



research & education
More of Research

12. Jg. (2025), Nr. 3

Konferenzband zum

Tag der Forschung

Inhaltsverzeichnis

More of Research

Konferenzband zum Tag der Forschung

<i>Edda Polz</i> Editorial	5
 Aus- und Fortbildung	
<i>Roland Bernhard, Cecilia Cadman, Verena Hohengasser, Aron Marton</i> Kompromisslos praxisorientiert: <i>Deliberate Practice</i> in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften Erfahrungen aus hocheffektiven englischen Schulen, Teach for Austria und der KPH Wien/NÖ.....	6
 <i>Johannes Brzobohaty, Kerstin Schmidt-Hönig, Almuth Paier</i> Implementierung und Evaluation von Hochschullernwerkstätten Eine komparative Bestandsaufnahme	22
 <i>Ingrid Schwarz , Kerstin Schmidt-Hönig</i> AELIA Schlussfolgerungen eines europäischen Forschungsprojektes für die Lehrer*innenbildung	37
 Beruf und Berufseinstieg	
<i>Gabriele Beer, Rudolf Beer, Isabella Benischek</i> Quereinstieg: Studierenerleben im Vergleich Eine empirisch-quantitative Studie	46
 <i>Rudolf Beer, Gabriele Beer, Andreas Weissenböck</i> Die Attraktivität des Lehrberufs aus Perspektive von Studierenden und Personen mit nicht-pädagogischem Hintergrund	74
 <i>Johannes Dammerer, Roland Trabe, Werner Hemsing</i> Berufseinstiegsbefragungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe 2024 AG Evaluation Lehramt Verbund Nord-Ost.....	88
 <i>Johannes Dammerer , Verena Ziegler</i> Blended Mentoring The use of internet-based communication tools to accompany new teachers.....	100
 <i>Petra Rauschenberger, Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Katharina Krämer</i> Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe Erste Einblicke in das Forschungsprojekt	110
 <i>Hannelore Zeilinger, Verena Ziegler, Johannes Dammerer</i> Peer Mentoring und Coaching im Rahmen der Induktion neuer Lehrpersonen Theorie, Anforderung und Evidenz in der Fortbildungsentwicklung	123

Sprachliche Bildung

Carolyn Eschenbacher, Elena Stadnik

Mehrsprachigkeit im Unterricht

Wie Gespräche über Sprachen den Erwerb der Zweitsprache Deutsch fördern 136

Pia Harmer, Christoph Peschak

Experimente als Sprachlernressource

Wie naturwissenschaftliches Forschen zur Förderung von Sprachhandlungskompetenz beitragen kann 151

Florentine Paudel, Julia Thalhammer

Die Begleitforschung der I^{plus} Klassen

Theoriegeleitet und evidenzbasiert 165

MINT-Fächer

Iris Knapp, Magdalena Dorner-Pau, Klaus-Börge Boeckmann

Beschreiben & Erklären im Physikunterricht aus Lehrer*innen-Perspektive..... 174

Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Edith Gschwendtner, MINTality Stiftung

MINT-Aktivitäten in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

Evaluation des Einsatzes des Bilderbuches „Bakabu – Abenteuer in MINTmausen“ 187

Monika Musilek, Martina Astrid Müller

Der Mathetag

Ein innovatives Lehr-Lernkonzept im Bachelorstudium Unterrichtsfach Mathematik 204

Ästhetische Bildung

Nicola Jakob-Feiks

Nachhaltige Kunstpraxen

Methoden der EcoArt in der Kunstpädagogik..... 219

Hendrik Renneberg, Anastasiya Savran, Rolf Laven

Dramapädagogik und Kunstpädagogik, Innovation und Ästhetische Bildung

Die Teacher Academy ACIIS..... 234

Kultur – Demokratie – Religion

Isabella Benischek, Rudolf Beer, Oskar Dangl, Thomas Schrei, Gabriele Beer

Fokus Kinderrechte

Eine empirische Befragung von Eltern, Pädagog*innen und Bürger*innen 250

Sabine Mannsberger

Die Qual der Wahl

Kompetenzorientierte Demokratiebildung in der Volksschule 270

Elif Medeni, Kerim Edipoğlu, Halid Akpınar

Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld von Ethik und religiösen Werten

Eine explorative Studie mit Islamischen ReligionslehrerInnen in Wien..... 284

Martina Neumüller-Reuscher, Andreas Raab

Demokratische Partizipationsförderung in der Primarstufe am Beispiel der Bewegten Pause 289

<i>Thomas Stornig, Gregor Metz, Denise Hofer, Martina Rabl, Matthäus Berger, Tamara Katschnig</i> Demokratiebewusstsein von jungen Menschen in Österreich Welchen Beitrag leistet die Politische Bildung in Zeiten autoritärer Risiken?	296
<i>Christoph Tröbinger, Elisabeth Zissler, Shireen Shihabi</i> Ethik oder Religion? Die Wahl des Unterrichtsfaches unterstützen durch Information Rückschlüsse aus dem EthOS-Projekt	311
Digitalisierung	
<i>Sonja Gabriel, Jennifer Jakob, Michaela Liebhart-Gundacker, Elisabeth Zissler</i> KI:Medien:Ethik – Wissen.Reflektieren.Umsetzen Awareness schaffen für medienethische Diskurse	327
<i>Ann Cathrice George, Christoph Helm & Martina Astrid Müller</i> Zum Stand von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz im österreichischen Bildungssystem...	342
<i>Christoph Peschak</i> Wenn KI Feedback gibt Eine neue Möglichkeit der Schreibförderung?	356
<i>Michael Prodingner, Rita Stampfl, Barbara Geyer</i> CASAI-Modell Constructive Alignment & SAMR für KI in der Hochschullehre.....	371
<i>Pauline Zabransky, Gudrun Überacker, Sonja Gabriel</i> „Ich möchte es ja tun, aber...“ Überzeugungen von Lehrpersonen als Determinanten für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität	383
Pädagogisch-Praktische Studien	
<i>Michael Methlagl, Natascha J. Taslimi, Kornelia Pommer</i> Reflektierte Praxis im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik	398
<i>Peter Vogl, Michael Methlagl, Barbara Hanfstingl</i> Emotionsregulationsstrategien von Studierenden in herausfordernden Situationen während der Pädagogisch-praktischen Studien Eine explorative qualitative Tagebuchstudie.....	408
Gesundheit	
<i>Sabine Höflich</i> Was mich resilient macht und dich stärken soll Blick auf Schwerpunktsetzungen bezüglich Förderung und Selbstfürsorge	423
<i>Ivana Mašková, Gabriele Beer, Elke Poterpin</i> Psychosoziale Gesundheit bei österreichischen Lehramtsstudierenden Risiko- und Schutzfaktoren.....	432

Begabungsförderung

Iris Arzberger, Sabine Freudhofmayer, Gundula Wagner

Wertehaltungen in der Begabungsförderung als Herausforderungen für Schulentwicklungsmaßnahmen	452

Denise Hofer, Salma Baghajati

„Fördern auf Verdacht“ Wie Schulen inklusive Begabungsförderung implementieren	467

Sabine Höflich

Stille Kinder stärken Viele Perspektiven – ein gemeinsames Ziel?	481

Schulentwicklung

Roland Bernhard, Michaela Waldherr, Peter Eckel

Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung Perspektiven von schulischen Führungskräften	488

Eva Hofbauer, Ricarda Ringdorfer, Katharina Hanyka, Michaela Waldherr

Schulentwicklungsberatung wirkt, und wie!?	512

Barbara Holub, Gundula Wagner, Matthias Bischoff, Sabine Jakl

Die Praxisschulen der PH Wien auf ihrem Weg zu Modell- und Forschungsschulen	523

Evelyn Kropfreiter, Roland Bernhard

Perspektiven von Lehrpersonen zu werteorientierter Persönlichkeitsbildung Einblicke in die Ergebnisse einer Mixed Methods Studie	535

Petra Lichtenschopf, Petra Dienbauer, Johanna E. Schwarz

Das Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung an der PH NÖ Faktoren für ein erfolgreiches Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung	549

Ricarda Ringdorfer

Zukunftsmodell „Geteilte Führung“ Das Teilen der Schulleitung als realistisches Führungsmodell in Schulen?	563

Impressum

Impressum	576

Editorial

DOI: <http://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1483>

Der 8. Tag der Forschung im Verbund Nord-Ost stand unter dem richtungsweisenden Titel „Theoriegeleitet und evidenzbasiert – Anforderungen an Forschung und Lehre“. Der nun vorliegende Konferenzband dokumentiert die Vielfalt, Tiefe und Relevanz der präsentierten Beiträge und demonstriert, wie Forschung an Pädagogischen Hochschulen theoriegestützt und zugleich praxisnah verankert ist. Im Zentrum des wissenschaftlichen Austausches stehen grundlegende Fragen nach der theoretischen Fundierung und empirischen Absicherung pädagogischer Forschung: Welche Anlässe und Fragestellungen treiben Forschungsvorhaben an? Auf welchen theoretischen, erziehungswissenschaftlichen, lernpsychologischen oder soziologischen Paradigmen bauen sie auf? Worin bestehen Forschungslücken, die es im Sinn einer forschungsbasierten Weiterentwicklung von Bildungssystemen zu schließen gilt?

Die im Band versammelten Beiträge geben differenzierte Antworten auf diese Leitfragen und spannen einen Bogen über zentrale Bildungsbereiche: von Aus- und Fortbildung, Beruf und Berufseinstieg über Sprachliche Bildung, MINT-Fächer, Ästhetische Bildung sowie Kultur – Demokratie – Religion bis hin zu Digitalisierung, Gesundheit, Begabungsförderung und Schulentwicklung. Auch die Bedeutung der Pädagogisch-Praktischen Studien wird im Kontext einer engen Verbindung von Theorie und Praxis reflektiert.

Deutlich wird: Theoriegeleitete Forschung ermöglicht nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit Bildungsrealitäten, sondern schafft die Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen in Lehre und Bildungspolitik. Umgekehrt gewinnen theoretische Konzepte an Relevanz, wenn sie auf konkrete Kontexte und Praxisfelder bezogen werden.

Der Konferenzband dokumentiert damit nicht nur die Forschungsleistung der Beteiligten, sondern leistet auch einen wertvollen Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Forschung und Lehre an Pädagogischen Hochschulen. Er lädt zur vertieften Auseinandersetzung ein – mit Fragestellungen, welche für die Zukunft einer wissenschaftlich fundierten und gesellschaftlich verantwortungsvollen Lehrer*innenbildung von zentraler Bedeutung sind.

Herzlichen Dank allen Autor*innen für ihre engagierten, fundierten Beiträge mit klarem Fokus auf die forschungsgeleitete Profession!

Edda Polz
Vizerektorin für Forschung und
Hochschulentwicklung an der
Pädagogischen Hochschule NÖ

Kompromisslos praxisorientiert: *Deliberate Practice* in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Erfahrungen aus hocheffektiven englischen Schulen, Teach for Austria und der KPH Wien/NÖ

Roland Bernhard¹, Cecilia Cadman², Verena Hohengasser³, Aron Marton⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1447>

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt, wie *deliberate practice* – also gezieltes, systematisches Üben mit Feedback – in der Lehrkräftebildung wirksam eingesetzt werden kann. Ausgangspunkt ist das FWF-Projekt SQTE, das Schulentwicklungsstrategien in hochwirksamen Schulen in England untersuchte. Dort zeigte sich: Unterrichtsqualität wird über technikbasiertes Training systematisch verbessert, u. a. mithilfe von Teach Like a Champion. Diese Ansätze wurden in Kooperation mit Teach For Austria und der KPH Wien/NÖ in den österreichischen Kontext übertragen. In modularen Fortbildungsreihen und im MOOC wurden TLAC-Techniken mittels *deliberate practice* eingeübt. Erfolgsfaktoren sind u. a. präzises Feedback, wachstumsorientierte Haltung und kollegiale Unterstützung. Der Beitrag diskutiert, wie dieser methodisch fundierte Ansatz das professionelle Lernen fördern und zur nachhaltigen Unterrichtsentwicklung beitragen kann.

Stichwörter: Fortbildung, deliberate practice, Schulentwicklung, Teach For Austria, London

1 Einleitung

„I: What else worked to increase the quality of your school?

R: So, I think, obviously having parent engagement is one thing. But in terms of the quality of the school, first and foremost is that we/is the teaching and

¹ KPH Wien/NÖ. Lacknergasse 89, Wien. E-Mail: roland.bernhard@kphvie.ac.at

² Teach For Austria. Marxergasse 4A, 1030 Wien. E-Mail: cecilia.cadman@teachforaustria.at

³ Teach For Austria. Marxergasse 4A, 1030 Wien.

E-Mail: verena.hohengasser@teachforaustria.at

⁴ KPH Wien/NÖ, Modulare Mittelstufe Aspern. Lacknergasse 89, Wien.

E-Mail: aron.marton@kphvie.ac.at

learning. And so we have a big drive and focus on teaching and learning because if that is at its highest level, all pupils will be succeeding no matter what level they are at. So, [...] teaching and learning in terms of sharing and practice.“
(S4_L_H8_f)

Im vom FWF geförderten Mixed-Methods-Projekt „School Quality and Teacher Education (SQTE)“ [P31965G] wurde untersucht, welche Strategien der Schulentwicklung an hochgradig effektiven Schulen in herausfordernden Umständen in England – insbesondere in sogenannten Turnaround Schools in London – zur Anwendung kommen. Das einleitende Zitat stammt aus einem Interview mit einer Führungskraft einer dieser Schulen, die zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2019 rund 50 % Lernende aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten unterrichtete (gemessen an ihrem Free School Meal Score, Allison, 2018). Die betreffende Schule wurde im Jahr 2007 vom Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (in der Folge Ofsted) in einer offiziellen Inspektion als „inadequate“ und damit mit der schlechtestmöglichen Kategorie bewertet. Danach konnte sie sich innerhalb von vier Jahren in einer Weise entwickeln, dass die Ofsted-Inspektion 2011 eine „outstanding“-Beurteilung zur Folge hatte – die bestmögliche durch Ofsted vergebene Bewertung. Diesen Status konnte die Schule seither halten. Ein Blick auf aktuelle Leistungsdaten (Stand März 2025), wie sie unter ‚Find school and college performance data in England‘ abrufbar sind, bestätigt sowohl zur Zeit der Datenerhebung als auch aktuell weit überdurchschnittliche Resultate (z. B. ein sehr hoher „value added“ Progress-8-Wert von +0,8, der misst, wie sich die Leistungen von Lernenden in einer Schule verbessern und der derzeit als zentraler Leistungsindikator für Schulen in England gilt (Department for Education DfE, 2016; Prior et al., 2021). Die Schule gilt damit als hochgradig effektive Schule, die trotz ausgesprochen ungünstiger Kontextbedingungen eine hohe Ergebnisqualität aufweist und damit als „unerwartet starke“ Schule gilt (Holtappels et al. 2017, S. 19).

Diese Schule ist kein Einzelfall: Die Leistungen von Londoner Lernenden verbesserten sich in den letzten 25 Jahren stark – während die Region im Jahr 2001 jene mit den schlechtesten Leistungen bei standardisierten Tests war, war sie im Jahr 2013 jene mit den besten, ein Phänomen, das in unseren Breiten mit dem Begriff der „London Challenge“, mit einer Ausweitung von Schulautonomie und mit der Organisation Teach First, die Quereinsteigende für den Lehrberuf in herausfordernden Schulen rekrutiert, in einem Zusammenhang gebracht wird (Allison, 2018; Baars et al., 2014; Bernhard, 2024; McAleavy & Elwick, 2016).

Im Rahmen des SQTE-Projekts wurden 43 schulische Führungskräfte aus insgesamt 17 hochwirksamen Schulen, vor allem in London, aber auch in anderen Regionen, interviewt. Ziel war es, Einsichten in Zugänge zur Schulqualitätsentwicklung von hocheffektiven Schulen in sehr ungünstigen Kontextbedingungen zu erhalten. Dabei zeigte sich, wie in dem einleitenden Zitat ausgedrückt wird, dass in diesen Schulen ein starker Fokus auf Unterrichtsentwicklung und pädagogisches Leadership gelegt wird (Bernhard, 2022; Bernhard et al., 2024). Ein Element der Umsetzung von Unterrichtsentwicklung bildet die Arbeit mit Techniken, die ein

strukturiertes und wertschätzendes Classroom Management ermöglichen. In Schulen wird dabei auch mit Techniken aus Doug Lemovs Bestseller „Teach Like a Champion“ (Lemov, 2015; 2021) gearbeitet, auf den in den Interviews mehrmals verwiesen wurde. Im Sinne des Wissenstransfers in die österreichische Schulpraxis, der ein zentrales Ziel des SQTE-Projektes darstellte, wurde eine Übersetzung des Buches ins Deutsche veranlasst und der Inhalt auf den hiesigen Kontext adaptiert (Lemov, 2023).

Da im Laufe des Projektes der Einfluss von Teach First auf die Schulentwicklung in London immer deutlicher wurde – die Organisation ist das britische Pendant für Teach For Austria – wurde im Hinblick auf den geplanten Transfer gezielt der Austausch mit Teach For Austria gesucht. Gemeinsam mit der Organisation sowie der Staatspreisschule 2023 Modulare Mittelstufe Aspern wurden – aufbauend auf deren Erfahrungen im österreichischen Kontext – durch die KPH Wien/Niederösterreich praxisnahe Fortbildungsformate wie modulare Fortbildungsreihen und schulinterne Lehrkräftefortbildungen (SCHILFs) organisiert, die auf dem Prinzip des „deliberate practice“ (Ericsson et al., 1993) beruhen. Auch wurde ein Massive Open Online Course (MOOC <https://imoox.at/course/tlac>) entwickelt. Diese Formate orientierten sich explizit an den im Rahmen der SQTE-Studie identifizierten Ansätzen. Dieser Artikel reflektiert diesen internationalen Wissens- und Methodentransfer und verortet ihn theoretisch im Konzept der „deliberate practice“ (Ericsson et al., 1993).

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Schulentwicklung in London und das FWF Projekt SQTE

Der OECD Review of School Resources for Austria führte 2016 aus, dass die Qualität der österreichischen Schulen von einer stärkeren Berücksichtigung der Erfahrungen von Schulleitungen und Lehrkräften profitieren würde (Nusche et al., 2016). Außerdem wurde empfohlen, einen Blick auf die Schulqualitätsentwicklung anderer Nationen zu werfen; als ein Beispiel hierfür wurde unter anderem England genannt, wo Schuleffektivitäts- und -entwicklungsinitiativen eine lange und erfolgreiche Tradition haben. Das Forschungsprojekt „School Quality and Teacher Education“ (SQTE) reagierte auf diese Anregungen, indem es untersuchte, wie Führungskräfte in hocheffektiven Schulen in ungünstigen Kontextbedingungen in England, insbesondere in London, Schulqualität entwickeln, um daraus Inspirationen für Schulqualitätsentwicklung und die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Österreich abzuleiten.

Das Projekt wurde teilweise im Rahmen eines Visiting Research Fellowships an der Universität Oxford durchgeführt und von der Ethikkommission der Universität bewilligt (Bernhard, 2024). Die im Rahmen des Projektes durchgeführte Mixed-Methods-Forschung ermöglichte es, Ansätze zu identifizieren, mit denen Führungskräfte in außergewöhnlich effektiven englischen Schulen, Lernergebnisse verbessern. Darüber hinaus konnten Unterschiede zwischen Schulentwicklungsstrategien in hocheffektiven Schulen und solchen in durchschnittlich wirksamen Schulen festgestellt werden (Bernhard et al., 2024).

Durch die qualitative Erforschung einiger außergewöhnlich effektiver Schulen, insbesondere in London, wurden mit Experteninterviews nach Bogner et al. (2014) (n=43), die in diesen Schulen vorherrschenden Schulentwicklungsansätze eruiert. Die Interviews zeigten, dass diese Schulleitungen die Effektivität ihrer Schule insbesondere auf pädagogisches Leadership und den starken Fokus auf die Qualitätsentwicklung von Unterricht zurückführen. In diesem Zusammenhang sehen sie effektive Fortbildungen, in denen vor allem die Instruktionsqualität des Unterrichts zum Thema gemacht wird, und die Durchführung von (kollegialen) Hospitationen (Bernhard, 2024a) als zentrale Hebel für Schulerfolg. Schulleitungen berichten von der Effektivität von Shared Leadership (Bernhard 2024c), von der Wirksamkeit von Interventionen zur Erhöhung von Aspirationen und Erwartungen durch Elterneinbindung und die Einbindung anderer Stakeholder wie Firmen und Universitäten (Bernhard et al., 2021). Sie sehen evidenzorientiertes Forschungsengagement (Bernhard et al., 2020) und die Arbeit mit Daten als zentral und rezipieren die Ergebnisse der Schuleffektivitäts- und Entwicklungsforschung. Es gibt zahlreiche Indikatoren dafür, dass in den analysierten hocheffektiven Schulen wachstumsorientierte Denkweisen im Sinne von Growth Mindset vorherrschen (Harnisch, 2020).

Im Sinne des Mixed Methods Designs des Projektes wurde aufbauend auf die qualitativen Ergebnisse auch eine quantitative Studie unter Führungskräften und Lehrkräften in 184 Schulen durchgeführt (n = 622), um festzustellen, welche qualitativen Ergebnisse sich in einer quantitativen Stichprobe bestätigen lassen.

Es zeigte sich in der quantitativen Studie, dass

- 1) Schulleitungen in effektiveren Schulen (gemessen am Progress-8-Score) größeren Wert auf pädagogisches Leadership legen und sich stärker auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität konzentrieren als Schulleitungen in weniger effektiven Schulen, was die qualitativen Ergebnisse bestätigte;
- 2) Führungskräfte in hochwirksamen Schulen häufiger kollegiales Feedback als Strategie der Schulentwicklung nutzen, was bedeutet, dass Lehrkräfte in diesen Schulen häufiger die Klassen ihrer Kollegen und Kolleginnen besuchen, um sich gegenseitiges Feedback zu geben (Bernhard et al., 2024) – auch dies war eine Bestätigung der qualitativen Ergebnisse.
- 3) Schulleitungen in hochwirksamen Schulen stärker davon überzeugt sind, dass eine herausragende Lehrkraft dadurch gekennzeichnet ist, dass sie bereit ist, sich ständig weiterzuentwickeln und zu verbessern (Bernhard et al., 2022).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stehen im Einklang mit zentralen Erkenntnissen der Educational Effectiveness and Improvement Research (EEIR) und wurden im Rahmen des Dynamic Approach to School Improvement (DASI)-Modells (Creemers & Kyriakides, 2012) interpretiert, dessen Struktur gleichzeitig die kategorienleitende Grundlage der Datenanalysen bildete (Bernhard et al., 2024). Das DASI-Modell erlaubt es, Schulentwicklungsprozesse

differenziert auf mehreren Ebenen – insbesondere der Unterrichts-, Schul- und Systemebene – zu analysieren und miteinander in Beziehung zu setzen.

Während durch das Projekt deutlich wurde, dass pädagogisches Leadership und Unterrichtsentwicklung zentrale Handlungsfelder der analysierten erfolgreichen Schulen darstellen, stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage: Wie genau wird Unterricht in diesen Schulen weiterentwickelt? Welche konkreten Methoden und Instrumente kommen dabei zum Einsatz? Zu dieser Frage gibt es in den qualitativen Daten mehrere Hinweise. Bereits in Bernhard (2022) wurde der Fall der Führungskraft einer Turnaround-Schule in London angeführt, der im Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung ausdrücklich auf Doug Lemovs Buch *Teach Like a Champion* verwies. Auch das konkrete Üben von und das gegenseitige Feedback auf Unterricht wird in dieser Schule S1 und in fast allen analysierten hocheffektiven Schulen unserer Stichprobe laut Auskunft ihrer Führungskräfte intensiv praktiziert. Im Folgenden wird daher untersucht, in welcher Weise *Teach Like a Champion* im Kontext hochwirksamer englischer Schulen für die Unterrichtsentwicklung genutzt wird, und welche Einsichten sich daraus für die Lehrkräftebildung in Österreich generieren lassen. Dazu wird zuerst das Buch vorgestellt, bevor zwei Fallstudien aus den Daten präsentiert werden.

2.2 Teach like a Champion

Die im Bestseller *Teach Like a Champion* (TLAC) von Doug Lemov entwickelten Unterrichtstechniken sind weit verbreitete Sammlungen mikro-didaktischer Handlungsrouninen, die dabei helfen sollen, eine kognitiv aktivierende und konstruktiv unterstützende Klassenführung – insbesondere im Kontext schulischer Bildungseinrichtungen mit herausfordernden sozialen Rahmenbedingungen – sicherzustellen. TLAC operationalisiert Erkenntnisse über effektiven Unterricht in einer Weise, dass sie in Form von klar strukturierten, beobachtbaren und trainierbaren Techniken systematisch eingeübt werden können. Lemov (2015) begründet sein Modell mit explizitem Rückgriff auf die Expertiseforschung. Unterricht wird dabei nicht als ausschließlich erfahrungsbasiertes Handwerk verstanden, sondern als erlernbare Profession, deren Qualität durch gezielte Übung und bewusste Reflexion kontinuierlich verbessert werden kann.

Die öffentliche und bildungspolitische Rezeption von TLAC ist dabei ambivalent. 2015 bezeichnete Leslie in einem Artikel in *The Guardian* Lemovs Werk als „revolution that could change the way your child is taught“ und stilisierte es zur „teaching bible“ (Leslie, 2015). Der damalige britische Bildungsminister Michael Gove (2013) erklärte, TLAC habe die Debatte um Lehrkräftebildung grundlegend verändert. Auch Tom Bennett, Gründer der Bildungsinitiative ResearchED, verwies auf TLAC als Beispiel für „research-informed practice“ (Bennett, 2013). Gleichzeitig gibt es auch Kritik. So problematisiert Elliot (2018) im Kontext einer Analyse zu *Teach First*, dass TLAC-Techniken Teil einer meritokratischen und wettbewerbsorientierten Bildungsideologie seien. Andrews und Oliver (2023) plädieren für eine Balance zwischen technikzentrierten Zugängen wie TLAC und schülerzentrierten Konzepten im Sinne eines

enquiry-based learning – und werfen die Frage auf, ob ein „middle ground“ zwischen beiden Ansätzen praktikabel und wünschenswert sei.

In Österreich war das Buch bis 2023 noch wenig bekannt. Durch die Aktivitäten im Rahmen des SQTE-Projektes hat sich der Bekanntheitsgrad ausgeweitet und wird von Bildungsdirektionen, SQMs und zahlreichen Schulleitungen für Lehrkräfte empfohlen. In der Folge wird gezeigt, in welcher Weise TLAC im schulischen Alltag hochwirksamer Schulen in ungünstigen Kontextbedingungen in England für die Unterrichtsentwicklung genutzt wird.

2.3 Unterrichtstechniktraining in hochgradig effektiven Schulen

In diesem Abschnitt werden zwei Fallbeispiele vorgestellt, in denen TLAC eine zentrale Rolle in der schulischen Unterrichtsentwicklung einnimmt. Dabei handelt es sich um eine Schule in London (S1) sowie um eine Schule in einer sogenannten Opportunity Area (S9) – einem bildungspolitisch definierten, sozial benachteiligten Gebiet in England, das gezielt durch Fördermittel und strukturelle Unterstützungsmaßnahmen gestärkt wird (vgl. Easton et al., 2018). In der Londoner Schule (S1) wurde ein Interview mit einer schulischen Führungskraft geführt. In der Schule in der Opportunity Area (S9) fanden insgesamt vier Interviews mit fünf Führungspersonen statt, wobei eines der Interviews als Doppelinterview durchgeführt wurde. S1 ist eine Londoner Schule, die als klassisches Beispiel einer Turnaround School gilt. Nachdem sie im Ofsted-Inspektionsbericht von 2009 als „inadequate“ bewertet wurde, gelang innerhalb von vier Jahren eine umfassende Transformation: 2013 erhielt die Schule das Prädikat „outstanding“ – eine Bewertung, die sie bis zur Datenerhebung im Jahr 2020 aufrechterhalten konnte. Die strukturellen Rahmenbedingungen waren dabei deutlich herausfordernd: Über 60 % der Lernenden bezogen kostenfreies Schulessen (Free School Meal Score), rund 85 % sprachen Englisch nicht als Erstsprache. Dennoch erreichte die Schule einen außergewöhnlichen Progress-8-Score von 0,8. Im Interview beschreibt die befragte Führungskraft eine gezielte Strategie zur Unterrichtsentwicklung, bei der Techniken aus Teach Like a Champion (TLAC) eine zentrale Rolle spielen:

The thing I go back to a lot is what I learned in teacher training, and which is Teach Like a Champion. Which is just if, you know, if you want one [book] that every teacher should read, I think it should be that. (S1_L_H1_m)

Teach Like a Champion wird von der Führungskraft ausdrücklich als Referenzrahmen der in der Schule durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen genannt. Dabei erfolgt eine kontextbezogene Adaption einzelner Techniken – etwa wird die Technik Cold Call aus kulturellen Gründen umbenannt:

Like they talk about cold calling. I do not like that as a phrase, but we use it. We just call it hands down questioning, because I think cold calling is a bit felon. (S1_L_H1_m)

Diese bewusste Umbenennung verdeutlicht, dass es der Führungskraft um eine sinnvolle Kontextualisierung geht:

So, you know, little tweaks, but fundamentally, I think it is fifty strategies all of which are absolutely fantastic for the mentioned behaviour and teacher training. (S1_L_H1_m)

Im Sinne des Konzepts des *deliberate practice* erhalten Lehrkräfte an dieser Schule kontinuierlich Rückmeldungen, da ein fest verankertes System kollegialer Unterrichtsbeobachtung etabliert wurde. Die Führungskraft spricht in diesem Zusammenhang von einer expliziten „open door policy“, durch die Feedback nicht an formalisierte Anlässe gebunden ist, sondern zum integralen Bestandteil des Schulalltags wird. Die dadurch entstehende Feedbackkultur bezeichnet er als den entscheidenden Hebel für die schulische Qualitätsentwicklung:

We also, the leadership team, both Senior and the Middle Leaders, head of department, are going to lessons a lot. We have an open door policy, so you get feedback all the time. You regularly get some teachers drop into less than five or ten minutes to see what is going on. Every time I go into lesson I try to make sure I catch that teacher at the end of the day, just saying: ‚I really liked this, have you thought about this‘, and give him kind of one thing that they can think about going forward, and that is a really important part of our professional development. I sometimes think that it is slightly different to our CPD, because it is not an event that is organized. But it makes a big difference, probably the biggest. (S1_L_H1_m)

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass diese hocheffektive Londoner Schule eine strategisch aufgebaute Form von Unterrichtsentwicklung implementiert hat, bei der Teach Like a Champion und „deliberate practice“ eine zentrale Rolle spielen.

Die zweite Fallstudie stammt aus einer Schule in einer Opportunity Area. Ein Turnaround von einer Ofsted-Bewertung als „inadequate“ zu „outstanding“ erfolgte zwischen 2014 und 2017. Rund die Hälfte der Kinder der Schule stammt aus sozial benachteiligten Familien, über 90 % sprechen zu Hause nicht Englisch. Der Progress-8-Score war mit 0,48 außergewöhnlich hoch. Die befragte Führungskraft der Schule (S9_Op_H18_f) äußert sich im Interview mit besonderer Wertschätzung über Lehrkräfte, die über das Programm Teach First an ihre Schule kommen. Teach First ist eine britische Bildungsinitiative, die es sich zum Ziel gesetzt hat, akademisch leistungsstarke Absolventen und Absolventinnen nicht-pädagogischer Studienrichtungen als Quereinsteigende für den Unterricht in herausfordernden Schulen zu gewinnen und sie berufsbegleitend zu qualifizieren. Die Schulleiterin beschreibt die Teach First-Lehrkräfte als außergewöhnlich gut auf die besonderen Herausforderungen einer innerstädtischen Schule vorbereitet:

Yeah, when Teach First turn up, they are more mentally prepared. [...] And they understand learning better. When university students turn up, they don't understand learning as much. (S9_Op_H18_f)

Sie schätzt insbesondere das tiefergehende Verständnis für Lernprozesse, das ihrer Erfahrung nach bei Teach First Lehrkräften besonders ausgeprägt sei. Zwar betont sie, dass die universitäre Ausbildung nicht „schlecht“ sei, sie sehe aber einen Mangel an praxisrelevanter Didaktik: „I think they [university students] need more about how students actually learn and a deeper understanding of that.“ Teach First setzt bei der Ausbildung von Fellows stark auf Praxisnähe, Techniktraining und Coaching, wobei Techniken von Teach Like a Champion einen wichtigen methodischen Referenzpunkt darstellen, und durch *deliberate practice* in Aus- und Fortbildungskontexten geübt werden (Craster, 2019).

Um Prozesse der Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule anzustoßen, arbeitet die befragte Führungskraft gezielt mit Techniken aus Teach Like a Champion (TLAC). Aus ihrer Sicht helfen diese, jene „kleinen Dinge“ sichtbar zu machen, die Unterrichtsqualität maßgeblich beeinflussen – und deren Wirkmechanismen besser zu verstehen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung befand sich die Schule in der Planungsphase zur Einrichtung eines eigenen Lehrkräftebildungszentrums – eine Option, die im englischen Bildungssystem über sogenannte SCITT-Programme (School-Centered Initial Teacher Training) ermöglicht wird und eine Alternative zur universitären Lehrkräfteausbildung darstellt. Die interviewte Führungskraft beabsichtigte, dabei explizit „das Modell“ von Teach Like a Champion als methodischen und konzeptionellen Rahmen zu übernehmen.

We're at the point now where we're thinking about do we do our own teacher training? That could be the next step for us. So I am thinking about how I would do that, how would I train teachers? I: So, how would you? R: I would use his [Lemov's] model, I really like it and a lot of it is about how students learn. (S9_Op_H18_f)

Auch in dieser Schule wurde ein Modell von kollegialem Feedback im Sinne von „learning walks“ implementiert, in dem sogenannte lead teachers involviert sind:

So I design the training as well. I also support with the learning walks, so I just did one before I came to see you today, so a member of staff that we know is struggling a little bit. I have been in today to see him to do some learning walks and then he will come to me after school today for some feedback, and it's a constant conversation between myself and my team and the lead teachers and the teachers themselves. (S9_Op_H18_f)

Diese Fallstudie weist darauf hin, das Teach Like a Champion als Element einer praxisbasierten Lehrkräfteausbildung fungieren kann – nicht nur für einzelne Unterrichtstechniken, sondern auch als Element eines didaktischen Denkmodells, das den Unterrichtsalltag analysierbar und trainierbar macht. Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass Programme wie Teach First eine Rolle im Transfer solcher Ansätze in benachteiligte Schulkontexte übernehmen – vergleichbar mit der Rolle von Teach For Austria im deutschsprachigen Raum.

2.4 Deliberate Practice in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Österreich

Das Vorgehen, innerhalb des SQTE-Projekts konkrete Praxisansätze aus hochgradig effektiven Schulen in sozial herausfordernden Kontexten Englands zu identifizieren, zu adaptieren und in den österreichischen Bildungskontext zu überführen, kann als gezielter „Knowledge Transfer“ verstanden werden. Darunter wird ein strukturierter Prozess verstanden, bei dem Erkenntnisse nicht lediglich übertragen, sondern weiterentwickelt werden, um in einem neuen System wirksam und anschlussfähig zu werden. Gerade in der Bildungsforschung sei es dabei zentral, praxisnahe Umsetzung sichtbar zu machen. Wie Wiliam (2002) betont:

What they [teachers] need is a variety of living examples of implementation, by teachers with whom they can identify and from whom they can both derive conviction and confidence that they can do better, and see concrete examples of what doing better means in practice. (Wiliam, 2002)

Vor diesem Hintergrund wurde auf Basis der Interviewaussagen der Schulleitungen eine deutsche Übersetzung des Buches Teach Like a Champion initiiert. Parallel dazu wurde in Kooperation mit Teach For Austria ein professioneller Austausch aufgebaut, aus dem eine Reihe praxisorientierter Fortbildungsformate hervorging. Diese umfassten modulare Workshop-Reihen, schulinterne Lehrkräftefortbildungen (Schilfs) sowie die Entwicklung eines MOOCs, in denen die TLAC-Techniken systematisch mit den Prinzipien der *deliberate practice* verbunden und trainiert wurden. Sowohl die Workshopreihen als auch der MOOC erwiesen sich – gemessen an Anmeldezahlen und Rückmeldungen – als erfolgreich und fanden in der Folge auch mediale Beachtung in Österreich (vgl. Gasteiger, 2025).

Im folgenden Abschnitt wird der didaktische Zugang reflektiert, der diesen Formaten und insbesondere der modularen Fortbildungsreihe zugrunde liegt.

2.5 Deliberate Practice bei Teach for Austria

In der Ausbildung von Fellows bei Teach For Austria, für die Verena Hohengasser und Cecilia Cadman verantwortlich sind, geht es darum, talentierte Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne klassische pädagogische Ausbildung innerhalb kürzester Zeit zu qualitätsvollen Lehrkräften auszubilden – und zwar für Schulen mit den größten sozialen Herausforderungen.

Das bedeutet, dass die Ausbildung besonders effizient, praxisnah und wirkungsorientiert sein muss. Techniktrainings sind ein essenzieller Bestandteil davon. Wie viele Teach for All Organisationen, nutzt Teach for Austria als Grundlage die TLAC-Techniken.

Die Organisation geht davon aus, dass guter Unterricht nicht zufällig passiert. Von Anfang an werden klare Strukturen, hohe Erwartungen und eine bewusste Lenkung der Lernzeit im Zentrum gestellt. Dabei stehen drei Elemente im Fokus:

- Kenntnis der Techniken: Jede Technik – sei es *Cold Calling*, *No Opt Out* oder *Wait Time* – hat eine klare Definition und spezifische Erfolgskriterien.
- Gemeinsame Sprache: Eine präzise Begrifflichkeit ermöglicht gezieltes Feedback und eine kontinuierliche Verbesserung.
- Automatisierung durch Training: Eine Technik wird erst dann wirksam, wenn sie automatisiert ist. Das bedeutet: Sie muss so lange geübt werden, bis sie im Klassenzimmer intuitiv abrufbar ist.

Theorie allein reicht nicht. Lehrkräfte müssen Techniken so trainieren, dass sie auch in herausfordernden Unterrichtssituationen abrufbereit sind. Durch Training wird das Arbeitsgedächtnis entlastet. Deshalb setzt Teach For Austria auf kurze, intensive Übungsschleifen:

- Eine Technik wird vorgestellt und gemodelt.
- Erfolgskriterien und häufige Fehler in der Anwendung der Technik werden erklärt.
- Fellows beobachten die Technik in Videosequenzen oder Live-Demonstrationen.
- Danach üben sie in Kleingruppen, immer nach demselben Muster: Zwei Minuten üben – eine Minute präzises Feedback – zwei Minuten erneutes Üben mit sofortiger Umsetzung des Feedbacks.

Diese Übungsschleifen bilden auch, wie unten beschrieben, die Grundlage für die TLAC-Fortbildungsreihe an der KPH.

2.6 Deliberate Practice in der modularen Reihe

Die im Rahmen des SQTE-Projekts entwickelten Fortbildungsformate an der KPH Wien/NÖ (durch Cecilia Cadman, Aron Marton und Roland Bernhard) basieren explizit auf dem theoretischen Zugang des *deliberate practice*. Das ursprünglich in der Expertiseforschung verankerte Konzept (Ericsson et al., 1993) beschreibt eine Form gezielter, strukturierter Übung, die darauf abzielt, individuelle Leistungen durch wiederholtes Training, unmittelbares Feedback und bewusste Reflexion kontinuierlich zu verbessern – selbst bei bereits hohem Leistungsniveau. Aktuelle Studien legen nahe, dass deliberate practice nicht nur in Bereichen wie Musik, Sport oder Medizin wirksam ist, sondern auch in komplexen Professionen wie dem Lehrberuf eine zentrale Rolle bei der Entwicklung professioneller Expertise spielen kann (Bronkhorst et

al., 2011; 2014; Ericsson, 2006; Lehmann & Ericsson, 1997). Zentrale Merkmale sind die Zielgerichtetheit der Übung, bewusste Variation durch Wiederholung, informiertes Feedback sowie ein hoher Grad mentaler Anstrengung (Ericsson et al., 1993).

In der modularen Fortbildungsreihe wird *deliberate practice* wie folgt umgesetzt: Eine ausgewählte Unterrichtstechnik – etwa die von Doug Lemov entwickelte Technik „Wartezeit“ nach Fragen (die in empirisch validierten Unterrichtsbeobachtungsinstrumenten des DASI-Modells ebenfalls als beobachtbarer Indikator für Unterrichtsqualität gilt, Creemers & Kyriakides, 2012), wird zunächst von der Lehrveranstaltungsleitung eingeführt, um die zugrunde liegende Theorie sowie die damit verbundenen Erfolgskriterien zu erläutern (1. Theorie-Input). Anschließend wird die Technik von der Lehrveranstaltungsleitung modelliert, um sie für die Teilnehmenden konkret beobachtbar zu machen (2. Modellierung). In einem nächsten Schritt werden die Lehrkräfte in Kleingruppen (je drei bis vier Personen) eingeteilt, in denen die Technik aktiv geübt wird – Kolleginnen und Kollegen übernehmen dabei die Rolle der Lernenden. Während dieser Phase erhalten die Teilnehmenden gezieltes Feedback nach den vorgestellten Erfolgskriterien – sowohl von der Lehrveranstaltungsleitung als auch von anderen (3. Übung mit Feedback). Anschließend erfolgt im Plenum eine strukturierte Reflexion der Anwendung, bevor die Technik im eigenen Unterricht erprobt wird (4. Transfer in die Praxis).

In der darauffolgenden Fortbildungseinheit wird die praktische Umsetzung erneut reflektiert, wodurch ein iterativer Übungsprozess angestoßen wird (5. Praxisreflexion und Weiterentwicklung). Pro Einheit werden in der Regel vier bis fünf neue Techniken eingeführt, wobei auch Inhalte aus vorangegangenen Einheiten systematisch wiederholt und vertieft werden – stets nach dem Prinzip der *deliberate practice*. Die Rückmeldungen zur Fortbildung zeigen deutlich, dass Lehrkräfte das praxisorientierte Techniktraining der modularen Reihe sehr schätzen. Nachdem das Format im Wintersemester 2023 erstmals mit rund 30 Teilnehmenden angeboten wurde, stieg die Nachfrage im Wintersemester 2024 stark an: Über 160 Lehrkräfte meldeten sich an, von denen weniger als die Hälfte aufgenommen werden konnten.

Die Teilnehmerin Anna-Maria Laßmann (HBLTW2 Wien) fasst ihre Erfahrung so zusammen:

Seit 28 Jahren bin ich im Lehrberuf tätig und habe derart Essenzielles so kompakt noch nie gehört.

Maximilian Treppner (BG9 Wien, Gymnasium Wasagasse) beschreibt den persönlichen Nutzen der Fortbildung folgendermaßen:

Die modulare Reihe hat mir das nötige Werkzeug gegeben, um meinen Unterricht auf ein neues Level zu heben. [...] Die stark praxisorientierte Umsetzung ermöglicht eine langfristige Verankerung des Gelernten und motiviert dazu, neue Techniken sofort in den Unterricht zu integrieren.

Zahlreiche weitere Rückmeldungen dieser Art könnten angeführt werden, was jedoch aus Platzgründen nicht sinnvoll wäre. Aktuell ist ein Projekt in Planung, das die Wirksamkeit der modularen Reihe systematisch erforschen soll.

3 Diskussion der Ergebnisse – Erfolgsfaktoren für *deliberate practice*

Helmke weist darauf hin, dass das Thema Klassenführung in der Lehreraus- und -fortbildung in Deutschland – und das kann wohl auch für Österreich gesagt werden – „unterrepräsentiert“ sei. Dies sei insofern bemerkenswert, als das Gelingen von Unterricht in hohem Maße von einer effizienten Klassenführung abhängt. Helmke (2007, S. 44) betont:

Kein unterrichtliches Merkmal weist eine so starke empirisch belegte Beziehung zur Lernleistung auf wie effiziente Klassenführung: Je besser es Lehrpersonen gelingt, die zur Verfügung stehende Zeit für Unterricht zu nutzen, desto mehr wird gelernt und desto günstiger ist die Leistungsentwicklung.

Deliberate practice in Verbindung mit Techniktraining aus Teach Like a Champion – wie es sowohl bei Teach First, Teach For Austria als auch in hochwirksamen englischen Schulen zum Einsatz kommt – stellt in diesem Kontext einen vielversprechenden Zugang dar. Sie kann nicht nur in der Ausbildung, sondern vor allem auch in der Fortbildung ein wirksames Instrument zur Förderung von Unterrichtsqualität sein. Ericsson et al. (1993) weisen in ihrer grundlegenden Arbeit zur *deliberate practice* darauf hin, dass systematisches, bewusstes Üben die zentrale Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Expertise ist. Exzellente Leistungen entstehen demnach nicht primär durch Talent, sondern durch gezielte, über viele Jahre hinweg praktizierte Übung. Um echte Expertise zu entwickeln, sei ein langfristiger Übungsprozess erforderlich. Entscheidend ist dabei nicht die bloße Wiederholung einer Tätigkeit – denn nicht alle Menschen werden durch jahrelanges Autofahren zu Formel 1 Stars –, sondern gezieltes Training mit strukturierter Rückmeldung und bewusster Reflexion.

Für wirksames Üben sind Motivation und externe Unterstützung hilfreiche Voraussetzungen, da *deliberate practice* in der Regel nicht per se als angenehm empfunden wird. Das gilt insbesondere dann, wenn im Rahmen einer modularen Fortbildungsreihe scheinbar „banale“ Unterrichtstechniken gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen systematisch eingeübt werden. Dieses gezielte Üben erfordert von den Teilnehmenden ein ausgeprägtes Growth Mindset, wie bei den analysierten englischen Schulen umfassend herausgearbeitet wurde (Harnisch, 2020) sowie die Bereitschaft zur kontinuierlichen Selbstentwicklung. Zugleich bedeutet es, sich bewusst potenziell in eine Zone der proximalen Entwicklung zu begeben – ein Bereich, der – ohne die entsprechende Haltung auch mit Unsicherheit, Fehleranfälligkeit

und emotionaler Anspannung verbunden sein kann. Für erfahrene Lehrkräfte, die seit vielen Jahren im Beruf stehen, kann dies ein besonders hohes Maß an Überwindung erfordern.

Deliberate practice lässt sich daher nicht verordnen, sondern muss intrinsisch motiviert von den Lehrkräften gewollt und aktiv mitgetragen werden. Ohne diese innere Zustimmung drohen die intendierten Effekte auszubleiben. Zudem besteht das Risiko – wenn *deliberate practice* zum Beispiel in Schulentwicklungsprozessen eingesetzt wird – dass mangelhaft motivierte Teilnehmende durch Widerstand oder passives Verhalten diese Prozesse empfindlich stören können. Ein gelingender Einsatz von *deliberate practice* setzt somit nicht nur methodische Klarheit, sondern auch eine bewusste Haltung und Veränderungsbereitschaft im Kollegium voraus.

In einer Studie von Bronkhorst et al. (2014) wurde die Bedeutung von *deliberate practice* für die Verbesserung des Unterrichts in der Lehrkräftebildung herausgearbeitet. Es wird dafür plädiert, das gezielte Einüben praktischer Unterrichtstechniken stärker in den Mittelpunkt der Ausbildung zu rücken. Ähnlich argumentieren Fairbanks et al. (2010) sowie Grossman et al. (2009). Letztere fordern einen Paradigmenwechsel hin zu einer praxisorientierten Lehrkräftebildung, in der Unterricht als komplexe, theoriegeleitete Handlungspraxis verstanden wird, die gezielt und systematisch eingeübt werden muss:

One of the pedagogical implications of the shift toward a practice-based curriculum would be the need to incorporate what we have termed ‚pedagogies of enactment,‘ including the use of approximations of practice in teacher education. (Grossman et al., 2009, S. 283)

Unter „approximation of practice“ wird die Gelegenheit verstanden, in weniger komplexen Situationen Komponenten hochkomplexer Unterrichtssituationen zu üben – ähnlich, wie dies in der oben beschriebenen Fortbildung umgesetzt wird. Dabei betonen sie die Notwendigkeit eines strukturierten Mentorings und kontinuierlicher Rückmeldeschleifen.

