Schüler\*innen sind noch nicht bereit, in die Berufswelt einzusteigen. Vielleicht geht ihnen durch Corona ein Schuljahr ab.“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 193) Die berufliche Orientierungslosigkeit wird von einigen Schulleitungen als ein Prädiktor für die Zunahme von Kooperationen mit externen Einrichtungen genannt.

### 4.3 Analysen zu qualifiziertem Personal

Die Aussagen der Schulleitungen in dieser Kategorie beziehen sich alle auf den Mangel an Lehrpersonal oder die Vielzahl an unerfahrenen Lehrpersonen, die nicht die fachpraktischen und fachtheoretischen Gegenstände abdecken können. Dadurch scheint auch das Bildungsziel dieses Schultyps gefährdet. In der Subkategorie „Lehrpersonal“ wurden von 16 Schulleitungen besondere Herausforderungen festgehalten und dargestellt: „Der Lehrer\*innenmangel erschwert ganz ordentlich auch die BO“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 35).

Die wechselnden Schüler\*innenzahlen zu Schulbeginn stellen einerseits für die dienstjüngeren Lehrkräfte in Bezug auf ihre Anstellungssituation an der Schule und andererseits für die Schulleitungen hinsichtlich der Schuljahresplanung eine herausfordernde Situation dar. „Durch Abmeldung von einigen Schüler\*innen besuchten am 1. Schultag genau 75 Schüler\*innen die Schule. Dies bedeutete den Verlust einer Klasse und ein Kollege musste an einen anderen Standort versetzt werden“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 15). Durch diese unsichere Anstellungssituation können jüngere Lehrpersonen, die sich auch für die Absolvierung eines Erweiterungsstudiums für PTS interessieren, für diesen Schultyp verloren gehen. Die Kompetenz einer Lehrkraft lässt sich durch allgemeine Charakteristika wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Persönlichkeit, aber auch durch professionelle

Kompetenzen wie professionelles Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation bestimmen (Seidel, 2014, S. 858). Gerade ein langfristiger Wachstums- und Kompetenzaufbau ist für eine erfolgreiche Berufsorientierung wesentlich, jedoch „haben sich insgesamt die Menschen durch die Pandemie etwas verändert und da ist natürlich in bekannter Weise die Schule auch betroffen“ (T3 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 223). Und „negative Auswirkungen/Spätfolgen der Pandemie [sind] hinsichtlich ‚Motivation & Leistungsbereitschaft‘“ zu bemerken“ (T3 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 233).

#### 4.4 Analysen zu Organisation

„Organisation“ ist die quantitativ größte Kategorie der besonderen Herausforderungen zu Schuljahresbeginn für Schulleitungen. „Vier Lehrer\*innen mit Nebenschulen (MS), die bereits mit fixen Stundenplänen gearbeitet haben. Die Fachbereichsrotation ist da nicht unbedingt einfach“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 7). Die Stundenpläne der Klassen und somit auch die der Lehrpersonen ändern sich während der Orientierungsphase wöchentlich. Diese Rotation ist unumgänglich, da verschiedene Fachbereiche unterrichtet werden. Wenn Lehrer\*innen auch an anderen Schulen unterrichten müssen, was bei kleineren PTS keine Ausnahme darstellt, wird die Erstellung des Stundenplans zusätzlich erschwert. „Durch die ständige Veränderung der Schüler\*innenzahlen, gibt es keine Planungssicherheit (Anzahl der Fachbereichsgruppen, Anzahl der Klassen)“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 16).

Zu Beginn des Schuljahres suchen berufsbildende mittlere und höhere Schulen vermehrt nach Schüler\*innen und sind bereit, sie aufzunehmen, obwohl ihre bisherigen schulischen Leistungen keine Aufnahme in diesen Schulen vermuten lassen. „Kurzfristige Abmeldung von Schüler\*innen am ersten Schultag“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 20). Jugendliche, die sich eigentlich für die PTS angemeldet haben, entscheiden sich oft für eine weiterführende Schule, wenn ihnen diese Möglichkeit geboten wird. Schwankende Schüler\*innenzahlen können jedoch zu Unsicherheiten bei der organisatorischen Planung führen. „Die Schüler\*innenzahlen schwanken extrem. Wir wissen nicht wie viele Schüler\*innen kommen. Dies erschwert eine gute Planung. Es kommen bis Dezember Schüler\*innen aus höheren Schulen -> es fehlt dann an Lehrpersonal, Büchern, Schulgeld und Zeit, den Schüler\*innen den versäumten Stoff beizubringen“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 13). Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass Schüler\*innen, die nach dem 31. Oktober in die PTS wechseln, ihre Ressourcen nicht mitnehmen können und diese in der ursprünglichen Schule verbleiben. „Keine genauen Schüler\*innenzahlen – Kontingent wurde immer wieder neu berechnet“ (T1 Schulleitungsbefragung NOE OOE S K, Absatz 39). In einigen Fällen stellen ungenaue oder schwankende Zahlen eine besondere Herausforderung für Schulleitungen dar. Dieser Umstand wird in 13 von 33 Aussagen erwähnt.

Die Analysen zu den organisatorischen sowie personellen Herausforderungen sind aus Sicht der Autor\*innen per se nicht durch Corona verstärkt worden. Mit diesen Herausforderungen fanden sich Schulleitungen der PTS auch schon vor der Pandemie konfrontiert. Die Wahrnehmungen der Schulleitungen bezüglich der fehlenden Motivation und der geringeren beruflichen Orientierung ihrer Schüler\*innen scheinen der Einschränkungen durch die Corona-Maßnahmen geschuldet zu sein. Fehlende Realbegegnungen (Betriebs- und Berufserkundungen sowie berufspraktischer Tage) haben die Umsetzung der Orientierungsphase erschwert. Dementsprechend wird angemerkt, dass Kooperationen mit Firmen und Expert\*innen in Phasen der Schulschließungen nicht möglich waren. Berufliche Orientierung an der PTS konnte aus Sicht der Schulleitungen nicht wie gewohnt und dem Lehrplan entsprechend stattfinden.

## 5 Diskussion

Die Polytechnische Schule dient der Berufsorientierung, Berufsgrundbildung und der Entwicklung von Berufswahlkompetenz von Jugendlichen. Um den Übergang von der Schule in die nachschulische Bildung oder den Beruf erfolgreich zu gestalten, ist angemessene pädagogische Unterstützung erforderlich. Schulleitungen standen während und nach der Pandemie vor einzigartigen Herausforderungen. Sie mussten nicht nur den Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten, sondern auch die berufliche Orientierung der Schüler\*innen sicherstellen. Schulleitungen können einen bedeutenden Beitrag zur Schaffung und Gewährleistung erfolgreicher Bildungs- und Berufsorientierung leisten.

Die Studie zeigt, welche Eindrücke Schulleitungen von der Orientierungsphase als Unterstützung für den Erwerb von Berufswahlkompetenz bei Jugendlichen haben. Es wird auch untersucht, welchen Mehrwert und welche Herausforderungen Schulleitungen bei der Zusammenarbeit mit externen Partnern sehen, sowie welche Einschätzung sie bezüglich qualifizierten Personals haben. Schließlich werden die Eindrücke der Schulleitungen zur Organisation des Schulbetriebs während und nach der Pandemie analysiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulleiter\*innen eine zunehmende Tendenz bei der Einschätzung der herausfordernden Situationen zu Schuljahresbeginn feststellten. Diese betrafen einerseits die Rahmenbedingungen, unter denen die PTS aktuell arbeitet, wie beispielsweise Lehrer\*innenmangel oder Planungsunsicherheit. Andererseits erkannten die befragten Schulleitungen vermehrt Herausforderungen auf Seiten der Schüler\*innen.

## Literatur

- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68(3), S. 291–310.  
<https://doi.org/10.7788/bue-2015-0304>
- Avenarius, H., Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Döbert, H. (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MES)“ im Land Berlin*. German Institute for International Educational Research (DIPF).
- Barlovic, I., Ullrich, D., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N., & Lepper, C. (2022). : *Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022* [Pdf]. 38 p. <https://doi.org/10.11586/2022070>
- Behr, M., Valentin, U., & Ramos-Weisser, C. (2003). Arbeitsbelastung von Schulleitungen. Zusammenhänge von Arbeitskontexten und Persönlichkeitsmerkmalen. *Pädagogische Führung*, S. 210–213.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). Springer Fachmedien Wiesbaden.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11)
- Bonsen, M. & Universität Dortmund (Hrsg.). (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Juventa-Verl.
- Brauckmann, S. (2012). *Schulleitungshandeln zwischen deconcentration, devolution und delegation (3D)—Empirische Annäherungen aus internationaler Perspektive*. <https://doi.org/10.25656/01:5872>
- Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system: An odd couple? Empirical insights from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 28(7), S. 823–841. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2013-0124>
- Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), S. 749–765. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sektion I, Referat I/10a (Hrsg.). (2020). *Lehrplan der Polytechnischen Schule. Kommentierte Fassung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Sektion I, Referat I/10a.
- Dohmen, D., & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2021). *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Diesel-Lange, K., Ohlemann, S., & Klein, J. (2020). Berufswahlkompetenz. Wie Schulentwicklung Schulen dazu verhilft. *Lernende Schule Nr. 90/2020*.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Havighurst, R. J. (1966). *Developmental Tasks and Education*. David McKay.
- Huber, S. (2013). Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitung. In *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 222–240). CarlLink/Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The Impact of Professional Development. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning* (S. 635–652). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_36](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_36)
- Huber, S., & Niederhuber, S. (2004). Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. Unwichtig – aber irgendwie doch wichtig...“. *Pädagogik*, S. 44–47.
- Kiper, H. (2009). *Bildungswissenschaften—Begriff—Profile—Perspektiven*.  
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:153854028>
- Kischkel, K.-H. (1989). Berufsbezogene Einstellungen von Schulleitern/schulischen Funktionsträgern und Lehrern ohne Leitungs- und Verwaltungsaufgaben. In H. Rosenbusch & J. Wissinger (Hrsg.), *Schulleiter zwischen Administration und Innovation* (S. 63–71). SL-Verlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.



- Pietsch, M. (2014). *Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? Eine Zusammenschau und praxisorientierte Einordnung von Best-Evidence-Forschungsbefunden der letzten zehn Jahre*. 18, S. 15–23.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Riedel, K. (1998). *Schulleiter urteilen über Schule in erweiterter Verantwortung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Luchterhand.
- Rosenbusch, H., Braun-Bau, S., & Warwas, J. (2006). Schulleitungstätigkeit an bayrischen Grund-, Haupt-, und Realschulen. Bestandsaufnahme und Vorschläge für eine Neuorientierung. *Die Schulleitung*, 33, S. 4–11.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., & Huber, S. G. (2016). *Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur*. <https://doi.org/10.17888/NBB2015-2-6>
- Seidel, T. (2014). *Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma*. <https://doi.org/10.25656/01:14686>
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19300-7>
- Warwas, J. (2015). Principals' leadership behaviour: Values-based, contingent or both? *Journal of Educational Administration*, 53(3), S. 310–334. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2014-0035>
- Wieland, C. (2021). *Den Übergang Schule – Beruf während Corona erleben. Pläne, Probleme und Perspektiven junger Menschen in Zeiten der Pandemie*. <https://www.servicestelle-jba.de/wws/9.php#/wws/gastbeitrag-uebergang-in-corona-zeiten.php>
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns: Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Juventa-Verl.

---

<sup>1</sup> Eine Orientierungsphase (§ 11 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes) dient den Schüler\*innen zur Abklärung des anzustrebenden Berufsfeldes. Den Schüler\*innen soll die Möglichkeit geboten werden, alle an der Schule zur Wahl angebotenen Fachbereiche kennen zu lernen. Die Dauer der Orientierungsphase hat mindestens vier Wochen und längstens acht Wochen zu betragen.