Hier sei vorgeschlagen, dass im Rahmen von Mentoring- und Onboarding-Phasen *deliberate practice* besonders wirksam mit Techniken aus TLAC kombiniert werden kann – wie es etwa an der Staatspreisschule Modulare Mittelstufe Aspern flächendeckend geschieht. Trainings im Bereich Classroom Management stärken dabei das Selbstwirksamkeitserleben von Berufseinsteigenden und unterstützen sie dabei, rasch Handlungssicherheit zu gewinnen – an der Modularen Mittelstufe Aspern wird dies von Aron Marton – Co-Autor dieses Beitrags – verantwortet (vgl. Bernhard et al., 2025).

4 Fazit

Die im Rahmen des SQTE-Projekts gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen, dass gezielte Praxisansätze wie Teach Like a Champion, kombiniert mit *deliberate practice*, einen wirksamen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten können – insbesondere in herausfordernden

schulischen Kontexten. Die Analyse hochwirksamer englischer Schulen weist darauf hin, dass es weniger einzelne Maßnahmen als vielmehr die systematische Verankerung einer professionellen Lernkultur ist, die schulischen Erfolg begünstigt. Durch die Übertragung dieser Ansätze in den österreichischen Kontext – etwa durch Teach For Austria, in einer modularen Fortbildungsreihe an der KPH Wien/NÖ oder im Onboarding an der Modularen Mittelstufe Aspern – wurde sichtbar, dass *deliberate practice* auch in Österreich potenziell zur Stärkung von Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität beitragen kann. Entscheidend für den Erfolg solcher Maßnahmen ist eine Kultur, die Offenheit für Feedback, Fehlerfreundlichkeit und Growth Mindset fördert. Wenn es gelingt, solche Bedingungen zu schaffen, kann – so unsere Überzeugung – *deliberate practice* zu einem zentralen Hebel für nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung werden – und das Thema Unterrichtsqualität in Schulen stärker in Schulentwicklungsaktivitäten positionieren (Bernhard et al., 2024)

Literatur

- Allison, R. (2018). Academic performance of disadvantaged pupils in and out of London: An analysis. Department for Education. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/32061/1/FINAL-RA_Data_Analysis_paper_for_publication.pdf
- Andrews, T., & Oliver, E. (2023). Teach Like a Champion vs an Enquiry Approach – Is there a middle ground? *Buckingham Journal of Education*, 4(1), 65–71.
- Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., & Riggall, A. (2014). *Lessons from London Schools: Investigating the Success*. London, UK: CfBT Educational Trust.
- Bennett, T. (2013). Let's stop relying on hunches – it's time to use evidence to fix behaviour in schools. The Guardian. <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/nov/01/lets-stop-relying-on-hunches-its-time-to-use-evidence-to-fix-behaviour-in-schools>
- Bernhard, R. (2022). Schulentwicklung in Schulen mit großen Herausforderungen in England. Kontinuierliche Verbesserung durch evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung und (kollegiale) Hospitationen. *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education*, 22, 1–12. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1038>
- Bernhard, R. (2024a). From 'Failing' to one of the most effective schools in the country: Insights into School Turnaround in London through Shared Leadership, Teaching Quality and Character. Implications for Austrian Education. *SQTE Research Papers* 02/2024. <https://doi.org/10.17613/t0b1-kg75>
- Bernhard, R. (2024b). School Recruitment Letter, Information Leaflet and Consent Form. SQTE Interview Study documents with ethical clearance from the Oxford Central University Research Ethics Committee (CUREC). <https://doi.org/10.17613/czgg-vk85>
- Bernhard, R. (2024c). A culture of leadership based on trust: The significance of distributed leadership for sustaining quality in highly effective turn-around schools in England. *SQTE Research Papers* 03/2024. <https://doi.org/10.17613/0h87-y187>
- Bernhard, R., & Harnisch, D. (2021, September 6–10). "Why do you think your school is effective?" School leaders' strategies for improving quality in highly effective schools in disadvantaged contexts [Paper Presentation]. European Educational Research Association ECER 2021, Geneva, Switzerland.
- Bernhard, R., Marton, A., & Pfingstner, D. (2025). *Onboarding neuer Lehrkräfte – Ideen für das Qualitätshandbuch. Eine praktische Vorlage zur Anwendung für schulische Führungskräfte*. 2. Auflage. Wien. <https://doi.org/10.17613/ks4s-t998>

- Bernhard, R., Burn, K., & Sammons, P. (2020, April 17–21). *Research-based school improvement: How highly effective and improving schools in England apply research* [Paper Presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, United States (paper accepted, conference cancelled). <https://doi.org/10.3102/1572547>
- Bernhard, R., Harnisch, D., Burn, K., & Sammons, P. (2021, April 8). “We want your child to go to university”: Raising aspirations in difficult circumstances in London. Presentation at the American Educational Research Association AERA 2021 conference [Orlando, USA]. <https://doi.org/10.3102/1689348>
- Bernhard, R., Tulis-Oswald, M., & Hasenhüttel, C. (2022, April 24). ‘Outstanding Teachers are Made, Not Born’: Views from Highly Effective Schools in England. Paper presented at the American Educational Research Association Conference 2022, San Diego, USA. <https://doi.org/10.3102/1889283>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung* (4. Aufl.). Springer VS.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120–1130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.008>
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2013). Deliberate practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.825242>
- Craster, F. (2019). 10 things every teacher educator should know and be able to do. Teach First Blog. <https://www.teachfirst.org.uk/blog/10-things-every-teacher-educator-should-know-and-be-able-to-do>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Routledge.
- Department for Education. (2016). Progress 8: How Progress 8 and Attainment 8 measures are calculated. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/28143/1/Progress_8_and_Attainment_8_how_measures_are_calculated.pdf
- Elliott, J. (2018). Teach First organisational discourse: What are Teach First teachers really being trained for? *Power and Education*, 10(3), 264–274. <https://doi.org/10.1177/1757743818771393>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. S., He, B. Y., Levin, J., Rohr, C., & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 161–171
- Gasteiger, L. (2025, Februar 11). *Schule: Wenn Lehrer den bösen Blick üben*. News.at. <https://www.news.at/wirtschaft/schule-lehrer-fortbildung>
- Gove, M. (2013). Michael Gove speaks about the importance of teaching. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-the-importance-of-teaching>
- Grossman, P., K. Hammerness, and M. McDonald. 2009. “Redefining Teaching, Re-Imagining Teacher Education.” *Teachers and Teaching* 15: 273–289.
- Harnisch, D. (2020). *The Relentless Pursuit of Excellence’: A Qualitative Perspective on Indicators of Growth Mindset in the London Effect*. Master’s Thesis University of Salzburg. <https://eplus.uni-salzburg.at/obvusbhs/content/pageview/5597193>
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V.

- Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.
- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 16(1-2), 40–58. <https://doi.org/10.1037/h0094068>
- Lemov, D. (2013). From professional development to practice. AEI Education Outlook. https://www.aei.org/wp-content/uploads/2013/05/-lemov-from-professional-development-to-practice_171019990267.pdf
- Lemov, D. (2015). *Teach Like a Champion 2.0: 62 Techniques that Put Students on the Path to College*. Wiley.
- Lemov, D. (2021). *Teach Like a Champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Lemov, D. (2023). *Unterrichte wie ein Champion. 63 Techniken, die Schüler zum Lernen bringen*. Wiley.
- Leslie, I. (2015). The revolution that could change the way your child is taught. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/11/revolution-changing-way-your-child-taugh>
- McAleavy, T., Elwick, A. (2016). School improvement in London: a global perspective. Education Development Trust. Reading UK. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565743.pdf>
- Nusche, D., Radinger, T, Busemeyer, M., & Theisens, H. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Publishing.
- Prior, L., Jerrim, J., Thomson, D., & Leckie, G. (2021). A review and evaluation of secondary school accountability in England: Statistical strengths, weaknesses and challenges for ‘Progress 8’ raised by COVID-19. *Review of Education*, 9(3), 3299. <https://doi.org/10.1002/rev3.3299>
- Wiliam, D. (2002). *Linking research and practice: Knowledge transfer or knowledge creation?* In D. Mewborn, P. Sztajn, D. White, H. Wiegel, R. Bryant, & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the 24th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 3–26)

Implementierung und Evaluation von Hochschullernwerkstätten

Eine komparative Bestandsaufnahme

Johannes Brzobohaty¹, Kerstin Schmidt-Hönig², Almuth Paier³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1454>

Zusammenfassung

Im Rahmen der Implementierung einer inklusiven Sachunterrichtswerkstatt (ISUW) an der KPH Wien/Niederösterreich ist die wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation ein wesentlicher Bestandteil dieses Entwicklungsprozesses an der Hochschule. Der dabei gewählte iterativ-zyklische Forschungsprozess setzt sich aus Datenerhebung und -auswertung zusammen, hierzu werden Interviews mit Lehramtsstudierenden geführt, die deren Erwartungshaltung hinsichtlich des Lernens und Lehrens in der ISUW zum Thema haben. Bei der Vorbereitung des Interviewleitfadens wird auf vergleichbare Forschungsarbeiten zurückgegriffen, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) im Zeitraum zwischen 2015 und 2023 an deutschen Hochschulen – hier v.a. an den Universitäten Erfurt, Halle, Hannover und Saarbrücken – die Einrichtung von Hochschullernwerkstätten begleiteten. Bei einer ersten Literaturanalyse konnten v.a. folgende Eckpfeiler innovativer Lernwerkstätten herausgearbeitet werden: inklusive Lernarrangements, Einbezug verschiedenster Lerngruppen, und multipel gestaltete Lernumgebungen.

Stichwörter: Hochschullernwerkstatt, Inklusiver Sachunterricht, Forschung

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien; Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

E-Mail: johannes.brzobohaty@kphvie.ac.at; johannes.brzobohaty@univie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien; Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

E-Mail: almuth.paier@kphvie.ac.at; almuth.paier@univie.ac.at

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag bietet einen ersten Einblick überall jene (Vor-)Überlegungen, die von den Autor*innen bei der Umsetzung der Errichtung einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt (ISUW) herangezogen wurden. Dabei richtete sich das Augenmerk vor allem an die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik – eine Synopse, die auch in den kategorial analysierten Hochschullernwerkstätten aus Deutschland als Prämisse für eine kompetenzorientierte Ausbildung von Lehrkräften postuliert wurde. Hier wurde auch die Wichtigkeit der Gestaltung einer Lernumgebung betont, die für alle Lernenden didaktisch und inhaltlich diversitätssensibel aufbereitete Materialien und Inhalte bietet – eine Grundhaltung, die dem im Artikel beschriebenen Konzept des Universal Design for Learning (UDL) entspricht und der ISUW als Leitfaden gelten soll.

1.1 ISUW – Inklusive Sachunterrichtswerkstatt

In einer Hochschullernwerkstatt finden Studierende einen Ort vor, an dem sie wesentliche Bestandteile ihrer zukünftigen Profession kennenlernen und ausprobieren können. Dazu zählen neben dem Lernen und Lehren auch Austauschen, Organisieren, Erproben, Gestalten u.v.m. (Brzobohaty & Schmidt-Hönig, 2025, S. 274). In diesem Verständnis einer Hochschullernwerkstatt als Erfahrungsort bietet die Inklusive Sachunterrichtswerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich Studierenden nicht nur eine Lernumgebung zum Durchdringen von didaktischen Lernmaterialien, sondern auch Bildungsgelegenheiten, um ihr persönliches Fachwissen zu erweitern. Darüber hinaus wird Studierenden ermöglicht, unterrichtliche Erfahrungs- und Begegnungssituationen „als Basis für zukunftsorientierte Lernsituation“ (Schöps, 2016, S. 234) zu planen, auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Somit trägt die Arbeit in der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt zu einer inklusionspädagogisch ausgerichteten Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen bei, fördert eine innovative Lehr- und Lernkultur in einer materialgestützten Lernumgebung und bietet einen barrierefreien Zugang zu fachlichen Themengebieten des Lehrplans.

1.2 Intensionen einer ISUW

Die Ausrichtung der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der KPH Wien/Niederösterreich erfüllt eine Doppelfunktion: Einerseits ist eine hochschulische Lernwerkstatt ein ergänzender didaktischer Raum für Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen, der von allen beteiligten Akteur*innen mitentwickelt werden muss (Godau et al., 2019, S. 121) und eine besondere Ausstattung sowie eine spezielle Möblierung aufweist. Als eine inklusive materialgestützte Lernumgebung entlastet die ISUW Lehrende insofern, dass weniger Arbeits- und Anschauungsmaterial für einzelne Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen mitgebracht werden muss (Stadler-Altmann & Winkler, 2023, S. 122f.). Andererseits bildet die ISUW aufgrund ihrer Doppeldeckerfunktion (Wedekind, 2023, S. 316) ein Lernsetting, das es Studierenden ermög-

licht, sich über das individuelle Erleben in konkreten Handlungen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen und hinsichtlich der persönlichen Bildungsbiografie zu reflektieren. Studierende erkennen auf Basis dieser pädagogischen Prozesse die Bedeutung für (zukünftige) Unterrichtsplanungen. Somit fordert eine Hochschullernwerkstatt Lehrende wie auch Lernende dazu auf, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, persönliche Entscheidungen begründet zu treffen und dabei die individuellen Potentiale zu erkennen und weiterzuentwickeln (Gruhn, 2021, S. 50).

1.3 Aspekte der Fachlichkeit der ISUW

In Hochschullernwerkstätten können einzelne Lernsituationen vielfältig didaktisch gestaltet werden, bzw. durch die Verbindung mit weiteren Lernsituationen abwechslungsreiche Lernlandschaften entstehen. Diese bieten Studierenden die Möglichkeit, mehr Selbsttätigkeit in Denk- und Arbeitsprozesse zu bringen und Selbstverantwortung für ihren persönlichen Lernprozess zu übernehmen. Nach Müller-Naendrup setzt dies eine professionelle Begleitung durch die Dozierenden voraus (2013, S. 198f.). Der Bildungsauftrag der Schule zielt nicht nur auf die Vermittlung von Wissen ab, sondern vielmehr auf eine holistische lebenslange Bildung (Wedekind, 2023, S. 307). Dieser Bildungsauftrag spiegelt sich auch im Modell der Reflexiven Grundbildung (Greiner et al., 2019) wider, das den neuen Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I (BMBWF 2023) zugrunde liegt. Eine reflexive Grundbildung beinhaltet demnach fachliche sowie überfachliche Skills. Dazu zählen insbesondere folgende Punkte:

- selbstgesteuertes Lernen und selbstständiges Arbeiten,
- Flexibilität, Resilienz, Eigenmotivation und Selbstreflexion,
- kompetenter Umgang mit Medien, Technologien, Informationen und Daten,
- digitale und persönliche Kommunikation,
- Interagieren in heterogenen Gruppen und Umgang mit Diversität,
- integratives Denken der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension,
- Kreativität und Innovationsfähigkeit,
- Problemlösungsfähigkeiten im Team, analytisches und kritisches Denken (Fadel et al., 2015)

Strukturelles Verstehen erfolgt durch die Verbindung von fachlicher und persönlicher Grundbildung (Greiner et al., 2019) und folgt dem 4-K-Modell einer Bildung für das 21. Jahrhundert (Schleicher, 2019). Das erste K steht für Kommunikation als Fähigkeit, Informationen in heterogenen Arbeitsgruppen lösungsorientiert auszutauschen. Das zweite K sieht Kollaboration als Fähigkeit zur fairen Abstimmung und Zusammenarbeit auf ein gemeinsames Ziel hin. Das dritte K meint Kreativität als Fähigkeit und Haltung, um neue und innovative Lösungen für bestimmte Probleme zu finden. Und das vierte K fordert kritisches Denken als Fähigkeit zur Analyse und Reflexion von Wissen sowie zur selbständigen Urteilsbildung.

2 Aspekte der Inklusion in der ISUW

Im Fokus der Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt der KPH Wien/Niederösterreich steht die „inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalisierung von Lehrer*innen“, was Lindmeier und Lindmeier (2018, S. 267) als komplexes Unterfangen bezeichnen. Ziel ist es, Studierenden anstatt „routinierten, praxisbewährten Bewältigungsstrategien des Unterrichtes“, die Möglichkeit zu geben, sich in einem anregungsreich ausgestalteten Raum in Form unterschiedlicher Herangehensweisen mit Fragen der Inklusion und des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen auseinanderzusetzen (Schmude & Wedekind, 2016, S. 81). Eine Hochschullernwerkstatt ist somit eine bewusste soziale Konstruktion, in der im Sinne der Inklusion soziale Beziehungen entstehen sollen (Gruhn, 2021, S. 116).

Inklusion stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Alle Kinder – mit und ohne Behinderungen, mit vielfältigen Lernvoraussetzungen – sollen gemeinsam und erfolgreich lernen können. Dies erfordert Unterrichtskonzepte, die Barrierefreiheit und Teilhabe für alle Lernenden ermöglichen. Universal Design for Learning (UDL) ist ein Ansatz, der genau dieses Ziel verfolgt: die Inhalte und Methoden des Unterrichts für möglichst alle Lernenden zugänglich zu machen (Schlüter et al., 2016).

Das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) bietet Ansätze, um Lernumgebungen für alle Lernenden didaktisch und inhaltlich diversitätssensibel zu gestalten. In der Incheon Declaration for Education 2030 – veröffentlicht 2015 – wurde appelliert: „Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all“ (S. 21).

Inklusion stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Alle Lernenden – mit und ohne Behinderungen, mit vielfältigen Lernvoraussetzungen – sollen gemeinsam und erfolgreich lernen können. Dies erfordert Unterrichtskonzepte, die Barrierefreiheit und Teilhabe für alle Lernenden ermöglichen. Universal Design for Learning (UDL) ist ein Ansatz, der genau dieses Ziel verfolgt, „die Inhalte und Methoden des Unterrichts für möglichst alle Lernenden sicherzustellen“ (Schlüter et al., 2016, S. 270).

Eine inklusive Sachunterrichtswerkstatt ermöglicht Studierenden, inklusiven Sachunterricht erfahrungsorientiert kennenzulernen und auszuprobieren. Ziel ist, in der eigenen Unterrichtspraxis bildungsgerechten inklusiven Unterricht zu gestalten.

2.1 Universal Design for Learning (UDL)

UDL wurde in den 1980er-Jahren in den USA von Anne Meyer und David Rose am Center for Applied Special Technology (CAST) entwickelt. Ausgangspunkt war die Übertragung der sieben Prinzipien des Universal Design (UD) aus der Architektur und dem Produktdesign (Fisseler & Markmann, 2012) auf die Bereiche Lehren und Lernen. Definiert wird UD als „ein Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt

werden können.“ (UN-Behindertenrechtskonvention, 2008, S.7). Für den Bildungsbereich adaptiert, bietet UDL einen konzeptionellen Rahmen zur Planung und Gestaltung von barrierefreien Lehr-Lern-Arrangements.

Das Hauptziel des Konzepts UDL ist es, Inhalte und Unterrichtsmethoden so zu gestalten, dass sie für möglichst alle Lernenden zugänglich sind (Schlüter et al., 2016, S.270). Dabei stehen drei Kernprinzipien im Mittelpunkt:

1. Multiple Mittel der Motivation und des Engagements (das „Warum“ des Lernens): Bereitstellung verschiedener Motivationsimpulse zum Lerngegenstand, um individuelle Impulse zur Lernmotivation zu geben (SZH, 2024).
2. Multiple Mittel der Darstellung (das „Was“ des Lernens): Bereitstellung verschiedener Darbietungsformen zur Präsentation von Inhalten, damit flexible Zugänge zum Lerngegenstand möglich sind (SZH, 2024).
3. Multiple Mittel der Handlung und des Ausdrucks (das „Wie“ des Lernens): Bereitstellung verschiedener Wege zur Informationsverarbeitung und zur Darstellung von Lernergebnissen durch die Lernenden (Biewer, 2022, S. 225; SZH, 2024).

Biewer (2022) führt aus, dass UDL darauf abzielt, Lernprozesse so zu gestalten, dass in heterogenen Gruppen möglichst wenig Lernbarrieren entstehen. Die Behinderung wird dabei nicht in den Personen der Lernenden gesehen, sondern in den Curricula, die sich an vermeintlichen Durchschnittslernenden orientieren und damit die Diversität der Gruppe ignorieren.

2.2 Konkretisierung des UDL im inklusiven Sachunterricht

Der Sachunterricht in der Grundschule behandelt Themen aus Natur, Technik, Gesellschaft und Kultur und hat das Ziel, Kindern ein Verständnis ihrer Lebenswelt zu vermitteln. Auffällig ist die Breite möglicher Inhalte in diesem Fach – von Tieren und Pflanzen über physikalische Phänomene bis hin zu sozialen Fragen. Diese inhaltliche Vielfalt geht didaktisch mit dem Prinzip der Vielperspektivität einher: „Sachen“ lassen sich nicht aus nur einer Perspektive erschließen, sondern bedürfen verschiedener Zugänge, die an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen und miteinander vernetzt werden sollen. Der Sachunterricht wird oft als besonders geeignet für inklusionspädagogischen Unterricht angesehen. So kommt Hinz (2011) zu dem viel zitierten Schluss, dass der Sachunterricht für die „inklusive Perspektive prädestiniert“ (Hinz in Giest et al., 2011, S. 35) zu sein scheint. Diese Einschätzung gründet sich darauf, dass im Sachunterricht individuelle Zugänge der Kinder besonders berücksichtigt werden können. Unterschiedliche Vorerfahrungen (z.B. naturwissenschaftliches Interesse, Alltagswissen, sprachliche Fähigkeiten) werden als Ressourcen gesehen, um ein Thema gemeinsam vielfältig zu bearbeiten. Das Konzept der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 2013) betont, dass alle Lerner*innen am gemeinsamen Gegenstand lernen, jedoch auf unterschiedlichen Wegen und Niveaus.

Hier zeigt sich eine enge inhaltliche Verzahnung mit UDL. Die UDL-Prinzipien können als didaktisches Raster dienen, um solch einen vielperspektivischen und lernendenzentrierten Sachunterricht systematisch zu planen. Insbesondere offene Lernformen, wie sie für Lernwerkstätten typisch sind, bei denen die Lerner*innen im Mittelpunkt stehen und weitgehend selbstgesteuert und im eigenen Tempo an einem breit gefächerten Angebot von Lernmaterialien arbeiten, scheinen prädestiniert, UDL in die Praxis umzusetzen.

2.3 Umsetzung der UDL-Prinzipien in der Sachunterrichtswerkstatt

Wie die UDL-Prinzipien in einer Sachunterrichtswerkstatt umgesetzt werden können, wird im folgenden Abschnitt exemplarisch auf Basis der Universal-Design-for-Learning-Leitlinien (CAST, 2024) dargelegt.

2.3.1 UDL-Prinzip „Warum“

Das erste UDL-Prinzip zielt auf das „Warum“ des Lernens – also die Motivation, Teilhabe und Selbststeuerung der Lernenden ab. Die Lernwerkstatt als offene Lernform bringt ideale Voraussetzungen mit, um durch Wahlmöglichkeiten unterschiedliche Interessen anzusprechen, Neugierde zu wecken durch das Anbieten ungewöhnlicher Perspektiven, für einen sicheren und wertschätzenden Lernrahmen zu sorgen, Möglichkeiten zur Selbstregulation – beispielsweise durch Planungshilfen, Fortschrittsdokumentationen, Reflexionsbögen oder Peer-Feedback- und Buddy-Systeme – zu bieten und auch die soziale Eingebundenheit und das Gemeinschaftsgefühl durch verschiedene Sozialformen zu fördern.

Die Lernwerkstatt bietet hier Freiräume, weil nicht alle gleichzeitig dasselbe tun (müssen). Lehrende werden zu Berater*innen, Begleiter*innen oder zu Moderator*innen.

Zusammengefasst schafft die Anwendung des Engagement-Prinzips in der Lernwerkstatt ein Lernklima, in dem Interesse, Freude und Beteiligung gefördert werden. Lernenden bestimmen weitgehend Zeitpunkt, Tempo, Reihenfolge und Sozialform ihres Lernens selbst.

2.3.2 UDL-Prinzip „Was“

Das UDL-Prinzip der multiplen Mittel der Darstellung von Informationen bedeutet im Sachunterricht konkret, dass Lerninhalte multisensorisch/multimodal und in unterschiedlichen Formaten erfahrbar sein sollen.

Vielfältige, mehrsprachige Materialien und unterschiedliche Strukturierungshilfen ermöglichen individuelle Zugänge zu neuen Lerninhalten.

Inhalte facettenreich zu präsentieren bedeutet, dass Texte in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, auch in leichter Sprache, bereitgestellt werden. Informationen werden aber auch in Form von Bildern, Videos, Hörspielen, Hörstationen, realen Objekten, Modellen und Experimentiertischen zugänglich gemacht. Digitale Medien und Werkzeuge ergänzen und erweitern die Darstellungsmöglichkeiten von Informationen.

Die unterschiedlichen Darstellungsformen ermöglichen, individuelle und flexible Zugänge entsprechend der persönlichen (themenspezifischen) Vorliebe und Stärken zu wählen und

zentrale Informationen, Begriffe und Konzepte aufzunehmen. Unterstützende Hilfsmittel wie Piktogramme, taktile Materialien oder Videos mit Untertiteln ermöglichen die Informationsverarbeitung.

2.3.3 UDL-Prinzip „Wie“

Das dritte UDL-Prinzip fordert, den Lernenden verschiedene Möglichkeiten zu geben, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und ihr Können zu demonstrieren. Übertragen auf die Sachunterrichtswerkstatt heißt das, dass die Lernenden unterschiedliche Aktivitäten ausüben können (Handlungsmöglichkeiten) und am Ende auf vielfältige Weise zeigen dürfen, was sie gelernt haben (Ausdrucksmöglichkeiten).

In der Praxis bedeutet das einerseits, dass in der Werkstatt unterschiedliche Arbeitsformen und Aktivitäten angeboten werden (lesen, schreiben, experimentieren, zeichnen, basteln, bauen, diskutieren, ... in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit → siehe Prinzip zwei) und das andererseits Lernergebnis/Lernprodukte unterschiedlich präsentiert werden können. Mögliche Ausdrucksformen sind beispielsweise Poster, Kurzreferate, Vorträge, Videos, Portfolios, Lerntagebücher, Fotos oder Modelle.

Indem die Lernwerkstatt verschiedene aktive Tätigkeiten und Präsentationsmodi zulässt, werden alle Lernenden ermutigt, ihr Lernen aktiv zu gestalten und selbstbewusst zu zeigen, was sie können.

2.4 Chancen, Potentiale und Herausforderungen einer UDL-Sachunterrichtswerkstatt

Die Integration von UDL-Prinzipien in die Konzeption einer Sachunterrichtswerkstatt an einer Pädagogischen Hochschule bietet vielfältige Chancen für eine inklusive und differenzierte Lehramtsausbildung. Durch die Berücksichtigung multipler Mittel der Motivation, der Darstellung sowie der Handlung und des Ausdrucks kann eine Lernumgebung geschaffen werden, die allen Studierenden Zugang zu sachunterrichtlichen Inhalten und Methoden ermöglicht.

Die Sachunterrichtswerkstatt als Ort des selbstgesteuerten, forschenden und handlungsorientierten Lernens eignet sich besonders gut für die Umsetzung von UDL-Prinzipien, da sie bereits in ihrer Grundkonzeption auf Vielfalt, Individualität und aktives Lernen ausgerichtet ist. Durch die bewusste Integration von UDL kann diese Ausrichtung noch verstärkt und systematisiert werden.

Besonders wertvoll ist dabei das didaktische Potenzial: Studierende erfahren selbst, wie UDL ihre eigenen Lernprozesse unterstützt, und entwickeln gleichzeitig Kompetenzen, UDL in ihrer späteren Unterrichtspraxis anzuwenden. So kann die Sachunterrichtswerkstatt nicht nur ein Ort des fachlichen Lernens sein, sondern auch ein Modell für inklusive Unterrichtsgestaltung.

Die Herausforderung besteht darin, UDL nicht als isoliertes Konzept zu betrachten, sondern es in bestehende fachdidaktische und hochschuldidaktische Konzepte zu integrieren und an

die spezifischen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen der jeweiligen Pädagogischen Hochschule anzupassen. Wie Biewer (2022, S. 221) anmerkt, ist es wichtig, die „historischen, gesellschaftlichen, institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen von Bildung und Unterricht“ zu berücksichtigen.

3 Komparative Bestandsaufnahme zur Implementierung und Evaluation von Hochschullernwerkstätten

Bei der Implementierung der ISUW an der KPH Wien/Niederösterreich war es den Autor*innen des vorliegenden Beitrags ein großes Anliegen, auf Erfahrungen anderer Hochschulen bei der Einrichtung und Schwerpunktsetzung der Lernwerkstätten am jeweiligen zurückzugreifen, um der Sachunterrichtswerkstatt am Standort einen optimalen Start garantieren zu können und bei der Einrichtung mögliche Stolpersteine zu vermeiden. Dabei richtete sich das Augenmerk vor allem auf das Nachbarland Deutschland, in dem in den Jahren im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) an mehreren Hochschulstandorten Lernwerkstätten eingerichtet wurden.

3.1 Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) in Deutschland

In den Jahren 2015 bis 2023 unterstützen Bund und Länder in Deutschland gemeinsam zahlreiche Projekte an deutschen Hochschulen, die das Ziel hatten, die Lehrkräftebildung als Ganzes zu stärken, um zukünftige Lehrer*innen optimal auf ihre beruflichen Aufgaben vorzubereiten. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) wurde auch eine engere Verzahnung hinsichtlich Anerkennung von Lehramtsstudien und Prüfungsleistungen aller deutschen Bundesländer vereinbart. Die geförderten Bildungskonzepte wurden anhand einer Stärken-Schwächen-Bestandsaufnahme der jeweiligen Hochschulen von einer Expert*innengruppe ausgewählt – in zwei Förderphasen qualifizierten sich insgesamt 91 Einzel- und Verbundvorhaben an 64 deutschen Hochschulen (BMBF, 2025).

In allen 16 deutschen Bundesländern arbeiteten Hochschulen an Lösungen zu den aktuellen Herausforderungen der Lehrkräftebildung. Dabei wurde an der Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrkräftebildung an Hochschulen gearbeitet, die Verbesserung der Praxisbezüge im Lehramtsstudium und die Entwicklung zielgruppengerechter und professionsorientierter Angebote der Beratung und Begleitung für Studierende vorangetrieben. Weitere Schwerpunkte der Entwicklungsprojekte richteten sich an die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung, dem Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie der Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft. Von der Grundschule über Sekundarstufe I und II bis hin zur Sonderpädagogik wurden alle Lehramtstypen in der OLB angesprochen.

Die Implementierung von Hochschullernwerkstätten war im Themenbereich „Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft“ angesiedelt. Da die zentrale Voraussetzung für

ein erfolgreiches, kompetenzorientiertes Lehramtsstudium in der curricularen Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaft liegt, müssen Lehrer*innen im Unterricht das facheigene Wissen didaktisch so aufbereiten können, dass es auch für Schüler*innen verständlich ist. Dies setzt eine Zusammenarbeit in der akademischen Ausbildung voraus, die über die Grenzen von Fächern und Fakultäten hinausreicht. Die Projekte der QLB sind dieser Herausforderung mit einer Fülle von Ansätzen begegnet. In den hierzu neugeschaffenen, institutionellen Räumen sollen Vertreter*innen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft in einen regelmäßigen Austausch treten und die Entwicklung des Lehramtsstudiums an ihrer Hochschule kooperativ gestalten können. Lehr-Lern-Labore und Schülerlabore wurden vielerorts eingerichtet, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die Verknüpfung der verschiedenen Wissens- und Kompetenzbereiche in vielen Fächern praxisnah zu erproben (BMBF, 2025).

3.2 Kategorien der Untersuchung

Die für die in der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008) verwendeten Kategorien, Teil- und Unterkategorien der komparativen Bestandsaufnahme wurden zum Teil deduktiv aus allgemeiner Fachliteratur zu Hochschullernwerkstätten (Kramer et. al., 2020), zum Teil induktiv aus den jeweiligen Projekt(vor-)beschreibungen der Einrichtung von Hochschullernwerkstätten an den Universitäten Erfurt (Godau et. al., 2019), Halle (Steinführer & Kramer, 2023), Hannover (Dannemann et. al., 2020) und Siegen (Lehmann, 2013) abgeleitet. Daraus ergaben sich nächstehende Kategorien, Teil- und Unterkategorien, die auch für die Analyse weiterer Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zur Thematik dienen könnte und schließlich wichtige Impulse beim Aufbau und Entwicklung der ISUW an der KPH Wien/Niederösterreich liefert.

Kategorie	Teilkategorie	Unterkategorie
Vorgeschichte	Absicht	
	Grundidee	
	Auftrag	
	Anlass	
Rahmenbedingungen	Infrastruktur	• Bibliothek • Eigenständiger Raum • Seminarraum • ...

	Lehre	- Lehrveranstaltung - Betreuung, z.B. per student. Mitarbeiter:in
	Finanzierung	Ausstattung
	Zeitraahmen	
Beteiligte	Institute	
	Institutionen	
	Externe Berater*innen	
Resultate	Prozesspräsentation:en	
	Publikation:en	
	Feedback	- Rolle der Lehrenden - Evaluierung („des Raumes“)
	Lerntagebuch (Studierende)	
	Innovation	Literatur
		Lernlabore (→ Arbeit Rektorin)
Nutzung (Benutzung)	Prozessorientiertes Arbeiten	- Institutionelles Arbeiten (siehe Lehre) - Studierende & Schüler*innen (außerinstitutionelle Nutzung)
	Lehrveranstaltungs-Konzepte	(siehe auch Lehre) - Open Space - analog - digital - analog/digital
	Nachhaltigkeit	Perspektive(n)

Abbildung 1: Kategorienraster (Eigendarstellung)

3.3 Auswertung der Kategorien

3.3.1 Kategorie „Vorgeschichte“ (Absicht, Anlass und Auftrag)

Der Anlass – die von Bund und Ländern vorangetriebene „Qualitätsoffensive Lehrerbildung – wurde schon weiter oben kurz beschrieben. Einige Hochschulen führten die jeweilige Motiva-

tion, eine Hochschullernwerkstatt am Standort zu implementieren, weiter aus. An der Universität Siegen (Lehmann, 2013, S. 56) wurde dabei auch dem Wunsch der Studierenden nach einer Verbindung von Theorie und Praxis in einer ruhigen, aber kooperativ nutzbaren Lernumgebung nachgekommen, dabei sollen auch die vorhandenen Räume „anders“ gestaltet und (be-) nutzbar gemacht werden – Material, Mobiliar und verschiedene Medien sollen in einer anregenden und freundlichen Atmosphäre frei genutzt werden können.

Ähnlich formulierte auch die Universität Hannover (Dannemann, et.al., 2020, S. 227) ihre Grundideen für die Einrichtung einer Hochschulwerkstätte vor Ort – mit einer Schwerpunktleistung auf inklusive Lehrer*innen-Bildung. Anlässlich der zweiten Förderphase der QLB wurden am Standort Möglichkeiten für eine inklusive Lernlandschaft mit digitalen und analogen Räumen geschaffen, in der auch einzelne Schulen – gemeinsam mit der Universität – Lern- und Bildungsprozesse gestalten können.

An der Universität Halle (Steinführer & Kramer, 2023, S. 173) wird neben der Gestaltung eines Freiraums des Austausches die Schaffung einer inklusiven Arbeitswelt bzw. eines inklusiven Studienortes angestrebt, um den pädagogischen und bildungspolitischen Bestrebungen nach mehr „Eigenverantwortung“ und „Selbstbestimmung“ Rechnung tragen zu können.

3.3.2 Kategorie „Rahmenbedingungen“ (Infrastruktur, Lehre, Finanzierung, Zeitrahmen)

Auf Finanzierung und Zeitrahmen wurde schon weiter oben hingewiesen. An allen Hochschulen wurde die Einrichtung einer Lernwerkstatt an eigens dafür eingerichteten Seminarräumen verstanden. Die Universitäten Hannover (Dannemann et.al., 2020, S. 228) und Siegen (Lehmann, 2013, S. 57f.) geben in ihren Beschreibungen einen guten Einblick in die geplanten infrastrukturellen Maßnahmen und in die didaktische Umsetzung, der auch als Anregung und Leitfaden für die Implementierung der ISUW an der KPH Wien/NÖ dienen soll. In Hannover bildet ein multifunktionaler Arbeitsraum das Zentrum der Hochschullernwerkstatt, um dem die Lernlandschaft angesiedelt ist. Dieser Arbeitsraum kann für klassische Lernarrangements genutzt werden, lässt dabei aber auch andere Formate zu. Neben dieser zentralen „Anlaufstelle“ werden an der Universität Hannover weitere Arbeitsräume für Kleingruppen, eine Bühne, Freiflächen für individualisiertes Arbeiten sowie ein Raum für virtuelles Arbeiten als Teil der Lernlandschaft mitgeplant. Die hier durch Erproben oder Erleben im Rahmen innovativer (inter-)disziplinär durchgeführter Seminare entstehenden Impulse für die Hochschuldidaktik sollen auch auf die Lehrer*innen-Bildung wirken und Anregungen für vielfältige Forschungsanlässe bieten, die ihrerseits die disziplinären Grenzen überschreiten können.

An der Universität Siegen (Lehmann, 2013, S. 55) ist ein ähnliches Projekt verfolgt – hier wird das Augenmerk auf die professionelle Begleitung der Studierenden durch die Lehrenden gelegt, auf „Begegnungen auf Augenhöhe“. Wie auch in Hannover sollen auch Schulen im Umfeld der Universität in die Arbeit in der Lernwerkstatt eingebunden werden – auch mit Unterstützung durch universitäre Mitarbeiter*innen.

3.3.3 Kategorie „Beteiligte“

Wie oben angeführt, wird an manchen Standorten auf die unterstützende Zusammenarbeit durch unterschiedliche Akteure vor Ort verwiesen. In Hannover (Dannemann et.al., 2020, S. 228) soll die Heterogenität der Studierenden, Dozierenden, Schüler*innen und Lehrer*innen sowie der Fakultäten, Institute, Schulformen und Schulen und ihrer theoretischen und/oder praktischen Bezüge nicht nur anerkannt, sondern ein grundsätzliches Gestaltungsprinzip der Lernlandschaft bilden. Dieses universitäre Gemeinschaftsprojekt berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse der unterschiedlichen Studiengänge (Lehramt Gymnasium, Lehramt Sonderpädagogik und Lehramt für berufsbildende Schulen).

3.3.4 Kategorie „Resultate“ (Prozesspräsentationen, Publikationen, Feedback, Lerntagebücher, ...)

Die hier dargestellte Auswertung der ausgewählten Projekte präsentiert deren Darstellung in ausgewählten Publikationen zum Thema. Ein so ambitioniertes Projekt wie die QLB findet natürlich entsprechende Aufmerksamkeit in der Fachliteratur.

An der Universität Erfurt (Berger et.al., 2020, S. 78) wird im Rahmen der Evaluation des Projekts der Frage nachgegangen, wie Studierende den Lern- und Erfahrungsraum Hochschullernwerkstatt wahrnehmen und beurteilen, um Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden zu begleiten. Dazu bearbeiten Studierende aktiv und selbstständig arbeitende Gruppen, die ihre Arbeit und ihre Ergebnisse in Lerntagebüchern festhalten.

An der Universität Siegen (Lehmann, 2013, S. 61) dienen Feedback-Schleifen mit den Studierenden nach deren Arbeit mit den Schüler*innen der Prozessbegleitung und Projektevaluation.

3.3.5 Kategorie „Nutzung“

Die Nutzung der Räumlichkeiten durch schulformbezogene und/oder reformpädagogisch orientierte Seminare wird an der Universität Siegen im Wahlbereichformat organisiert. Dieses soll den Studierenden per „attraktiven Angebot“ nähergebracht werden. Eine erste „Lange Nacht der aufgeschobenen Seminararbeiten“ war erfolgsversprechend (Lehmann, 2013, S. 63) und hat die Besucher*innen mit den Vorteilen von kooperativem Arbeiten vertraut gemacht. Die Studierenden werden dabei aufgerufen, die Räumlichkeiten der Hochschullernwerkstatt für vertiefendes Selbststudium, für Themenabend und für die gemeinsame Arbeit mit Kindern aus umliegenden Schulen zu nutzen.

Die Universität Hannover (Dannemann et.al., 2020, S. 228) kann auf zwei Projekte zugreifen, die schon seit mehreren Jahren vom Institut für Sonderpädagogik durchgeführt werden. Hier werden gemeinsame Seminare von Studierenden und Teilnehmenden ohne Hochschulzugangsberechtigung mit psychischen, geistigen und/oder körperlichen Behinderungen zu Themen historischer und politischer Bildung angeboten. Die hier entwickelten pädagogischen Konzepte bieten Stimuli für inklusive Schulentwicklungsprozesse als auch vielfältige Forschungsanlässe.

In Halle (Steinführer & Kramer, 2023, S. 173) soll der in der Hochschullernwerkstatt gestaltete Freiraum gleichsam für den interdisziplinären Austausch wie für die Schaffung einer inklusiven Arbeitswelt genutzt werden. Freiraum meint hier auch einen jenen Raum, in dem Studierende macht- und angstfrei, selbstbestimmt und eigenverantwortlich ihren Lernprozess nachgehen können. Im Sinn der „doppelten Adressierung“ soll einerseits die Persönlichkeitsbildung und die Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen gefördert werden.

3.3.6 Kategorie „Forschung“

An der Universität Erfurt (Berger et.al., 2020, S. 81ff.) wurde die studentische Arbeit in der Hochschullernwerkstatt mittels Prä-Pro-Test-Verfahren begleitet und mögliche Transformations- wie auch Beharrungstendenzen von den Studierenden ermittelt. Experteninterviews dienten dem vertieften Einblick in die Ergebnisse des Fragebogens.

Das Erproben oder Erleben innovativer Seminare dient in Hannover (Dannemann et.al., 2020, S. 228) als Impuls für die Lehrer*innen-Bildung, die hier beobachteten Lernprozesse fließen in die Entwicklung der Hochschuldidaktik ein.

3.3.7 Zusammenfassung und Leitfaden für die eigenen Entwicklungsarbeit

Neben der Ausgestaltung des Raumes – inklusiv, innovativ, analog, digital – wird in den vorgestellten Projektpräsentationen auch auf ein anderes, neues Konzept von Raum im Zusammenhang mit Lehre/Ausbildung hingewiesen. Freiheit und Selbstbestimmtheit bestimmen das Tun in der Hochschullernwerkstatt und bedingen damit eine Veränderung im Selbstverständnis der Lehrenden – die nun mehr als Begleiter*in denn Beurteiler*in der Studierenden fungieren.

Diese Freiheit bedeutet auch eine Öffnung für andere Beteiligte – aus anderen universitären Bereichen, wie auch aus anderen in Bildung und Ausbildung involvierte und/oder interessierten Gruppen (Dozent*innen, Schüler*innen, Erziehungsberechtigte, Externe).

All das erfordert eine wissenschaftliche Begleitung, die das konkrete Tun in der Hochschullernwerkstatt begleitet und dabei auch den Blick von außen zulässt, um auf mögliche Versäumnisse hinzuweisen.

Literatur

- BMBF (2025). Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abgerufen von: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/home/home_node.html [zuletzt geprüft am 4. April 2025]
- BMBWF (2023). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. BGBl. Nr. 134/1963 idF BGBl. Nr. 267/1963. Abgerufen von: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275> [zuletzt geprüft am 26. März 2025]

- Berger, M., Liu, M.-L., Tänzer, S., Schulze, H., Mannhaupt, G. & Winkelmann, C. (2020). Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwerksstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, A. Emili Enrico & E. Dalla Torre (Hrsg.): *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt (S. 78–86).
- Biewer, G. (2022). Universal Design for Learning (UDL) als Entwicklungsperspektive für einen inklusiven Unterricht. In Frohn, J., Bengel, A., Piezunka, A., Simon, T. & Dietze, T. *Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt (S. 221–230). Abgerufen von: <https://doi.org/10.35468/5983-21> [zuletzt geprüft am 2. April 2025]
- BMSGPK (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Abgerufen von: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html> [zuletzt geprüft am 2. April 2025]
- Brzobohaty, J. & Schmidt-Hönig, K. (2025). Konzeption und Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. In E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen*. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 267–276).
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org> [zuletzt geprüft am 2. April 2025]
- Dannemann, S., Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2020). Die LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L²D²) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover. In: K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & St. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn. Verlag Julius Klinkhardt (S. 226–237).
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag ZZZ1. e. V. Hamburg.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.). *Entwicklung und Lernen*. Kohlhammer Stuttgart (282–293).
- Fisseler, B. & Markmann, M. (2012). Universal Design als Umgang mit Diversität in der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik* 1–2. Zentrum für Hochschulbildung, Technische Universität Dortmund (S. 13–16).
- Godau, M., Tänzer, S., Berger, M., Mannhaupt, G. & Knigge, J. (2019). Implementation einer Hochschullernwerkstatt. Zur Entwicklung des Lernwerkstatt-Konzepts an der Universität Erfurt. In R. Beer, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten*. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 120–134).
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterheld, V. & Weiglhofer, H. (Hrsg) (2019), *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht*. Konzepte und Prozeduren im Fach. Waxmann Münster New York.
- Gruhn, A. (2021). *Doing Lernbegleitung*. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Hinz, A. (2011). Inklusiver Sachunterricht – Visionen und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, H. Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.). *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 23–28).
- Lehmann, A. (2013). Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Springer Wiesbaden (S. 55–65).

- Lindmeier, Ch. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion*. Barbara Budrich Verlag Opladen (S. 267–281).
- Mayring, Ph. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag Weinheim.
- Müller-Naendrup, B. (2013). Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In H. Coelen, B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potenziale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Springer Wiesbaden (S. 193–206).
- Schleicher, A. (2019). *Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten*. OECD Publishing, Paris/wbv Media, Bielefeld, <https://doi.org/10.1787/9783763960231-de>.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute* 61/3 Beltz Juventa Weinheim (S. 270–285).
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2016). Inklusion in der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Orte einer inklusiven Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 81–105).
- Schöps, M. (2016). Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 229–243).
- Stadler-Altmann, U. & Winkler, G. (2023). Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Kooperation. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption. In B. Holub, K. Himpf-Gutermann, K. Mittlböck, M. Musilek-Hofer, A. Varelija-Gerber & N. Grünberger (Hrsg.), *lern.medien.werk.statt – Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 121–136).
- Steinführer, H. & Kramer K. (2023) Freiraum Hochschullernwerkstätten? Das studentische Lernsubjekt zwischen Professionalisierung und Selbstbestimmung. In P. Kihm, M. Kelkel Mareike & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktion und Kommunikation in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 173–185).
- Wedekind, H. (2023). Hochschullernwerkstätten – Verortung in hochschulpädagogischen Exkursen. In P. Kihm, M. Kelkel, & M. Peschel (Hrsg.), *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn (S. 305–325).

AELIA

*Schlussfolgerungen eines europäischen Forschungsprojektes für die Lehrer*innenbildung*

Ingrid Schwarz¹, Kerstin Schmidt-Hönig²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1443>

Zusammenfassung

Der Artikel dokumentiert die konkrete Umsetzung von Empfehlungen des europäischen Forschungs- und Entwicklungsprojektes AELIA (Applying a multi-stakeholder and whole-institutional approach to education for sustainability) am Beispiel der KPH Wien/Niederösterreich. Der Diskurs folgt der Fragestellung, wie Akteur*innen in Bildungsinstitutionen, Universitäten, Hochschulen und Schulen kompetenzorientiert gestärkt werden können, damit Nachhaltigkeitspläne und Transformative Bildungsprozesse umgesetzt werden können. Anhand von acht Qualitätskriterien, einem Whole Institution Approach und einem Multi-Stakeholder-Ansatz werden theoretische und praktische Schlussfolgerungen für die KPH Wien/Niederösterreich abgeleitet.

Stichwörter: Nachhaltigkeit, Hochschuldidaktik, Curriculum

1 Einleitung

AELIA (Applying a multi-stakeholder and whole-institutional approach to education for sustainability) ist ein von der Europäischen Union finanziertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt von Südwind, das in Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education die Schlüsselkonzepte für Transformative Bildungsprozesse sieht. Der theoretische Hintergrund ist ein gesamtinstitutioneller Ansatz und ein Multi-Stakeholder-Ansatz.

Das Projekt hat zum Ziel, Akteur*innen in Bildungsinstitutionen, Universitäten und Schulen in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen für Transformative Bildungsprozesse zu stärken. Auf Basis von Online-Konsultationen und leitfadenunterstützten Interviews wurde zu den AELIA-

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien; Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien; Südwind Niederösterreich, Bahngasse 46, 2700 Wiener Neustadt. E-Mail: ingrid.schwarz@kphvie.ac.at; ingrid.schwarz@univie.ac.at; ingrid.schwarz@suedwind.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at

Partnerländern Griechenland, Zypern, Serbien, Rumänien und Österreich eine Bestandsaufnahme zum aktuellen Stand der empirischen und theoretischen Grundlagen ausformuliert. Es wurden bestehende Initiativen und bewährte Verfahren und Strukturen als weiterzuführende Good Practice Beispiele vorgestellt. Weiters entstanden ist ein „Greenpaper zur Entwicklung von Nachhaltigkeitsplänen in Bildungseinrichtungen“.

Der anwendungsorientierte Leitfaden richtet sich an Lehrende und an das Management in Bildungseinrichtungen. Ebenso werden Vertreter*innen der Zivilgesellschaft und Entscheidungsträger*innen auf wirtschaftlicher und politischer Ebene einbezogen.

Im Sinne des „Whole Institutional Approach“ sollen Bildungseinrichtungen mit allen beteiligten Akteur*innen dabei gefördert werden, einen umfassenden Fahrplan nach acht Qualitätsbereichen für die Umsetzung von Maßnahmen im Sinne der Nachhaltigkeit und der Globalen Verantwortung zu erstellen.

Für die KPH Wien/Krems ergeben sich daraus unter anderem die zentrale Schlussfolgerung einer curricularen Verankerung derartiger Projekte. Somit sieht der aktuelle Curriculumsentwurf neben der fachlichen Spezialisierung im Masterstudium auch die Erarbeitung und Durchführung von Aktivitäten in Kooperation mit außerschulischen Stakeholdern vor. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in AELIA sowie einen Ausblick auf grundlegende Ausbildungsinhalte für eine gesamtinstitutionelle Auseinandersetzung mit Inhalten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

1.1 Theoretischer Hintergrund

Auf Basis von Dokumenten und Publikationen der UNESCO, stützt sich das Projekt auf Definitionen von Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Lernende und Lehrende sollen darin bestärken werden, sich auf lokaler, regionaler und globaler Ebene im Sinne einer zukunftsfähigen und gerechten Entwicklung zu engagieren und im eigenen Handlungsbereich verantwortungsbewusst aktiv zu werden (UNESCO, 2023).

1.2 Befragungen und Projektergebnisse

Bei Befragungen zu den Nachhaltigkeitsstrategien der eigenen Bildungsorganisationen wurden Leiter*innen von Bildungsinstitutionen, Expert*innen aus der Wissenschaft, Vertreter*innen der Zivilgesellschaft, Vertreter*innen der Wirtschaft und Lehrende einbezogen. Entsprechend dem „Whole Institutional Approach“ wurden auch Studierende, Schüler*innen und auch nicht-pädagogisches Personal interviewt.

2 Qualitätsbereiche des Leitfadens

Auf Basis der theoretischen und empirischen Ergebnisse der Befragungen wurde ein Leitfaden erstellt, der sich an Lehrende und an das Management von Bildungseinrichtungen richtet.

Definiert wurden acht Qualitätsbereiche, die für Nachhaltigkeitspläne in Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden sollen.

2.1 Leitbild für jede Bildungseinrichtung

Jede Bildungseinrichtung soll ein eigenes Leitbild für Nachhaltige Entwicklung erstellen und sich in der internen und externen Kommunikation darauf beziehen. Die Wertorientierung der Arbeit im Kontext von Nachhaltiger Entwicklung soll für alle Zielgruppen klar ersichtlich und nachvollziehbar sein. Die Zielsetzungen sind transparent und tragen zur Identitätsentwicklung auf institutioneller Ebene bei. Im Leitfaden findet sich eine klare Trennung von Vision und Mission einer Institution. Weiters finden sich konkrete Arbeitsblätter im Leitfaden, die von allen Bildungsinstitutionen für einen partizipativen Prozess einer Leitbilderstellung verwendet werden können. Eine eigene Checkliste fasst die Punkte zusammen, die bei der Erstellung eines Leitbildes beachtet werden sollen. Diese umfasst beispielsweise die langfristige Nachhaltigkeitsvision der Institution, bei der sich Schüler*innen und Studierende an einer nachhaltigen Zukunft handlungsorientiert beteiligen können (AELIA, 2024, S. 35–41).

2.2 Mitarbeiter*innen in einer Bildungseinrichtung

Mitarbeiter*innen spielen bei der Umsetzung von Nachhaltigkeitsplänen in Bildungseinrichtungen die zentrale Rolle. In einem ersten Schritt ist es wichtig, Bildung für Nachhaltige Entwicklung umfassend in die Lehrer*innenausbildung aufzunehmen. Weiters sollen Schulleitungen die laufende Fort- und Weiterbildung für Pädagog*innen fördern und ermöglichen. Projektorientiertes Lernen und außerschulische Lernorte sollen in die Bildungsprogramme einbezogen werden. Partizipative Projekte mit nicht-formalen Lerngruppen sollen erfahrungsorientiert stattfinden.

Die Einbindung von Nichtregierungsorganisationen mit der Schwerpunktsetzung Global Citizenship Education und Umweltbildung soll implementiert werden. Langfristige Kooperationen und strategische Partnerschaften sollen die Wirkungsorientierung von Lehr- und Lernangeboten festigen.

Mitarbeiter*innen sollen durch Kooperationen bestärkt werden, sich in lokalen Regionalentwicklungsprojekten zu engagieren. Die Kooperationen mit lokalen Nichtregierungsorganisationen und mit Akteur*innen der Zivilgesellschaft sollen nachhaltige Regionalentwicklungen befördern (AELIA, 2024, S. 42).

2.3 Pädagogisches Konzept

Das pädagogische Selbstverständnis in Bezug auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education soll laufend reflektiert und kommuniziert werden. Die Angebote einer Bildungsorganisation sollen im Gesamtprogramm klar erkennbar sein. Lehrplanänderungen und Lehrplananpassungen sollen auf Basis von BNE-Kriterien erfolgen. Die Einbeziehung

aller Fächer und fächerübergreifendes Lernen soll garantiert werden. Weiters sollen digitale Formate im Sinne des digitalen Lernens implementiert und laufend weiterentwickelt werden (AELIA, 2024, S. 46).

2.4 Öffentlichkeitsarbeit

Um Nachhaltigkeitsprojekte in einer Bildungsorganisation öffentlich sichtbar zu machen, sind umfassende Schritte für die Öffentlichkeitsarbeit notwendig. Eine abgestimmte Kommunikationsstrategie umfasst eine barrierefreie institutionelle Website mit einer klaren Ausweisung der Arbeitsbereiche Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education. Regelmäßige Newsletter für die interne und externe Kommunikation sind zielgruppenspezifisch aufzubereiten und stärken die Identifizierung der Zielgruppen, wie beispielsweise Studierende, Schüler*innen, Lehrende, Eltern, Mitglieder regionaler Organisationen, Nicht-regierungsorganisationen, Umweltorganisationen, zivilgesellschaftliche Gruppen, Unternehmer*innen und Politiker*innen. Botschaften können zielgruppenspezifisch verstärkt werden und nachhaltige Strukturen innerhalb und außerhalb der Bildungsorganisationen können vertieft und ausgebaut werden.

Good practice Beispiele sollen öffentlich präsentiert und anerkannt werden, um Erfolge sichtbar zu machen.

Pressemitteilungen, Social Media Plattformen und öffentliche Veranstaltungen unterstützen die öffentliche Sichtbarkeit des Arbeitsfeldes Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education und bestärken auch andere Stakeholder in ihrem Engagement (AELIA, 2024, S. 48).

2.5 Organisationsstruktur

Um Nachhaltigkeit und globale Verantwortung in Bildungseinrichtungen organisatorisch umsetzen zu können, braucht es eine gut abgestimmte interne und externe Kooperationsstruktur. Die Zusammenarbeit der Mitarbeiter*innen, des pädagogischen Personals, der Verwaltung und der Schüler*innen muss auf nachhaltige Transformationsziele abgestimmt werden, die für alle Beteiligten in der Zielsetzung nachvollziehbar sind. Je klarer die internen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, desto leichter sind auch externe Kooperationen, die eine noch höhere Komplexität aufweisen. Die Definition von Zielgruppen und Kooperationspartner*innen ermöglichen einen umfassenden Transformationsprozess, der den Wirkungsgrad und den Nutzen von Maßnahmen und Initiativen wesentlich erhöht. Im Idealfall bilden sich stabile und kontinuierliche Netzwerke für sich laufend verstärkende Nachhaltigkeitspraktiken (AELIA, 2024, S. 50).

2.6 Infrastruktur

Jede Bildungsinstitution ist auch angehalten, laufend an nachhaltigen Infrastrukturmaßnahmen zu arbeiten. Dazu gehört Erneuerbare Energieeffizienz, Abfallvermeidung, Strukturen die Reduktion, Reuse, Recycle und Reparatur fördern, der Einsatz von nachhaltigen Materialien und Gebäudestandards und nachhaltige Beschaffung auf allen Ebenen. Weiters sind die Grünraumgestaltung und die Förderung der Artenvielfalt zentrale Infrastrukturprojekte auf jedem Bildungscampus (AELIA, 2024, S. 56–57).

2.7 Finanzierung

Eine solide und langfristige Finanzierungsstruktur in Bildungsorganisationen ist ein wesentliches Qualitätskriterium von hochwertiger Bildung. Eine ständige Weiterentwicklung eines tragfähigen Finanzierungskonzeptes, eine laufende Evaluierung und ein gut nachvollziehbares Controlling sind unerlässliche Indikatoren für ein gutes Finanzmanagement, das oftmals den Gestaltungsrahmen für Umsetzungsmaßnahmen vorgibt. Zur Implementierung von Nachhaltigkeitsstrukturen in Bildungseinrichtungen gehört damit ein hohes Bewusstsein für Finanzmanagement, sowie transparente Budgets und Finanzberichte. Im AELIA Leitfaden wird dazu die Verwendung der SMART-Ziele-Methodik empfohlen, um das Finanzmanagement nach den Kriterien spezifisch, messbar, erreichbar, relevant und zeitgebunden zu strukturieren (AELIA 2024, S. 61).

2.8 Qualität der Arbeit

Die Qualität der Arbeit einer Bildungsorganisation im Bereich von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education ist die Garantie einer Kontinuität. Nachhaltigkeitsprinzipien sollen langfristig verankert werden. Eine laufende kritische Reflexion und eine ständige Evaluierung der Arbeitsprozesse sollen die Grundlage von kontinuierlichen Verbesserungen sein. Mit soliden Überprüfungsmechanismen und dem Bewusstsein einer ständigen institutionellen Weiterentwicklung können stärkende Strukturen für alle Beteiligten aufgebaut werden (AELIA, 2024, S. 63).

3 Schlussfolgerungen für die KPH Wien/Niederösterreich

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt AELIA gibt mit dem entwickelten Leitfaden, im Sinne des Whole Institution Approachs, Bildungseinrichtungen eine gute Grundlage zur Implementierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Transformativer Bildung im 21. Jahrhundert. Dieses Projekt macht deutlich, dass es die Initiative sowie das Engagement aller Beteiligten braucht, um langfristig und nachhaltig stärkende Strukturen aufzubauen. An der KPH Wien/Niederösterreich ist dieses Anliegen schon seit langem im

Fokus der institutionellen Entwicklung auf allen Ebenen. So finden sich zentrale Aussagen im Leitbild sowie in der Nachhaltigkeitsstrategie 2030 wieder. Im Zuge der Neustrukturierung der Studien der Primar- und Sekundarstufenpädagogik ergibt sich die Chance, oder sogar die Notwendigkeit, die Curricula diesbezüglich zu überarbeiten und noch stärker hinsichtlich Transformativer Bildung auszurichten.

3.1 Nachhaltigkeitsstrategie 2030 der KPH Wien/Niederösterreich

Die neu entwickelte Nachhaltigkeitsstrategie der KPH Wien/Niederösterreich sieht vor, bis 2030 in allen Funktionsbereichen Ziele zur Nachhaltigkeit zu forcieren. Im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung heißt das konkret, Nachhaltigkeit als Querschnittsthema curricular verankern, sowie diese im Kontext der Sustainable Development Goals (SDGs) als Schwerpunktprogramme zu verankern. Somit sollen die pädagogischen Prinzipien der BNE auf bestehende Lehrveranstaltungen angewendet und in zukünftige Curricula aufgenommen werden. Darüber hinaus sieht die Strategie vor, Reflexions- und Diskussionsräume zu schaffen, in denen eine kritische Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung und BNE möglich ist. Diese Weiterentwicklung erfordert ebenso Qualifizierungsmaßnahmen zu BNE für Lehrende an der Hochschule. Im Leitbild sowie in der Nachhaltigkeitsstrategie 2030 der KPH Wien/Niederösterreich wird beinahe ausschließlich Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Begriff bzw. Konzept verwendet. Ergänzend dazu ist für die Ausrichtung der Curricula ein erweiterter Blick auf Global Citizenship Education und Transformative Bildung notwendig, um in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen auch den Anforderungen des neuen Lehrplans für die Primar- bzw. Sekundarstufe I und II gerecht zu werden.

3.2 Curriculumsentwicklung

Das Studienjahr 2025/26 bringt eine grundsätzliche Änderung in Hinblick auf die Studienarchitektur mit sich. Für die Primarstufenpädagogik-Ausbildung dauert das Bachelorstudium sechs Semester, das Masterstudium darauf aufbauend vier Semester.

Im neuen Curriculum für die Primarstufe ist BNE als Querschnittsthema über alle Semester und Fächer hinweg verankert. Dies entspricht dem dritten Punkt des AELIA-Leitfadens, dem pädagogischen Selbstverständnis für Nachhaltigkeit, das sich in einem bereichs- und fächerübergreifenden pädagogischen Konzept widerspiegelt. Ebenso entspricht dies den Zielen des elften übergreifenden Themas Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung des Allgemeinen Teils des Lehrplans für die Primarstufe (BMBWF 2023).

Speziell im Sachunterricht werden sowohl grundlegend als auch vertiefend in allen Lehrveranstaltungen Aspekte der BNE und der GCE mit konkreten Inhalten verknüpft bzw. herausgearbeitet. Im vierten, fünften und sechsten Semester des Bachelorstudiums haben Studierende ein Wahlangebot zur Schwerpunktsetzung bzw. zur fachlichen Vertiefung. Im Bereich des Sachunterrichts wird im vierten Semester ein Wahlmodul angeboten, in dem gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen mit Fokus auf historische, politische, geographische

und wirtschaftliche Zusammenhänge im Kontext der Digitalisierung analysiert, diskutiert und reflektiert werden. Im fünften Semester bietet das sachunterrichtliche Wahlmodul die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen in alternativen Unterrichtsformen, beispielsweise in Form einer Lernwerkstatt, an. Dem ersten Punkt des AELIA-Leitfadens folgend, kann hier die handlungsorientierte Beteiligung der Studierenden an einer nachhaltigen Zukunft angebahnt werden. Im sechsten Semester bietet der Sachunterricht dann ein Wahlmodul an, in dem naturwissenschaftliche Fragestellungen im Kontext der BNE fachwissenschaftlich und fachdidaktisch behandelt werden. Ziel ist es, von einer theoretischen Auseinandersetzung ausgehend konkrete Arbeits- und Handlungsweisen ins Klassenzimmer zu bringen.

Im Masterstudium werden im Bereich des Sachunterrichts im ersten und im zweiten Semester je ein Vertiefungsmodul zu je 10 ECTS-Anrechnungspunkte angeboten. Jedes folgt einer speziellen Ausrichtung und Zielsetzung, jedoch bieten beide die Möglichkeit, gemäß des AELIA-Leitfadens BNE und GCE gezielt zu fördern. Das Wahlmodul Sachunterricht im ersten Semester des Masterstudiums beschäftigt sich vorwiegend mit dem Denken und Lernen in Konzepten und zielt darauf ab, die zentralen fachlichen Konzepte auf fachwissenschaftlichem Niveau zu erfassen. Dazu werden zwei Lehrveranstaltungen mit einerseits naturwissenschaftlicher und andererseits mit gesellschaftswissenschaftlicher Schwerpunktsetzung angeboten. Eine dritte Lehrveranstaltung vervollständigt das Modul und ist als eine Inklusive Sachunterrichtswerkstatt (ISUW) aufgebaut. Diese versteht sich als Ort, „an dem Studierende neben dem Lernen und Lehren auch Austauschen, Organisieren, Erproben, Gestalten u.v.m. als gewichtige Bestandteile ihrer zukünftigen Profession kennenlernen und ausprobieren können“ (Brzobohaty & Schmidt-Hönig 2025, S. 274). Die Inklusive Sachunterrichtswerkstatt wird in einem anderen Beitrag dieses Bandes genauer dargestellt (siehe Brzobohaty, Schmidt-Hönig & Paier).

Im sachunterrichtlichen Wahlmodul des zweiten Semesters des Masterstudiums wird der Fokus auf globale gesellschaftliche Fragestellungen, auch epochaltypische Schlüsselprobleme nach Klafki, gelegt. Auch in diesem Modul ergibt sich in der Aufteilung der Lehrveranstaltungen eine naturwissenschaftliche sowie eine gesellschaftswissenschaftliche Schwerpunktsetzung, wobei die Verknüpfung der Perspektiven/Kompetenzbereiche im Sinne der vielperspektivischen Ausrichtung des Faches Sachunterricht auch hier im Vordergrund steht. Die dritte Lehrveranstaltung dieses Moduls fordert Studierende auf, die Erkenntnisse der fachwissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen zu nutzen, um konkrete (Unterrichts-)projekte zu entwerfen, umzusetzen und zu reflektieren. Im Kontext des AELIA-Leitfadens werden hierbei gleich mehrere Punkte angesprochen/erfüllt. Es geht bei diesen Projekten nicht nur um projektorientiertes Lernen und die Einbindung von außerschulischen Lernorten, sondern vielmehr um partizipative Projekte mit nicht-formalen Lerngruppen, somit um erfahrungsorientierte Umweltbildung und Global Citizenship Education. Hier kann der AELIA-Leitfaden dazu ermutigen, lokale Regionalentwicklungsprojekte bzw. die Kooperation mit Gruppen der

Zivilgesellschaft verstärkt in den Blick zu nehmen. Sofern es die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen erlauben, können Service Learning Projekte nicht nur theoretisch angedacht, sondern vielmehr umgesetzt werden (siehe dazu Schwarz & Schmidt-Hönig, 2024; Altenschmidt & Miller, 2010).

Dieses Engagement muss aber auch sichtbar gemacht werden und somit kommt dem Punkt Öffentlichkeitsarbeit des AELIA-Leitfadens im Sinne von Präsenz in Social Media, diversen Homepages oder auch der Publikation von Good Practice Beispielen besondere Bedeutung zu. Langfristiges Ziel ist der Aufbau von stabilen und kontinuierlichen Netzwerken durch Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie verstärkende Nachhaltigkeitspraktiken. Der AELIA-Leitfaden sieht im Punkt acht vor, die Qualität der Arbeit in Form einer Evaluierung der Arbeitsprozesse bzw. generell einer kritischen Reflexion zu unterziehen, um tatsächlich stärkende Strukturen aufbauen zu können. In diesem Sinne bedarf auch die Konzeption von Curricula, Modulen und Lehrveranstaltungen in regelmäßigen Abständen eine Überprüfung der Wirkungsorientierung von Lehr-/Lernkonzepten und vor allem hinsichtlich ihres Beitrages zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education.

4 Auf den Punkt gebracht

Nachhaltige Bildung wird an der KPH Wien/Niederösterreich gemäß der Nachhaltigkeitsstrategie 2030 auf drei Ebenen realisiert:

1. Bildung *über* Nachhaltigkeit: *hier geht es um das nötige Wissen.*
2. Bildung *für* Nachhaltigkeit: *hier geht es um den Erwerb von Kompetenzen, die dazu befähigen, als Lehrperson an einer nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken.*
3. Bildung *in* nachhaltigen Formen: *damit ist die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gemeint.*

Die Curriculumsentwicklung folgt dieser Nachhaltigkeitsstrategie, was für den Fachbereich Sachunterricht deutlich aufgezeigt wurde.

Insgesamt dokumentiert der Artikel die konkrete Umsetzung der empfohlenen AELIA-Qualitätskriterien am Beispiel der KPH Wien/Niederösterreich. Es wurde anhand der Curriculumsentwicklung für die Primarstufenpädagogik-Ausbildung die theoretische und praktische Implementierung aufgezeigt und es leitet sich die konkrete Empfehlung ab, auch andere Bildungsinstitutionen darin zu bestärken, Nachhaltigkeitspläne auf der Basis eines Multi-Stakeholder Ansatzes gesamtinstitutionell umzusetzen.

Literatur

- AELIA. (2024). *Leitfaden für Nachhaltigkeitspläne für Bildungseinrichtungen*.
<https://www.suedwind.at/bildungsmaterial/aelia-leitfaden-fuer-nachhaltigkeitsplaene-fuer-bildungseinrichtungen/>
- AELIA. (2024). Transnationaler Bericht. https://www.suedwind.at/wp-content/uploads/2024/07/AELIA_Transnationaler-Bericht_Studie-zur-Bestandsaufnahme-von-BNE.pdf
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2010). Service Learning in der Hochschuldidaktik. In N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis*. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Budrich Leverkusen (S. 68–79).
- Brzobohaty, J. & Schmidt-Hönig, K. (2025). Konzeption und Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. In E. Frauscher, C. Imp, D. Longhino & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen*. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung. Klinkhardt Bad Heilbrunn (S.267–276).
- Leitbild. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Wir_ueber_uns/Leitbild/leitbild-2022-a3-hoch-ev-bereinigt-nl-online.pdf
- Nachhaltigkeitsstrategie 2030.
https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/SDG/Fachbeitraege/Nachhaltigkeitsstrategie_Jaenner_2025.pdf
- Schwarz, I. & Schmidt-Hönig, K. (2024). Service Learning in einer Fairen Welt. In T. Krobath, K. Schmidt-Hönig & T. Plotz (Hrsg), *Pädagog/innenbildung in globaler Verantwortung*. LIT Wien (S. 315–336).
- Strategiegruppe GCED. (2024). <https://bildung2030.at/globales-lernen/strategiegruppe-globales-lernen/>
- UNESCO. (2023). Global citizenship und peace education. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/>

Quereinstieg: Studierenerleben im Vergleich

Eine empirisch-quantitative Studie

Gabriele Beer¹, Rudolf Beer², Isabella Benischek³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1437>

Zusammenfassung

„Wenn über Schule gesprochen wird, dauert es nie lange, bis jemand darauf hinweist, dass gute wie schlechte Erfahrungen, Einflüsse und Wirkungen letztlich von den jeweiligen Lehrer*innen abhängen“ (Prenzel, 2023, S. 321). Damit stehen Lehrkräfte und ihr pädagogisches Handeln im Klassenraum im Fokus einer qualitätsvollen Schule. Der aktuelle Lehrkräftemangel eröffnet neue Zugänge zum Lehrberuf ohne pädagogische Grundausbildung.

Die vorliegende empirisch-quantitative Fragebogenstudie fokussiert das Studierenerleben von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf sowie von Lehramtsstudierenden im Regelstudium und geht der Frage nach, welche Berufswahlmotive von unterschiedlichen Akteursgruppen ins Treffen geführt werden, welche methodisch-didaktischen Vorstellungen diese haben und mit welcher Anstrengungsbereitschaft diese in Beruf und Studium einsteigen. Weiters werden die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das individuelle Kompetenzerleben vor dem Hintergrund des subjektiven Belastungserlebens in den Blick genommen. Das Vorgehen ist hypothesenprüfend, die vorliegenden Daten stammen aus einer ersten querschnittlichen Erhebungswelle (N = 337). Es zeigen sich Disparitäten zwischen den Akteursgruppen sowie Zusammenhänge zwischen den genannten Konstrukten.

Stichwörter: Quereinstieg, Studierenerleben, Berufswahlmotive

1 Der Quereinstieg

Ein akuter Lehrkräftemangel auf Grund von Pensionierungen und Teilzeitbeschäftigungen bestimmt auch in Österreich das Bildungsgeschehen der letzten Jahre und hat dazu geführt, dass auf mehreren Ebenen Lehrpersonal rekrutiert wird. Neben traditionell Studierenden –

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

also jenen, die nach der Matura ein Vollzeit-Lehramtsstudium aufnehmen – werden vermehrt auch nicht-traditionell Studierende wie Quereinsteiger*innen, Studierende im Bachelorstudium oder Personen mit Sondervertrag in den Schuldienst aufgenommen. Die Pensionierungswelle wird bis 2027 anhalten und zu ca. 20.000 Pensionierungen bei der sogenannten ‚Babyboomer‘-Generation (geboren zwischen 1946 und 1964) führen, ca. 30 % aller Lehrpersonen arbeiten in Teilzeit, gleichzeitig nimmt die Zahl schulpflichtiger Kinder auf Grund von Migration und Zuwanderung stetig zu und wird im kommenden Jahrzehnt um über 5 % steigen (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 40) Die ergriffenen Maßnahmen, um alternativ qualifizierte Personen in das Schulsystem zu bringen, werden weiterhin notwendig sein, um den Lehrer*innen-Mangel zu kompensieren.

Der Einstieg ins Studium ‚Quereinstieg‘

Während Lehrpersonen mit Sondervertrag weder über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium noch ein Quereinsteiger*innen-Zertifikat verfügen, prüft eine Zertifizierungskommission die Voraussetzungen der Anwärter*innen für den Quereinstieg. Dieses Verfahren wird über die PD-Zuordnungs-Verordnung (§§ 7–12) geregelt und beinhaltet drei Verfahrensstufen. Diesen geht die Registrierung über das „Get Your Teacher“ Portal voraus (Hochladen facheinschlägiger oder fachverwandter Ausbildungszeugnisse – universitäre Abschlüsse mind. Bachelorniveau – Nachweis der vorgeschriebenen Berufspraxis; Lebenslauf; Motivationsschreiben nach vorgegebenen Inhaltspunkten; 2-minütiges Vorstellungsvideo; Personen mit nichtdeutscher Erstsprache Sprachzertifikat Deutsch C1).

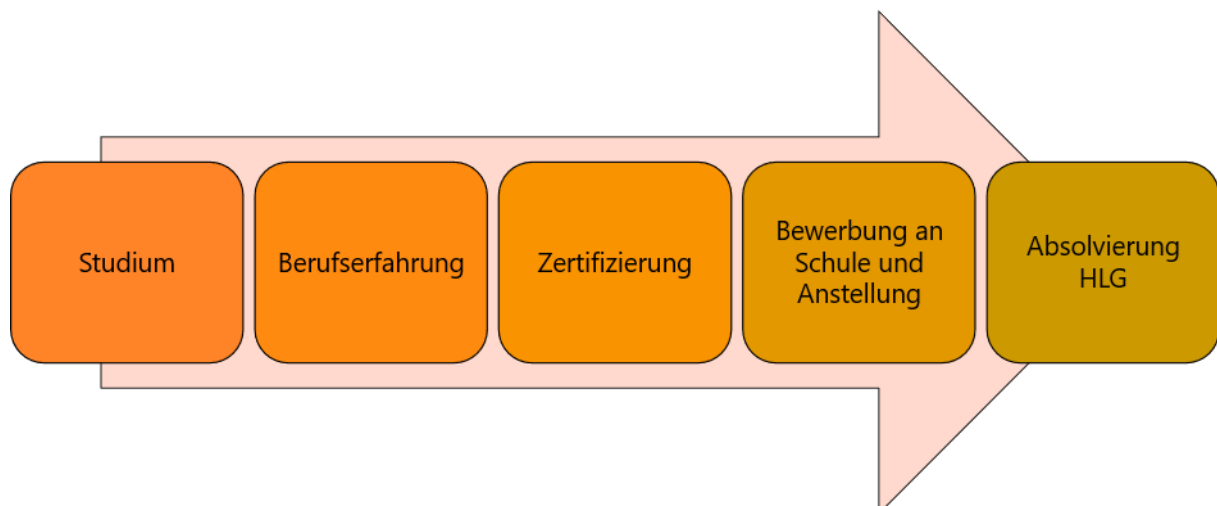


Abbildung 1: Einstieg ins Studium ‚Quereinstieg‘ (Eigendarstellung)

Im ersten Schritt prüfen die Mitglieder der ZKQ-Kommission diese Unterlagen. Im zweiten Schritt nehmen im Rahmen eines Online-Assessments alle Personen, deren eingereichte Unterlagen durch die achtköpfige Zertifizierungskommission positiv beurteilt wurden (Stufe 1), am Online-Assessment (Universität Graz/Institut für Psychologie) teil. Es erfolgt eine Erhebung der für den Lehrberuf erforderlichen persönlichkeits- und einstellungsbezogenen Merkmale. Zuletzt hat sich der*die Bewerber*in bei der Zertifizierungskommission noch einer

Anhörung zu stellen. Das Zertifikat wird für ein Unterrichtsfach ausgestellt, danach kann die Bildungsdirektion anstellen und einen Dienstvertrag im ‚Pädagogischen Dienst‘ ausstellen. (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 46). Im Schuljahr 2022/23 traten in vier Bundesländern die ersten Quereinsteiger*innen ihren Dienst an. (ebd.)

Die internationale Befundlage

Schon um die Jahrtausendwende entwickelten die neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sehr unterschiedlich gestaltete Quereinstiegsprogramme, um dem bereits dort anhaltenden Lehrkräftemangel zu begegnen (Bauer & Kost, 2023, S. 389). Auch in Deutschland kommen schon viele Jahre Quereinsteiger*innen zum Einsatz. Mittlerweile liegen zahlreiche empirische Studien vor, welche sich mit unterschiedlichen Fragestellungen dem Quereinstieg widmeten. Die Befundlage ist nicht eindeutig.

2023 fassen Bauer und Kost (S. 396) diese Befundlage zusammen. Auf der einen Seite liegen Untersuchungsergebnisse vor, die den Quereinsteigenden geringere Kompetenzen gegenüber regulär ausgebildeten Lehramtsanwärter*innen ausweisen. In einer Studie von Kunina-Habicht et al. (2013, 14ff.) bezieht sich das auf das pädagogisch-psychologische bzw. bildungswissenschaftliche Wissen, in den Studien von Kleickmann und Anders (2011) oder Lucksnat, Richter, Klusmann, Kunter und Richter (2020) auf das Wissen im fachdidaktischen Bereich. Auf der anderen Seite fanden Kleickmann und Anders (2011) oder Schweinberger, Quesel, Neuber und Safi (2017) bei Quereinsteigenden sogar höhere Kompetenzen in gewissen Teilbereichen. In einer österreichweiten Befragung von Berufseinsteigenden (N = 785) schätzten Quereinsteigende und Lehrpersonen mit Sondervertrag ihre Kompetenzen am höchsten ein und unterscheiden sich in den Bereichen ‚Allgemeine pädagogische Kompetenz‘ und ‚Fachliche und fachdidaktische Kompetenz‘ sogar signifikant von den anderen Gruppen – allerdings sind das bloße Selbsteinschätzungen (Beer et al., 2025 im Druck). Die meisten Studien konnten hingegen keine nennenswerten Unterschiede festmachen, so in den Bereichen Fachwissen (Kleickmann & Anders, 2011; Lucksnat et al., 2020), professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen (Lucksnat et al., 2020). Bauer und Kost (2023, S. 396) resümieren, dass „Quereinsteigende im Allgemeinen [...] mit regulär ausgebildeten Lehrpersonen mithalten können, was die professionellen Kompetenzen nach dem Ausbildungsabschluss angeht.“

Keller-Schneider, Arslan und Hericks (2016, S. 64ff.) erfassten in der Wahrnehmung von Berufsanforderungen ebenso keine Unterschiede zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften (Regelstudiengang) und Quereinsteigenden.

Bauer und Troesch (2019) untersuchten die Bewältigung beruflicher Anforderungen für nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte und konstatieren, dass ihnen Strategien fehlen, um mit den beruflichen Anforderungen des Lehrberufs zurechtzukommen. Diese suchen primär Hilfe im Schulkollegium, ohne dabei auf die gewohnten Teamstrukturen ihres vorherigen Berufs zu stoßen (S. 299f.).

Galuschka, Wirag und Fuchs-Rechlin (2023) gingen den Unterschieden in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen

für Sozialpädagogik in Deutschland nach. Bei einer Stichprobe von $N = 850$ zeigen die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse, „dass sich Lehrkräfte, die über den Direkteinstieg an die Fachschulen gekommen sind, signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Zudem finden sich signifikante Einflüsse der kollegialen Kooperation, der Unterrichtsstörungen und des Schulklimas auf das Belastungsempfinden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte die Anforderungen des Berufs bewältigen und die berufsbiografischen Hintergründe sogar eine Ressource im Umgang mit den potenziellen Belastungen des Lehrberufs sein können.“ (Galuschka, Wirag & Fuchs-Rechlin, 2023, S. 267)

Dass regulär ausgebildete Lehrpersonen mit dem Lehrberuf als Zweitberuf ihre beruflichen Vorerfahrungen für den Lehrberuf nutzen können, konnten auch Bauer, Trösch, Aksoy und Hostettler (2017) aufzeigen.

In Österreich beforschten Groß Ophoff, Weber, Frey und Gamsjäger die erste Kohorte des im Wintersemester 2022/23 an den Pädagogischen Hochschulen Vorarlberg und Oberösterreich berufsbegleitend angebotenen Hochschullehrgangs ‚Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach‘. Die Autor*innen interessierte die Frage, welche Unterschiede sich zu Beginn des Studiums hinsichtlich der professionsbezogenen Überzeugungen zwischen nicht-traditionellen Studierenden und traditionellen Studierenden in dieser österreichischen Stichprobe zeigen. „Fernstudierende [zeigen] vermehrt konstruktivistische und seltener transmissive Überzeugungen, während sich bei Quereinsteiger*innen ein umgekehrtes Bild zeigt, das auch für die traditionellen Primarstufen-Lehramtsstudierenden gilt.“ (Groß Ophoff et al., 2024, S. 88)

Die Pädagogische Hochschule Zürich konzipierte 2011 ein berufsintegriertes Studiengangsmodell zum Quereinstieg. Die Ergebnisse der Begleitstudie zum Workplace Learning im berufsintegrierten Studiengang zum Quereinstieg zeigen, dass Quereinsteigende selbstreguliert lernen und teilweise trotz pragmatischer Berufswahl eine professionelle Identität als Lehrer*in entwickeln, insbesondere individualisierte flexible Lehr-Lernangebote schätzen und den Wunsch nach mehr erwachsenenbildnerischen, prozessorientierten und stärker formativ anstatt summativ konzipierten Lehr-Lernsettings wie z. B. Coachings äußerten (Bieri et al., 2024, S. 78).

2 Berufs- und Studienwahl, Studiererleben, berufsrelevante Personality Traits

Berufswahlmotive

„Die Wahl des Berufes ist ein Prozess, in dem das Individuum versucht, den Beruf zu ergreifen, der am besten zu seinen Fähigkeiten, Interessen etc. passt“ (Bergmann & Eder, 2001, S. 52). Darüber hinaus fließen weitere Berufswahlmotive in diesen Entscheidungsprozess ein, wie beispielsweise die „subjektive Einschätzung eigener Fähigkeiten, berufsrelevante Vorerfahrungen sowie Anforderungen, Kosten und Arbeitsplatzangebot“ (Weiß, Lerche & Kiel, 2011, S.

350), aber auch gesellschaftliches Prestige, fehlende Alternativen oder die Unsicherheit beruflicher Entscheidungsprozesse. Dies trifft auch auf den Lehrberuf zu. Hier werden zusätzliche schulartspezifische Aspekte sichtbar, zwischen vielleicht einer „wissenschaftlichen Orientierung Studierender des gymnasialen Lehramts“ bis hin zum „fast ausschließlichen Wunsch nach praxisnahen Inhalten ohne jeden wissenschaftlichen Anspruch im Bereich Grundschule“ (Weiß, Lerche & Kiel, 2011, S. 350). Zu unterscheiden sind überdies altruistische (z.B. Schüler*innen zu unterstützen und ihnen zu helfen) (Rothland, 2022) und „intrinsische Berufswahlmotive (z.B. persönliche Zufriedenheit) als auch extrinsische Beweggründe (z.B. finanzielle Absicherung oder geregelte Arbeitszeiten)“ (Beer, Wagner & Weissenböck, 2022, S. 14). Als Berufswahlmotive werden auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, eigene Lehr-Lernerfahrungen, die wahrgenommene Lehrbefähigung, die fachspezifische Motivation, die berufliche Sicherheit oder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie genannt (Klemenz et al., 2014).

Methodisch-didaktische Vorstellungen

Auf die direkte Frage ‚Durch welche Maßnahmen, Eingriffe, Steuerungen, Anregungen, ... können Lernprozesse und Lernergebnisse verbessert werden?‘ können auf einem Kontinuum zwischen direkter Instruktion und selbstständigem Lernen unterschiedliche methodisch-didaktische Vorstellungen von Strategien zum Lernen von Pädagog*innen abgebildet werden. Damit wird das individuelle didaktische Konzept (Jank & Meyer, 2011, S. 45) aufgedeckt.

Die methodisch-didaktischen Vorstellungen spiegeln sich auch im Modell pädagogischer Professionalität (Baumert & Kunter, 2006) wider. Strategien zum Lernen werden vor dem Hintergrund professioneller Überzeugungen ausgewählt. Professionelle Überzeugungen „werden als individuelle Wahrheitsurteile (Reusser & Pauli, 2014) beschrieben und gelten als Prädiktoren effektiven Handelns (Pintrich & de Groot, 1990), da sie u. a. die Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen bestimmen (u. a. Keller-Schneider et al., 2016).“ (Gross Ophoff et al., 2024, S. 84) Die lehr-lerntheoretischen Überzeugungen (Kunter et al., 2016) drücken sich einerseits transmissiv (Weitergabe von Wissen) oder konstruktivistisch (aktiv selbstgesteuerter Prozess) aus. Letztere wurden als Positivindikator für konstruktive Unterstützung im Unterricht identifiziert, während transmissive Überzeugungen als Negativindikatoren für kognitiv aktivierenden Unterricht gelten (Voss et al., 2011). „Die Befundlage dazu, ob sich diesbezüglich Quereinsteiger*innen von traditionellen Studierenden unterscheiden, ist jedoch uneinheitlich (Keller-Schneider et al., 2016; Ghassemi & Nordmeier, 2021).“ (Gross Ophoff et al., 2024, S. 84)

Das individuelle didaktische Konzept einer Lehrperson speist sich aus (1) didaktischem Theoriewissen – solches wird erst im Zuge des Lehramtsstudium aufbauend erarbeitet, (2) aus vorhandenen subjektiven Theorien – hier sind vor allem eigene, historische (meist aus der Sekundarstufe II) Schulerfahrungen prägend – und (3) pädagogisches Erfahrungswissen – auf ein solches können aber Studierende bzw. Berufseinsteigende in den Lehrberuf – besonders im Quereinstieg – noch nicht zurückgreifen.

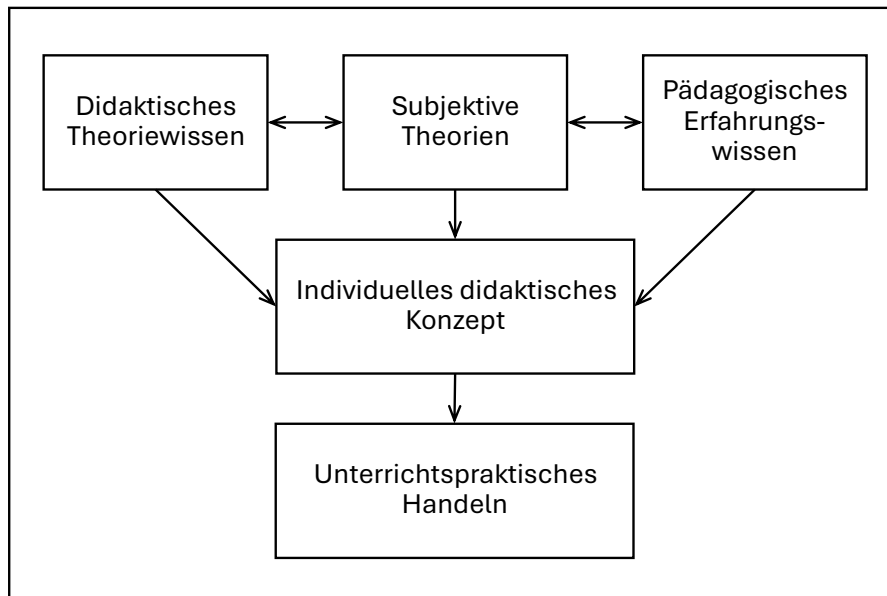


Abbildung 2: Individuelles didaktische Konzept (nach Jank & Meyer, 2011, S. 45)

Damit offenbart sich aber das Dilemma, dass Berufseinsteigende ohne hinreichend pädagogische Ausbildung (z.B. im Quereinstieg) bloß ein individuelles didaktisches Konzept entwickeln können, welches nur von subjektiven Theorien bestimmt ist.

Anstrengungsbereitschaft

Anstrengung kann als „Stärke der Leistungsmotivation beim Lösen der Aufgabe“ (Asendorpf, 2011, S. 73) definiert werden. Schwierige Aufgaben können – bei durchschnittlichen bzw. geringen Fähigkeiten – nur dann erfolgreich gelöst werden, wenn ausreichend Anstrengung aufgewendet wird. Dabei werden individuelle Fähigkeiten und die Aufgabenschwierigkeit in Relation gesetzt und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit der voraussichtlich aufzuwendenden Anstrengung gegenübergestellt. Erst dann erfolgt im optimalen Fall eine Inangriffnahme der Aufgabe. Diese Bilanzabwägung hängt nicht nur von den subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten und der Aufgabenschwierigkeit ab, sondern auch von der individuellen Anstrengungsbereitschaft. Der Begriff Anstrengungsbereitschaft verbindet zwei Aspekte: (1) eine grundsätzliche Bereitschaft, sich für etwas anzustrengen, was als eine allgemeine Einstellung Anforderungssituationen gegenüber bezeichnet werden kann und (2) die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Situation und Hinsicht Mühe zu geben (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, o.J., S. 6).

Subjektives Belastungserleben

Studienbelastung kann als eine im Besonderen das Studium fokussierende psychische und physische Belastung verstanden werden. Hierbei kann, mit Bezug zum Rahmenmodell von Rudow (Van Dick & Stegmann, 2013, S. 43ff.), zwischen objektiven und subjektiven Belastungen unterschieden werden. Objektive Belastungen werden in unterschiedlicher Art von Individuen durch subjektive Widerspiegelung zu subjektiven Belastungen. Diese werden von Studienerfahrungen, der sozialen Kompetenz und dem emotionalen und körperlichen Wohlbefinden

den beeinflusst. Aus Belastungen – äußeren Anforderungen – werden auf psychischer Ebene Beanspruchungen. Solchen subjektiv kognitiv bewerteten Beanspruchungen folgen Beanspruchungsreaktionen samt deren Folgen, diese können positiv wie auch negativ wirken.

Anforderungen werden mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigt (SAR-Modell von Becker, 2006). Die individuelle Beanspruchung resultiert aus einem „Kräftemessen zwischen Anforderungen auf der einen Seite und Kompetenzen und Ressourcen sowie Belastungsfaktoren, welche die Erfüllung der Anforderungen erschweren, auf der anderen Seite (Brandt, 2019, S. 26). Dieses Kräftespiel zwischen Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen wird als individuelle, subjektive Beanspruchung beim Handeln erlebt“ (Sieland, 2006, S. 80 zit. n. Brandt, 2019, S. 26).

Individuelles Kompetenzerleben

Deci und Ryan (1993) beschreiben die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung als die psychologischen Basisbedürfnisse. „Diese universalen Bedürfnisse sind in allen Entwicklungsphasen relevant und erfordern keine bewussten, kognitiven Prozesse“ (Martinek & Hofmann, 2015, S. 599). So ist beispielweise die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenz im Zuge des Studiums wie auch im Lehrberuf bedeutsam für den Erfolg. Positives subjektives Kompetenzerleben ist eine günstige Voraussetzung erfolgreicher Lernprozesse. Subjektive Belastung und daraus resultierender Druck – als Hemmung der natürlichen Bestrebungen des Individuums, sowie die Veränderung des Denkens, Handelns und der Emotionen ohne Rücksicht auf die individuellen Perspektiven der/des Einzelnen (Martinek, 2012, S. 26) – wiederum hat sich in vielen Kontexten als negativ wirksamer Prädiktor im Lernen erwiesen (Beer, 2016, S. 79ff.; Beer & Beer, 2014, S. 97).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Allgemeine Selbstwirksamkeit beschreibt die Überzeugung einer Person, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1997). „Selbstwirksamkeitserwartungen basieren nach Bandura sowohl auf Einschätzungen eigener Fähigkeiten als auch auf der Beurteilung situativer Gegebenheiten. Unter der Berücksichtigung der situativen Erfordernisse schätzt das Individuum ein, inwieweit die eigenen Fähigkeiten in situationsadäquate Handlungen umgesetzt werden können“ (Moschner, 2001, S. 629f.). Es kommt also zu einer Bilanzabwägung zwischen Herausforderung und vorhandenen Kompetenzen. Hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt zu einer hohen Rate an Inangriffnahme von Herausforderungen, eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt dazu, dass eine Aufgabe gar nicht erst begonnen wird. Mit Blick auf den Lehrberuf verstehen Kunter und Pohlmann (2009) Selbstwirksamkeit als die „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter & Pohlmann, 2009, S. 269). „Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die Auswahl von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte Anstrengung im Zielerreichungsprozeß [sic], die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie indirekt den Grad des

Handlungserfolges“ (Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 57) wie auch die Verarbeitung von (Miss-)Erfolgen. Dies steht wiederum in Zusammenhang mit dem Belastungs- und Beanspruchungserleben (Schwarzer & Warner, 2014). Überdies kann das allgemeine (generelle) Selbstkonzept in ein (1) akademisches, (2) soziales, (3) emotionales und (4) körperliches Selbstkonzept differenziert werden (Moscher, 2001, S. 631f.).

3 Die Studie

Das Modell des Quereinstiegs – Berufstätigkeit nach Absolvierung einer nicht-pädagogisch-akademischen Ausbildung auf Bachelor- bzw. Masterniveau und Berufspraxis (Porsch, 2024, S. 12) – gestaltet sich in Österreich als relativ junge Aufgabe für die Pädagogischen Hochschulen in Form von Hochschullehrgängen. Um dieser Herausforderung professionell und zielgruppenadäquat nachzukommen, entschloss sich eine Gruppe von Hochschulprofessor*innen an der KPH Wien/Niederösterreich, den Quereinstieg forschend zu begleiten und so die notwendigen Evidenzen für die hochschuldidaktische Weiterentwicklung dieser Hochschullehrgänge bereitzustellen.

Die in Durchführung befindliche empirisch-quantitative Fragebogenstudie fokussiert das Studierenerleben von Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf sowie Lehramtsstudierenden im Regelstudium und geht konkret der Frage nach, welche *Berufswahlmotive* von unterschiedlichen Akteursgruppen ins Treffen geführt werden, welche *methodisch-didaktischen Vorstellungen* diese haben und mit welcher *Anstrengungsbereitschaft* diese in Beruf und Studium einsteigen. Weiters werden erfolgsmoderierende Variablen wie die *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und das *individuelle Kompetenzerleben* vor dem Hintergrund des *subjektiven Belastungserlebens* in den Blick genommen. Es interessieren Disparitäten zwischen den Akteursgruppen sowie Zusammenhänge zwischen den genannten Konstrukten. Konkret wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- (1) *Gibt es Unterschiede zwischen den Studierendengruppen (Studierende im ‚Quereinstieg‘, im Regelstudium Primarstufe bzw. Sekundarstufe mit und ohne vorgezogenem Berufseinstieg) in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Belastungserleben, Kompetenzerleben und Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen?*
- (2) *Gibt es geschlechtsspezifische Disparitäten in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Belastungserleben, Kompetenzerleben und Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen?*
- (3) *Unterscheiden sich die genannten Studierendengruppen bzw. Frauen und Männer in Bezug auf deren Berufswahlmotive?*
- (4) *Gibt es Zusammenhänge zwischen der subjektiven Bewertung der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, des Belastungserlebens und des Kompetenzerlebens sowie zwischen Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen und Berufswahlmotiven?*

3.1 Studiendesign und Erhebungsinstrument

Die vorliegenden Daten stammen aus der ersten querschnittlichen Erhebungswelle einer Längsschnittstudie. Das Vorgehen ist explorativ deskriptiv (Ist-Stands-Erhebung) wie auch explanativ inferenzstatistisch (hypothesenprüfend). Die Untersuchung ist als empirisch-quantitative Fragebogenstudie angelegt.