# Wie Politische Bildung das Demokratieverständnis an Schulen bereichert

*Warum wir uns politisch neutrale Positionierungen in  
der Schule nicht leisten können*

Philipp Mittnik<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1327>

## Zusammenfassung

Demokratien sind, obwohl sie vielen Menschen Wohlstand und Reichtum gebracht haben, weltweit umkämpft. So auch in Österreich. Die schulische Politische Bildung kann dazu beitragen, grundlegende Verhaltensweisen in Demokratien kennen und akzeptieren zu lernen. Verschiedene Meinungen treffen aufeinander, aber auch der Kontroversität als grundlegendes Prinzip in der Politischen Bildung im Unterricht sind Grenzen durch den demokratischen Grundkonsens gesetzt. Neutrale Positionierungen von Lehrkräften bei demokratiegefährdenden oder menschenfeindlichen Aussagen sind keinesfalls wünschenswert und daher zurückzuweisen. Dissens und Pluralismus in Demokratien sind zu erlernen, da nur so die Akzeptanz für unterschiedliche Argumente gefördert werden kann.

*Stichwörter:* Politische Bildung, Kontroversität, Pluralismus

## 1 Einleitung

Die Politische Bildung soll viele Rollen im schulischen Umfeld übernehmen. Neben dem Anspruch, kritische und mündige Bürger\*innen zu erziehen, wird der Prävention von antidemokratischen Ansichten ein großer Stellenwert zugewiesen. Die Politische Bildung soll die Rolle der „Feuerwehr“ für gesellschaftliche Probleme einnehmen: Bei aktuell auftretenden Konflikten sollen schnelle Lösungen erzielt werden. Diesen Anspruch kann die Politische Bildung jedoch nicht erfüllen, da demokratisches Lernen nicht im Schnellsiedeverfahren umgesetzt werden kann. Das Erlernen des politischen Verstehens, Urteilens und Handelns

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [philipp.mittnik@phwien.ac.at](mailto:philipp.mittnik@phwien.ac.at)

sind langfristige Prozesse, die vielfach erprobt und wiederholt werden müssen, um nachhaltig ausgeformt zu sein. Das Konfliktpotential bei politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ist anzuerkennen und das Umgehen damit muss geübt werden. Wenn jedoch demokratiefeindliche Positionen eingenommen werden, wie z.B. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus oder Antiziganismus, sind diese vom schulischen Diskurs auszunehmen und zurückzuweisen. Eine Position der Abwertung kann niemals gleichberechtigt neben einem begründeten Argument stehen bleiben. Dies unterscheidet ein politisches Urteil von einem Vorurteil (Krammer, 2008, S. 5). Die Rolle der Lehrperson sollte hier keinesfalls neutral sein, sondern es sollte klar Stellung für die Achtung von Grund- und Freiheitsrechten bezogen werden. Die Kontroversität im Unterricht kann und soll gewahrt werden, auch wenn diese Positionen ausgegrenzt werden. Um dies zu verdeutlichen, werden Beispiele im Artikel angeführt, die verständlich machen, wo Kontroversität endet.

Schüler\*innen müssen im Unterricht Erfahrungen machen, dass nicht der Konsens, sondern die Akzeptanz des Dissens ein besonders hohes Gut in einer funktionierenden Demokratie ist. In autoritären Gesellschaften wird der Dissens ausgespart, in Demokratien ist er (oft mühsamer) Teil des Diskurses. Daraus abgeleitet sollen Schüler\*innen erlernen, dass die Demokratie nur dann funktionstüchtig ist, wenn Kontroversität gesucht wird, extreme Positionen ausgegrenzt werden und der Dissens akzeptiert wird.