Zum Einsatz kommt ein Fragebogen in paper-pencil-Design (siehe Abbildung 3). Neben Fragen zum demografischen Hintergrund (Geschlecht, Lebensalter, Berufsalter, Studiensemester, Umfang der allfälligen Lehrtätigkeit), werden zehn Items zu den Berufswahlmotiven (Beer, Wagner, Weissenböck, 2022) und bewährte Skalen, wie sie Tabelle 1 abbildet sind, eingesetzt.

Skala/Subskala	N	Quelle	Beispielitem
Anstrengungsbereitschaft/ Lernhaltung	7	Jäger & Helmke (2008)	Ich zögere den Beginn des Lernens bis zur letzten Minute hinaus.
Belastungserleben	10	Beer, Beer, Potzmader Ebenberger (2024)	Ich fühle mich im Studium belastet durch die Anforderungen der Lehrenden.
Kompetenzerleben	8	Martinek (2012)	Ich habe das Gefühl, ich kann auch die schwierigsten Aufgaben im Lehrberuf bewältigen.
Allgemeine Selbstwirksamkeit	10	Schwarzer und Jerusalem (1999)	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
Vorstellungen/ Überzeugungen zum Lernen	11	Kunter et al. (2016)	Lehrkräfte sollten Schüler*innen auffordern, eigene Wege zur Aufgabenbearbeitung zu entdecken
Berufswahlmotive		Beer, Wagner Weissenböck (2022)	Bei der Berufswahl ist für mich besonders das gesellschaftliche Ansehen bedeutsam.

Tabelle 1: Skalen, Autor*innen und Beispielitem (Eigendarstellung)

Alle Items sind als Aussagen formuliert und waren auf einer siebenteiligen Ratingskala (1-7) zu bewerten.

3.2 Stichprobe – deskriptive Befunde

An der Untersuchung im Wintersemester 2023/2024 (1. Untersuchungswelle) nahmen 337 Proband*innen teil. Es konnten im Rahmen einer Gelegenheitsstichprobe (Verbund Nord-Ost) 248 Frauen (74,0 %), 84 Männer (25,1 %) und drei diverse Personen (0,9 %) für die Befragung gewonnen werden. Zwei befragte Person machten zum Geschlecht keine Angaben.

325 Personen haben ihr Lebensalter angegeben, das Durchschnittsalter beträgt $M = 26,94$ Jahre. Am häufigsten (52-mal) wurde ein Alter von 23 Jahren angegeben ($Mod = 23$). Der Range umfasst eine Altersspanne von 18 bis 64 Jahren ($R = 46$). Der Median liegt bei 23 Jahren.

In Bezug auf die berufliche Vorerfahrung haben 24 Personen (7,1 %) keine Angaben gemacht. 55,2 % (186) der Befragten verfügen über keine berufliche Vorerfahrung von zumindest einem Berufsjahr. Die verbleibenden 129 Personen haben Berufserfahrungen im Ausmaß von einem bis 35 Dienstjahren.

Da die Erhebung im Wintersemester stattfand, sind Studierende eines ungeraden Studiensemesters überproportional abgebildet, nur wenige Studierende beginnen ihr Studium in einem Sommersemester. Daher wurde das angegebene Studiensemester zu Studienjahren zusammengefasst. 324 Studierende haben Aussagen zu ihrem Studiensemester gemacht (13 fehlende Angaben).

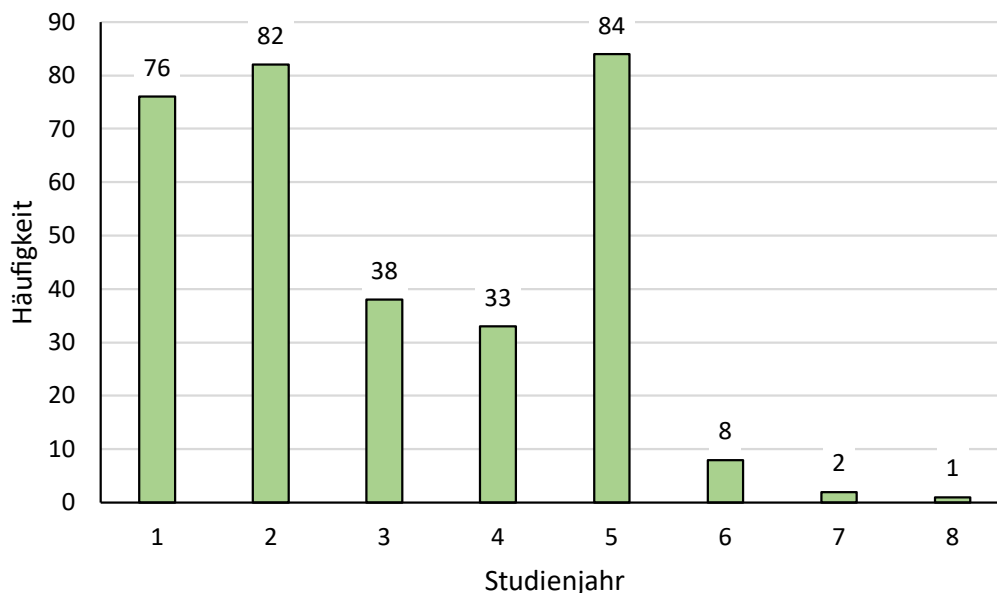


Abbildung 4: Studierende nach Studienjahr (absolute Häufigkeiten) (Eigendarstellung)

Studierende in der ersten Studienhälfte (BA-Studium/bzw. HLG) bilden, vor den Masterstudierenden (5. Studienjahr) die größte Gruppe unter den Befragten.

Nach den 328 gültigen Aussagen zu einer möglichen Lehrtätigkeit von Studierenden gehen etwas mehr als die Hälfte der Personen (190; 57,9 %) keiner Lehrtätigkeit neben dem Studium nach. Folglich lassen sich 138 Personen (42,1 %) mit Lehrtätigkeit identifizieren. Davon haben 136 Proband*innen zusätzlich die Zahl der Wochenstunden angegeben.

Alle befragten Lehramtsstudierenden lassen sich einer der drei Ausbildungsschienen zuordnen. 156 Personen studieren an einer Pädagogischen Hochschule (Lehramt Primarstufe), 117 Personen sind im Regelstudium an einer Universität (Lehramt Sekundarstufe) und 64 Personen besuchen einen Hochschullehrgang an einer Pädagogischen Hochschule im Rahmen des ‚Quereinstiegs‘ in den Lehrberuf für die Sekundarstufe. Diese Personengruppe hat bereits ein, für den Lehrberuf nicht einschlägiges Studium an einer FH oder UNI absolviert.

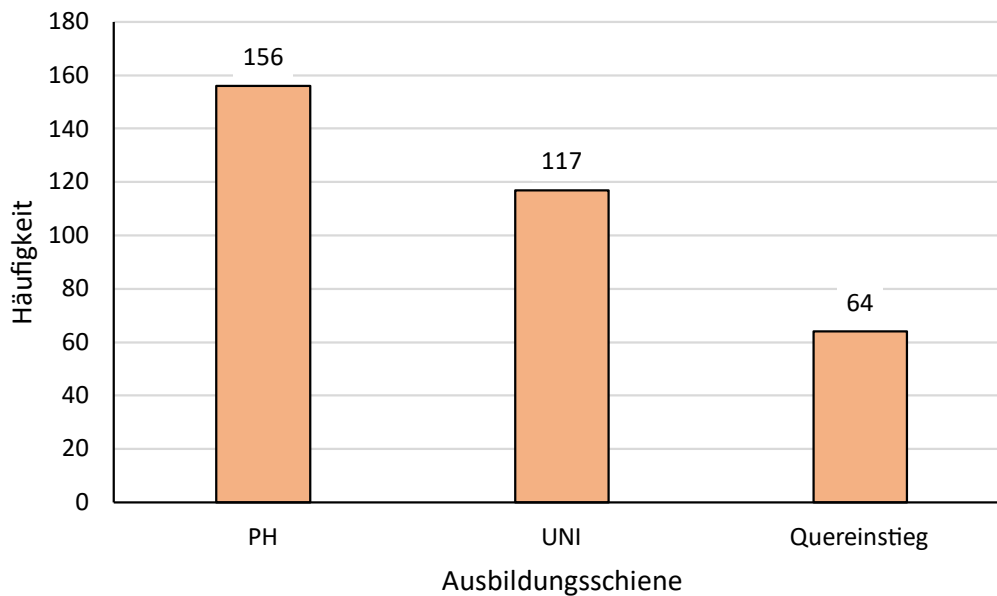


Abbildung 5: Studierende nach Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten) (Eigendarstellung)

Betrachtet man die Studierenden nach Studiensemester und Ausbildungsschiene, so kann festgehalten werden, dass sich alle Befragten im Quereinstieg im ersten Studienjahr befinden. Diese Gruppe soll überdies im Längsschnitt begleitet werden.

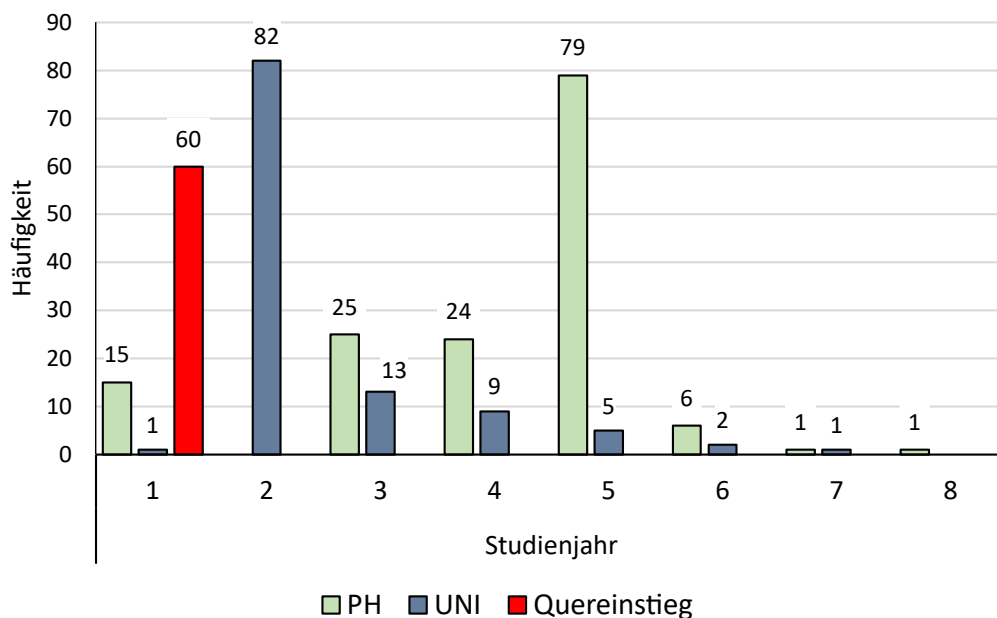


Abbildung 6: Studierende nach Studienjahr und Ausbildungsschiene (absolute Häufigkeiten) (Eigendarstellung)

Die befragten Studierenden der Universität verteilen sich über alle Studienjahre mit einer deutlichen Anhäufung im 2. Studienjahr (Bachelor). Die PH-Studierenden sind ebenfalls über fast alle Studienjahre verteilt, wobei hier die Masterstudierenden (5. Studienjahr) die weitaus größte Gruppe stellen.

3.3 Die abhängigen Variablen – Dimensionsreduktion

Den Studierenden wurden, neben den obig beschriebenen Fragen (demographische Daten), weitere 56 Items zur Bewertung auf einer siebenteiligen Ratingskala vorgelegt. Da bei der Konstruktion des Fragebogens auf bewährte Skalen zurückgegriffen wurde, sind die entsprechenden Einzelitems zu Skalenwerten zusammengefasst worden. Um die Qualität der Skalen zu bewerten, wurde die interne Konsistenz jeweils mit dem Cronbachs Alpha Wert berechnet (siehe Tabelle 2).

Dimensionsreduktion

Die Skala (1) *Anstrengungsbereitschaft* setzt sich aus sieben Items zusammen. Es ergibt sich ein Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.799$. Die allgemeine (2) *Selbstwirksamkeit* wurde mit einer Skala bestehend aus zehn Items erhoben. Auch für diese Skala ergibt sich ein sehr positiv zu betrachtender Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.871$. Acht Items wurden für die Skala (3) *Kompetenzerleben* zum Einsatz gebracht, der innere Zusammenhalt der Skala bestätigt sich mit einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.811$. Allgemeine pädagogische (4) *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* wurden zu einem Index zusammengefasst. Dieses Itembündel (elf Items) weist einen Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = 0.832$ auf. Die kumulative (5) *Belastung* wurde auf Basis von zehn Einzelaspekten zusammengefasst ($\alpha = 0.773$). Es ist davon auszugehen, dass die kumulative Wirkung der Einzelaspekte von hochschulpädagogischer Relevanz ist.

Bei den *Berufswahlmotiven* ist eine Indexbildung nicht sinnvoll. Das Forschungsinteressen gilt nämlich genau den individuellen Unterschieden im Profil der einzelnen Berufswahlaspekte.

Skala	Cronbachs Alpha (α)	Zahl der Items	Mittlere Inter-Item-Korrelation (MIC)	Varianz der Inter-Item-Korrelation (s^2)
(1) <i>Anstrengungsbereitschaft</i>	0.799	7	0.387	0.024
(2) <i>Selbstwirksamkeit</i>	0.871	10	0.408	0.010
(3) <i>Kompetenzerleben</i>	0.811	8	0.368	0.019
(4) <i>Vorstellungen</i>	0.832	11	0.307	0.032
(5) <i>Belastungserleben</i>	0.773	10	0.256	0.031

Tabelle 2: Die Skalen im Überblick (α , Anzahl, MIC, s^2) (Eigendarstellung)

Über alle Gruppen hinweg ergeben sich – mit Ausnahme des Belastungserleben – hohe Zustimmungswerte in den vorgelegten Skalen. Einzelitems wurden, wenn notwendig, so recodiert, dass hohe Werte immer ein hohes Maß an einer Merkmalsausprägung angeben.

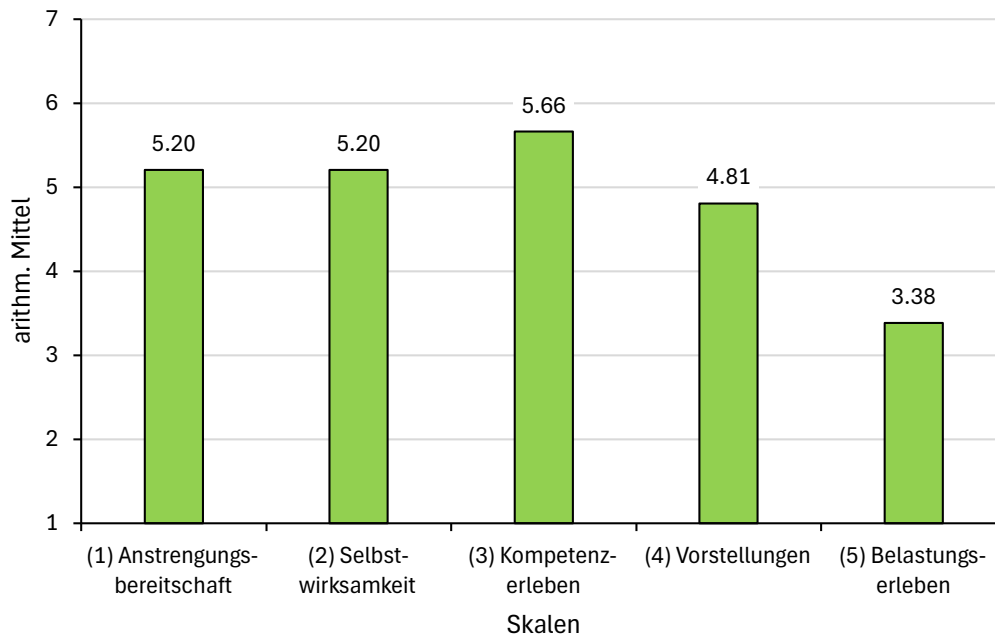


Abbildung 7: Skalen – Mittelwerte (Gesamtstichprobe) (Eigendarstellung)

Die größte Zustimmung seitens der Proband*innen erfährt die Skala individuelles (4) *Kompetenzerleben*. Die Befragten bewerten ihr Kompetenzerleben mit einem Mittelwert von $M = 5.66$. Gleichauf dahinter liegen die selbsteingeschätzte (1) *Anstrengungsbereitschaft* und die (2) *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* ($M = 5.20$).

Im Index (4) werden die *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* eines schülerzentrierten, -aktiven, handlungsorientierten Unterrichts im Sinne eines modernen Lernbegriffs (vgl. Wiater, 2015, S. 16) zusammengefasst. Auf einem Kontinuum von 1–7 symbolisieren hohe Werte eine Vorstellung selbstständigen Lernens, niedrige Werte geben die Idealvorstellung einer lehrerzentrierten, direkten Instruktion wieder (vgl. Wiater, 2015, S. 49). Hier liegen die Vorstellungen bei einem Mittelwert von $M = 4.81$.

Knapp unter dem Skalenmittel wird das kumulierte (5) *Belastungserleben* eingeschätzt ($M = 3.38$).

Betrachtet man die Standardabweichung der einzelnen Skalen, zeigen sich bei der (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($SD = 1.014$) und beim (5) *Belastungserleben* ($SD = 1.045$) die größten Dispersionseffekte, die (2) *Selbstwirksamkeit* ($SD = 0.826$), das (3) *Kompetenzerleben* ($SD = 0.832$) und die allgemeinen (5) *Vorstellungen* ($SD = 0.802$) drücken geringe Heterogenität in den Einschätzungen durch die Studierenden aus.

Verteilungsprüfung

In der Folge wurden alle Skalen auf das Vorliegen einer Normalverteilung überprüft. Im Histogramm sowie beim durchgeführten Kolmogorov Smirnov Anpassungstest zeigen sich die Skalen (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($p \leq .001$), (2) *Selbstwirksamkeit* ($p = .023$) und (3) *Kompetenzerleben* ($p \leq .001$) als rechtssteil beziehungsweise linksschief. Eine Normalverteilung kann hierfür nicht angenommen werden.

Für die Skalen (4) *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* ($p = .096$) und (5) *Belastungserleben* ($p = .200$) kann von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Aufgrund der Tatsache, dass nicht alle verwendeten Skalen normalverteilt sind, wird generell auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen.

Alpha-Fehler-Adjustierung

Im Zuge der inferenzstatistischen Auswertungen ist a priori festzuhalten welches Signifikanzniveau zum Einsatz kommt. Um über alle durchgeführten inferenzstatistischen Tests in Summe ein Signifikanzniveau von $\alpha' \leq 0.05$ einzuhalten, wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bortz (1985, S. 321f) durchgeführt. Mit 65 einzelnen Signifikanztests ergab sich eine (gerundete) Irrtumswahrscheinlichkeit für jeden Einzeltest von $\alpha \leq 0.001$.

Signifikante Ergebnisse werden unter Berücksichtigung der Effektstärke von Cohen (1988) wie folgt interpretiert: Cohens $d \geq 0.20$ = schwacher Effekt, $d \geq 0.50$ = mittlerer Effekt, $d \geq 0.80$ = starker Effekt.

3.4 Inferenzstatistik

Disparitäten nach Studierendengruppen/Ausbildungsvarianten

Eine erste Frage zielt auf die unterschiedlichen Ausbildungsschienen ab: *Gibt es Unterschiede zwischen den Studierendengruppen (Studierende im ‚Quereinstieg‘, im Regelstudium Primarstufe bzw. Sekundarstufe mit vorgezogenen bzw. ohne vorgezogenem Berufseinstieg) in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Belastungserleben, Kompetenzerleben und Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen?* Die erhobenen Stichprobendaten werden zuerst deskriptiv dargestellt, die genannte Fragestellung wird weiterfolgend nach Gruppenunterschieden inferenzstatistisch beantwortet.

Alle drei Gruppen zeichnen sich durch ein hohes subjektives (3) *Kompetenzerleben* aus ($M_Q = 5.73$; $M_{PH} = 5.71$; $M_{UNI} = 5.57$). Deutlich unterhalb des Skalenmittels wird das (5) *Belastungserleben* eingeschätzt, allerdings unterscheiden sich die Scores der drei Gruppen stark. Die befragten PH-Studierenden zeigen die größte Belastung ($M_{PH} = 3.62$), es folgen die befragten Studierenden der UNI ($M_{UNI} = 3.36$). Die geringste Belastung geben die Studierenden im Quereinstieg an ($M_Q = 2.83$).

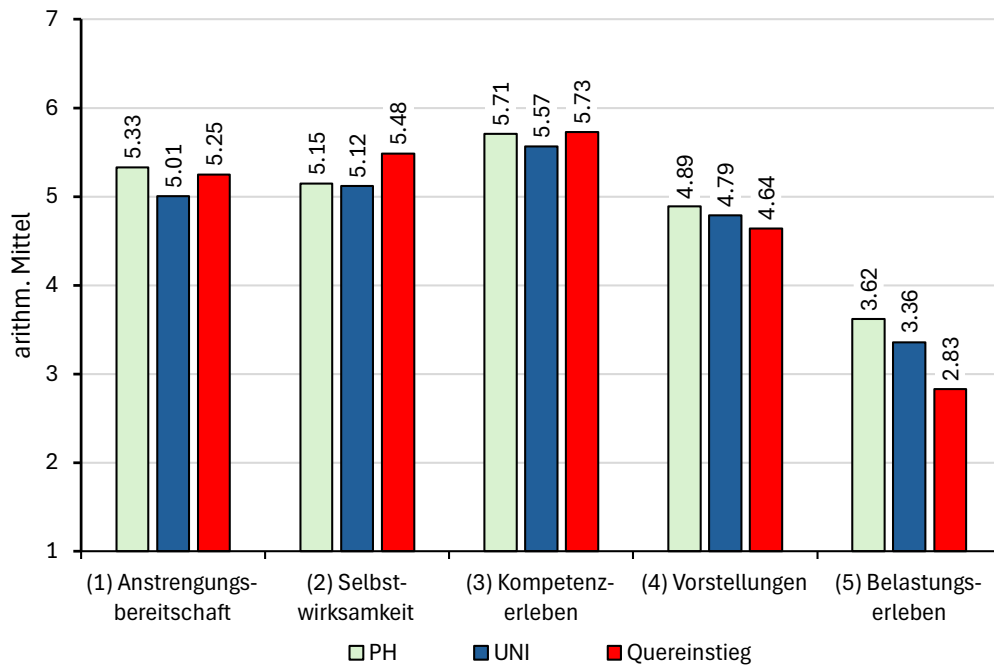


Abbildung 8: Disparitäten nach Ausbildungsvariante (Eigendarstellung)

In den Skalen (3) *Kompetenzerleben* ($p = .503$) und (4) *Vorstellungen* ($p = .155$) können Disparitäten nach einer inferenzstatistischen Prüfung mit dem Kruskal-Wallis-Test ausgeschlossen werden.

	(1) Anstrengungs- bereitschaft	(2) Selbst- wirksamkeit	(3) Kompetenz- erleben	(4) Vorstellungen	(5) Belastungs- erleben
(Kruskal-Wallis- Test)	$p = .014$	$p = .010$	$p = .503$	$p = .155$	$p = .000$
PH vs. UNI (U-Test/Cohens d)	---	---	---	---	$p = 0.059$ ---
PH vs. Quer (U-Test/Cohens d)	---	---	---	---	$p = .000$ $d = 0.769 $
UNI vs. Quer (U-Test/Cohens d)	---	---	---	---	$p = .001$ $d = 0.532 $

Tabelle 3: Kennwerte der Ausbildungsvarianten im Vergleich (p , d) – (Anmerkung: Es wurde ein Signifikanzniveau von $p \leq .001$ festgelegt) (Eigendarstellung)

Inferenzstatistische Detailanalysen zeigen, dass die sich PH-Studierenden, die UNI-Studierenden und die Studierenden im Quereinstieg in Bezug auf ihre (1) *Anstrengungsbereitschaft*, ihre (2) *Selbstwirksamkeit*, ihr (3) *Kompetenzerleben* und ihre (4) *Vorstellungen* nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Das (5) *Belastungserleben* offenbart keine verallgemeinerbaren Differenzen zwischen Studierenden im Regelstudium an PH und UNI. Wohl aber fühlen sich die Studierenden im Quereinstieg signifikant geringer belastet. Die Effekte ist stark ($d = 0.769$ bzw. $d = 0.532$).

Betrachtet man nun die einzelnen Facetten des subjektiven Belastungserlebens, so fällt auf, dass gegen den Trend die Belastung *F46 – durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit* – bei den Studierenden im Quereinstieg als der Hauptbelastungsaspekt dieser Gruppe gesehen werden muss.

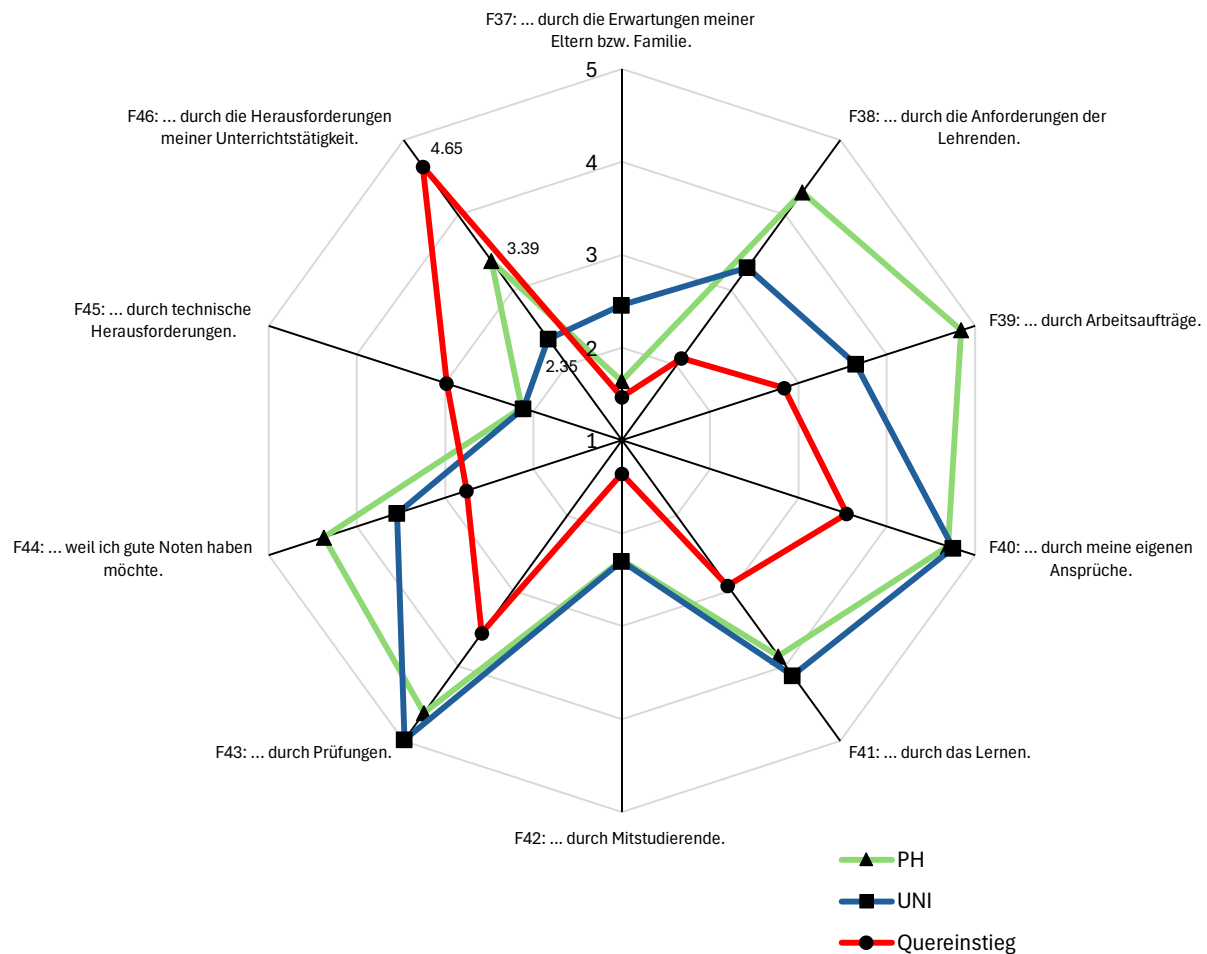


Abbildung 9: Gruppenspezifische Unterschiede in den Facetten des Belastungserlebens (Anmerkung: Die Ratingskala von 1–7 wurde zur besseren Lesbarkeit auf das Intervall von 1–5 begrenzt.) (Eigendarstellung)

Bei Belastungen *F46 – durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit* zeigen die Quereinsteigenden ($M_Q = 4.65$) sehr deutlich den vergleichsweise höchsten Score ($M_{PH} = 3.39$; $M_{UNI} = 2.35$). Ein weiterer hochschuldidaktisch berücksichtigenswerter Aspekt bei den Quereinsteigenden könnte auch bei den Belastungen *F44 – durch technische Herausforderungen* liegen ($M_Q = 2.98$).

Geschlechtsspezifische Disparitäten

Die zweite Forschungsfrage geht allfälligen Unterschieden zwischen den Geschlechtern nach. Hypothetisch werden solche Disparitäten behauptet.

Frauen verfügen über signifikant ($p = .001$) höhere (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($M_F = 5.40$) als Männer ($M_M = 4.68$). Der Effekt ist mit einem Cohens $d = 0.748$ groß. Die befragten Männer geben eine höhere (2) *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* an ($M_M = 5.37$). Hier liegen die Scores der Frauen bei einem Score von $M_F = 5.16$. Der Effekt ist nicht signifikant ($p = .041$). In Bezug auf das individuelle (3) *Kompetenzerleben* und die (4) methodisch-didaktischen *Vorstellungen und Überzeugungen zum Lernen* können ebenfalls keine Unterschiede behauptet werden. Das (5) *Belastungserleben* von Frauen ($M_F = 3.49$) liegt mit einem deutlichen Effekt ($d = 0.458$) wieder signifikant ($p \leq .001$) über jenem der Männer ($M_M = 3.02$).

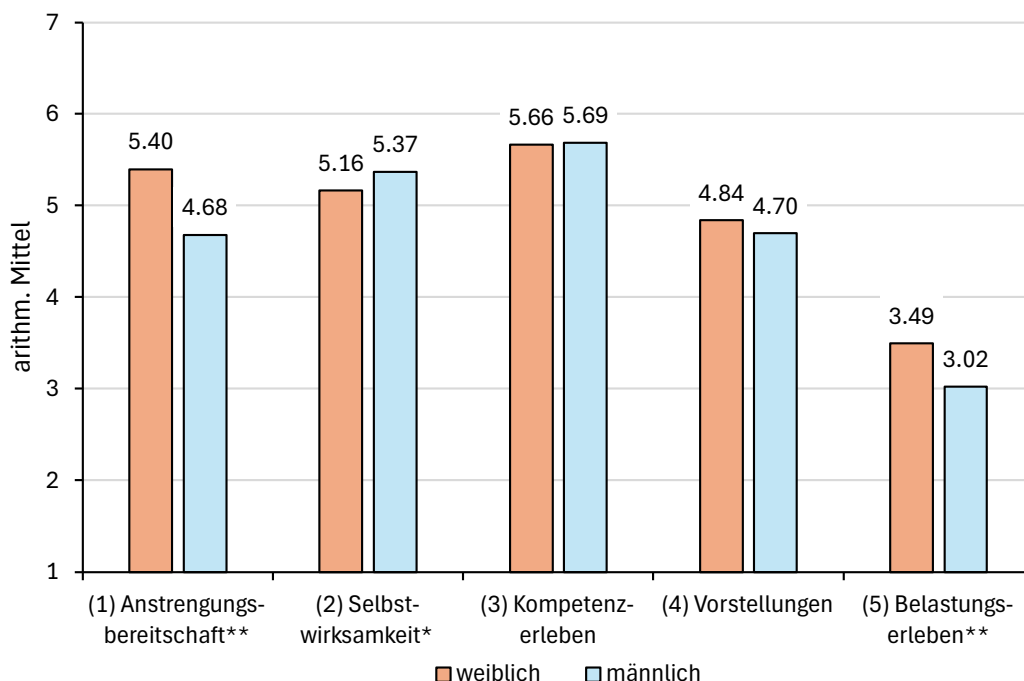


Abbildung 10: Geschlechtsspezifische Unterschiede (** $p \leq .001$) (Eigendarstellung)

Da beim kumulierten Belastungserleben geschlechtsspezifische Unterschiede gefunden wurden, soll nun das Profil aus den einzelnen Aspekten auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin betrachtet werden.

Das signifikant höhere Belastungserleben der weiblichen Studierenden begründet sich in der Stichprobe besonders deutlich beispielsweise in den Einzelfacetten *F38 – Anforderungen der Lehrenden*, *F39 – Arbeitsaufträge*, *F40 – eigene Ansprüche*, *F41 – Lernen*, *F44 – Wunsch nach guten Noten*. In bloß drei Facetten zeigen die befragten männlichen Studierenden knapp höhere Belastungsscores: *F45 – technische Herausforderungen*, *F46 – Unterrichtstätigkeit* und *F37 – familiäre/elterliche Erwartungen*.

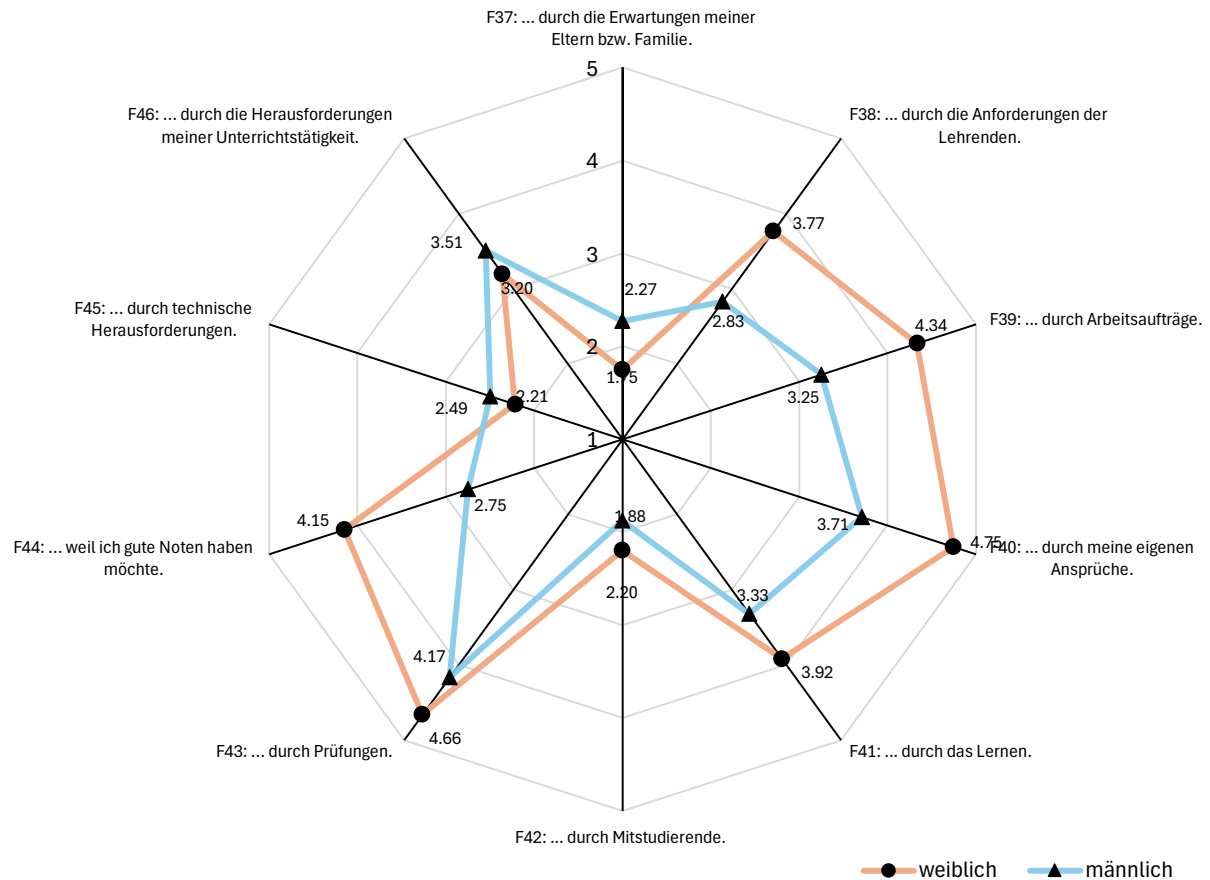


Abbildung 11: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Facetten des Belastungserlebens (Anmerkung: Die Ratingskala von 1–7 wurde zur besseren Lesbarkeit auf das Intervall von 1–5 begrenzt.)
(Eigendarstellung)

Berufswahlmotive nach Akteursgruppen

Ausgewählte Berufswahlmotive stehen bei der dritten Forschungsfrage im Zentrum: *Unterscheiden sich die genannten Studierendengruppen bzw. Frauen und Männer in Bezug auf deren Berufswahlmotive?*

Die Tabelle 4 gibt einen Überblick über die gesamte Stichprobe. Über alle Akteursgruppen hinweg erzielte das Item *F51 – Bei der Berufswahl ist für mich besonders die persönliche Zufriedenheit bedeutsam* – mit einem Score von $M = 6.68$ die größte Zustimmung. Am unteren Ende der Skala wird die Aussage *F50 – Bei der Berufswahl ist für mich besonders große Macht bedeutsam* – bewertet ($M = 1.65$).

Bei der Berufswahl ist für mich besonders ...	arithm. Mittel
F51: ... die persönliche Zufriedenheit bedeutsam.	6.68
F54: ... die Arbeit mit jungen Menschen bedeutsam.	6.30
F49: ... ein sicheres Einkommen bedeutsam.	5.89
F55: ... der fachliche Aspekt bedeutsam.	5.59
F52: ... eine geregelte Arbeitszeit bedeutsam.	5.34
F53: ... die viele Freizeit bedeutsam.	4.25
F56: ... die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg bedeutsam.	3.65
F48: ... ein hohes Einkommen bedeutsam.	3.57
F47: ... das gesellschaftliche Ansehen bedeutsam.	2.49
F50: ... große Macht bedeutsam.	1.65

Tabelle 4: Rangreihe der Berufswahlmotive – gesamt (arithm. Mittel) (Eigendarstellung)

Die Abbildung 12 zeigt die gemittelten Scores getrennt nach PH-, UNI- bzw. quereinsteigend Studierenden.

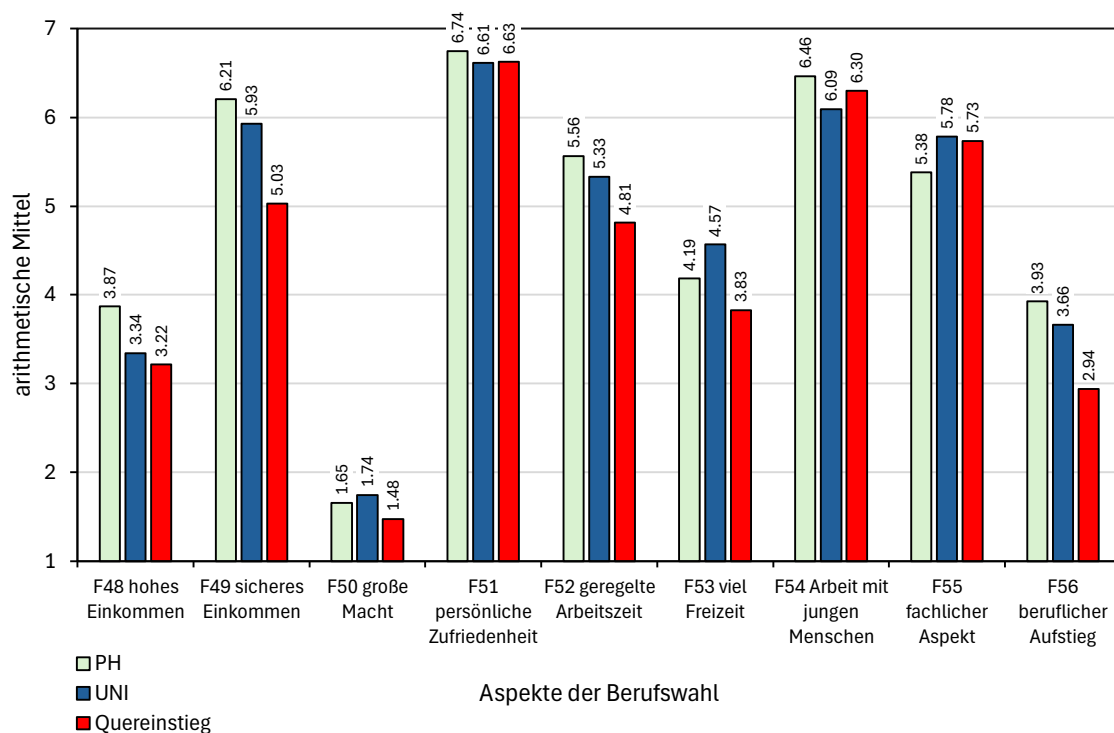


Abbildung 12: Berufswahlmotive nach Akteursgruppe (arithm. Mittel) (Eigendarstellung)

Bei sieben Aspekten zeigen die befragten PH-Studierenden die höchsten Einschätzungen (Ansehen, Einkommen, Zufriedenheit, Arbeitszeit, Arbeit mit jungen Menschen, Aufstieg) in sechs Aspekten liegen die Scores der Studierenden im Quereinstieg am niedrigsten (Ansehen, Einkommen, Macht, Arbeitszeit, Freizeit, Aufstieg). Die UNI-Studierenden zeigen in Aspekten Macht, Freizeit und Fach die höchsten Bewertungen.

Signifikante Unterschiede können nur in Bezug auf *F48 – sicheres Einkommen* und *F56 – beruflicher Aufstieg* behauptet werden.

	<i>F47</i> gesell. Ansehen	<i>F48</i> hohes Einkommen	<i>F49</i> sicheres Einkommen	<i>F50</i> große Macht	<i>F51</i> pers. Zufriedenheit	<i>F52</i> geregelte Arbeitszeit	<i>F53</i> viel Freizeit	<i>F54</i> Arbeit mit jungen Menschen	<i>F55</i> fachlicher Aspekt	<i>F56</i> beruflicher Aufstieg
(Kruskal- Wallis- Test)	p = .292	p = .017	p = .000	p = .520	p = .058	p = .133	p = .017	p = .037	p = .013	p = .001
<i>PH</i> vs. <i>UNI</i> (U-Test/ Cohens <i>d</i>)	---	---	p = .142	---	---	---	---	---	---	p = .255
<i>PH</i> vs. <i>Quer</i> (U-Test/ Cohens <i>d</i>)	---	---	p = .000 d = 0.879	---	---	---	---	---	---	p = .000 d = 0.542
<i>UNI</i> vs. <i>Quer</i> (U-Test/ Cohens <i>d</i>)	---	---	p = .002	---	---	---	---	---	---	p = .007

Tabelle 5: Kennwerte der Ausbildungsvarianten im Vergleich (*p*, *d*) (Eigendarstellung)

Das Berufswahlmotiv *F48 – sicheres Einkommen* – wird von den Studierenden im Regelstudium an Pädagogischen Hochschulen ($M_{PH} = 6.21$) signifikant ($p \leq .001$) höher bewertet als von den Studierenden im Quereinstieg ($M_Q = 5.03$). Der Effekt ist stark ($d = 0.879$). Ebenso schätzen die PH-Studierenden ($M_{PH} = 3.93$) die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg (*F56*) gegenüber den Quereinsteigenden ($M_Q = 2.94$) signifikant ($p \leq .001$) höher ein. Auch hier ist der Effekt deutlich ($d = 0.542$).

Der zweite Teil der Forschungsfrage 3 (*Unterscheiden sich die genannten Studierenden-gruppen bzw. Frauen und Männer in Bezug auf deren Berufswahlmotive?*) bezieht sich auf das Geschlecht. Aufgrund der geringen Fallzahl in der Stichprobe ($n = 3$) werden diverse Personen in der folgenden statistischen Auswertung nicht mit einbezogen. Die *F51 – persönliche Zufriedenheit* – hat für die weiblichen Lehramtsstudierenden signifikant höhere Bedeutung ($M_W = 6.75$; $p \leq .001$). Männer erreichen einen Mittelwert von $M_M = 6.49$. Cohens *d* beschreibt mit einem Wert von $d = 0.360$ einen geringen Effekt. In den übrigen Aspekten lassen sich keine geschlechtsspezifischen Disparitäten verallgemeinern. In der Stichprobe zeigt sich allerdings der Trend, dass Männer das Motiv nach gesellschaftlichem Ansehen und großer Macht favorisieren, in allen anderen Aspekten sind die Scores der Frauen deutlich höher.

Zusammenhänge abhängiger Variablen

Die vierte Forschungsfrage – *Gibt es Zusammenhänge zwischen der subjektiven Bewertung der Anstrengungsbereitschaft, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, des Belastungserlebens und des Kompetenzerlebens sowie zwischen Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen und*

Berufswahlmotiven? – soll mit Hilfe einer Korrelationsanalyse nach Spearman Beantwortung finden. Damit stehen die abhängigen Variablen in Fokus der Betrachtung.

		(1) Anstrengungs- bereitschaft	(2) Selbst- wirksamkeit	(3) Kompetenz- erleben	(4) Vorstellungen	(5) Belastungs- erleben
(1)	<i>r</i>	1.000	.154*	.302**	.067	-.021
Anstrengungs- bereitschaft	<i>p</i>		.005	.000	.221	.700
	<i>N</i>		335	335	335	334
(2)	<i>r</i>		1.000	.513**	.110*	-.250**
Selbst- wirksamkeit	<i>p</i>			.000	.043	.000
	<i>N</i>			336	336	334
(3)	<i>r</i>			1.000	.149*	-.411**
Kompetenz- erleben	<i>p</i>				.006	.000
	<i>N</i>				336	334
(4)	<i>r</i>				1.000	-.102
Vorstellungen	<i>p</i>					.063
	<i>N</i>					334
(5)	<i>r</i>					1.000
Belastungs- erleben	<i>p</i>					
	<i>N</i>					

Tabelle 6: abhängige Variable (* $p \leq .05$ /Tendenz; ** $p \leq .001$ /signifikant) (Eigendarstellung)

Als zentrale Variable zeigt sich das (3) *Kompetenzerleben*. Es korreliert mit dem (2) *Selbstkonzept* hoch ($r = .513$, $p \leq .001$). Das (5) *Belastungserleben* steht zum (3) *Kompetenzerleben* ($r = -.411$; $p \leq .001$) und zum (2) *Selbstkonzept* ($r = -.250$; $p \leq .001$) in einem reziproken Verhältnis. (1) *Anstrengungsbereitschaft* und (3) *Kompetenzerleben* beeinflussen einander positiv ($r = .302$; $p \leq .001$).

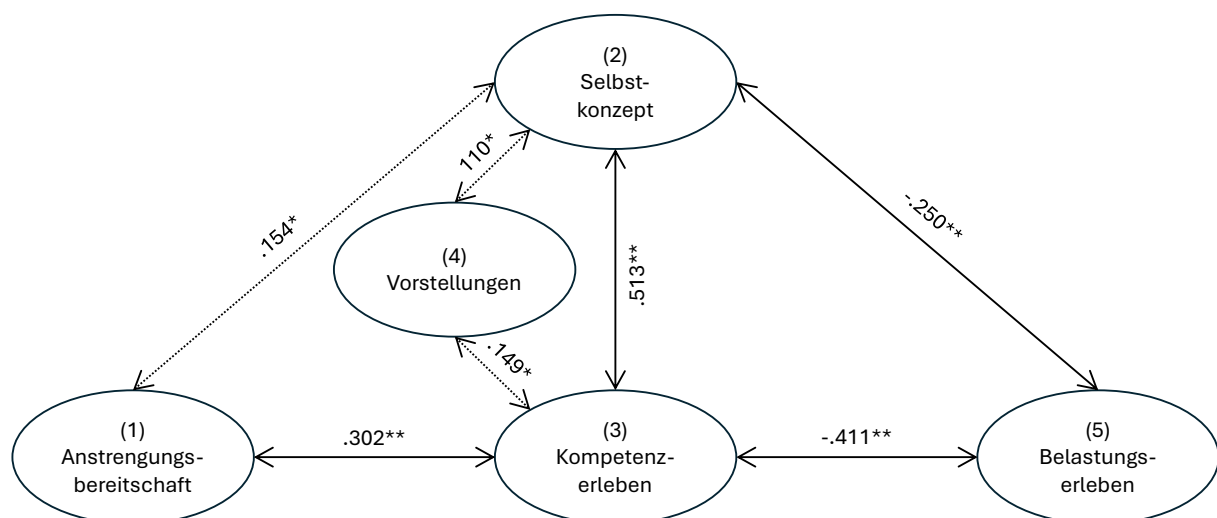


Abbildung 13: Empirische Modellierung der abhängigen Variablen (* $p \leq .05$ /Tendenz; ** $p \leq .001$ /signifikant) (Eigendarstellung)

Zwischen (1) *Anstrengungsbereitschaft* und (2) *Selbstkonzept* besteht eine schwache Tendenz ($r = .154$, $p = .005$). Ebenso zeigen die (4) *Vorstellungen zum Lernen* eine schwache Tendenz zum (2) *Selbstkonzept* ($r = .110$; $p = .043$) und zum (3) *Kompetenzerleben* ($r = .149$, $p = .006$).

4 Fazit

4.1 Zusammenfassung

Die referierten empirischen Ergebnisse zum Studierenerleben basieren auf einer Stichprobe von 337 Lehramtsstudierenden an einer Pädagogischen Hochschule/Primarstufe, an einer Universität/Sekundarstufe und Quereinsteiger*innen in den Lehrberuf im Rahmen des verpflichtenden Hochschullehrgangs im Verbund Nord-Ost. Der Fokus dieser ersten Erhebungswelle (Querschnitt) im WS 2023/2024 lag auf den *Berufswahlmotiven*, den *methodisch-didaktischen Vorstellungen*, der *Anstrengungsbereitschaft*, der *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, dem individuellen *Kompetenzerleben* vor dem Hintergrund des subjektiven *Belastungserlebens*. Zum Einsatz kam ein Fragebogen mit 56 Items bestehend aus sechs bewährten Skalen, abgebildet auf einer siebenteiligen Ratingskala.

Studierende im Quereinstieg ($M_Q = 2.83$) zeigen sich signifikant weniger belastet als Regelstudierende an der PH ($M_{PH} = 3.62$; $p \leq .001$; $d = 0.769$) und Studierende an der UNI ($M_{UNI} = 3.36$; $p \leq .00$; $d = 0.532$). Betrachtet man die zu Grunde gelegten zehn Einzelaspekte der Belastung, so zeigen in der Stichprobe die Quereinsteigenden ($M_Q = 4.65$) in der Belastungsfacetten *F46 – durch die Herausforderungen meiner Unterrichtstätigkeit* – aber sehr wohl gegen den Trend ($M_{PH} = 3.39$; $M_{UNI} = 2.35$) den vergleichsweise höchsten Score. Damit können Argumentationsstränge nach einer zu großen Belastung von Quereinsteigenden im Hochschullehrgang zurückgewiesen werden. Ein aber durchaus hochschuldidaktisch berücksichtigungswerter Aspekt bei den Quereinsteigenden ergibt sich bei den Belastungen *F44 – durch technische Herausforderungen* – ($M_Q = 2.98$). Offenbar gibt es hier Nachholbedarf.

Das Berufswahlmotiv *F48 – sicheres Einkommen* – wird von den Studierenden an Pädagogischen Hochschulen ($M_{PH} = 6.21$) signifikant ($p \leq .001$; $d = 0.879$) höher bewertet als von den Studierenden im Quereinstieg ($M_Q = 5.03$). Die PH-Studierenden ($M_{PH} = 3.93$) schätzen die Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg (F 56) gegenüber den Quereinsteigenden ($M_Q = 2.94$) signifikant ($p \leq .001$; $d = 0.542$) höher ein. In Bezug auf die Berufswahlmotive zeigen sich die Quereinsteigenden unauffällig.

Frauen geben eine signifikant ($p = .001$; $d = 0.748$) höhere (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($M_W = 5.40$) als Männer ($M_M = 4,68$) an. Ebenso liegt das individuelle (5) *Belastungserleben* von Frauen ($M_F = 3.49$) mit einem deutlichen Effekt ($d = 0.458$) signifikant ($p \leq .001$) über jenem der Männer ($M_M = 3.02$). Das höhere Belastungserleben der weiblichen Studierenden begründet sich in der Stichprobe besonders deutlich beispielsweise in den Einzelfacetten *F38 – Anforderungen der Lehrenden*, *F39 – Arbeitsaufträge*, *F40 – eigene Ansprüche*, *F41 – Lernen*, *F44 – Wunsch nach guten Noten*. Weibliche Lehramtsstudierende bewerten die

F51 – persönliche Zufriedenheit signifikant höher ($M_W = 6.75$; $p \leq .001$; $d = 0.360$) als Männer ($M_M = 6.49$). Das höhere *Belastungserleben* von weiblichen Studierenden könnte sich in der der höheren Anstrengungsbereitschaft und daraus folgend einem höheren Engagement im Studium und Beruf begründen. Nachdem die subjektive Belastung aber allgemein unterhalb des Skalenmittels liegt, sollte hochschuldidaktisch daraus eher die Frage abgeleitet werden, wie es gelingen kann, männliche Studierende zu größerer *Anstrengungsbereitschaft* und zu größerem Engagement im Lehramtsstudium zu bringen.

Bei der Frage nach Zusammenhängen zwischen der subjektiven Bewertung der *Anstrengungsbereitschaft* von Lehramtsstudierenden, deren *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, deren *Belastungserleben* und deren *Kompetenzerleben* sowie zwischen deren *Vorstellungen/Überzeugungen zum Lernen* sowie deren *Berufswahlmotiven* zeigt sich, dass das (3) *Kompetenzerleben* als zentrale Variable gilt. Es korreliert positiv mit dem (2) *Selbstkonzept* ($r = .513$; $p \leq .001$) und der (1) *Anstrengungsbereitschaft* ($r = .302$; $p \leq .001$). Das (5) *Belastungserleben* steht mit dem (3) *Kompetenzerleben* ($r = -.411$; $p \leq .001$) und dem (2) *Selbstkonzept* ($r = -.250$; $p \leq .001$) in einem verkehrt proportionalen Verhältnis. Gerade für männliche Studierende könnte hochschuldidaktisch am individuellen Kompetenzerleben angesetzt werden, im Sinne individuell angepasster Lernziele in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 2003), um deren Lernen und das damit verbundene Kompetenzerleben zu optimieren.

Die Gesamtstudie hat das Ziel den Hochschulehrgang Quereinstieg im Lehr- bzw. Studienbetrieb im Längsschnitt zu begleiten, aber immer wieder Vergleichsdaten aus anderen Studiengruppen mit einzubeziehen.

4.2 Diskussion und Limitation

Die hohe Einschätzung des Kompetenzerlebens lässt sich mit den Ergebnissen anderer österreichischer Studien vergleichen, zum Beispiel von Flick-Holtsch et al. (2013) oder der Studie des „Forschungsnetzwerk Berufseinstieg“ (FONEB). Die 785 in dieser Stichprobe befragten Berufseinsteigenden schätzten ihre Kompetenzen in den Bereichen ‚Allgemeine pädagogische Kompetenz‘ ($M = 3.25$), ‚Diversitäts- und Genderkompetenz‘ ($M = 3.38$), ‚Fachliche und fachdidaktische Kompetenz‘ ($M = 3.34$), ‚Soziale Kompetenz‘ ($M = 3.21$) sowie im Bereich ‚Professionsverständnis‘ ($M = 3.24$) auf einer vierteiligen Ratingskala ein. Besonders hervorzuheben ist, dass auch in dieser Stichprobe die Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen im Quereinstieg und denen mit Sondervertrag in den Bereichen ‚Allgemeine pädagogische Kompetenz‘ und ‚Fachliche und fachdidaktische Kompetenz‘ signifikant höher gegenüber jenen mit regulär Lehramt mit Bachelor bzw. Masterabschluss und Lehramtsstudierende im verfrühten Berufseinstieg war. (Beer et al., in Druck) In der Schweiz belegt bspw. eine Studie von Schafer et al. (2019) eine hohe Selbsteinschätzung von Kompetenzen angehender Lehrpersonen, ebenso zeigten in den Studien von Kleickmann und Anders (2011) oder Schweinberger, Quesel, Neuber und Safi (2017) Quereinsteigende höhere Kompetenzen in gewissen Teilbereichen.

In Bezug auf die Berufswahlmotive sind jene mit intrinsischer Motivation (persönliche Zufriedenheit, Arbeit mit jungen Menschen, Fachlicher Aspekt) höher bewertet als extrinsisch

motivierte Aspekte (z.B. hohes Einkommen, Macht, viel Freizeit, beruflicher Aufstieg). Auch diese Befunde decken sich mit nationalen wie auch internationalen Forschungen (Cramer, 2016; Rothland, 2014; Rothland, 2022; Weiß & Kiel 2013). Berufseinsteigende im Quereinstieg bewerten bei der vorliegenden Studie die extrinsisch orientierten Aspekte am niedrigsten. Die Pädagogische Motivation (Weiß & Kiel, 2013) widerspiegelt eine für die Bewältigung der Berufsarbeit günstige Motivkombination (Rothland, 2011 zit. nach Keller-Schneider, 2011). Das gesamt geringere Belastungserleben der Quereinsteigenden könnte wie bereits von Galuschka et al. (2023) dahingehend interpretiert werden, dass die berufsbiografischen Hintergründe eine Ressource im Umgang mit den potenziellen Belastungen des Lehrberufs sein können.

Die Vorstellungen und Überzeugungen zum Lehren und Lernen unterschieden sich in dieser Stichprobe nicht signifikant zwischen den Gruppen (Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen, der Universität und den Quereinsteigenden). Der Mittelwert von $M = 4.64$ ist bei den Quereinsteigenden am niedrigsten und liegt nur geringfügig über dem Skalenmittelpunkt von 4. Die breite Streuung der Werte ($SD = 0.870$) verweist darauf, dass unter den Quereinsteigenden durchaus Lehrpersonen mit einer transmissiven Lehr-Lern-Überzeugung unterrichten. Groß Ophoff et al. (2024) berichten in ihrer Studie, dass nicht-traditionell ausgebildete Quereinsteigende über eher transmissive Lehr-Lern-Überzeugungen verfügen. Weitere Erhebungen im Längsschnitt werden zeigen, welche Lehr-Lern-Überzeugungen bei den Berufseinsteigenden ihr Handeln leiten.

Limitation: Bei dieser Studie handelt es sich zum einen (noch) um eine Querschnittstudie ohne repräsentativen Charakter, zum anderen liegen für die Gruppenvergleiche unterschiedliche Gruppengrößen vor. Die Ergebnisse müssten in einer symmetrischen Stichprobenverteilung auf ihre Belastbarkeit hin geprüft werden. Die Studie wird als Kohortenstudie weitergeführt.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Auflage). Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bauer, C. E. & Kost, J. (2023). Lehrpersonenmangel und Quereinstieg. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3), 388–403. <https://doi.org/10.25656/01:28654>
- Bauer, C.E., Aksoy, D., Troesch, L. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrerberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C.E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). hep.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *ZfE* 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beer, G. & Beer, R. (2014). Die Psychologischen Basisbedürfnisse von Lernenden und Lehrenden an einer Pädagogischen Hochschule unter dem Aspekt subjektiven Druckempfindens. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, & H. Schwetz et al. (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern* (S. 97–113), Fakultas.

- Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A., & Neureiter, H. (in Druck). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa.
- Beer, G., Beer, R., Potzmader, S., & Ebenberger, A. (2024). A caring start to the teaching profession – Zum individuellen Belastungsempfinden von berufseinsteigenden Lehramtsstudierenden. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig, (Hrsg.), *Service Learning – Caring Society* (S. 279–313). LIT.
- Beer, R. (2016). Eltern und Druck. Autonomie- und Kompetenzerleben in der Erziehungsarbeit. In D. Lindner et al. (Hrsg.), *Dialog Forschung* (S. 9–89), LIT.
- Beer, R., Wagner, P., & Weissenböck, A. (2022). Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung. In Ch. Fidrich, B. Herzog-Punzenberger, H. Knecht, P. Riegler, & E. Süss-Stepanick (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 9–29), LIT.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2001). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. Rost (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 49–55). Beltz.
- Bieri Buschor, C., Kocher, M., Keck Frei, A., Bürgler, B., & Hürlimann, R. (2024). Berufsintegrierendes Studiengangmodell zum Quereinstieg. Workplace Learning im Fokus. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 74–81. <https://doi.org/10.25656/01:30057>
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik Für Sozialwissenschaftler*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-08342-0>
- Brandt, C. B. (2019). *Anforderungen, Ressourcen und Salutogenese im Sportlehrerberuf. Prädiktoren für die Zugehörigkeit zum Mustertyp Gesundheit und Ansätze zum Verbleib und Dropout bei Sportlehrkräften zwischen 50 und 65 Jahren an allgemein bildenden Gymnasien* [Dissertation, Universität Konstanz]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-8xy26bohaggi5>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf: Auswahl und Förderung* (31-56). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_1
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Flick-Holtsch, D., Hollenstein, L., Haldimann, M., Taras, A., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2023a). Evaluierung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich – Abschlussbericht zur Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung. In A. Schnider, M.-L. Braunsteiner, I. Brunner, C. Hansen, B. Schober, & C. Spiel (Hrsg.). *Pädagog*innenbildung. Evaluationen und Analysen* (S. 63–188). Medien Heiligenkreuz.
- Galuschka, K., Wirag, S., & Fuchs-Rechlin, K. (2023). Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel, & P. Sven (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 297–314). Julius Klinkhardt
<https://doi.org/10.25656/01:27687>

- Groß Ophoff, J., Weber, C., Frey, A., & Gamsjäger, M. (2024). Merkmale (nicht-)traditioneller Lehramtsstudierender. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 82–90.
<https://doi.org/10.25656/01:30058>
- Jäger, R. S., & Helmke, A. (2008). *Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext* (MARKUS). Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz.
- Jank, W., & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 157–185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), 50–75.
<https://www.researchgate.net/publication/319037131>
- Kiper, H. (2001). *Schulpädagogik*, Beltz.
- Kleickmann, T., & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In S. Krauss, U. Klusmann, W. Blum, J. Baumert, M. Kunter, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–315). Waxmann.
- Klemenz, S., Tachtsoglou, S., Lünemann, M., Darge, K., König, J., & Rothland, M. (2014). *Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung - Codebook zum Fragebogen Messzeitpunkt 2, Teil 1 und 3, DE/AT/CH Fragen zur Person, zur berufsspezifischen Motivation und zu Lerngelegenheiten*.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:11924>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F. & Stürmer, K. (2016). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)*. Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf). Goethe Universität Frankfurt am Main. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/42800/file/BilWiss_Skalenhandbuch.pdf 79–83. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3469513>
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 261–282). Springer.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Martinek, D. (2012). Autonomie und Druck im Lehrberuf, *Ztschr. für Bildungsforschung*, 2, 23–40.
- Martinek, D. & Hofmann, F. (2015). Erfolgreiche Strategien zur Autonomieförderung, *Erziehung und Unterricht*, 165(7–8), 599–610.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend. Rheinland Pfalz (o. J.). Kommission „Anwalt des Kindes“. *Empfehlung 24*. Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem

- Prüfstand!? https://anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/anwalt-des-kind.es.bildung-rp.de/empfehlungen/empf24.pdf
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (S. 629–635). Beltz.
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf. *Pädagogik*, 1(24), 12–16.
- Prenzel, M. (2023). Lehrer*innenbildung. In M. Huber, & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 321–328). Springer VS.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 319–348). Waxmann.
- Rothland, M. (2022). Berufswahl Grundschullehrer*in – kindorientiert, nicht fachinteressiert? Variablen- und personenzentrierte Forschungsbefunde zu einer vorgeblich grundschulspezifischen Motivation. In I., Mammes, & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 95–113). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24621>
- Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D., & Bauer, C. (2019). Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(2), 40–49. <https://doi.org/10.25656/01:18118>
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.25656/01:30053>
- Schwarzer, M., & Jerusalem, R. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen – Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, & H. J. Abs (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 662–678). Waxmann.
- Schweinberger, K., Quesel, C., Neuber, D., & Safi, N. (2017). Was würden Sie tun? Vignetten-Aufgaben zur Erfassung von professionellem Handlungswissen bei Quereinsteigenden. In C.E. Bauer, C. Bieri Buschor, & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 161–179). hep. <https://phrepo.phbern.ch/id/eprint/2214>
- Sieland, B. (2006). Veränderungspotenziale und Veränderungshindernisse am Beispiel der Gesundheitsförderung im Schulkollegium. In DAK, BUK, GUVV-NRW, Universität Lüneburg (Hrsg.), *Lehrergesundheit – Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsförderliche Organisationsentwicklung* (1. Aufl.) (S. 75–109). <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2006/343/>
- Van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Auflage) (S. 43–59). Springer.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Waxmann.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013): Who chooses teaching and why? *Issues in Educational Research* 23(3), 415–433. <https://www.iier.org.au/iier23/weiss.html>

- Weiß, S., Lerche, T., & Kiel, E. (2011). Der Lehrberuf: Attraktiv für die Falschen? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 349–367.
- Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung*. Auer.
- Wygotski, L. (2003). *Ausgewählte Schriften* – Band II. Lehmanns Verlag.

Die Attraktivität des Lehrberufs aus Perspektive von Studierenden und Personen mit nicht-pädagogischem Hintergrund

Rudolf Beer¹, Gabriele Beer², Andreas Weissenböck³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1429>

Zusammenfassung

Der aktuelle Mangel an qualifiziertem Personal in Wirtschaft und Gesellschaft betrifft auch die Schule. Lehrkräfte sind wesentliche Akteure im Bildungsprozess. Ziel ist, dass auch weiterhin Lehrpersonen zur Verfügung stehen, welche über hohe Qualifikationen und die Motivation verfügen, welche für die Ausübung ihres Berufs unverzichtbar sind. Damit gerät die Attraktivität des Lehrberufs in den Blick, denn jungen Menschen, welche die Hochschulreife erlangt haben, stehen viele Berufsausbildungen offen. Die Entscheidung für den Lehrberuf wird durch unterschiedlichste, intrinsische, extrinsische oder auch altruistische Motive (Heinz, 2015) gelenkt. Gesellschaftliches Ansehen, finanzielle Aspekte, Arbeitsbelastung, kognitive Ansprüche, aber auch Aspekte wie Flexibilität und Autonomie, bis hin zur Studiendauer zeichnen ein veröffentlichtes Bild von Lehrer*innen-Arbeit und bestimmen deren Attraktivität. Die vorliegende empirisch-quantitative Querschnittstudie (N = 253) nimmt die subjektiv wahrgenommene Attraktivität des Lehrberufs aus Perspektive von Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen und Personen mit nicht-pädagogischem Hintergrund in den Blick. Hierzu wurde auf Basis des Eurydice-Berichts (2004) ein Erhebungsinstrument in den drei Dimensionen betreffend (1) Attraktivität des Lehrberufs, (2) Studienanforderungen des Lehramtsstudiums und (3) Berufswahlmotive konstruiert und eingesetzt.

Stichwörter: Attraktivität, Berufswahlmotive, Studienanforderungen

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidler-Straße 28, 3500 Krems. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: andreas.weissenbaeck@kphvie.ac.at

1 Lehrkräftemangel: Ursachen – Reaktionen – Maßnahmen

Der Mangel an qualifiziertem pädagogischem Personal an Österreichs Schulen kann verschiedenen Ursachensträngen zugeordnet werden. Langjährige (1) bildungspolitische Versäumnisse, welche vorhersehbare demographische Entwicklungen im Kreise des Lehrpersonals nicht antizipiert haben, (2) eine hohe Anzahl an Lehrpflichtreduzierungen und ein ständiger Braindrain unter allen Lehrer*innen-Gruppen aber auch (3) weltweite Fluchtbewegungen und ein damit verbundenes Anwachsen der Schüler*innen-Zahlen haben das österreichische schulische Systeme rasch an ihre Grenzen gebracht. Österreichs Schulsystem hat sich als nicht ausreichend resilient erwiesen. Alle drei genannten Szenarien kumulieren und führen zu zunehmend verschärften Arbeitsbedingungen in der Schule resultierend in steigenden Belastungen für die Lehrkräfte (Beer G. et al., 2022; Beer G. et al., 2024). Dies wiederum beschleunigt den Personalverlust, welcher durch stagnierende Studierendenzahlen an Hochschulen und Universitäten nicht kompensiert werden kann. Der Lehrer*innen-Beruf erscheint wenig attraktiv. Hastig initiierte Werbeschaltungen in den Medien helfen kaum, denn bis „grundständig ausgebildete Lehrpersonen nachkommen, wird es Jahre dauern“ aber „auch jene Schüler*innen, die jetzt in den Grund- und weiterführenden Schulen sind, haben ein Recht auf gute Bildungsangebote – trotz fehlenden Personals“ (Albers, 2024, S. 6f). Um dem akuten Lehrkräftemangel zu begegnen, werden eine Reihe von Maßnahmen diskutiert, vorbereitet bzw. bereits umgesetzt.

Unter den Vorschlägen der Politiker*innen, Wissenschaftler*innen, Schulpraktiker*innen und Standesvertreter*innen können vier Angelpunkte ausgemacht werden: der (1) Unterricht, die (2) Lehrtätigkeit, das (3) Lehramtsstudium und die Rekrutierung bzw. Einsetzung (4) alternativ qualifizierter Personengruppen (Beer R. et al., 2024a, S. 89f). Maßnahmen, welche direkt am Unterricht (1) ansetzen sind beispielsweise eine Reduzierung des Lehr-/Unterrichtsangebots ebenso wie eine Erhöhung der Klassenschüler*innen-Zahlen, was allerdings politisch wenig attraktiv zu vergesellschaften wäre. Politisch umsetzbar und kurzfristig wirkungsvoll könnten Anpassungen auf Ebene der gegenwärtigen (2) Lehrtätigkeit sein, wenn diese vor allem bereits für derzeit im Dienst stehende Lehrpersonen gelten: eine weitere Aufstockung von Überstunden (Mehrdienstleistungen), eine generelle Erhöhung der Lehrverpflichtung, die restriktive Handhabung allfälliger Lehrpflichtreduzierungen (weniger Teilzeitbeschäftigungen und Karenzierungen), ebenso wie eine regional flexiblere Verwendung von Lehrpersonen. Einer Erhöhung des Pensionsantrittsalters – eine von manchen politischen Akteur*innen schon länger formulierte Forderung für alle Beschäftigten in Österreich – würde auch den Personalstand an den Schulen höher halten. Die Reaktivierung von Pensionist*innen ist als kurzfristige, wenig nachhaltige Lösung zu beobachten. Aber eine „echte Attraktivierung des Lehrberufs – wohl eine der wirksamsten Maßnahmen, um mehr Personen aktiv und nachhaltig in den Lehrberuf zu bekommen – ist derzeit nicht in Sicht. Dazu müssten Arbeitszeit, Gehalt, Arbeitsbedingungen und Belastungen politisch und gesellschaftlich neu bewertet und gewichtet werden“ (Beer R. et al., 2024b, S. 14). Der Lehrberuf ist unattraktiv, darauf bezug-

nehmend plädiert Möller (2024, S. 17) dafür „eine Umgebung zu schaffen, in der Lehrkräfte zufrieden und gesund arbeiten“ können. Die Verkürzung der (3) Lehramtsausbildung im Bereich der Sekundarstufen-Ausbildung und die Änderung der Ausbildungsarchitektur, in welcher Studierende schon nach drei Jahren (Bachelor) regelhaft zur Unterrichtserteilung heranzuziehen sind, kann ebenso als Maßnahme zur Reduktion des aktuellen Lehrkräftemangel zu sehen sein. Initiativen, wie der Ausbau von Studienplätzen, gehen wohl am Umstand aktuell sinkender Studierendenzahlen vorbei, denn schon die derzeit vorhandenen Studienplätze werden momentan nicht ausgeschöpft. Weiters diskutiert werden eine Reduzierung des Anforderungsprofils an Lehramts-Anwärter*innen, berufsbegleitendes Studieren oder die Qualifizierung von ‚Ein-Fach-Lehrpersonen‘ (Lehrpersonen, die lediglich ein Fach unterrichten). Eine weitere kurzfristig wirksame Maßnahme besteht darin (4) alternativ qualifizierte Personen in das Schulsystem zu bringen. Zu unterscheiden sind Modelle des *Direkteinstiegs* (Berufstätigkeit ohne vorangegangene Qualifizierungsmaßnahmen), des *Seiteneinstiegs* (Berufstätigkeit mit zumindest niederschwellig vorangegangenen Qualifizierungsmaßnahmen) und des *Quereinstiegs* (Berufstätigkeit nach Absolvierung einer nicht-pädagogisch-akademischen Ausbildung auf Bachelor- bzw. Masterniveau und Berufspraxis) (Porsch, 2024, S. 12). Der Einsatz von (noch) nicht qualifiziertem Personal bzw. die Nach(trägliche)-Qualifizierung steht seitens bildungswissenschaftlicher Fachgemeinschaften in Kritik, da solche Maßnahmen zu einem massiven Qualitätsverlust in Schule und Unterricht führen würden (Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung [GEBF], 2023). (Beer R. et al., 2024b)

2 Schule als attraktiver Arbeitsplatz?

Professionelle Lehrkräfte sind wesentliche Akteure im Bildungsprozess. Bildungsverantwortliche sehen sich also gezwungen, ihre Bemühungen zu erhöhen, um sicherzustellen, dass auch weiterhin Lehrpersonen zur Verfügung stehen, welche über hohe Qualifikationen und die Motivation verfügen, die für die Ausübung ihres Berufs unverzichtbar sind.

Abseits aller obig genannten Lösungsansätze wäre vor allem anzuraten, die gesellschaftliche Attraktivität des Lehrberufs in den Blick zu nehmen. Jungen Menschen, welche die Hochschulreife erlangt haben, stehen eine Vielzahl von verschiedensten möglichen Berufsausbildungen offen. Die Entscheidung für den Lehrberuf wird durch unterschiedlichste, intrinsische, extrinsische oder altruistische Motive gelenkt. Gesellschaftliches Ansehen, finanzielle Aspekte, Arbeitsbelastung, Arbeitsleid, kognitive Ansprüche, aber auch Aspekte wie Flexibilität und Autonomie bis hin zur Studiendauer zeichnen ein veröffentlichtes Bild von Lehrer*innen-Arbeit und bestimmen deren Attraktivität. Auf solch einem ‚konkurrierenden Markt‘ um zukünftige Arbeitskräfte haben die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit der Lehrer*innen-Ausbildung nur bedingten Einfluss, vielmehr sind es die großen gesellschaftspolitischen Weichenstellungen und hier (in Schule) der Staat selbst, welche die Attraktivität von Berufsfeldern bestimmen.

Die gegenständliche Studie hat sich eben dieser Perspektive angenommen und die subjektiv wahrgenommene Attraktivität des Lehrberufs aus Perspektive von Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen und Personen mit nicht-pädagogischen Berufen in einer Querschnittstudie in den Blick genommen. Konkret interessieren eine (A) Reihung der Attraktivitäts-/Anforderungsaspekte des Lehrberufs, die (B) Reihung der Anforderungsfacetten des Lehramtsstudiums, die (C) Bedeutsamkeit unterschiedlicher Berufswahlmotive, allfällige (D) Unterschiede zwischen verschiedenen Akteursgruppen in Bezug auf Attraktivität, Studienanforderungen und Berufswahlmotive sowie mögliche Zusammenhänge zwischen den erhobenen Aspekten.

3 Das Forschungsprojekt

Das nun vorliegende Datenmaterial stammt aus einer Querschnittstudie (2023/2024) unter Personen mit pädagogischem und ohne pädagogischen Hintergrund. Die Gelegenheitsstichprobe wurde im Zuge eines Forschungsprojekts in Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen aufgebracht, zusammengefasst und hier einer vertieften statistischen Auswertung unterzogen.

Der derzeit vorliegende Datensatz (N = 253) nimmt die subjektiv wahrgenommene Attraktivität des Lehrberufs aus Perspektive von Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen und Personen mit nicht-pädagogischem Hintergrund in den Blick. Hierzu wurde auf Basis des Eurydice-Berichts (vgl. EURYDICE, 2004) ein Erhebungsinstrument in den drei Dimensionen betreffend (1) Attraktivität des Lehrberufs, (2) Studienanforderungen des Lehramtsstudiums und (3) Berufswahlmotive (Beer R. et al., 2022) konstruiert.

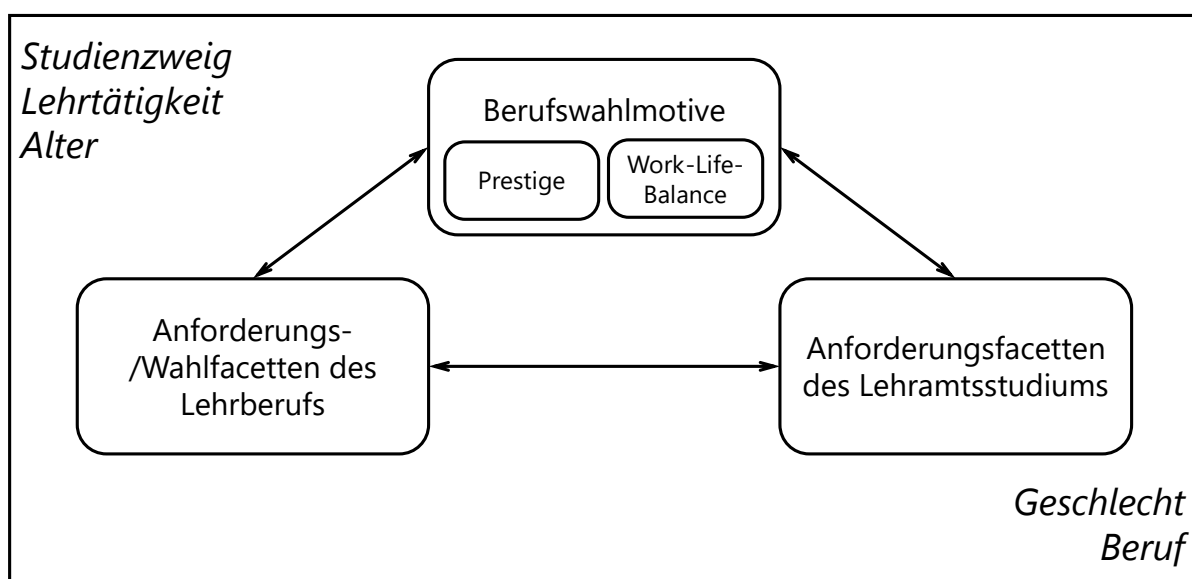


Abbildung 1: Modellierung (eigene Darstellung)

Neben Items zu demographischen Daten wurden den Proband*innen 32 Items zu deren Haltungen/Sichtweisen im Aussageformat zur Bewertung auf einer siebenteiligen Ratingskala (1-7) vorgelegt.

Ich bin	☐ weiblich	☐ männlich	☐ divers.	Ich bin ____ Jahre alt.
Ich studiere Lehramt:	☐ nein	☐ ja	→	☐ Primarstufe ☐ Sekundarstufe
Ich arbeite in einem pädagogischen Beruf:	☐ nein	☐ ja		
<i>Bitte schätzen Sie aus Ihrer Perspektive folgende Aspekte in Bezug auf den Lehrer:innen-Beruf ein!</i>				
Der Lehrberuf ...				
	nein			ja
1. ... hat hohe Stabilität/Sicherheit des Arbeitsplatzes.	☐	☐	☐	☐
2. ... hat hohes gesellschaftliches Ansehen.	☐	☐	☐	☐
3. ... hat eine geringe Arbeitsbelastung.	☐	☐	☐	☐
4. ... bietet einen attraktiven Arbeitsplatz.	☐	☐	☐	☐
5. ... hat einen guten Ruf.	☐	☐	☐	☐
6. ... ist wenig anstrengend.	☐	☐	☐	☐
7. ... ist abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐
8. ... ist wichtig.	☐	☐	☐	☐
9. ... ist gut bezahlt.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 2: Erhebungsinstrument (Ausschnitt, eigene Darstellung)

Die Daten wurden mit SPSS verarbeitet, einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimax) unterzogen und nach einer Reliabilitätsüberprüfung (Cronbachs Alpha) zu Indizes zusammengeführt. Eine deskriptive Analyse widmete sich den aggregierten Indizes wie auch der Darstellung einzelner Aspekte auf Itemebene. Nach Prüfung auf Normalverteilung (Augenscheinbeurteilung, Kolmogorow-Smirnow-Anpassungstest) erfolgten alle inferenzstatistischen Analysen mittels nonparametrischer Verfahren (U-Test, Spearman).

Unter den 253 befragten Personen sind 184 Frauen (72,7 %), 67 Männer (26,5 %), zwei (0,8 %) diverse Personen. Das mittlere Lebensalter liegt bei 29,73 Jahren ($M = 27$ Jahre; $Mod = 23$). Die Strichprobe repräsentiert die Attitudes von 146 (57,7 %) Lehramtsstudierenden und 107 (42,3 %) anderen Personen. Die Gruppe der Lehramtsstudierenden besteht aus 94 (64,8 %) Primarstufenstudierenden und 51 (35,2 %) Sekundarstufenstudierenden. 68 Personen (26,9 %) können einem pädagogischen Beruf zugeordnet werden, 179 (70,7 %) Befragte haben keinen pädagogisch-beruflichen Hintergrund (sechs (2,4 %) Proband*innen machen hierzu keine Angaben).

3.1 Erste deskriptive Befunde

Aspekte der Attraktivität

Die Items 1 bis 16 bilden ausgewählte Attraktivitätsaspekte ab und wurden von den Proband*innen unterschiedlich bewertet, hohe Werte bringen eine große Attraktivität zum Ausdruck. Die Tabelle 1 bildet die nach Bedeutsamkeit gereihten Anforderungs-/Wahlfacette aus Sicht aller Befragten ab.

Die bedeutendsten Aspekte der Attraktivität des Lehrberufs sind: ‚Wichtigkeit‘ ($M = 6.86$), ‚hohe Stabilität/Sicherheit des Arbeitsplatzes‘ ($M = 6.31$) und ‚Abwechslungsreichtum‘ ($M = 6.03$). Aussagen wie ‚Der Lehrberuf hätte eine geringe Arbeitsbelastung‘ ($M = 2.48$), mache ‚wenig Stress‘ ($M = 2.29$) und sei ‚wenig anstrengend‘ ($M = 2.22$) rangieren am untersten Ende der Skala und werden somit abgelehnt. Die vielzitierte Stereotype, der Lehrberuf biete ‚viel Freizeit‘ liegt nur an der Skalenmitte ($M = 4.15$).

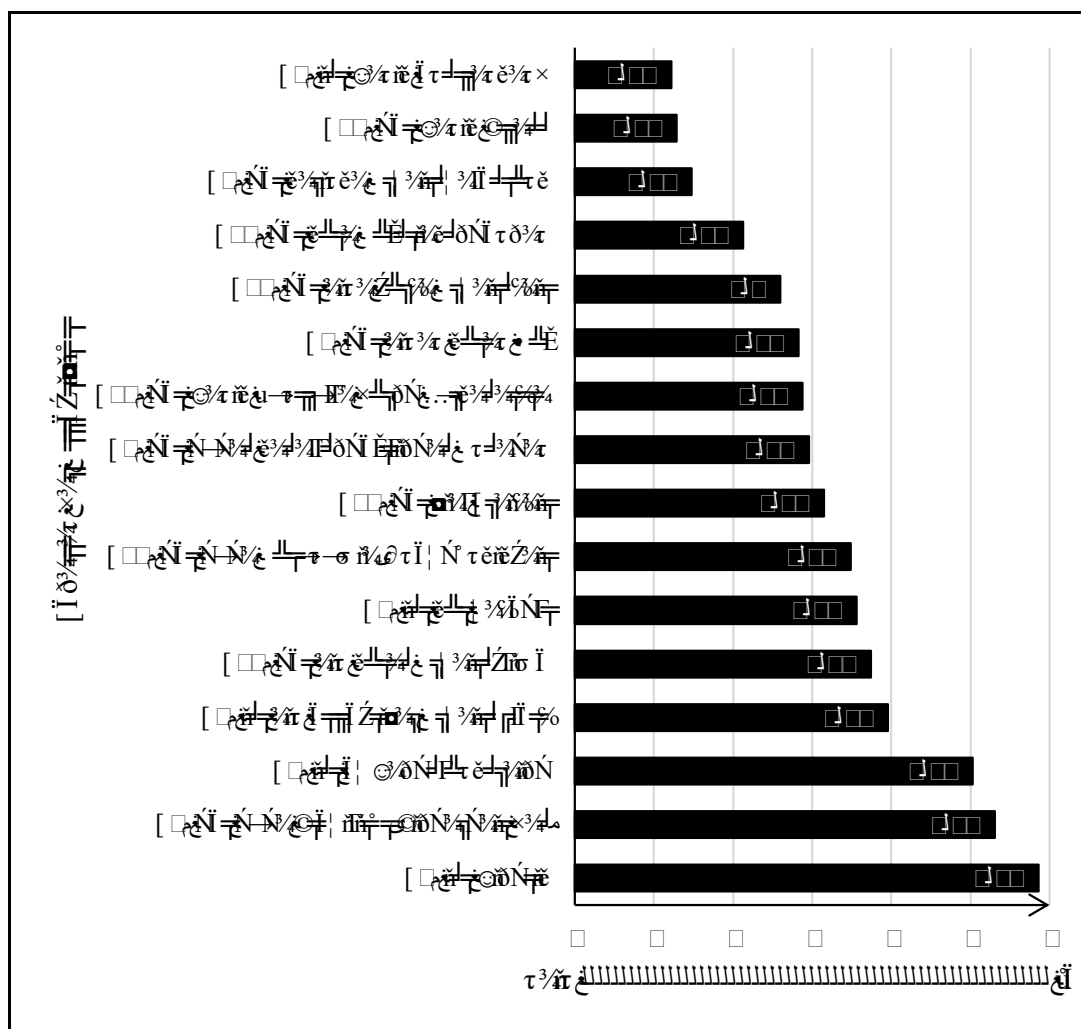


Abbildung 3: Attraktivitätsaspekte zum Lehrberuf (Rangreihe; arithm. Mittel, eigene Darstellung)

Anforderungsfacetten des Lehramtsstudiums

Bei den Einschätzungen der Studienanforderungen überschreitet bloß der Aspekt *‚niedriger Eingangsvoraussetzungen‘* ($M = 4.43$) die Skalenmitte von 4. Argumente wie *‚niedrige Studienanforderungen‘* ($M = 3.36$) und eine *‚kurze Ausbildungsdauer‘* ($M = 1.93$) werden durch die Proband*innen nicht bestätigt.

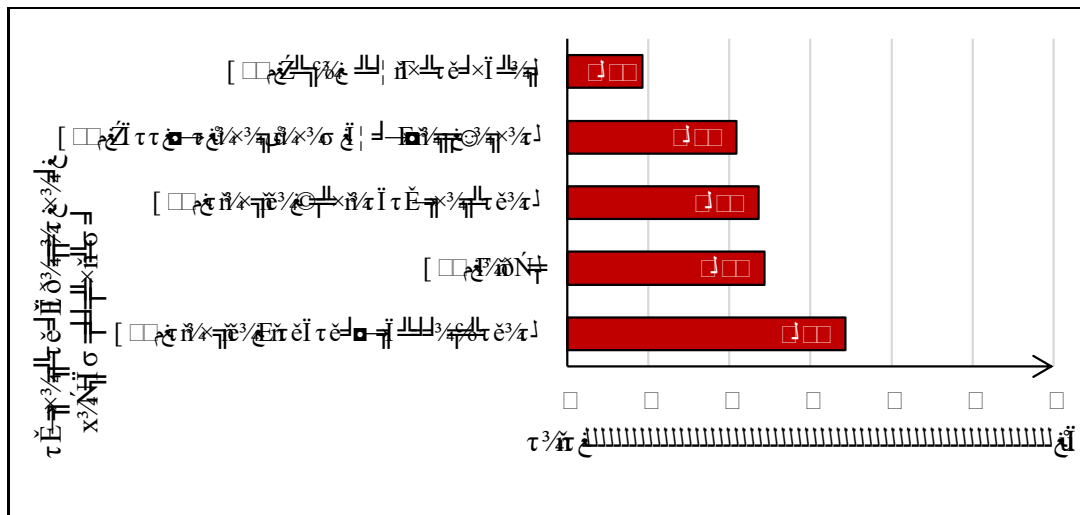


Abbildung 4: Anforderungsfacetten des Lehramtsstudiums (Rangreihe; arithm. Mittel, eigene Darstellung)

Aspekte der Berufswahl

Die Proband*innen hatten abschließend 14 Berufswahlmotive aus individueller Perspektive zu bewerten. Die stärksten Berufswahlmotive sind *‚persönliche Zufriedenheit‘* ($M = 6.64$), *‚Vereinbarkeit von Familie und Beruf‘* ($M = 6.15$) und *‚sicheres Einkommen‘* ($M = 6.14$).

Die *‚Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg‘* ($M = 3.92$) und *‚gesellschaftliches Ansehen‘* ($M = 3.03$) werden unterdurchschnittlich bedeutsam gesehen. *‚Macht‘* erfährt mit einem mittleren Score von $M = 2.19$ die geringste Bedeutsamkeit.

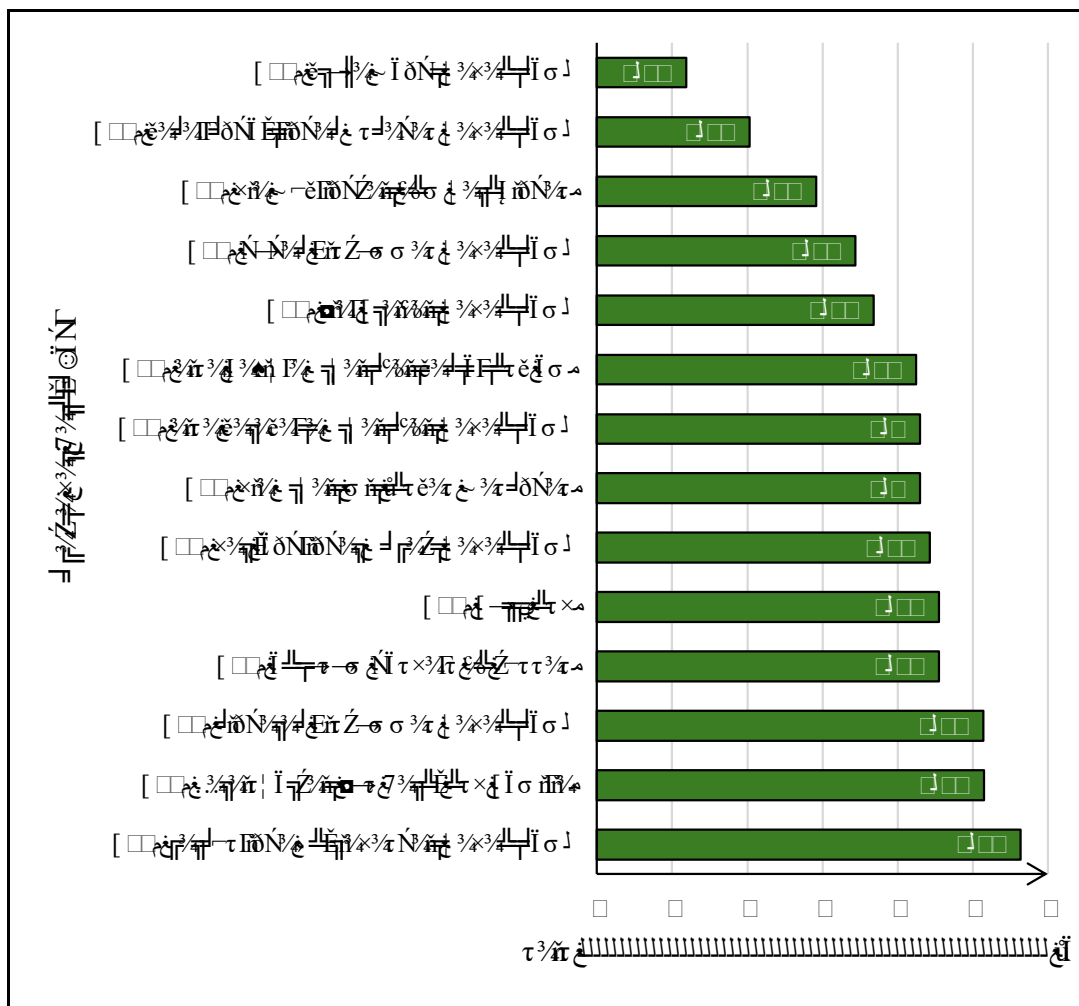


Abbildung 5: Aspekte der Berufswahl (Rangreihe; arithm. Mittel, eigene Darstellung)

3.2 Inferenzstatistische Analysen

Die vorgelegten Items bilden kumulativ die drei interessierenden Aspekte ab. Zum Vergleich der Haltungen und Sichtweisen unterschiedlicher Akteursgruppen wurden diese Einzelaspekte zu den Indizes (1) *Attraktivität des Lehrberufs*, (2) *Studienanforderungen des Lehramtsstudiums* und den beiden Clustern (3) *Berufswahlmotiv/Prestige* und (4) *Berufswahlmotiv/Work-Life-Balance* zusammengefasst. Die Daten folgen keiner Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; $.001 \leq p \leq .025$), deshalb wurde bei weiterfolgenden Analysen auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen. Aufgrund der Vielzahl der durchzuführenden Tests und einer damit verbundenen Alpha-Fehler-Kumulierung wurde eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Bortz (1985) vorgenommen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit für alle Einzeltests wurde somit mit $\alpha = .0015$ festgelegt.

Personen ohne pädagogischen Hintergrund vs. unterschiedliche Pädagog*innen-Gruppen

Der erste Vergleich widmet sich dem Aspekt der Attraktivität des Lehrberufs. Personen ohne pädagogischen Hintergrund (nicht Studierende ohne L-Beruf) bewerten im Stichprobenver-

gleich die *Attraktivität* am höchsten ($M = 4.43$). Gegenüber Studierenden ohne Berufseinstieg ($M = 4.03$) ist der Unterschied signifikant ($p \leq .001$). Die befragten Pädagog*innen bewerten den Lehrberuf als unterdurchschnittlich attraktiv ($M = 3.87$).

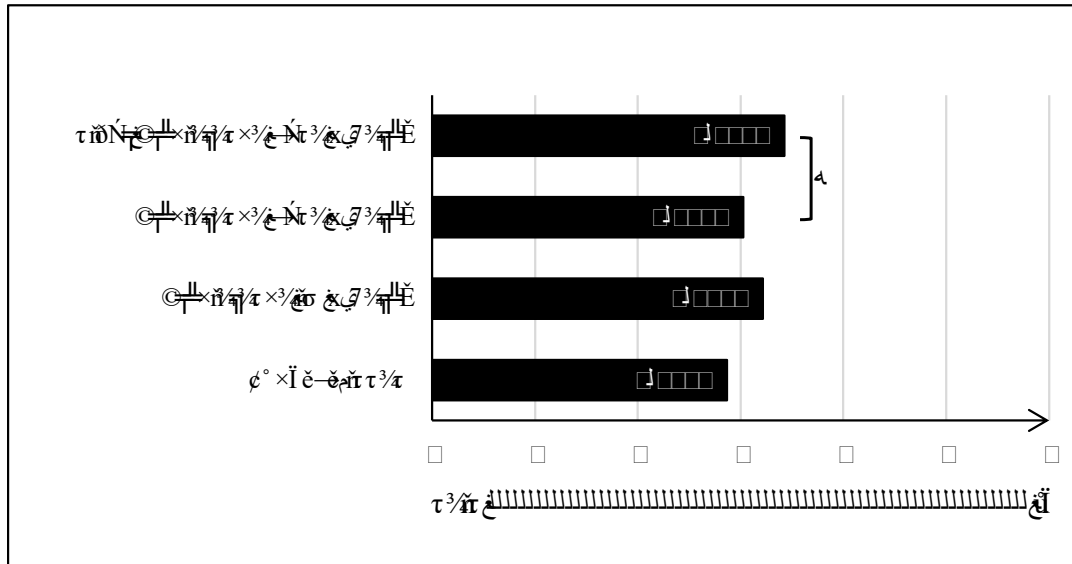


Abbildung 6: Attraktivität (Index) des Lehrberufs nach Akteursgruppe (eigene Darstellung)

Die Studienanforderungen eines Lehramtsstudiums wiederum werden von den Pädagog*innen am geringsten bewertet ($M = 2.79$).