## 2 Kontroversität im Unterricht

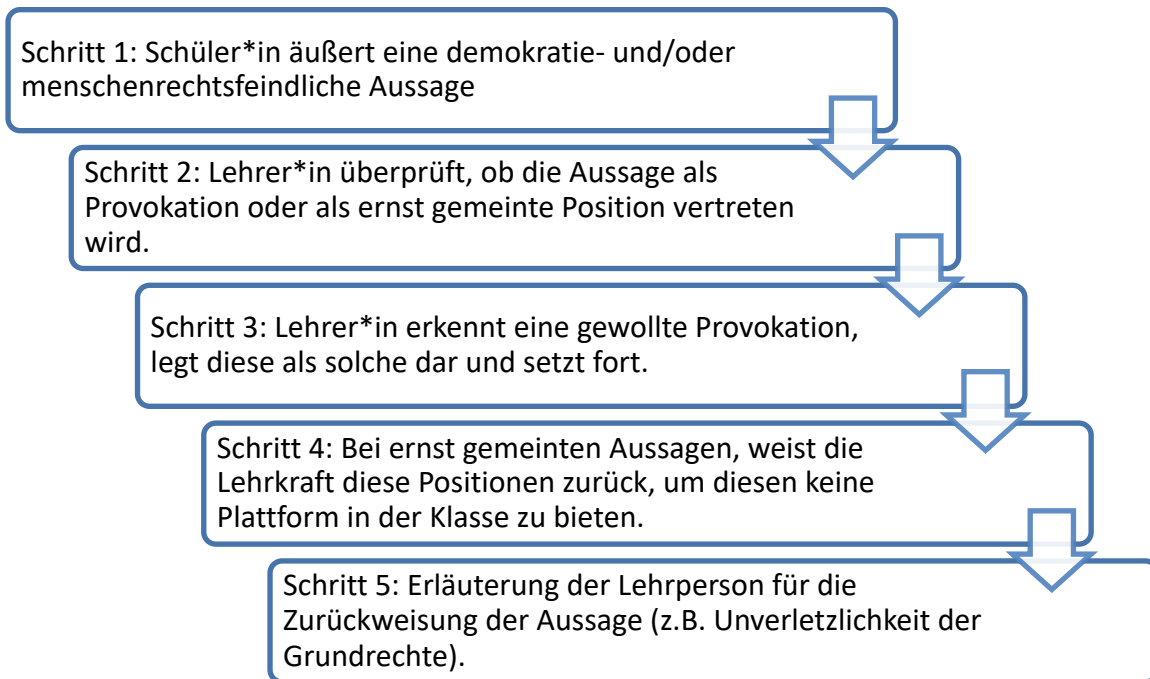
Im Beutelsbacher Konsens werden drei Grundlagen des Unterrichts in Politischer Bildung angeführt: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler\*innenorientierung (Wehling, 1977). Aus dem Überwältigungsverbot wurde ein Indoktrinationsverbot abgeleitet, das nach wie vor seine Bedeutung besitzt. Dieser wird bis heute als normativer Rahmen der Politischen Bildung in der Schule angesehen und wird in der Theorie der Politischen Bildung weitestgehend akzeptiert (Reheis, 2016, S. 38). Das Kontroversitätsgebot fordert, dass bei Diskursen, die in der Gesellschaft und in der Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden sollten. Demokratie- und menschenfeindliche Aussagen im Unterricht können jedoch nicht als gleichberechtigte Positionen angesehen werden und sind somit nicht im Sinne dieses Gebotes. Vielfach wurde daraus ein „Neutralitätsgebot“ abgeleitet. Lehrer\*innen sollen sich politisch neutral gegenüber politischen Aussagen ihrer Schüler\*innen verhalten. Der Großteil der deutschsprachigen Politikdidaktik lehnt diesen Ansatz jedoch entschieden ab (Grammes, 2014). Bei einer Ablehnung von grundlegenden Rechten in einer Demokratie wäre ein neutrales Verhalten nicht zulässig und wünschenswert. Bei entsprechender Interpretation der Schulgesetzgebung dürfen Lehrer\*innen in diesen Fragen gar nicht neutral sein (Koschmieder & Koschmieder, 2019, S. 100). Aussagen, die die demokratische Grundordnung, oder eine pluralistische Gesellschaft in Frage stellen, sind vom Überwältigungsverbot und vom Kontroversitätsgebot auszunehmen und sollten keinesfalls als gleichberechtigte Positionen in der Schule zugelassen

werden (Pohl, 2015; Reinhardt, 2017). Aus der Perspektive der Politikdidaktik ist es ein Irrglaube, als Lehrer\*in neutral und unparteilich agieren zu können (Mittnik, 2022, S. 56).

Wenn jedoch in politischen Diskussionen keine neutrale Haltung von der Lehrperson eingenommen wird, sondern sich diese für Rechtsstaatlichkeit, Grundrechte und Diskriminierungsfreiheit einsetzen, werden Schüler\*innen sich möglicherweise angegriffen oder zurückgewiesen fühlen. Zusätzlich kann es zu einem Kontrollverlust im Unterrichtsgeschehen kommen und unangenehme Situationen könnten eintreten (Winckler, 2019, S. 104), die vielleicht für einige Lehrer\*innen nicht bewältigbar scheinen. Anja Besand hält Lehrer\*innen, die sich auf eine moderierende Rolle im Unterricht zurückziehen, für weit schädlicher als Lehrpersonen mit einer indifferenten Haltung (Besand, 2019, S. 271 f.). Das Infragestellen von demokratischen Grundrechten stellt für die gesamte Rechtsstaatlichkeit in einer Demokratie eine Bedrohung dar. Um dieser zu entgehen braucht es vielmehr eine „demokratische Parteilichkeit“ (Edler, 2018), in der diese Positionen als nicht verhandelbar erscheinen. Daraus kann ein „Plädoyer für eine nicht neutrale Lehrperson“ (Hoffmann, 2016, S. 197) abgeleitet werden.

Daraus ergibt sich ein Prozess für den Unterricht im Umgang mit demokratie- und/oder menschenrechtsfeindlichen Aussagen, der in Abb. 1 beschrieben wird. Der Fokus in diesem Prozess sollte darauf gerichtet werden, dass es zu keinem Zwei-Personen Gespräch kommt, sondern dass die Zurückweisung dieser Positionen vor der Klasse deutlich kommuniziert wird. Schüler\*innen, die noch über kein so hohes Ausmaß der politischen Sozialisation verfügen, können so eventuell vor der unreflektierten Übernahme extremistischer Positionen bewahrt werden (Mittnik, 2023, S. 205).

Abbildung 1: Prozess im Umgang mit demokratie- und/oder menschenrechtsfeindlichen Aussagen (eigene Darstellung)



Die Einschätzung, ob es sich um eine zurückzuweisende Aussage handelt oder nicht, liegt in der Beurteilung der Lehrer\*innen. Solange nicht strafrechtliche Belange (z.B. Verstoß gegen das Verbotsgesetz) festgestellt werden, gibt es hier ausreichend Interpretationsspielraum. Um dies zu demonstrieren wird ein Beispiel gewählt, das in vielen Schulen aktuell für heftige Diskussionen sorgt: Der Krieg in Gaza und Israel. Vier fiktive Schüler\*innenaussagen sollen präsentiert werden, um den zuvor beschriebenen Prozess zu verdeutlichen.

Abb. 2: Kategorisierung fiktiver Schüler\*innenaussagen (eigene Darstellung)

<b>Fiktive Schüler*innenaussage</b>	<b>Kategorisierung</b>
1. Israel übertreibt völlig mit den Bombardierungen. Es sterben viel zu viele Menschen.	Zulässige Position
2. Die Palästinenser haben es nach dem Angriff auf Israel nicht verdient geschont zu werden.	Zurückzuweisende Position
3. Die Hamas muss bestraft werden, Israel muss sich verteidigen dürfen.	Zulässige Position
4. Die Israelis behandeln die Palästinenser heute auch nicht anders als die Nationalsozialisten die Juden.	Zurückzuweisende Position

Es ist nicht entscheidend, ob gewisse Aussagen die Zustimmung der Lehrkraft treffen oder nicht. Aussage 1 stellt sicher eine Verkürzung und einseitige Schuldfrage in den Fokus; ist jedoch nicht abwertend, sondern ein Ausdruck des Bedauerns über zu viele sterbende Menschen. Ähnliches gilt für Aussage 3, da kein Ausmaß der Bestrafung angeführt wird und das Selbstverteidigungsrecht Israels ebenfalls außer Frage steht.