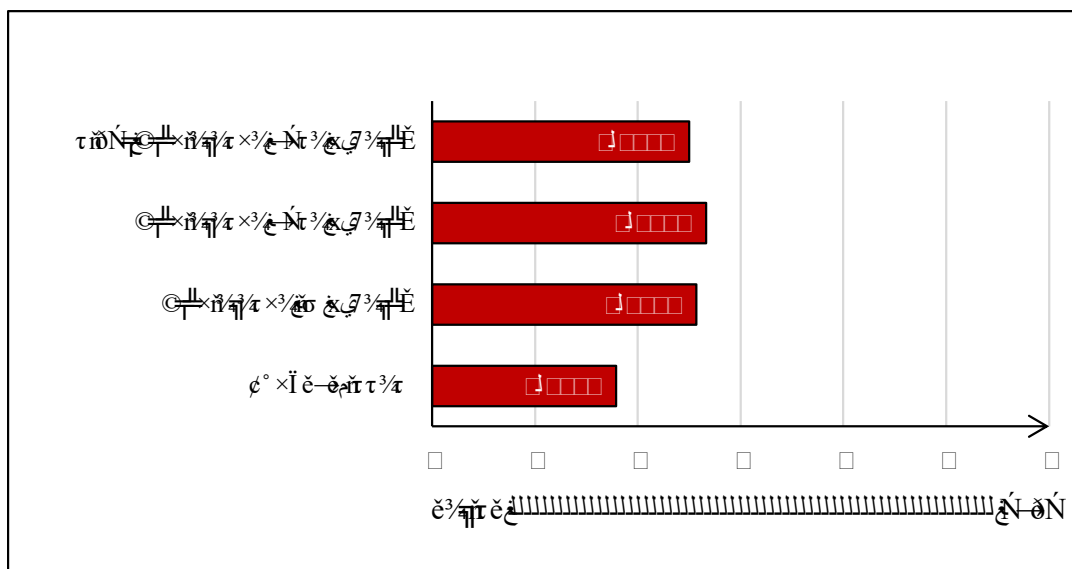


Abbildung 7: Studienanforderungen (Index) nach Akteursgruppe (eigene Darstellung)

In der Folge wollen nun die individuellen Berufswahlmotive unter dem Aspekt *Prestige* verglichen werden. Die Proband*innen waren aufgefordert ihre eigenen Berufswahlmotive offenzulegen. Für Personen ohne pädagogischen Hintergrund sind prestigeträchtige Aspekte bei der Berufswahl am bedeutendsten ($M = 4.46$) – signifikant gegenüber Studierenden ohne Berufseinstieg ($M = 3.77$; $p \leq .001$) und Studierenden im Lehrberuf ($M = 3.01$; $p \leq .001$).

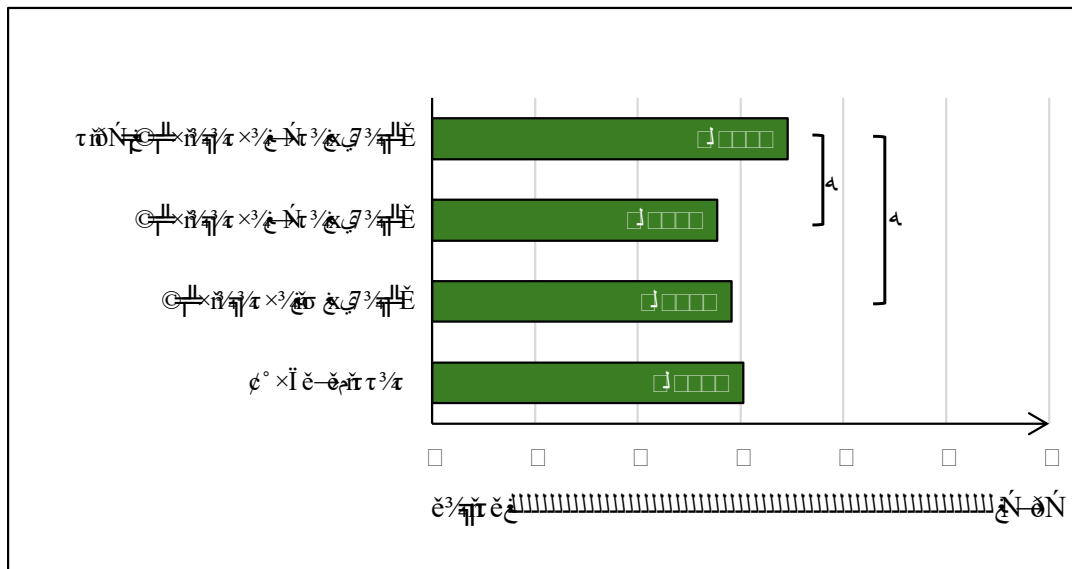


Abbildung 8: allgemeine Berufswahlmotive/Prestige (Index) nach Akteursgruppe (eigene Darstellung)

Die individuellen Berufswahlmotive unter dem Aspekt *Work-Life-Balance* veranschaulicht die Abbildung 9. Dieser Aspekt ist für die Pädagog*innen in der Stichprobe besonders bedeutsam ($M = 6.08$). Hierin unterschieden sie sich statistisch signifikant von den Personen ohne pädagogischen Hintergrund ($M = 5.36$; $p = .001$). Für diese Gruppe ist eine ausgewogene *Work-Life-Balance* auch signifikant weniger bedeutsam als dies Studierende ohne Berufseinstieg angeben ($M = 5.87$; $p \leq .001$).

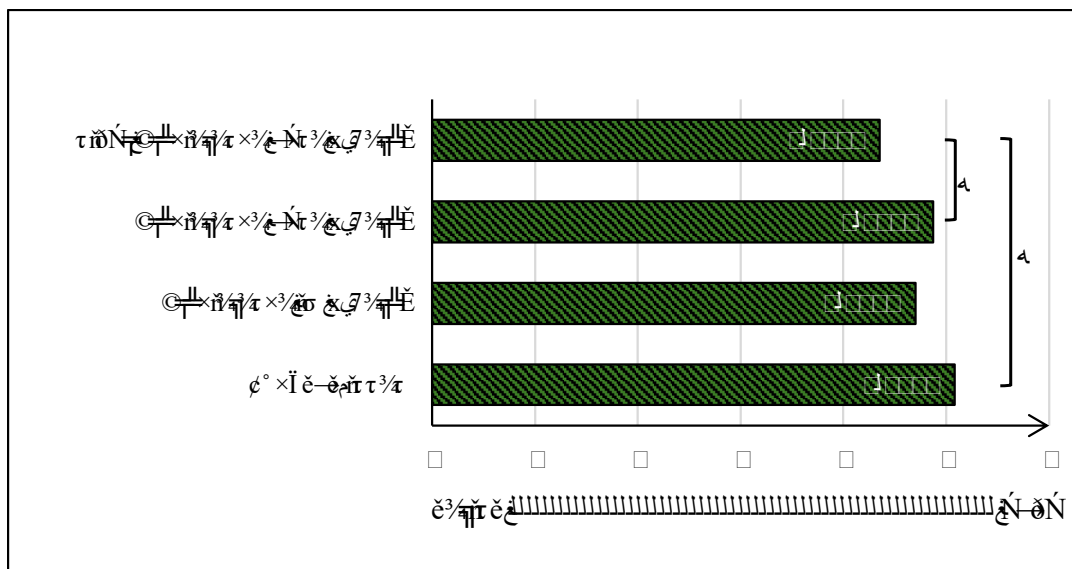


Abbildung 9: allgemeine Berufswahlmotive/Work-Life-Balance (Index) nach Akteursgruppe (eigene Darstellung)

Allgemein ist aber anzumerken, dass das Bündel des Berufswahlaspekts *Prestige* ($M = 4.08$) von allen Befragten deutlich geringer bewertet wird als das Bündel *Work-Life-Balance* ($M = 5.64$).

Disparitäten nach Lehramt Primarstufe vs. Sekundarstufe

Beim Vergleich der beiden Lehramtsstudierendengruppen lassen sich keine signifikanten Differenzen (Signifikanzniveau: $\alpha = .0015$) behaupten. In der Stichprobe aber zeigen sich klare Tendenzen: Für angehende Sekundarlehrkräfte ist der Lehrberuf weniger attraktiv (n.s./ $p = .005$) und hat geringe *Studienanforderungen* (n.s./ $p = .011$).

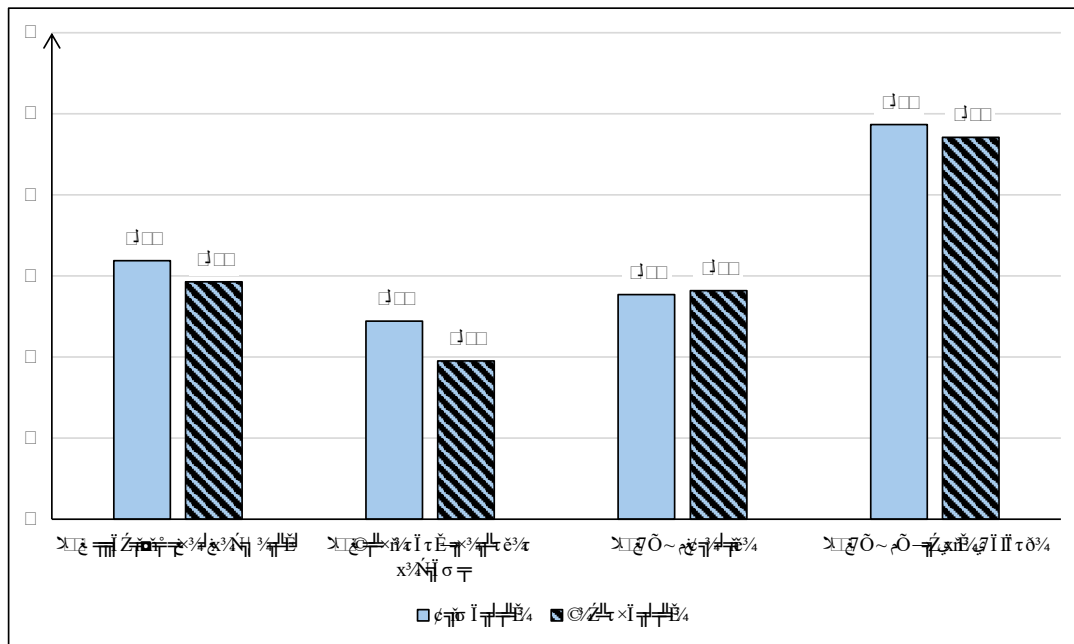


Abbildung 10: Unterschiede nach Lehramtsstudium Primarstufe bzw. Sekundarstufe (eigene Darstellung)

Disparitäten zwischen männlichen und weiblichen Befragten

Bei den Berufswahlmotiven können keine Differenzen angenommen werden.

Auch für den Geschlechtervergleich kann lediglich von Tendenzen ($p \leq .10$) in der Stichprobe gesprochen werden. Das *Berufswahlbündel/Prestige* ist für männliche Befragte attraktiver ($M = 4.36$; $p = .010$) als für weibliche Probandinnen. Die Frauen der Stichprobe wiederum bewerten das Berufswahlbündel *Work-Life-Balance* höher ($M = 5.70$; $p = .023$) als Männer ($M = 5.52$).

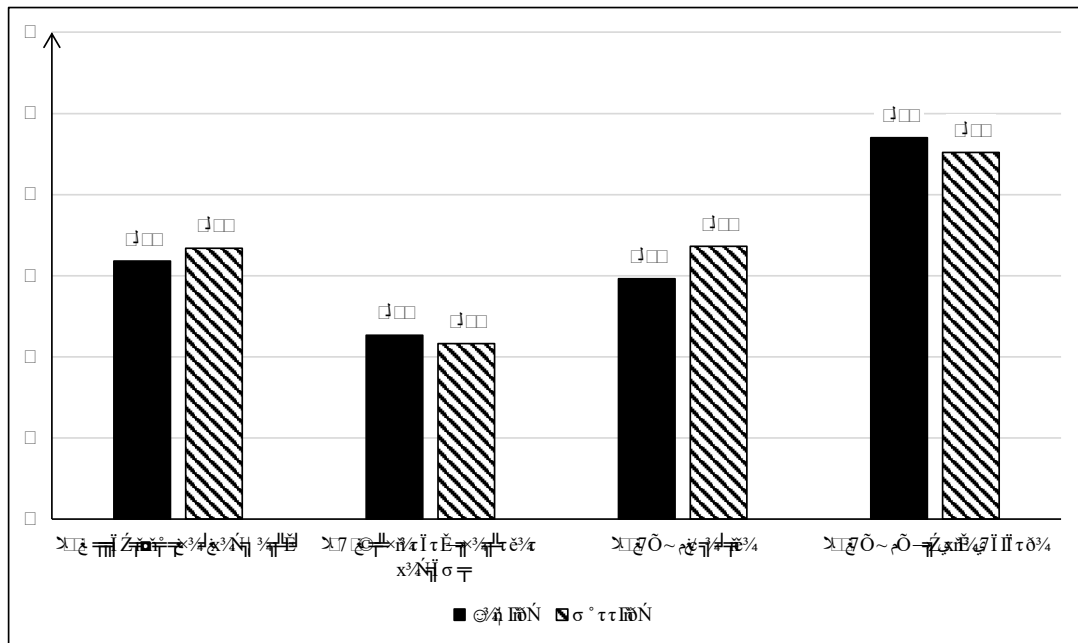


Abbildung 11: geschlechtsspezifische Disparitäten (eigene Darstellung)

Korrelationsanalyse: Attraktivität vs. Berufswahlmotivbündel Prestige

Die Attraktivität des Lehrberufs zeigt sich nur mit dem Berufswahlmotivbündel *Prestige* in einem interpretierbaren Zusammenhang.

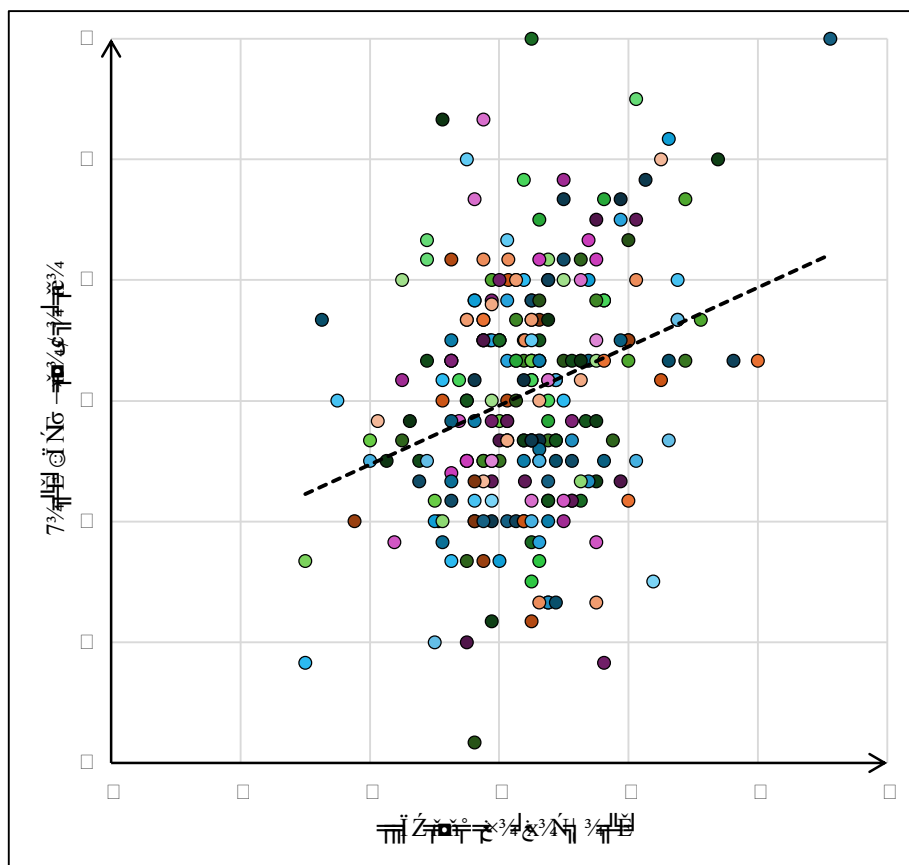


Abbildung 12: geschlechtsspezifische Disparitäten (eigene Darstellung)

Die Attraktivität und das Berufswahlmotivbündel *Prestige* stehen in einem schwachen direkt proportionalen Verhältnis ($r = .234$; $p \leq .001$). Das *Prestige* klärt näherungsweise 5,46 % der Varianz der *Attraktivität* des Lehrberufs auf.

4 Zusammenfassung – Pädagogische Relevanz

Als besonders attraktiv im Lehrberuf bewerten die befragten Personen die Aspekte gesellschaftliche *Bedeutsamkeit*, *Stabilität* und *Sicherheit*. An nicht attraktiven Aspekten dominieren die hohe *Arbeitsbelastung*, der *Stress* und die *Anstrengung*. Die *Eingangsvoraussetzungen* des Lehramtsstudiums werden insgesamt als eher niedrig bewertet.

Fragt man nach den individuellen Berufswahlmotiven, so dominieren für alle Proband*innen die *persönliche Zufriedenheit*, die *familiäre Vereinbarkeit* und ein *sicheres Einkommen*. Wenig bedeutsam werden die Möglichkeit zum *beruflichen Aufstieg*, das *gesellschaftliche Ansehen* oder die mit dem Beruf verbundene *Macht* erachtet.

Beim Vergleich unterschiedlicher Akteursgruppen zeigt sich, dass die Pädagog*innen die Studienanforderungen eines Lehramtsstudiums geringer bewerten als dies Personen mit nicht-pädagogischem Hintergrund tun. Personen mit nicht-pädagogischem Hintergrund bewerten das Berufswahlmotiv/*Prestige* am höchsten, das Berufswahlmotiv/*Work-Life-Balance* am geringsten. Primarstufenstudierende bewerten die Attraktivität und die Studienanforderungen höher als Sekundarstufenstudierende. Für die befragten Männer zählt das Berufswahlmotiv/*Prestige* mehr, das Berufswahlmotiv/*Work-Life-Balance* weniger als es die befragten Frauen angeben. Die Attraktivität und das Berufswahlmotiv/*Prestige* stehen in einem schwachen direkt proportionalen Zusammenhang.

Die schulische Lehrtätigkeit wird von Bürger*innen als bedeutsamer Beruf wertgeschätzt, welcher sehr wohl auch in seiner Belastung wahrgenommen wird. Dies scheint in den Augen der Pädagog*innen weit weniger wahrgenommen zu werden, welche beispielsweise die Studienanforderungen ihrer eigenen Ausbildung unterbewerten. Dass einerseits die tatsächlichen Belastungen im Lehrberuf außer Frage gestellt werden, aber vielleicht mit der Bedeutsamkeit einer *Work-Life-Balance* in Lehrer*innen-Kreisen in einem Zusammenhang stehen, mag paradox erscheinen, könnte aber dem Bedürfnis geschuldet sein, ob der enormen kumulativen Belastung in der Klasse einen entsprechenden Ausgleich in Familie und Freizeit zu schaffen.

Der zwar nur schwache Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem *Prestige* und der Attraktivität könnte als ein Ansatzpunkt attraktivitätssteigernder Aktivitäten gesehen werden. Dazu müssten neben ideellen Aspekten wohl aber auch finanzielle Aspekte Beachtung finden, welche beispielsweise den gestiegenen Anforderungen an den Lehrberuf in Bezug auf Ausbildung, Schulentwicklung aber auch in Bezug auf einen individualisierenden Unterricht Rechnung trägt. Darüber hinaus sollten die Lernbedingungen zum Wohle der Kinder und auch der Lehrkräfte nachhaltig verbessert werden (Beer G. et al., 2024).

Einer Reduzierung der Studienanforderungen bzw. der Eingangsvoraussetzung als Maßnahme zur Behebung des Lehrermangels muss, mit Blick auf die immer größer werdenden Anforderungen an Schulen, eine Absage erteilt werden. Denn nur gut und solide aus- und fortgebildete Lehrkräfte, in einer Umgebung in welche diese zufrieden und gesund arbeiten können (Möller, 2024, S. 17), werden unser Bildungssystem fit und resilient für die Zukunft machen.

Literatur

- Albers, A. (2024). Anders arbeiten in Zeiten des Lehrkräftemangels. *Ztschr. Pädagogik*, 1/24, 6–10.
- Beer, G., Beer, R., Potzmader, S., & Ebenberger, A. (2024). A caring start to the teaching profession – Zum individuellen Belastungsempfinden von berufseinstiegenden Lehramtsstudierenden. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz, & K. Schmidt-Hönig, (Hrsg.), *Service Learning – Caring Society* (S. 279–313). LIT.
- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S., & Beer, R. (2022). Masterstudium und Berufseinstieg: Empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden – Relevanz für die hochschulische Arbeit im Kontinuum der Lehrer*innen-Bildung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner, & Ch. Weber (Hrsg.), *„Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung“* (S. 251–264). Waxmann.
- Beer, R., Benischek, I., & Beer, G. (2024a). Curricula-Entwicklung als Chance zur Transformation von Pädagogischen Hochschulen. Ein evidenzbasiertes Entwicklungsmodell. *Ztschr. R&E-SOURCE, Open Online Journal for Research and Education*, 11(3), 88–102. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1271>
- Beer, R., Benischek, I., & Beer, G. (2024b). Lehrer*innen-Ausbildung im Wandel – Curricularentwicklung unter verknüpften Rahmenbedingungen als Instrument der Qualitätssicherung an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schutti-Pfeil, A. Darilion, & B. Ehrenstorfer (Hrsg.), *Tagungsband – 12. Tag der Lehre der FHOÖ* (S. 14–23). Linz.
- Beer, R., Wagner, P., & Weissenböck, A. (2022). Determinanten der Leistung und Motive der Berufswahl: eine quantitative Studierendenbefragung. In Ch. Fidrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 14* (S. 9–29). Lit-Verlag.
- Bortz, J. (1985). *Lehrbuch der Statistik Für Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-08342-0>
- EURYDICE Europäische Informationsstelle (2004). Die Attraktivität des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert. Bericht IV, Band 3 aus *Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen*. Brüssel. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e144c9aa-7f1d-4b4c-8d04-20ceea50274c>
- GEBF (2023). *Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels*. Stellungnahme der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Verwaltung/Hochschulkommunikation/Blog/WortMelder/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Möller, R. (2024). New Work als Antwort auf Personalmangel. *Pädagogik*, 1(24), 17–20.
- Porsch, R. (2024). Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf. *Pädagogik*, 1(24) 12–16.

Berufseinstiegsbefragungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe 2024

AG Evaluation Lehramt Verbund Nord-Ost

Johannes Dammerer¹, Roland Trabe², Werner Hemsing³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1466>

Zusammenfassung

Die Arbeitsgruppe Evaluation für das Lehramtstudium im Verbund Nord-Ost wurde 2017 gegründet, um Evaluationskonzepte zur Qualitätssicherung im Lehramtsbereich zu entwickeln. Seitdem werden jährlich Daten zum Berufseinstieg neuer Lehrpersonen in der Sekundarstufe erhoben. Seit 2022 wird ein Fragebogen genutzt, der in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen in der AG Evaluation im Verbund Nord-Ost erstellt wurde. Die Ergebnisse der Onlinebefragungen geben Einblicke in die berufliche Praxis von berufseinstiegenden Lehrpersonen in Wien und Niederösterreich. Sie beleuchten Herausforderungen wie den Quereinstieg von Lehrpersonen, fachfremden Unterricht und praxisnahe Studieninhalte. Die Ergebnisse (n = 395) ermöglichen auch Rückschlüsse auf die Relevanz der im Lehramtstudium der Sekundarstufe vermittelten Inhalte. Zudem werden die Ergebnisse von Quereinsteiger*innen präsentiert und mit jenen von Berufseinsteiger*innen verglichen. Die Auswertungen liefern wertvolle Hinweise für zukünftige bildungspolitische Diskussionen und studiumsrelevante Entwicklungen.

Stichwörter: AG Evaluation, Berufseinstieg, Verbund Nordost, Sekundarstufe

1 Einleitung

Im Rahmen der Pädagog*innenbildung NEU wurde in Österreich eine dreiphasige Lehrer*innenbildung konzipiert (Braunsteiner & Schnider, 2020), in der explizit eine begleitete Berufseinstiegsphase (Induktion, zweite Phase) vorgesehen ist, um den Professionalisierungsprozess

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Ettenreichgasse 45, 1100 Wien.

E-Mail: roland.trabe@phwien.ac.at

³ Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien

E-Mail: werner.hemsing@kphvie.ac.at

der beginnenden Lehrpersonen bestmöglich zu unterstützen. Der Berufseinstieg nimmt in der Professionalisierung von Lehrpersonen eine bedeutsame Stellung ein, da diese Phase als sehr sensibel gilt und ihre Bewältigung den weiteren Verlauf der Berufsbiografie beeinflusst (Keller-Schneider & Hericks, 2017; Dammerer, 2022; Zeilinger & Dammerer, 2023). Prenzel und sein Forschungsteam (2021) als auch Dammerer (2020) lieferten erste Datenlagen zu dieser neu installierten Induktionsphase, aber auch praktische Anleitung und unterstützende Literatur zum Berufseinstieg wurde erarbeitet (Ziegler et al. 2023).

Der hier vorliegende Evaluationsbericht ergänzt die Datenlage und bringt zusätzlich neue Perspektiven durch aktuelle Daten.

2 AG Evaluation im Verbund Nord-Ost

Die Arbeitsgruppe (AG) Evaluation für das Lehramt im Verbund Nord-Ost wurde von der Lenkungsgruppe des Verbundes eingesetzt, um Evaluationskonzepte im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung zu erstellen. Das Evaluationsprojekt ist eine Gemeinschaftsinitiative der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost (PH NÖ, PH Wien und der KPH Wien/NÖ) und war verankert im Ziel- und Leistungsplan 2019–2021. Anfangs wurde ein gemeinsames Evaluationskonzept für das Lehramtsstudium Primarstufe entwickelt und umgesetzt. Das entwickelte Konzept legte Evaluationsziele, Grundsätze, Qualitätssicherungsinstrumente und Verantwortlichkeiten für die Durchführung sowie einen Umsetzungsplan fest.

Im Zentrum dieses Beitrages stehen die Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost. Seit 2017 werden jährlich Daten zum Berufseinstieg von neuen Lehrpersonen, die in der Sekundarstufe eingesetzt werden, erhoben und der Fragebogen schrittweise weiterentwickelt. Seit 2022 wird von den Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen (PH Wien, KPH Wien/Niederösterreich, HAUP, PH Niederösterreich) in Abstimmung mit den Expert*innen der AG Evaluation ein konstanter Fragebogen eingesetzt. In diesem Beitrag werden die aktuellen Ergebnisse der Befragung unter Berufseinsteiger*innen (BE) in der Sekundarstufe im Sommersemester 2024 vorgestellt. Die Ergebnisse aus der Onlinebefragung erlauben Einblicke in die berufliche Praxis von neuen Lehrpersonen in Wien und Niederösterreich und zeigen die Herausforderungen, mit denen diese konfrontiert sind (fachfremder Unterricht, berufsbegleitendes Studieren, Praxisnähe im Studium etc.). Die Daten erlauben ebenso Rückschlüsse auf die laut Lehramtscurricula vorgegebenen vermittelten Inhalte und deren Praxisrelevanz im ersten Dienstjahr. Die Ergebnisse liefern einen Beitrag zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion im Zusammenhang mit der Verkürzung des Lehramtsstudiums.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages werden darüber hinaus die Ergebnisse der Befragungen von Quereinsteiger*innen (QE) deskriptiv dargestellt und mit jenen der Berufseinsteiger*innen, die aus einem Lehramtsstudium kommen, verglichen.

Insgesamt bieten die Auswertungen aller Daten zahlreiche Anhaltspunkte für weitere Diskussionen und mögliche Entwicklungen.

3 Methodik und Untersuchungsdesign

Die Zweckmäßigkeit des Evaluationskonzepts wurde laufend beobachtet, und nach Ablauf der Geltungsdauer des Ziel- und Leistungsplans im Rahmen eines Austausches zwischen den beteiligten Pädagogischen Hochschulen überprüft. Das gemeinsam entwickelte Instrument – ein Fragebogen für eine Onlinebefragung mit geschlossenen und offenen Fragen – wurde an allen teilnehmenden Institutionen eingesetzt. Die organisatorische Durchführung (Einspielen des Fragebogens ins jeweilige System, Auswertung der Daten und Versenden dieser) wurde jährlich gestaffelt, von einer Institution für alle Verbundinstitutionen durchgeführt. Die erste Befragung erfolgte als Pretest im Juni 2019. Die Ergebnisse der Befragungen wurden jeweils an den Pädagogischen Hochschulen analysiert und entsprechende Maßnahmen abgeleitet. Darüber hinaus ist das Projekt eingebunden in der AG Evaluation für das Lehramt im Verbund Nord-Ost. Diese Arbeitsgruppe wurde von der Lenkungsgruppe des Verbund Nord-Ost eingesetzt, um ein Evaluationskonzept (<https://www.lehramt-ost.at/verbund/evaluations-konzept/>) zu entwickeln und umzusetzen. In dieser Arbeitsgruppe fand das hier dokumentierte Evaluationsprojekt 2021 seine Fortsetzung.

3.1 Zielgruppe und Stichprobe

Bei der beforschten Zielgruppe der Berufseinsteiger*innen handelt es sich um Pädagog*innen und Pädagogen in ihrem ersten Dienstjahr. Diese sehr heterogene Gruppe lässt sich in unterschiedliche Gruppen einteilen (1) Absolvent*innen von Lehramtsstudien (Bachelor oder Master) (2) Quereinsteiger*innen (Sekundarstufe) (3) Sondervertragslehrkräfte (Studierende aus einem Lehramtsstudium aber ohne Studienabschluss und Personen mit abgeschlossenen Studien aber fehlender pädagogischer Ausbildung.)

Diese Zielgruppe verbindet eine dienstrechtliche Verpflichtung, alle müssen innerhalb des ersten Dienstjahres an einer Pädagogischen Hochschule Induktionslehrveranstaltungen besuchen. Die Bildungsdirektionen Niederösterreich und Wien übermitteln die Anmeldedaten der Berufseinsteiger*innen an die für die Induktion verantwortlichen Teams der Pädagogischen Hochschulen.

Die Induktions-Lehrveranstaltungen finden (gem. §38 Abs. 12 und 13 VBG) für jene Personen, die mit Schulbeginn bereits eine Schulzuteilung haben, geblockt in den letzten beiden Wochen vor Schulbeginn statt. Erfolgt die Anstellung während des laufenden Schuljahres, so müssen die Lehrveranstaltungen der Induktion berufsbegleitend im Laufe des Winter- bzw. Sommersemesters absolviert werden.

Die Anmeldung zu den Lehrveranstaltungen erfolgt automatisch durch die Teams der Induktion an den jeweiligen pädagogischen Hochschulen. Die automatische Ein- und Zuteilung setzt voraus, dass alle Pädagog*innen über einen aktiven PH-Online-Account verfügen. Dieser Account wird jährlich verlängert und erlaubt den Besuch von Fort- und Weiterbildungsforma-

ten nach vorheriger Genehmigung durch die Dienststellenleitungen. Diese gesetzliche Voraussetzung erlaubt die direkte Kontaktaufnahme per E-Mail mit allen Berufseinsteiger*innen über PH Online und die Übermittlung der Einladung und des Links zur Teilnahme an der digitalen Umfrage¹. Dabei wurden Teilnehmer*innen kontaktiert, die ihren Dienst in der Sekundarstufe verrichten (MS, AHS, BMHS, BMS, PTS etc.).

Die Zielgruppe bestand aus Lehrkräften mit aufrechtem Dienstverhältnis, die im Schuljahr 2023/24 eine Anstellung in Wien oder Niederösterreich erhalten haben und ihren Dienst in der Sekundarstufe verrichten (MS, AHS, BMHS, BMS, PTS, ASO etc.). Dazu gehören auch Quereinsteiger*innen, welche einen eigenen Fragenpool ausfüllen müssen.

3.2 Datenerhebung und Datenauswertung

Der Befragungszeitraum im Schuljahr 2023/24 erstreckte sich von 21. Mai bis 8. Juni 2024. Am 27. Mai 2024 und am 3. Juni 2024 wurden Reminder via E-Mail an die Zielgruppe versendet. Insgesamt wurden 2128 Personen angeschrieben, die Rücklaufquote belief sich auf 18,6 % (n = 395)².

Bei der Aussendung der E-Mails wurde darauf geachtet, nur jene Personen anzuschreiben, die in der Sekundarstufe eingesetzt werden. Die Belegung der Induktionslehrveranstaltungen ist auch für Lehrkräfte, die in der Primarstufe eingesetzt werden, verpflichtend. Aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen gibt es eigene Lehrveranstaltungen und Gruppen für die Primarstufe und Sekundarstufe, die über PH-Online gesondert kontaktiert werden können³.

Die Onlinebefragung wurde mit der Software UniPark erstellt. Die Auswertung und anschließende Analyse der Ergebnisse erfolgte mit UniPark und der Software SPSS.

Das Fragebogendesign ermöglicht im Basisteil Rückschlüsse auf die Arbeitsrealität der Zielgruppe (Umfang der Lehrverpflichtung, Ausmaß fachfremden Einsatzes, Schultyp, rückwirkende Beurteilung des ersten Dienstjahres etc.) sowie im vertiefenden Teil auf die während des Studiums erworbenen Kompetenzen und deren Praxisrelevanz. Die Ergebnisse werden deskriptiv in Kapitel 4 vorgestellt und interpretiert.

Für die Gruppe der Quereinsteiger*innen wurde der Fragebogen insofern adaptiert, dass ein eigener Fragenbaum aktiviert wird, sobald die befragte Person zu Beginn der Befragung „Quereinstieg“ auswählt. Die Items des Basisteils wurden dabei übernommen, im vertiefenden Teil erfolgte jedoch keine Abfrage zu den im Lehramtstudium erworbenen Kompetenzen, da diese Zielgruppe über keine pädagogische Ausbildung verfügt. Eine Publikation mit den detaillierten Ergebnissen der Befragung der Quereinsteiger*innen ist in Vorbereitung.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Demografie

Die teilnehmenden Personen (n = 395) setzen sich aus 323 Vertragslehrpersonen, die entweder in einem Lehramtsstudium sind oder aus einem Lehramtsstudium kommen, und 72 quereinsteigenden Vertragslehrpersonen zusammen. Im Vergleich zu den Befragungen der beiden vorangegangenen Jahren, ist die Rücklaufquote um zwei Prozentpunkte gesunken. Betrachtet man die Zielgruppe der Quereinsteiger*innen gesondert, dann fällt auf, dass hier die Rücklaufquote von 78,8 % im Untersuchungszeitraum 2022/23 auf 22,5 % zurückgegangen ist. Dies hängt wohl mit der Tatsache zusammen, dass an der Gruppe der Quereinsteiger*innen ein sehr großes Forschungsinteresse besteht und zum Befragungszeitraum dieser Studie bereits mehrere Umfragelinks an diese Zielgruppe übermittelt wurden (vgl. z.B.: „Quereinstieg: Studierenerleben im Vergleich – eine empirisch quantitative Studie“, Beer, Beer, Benischek, KPH Wien/NÖ bzw. „Evaluierung des Quereinsteigsprogramms in Österreich“, Flick-Holtsch, Forster-Heinzer, Rohr-Mentele, Molina, Universität Zürich und Universität Freiburg ZELF) und daher die Motivation, eine weitere Umfrage auszufüllen, eher gering war.

Gruppe (n = 395)	Anzahl	%
Berufseinstiegende aus einem Lehramtsstudium im verfrühten Berufseinstieg ohne BA-Abschluss (BE ohne Abschluss)	86	22
Berufseinstiegende mit BA-Abschluss eines Lehramtsstudiums (BE Bac)	140	35
Berufseinstiegende mit MA-Abschluss eines Lehramtsstudiums (BE Master)	97	25
Quereinsteiger*innen (QE)	72	18
Gesamt	395	100

Tabelle 1: Art des Einstieges (Eigendarstellung)

Von den 395 Berufseinsteiger*innen (im weiteren Verlauf als BE bezeichnet) hatten 86 noch keinen Bachelorabschluss (BE ohne Abschluss) befanden sich entsprechend noch im Lehramtsstudium. 140 Berufseinsteiger*innen hatten bereits einen Bachelorabschluss (BE Bac) und befanden sich teilweise noch im Lehramtsstudium. 97 Berufseinsteigerinnen hatten bereits ihren Masterabschluss aus einem Lehramtsstudium (BE Master). Die 72 Quereinsteiger*innen (QE) stellen eine recht heterogene Gruppe dar.

Alle Quereinsteiger*innen haben ein fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule im Umfang von mindestens 180 ECTS-AP absolviert (Bachelorniveau). Des Weiteren verfügen sie über fachlich geeignete Praxiserfahrungen in einer vollbeschäftigten Tätigkeit von mindestens drei Jahren (vgl. <https://lehramt.klasse-job.at/als-quereinsteiger-in-einsteigen/>).

Auf die Frage an die Vertragslehrpersonen, die entweder in einem Lehramtsstudium sind oder aus einem Lehramtsstudium kommen antworteten 62 %, dass sie noch im Bachelor oder im Master studieren. Im Vergleich zu den Ergebnissen 2022/23 ein Rückgang von knapp 10 Prozent.

Dieselbe Gruppe antwortet auf die Frage nach den absolvierten Studienfächern wie folgt (Ranking der TOP-6-Antworten): 22 % der Befragten haben einen Abschluss im Unterrichtsfach Deutsch, 18 % in Geschichte und Politische Bildung, 15 % in Englisch, 15 % in Mathematik, 12 % in Geografie und Wirtschaftsbildung sowie 10 % in Biologie. Bei den sogenannten „Mangelfächern“ ergibt sich eine Datenlage von 2 % Chemie, 3 % Informatik, 3 % Technik und Design, 5 % Physik, 6 % Kunst und Gestaltung sowie 8 % Bewegung und Sport. Die Ergebnisse haben sich im Vergleich mit den Befragungen der Jahre 2021/22 und 2022/23 nur minimal verändert.

Betrachtet man die Antworten der Quereinsteiger*innen auf die Frage nach der Fachwahl, so wird deutlich, dass versucht wird die niedrige Zahl an Abschlüssen in den oben genannten „Mangelfächern“ durch gezielte Zertifizierungen⁴ und Anstellungen in denselben zu kompensieren. 19 % der Quereinsteiger*innen unterrichten Bewegung und Sport, 18 % Technik und Design, 11 % Kunst und Gestaltung, 10 % Informatik. Der hohe Bedarf im Unterrichtsfach Deutsch wird zusätzlich durch 26 % der Quereinsteiger*innen abgedeckt.

Gruppe (n = 395)	BE %	QE %
Mittelschule	36%	43%
AHS	32%	14%
BMHS/BMS	20%	14%
sonstige	12%	29%

Tabelle 2: Schultyp (Eigendarstellung)

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Schultypen, in denen die Befragten (BE und QE) eingesetzt werden. 36 % der BE und 43 % der QE unterrichten in Mittelschulen, in denen momentan erhöhter Bedarf an Pädagog*innen vorherrscht. Auffällig ist, dass nur 14 % der QE in den AHS eingesetzt werden.

69 % der BE bzw. 78 % der QE starteten bereits zu Beginn des Schuljahres 2023/24 mit der Induktionsphase. Ein Anstieg von 13 (BE) bzw. 19 (QE) Prozentpunkten im Vergleich zum Vorjahr und auf die Einführung der einheitlich beginnenden Einführungsveranstaltungen für Junglehrer*innen in den letzten beiden Ferienwochen zurückzuführen, da die Vorbereitungen zur logistischen Durchführung dazu zumeist bereits im Juli abgeschlossen sind.

Was den Umfang der Lehrverpflichtung anbelangt unterscheiden sich die Ergebnisse der beiden untersuchten Zielgruppen nur minimal. Durchschnittlich 32 % werden im Ausmaß einer vollen Lehrverpflichtung (20–24 Stunden) eingesetzt, 33 % im Ausmaß einer halben Lehrverpflichtung (10–14 Stunden). Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse anhand der Schultypen zeigt, dass in Mittelschulen 37 % der Befragten eine volle Lehrverpflichtung ausüben und darüber hinaus 5 % zwischen 25 und 30 Stunden eingesetzt werden. Ein weiterer Hinweis auf die herausfordernde Situation im Zusammenhang mit fehlenden Lehrkräften in diesem Schultyp.

4.2 Ergebnisse – fachfremder Unterricht

Das Problem des fachfremden Unterrichts, war in der Vergangenheit Thema einer parlamentarischen Anfrage (Fachfremder Unterricht in Mittelschulen und Gymnasien, 11638/AB), es wurde wissenschaftlich analysiert (Prenzel et al. 2021: S.42ff.) und auch dienstrechtlich wurde versucht, Lösungsansätze einzuführen (Dienstrechtsnovelle 2022, Einführung Quereinstieg Sekundarstufe), die die Reduktion des fachfremden Unterrichts zum Ziel hatten. Per Definition bedeutet fachfremder Unterricht, dass Pädagog*innen in Unterrichtsfächern lehren, die sie nicht studiert haben. In der Gruppe der QE unterrichten 6 % ganz und 38 % teilweise fachfremd. Bei den BE gaben 4,38 % der Befragten an, dass sie ausschließlich fachfremd unterrichten und 35 %, dass sie teilweise fachfremd eingesetzt werden. Nach Schultypen geordnet fällt auf, dass der fachfremde Einsatz von Pädagog*innen in den Mittelschulen im Zeitraum von 2021 bis 2024 um 45 Prozentpunkte zurückgegangen ist, in den AHS der Anteil jedoch um 23 Prozentpunkte (9 % 2021/22 → 34 % 2022/23 → 32 % 2023/24) gestiegen bzw. gleichgeblieben ist. Hier ist anzumerken, dass in AHS fachfremder Einsatz dienstrechtlich auf ein Schuljahr limitiert ist. Quereinsteiger*innen wiederum dürften eigentlich nur in ihrem zertifizierten Unterrichtsfach eingesetzt werden. Die Datenlage lässt keinen Zweifel zu, dass der hohe Prozentsatz an fachfremd eingesetzten Pädagog*innen Lösungsansätze darstellt, um den Lehrer*innenmangel auszugleichen⁵.

Sieht man sich die Unterrichtsfächer an, in denen am häufigsten fachfremder Unterricht abgehalten wird, dann stehen Bewegung und Sport (25 %), Technik und Design (23 %), Informatik (21 %), Kunst und Gestaltung (16 %) sowie Englisch und Deutsch (jeweils 11 %) an der Spitze. Die Ergebnisse unter den QE sind ähnlich. Hier gaben 28 % der Befragten an, dass sie fachfremd Bewegung und Sport unterrichten, 19 % Mathematik, 19 % Informatik, 16 % Geschichte und Politische Bildung, 13 % Technik und Design sowie 12 % Kunst und Gestaltung⁴.

Die Ergebnisse zeigen, dass weiterer Handlungsbedarf im Sinne der Reduktion fachfremden Unterrichts besteht, v.a. wenn es um Gewährleistung von qualitativ hochwertigem Unterricht in allen Unterrichtsfächern geht.

4.3 Ergebnisse zum Lehramtsstudium im Rückblick

Der vertiefende Teil der Berufseinstiegsbefragung der AG Evaluation zielt darauf ab, dass die befragten Zielgruppen rückwirkend unterschiedliche Herausforderungen ihres ersten Unterrichtsjahres und v.a. die Vorbereitung auf solche Situationen bewerten. Dies erlaubt Rückschlüsse auf die im Studium erworbenen Kompetenzen und für die Gruppe der Quereinsteiger*innen auf deren Selbsteinschätzung hinsichtlich ihres Handelns in den einzelnen Situationen.

⁴ vgl. Ergebnisse zu den sogenannten „Mangelfächern“ in Kapitel 4.1

In Tabelle 3 (Vorbereitung) werden die TOP 2 Ergebnisse (1=sehr gut / 2=gut) dargestellt und für BE ohne Abschluss, BE mit Bachelorabschluss, BE mit Masterabschluss und QE gesondert aufgeschlüsselt.

BE: Wie gut vorbereitet fühlten Sie sich rückblickend zu Beginn des ersten Unterrichtsjahres in folgenden Bereichen? QE: Wie ergeht es Ihnen in Ihrer schulischen Arbeit mit folgenden Themen? 1: sehr gut – 5: sehr schlecht, dargestellt: TOP 2% (1= sehr gut, 2)	BE ohne Abschluss N= 86	BE Bac N= 140	BE Master N= 97	QE N = 72
Unterrichtsplanung	42	55	57	84
Einschätzung Leistungsniveau d. Schüler*innen	26	29	46	68
Formen der Leistungsbeurteilung	20	19	28	43
Teamteaching	38	28	33	70
Kommunikation mit den Schüler*innen	55	46	58	90
Umgang mit heterogenen Gruppen	35	30	40	68
Vielfalt annehmen und individuell fördern	43	30	42	73
Unterstützung von Lernprozessen	42	37	53	72
Umgang mit Unterrichtsstörungen	36	19	30	42
Rückmeldungen auf den eigenen Unterricht aufgreifen	52	50	48	78
Erziehungsaufgaben	28	23	37	68
Eltern- und Erziehungsberechtigtenarbeit	20	20	25	64
Unterrichtsgestaltung mithilfe digitaler Medien u. Tools	51	61	64	58
Schulentwicklung und QM	21	16	28	37
Classroom Management	36	26	44	54

Tabelle 3: Vorbereitung (Eigendarstellung)

Es fällt auf, dass sich Berufseinsteiger*innen mit Master-Abschluss in fast allen abgefragten Kategorien besser vorbereitet fühlen als Bachelor-Absolvent*innen oder Personen ohne abgeschlossenes Studium. Dies wird besonders in den Bereichen „Unterrichtsplanung“, „Einschätzung des Leistungsniveaus der Schüler*innen“, „Formen der Leistungsbeurteilungen“, „Umgang mit heterogenen Gruppen“, „Unterstützung von Lernprozessen“ und „Classroom Management“ sichtbar und ist wohl das Resultat der intensiveren und vertiefenden Ausbildung im Rahmen des Master-Studiums. Im Sinne der Unterrichtsqualität sollten somit Bachelorstudierende motiviert werden, das Masterstudium abzuschließen. Gleichzeitig müssten die Rahmenbedingungen für das berufsbegleitende Masterstudium verbessert werden, um die Master-Lehramtsabschlüsse zu erhöhen.

Betrachtet man die Gruppe der Quereinsteiger*innen so fallen die im Vergleich sehr guten Ergebnisse auf. Diese Gruppe verfügt über andere Berufsbiografien und Erfahrungen aus der Privatwirtschaft. Zudem sind Quereinsteiger*innen zumeist älter als „klassische“ Lehramtsabsolvent*innen. Eine differenziertere Betrachtung und Analyse dieser Zielgruppe ist angedacht und die Ergebnisse werden in einer gesonderten Publikation veröffentlicht⁶.

Der Bereich „Durchführung von Unterricht“ (vgl. Tabelle 4) zeigt weiters, dass sich Berufseinsteiger*innen mit Master-Abschluss bereits zu Beginn des Unterrichtsjahres besser auf die Durchführung von Unterricht vorbereitet fühlten als jene mit Bachelor-Abschluss oder jene ohne abgeschlossenes Studium.

Wie gut vorbereitet fühlten Sie sich insgesamt zu Beginn des ersten Unterrichtsjahres hinsichtlich der Durchführung von Unterricht?	BE ohne Abschluss	BE Bac	BE Master
	N= 86	N= 140	N= 97
Insgesamt	38	36	52
(1=sehr gut / 5=sehr schlecht) Top2% (1=sehr gut, 2)			
Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Die im Studium erworbenen (...) waren eine gute Basis, auf die ich aufbauen konnte.			
(1=trifft zu / 5=trifft nicht zu) Top2% (1= trifft zu, 2)			
...fachlichen Kompetenzen	47	59	67
...fachdidaktischen Kompetenzen	36	42	58
...pädagogischen Kompetenzen	22	30	45
...methodischen Kompetenzen	41	51	57

Tabelle 4: Durchführung von Unterricht (Eigendarstellung)

Dies trifft auch auf die rückwirkende Einschätzung der während des Studiums erworbenen Kompetenzen zu. Sowohl fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch als auch methodisch sind die Vorteile eines abgeschlossenen Master-Studiums empirisch nachweisbar. Es ist anzumerken, dass sich die hier vorgestellten Ergebnisse in den letzten drei Untersuchungszeiträumen (2021/22, 2022/23, 2023/24) nicht wesentlich verändert haben.

Abschließend wird noch ein kurzer Blick auf die Gruppe der Quereinsteiger*innen geworfen, die gebeten wurden, ihr erstes Dienstjahr rückblickend anhand unterschiedlicher Kategorien zu bewerten. Hier fallen besonders die Ergebnisse in den Kategorien „Belastungen des Berufs“ und „erzieherische (pädagogische) Herausforderungen“ auf, die der größte Teil der Befragten mit „hoch“ bzw. „sehr hoch“ einschätzten (vgl. Tabelle 5).

Wie haben Sie das erste Dienstjahr in der Schule erlebt?	QE
1 = sehr niedrig bis 5=sehr hoch TOP2% (4, 5= sehr hoch)	
Belastung des Berufs	52
fachliche Herausforderungen	23
methodisch Herausforderungen	38
didaktische Herausforderungen	31
erzieherische (pädagogische) Herausforderungen	60
Eltern- und Erziehungsberechtigungsgespräche	22

Tabelle 5: Das erste Dienstjahr (nur Quereinsteiger*innen) (Eigendarstellung)

Quereinsteiger*innen müssen innerhalb von 8 Jahren berufsbegleitend entweder den Hochschullehrgang Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach oder das außerordentliche Masterstudium Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach absolvieren⁷. Studienplätze sind an ein aufrechtes Dienstverhältnis gekoppelt und die Teilnahme an den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen

gen (Fachdidaktik, PPS, allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen etc.) soll Quereinsteiger*innen in ihrem Berufseinstieg unterstützen. Da allerdings keine Verpflichtung besteht, unmittelbar nach Beginn der Unterrichtstätigkeit mit dem HLG bzw. dem ao. Masterstudium zu beginnen, erlauben die hier präsentierten Daten keine Rückschlüsse darauf, ob die Belastung des Berufs womöglich bei jener Gruppe geringer/höher ist, die bereits Lehrveranstaltungen belegen.

5 Fazit, Limitationen und Implikationen

Im Vergleich zur BEB 2022/23 (20,9 %) ist die Rücklaufquote erneut zurückgegangen, was möglicherweise mit dem großen Forschungsinteresse an dieser Zielgruppe zusammenhängt. Zusätzlich zur BEB wird eine ähnliche Umfrage vom Meinungsforschungsinstitut Peter Hajek (2024) Public Opinion Strategies GmbH (im Auftrag des BMBWF⁸) durchgeführt. Des Weiteren finden studienbezogene Umfragen für die Induktionsphase und auch für den Hochschullehrgang bzw. das außerordentliche Masterstudium Quereinstieg Allgemeinbildung (Sekundarstufe) statt. Zukünftig wäre eine Änderung des Umfragezeitraums anzudenken (z. B. zu Beginn des zweiten Dienstjahres und rückblickend auf das abgelaufene erste Dienstjahr).

Ähnlich wie in den Befragungen der Vorjahre ist auffällig, dass 22 % der Befragten ohne abgeschlossenes Studium unterrichten. Diese Gruppe wird mittels Sondervertrag (pD) angestellt und muss berufsbegleitend das Lehramtsstudium abschließen. Insgesamt gibt es im Vergleich zum Vorjahr mehr Anstellungen in AHS, MS und BMHS, was wohl nach wie vor mit dem anhaltenden Lehrkräftemangel zusammenhängt.

Die Anzahl der Abschlüsse in den Mangelfächern bleibt niedrig, und es wird versucht, die Lücken durch Anstellungen mit Sonderverträgen und zertifizierte Quereinsteiger zu füllen. Der fachfremde Einsatz ist in der MS zurückgegangen, während er in AHS und BMHS/BMS gestiegen ist. In den Fächern Bewegung und Sport, Technik und Design, Informatik, Kunst und Gestaltung, Englisch sowie Deutsch werden die meisten Pädagog*innen fachfremd eingesetzt. Die Tatsache, dass zum zweiten Mal in Folge mehr als 30 % der Lehrkräfte in der AHS fachfremd eingesetzt werden, spiegelt die momentane herausfordernde Situation in den Schulen wider, lag dieser Wert vor zwei Jahren noch im einstelligen Bereich.

Die Ergebnisse im vertiefenden Bereich blieben im Vergleich mit den Daten der Umfragen 2021/22 und 2022/23 de facto gleich. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die merklich besseren Ergebnisse der Gruppe der Master-Absolvierenden. Die während des Masters-Studiums zusätzlich erworbenen methodischen, pädagogischen, didaktischen und fachlichen Kompetenzen bereiten angehende Lehrpersonen besser auf den herausfordernden Berufsalltag in den Schulen vor. Insofern wäre eine Aufwertung des Masterstudiums und bessere Studierbarkeit desselben wünschenswert.

Die Zielgruppe der Quereinsteiger*innen erzielte bei der rückwirkenden Selbsteinschätzung ihres Unterrichts- und Arbeitsalltags durchgehend bessere Ergebnisse als die Vergleichsgruppe der „klassischen“ Vertragsbediensteten (BE). Gleichzeitig empfand ein Großteil der

Befragten den Beruf sehr belastend und berichteten von hohen bzw. sehr hohen erzieherischen (pädagogischen) Herausforderungen. Die weitere Beforschung dieser Zielgruppe und die damit einhergehende detaillierte Analyse der gewonnenen Ergebnisse wurde bereits in Angriff genommen und werden gesondert publiziert.

Literatur

- Braunsteiner, M.-L. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen wie wir bilden* (S. 15–26). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren*. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12. (S. 145–166). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- 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.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Hajekstudie (2024). Berufseinstieg von JunglehrerInnen. *Rückblick aufs Studium, Ausblick aufs Berufsleben*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:26afc7da-0986-4f3e-84e3-a0b0d743c555/20240424_junglehrerInnenbefragung_2023_haupterg.pdf
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 35(2), 301–317.
- Prenzel, M., Huber, M., Müller, C., Höger, B., Reitingner, J., Becker, M., Hoyer, S., Hofer, M., Lüftenegger, M. (2021). *Der Berufseinstieg in das Lehramt. Eine formative Evaluation der neuen Induktionsphase in Österreich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21942>
- VBG Vertragsbedienstetengesetz (1948). Fassung vom 25.05.2021. Mentorinnen und Mentoren. Artikel § 39a. <https://www.ris.bka.gv.at>.
- Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). Zur Modellierung von Lehrer*innen-Kompetenz im Berufseinstieg. Systemische und individuelle Anforderungen an beginnende Lehrpersonen. 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. 84–100). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Ziegler, V., Zeilinger, H. & Dammerer, J. (2023). *Mentoring. Ein Praxishandbuch für Mentoratspersonen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
<https://doi.org/10.53349/oa.2023.b1.200>

¹ Die Aussendungen wurden jeweils durch die Hauptverantwortlichen für die Induktionsphase an den pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Dank ergeht an Karoline Dworschak, Sylvia Nösterer-Scheiner, Erich Hnilica (PH Wien), Heidemarie Svehla (KPH Wien-Krems), Anita Gläserer (HAUP) und Johannes Dammerer (PH NÖ).

² Da mit Beginn des Schuljahres 2023/24 der Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung an allen pädagogischen Hochschulen Österreichs angeboten wurde, wurden zusätzlich zu den Quereinsteiger*innen an der PH NÖ auch jene an der PH Wien, der KPH Wien/NÖ und der HAUP Wien angeschrieben (n=325). Die Rücklaufquote innerhalb dieser Zielgruppe betrug 22,46% (n=73), was einen Rückgang von knapp 50 Prozentpunkten im Vergleich zum Vorjahr darstellt (vgl. Pilotphase Quereinstieg PH NÖ). Dies lässt sich womöglich dadurch erklären, dass die Zielgruppe der Quereinsteiger*innen nicht nur durch die ARGE Evaluation befragt wurde, sondern zusätzlich mehrere Aufforderungen mit der Bitte um Teilnahme an Befragungen erhalten hatte (vgl. Hajekstudie, 2024; BMBWF Fokusgruppe Quereinstieg etc.).

³ Eine Ausnahme stellt die Gruppe ASO (Allgemeine Sonderschulen) dar (n=22), da aufgrund der geringen Anzahl an Berufseinsteiger*innen Pädagog*innen aus der Primarstufe und der Sekundarstufe innerhalb einer Gruppe zusammengefasst wurden. In der Sekundarstufe wurden 19 Personen (13 BE / 6 QE) in Schulen mit Sonderbedarf eingesetzt.

⁴ Siehe Zertifizierungskommission Quereinstieg ZKQ (<https://www.zkq.or.at/>).

⁵ Vgl. Ergebnisse zu den sogenannten „Mangelfächern“ in Kapitel 4.1.

⁶ Siehe hierzu auch den Beitrag von Beer, Beer, Benischek (KPH Wien/NÖ) in diesem Band.

⁷ Die Zuordnung erfolgt seitens der Bildungsdirektionen anhand der individuell erworbenen universitären Vorleistungen.

⁸ seit 01.04.2025 BMB (Bundesministerium für Bildung)

Blended Mentoring

The use of internet-based communication tools to accompany new teachers

Johannes Dammerer¹, Verena Ziegler²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1480>

Summary

This article presents the main features of blended mentoring for newly qualified teachers (NQTs), new teachers (NT) and mentors in Austria. The methodological approach is based on a written survey. The article addresses the following research questions: How do mentors and mentees experience blended mentoring? Which internet-based tools are used in the mentoring process and how regularly does the exchange take place via digital media? What are the concerns of digital meetings? What advantages and disadvantages do mentors and mentees see in the use of digital communication tools?

E-Mentoring elements can offer a variety of advantages. Although internet-based communication tools have their challenges, the analysis shows numerous possibilities of blended mentoring to keep the mentoring process going and to supplement it. Furthermore, the results show a special need for targeted use of internet-based communication tools for mentors.

Keywords: Mentoring, Blended Mentoring, Newly qualified teachers (NQTs)

1 Induction for new teachers in Austria

Since the academic year 2019/20, it is mandatory in the Austrian school system for new teachers to undergo the induction-phase, during which they are accompanied by trained mentors for one year. Starting a career is a decisive phase in the professional biography of teachers. For many teachers, entering the profession is a stage with special challenges and formative events. A support structure is paramount to beginning teachers successfully overcoming the many hurdles starting their career (Keller-Schneider, 2020). In Austria, this takes the form of qualified mentors supporting students during their internship and newly

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: verena.ziegler@ph-noe.ac.at

qualified teachers with the many challenges they face during the sensitive induction phase in addition to her*his professional practice (Dammerer, 2020). The induction-phase serves as an extra-occupational primer to teaching.

The mentor ...

- has to advise the newly qualified teacher in planning and structuring the lessons,
- has to analyze their teaching and education activities with them and guide them to reflect on their own teaching,
- shall guide them as needed –,
- has to support them in their professional development and in coping with professional requirements,
- has to observe the lessons of the contract teacher to the extent required,
- has to introduce the mentee to the specifics of the school location, and
- has to communicate current focal points of school development (Employment law, 2022, BGBl I Nr. 137/2022),

Based on these guidelines, a mentor has to use different ways to foster mentees effectively in their professional development, networking and promote collaboration. E-Mentoring is an option and alternative way to stay connected when face-to-face meetings are hard to organize due to organizational hurdles and official obligations (Dammerer, 2020b). E-mentoring is a special form of mentoring that exclusively represents collaboration and communication in virtual space. Terms such as online mentoring or non-face-to-face mentoring, tele-mentoring or cyber-mentoring are also used synonymously (Law, Ireland & Hussain, 2007; Wood et al., 2019). In addition, there are various ways of combining traditional mentoring with electronic media in order to make mentoring relationships between mentor and mentee effective (Rowland, 2012).

This article addresses the following research questions:

- How do mentors and mentees experience blended mentoring?
- Which internet-based tools are used in the mentoring process and how regularly does the exchange take place via digital media?
- What are the concerns of digital meetings?
- What advantages and disadvantages do mentors and mentees see in the use of digital communication tools?

2 Blended Mentoring

Eby, Rhodes and Allen (2010) have analyzed the characteristics of mentoring. They define five key characteristics of mentoring partnerships: (1) Mentoring represents a unique relationship

between two individuals and no two mentoring relationships are alike. (2) Mentoring is always a relationship that is designed to generate some form of knowledge. (3) Mentoring is always a process that is further defined by the nature of the support or relationship. On an emotional or psychosocial level, mentoring can range from friendship to support to acceptance. On a career-related level, the relationship can mean passing on information, advocacy or coaching. (4) A mentoring relationship is always asymmetrical (someone with a clear advantage in terms of knowledge and experience mentors someone with less knowledge and experience), but this does not mean that it is not reciprocal. Even if a mentoring partnership always focuses on the further development of the mentee, in whatever form, the mentor also always benefits from the exchange. (5) Mentoring partnerships are dynamic relationships.

Blended mentoring, e-mentoring and virtual mentoring represent distinct approaches. While the focus in this article will be on a detailed exploration of blended mentoring, e-mentoring and virtual mentoring will also be briefly examined to establish clearer boundaries for the discussion.

Following the idea of blended learning, blended mentoring is the combination of offline and online collaboration (Sautner et al., 2004; Murphy, 2011). There have been studies on e-mentoring and virtual mentoring. Murphy (2011) concluded in his research that blended mentoring and face-to-face meetings provided positive experiences for both mentees and mentors, increasing students' propensity to engage in developmental relationships, a valuable skill for career development. In a study on virtual mentoring, Chan from the University of Hong Kong (2021, p. 285) demonstrated that a secure environment is essential for the success of a mentoring program. This means that a face-to-face meeting between the mentee and mentor is crucial for enhancing the relationship.

Blended Mentoring is defined as the process of using digital means as a complementary channel of communication between mentor and mentee. It is a type of mentoring that indicates that more than one means of communication are occurring between mentor and mentee (Wiesner & Dammerer, 2020, Engelhardt, 2014). These means include face-to-face-meetings and internet-based communication tools (Graf & Edelkraut, 2017). It is a teaching/learning concept that combines the available possibilities of networking via internet with traditional forms detached from time and place. So, this type of mentoring combines traditional face-to-face mentoring aspects with online setting in a meaningful teaching/learning arrangement. It involves using a combination of technology-based communication tools, such as video conferencing, instant messaging, email or online collaboration platforms, along with in-person meetings to facilitate a mentoring relationship (Graf & Edelkraut, 2017, p. 290). Blended mentoring offers numerous and diverse possibilities to keep the mentoring process going and to advance it despite of local and scheduling restrictions as mentor and mentees stay connected and communicate in a variety of ways. The success of blended mentoring relies on effective communication, trust and a strong commitment from both the mentor and the mentee.

Blended mentoring offers a variety of advantages that can support professional development. Some of the key advantages due to Graf & Edelkraut (2017, p. 291) are:

- **Flexibility:** Blended mentoring provides flexibility in terms of scheduling and communication as mentors and mentees can cooperate and communicate through a variety of technology-based tools. So, exchange is possible without being at the same place and at the same time due to the lack of time and resources.
- **Extended range:** It is even possible to get in touch with other mentor-mentee tandems.
- **Reduced costs:** Blended mentoring can be more cost-effective than traditional face-to-face meetings as it reduces the need to travel.
- **Increased access to resources:** Work material can be made available online, distributed and worked on together. The use of online resources can expand access to information and expertise.
- **Learning on demand:** Blended mentoring impresses with flexible design for learning processes according to the mentees needs.
- **Side effect:** The IT and media competences may increase.

While blended mentoring offers many benefits there are also some disadvantages to consider:

- **Lack of personal interaction:** Blended mentoring may not provide the same level of personal interactions and relationships as traditional face-to-face mentoring. The online meetings may be perceived as impersonal, distant, superficial and not binding.
- **Technical issues:** The use of internet-based technology can cause technical problems, such as connectivity issues, software glitches or hardware malfunctions.
- **Communication barriers:** As blended mentoring heavily relies on online communication, it can lead to misunderstandings and misinterpretation. The absence of nonverbal cues, such as facial expression and body language, can make communication error prone. It may be difficult to establish rapport or to build trust.
- **Potential for distraction:** social media, e-mail or notification can distract from the mentoring process and reduce its effectiveness.

3 Methodological approach

The experiences of blended mentoring from the perspective of Austrian mentors and mentees (NQT) are discussed and focused on in this paper. The research questions are already mentioned in chapter 1.

The methodological approach was based on a written survey. Mentors and mentees (new qualified teachers NQT and new teachers NT) were asked at the end of their first year of service, after a one-year induction-phase. NQT means that these new teachers entered the profession with a completed teacher training program, but due to the current shortage of

teachers in Austria, people without a completed teacher training program are also already teaching (NT).

The collection of the data took place in June 2023. The response rate was 62,6%. 132 of the 140 questionnaires collected were processed and included in the evaluation. The data was analyzed with the survey and examination software “evasys”.

3.1 Description of the sample

The written survey consists of four socio-demographic items, 46 items concerning blended mentoring and one open question soliciting personal statement. The sample size is 132 (n) of which are 58 mentors and 74 are mentees. Figure 1 shows the participants:

Participants				
		Frequency	%	Valid %
Valid	Mentor	58	41,7	41,7
	NQT (Mentee with degree)	29	20,9	62,6
	NT (Mentee in education)	45	32,4	95,0
	Missing	7	5,0	100
Total		139	100	

Figure 1: Participants – current position in the school system

Of these 132 valid participants, 82% were female and 18% male. Although there is no equal distribution, there is agreement with the gender ratio in the population.

27,9% of the participants work in primary school, 46% – the majority – in Secondary 1 (pupils from 10 to 14) school. 26,5% of the respondents teach in Secondary 2 schools (pupils from 15 to 19) and 1,4% did not specify their working environment.

The average age of the mentor is 44,7 years with an average deviation of 6,1 years. The mentees with degree are in average 31,1 years old. The average deviation is 7,8 years while the mentees in education are in average 28,4 years old. Here the average deviation is 6,7 years.

3.2 Results of the data evaluation

The respondents entered their answers to 48 items on a four-point scale whereby a choice could be made between the following four gradations: strongly agree, agree, disagree, strongly disagree.

Regarding the tools of digital communication used, the survey shows the following result:

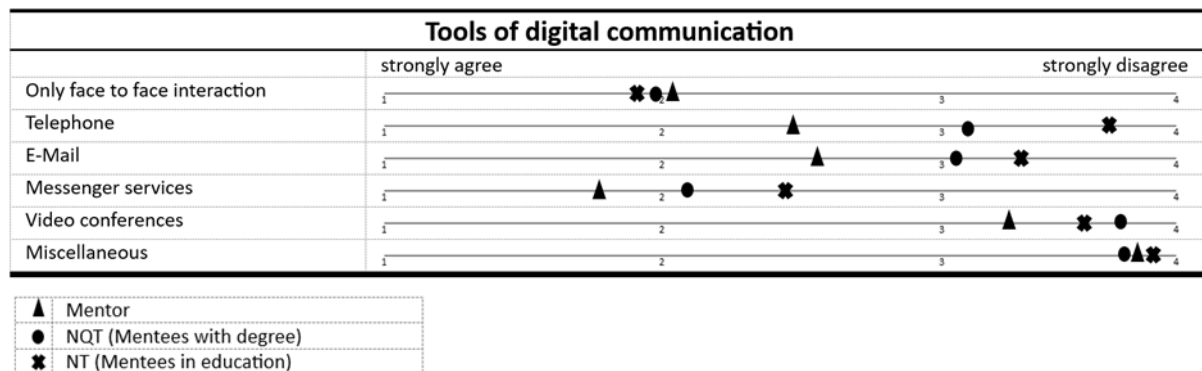


Figure 2: Results – tools of digital communication

Figure 2 shows the variety of internet-based communication tools are used during the mentoring process and focusses on the research question which internet-based tools are used during the mentoring process? Only some respondents state that they only meet in person. Messenger services, such as SMS, WhatsApp, Signal or Instagram are most often used whereas video conferences are hardly ever carried out. Mentees in education state that they hardly ever make phone calls or write e-mails whereas mentors make other statements on this.

Figure 3 examines the research question of how regularly the exchange takes place via digital media. When looking at the results on the intensity of virtual meetings, the following result emerges.

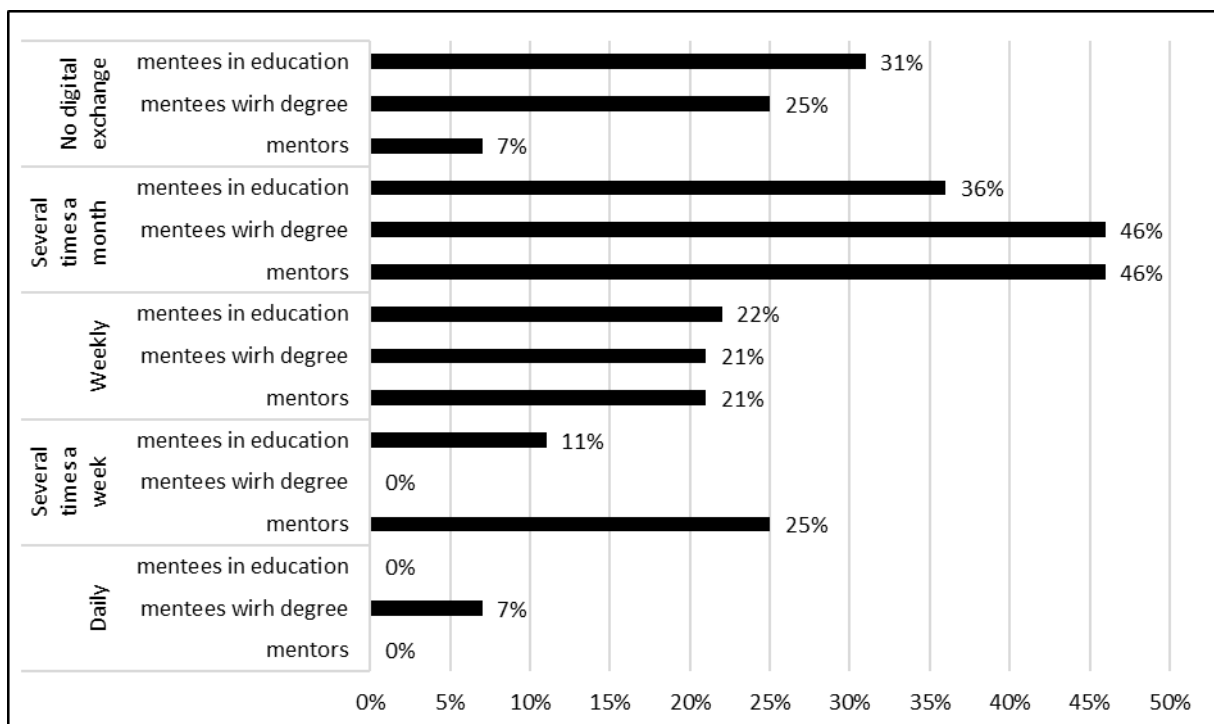


Figure 3: Results – intensity

From the results of the survey, documented in figure 3, it can be deduced that the various parties show different perceptions. In general, the online meetings take place mostly weekly or several times a month. Mentors state that they are more in contact with each other than

mentees perceive. These findings might suggest that mentors and mentees have different time availability and that they have different internet behaviours due to age difference.

As part of the survey, it was determined which concerns are the focus of digital meetings and what are the main topics in the meetings. The following answer options were given and show the following characteristics from the perspective of mentors, newly qualified teachers with a final degree, and new teacher without a final degree.

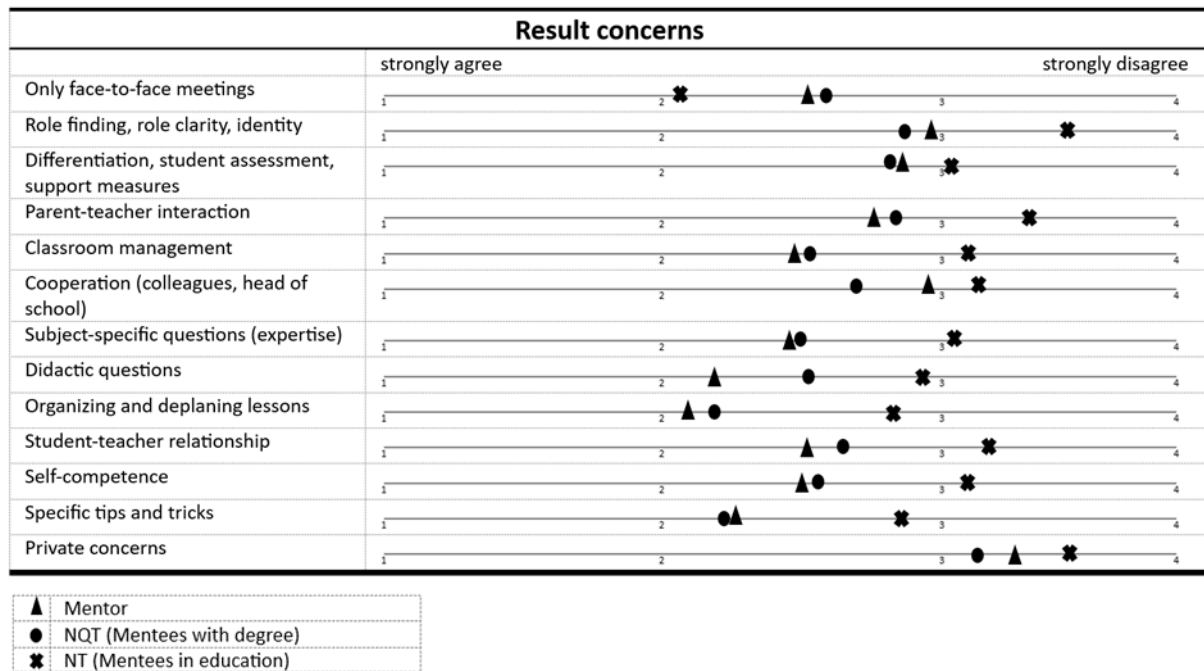


Figure 4: Results – concerns

The results in figure 4 show a parallel trend, with mentees agreeing more strongly in most points. If mentees need simple information, such as tips and tricks or organisational question, they choose digital settings. It can be deduced that face-to-face meetings are preferred to discuss complex issues, such as relationship work or role finding.

When asked about the advantages and disadvantages regarding the use of digital media for the mentoring process, the information provided coincides with the information in the specialist literature. The main advantages cited by respondents were that blended mentoring is an individualizing form of learning and teaching despite geographical distance. Another advantage is that the use of digital media makes it possible to meet in groups despite geographical distance. It is a time and resource saving option to stay connected and offers more flexibility in terms of time and place. Furthermore, the respondents stated that blended mentoring is beneficial for urgent questions to be answered. Moreover, virtual meetings reduce costs and make exchange with other tandems easier.

In terms of disadvantages, the most common indication is that online meetings are perceived as impersonal and reduce social context. Important aspects of human communication are lost. Both, mentors and mentees experience meetings in the virtual space as unsatisfactory, superficial, distant and not binding. Some mentees say that weak internet connec-

tions make online meetings difficult. However, disadvantages are weighted much less than advantages as disadvantages are rather individual voices.

When asked about the desire for further training or support services mentors and mentees indicate that they have basic competences and sufficient skills for general operation of the tools. Mentors wish for concrete implementation ideas for mentoring processes. Regarding the use of digital communication for mentoring, there is still room for improvement.

The qualitative analysis of the final open question did not yield any additional findings. It clarified and emphasised the results already mentioned.

4 Conclusion and discussion

Due to the sample selection, the random sample and the small sample size, the generalization of the study is limited. The results presented are merely representative for the researched group. Despite these concerns, the evidence suggests that virtual meetings offer an opportunity for the accompaniment of newly qualified teachers beyond traditional face-to-face mentoring and have the potential to complement the mentoring process.

Blended mentoring is a promising option to design a need-based mentoring process for newly qualified teachers. The results of this study demonstrate benefits of blended mentoring for both mentors and mentees as it holds promise to connect mentoring tandems across geographical and time barriers. Both parties – mentors and mentees – experience the mix of face-to-face and online meetings as an appropriate possibility to promote mentees effectively in their professional development. For blended mentoring to succeed, face-to-face meetings are important to create a basis of trust. Furthermore, it must be considered, what models of learning and teaching are virtual meetings designed to support. Mentors and mentees show a very positive attitude towards digital communication as they state that the advantages of digital communication outweigh the disadvantages. Advantageous mentoring methods are also characterized by the flexibility of the mentor writes Sotos Serrano (2019) and blended mentoring increases flexibility.

Thus, mentors must be able to accompany and support mentees through different communication channels. Here is room for improvement as mentors do not yet know how to use digital forms of communication for mentoring in a targeted manner and how to initiate collaborative learning processes in online settings. Additional research endeavours could aim to compare the quality of online meetings with those conducted in person and to assess the needs in the design of online mentoring processes. Mentors might need some practical implications on how to design blended mentoring processes purposefully and effectively. This could include tools such as practical guides or checklists including time management tips for virtual meetings, best practices for combining in-person and virtual mentoring as well as case studies of successful blended mentoring programs, which demonstrate challenges and solutions found in corrections. Furthermore, feedback tools for assessing the quality of blended mentoring relationships could be helpful. Within the scope of training resources, greater

emphasis could also be placed on this field so that mentors improve their skills in blended mentoring. The subjective feeling regarding the frequency of virtual meetings is higher among mentees than among mentors. This might be because of a divergent messenger behaviour. Mentors state that they communicate via digital media a lot, while mentee do not. Mentees are accustomed to using digital media and are making increased use of them while mentors do not use digital media that much. This might be a generational issue.

Mentors and mentees state that complex topics like role finding, parent-teacher-interaction are rarely discussed in online meetings whereas pragmatic questions are dealt with using internet-based communication tools. The question here is whether complex topics generally play a subordinate role in the mentoring process or whether they are not discussed in direct exchange at all. Due to the high level of training of the mentors (partly master degree), it can be assumed that complex concerns will be addressed in person.

Technology has become a great harmonizer, breaking down visible and invisible social and geographical barriers that can restrict interaction between people. Numerous electronic possibilities for exchange have been established in recent years and we can no longer imagine life without them. There is no question that these possibilities are also used for learning. How intensive the relationship is when communicating via digital channels still needs to be clarified. As explained in Chapter 2, the relationship level is important in a mentor-mentee relationship, especially when it comes to coaching and counselling conversations (Dammerer, Ziegler & Bartonek, 2019).

The skills in dealing with digital media is high among all respondents but mentors do not yet know how to use digital forms of communication for mentoring in a targeted manner and how to initiate collaborative learning processes in online settings. So, this study suggests exploring methods to design E-Mentoring more effectively and targeted in terms of complex topics.

School is a professional and learning organization, it evolves in a changing environment and thus requires an improvement in interpersonal communication (Marabesi & Kelsey, 2020; Othman & Senom, 2019), blended mentoring would be one such possibility.

The data collected and the results obtained can serve as a starting point for further investigations. Blended mentoring could become even more important in the future as technical and digital tools are used more and more extensively. How this will develop in the context of beginning teachers cannot be predicted at present. In any case, however, we would recommend that further empirical and hermeneutic research be devoted to this topic.

Literature

Chan, C. (2021). Virtual Mentoring for Teacher Education: Mentors and Mentees Learning Together in the Third Space. In: Mena, J., Clarke, A. (eds.) *Teacher Induction and Mentoring. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. 267-289. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79833-8_11

- Dammerer, J. (2020a). Mentoring für beginnende Lehrpersonen-Ein Instrument der Personalentwicklung. In E. Windl, J. Dammerer, & C. Wiesner, *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen Wahrnehmen, wie wir bilden*. (S. 59–71). Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020b). Blended Mentoring für beginnende 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. 143–150). Studienverlag.
- 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). <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10278>.
- Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Oxford: Blackwell. 7–20.
- Employment law (2022). *Dienstrechts-Novelle 2022*, BGBl I Nr. 137/2022. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_I_205/BGBLA_2022_I_205.pdf
[fsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_I_205/BGBLA_2022_I_205.pdf)
- Engelhardt, E. M. (2018). *Lehrbuch Onlineberatung*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & CO KG.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn and teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Graf N., Edelkraut F. (2017) Blended Mentoring – Soziales Lernen im neuen Leadership-Zeitalter. In C. von Au (Hrsg.). *Entwicklung von Führungspersönlichkeiten und Führungskulturen. Leadership und Angewandte Psychologie*. Springer, Wiesbaden. 83–97.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung* 20, 64–73.
- Law, H., Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Chister: Wiley & Sons.
- Marabesi, A. O., & Kelsey, K. D. (2020). An evaluation of social networks within a federally funded research project. *Journal of Agricultural Education*, 61(3), 261–275. <https://doi.org/10.5032/jae.2020.03261>
- Murphy, W. M. (2011). *From E-Mentoring to Blended Mentoring: Increasing Students' Developmental Initiation and Mentors' Satisfaction*. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 606–622. <http://www.jstor.org/stable/23100434>
- Othman, J., & Senom, F. (2019). Professional development through mentoring: Novice ESL teachers' identity formation and professional practice (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433092>.
- Rowland K. N. (2012). E-mentoring: An innovative twist to traditional mentoring. *Journal of Technology Management & Innovation*, 7(1), 228–237. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242012000100015>
- Sautner, A.; Sautner, W. & Bender, W. (2004). *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Sotos Serrano, M. (2019). *Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. El caso de la Facultad de Educación de Albacete*. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 35–44.
- 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* (250–296). Waxmann.
- Wood, D., Jang, C. S., Hassan, S., & Lim, D. H. (2019). Blended Mentoring: Integrative Approach for Faculty Mentoring. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of Research on Virtual Training and Mentoring of Online Instructors* (56-75). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6322-8.ch004>

Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe

Erste Einblicke in das Forschungsprojekt

Petra Rauschenberger¹, Tamara Peer², Sandra Matschnigg-Peer³,
Katharina Krämer⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1468>

Zusammenfassung

Dieser Beitrag eröffnet erste Einblicke in das Forschungsprojekt der Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe und stellt das Forschungsdesign vor. Diese qualitative Studie fokussiert die verschiedenen sozialen, kulturellen und individuellen Kontexte, in denen Berufseinsteigende leben und handeln. Somit umfassen diese Lebenswelten persönliche Erfahrungen, Routinen, Werte und Normen und unterliegen Prägungen von gesellschaftlichen Strukturen, sozialen Beziehungen und individuellen Biografien, die für einen gelingenden Berufseinstieg bedeutsam werden. Vorgestellt werden die theoretischen und methodologischen Zugänge, die implizites Expert*innenwissen sichtbar machen lassen und eine bereichsbezogene Theorieentwicklung im Sinne der Grounded Theory erlauben. Ziel des Forschungsprojekts ist es, die Lebenswelten von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe zu beleuchten, um daraus Implikationen für Studium, Induktion, Berufseinstieg sowie für bildungspolitische Entscheidungen abzuleiten.

Stichwörter: Berufseinstieg, Lebenswelten, Primarstufe

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: petra.rauschenberger@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: tamara.peer@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: sandra.matschnigg-peer@phwien.ac.at

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: katharina.kraemer@phwien.ac.at

1 Einleitung

Seit dem Sommersemester 2024 wird an der Pädagogischen Hochschule Wien ein institutsübergreifendes Forschungsprojekt mit dem Titel *Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe* realisiert – Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, erste Einblicke zu geben. Dafür werden zentrale theoretische Perspektiven skizziert und methodologische Zugänge sowie das Forschungsdesign vorgestellt.

Auf welche Weise Berufseinsteiger*innen der Primarstufe ihre „Lebenswelt des Alltags“ (Schütz & Luckmann, 2017) wahrnehmen und welche Implikationen sich daraus für das Studium Lehramt Primarstufe, die Induktion, den Berufseinstieg sowie für bildungspolitische Entscheidungen ableiten lassen, sind jene zentralen Forschungsfragen, die bis zum Abschluss des Forschungsprojekts im Studienjahr 2026/27 einer Beantwortung unterzogen werden sollen. Dabei werden jene Wissensbestände fokussiert, welche die Lebenswelten des Alltags der Berufseinsteiger*innen darstellen lassen und die unterschiedlichen Phasen der Professionalisierung berücksichtigen (Benischek & Beer, 2023, S. 507): Sowohl Berufseinsteiger*innen, die das Bachelorstudium Primarstufe absolvieren, Berufseinsteigende, die ihr Masterstudium absolvieren bzw. Berufseinsteiger*innen mit abgeschlossenem Masterstudium und Berufseinsteigende im Hochschullehrgang Quereinsteiger*innen stellen jene informellen Gruppen dar, die in den Blick geraten. Es gilt, sich (impliziten) Wissensbeständen der verschiedenen informellen Gruppen von Berufseinsteiger*innen mit problemzentrierten Expert*inneninterviews anzunähern. Die Auswertung der Daten erfolgt in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) und soll es ermöglichen, die Lebenswelten der Berufseinsteiger*innen beschreiben zu können, die Lebenswelten des Alltags miteinander in ein Verhältnis zu setzen, Implikationen abzuleiten und eine Theorie durch Systematisierung und Interpretation der Daten zu entwickeln.

Vorab folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Berufseinstieg (Kapitel 2) und den Lebenswelten des Alltags (Kapitel 3), um darauf aufbauend jene Wege darzustellen, die gegangen werden, um den Berufseinstieg aus einer veränderten Perspektive zu betrachten (Kapitel 4). Die Darstellung des Forschungsdesigns (Kapitel 5) bietet die Chance, den Ist-Stand des Projektes darzustellen, dessen Möglichkeiten und Limitation zu diskutieren und einen Ausblick zu geben (Kapitel 6).

2 Berufseinstieg

Der Berufseinstieg von Lehrpersonen hat einen bedeutenden Einfluss auf die pädagogische Professionalisierung wie auch auf die Prägung des Berufshabitus (Helsper, 2021; Keller-Schneider, 2020; 2016). Hericks beschreibt den Berufseinstieg als berufliche Entwicklungsaufgabe, bei der angehende Lehrpersonen objektive, unveränderliche Anforderungen individuell wahrnehmen. Die Verarbeitung dieser Anforderungen erfolgt vor dem Hintergrund ihrer

biografischen Prägung, wodurch eigene subjektive Bearbeitungsstrategien entwickelt und angewendet werden (Hericks, 2009, S. 101). Die Ausbildung für das Lehramt bietet Grundlagen für den Einstieg in den Beruf. Jedoch kann hier nur bedingt auf den Berufseinstieg vorbereitet werden (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 301). Eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Ausbildung in den Lehrberuf nimmt eine zentrale Stellung für die Professionalisierung von Lehrpersonen ein.

Nach der verlängerten Ausbildungsphase „Pädagog*innenbildung Neu“ sollen angehende Lehrpersonen mit Wissen und Erfahrungen aus dem Studium motiviert und mit hohem Engagement in das Berufsleben starten. Verschiedene Studien belegen jedoch eine intensive Belastung der Berufseinsteigenden und eine Relevanz der Berufseinstiegsphase für die Professionalisierung (Keller-Schneider, 2020; Lamy, 2015; Rothland, 2020). Der Berufseinstieg birgt mit den unterschiedlichen Schulsituationen und den damit verbundenen individuellen Anforderungen eine besondere Komplexität.

Zur Begleitung des Übergangs von der Ausbildung in den Beruf wurde 2019 eine zwölfmonatige Induktionsphase implementiert, in der Lehrpersonen nach Absolvierung der Lehramtsausbildung durch Fortbildungsveranstaltungen und durch ausgebildete Mentoratspersonen bei Unterrichtsplanungen, Unterrichtsbeobachtungen und deren Analyse und Reflexion begleitet werden. Jedoch prägen seither gesetzliche Veränderungen die Umsetzung und Durchführung der Induktionsphase (Frey & Pichler, 2023, S. 509). Der Lehrpersonenmangel in Österreich (Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41) und die damit verbundene vermehrte Rekrutierung der Bundesregierung zum vorzeitigen Berufseinstieg verändert die Berufseinstiegsphase (Frey & Pichler, 2023, S. 510). Folglich steigen Studierende während des Bachelor- oder Masterstudiums vorzeitig in den Lehrberuf ein – auch Seiten- oder Quereinsteigende ohne Lehramtsstudium sind gegenwärtig lehrend in den Volksschulen tätig. Mithin erhöht sich die Komplexität des Berufseinstiegs. Neugier, Freude, hohe Erwartungen, aber auch Überforderung und Zweifel kennzeichnen die Ambivalenz, die auf Berufseinsteigende wirkt und als Herausforderung wahrgenommen werden kann. Schlussfolgernd eröffnet sich die Frage, „wie Herausforderungen wahrgenommen werden und welche Faktoren dabei von Bedeutung sind“ (Keller-Schneider, 2020, S. 11).

In Österreich beschäftigen sich Pädagogische Hochschulen intensiv mit dem Berufseinstieg, um als Bildungsinstitutionen den aktuellen Entwicklungen zu begegnen und den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs für die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu bereichern. Mithin beforschten Oyrer, Hörmann und Hauer (2023) den vorzeitigen Berufseinstieg in der Sekundarstufe und konnten spezifische Herausforderungen der Doppelbelastung von Beruf und Studium identifizieren.

Keller-Schneider, Malkoc und Luttenberger (2023) belegten die wahrgenommenen Berufsbelastungen und -anforderungen in der Induktionsphase. Sie identifizierten dabei die spezifische Förderung von Schüler*innen und somit die Individualisierung im Unterricht, den Aufbau einer lernförderlichen Klassenkultur, die persönlichen Vorstellungen an den Unterricht, wie auch den Umgang mit den eigenen Erwartungen und Ansprüchen als wahrgenommene

Herausforderungen beim Berufseinstieg (Keller-Schneider, Malkoc & Luttenberger, 2023, S.520).

Beer, Beer, Ebenberger und Potzmader (2023) erhoben das Belastungserleben von Personen mit der Doppelbelastung von Masterstudium und Berufseinstieg. Ihre Ergebnisse zeigten die Gefahr einer Verstärkung der Anstrengungen bei hohen Arbeitsbelastungen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Diese Mehrbelastung und Überanstrengungen führten oft zu negativen Auswirkungen auf das Privatleben und können in psychischer Erschöpfung münden. Ebenso verringerte sich die Selbstwirksamkeitserwartung, in unerwarteten Situationen angemessen reagieren zu können. Einher gingen qualitative Einbußen in der pädagogischen Arbeit im Unterricht wie auch in der Vorbereitung des Unterrichts (Beer et al., 2023, S. 528f.).

Auch das nationale Forschungsprojekt zum Berufseinstieg im österreichischen Bildungssystem, das sich der Frage widmet, welche Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen einen gelingenden Einstieg in den Beruf als Lehrperson in Österreich begünstigen und welche Implikationen sich daraus allgemein für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie für die Gestaltung eines gelingenden Berufseinstiegs in Österreich ableiten lassen, rahmt dieses Forschungsprojekt zu den Lebenswelten des Alltags, das sich spezifisch auf die Pädagogische Hochschule Wien konzentriert und den Fokus auf Erfahrungen, persönliche Meinungen, Wahrnehmungen, Orientierungen und Gedanken von Berufseinsteigenden der Primarstufe richtet (Huber, 2023).

Um als Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitution Personen beim Einstieg in den Lehrberuf der Primarstufe vorzubereiten, beim Einstieg in die berufliche Laufbahn professionell begleiten und dementsprechende Implikationen setzen zu können, bedarf es nicht nur die Doppelbelastung von Beruf und Studium in den Blick zu nehmen, sondern auch die Gegebenheiten und Bedingungen des Lebens von Berufseinsteigenden. Das Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien zeichnet sich durch diese spezifische Perspektive aus, die eingenommen wird, um sich dem Phänomen Berufseinstieg anzunähern – der Blick wird auf die Lebenswelt(en) des Alltags von Berufseinsteiger*innen gerichtet.

3 Lebenswelt(en) des Alltags von Berufseinsteiger*innen

Die Lebenswelt des Alltags kann als *Wirklichkeitsregion* gedeutet werden, in die „Menschen vermittelt über ihren Leib eingreifen und die sie verändern, in der sie sich mit Mitmenschen verständigen, mit ihnen zusammenwirken und ihre Biographie ausbilden, und die von Anfang an intersubjektiv ist (Sozialdimension)“ (Endreß, 2017, S. 8). Diese von Endreß verfasste und auf Schütz und Luckmann (2017) zurückzuführende Definition der alltäglichen Lebenswelt ist es, die das Forschungsprojekt theoretisch rahmt und im Folgenden kontextualisiert werden soll.

Die Lebenswelt – in „ihrer Totalität als Natur- und Sozialwelt“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 32) verstanden – kann *erlebt*, *erfahren* sowie *erlitten* werden. Sie ist *Schauplatz* und „Ziel-

gebiet meines und unseres wechselseitigen Handelns“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 32) und umfasst all jene Bereiche, in denen wir handeln, in welchen unser Handeln scheitert und die wir dadurch (mit-)gestalten und verändern (Schütz & Luckmann, 2017, S. 447):

„Vor allem für die Lebenswelt des Alltags gilt, daß wir in sie handelnd eingreifen und sie durch unser Tun verändern. Der Alltag ist jener Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als die Bedingung unseres Lebens unmittelbar begegnen, als Vorgegebenheiten, mit denen wir fertig zu werden versuchen müssen.“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 447)

Da wir „in der Lebenswelt des Alltags handeln [müssen], wenn wir uns am Leben erhalten wollen“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 447), scheinen die *Strukturen der Lebenswelt des Alltags* als Bedingung menschlicher Praxis verstanden werden zu können. Diese Strukturen liegen „sozialer Erfahrung, Sprache, sozialem Handeln und somit auch der komplexen historischen Welt des menschlichen Lebens“ (Luckmann, 2017, S. 18) zugrunde – sie erscheinen uns jedoch nicht bewusst zu sein, weil wir sie als *schlicht gegeben* erfahren.

„Mit ‚schlicht gegeben‘ bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist. Daß freilich jederzeit das bishin Fraglose in Frage gestellt werden kann, ist ein Punkt, mit dem wir uns noch zu beschäftigen haben werden.“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 29)

Das bisher *Fraglose in Frage* zu stellen, den Blick auf das Unhinterfragte, auf das Gegebene zu richten, kann als Anlass des vorliegenden Projekts verstanden werden. Im Fokus steht die Untersuchung der alltäglichen Lebenswelt der Berufseinsteiger*innen der Primarstufe, es gilt, eine veränderte Perspektive auf einen vertrauten Gegenstand einzunehmen.

Dabei wird der Versuch unternommen, die alltägliche Lebenswelt zu strukturieren und in Lebenswelten des Alltags zu fassen, um spezifische Realitätsbereiche beschreiben und jeweilige Implikationen ableiten zu können. Sowohl die von Schütz und Luckmann (Schütz & Luckmann, 2017, S. 44–146) gedeutete *Strukturiertheit der Lebenswelt für das erlebende Subjekt* als auch ihre Darstellung der *Aufschichtung der Lebenswelt* lassen die Entscheidung begründen, von *Lebenswelten* und daher von spezifischen *Wirklichkeitsregionen* auszugehen. Der *lebensweltliche Wissensvorrat, Handeln und Handlungsverstehen* sowie die *Verständigung in der Lebenswelt* (Schütz & Luckmann, 2017) stellen weitere ausgewählte Schlagworte dar, die von Schütz und Luckmann (2017) in ihrer Analyse der *Strukturen der Lebenswelt* konzeptualisiert und im Projekt als mögliche Perspektiven herangezogen werden, um die Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen deuten und sich den Wahrnehmungen der Berufseinsteiger*innen annähern zu können.