Im Unterschied dazu liegt Aussage 2 ein Rachedanke zu Grunde und die Klarheit, dass Personen im Krieg niemals im Kollektiv bestraft werden dürfen und dass ein Unterschied in der Behandlung zwischen Kombattanten und Zivilpersonen („Unterscheidungsprinzip“) gewährleistet sein muss. Diese Einschätzungen sind nicht nur eine moralische Verpflichtung, sondern sind kriegsvölkerrechtliche Grundlagen, die auf die Genfer Konvention (1864) und die Haager Friedenskonferenzen (1899 und 1907) zurückgehen, die bis heute wichtiger Bestandteil des humanitären Völkerrechts sind. Die Verweigerung der „Schonung“ von Menschen würde jedoch einen Verstoß gegen das Kriegsrecht darstellen, weil auch in Kriegen ein (Mindest-)Maß an Menschlichkeit gewährleistet sein muss (Kalshoven & Zegveld, 2001). In Aussage 4 wird ein klassisches antisemitisches Stereotyp verwendet. Laut einer Studie des österreichischen Parlaments stimmen dieser Aussage 30% der Österreicher\*innen voll bzw. eher zu. In der „Aufstockungsgruppe“ (türkisch und arabisch sprechende und in Österreich lebende Personen) sind es sogar 57% (Österreichisches Parlament, 2023). Diese Aussage wird dem „Israelbezogenen Antisemitismus“ zugerechnet, da es nach dem 3-D Test der Kategorie „Dämonisierung“ zugerechnet wird (Sharansky, 2005). Daher müssten nach einer Aufklärung durch die Lehrperson die Aussagen 2 und 4 zurückgewiesen werden, da einerseits das Völkerrecht zu achten ist und andererseits Antisemitismus in der Schule keinen Platz bekommen darf.

Kontroversität geht dadurch aber nicht verloren, da Schüler\*innen in Politischer Bildung lernen, dass nicht jedes Argument auch ein politisches Urteil ist. Das Erlernen dieser Urteile stellt eines der zentralen Ziele des Unterrichts in Politischer Bildung dar, da eine demokratische Kultur einerseits die Partizipation der Menschen und andererseits einen wertebasierten Diskurs benötigt.

Dieses Erlernen vom Fällen politischer Urteile ist Teil der politischen Urteilskompetenz, einer von vier Kompetenzen des Österreichischen Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung (Krammer, 2008). Hierbei werden zwei unterschiedliche Kategorien, mit jeweils drei Unterkategorien definiert (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Dimensionen der politischen Urteilskompetenz (gekürzt, eigene Darstellung) (Krammer, 2008, S. 6)

Kategorien	Teilkompetenzen
A) Nachvollzug, Überprüfung und Bewertung bereits vorliegender politischer Urteile	1. Qualitätsprüfung, Kategorisierung und Klassifizierung vorliegender Urteile
	2. Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit
	3. Beurteilung der Folgen und Auswirkungen politischer Entscheidungen und Urteile
B) Fällen und Formulieren eigener politischer Urteile	1. Qualitäts- und Plausibilitätsprüfung, der Kategorisierung und Klassifizierung

	2. Feststellung von Interessen- und Standortgebundenheit eigener politischer Entscheidungen und Urteile
	3. Beurteilung der Folgen und Auswirkungen eigener politischer Entscheidungen und Urteile

Schüler\*innen sollen in die Lage versetzt werden, politische Urteile von Vorurteilen und Stereotypen abgrenzen zu können. Jedes politische Urteil benötigt eine Qualitätsüberprüfung und Kategorisierung, was bedeutet, dass Validität vorliegen muss. Jedes politische Urteil versucht, seine oder andere Interessen in den Vordergrund zu stellen; es sollen jedoch auch andere Perspektiven mitgedacht werden. Jedes politische Urteil soll auf die Folgen derselben untersucht werden, um vorschnelle Schlüsse zu vermeiden.

Urteile, die gegen demokratische Grundhaltungen gerichtet sind (oder schlicht unbegründete Vorurteile sind), entziehen sich demnach einer kontroversen Auseinandersetzung. Demokratie als Staatsform ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine funktionierende Politische Bildung. Daher ergreift Politische Bildung stets Partei für die Demokratie (Handbuch 2005 29; Reheis 2014, S. 9). Positionen, die gegen grundlegende Rechte anderer Menschen bzw. sogar gegen deren Existenz gerichtet sind, sollen per se keiner kontroversen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Rassismus, Sexismus, Antisemitismus und anderer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit dürfen daher nicht im Hinblick auf ein Für und Wider erörtert werden. Denn das würde Betroffene von einem demokratischen Diskurs ausschließen. Solche Formen der Diskriminierung verlangen andere didaktische Ansätze wie zum Beispiel ein kritisches Hinterfragen ihrer Ursachen und Funktionen und auch klare Zurückweisung seitens der Lehrperson.

Konzepte wie Rassismus, Antisemitismus oder Sexismus stellen für die Demokratie eine Gefahr dar. Was jedoch als sexistisch oder rassistisch gilt, lässt sich in letzter Konsequenz nicht unabhängig von der (prinzipiell umkämpften) politischen Realität bestimmen. Gerade deshalb ist es auch im Rahmen der politischen Sachkompetenz zentral, Definitionen für diese Ausgrenzungsmechanismen in der Schule zu erarbeiten, damit Schüler\*innen kriteriengeleitet beurteilen können, wo die Grenze zwischen legitimer Kritik und undemokratischer Ausgrenzung verläuft.

### 3 Dissens und Pluralismus als „Normalität“ in Demokratien

Schüler\*innen sollen in Politischer Bildung erlernen, dass der Dissens ein Wesensmerkmal von freien Demokratien ist. Dieser soll nicht als störend empfunden werden, sondern als Voraussetzung, um in freien Gesellschaften unterschiedliche Meinungen vertreten zu können. Im Sinne der Kontroversität in der Politischen Bildung weisen die beiden meist zitierten Grundlagenpapiere in diesem Bereich auf die Notwendigkeit des Dissens hin. Der

Beutelsbacher Konsens legt dar: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen (Wehling, 1977).“ Die Frankfurter Erklärung des Forums kritische politische Bildung führt unter Punkt 2 an: „Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten (Forum kritische politische Bildung, 2015).“ Beide Schriften weisen eindrücklich darauf hin, dass der kontroverse Diskurs ein Wesensmerkmal der Politischen Bildung sein muss. Erst wenn Schüler\*innen verstehen, dass Konflikte und Streit in der politischen Auseinandersetzung kein Störfaktor, sondern die Grundlage von Demokratie sind, werden sie besser nachvollziehen können, wie politische Entscheidungen zustande kommen.

Die Demokratie als Staatsform scheint auf den ersten Blick in Österreich relativ unwidersprochen zu sein. Die Zustimmung zur Demokratie als „beste Staatsform“ geben immerhin 86 % der österreichischen Bevölkerung. Besonders auffallend bei der Analyse des Demokratie Monitors ist, dass die Zustimmung zur Demokratie in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Situation der Menschen in Verbindung steht. Das unterste ökonomische Drittel begrüßt die Demokratie als Staatsform zu 85 %, im obersten ökonomischen Drittel sind es 91 %. Gleichzeitig stimmen 19 % der Aussage zu, dass es in Österreich einen „starken Führer geben soll, der sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss. (SORA, 2023).

Die Zunahme des Autoritarismus und die weltweite Verschlechterung der Demokratiequalität machen natürlich auch vor Österreich nicht Halt. Weltweit stehen 63 Demokratien 74 Autokratien gegenüber (Bertelsmann Stiftung, 2024). Umso wichtiger scheint es, in der realen Unterrichtssituation die zentralen Merkmale von Demokratie herauszuarbeiten. Die Sicherung und Garantie der Grundrechte und der Pluralismus sind sicher zwei zentrale Wesenszüge. Hans Fraenkel gilt als einer der „Väter“ der modernen deutschen Politikwissenschaft und als Begründer des „Neopluralismus“. Seine Definition zu Pluralismus aus dem Jahr 1974 scheint immer noch ausgesprochen zeitgemäß:

Der Pluralismus beruht auf der Hypothese, in einer differenzierten Gesellschaft könne im Bereich der Politik das Gemeinwohl a posteriori als das Ergebnis eines delikaten Prozesses der divergierenden Ideen und Interessen der Gruppen und Parteien erreicht werden, stets vorausgesetzt, daß (sic!) bei deren Zusammen- und Widerspiel die generell akzeptierten, mehr oder weniger abstrakten regulativen Ideen sozialen Verhaltens respektiert und die rechtlich normierten Verfahrensvorschriften und die gesellschaftlich sanktionierten Regeln eines fair play ausreichend beachtet werden. (Fraenkel, 1974, S. 199)

Dieser „delikate Prozess der divergierenden Ideen und Interessen“ wird in der modernen Politikdidaktik meist mit der „Interessens- und Standortgebundenheit“ bezeichnet (Krammer, 2008, S. 6). Positionen, die nicht der eigenen entsprechen und keine Grundrechte oder demokratische Grundwerte verletzen, müssen im Unterricht zugelassen werden und sollen Raum für Diskurs bekommen.



Dieser für jede Demokratie notwendige Pluralismus wird in der weitläufigen Meinung vor allem von „Wohlstands- und Globalisierungsverlierern“ abgelehnt. Diese, auch oft als „Abgehängte“ bezeichnete Bevölkerungsgruppe lehnt den demokratischen Pluralismus ab, da sie sich in ihrem sozialen Status bedroht fühlt. Bei genauerer Durchsicht zahlreicher Studienergebnisse hält diese Erklärung jedoch nicht, da die Ursachen meist andere sind. Koppetsch führt an, dass die Ablehnung des gesellschaftlichen Pluralismus in allen Bevölkerungsschichten zu finden ist.

Nicht allein ökonomische Deprivationen und Prekariat, sondern Erfahrungen relationaler sozialer Deklassierungen stehen im Zentrum spätmoderner Abstiegsprozesse. Deklassierungen können, müssen aber nicht mit materiellen Einbußen oder ökonomischen Abstiegen einhergehen (Koppetsch, S. 390).

Damit wird eine empfundene Schlechterstellung oder Abwertung gemeint, die nicht real sein muss und vor allem nicht nur auf ökonomische Ursachen zurückzuführen ist. Manow unterstützt diese These und sieht das Vorrücken des Neoliberalismus insbesondere in Bereiche des Sozialstaates und dessen Abbau, als auch eine „kulturelle Ablehnung“ von Seiten der Mehrheitsgesellschaft als die zentralen Ursachen an (Manow, 2018, S. 102). Diese Form der „Kulturalisierung“ kann auch als kultureller Rassismus bezeichnet werden, da die Ablehnung von einem Menschen nicht von seinem Verhalten, sondern von seiner Herkunft abhängig gemacht wird. Kulturalismus schaffe es, eine Identität zu produzieren und Identifikationen abzusichern. Er sei Bestandteil der Erzielung von Konsens und der Konsolidierung einer sozialen Gruppe in Opposition zu einer anderen, ihr untergeordneten Gruppe (Hall, 2000, S. 7 f.).

Als letzte hier vorgestellte Ursache für Menschen, die demokratischen Pluralismus ablehnen, soll ein Zugang aus der Richtung der Politischen Geographie genannt werden. Der zufolge sind Berufs- oder Schichtzugehörigkeit weit weniger bedeutend als der Wohnort. In diesem Kampf von „dynamischen Metropolen“ gegen „abgehängte Landregionen“ „entsteht eine: „revenge of the places that don't matter“. Damit gemeint ist eine Revolution gegen den urbanen Raum (Rodríguez-Pose, 2018, S. 189 f.).

Der Konsens in der Demokratie wird aber nicht nur von rechtsextremen, antisemitischen oder sexistischen Trends gestört, die jedenfalls im schulischen Umfeld nicht als gleichberechtigte Argumente angesehen werden sollten. Zunehmend rücken auch andere Diskussionen in den Fokus, die eine nahezu autoritäre Haltung einnehmen. Rund um das Feld der kulturellen Aneignung („cultural appropriation“) werden Menschen, die beispielsweise Rap-Musik hören, Braids tragen oder die Winnetou Filme gut finden als rassistisch bezeichnet. Die Kritik der Vertreter\*innen dieses Konzepts bezieht sich auf den Umgang mit Symbolen, Frisuren, Filmen oder Musik, da Stereotypisierungen vorgenommen werden und marginalisierte Gesellschaftsgruppen einer Kommerzialisierung dienen, die ihnen aber selbst nicht zugutekommt (Anyanwu, 2022, S. 174).

In diesem Konzept findet eine Verkürzung einer grundsätzlich wichtigen Debatte statt. Natürlich ist Rassismus in vielen Gesellschaften – auch in der österreichischen – ein echtes Problem und eine Aufgabe der Schule sollte es sein, diesen zu bekämpfen. Die Verkürzung liegt darin, dass einige Vertreter\*innen z.B. in der Debatte um Rassismus an Schwarzen, grundsätzlich allen Weißen unterstellen, postkolonialistisch rassistisch geprägt zu sein und es eine „weiße Verweigerung“ gibt, sich mit Rassismus zu beschäftigen, da ihre eigene privilegierte Stellung in der Gesellschaft nicht hinterfragt werden soll (Eddo-Lodge, 2019). Rassismus sei demnach eine „internalisierte Haltung, die in jeder und jedem Weißen steckt“ (DiAngelo, 2018). Diese Form der Rassismuskritik subsumiert zwei eindeutig unterscheidbare in sich homogene Kollektive (Schwarze und Weiße), in der Schwarze immer Opfer von Rassismus sind und Weiße immer Profiteure. Sozioökonomische Ungleichheiten, Geschlechterverhältnisse, Generationsverhältnisse, jeweilige Situierungen in historischen und nationalgesellschaftlichen Verhältnissen werden aber damit nicht berücksichtigt (Scherr, 2021, S. 355).

Die Positionierung dieser Ausformung der Rassismuskritik will einen Dissens in der demokratischen Debattenkultur verhindern, indem Regeln aufgestellt werden, die so zu befolgen sind und nicht hinterfragt werden sollen. Es ist somit das Gegenteil vom Ziel eines/r mündigen Bürger\*in. Lehrer\*innen sollten diese Diskurse in der Klasse abbilden und beide Seiten präsentieren. Das Ziel, dass Schüler\*innen eigenständige politische Urteile fassen, wird nicht damit zu erreichen sein, wenn unreflektiert Vorgaben akzeptiert werden sollen. Lehrer\*innen werden sich in der Klasse diesem Diskurs ebenfalls nicht verweigern können, da auch von ihnen eine Positionierung eingefordert werden wird. Das Ignorieren herausfordernder Situationen im Unterricht ist die schlechteste Möglichkeit im Unterricht mit Konflikten umzugehen und wird in der Politikdidaktik als „Indifferenzfalle“ bezeichnet (Besand, 2020, S. 8).

## 4 Fazit

Der liberale Soziologe Ralf Dahrendorf hat Demokratie einmal als „institutionalisierten Streit“ bezeichnet. Das Erlernen vom Führen von Konflikten ist eine wichtige Aufgabe in der Politischen Bildung. Dabei geht es aber nicht nur um kommunikative Spielregeln, sondern viel mehr um die inhaltliche Positionierung. Aber jeder Streit hat Grenzen und jene der Politischen Bildung liegen darin, dass der demokratische Grundkonsens, der auf den Prinzipien der Verfassung beruht nicht verletzt werden darf. Menschenverachtende oder grundsätzlich demokratiegefährdende Aussagen dürfen daher im Unterricht nicht als gleichberechtigte Argumente stehen. Politische Urteile müssen immer begründbar und nachvollziehbar sein – was nicht bedeutet, dass diese Einschätzung geteilt werden soll. Die Forderung nach einer

politisch nicht neutralen Lehrperson soll daher keinen Diskurs unterbinden oder verbieten, sondern die Qualität des Diskurses steigern. So lernen Schüler\*innen, ihre Argumente zu unterlegen und die Ebene der oft unreflektierten Stereotypisierung kann so verlassen werden. Der Pluralismus als zentrales Wesensmerkmal jeder freien Demokratie muss im Unterricht vorgelebt und berücksichtigt werden. Andere Menschen auszugrenzen, zu diskriminieren oder zu beleidigen sind jedoch keine Formen des Pluralismus – diese Unterscheidungen sollten Schüler\*innen in Politischer Bildung erlernen. Der Dissens als Wesensmerkmal der Demokratie ist anhand von praktischen Umsetzungsbeispielen zu erlernen, nach dem einfachen Prinzip: Es gibt oft mehr als eine Wahrheit. Dieser Zugang fördert die multiperspektivische Betrachtung von politischen Konflikten und stellt die Kontroversität dieser in den Fokus des Unterrichts. Der Pluralismus, der nur menschenrechts- und demokratiekonforme Perspektiven zulässt, wird von verschiedenen Bevölkerungsgruppen einerseits abgelehnt oder andererseits relativiert. Politisch rechte Gruppierungen, die wie angeführt, nicht mit Globalisierungsverlierern gleichzusetzen sind, werden hierbei in der Öffentlichkeit besonders stark wahrgenommen. Aber auch aus der politischen Linken werden im Zuge der Rassismuskritik und der Debatte um kulturelle Aneignung autoritäre Haltungen eingenommen, die demokratiegefährdend sein können.

## Literatur

- Anyanwu, N. (2022). Warum darf ich keine Locs tragen? Das ist nur eine Frisur! In M. Kandlbauer, M. Kandlbauer & N. Anyanwu (Hrsg.), *leykam. War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag* (S. 173–179). Leykam.
- Bertelsmann Stiftung. (2024). *Transformationsindex 2024*. <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2024/maerz/wie-die-erosion-der-demokratie-gestoppt-werden-kann>
- Besand, A. (2019). Was ist gute politische Bildung in der Schule? *Bildung und Erziehung*, 72, S. 262 – 276.
- Besand, A. (2020). Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (14-15), S. 4–9. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2020-14-15\\_online.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2020-14-15_online.pdf)
- DiAngelo, R. (11. August 2018). Die meisten Weißen sehen nur expliziten Rassismus. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/campus/2018-08/rassismus-dekonstruktion-weisssein-privileg-robin-diangelo/komplettansicht>
- Eddo-Lodge, R. (2019). *Warum ich nicht länger mit Weißen über Hautfarbe spreche* (A. Grube, Übers.). *Sachbuch*. Tropen.
- Eidler, K. (2. Oktober 2018). Lehrer dürfen nicht neutral sein. *taz*. <https://taz.de/Ex-Referatsleiter-ueber-politische-Bildung/!5538920/>

- Forum kritische politische Bildung. (2015). *Frankfurter Erklärung*. [https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter\\_erklaerung.pdf](https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf)
- Fraenkel, E. (1974). *Der Doppelstaat. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Europäische Verlagsanst.
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In W. Sander (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Band 69. Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage, S. 126–145). Wochenschau Verlag.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Argument Classics: N.F., 258. Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Argument-Verl.
- Hoffmann, A. (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns: „Heppenheimer Intervention“. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung: Band 1793. Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 197–206). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kalshoven, F. & Zegveld, L. (2001). *Constraints on the waging of war: An introduction to international humanitarian law* (4. ed.). International Committee of the Red Cross.
- Koppetsch, C. (2018). Rechtspopulismus als Klassenkampf? Soziale Deklassierung und politische Mobilität. *WSI-Mitteilungen*(5), S. 382–391. <https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-rechtspopulismus-als-klassenkampf-soziale-deklassierung-und-politische-mobilisierung-13397.htm>
- Koschmieder, C. & Koschmieder, J. (2019). Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte. In J. Schedler, S. Achour, G. Elverich & A. Jordan (Hrsg.), *Edition Rechtsextremismus. Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 99–109). Springer VS.
- Krammer, R. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. BMBWF. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische\\_bildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html)
- Manow, P. (2018). *Die politische Ökonomie des Populismus* (Erste Auflage, Sonderdruck, Originalausgabe). *Edition Suhrkamp: Bd. 2728*. Suhrkamp. <https://portal.dnb.de/opac/mvb/cover?isbn=978-3-518-12728-5>
- Mitnik, P. (2022). Zum Neutralitätsdiskurs in der Politischen Bildung. Eine österreichische Perspektive. In S. Kenner & T. Oeftering (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Standortbestimmung Politische Bildung: Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot* (S. 49–60). Wochenschau Wissenschaft.
- Mitnik, P. (2023). Antisemitische Verschwörungstheorien in der FPÖ. Die Ablehnung des „Neutralitätsgebotes“ in der schulischen politischen Bildung. In K. Stainer-Hämmerle, D. Ingruber & G. Marschnig (Hrsg.), *Schriftenreihe der Interessengemeinschaft politische Bildung (IGPB). Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung* (S. 197–214). Wochenschau Wissenschaft.
- Österreichisches Parlament. (2023). *Antisemitismus 2022: Gesamtergebnisse - Langbericht*. Ifes. <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Langbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf>
- Pohl, K. (2015). *Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?* <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet>
- Reheis, F. (2016). *Politische Bildung: Eine kritische Einführung* (2. Aufl. 2016). SpringerLink Bücher. Springer VS. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1916357](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1916357) <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09463-8>
- Reinhardt, S. (2017). Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In S. Achour & T. Gill (Hrsg.), *Wochenschau Studium. Was politische Bildung alles sein kann: Einführung in die politische Bildung* (S. 105–114). Wochenschau Verlag.

- Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*(1), S. 189–209.
- Scherr, A. (2021). Rassismuskritik als Identitätspolitik? *Sozial Extra*(5), S. 354–360.
- Sharansky, N. (2005). 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. *Jewish Political Studies Review*, 17(1-2), o.A. <https://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm>
- SORA. (2023). *Demokratie Monitor 2023*. <https://www.demokratiemonitor.at/>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele, H. Schneider & K. G. Fischer (Hrsg.), *Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung: Bd. 17. Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 176–180). Klett.
- Winckler, M. (2019). Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Politische Bildung. Orientierungen politischer Bildung im "postfaktischen Zeitalter"* (S. 101–114). Springer VS.

**R&E-SOURCE**

Eigentümerin und Medieninhaberin:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, 2500 Baden  
[www.ph-noe.ac.at](http://www.ph-noe.ac.at) | [journal.ph-noe.ac.at](http://journal.ph-noe.ac.at)

Die Beiträge der Zeitschrift **R&E-SOURCE** erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.  
2024 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 11. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema  
**wissen schaffen.lernen**

Einreichungen sind bis 31. Juli 2024 herzlich willkommen unter  
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>  
Erscheinungsdatum: 15. Oktober 2024