4 Methodologische Überlegungen

Sowohl problemzentrierte Expert*inneninterviews (Döringer, 2021) als auch Verfahren und Techniken der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) werden als geeignete Wege gedeutet, um Antworten auf folgende zentrale Forschungsfrage geben zu können: Auf welche Weise nehmen Berufseinsteiger*innen der Primarstufe ihre Lebenswelt des Alltags wahr und welche Implikationen lassen sich daraus für das Studium Lehramt Primarstufe, die Induktion, den Berufseinstieg sowie für bildungspolitische Entscheidungen ableiten?

4.1 Problemzentrierte Expert*inneninterviews

Um sich den impliziten Wissensdimensionen der Berufseinsteiger*innen anzunähern, werden die Interviews als problemzentrierte Expert*inneninterviews (Döringer, 2021) realisiert mit dem Ziel, Daten zu gewinnen, die ihre individuellen Wahrnehmungen in Bezug auf ihre Lebenswelten sichtbar machen lassen:

„Since individual perceptions and orientations of experts are seen as essential for shaping social practices in a field of action, social scientists argue for a broader understanding of expert knowledge that goes beyond technical data and facts by highlighting the implicit dimension of expert knowledge.“ (Döringer, 2021, S. 266)

Das problemzentrierte Expert*inneninterview kombiniert Elemente des theoriegenerierenden Expert*inneninterviews (Bogner & Menz, 2009) sowie des problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) mit dem Ziel, nicht nur die subjektive Dimension des Expert*innenwissens kommunikativ zu erschließen und es analytisch zu rekonstruieren, sondern darüber hinaus, Erfahrungen sowie persönliche Meinungen zu berücksichtigen, um ein Verständnis für Wahrnehmungen, Orientierungen und Gedanken gewinnen zu können (Döringer, 2021, S. 267–271).

„The combination of these epistemological perspectives serves as a promising starting point for moving beyond the experts’ role as representatives and taking into account their personal opinions and experiences.“ (Döringer, 2021, S. 269)

Eine Kombination von Expert*inneninterviews und problemzentrierten Interviews soll es ermöglichen, sich implizitem Wissen der Expert*innen anzunähern, indem diese nicht nur in ihrer Rolle – als Repräsentant*innen, die über technisches und prozessuales Wissen verfügen – wahrgenommen werden, sondern vielmehr als Personen, deren persönliche Meinungen und Erfahrungen bedeutsam sind (Döringer, 2021, S. 272). Beide Ansätze beziehen sich auf Perspektiven und Meinungen der Befragten, mit dem Ziel, neue Theorien durch

Systematisierung und Interpretation der Daten zu entwickeln. Obwohl das theoriegenerierende Expert*inneninterview auf eine induktive Theoriebildung – auf eine interpretative Verallgemeinerung qualitativer Daten – setzt, wird auf die Möglichkeit verwiesen, induktive und deduktive Elemente zu kombinieren, wie es auch im problemzentrierten Interview umgesetzt wird (Döringer, 2021, S. 269). Als deduktiv kann im problemzentrierten Interview der Leitfaden verstanden werden, der auf theoretische Konzepte und Heuristiken zurückgreift, während es einer induktiven Logik folgt, indem der*die Interviewer*in für die Perspektiven der Befragten offen und bereit ist, eigene Annahmen zu revidieren.

Um den Fokus im Interview auf die zentrale Thematik zu lenken und Teilnehmer*innen dazu anzuregen, ihre individuellen Sichtweisen zu schildern und über ihre Erfahrungen – ihren Alltag – zu berichten, kommt ein Leitfaden mit einer entsprechenden Eröffnungsfrage zum Einsatz. Darüber hinaus werden im Leitfaden ad-hoc-Fragen notiert, die in weiterer Folge zur Anwendung kommen, wenn bestimmte Themenbereiche von den Befragten nicht zur Sprache gebracht werden. Allgemeine Sondierungsfragen werden – wie ad-hoc-Fragen und die Eröffnungsfrage – den erzählgenerierenden Kommunikationsstrategien zugeordnet und sollen es ermöglichen, nach der Erzählsequenz, die auf die Einleitungsfrage folgt, thematische Aspekte aufzugreifen und den roten Faden durch Nachfragen weiter zu verfolgen. Neben erzählgenerierenden können auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien zum Einsatz kommen und finden Ausdruck in spezifischen Sondierungsfragen (Witzel, 2000, S. 5f.):

„The interviewer uses the previously, or in the interview itself, acquired knowledge to develop questions.“ (Witzel, 2000, S. 6)

Neben *klärenden Verständnisfragen* wird auf die Möglichkeit der *Konfrontation* sowie des *Zurückspiegels* verwiesen (Witzel, 2000, S. 6). Konkret sollen im Interview Narrationen durch erzählgenerierende Fragen gefördert und durch verständnisgenerierende Fragetechniken neue Muster des Sinnverstehens ermöglicht werden – es gilt, eigenes Vorwissen für Fragen zu nutzen, ohne damit die originäre Sichtweise der Befragten zu überdecken (Witzel, 2000, S. 6). Nach den Gesprächen werden *Postskripte* verfasst, welche einerseits Anmerkungen zu situativen und nonverbalen Aspekten, aber auch zu Schwerpunktsetzungen der Befragten zu Papier bringen lassen (Witzel, 2000, S. 4). Die Auswertung der Daten erfolgt in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996).

4.2 Verfahren und Techniken der Grounded Theory

Um „angemessene Fragen an die Daten stellen“ sowie „Vergleiche anstellen“ zu können und systematische „Einblicke in das untersuchte Phänomen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 18) zu erlangen, werden Verfahren und Techniken der Grounded Theory als Analyseinstrumente gewählt. Systematische „Techniken und Analyseverfahren“ der Grounded Theory sollen es ermöglichen, dem „analytischen Prozeß Präzision und Regelgeleitetheit zu verleihen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 18).

Die Analyse der Daten wird durch den Einsatz von drei Kodier-Verfahren geprägt, die sich wechselseitig ergänzen: Es kann zwischen offenem Kodieren, axialem Kodieren und selektivem Kodieren unterschieden werden. Die Grenzen zwischen den Verfahren verlaufen fließend und finden „nicht notwendigerweise in einer Folge von Stadien statt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 40). Zwar ist es am Beginn des Forschungsprozesses notwendig, offenes Kodieren anzuwenden. In weiterer Folge kommt es jedoch – früher oder später – zu einem stetigen Wechsel zwischen offenem und axialem Kodieren, auch dann, wenn bereits mit dem selektiven Kodieren begonnen werden konnte (Strauss & Corbin, 1996, S. 40):

„Obgleich diese beiden Kodier-Formen [offenes und axiales Kodieren] überwiegend in den frühen Projektphasen verwendet werden, können sie auch gegen Ende auftreten. Das liegt daran, daß man beim selektiven Kodieren meist immer noch einige Konzepte findet, die spärlich entwickelt oder nicht integriert sind. Zu diesem Zeitpunkt wird offenes und axiales Kodieren im Dienste des selektiven Kodierens durchgeführt.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 40)

Es gilt, „die Daten nicht nur auf einem breiten konzeptuellen Niveau miteinander“ zu verbinden, „sondern auch auf dem Eigenschafts- und dimensionalen Niveau“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 109), um die Grundbausteine einer Theorie entwickeln zu können. Darauf aufbauend ist es möglich, die Theorie in den Daten zu verankern, sie zu validieren.

Sowohl für die Aufbereitung der Daten als auch für die Auswertung wird zur Unterstützung die Software MAXQDA verwendet.

5 Forschungsdesign und Sampling

Ziel des Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Wien ist es, die Lebenswelten von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe zu beleuchten, um daraus Implikationen für Studium, Induktion, Berufseinstieg sowie für bildungspolitische Entscheidungen abzuleiten.

Aktuelle Entwicklungen, wie die Rekrutierung von Lehrpersonen, die sich in Ausbildung befinden sowie die Möglichkeit des Quereinstiegs verändern den Berufseinstieg und lassen die phänomenologische Perspektive, die im Projekt eingenommen wird, begründen (Frey & Pichler, 2023, S. 510): Der Blick auf die Lebenswelten des Alltags wird als Möglichkeit verstanden, „das bishin Fraglose in Frage“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 29) zu stellen, indem Wahrnehmungen, Orientierungen und Gedanken von Berufseinsteiger*innen fokussiert werden (Döringer, 2021). Im Zentrum stehen die Wahrnehmungen des Alltags (allgemein), des Berufseinstiegs, des Berufsalltags, des Studienalltags sowie des persönlichen Lebensalltags von Berufseinsteigenden. Dabei wird folgendes Design verfolgt:

Projektphasen	Sampling	Datenerhebung, -aufbereitung, -interpretation
Präpilottierung des Interviewleitfadens	offen	• Problemzentriertes Expert*inneninterview mit einem Berufseinsteigenden, der sich im Masterstudium befindet
Analyse der Präpilottierung	offen	• Transkription des ersten problemzentrierten Expert*inneninterviews mit einem Berufseinsteigenden im Masterstudium • Einsatz der Sampling-Technik „analytische Bedeutsamkeit von Daten“ erkennen • Adaptierung und Optimierung des Leitfadens
Erhebungsphase 1	offen	• Problemzentrierte Expert*inneninterviews mit 15 Berufseinsteigenden: Heterogene Gruppe; Gemeinsamkeit: wenige Tage vor dem Dienstantritt
Analysephase 1	offen axial	• Transkription der ersten problemzentrierten Expert*inneninterviews mit Berufseinsteigenden: Heterogene Gruppe vor dem Dienstantritt • Überblick über den Datenkorpus verschaffen, ihn bearbeiten, organisieren, für Zugriffe und Vergleiche verfügbar machen • Einsatz der Sampling-Technik „analytische Bedeutsamkeit von Daten“ erkennen • Offenes und axiales Kodieren (MAXQDA), Kategorien entwickeln sowie verdichten; ergänzende Verfahren (Grafiken, Diagramme Memos, Notizen) nutzen; Beziehungen und Variationen zwischen den Kategorien aufdecken und validieren • Protokolle, analytical notes und Memos verfassen
Erhebungsphase 2	axial (selektiv)	• Einsatz der offenen Sampling-Technik „systematisches Vorgehen“ sowie axiales Sampling • Problemzentrierte Expert*inneninterviews mit verschiedenen informellen Gruppen von Berufseinsteiger*innen
Analysephase 2	offen axial selektiv	• Sukzessive Transkription der problemzentrierten Expert*inneninterviews • Datenkorpus bearbeiten, organisieren • Durch offenes und axiales Kodieren (MAXQDA) Kategorien in Bezug auf ihre Subkategorien entwickeln sowie verdichten; ergänzende Verfahren (Grafiken, Diagramme Memos, Notizen) nutzen • Protokolle, analytical notes und Memos verfassen • Einsatz von Techniken zum Erhöhen theoretischer Sensibilität, um Kernkategorie festlegen zu können • Selektives Kodieren: Integration der Kategorien zu einer Grounded Theory
Erhebungs- und Analysephase 3	selektiv	• Offenes, axiales, selektives Kodieren (MAXQDA) abschließen, ergänzende Verfahren nutzen

		• Sampling: bewusst und gelenkt, um roten Faden sowie Beziehungen zwischen den Kategorien zu verifizieren und spärlich entwickelte Kategorien aufzufüllen und theoretische Sättigung zu erreichen • Beschreibung der Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen sowie Darstellung der bereichsbezogenen Theorie

Tabelle 1: Forschungsdesign – lineares Modell des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

5.1 Präpilotierung des Interviewleitfadens

Im Frühjahr 2024 wurde der Interviewleitfaden, der theoriegeleitet und entsprechend den Prämissen des problemzentrierten Expert*inneninterviews (Döringer, 2021) konzipiert wurde, präpilotiert. Dafür wurde ein Interview mit einem Berufseinsteiger geführt, der zum Erhebungszeitpunkt das Masterstudium Primarstufe absolvierte.

5.2 Analyse der Präpilotierung

Sowohl die Rückmeldungen des Interviewpartners, die unmittelbar nach dem Gespräch eingeholt wurden als auch die Auseinandersetzung des Forschungsteams mit dem vollständig transkribierten Interview ermöglichten es, den Leitfaden – entsprechend der Sampling-Technik „analytische Bedeutsamkeit von Daten“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 156) erkennen – zu adaptieren und zu optimieren.

5.3 Erhebungsphase 1

Im Sommer 2024 wurden fünfzehn problemzentrierte Expert*inneninterviews mit Berufseinsteiger*innen geführt, welche an diesem Tag eine Induktionslehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien besuchten. Das Sampling kann als offen beschrieben werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 153–156) – es handelte um eine heterogene Gruppe mit einer Gemeinsamkeit: Alle Berufseinsteiger*innen sollten fünf Tage nach dem Interview erstmals als Lehrpersonen an einem Schulstandort in Wien ihren Dienst antreten. Darüber hinaus befanden sich die Berufseinsteigenden im Bachelor- bzw. im Masterstudium oder hatten das Masterstudium bereits absolviert. Auch weitere demografische Daten ermöglichen eine Klassifizierung der Gruppe als äußerst heterogen.

5.4 Analysephase 1

Die 15 problemzentrierten Expert*inneninterviews wurden vollständig transkribiert. Drei der Interviews wurden vom Forschungsteam systematisch ausgewählt, um diese gemeinsam offen zu kodieren und erste Konzepte und Kategorien, deren Eigenschaften und Dimensionen zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 50–55). Infolgedessen war es möglich, erste

Kategorien unter Anwendung des paradigmatischen Modells miteinander in Beziehung zu setzen und Subkategorien und Kategorien zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 78–93). Auf diesen Analyseschritten und ersten Erkenntnissen aufbauend wurden nicht nur die verbleibenden Interviews offen und axial kodiert, sondern bereits weitere Überlegungen bezüglich des selektiven Kodierens und des axialen Samplings angestellt und in regelmäßig stattfindenden Forschungstreffen diskutiert und abgestimmt. Die ersten Ergebnisse ermöglichen es, folgende Entscheidungen für das Sampling zu treffen (Strauss & Corbin, 1996, S. 156f.)

5.5 Erhebungsphase und Analysephase 2

Im Sommersemester 2025 sowie im Studienjahr 2025/26 konzentriert sich das Sampling „auf das Aufdecken und Validieren“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 156) von Beziehungen. Der Blick wird aufgrund der gefundenen Ergebnisse sukzessive und gezielt auf verschiedene informelle Gruppen von Berufseinsteiger*innen gerichtet. So sollen in der Erhebungsphase 2 problemzentrierte Expert*inneninterviews mit Berufseinsteiger*innen geführt werden, die (a) das Bachelorstudium Primarstufe absolvieren, die ihr (b) Masterstudium absolvieren bzw. (c) abgeschlossen haben sowie mit Berufseinsteigenden, die (d) den Hochschulehrgang Quereinsteiger*innen absolvieren. Nach jeder Erhebungsphase mit einer informellen Gruppe erfolgt eine Analysephase, um auf „der dimensional Ebene der Daten so viele Unterschiede wie möglich finden zu können“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 157) und selektives Kodieren und damit die Entwicklung einer bereichsbezogenen Theorie voranzutreiben.

5.6 Erhebungsphase und Analysephase 3

Nach Abschluss der Analysephase 2 wird im Studienjahr 2026/27 im Sinne des Sampling beim selektiven Kodieren die Entscheidung getroffen, welche Interviews noch geführt werden müssen, um für die bis dahin entwickelten Hauptkategorien und die Kernkategorie theoretische Sättigung zu erreichen und eine bereichsbezogene Theorie darlegen zu können (Strauss & Corbin, 1996, 159).

6 Diskussion und Ausblick

Das Forschungsprojekt *Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe*, das als phänomenologisch orientiertes verstanden werden kann, fokussiert den Berufseinstieg in der Primarstufe und wird von folgender zentralen Forschungsfrage geleitet: Auf welche Weise nehmen Berufseinsteiger*innen der Primarstufe ihre Lebenswelt des Alltags wahr und welche Implikationen lassen sich daraus für das Studium Lehramt Primarstufe, die Induktion, den Berufseinstieg sowie für bildungspolitische Entscheidungen ableiten? Im Zentrum stehen die Beschreibungen der Lebenswelten, in denen Berufseinsteiger*innen leben und handeln.

Die Lebenswelten des Alltags werden als Realitätsbereiche verstanden, die sozial, kulturell und intersubjektiv sind und durch persönliche Erfahrungen, Routinen, Werte und Normen gedeutet werden können. Diese Deutung der Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteigenden – in Gestalt von Deskriptionen der Lebenswelten und einer bereichsbezogenen Theorieentwicklung – ist es, die das Forschungsprojekt auszeichnet und die es gleichermaßen limitiert. So kann das Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien aufgrund seiner methodologischen Ausrichtung einerseits als Ergänzung zu nationalen Forschungsprojekten zum Berufseinstieg im österreichischen Bildungssystem verortet werden sowie als Studie, die das Ziel verfolgt, das als fraglos Hingenommene in Frage zu stellen, es zu beschreiben und daraus Implikationen abzuleiten. Geplant ist, in folgenden Publikationen Blicke auf die Lebenswelten des Alltags der divergierenden informellen Gruppen zu richten und daraus jeweilige Implikationen abzuleiten, um darauf aufbauend eine bereichsbezogene Theorie der Wahrnehmung der Lebenswelt des Alltags von Berufseinsteigenden der Primarstufe entwickeln zu können.

Literatur

- Beer, G., Beer, R., Ebenberger, A., & Potzmader, S. (2023). Berufseinstieg, Induktionsphase und Masterstudium – eine empirische Untersuchung. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 522–529). ÖBV Wien.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Interviewing Experts* (S. 43–81). Palgrave Macmillan New York.
- Benischek, I. & Beer, R. (2023): Der Berufseinstieg von Lehrer:innen. Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 507f.). ÖBV Wien.
- Döringer, S. (2021). The problem-centred expert interview: Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology* (24, 265–278). <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Endreß, M. (2017). Strukturen der Lebenswelt – eine Hinführung. In: Schütz, A. & Luckmann, T., *Strukturen der Lebenswelt* (1–13). UVK Konstanz.
- Frey, A. & Pichler, S. (2023): Vorwort zum Themenschwerpunkt: Der Berufseinstieg von Lehrer*innen. Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 509–512). ÖBV Wien.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen & Toronto.
- Hericks, U. (2009). Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (3), S. 100–103. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:3181>

- Huber, M. (2023). Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem. <https://foneb.weebly.com/studie.html> (Zugriff am 19.03.2025)
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 277–298). Waxmann Münster.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2). S. 301–317. <https://doi.org/10.25656/01:18106>
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. Waxmann Münster.
- Keller-Schneider, M., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2023). Wahrgenommene Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden in der Induktionsphase. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 513–521). ÖBV Wien.
- Luckmann, T. (2017). Vorwort. In Schütz, A., & Luckmann, T., *Strukturen der Lebenswelt* (13–26). UVK Konstanz.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer Wiesbaden.
- Oyrer, S., Hörmann, B., & Hauer, B. (2023). Studium und Beruf – Wie geht das? Vorzeitiger Berufseinstieg in das Lehramt der Sekundarstufe. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 558–566). ÖBV Wien.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2020). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–24). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *Journal für LehrerInnenbildung* 24 (1, S. 40–49). <https://doi.org/10.25656/01:30053>; <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Konstanz.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz Weinheim.
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Social Research*, (1, S. 1–9). https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_29

Peer Mentoring und Coaching im Rahmen der Induktion neuer Lehrpersonen

Theorie, Anforderung und Evidenz in der Fortbildungsentwicklung

Hannelore Zeilinger¹, Verena Ziegler², Johannes Dammerer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1438>

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt das im Rahmen der Induktion empfohlene *Peer Mentoring und Coaching*-Angebot der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Lehrpersonen in den ersten Dienstjahren vor. Diese Veranstaltungen zielen darauf ab, die Vernetzung neuer Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu schaffen und einen anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen.

Sowohl Lehrpersonen ohne Studienabschluss im vorzeitigen Berufseinstieg als auch Quereinsteiger*innen und Lehrpersonen mit Sondervertrag sowie regulär eingestiegene Lehrpersonen mit abgeschlossenem Bachelor- oder Masterabschluss sind eingeladen, sich in dieses kollegiale Netzwerk einzubringen.

Obwohl das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF¹) die Vorgabe erteilte, ein entsprechendes Angebot zu schaffen, waren die Anmeldezahlen im ersten Durchführungsjahr (2023/24) gering. Die Resonanz seitens der Teilnehmenden, die dieses Angebot freiwillig nutzten, sowie die Rückmeldungen der Referierenden waren jedoch durchwegs positiv. Diese Diskrepanz führt zu dem Bestreben, das Programm evidenzbasiert weiterzuentwickeln, um die Teilnahmezahlen zu erhöhen.

Der Beitrag beleuchtet die theoretische und gesetzliche Rahmung des Programms, klärt zentrale Begriffe, synthetisiert relevante Literatur und skizziert einen Rahmen für die daraus entstehende empirische Forschung.

Stichwörter: Mentoring, Peer Mentoring, Induktion, Coaching

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: ha.zeilinger@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: verena.ziegler@ph-noe.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

Ausgangspunkt des vorliegenden Forschungsinteresses waren die im Schuljahr 2023/24 erstmals vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) vorgeschriebenen und von den Pädagogischen Hochschulen anzubietenden Coaching-Programme für Berufseinsteiger*innen gemäß § 39 Abs. 10 VBG. Diese wurden im Handbuch zur Induktionsphase 2024/25 als eine „reflektierende Beratungsform für den arbeitsweltlichen Zusammenhang und dessen Organisationskontext“ (S. 19) näher definiert. Zur Umsetzung dieses Auftrags wurde an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich ein *Peer Mentoring und Coaching*-Programm konzipiert und im Schuljahr 2023/24 erstmals umgesetzt. Die Veranstaltungen zielen – unter der Begleitung hochschulisch qualifizierter Mentoratspersonen – darauf ab, die Vernetzung neuer Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu schaffen und einen anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen (Zeilinger et al., 2024). Sie bieten eine strukturierte Plattform, um Berufseinsteiger*innen in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen und praxisorientierte Lösungsansätze für den schulischen Alltag zu erarbeiten.

Trotz dieser Zielsetzung blieben die Teilnehmer*innenzahlen im ersten Durchführungsjahr unter den Erwartungen, weshalb eine systematische Weiterentwicklung des Programms als notwendig erachtet wird. Geleitet von der Fragestellung, wie dieses Lehrveranstaltungsangebot adaptiert werden könnte, sodass es den Bedürfnissen jener entspricht, für die es konzipiert ist, wurde die beobachtete Diskrepanz gemäß dem Zyklus der kollaborativen Aktionsforschung (Rauch, 2005) aufgegriffen.

Der vorliegende Beitrag beginnt mit der Problemlage sowie einer situativ-kontextuellen und wissenschaftlichen Rahmung. In der Folge wird das Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse dargelegt. Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt in der theoretischen und wissenschaftlichen Rahmung des *Peer Mentoring und Coaching*-Angebots der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

2 Problemlage und Erkenntniszusammenhang

2.1 Gesetzliche Rahmung

Eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie des Qualitätssicherungsrats für Pädagog*innenbildung (QSR) durchgeführte Evaluierung der Induktionsphase führte zu einer Reihe dienstrechtlicher Neuerungen. So wurden der Anwendungsbereich sowie der Beginn und die Dauer der Induktionsphase angepasst. Zudem wurden die Pflichten von Mentoratspersonen und Lehrpersonen in der Induktionsphase als auch die Aufgaben der Schulleitung präzisiert. Ein wesentlicher Änderungsaspekt betrifft die Begleitlehrveranstaltungen: Diese wurden nun an den Beginn der Induktionsphase verlegt und

werden nur noch in Ausnahmefällen – beispielsweise bei einem späteren Eintritt in den Schuldienst – begleitend während des Schuljahres absolviert. Darüber hinaus wurden spezielle Regelungen zum Schutz beginnender Lehrpersonen eingeführt. Grundsätzlich gilt: Alle neu in den Schuldienst eintretenden Lehrpersonen im neuen Dienstrecht müssen die Induktionsphase unabhängig vom Beschäftigungsausmaß absolvieren. Die Induktionsphase beginnt mit dem Dienstantritt und endet spätestens nach zwölf Monaten (bei Dienstantritt bis spätestens zum ersten Unterrichtstag nach den Herbstferien mit dem Ende des betreffenden Schuljahres).

Die Pflichten der Lehrpersonen in der Induktionsphase umfassen: die Erteilung von Unterricht entsprechend dem Beschäftigungsausmaß, die Zusammenarbeit mit einer Mentorin oder einem Mentor, die Hospitation im Unterricht anderer Lehrpersonen, den Besuch von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen mit der Schulleitung (drei- bis viermal pro Semester) sowie gegebenenfalls die Teilnahme an einem von den Pädagogischen Hochschulen angebotenen Coaching. Die gesetzliche Rahmung dazu findet sich im Bundesgesetzblatt (2022 § 39, Abs. 10) und wird im Handbuch zur Induktion beschrieben (BMBWF, 2025).

Der letztgenannte Punkt ist für das vorliegende Forschungsanliegen von besonderem Interesse. Die Pädagogischen Hochschulen wurden vom BMBWF beauftragt, Coaching-Angebote für neue Lehrpersonen zu konzipieren, wobei in erster Auftragslegung regionale Aspekte zu berücksichtigen waren. Im Studienjahr 2023/24 erfolgte die erstmalige Umsetzung: Je Bildungsregion wurden im ersten Durchführungsjahr drei Angebote konzipiert – im Herbst (Oktober 2023), Winter (Jänner 2024) und Frühling (April 2024). Ziel der *Peer Mentoring und Coaching*-Veranstaltungen war es, die regionale Vernetzung beginnender Lehrpersonen zu fördern, gemeinsame Reflexionsräume zu schaffen und einen anlassbezogenen Austausch in der professionellen Lerngemeinschaft zu ermöglichen. Das Programm wurde als freiwilliges Online-Angebot (via Zoom, jeweils 17:00–20:00 Uhr) gestaltet, das jedoch – wie in Tabelle 1 dargestellt – auf geringe Resonanz stieß.

Bildungs-region	Titel	Anmeldungen/Teilnahmen (Termin 1/Termin 2/Termin 3)
BR1	Peer Mentoring und Coaching – BR1 ONLINE	0/0/1
BR2	Peer Mentoring und Coaching – BR2 ONLINE	6/3/4
BR3	Peer Mentoring und Coaching – BR3 ONLINE	1/2/3
BR4	Peer Mentoring und Coaching – BR4 ONLINE	4/3/5
BR5	Peer Mentoring und Coaching – BR5 ONLINE	12/8/4
BR6	Peer Mentoring und Coaching – BR6 ONLINE	8/5/5

Tabelle 1: Anmeldezahlen *Peer Mentoring und Coaching* Studienjahr 2023/24 (Eigendarstellung)

Den niedrigen Anmeldezahlen gegenüber stand jedoch eine in den Evaluationen und durch die Vortragenden durchgeführten Erhebungen äußerst positive Resonanz der teilnehmenden Lehrpersonen und eine hohe Zufriedenheit der Lehrenden.

Im durch das BMBWF herausgegebenen Handbuch zur Induktion 2024/25 wurde die Nutzung von Coaching-Angeboten erneut empfohlen, woraus sich das im folgenden dargestellte Forschungsvorhaben ableiten lässt:

Das von Pädagogischen Hochschulen angebotene Coachingangebot sollte nach Möglichkeit von Junglehrerinnen und Junglehrern in Anspruch genommen werden. Besonders in herausfordernden Phasen ist die Nutzung von Coachingangeboten zu empfehlen. (BMBWF, Handbuch zur Induktionsphase 2024/25, S. 7)

2.2 Situativer Kontext von *Peer Mentoring und Coaching* an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Für die Pädagogischen Hochschulen ist die Planung von Coaching-Angeboten gemäß §39 Abs. 10 VBG abermals vorgeschrieben.

„Coaching/Supervision“ ist nach der Definition der Definition des ÖSV² eine reflektierende Beratungsform für den arbeitsweltlichen Zusammenhang und dessen Organisationskontext. Sie soll bei Analyse, Reflexion, Qualitätssicherung und Entwicklung der Potenziale und bei der Klärung von beruflichen Problemen und Fragen unterstützen. (BMBWF, Handbuch zur Induktionsphase 2024/25, S. 19).

Die Informationen zur Anmeldung und zum Ablauf der *Peer Mentoring und Coaching*-Angebote müssen auf der Website der Pädagogischen Hochschule veröffentlicht sein. Dies war sowohl im ersten Durchführungsjahr als auch im aktuell laufenden Studienjahr 2024/25 zu jedem Zeitpunkt sichergestellt. Das Handbuch zur Induktionsphase 2025/26 des BMBWF sieht die Nutzung von Coaching-Angeboten erneut in der Induktion beginnender Lehrpersonen verankert:

Das von Pädagogischen Hochschulen angebotene Coaching-Angebot sollte nach Möglichkeit von allen Lehrpersonen in der Induktionsphase in Anspruch genommen werden. Besonders in herausfordernden Phasen ist die Nutzung von Coaching-Angeboten zu empfehlen (BMBWF, Handbuch zur Induktionsphase 2025, S. 6–7).

3 Theoretische Rahmung und wissenschaftlicher Kontext

3.1 Peer-Group-Mentoring als Modell zur professionellen Entwicklung

Lernen erfolgt im Sinne des konstruktivistischen Ansatzes durch Dialog, Reflexion und gemeinsames Problemlösen. Vor diesem Hintergrund orientiert sich das vorliegende Angebot am Konzept des Peer-Group-Mentoring (PGM) nach Heikkinen et al. (2011, 2012). Dabei handelt es sich um einen kollaborativen Ansatz zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften, bei dem Lehrpersonen mit unterschiedlichen Erfahrungsniveaus in Gruppen zusammenarbeiten. PGM basiert auf den Prinzipien der Integrativen Pädagogik, die Theorie, Praxis sowie selbstregulative und sozio-kulturelle Wissensformen miteinander verknüpft.

Im Gegensatz zu traditionellem Mentoring, das häufig auf dyadische Beziehungen setzt, berücksichtigt PGM explizit die Gegenseitigkeit sowie gruppenspezifische Prozesse als zentrale Faktoren. Alle Gruppenmitglieder bringen eigene Erfahrungen ein und profitieren gleichermaßen voneinander. Mentoring erfolgt in diesem Modell nicht im 1:1-Format, sondern in Gruppen von fünf bis zehn Personen.

Das Ziel von PGM besteht nicht nur in der Unterstützung neuer Lehrkräfte, sondern auch in der Förderung ihres Wohlbefindens, des kollegialen Lernens und der Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen innerhalb authentischer Praxisgemeinschaften. Es verbindet formales, non-formales und informelles Lernen und hebt die Bedeutung des interkollegialen Wissens- und Erfahrungsaustauschs hervor (Heikkinen et al., 2012). Der Kontext dieses Modells liegt im finnischen Bildungssystem, das für seine qualitativ hochwertige Lehrer*innenbildung und die hohe Autonomie der Lehrkräfte bekannt ist. PGM wurde entwickelt, um Lehrpersonen während ihres gesamten Berufslebens zu begleiten – mit besonderem Fokus auf die herausfordernde Einführungsphase. Gruppen-Mentoring wird dabei als kosteneffiziente und effektive Methode beschrieben, um sowohl das berufliche Lernen als auch das Wohlbefinden von Lehrkräften zu fördern. Dieses Konzept zielt darauf ab, den Herausforderungen des Lehrer*innenberufs durch kollegiale Unterstützung und den Aufbau einer lernenden Gemeinschaft zu begegnen.

Das Modell der Integrativen Pädagogik, das in der Lehrkräftebildung und im Peer-Group-Mentoring (PGM) Anwendung findet, bildet eine zentrale Grundlage für die Entwicklung professioneller Expertise (Heikkinen et al., 2011; Tynjälä et al., 2006; Tynjälä, 2008, 2009; Tynjälä & Kallio, 2009). Es basiert auf vier grundlegenden Wissensformen und ist in Abbildung 1 dargestellt:

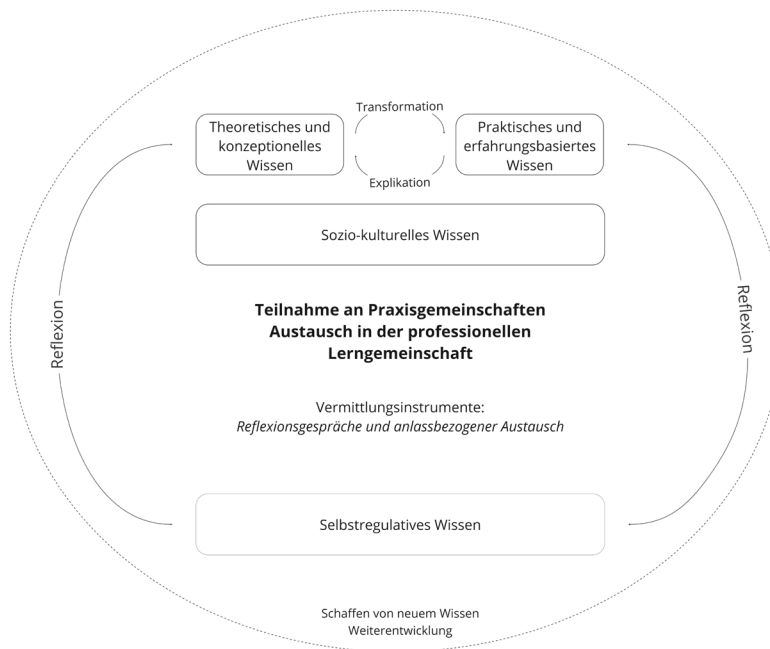


Abbildung 1: eigene Darstellung basierend auf dem Modell der *Integrativen Pädagogik* als Grundlage für die Entwicklung von Expertise nach Heikkinen et al., 2011; Tynjälä et al., 2006; Tynjälä, 2008, 2009; Tynjälä & Kallio, 2009

Theoretisches und konzeptionelles Wissen

Dieses formale Wissen wird durch Texte, Vorträge und Diskussionen vermittelt. Es ist bewusst, abstrahiert und erfordert eine aktive Selbstregulation. Mentor*innen nutzen theoretisches Wissen, um Handlungen durch Reflexion und Diskussion zu bewerten und gezielt weiterzuentwickeln (Heikkinen et al., 2012).

Praktisches und erfahrungsbasiertes Wissen

Dieses Wissen entsteht durch konkrete Erfahrungen und wird oft als *stilles Wissen* oder *know-how* bezeichnet. Es ist prozedural, intuitiv und entwickelt sich im Laufe der Berufspraxis. Insbesondere in komplexen Situationen spielt Intuition eine wichtige Rolle für Entscheidungsprozesse (Burke & Miller, 1999; Sinclair & Ashkanasy, 2002).

Selbstregulatives Wissen

Dieses umfasst metakognitive Fähigkeiten und reflektierende Fertigkeiten, die es Lehrkräften ermöglichen, ihr eigenes Handeln systematisch zu analysieren und weiterzuentwickeln. Neben der individuellen Reflexion kann dieser Prozess auch auf die gesamte Arbeitsgemeinschaft ausgeweitet werden, was als „regulatives Wissen“ bezeichnet wird (Bereiter, 2002).

Sozio-kulturelles Wissen

Dieses Wissen ist in soziale Praktiken eingebettet und umfasst spezifische Verhaltensweisen sowie institutionelle Normen. Es wird vor allem durch die aktive Teilnahme in professionellen

Gemeinschaften erworben und bildet eine wesentliche Grundlage für die Einbettung von Wissen in soziale und kulturelle Kontexte.

Diese Wissensarten sind eng miteinander verflochten und tragen gemeinsam zur Entwicklung von Expertise bei. Während theoretisches Wissen das Verständnis vertieft, ermöglicht praktisches Erfahrungswissen eine flexible Anwendung in der Berufspraxis. Laut Bereiter und Scardamalia (1993) wird formales theoretisches Wissen zu informellem Expertenwissen, wenn es in praktischen Situationen angewendet wird. Gleichzeitig fördert die Reflexion über Praxiserfahrungen eine tiefere theoretische Durchdringung. Eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Expertise ist daher die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischer Anwendung.

Das Konzept der Integrativen Pädagogik wurde in der Ausbildung von Mentor*innen durch folgende Elemente umgesetzt: Die Teilnehmenden erhalten konzeptionelle Werkzeuge, um zentrale Phänomene des Mentorings besser zu verstehen. Relevante Konzepte sind unter anderem Dialog, Interaktion, Gleichberechtigung, formales und informelles Lernen sowie das Prinzip der Integrativen Pädagogik. Narrative und handlungsorientierte Methoden stehen im Vordergrund. Schulungssitzungen beinhalten Diskussionen, narrativ gestützte Ansätze und Kleingruppenaufgaben, um Reflexionsprozesse zu fördern. Die Teilnehmer*innen werden dazu angeregt, eigene Erfahrungen anhand der eingeführten Konzepte zu reflektieren. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird auf vielfältige Weise versucht. So bearbeiten die Teilnehmenden zwischen den Seminareinheiten schriftliche Aufgaben, in denen sie die behandelten Themen analysieren und reflektieren. Gleichzeitig bereiten sie praxisorientierte Aufgaben vor, um erfahrungsbasiertes Wissen aktiv in die nächste Sitzung einzubringen. Diese Kombination aus theoretischer Fundierung, reflexiver Auseinandersetzung und praktischer Anwendung unterstützt die Kompetenzentwicklung und war Vorbild für vorliegendes Fortbildungsangebot.

Die Reflexion als zentrales Element der professionellen Entwicklung wird in der Literatur vielfach beschrieben. Auch eine Studie von Tiainen & Lutovac (2022) hebt hervor, dass ein unterstützender Kontext für das Lernen aus Praxiserfahrungen essenziell ist (Mezirow, 1991). Reflexion spielt eine Schlüsselrolle in der Entwicklung praktischen Wissens, insbesondere für Lehramtsstudierende und Berufseinsteiger*innen (Allas et al., 2020; Dewey, 1933).

Mentoring trägt maßgeblich dazu bei, gemeinschaftliche Reflexion zu ermöglichen und professionelles Denken im Dialog weiterzuentwickeln (Heikkinen et al., 2012; Peter & Hecht, 2022; Zeilinger et al., 2024). Allerdings zeigen Forschungsbefunde, dass Mentor*innen häufig noch eine zu stark lenkende Rolle einnehmen, wodurch die eigenständige Reflexion der Mentees eingeschränkt werden kann (Mena et al., 2017; Dammerer et al., 2023). Stattdessen sollten Mentor*innen als Co-Reflektierende agieren und differenziertes, maßgeschneidertes Feedback geben. Bedürfnisorientierung und Anlassbezogenheit wurden diesem Anspruch folgend in das Zentrum des hier vorgestellten *Peer Mentoring und Coaching*-Programms gestellt.

Empirische Studien belegen, dass Lehrpersonen durch Gruppenreflexion höhere Reflexionsniveaus erreichen als bei individueller Reflexion (Sheridan & Young, 2017). Gemeinsame

Reflexionsprozesse ermöglichen es, Erfahrungen auszutauschen, neue Perspektiven zu entwickeln und individuelles sowie kollektives Wissen miteinander zu verknüpfen (Moore-Russo & Wilsey, 2014; Allas et al., 2016).

Allas et al. (2016) bestätigen, dass Lehramtsstudierende, die mit Peers oder Mentor*innen reflektieren, besser in der Lage sind, praktische Erfahrungen in allgemeine Prinzipien für zukünftiges Lehren zu überführen. Mena et al. (2017) zeigen zudem, dass stark lenkende Mentor*innen die eigenständige Wissensgenerierung einschränken, während nicht-direktive Ansätze die Entwicklung abstrakter und generalisierbarer Erkenntnisse fördern.

Die Forschungsergebnisse unterstreichen den Wert einer kollaborativen Lernumgebung und nicht-direktiver Mentoring-Ansätze als theoretische Grundlage für das vorliegende *Peer Mentoring und Coaching*-Programm. Peer Group Mentoring kann dazu beitragen, dass beginnende Lehrpersonen eigenständiger und reflektierter handeln, indem es ihnen ermöglicht, ihre Praxiserfahrungen im Austausch mit anderen zu analysieren und weiterzuentwickeln. Eine gezielte Förderung von Reflexionsprozessen in professionellen Lerngemeinschaften kann somit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz und auch Berufszufriedenheit von Lehrkräften leisten (Dammerer, 2020).

3.2 Anforderungen im Berufseinstieg

Die Phase des Berufseinstiegs ist von diversen Anforderungen gekennzeichnet und bringt eine Reihe von Entwicklungsaufgaben mit sich, die es in dieser Zeit zu bewältigen gilt. Sie ist die entscheidende Phase im Hinblick auf berufliche Sozialisation und Kompetenzentwicklung (Dammerer, 2022). Keller-Schneider (2020) stellt die Person und ihre mitzugestaltende Rolle in den Mittelpunkt ihrer Forschung und hält fest, dass sich beginnende Lehrpersonen mit der Verantwortung konfrontiert sehen, „die beruflichen Anforderungen in ihrem vollen Umfang zu bewältigen, zugleich einen eigenen Referenzrahmen zu entwickeln und die eigenen Kräfte ressourcenerhaltend zu regulieren“ (S. 15). Beginnende Lehrpersonen sind in dieser Zeit in einer Phase der Selbstfindung, die sehr oft mit hohen Ansprüchen an die Qualität der eigenen Arbeit verbunden ist (Keller-Schneider, 2020). Ansprüche werden laufend adaptiert, das Rollenspektrum professionsbedingt erweitert und die „Berufsidentität“ (Keller-Schneider, 2020, S. 20) entwickelt bzw. weiterentwickelt.

In den vielschichtigen Anforderungsbereichen des Berufseinstiegs muss eine Lehrperson „Kompetenzen ausweisen und weiterentwickeln, die sich aufgrund ihrer Persönlichkeit, ihrer Erfahrungen, Ziele und Werthaltungen bilden“ (Keller-Schneider, 2020, S. 26). Keller-Schneider (2016) definiert beziehungsweise Hericks (2006) vier Entwicklungsfelder des Lehrer*innenhandelns: Person, Sache, Schüler*innen sowie Institution. Im Zentrum dieser vier Entwicklungsfelder steht immer der Wunsch, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Keller-Schneider (2020) nennt hinsichtlich dieser vier Entwicklungsfelder vier konkrete berufliche Entwicklungsaufgaben: *Kompetenz*, *Vermittlung*, *Anerkennung* und *Institution*. Der Begriff Kompetenz meint in diesem Kontext

Anforderungen, fachliche und personenbezogene Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einzusetzen und zu erweitern, mit den eigenen Ressourcen sowie mit Schwächen und Grenzen umzugehen, eine Brücke zwischen eigenen Möglichkeiten und Erwartungen zu schlagen, sowie als Berufsperson einen eigenen Stil im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. (Keller-Schneider, 2020, S. 141)

Der Balanceakt, einerseits in der beruflichen Rolle zu agieren und andererseits Nähe sowie Distanz in der Beziehung mit den Lernenden in Einklang zu bringen, ist im Entwicklungsfeld *Kompetenz* verankert.

Vermittlung beinhaltet das Verständnis der Rolle als Wissensvermittler*in sowie die Auswahl fachlicher Aspekte und kultureller Sachverhalte. *Anerkennung* ist gemäß Keller-Schneider (2020) „ein Konzept der pädagogischen (Fremd-)Wahrnehmung“ (S. 141) der*s Lernenden und spiegelt demnach das Bedürfnis nach Entwicklung und die Fähigkeit zur Weiterentwicklung wider, und zwar unter differenzierter Berücksichtigung der schulischen Bewertung. Die *Institution* als Entwicklungsfeld des Lehrer*innenhandelns steht für das Erkennen der Rahmenbedingungen der Institution Schule wie auch für das zu entwickelnde „Konzept der Kooperation im Kollegium“ (Keller-Schneider, 2020, S. 141).

Keller-Schneider (2016) zufolge ist die Phase des Berufseinstiegs durch verschiedene komplexe Anforderungen, die zudem im Umfang stetig steigen, gekennzeichnet. Mit dem Dienstverhältnis beginnt für die Lehrperson auch die Erweiterung des Rollenspektrums und die Entwicklung einer „Berufsidentität als Facette ihrer gesamten Identität“ (Keller-Schneider, 2016, S. 287–288). Gleichmaßen zeigt sich in dieser Phase auch ein immer wieder neues Erleben der eigenen Kompetenz und das Bestreben, selbstbestimmt zu arbeiten und sozial eingebunden zu sein. Eine Studie von Weigl und Dammerer (2022) bestätigt dies.

Unter Bezugnahme auf Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) verortet Keller-Schneider (2020) eine Reihe berufsphasenspezifischer Anforderungen, die als Entwicklungsaufgaben gemeistert werden und Professionalisierung ermöglichen. Diese Aufgaben bildeten die theoretische Grundlage für das in dieser geplanten Studie verwendete Erhebungsinstrument.

4 Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse

Vor dem Hintergrund dieser wissenschaftlichen Befunde und der gesetzlichen Vorgabe, ein *Peer Mentoring und Coaching*-Angebot zu schaffen, welches im System aufgenommen wird, entstand das Anliegen, das vorliegende Forschungsdesiderat zu untersuchen. Anhand der Forschungsfrage, wie evidenzbasierte und theoriegeleitete Fortbildungsentwicklung zu einem geschärften Profil von *Peer Mentoring und Coaching* beitragen kann, soll das bestehende Angebot für beginnende Lehrpersonen weiterentwickelt und so an die Bedürfnisse beginnender Lehrpersonen angepasst werden.

Die Aktionsforschung kann in diesem Kontext ein wertvoller Ansatz für die Lehrplanentwicklung sein, der die Zusammenarbeit fördert und sich mit realen Herausforderungen auseinandersetzt (Gjølterud & Krogh, 2012). Das forschungsmethodische Vorgehen befähigt die Hauptakteur*innen des Prozesses, ihre Praktiken kritisch zu prüfen und zu verbessern (Langelotz & Olin, 2022). Durch diesen Bottom-up-Ansatz wird die Beteiligung der Betroffenen an der Veränderung des Lehrplans gefördert und die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrückt. Studien zeigen, dass kollaborative Aktionsforschung zu erheblichen Veränderungen in der Unterrichtspraxis und der Lehrplanentwicklung führen kann (Mutoh et al., 2008). Darüber hinaus wird Aktionsforschung erfolgreich eingesetzt, um kontextbezogenes Wissen und authentische Lernerfahrungen in Hochschullehrplänen zu entwickeln, das Lernen der Studierenden zu verbessern und sie auf zukünftige Arbeitsumgebungen vorzubereiten (Oksiutycz & Azionya, 2017).

Die Hochschulbildungsforschung steht, wie auch von Jenert (2019) diskutiert, vor methodologischen Herausforderungen. Kleine Fallzahlen und schwer kontrollierbare Kontexte erschweren das Vorgehen, wie es auch in der hier angekündigten und noch laufenden Studie deutlich wird. Um Datenunsicherheiten vorzubeugen, plädiert Jenert (2019) für die triangulierte und kontextualisierte Dateninterpretation, um die Lücke zwischen Forschung und praktischer Anwendbarkeit zu schließen. In diesem Zusammenhang kommt der Aktionsforschung ein besonderer Stellenwert zu, den auch Bock und Heiny (2019) im Kontext der Hochschulentwicklung, insbesondere im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden und Studierenden, beleuchten. Die Aktionsforschung ermöglicht eine empirische Ergänzung zur Lehrentwicklung, indem sie Reflexions- und Veränderungsprozesse bei den Lehrenden fördert. So vermag Aktionsforschung neue Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten für die Hochschuldidaktik zu eröffnen und eine nachhaltige Organisationsentwicklung anzustoßen, die sich im Kontext der vorliegenden Forschung in steigenden Anmeldezahlen widerspiegelt. Evidenzbasierung allein ist oft zu eng gefasst (Scharlau, 2019) und berücksichtigt Lehrende und Lernende nicht hinreichend als Subjekte in den methodologischen Überlegungen. Sie plädiert für eine stärkere Berücksichtigung intersubjektiver Reflexionshorizonte und fachspezifischer Evidenzbegriffe, die besser an die komplexen Anforderungen der Hochschuldidaktik angepasst sind. Aktionsforschung ist kooperativ und partizipativ (Rauch, 2020) und „durch eine kontinuierliche Abfolge von Forschungs- und Entwicklungszyklen“ (Rauch, 2020, S. 153) gekennzeichnet.

Aus forschungsökonomischen Gründen beschränkt sich dieser Beitrag auf einen konzeptionellen Zugang. Die bisherigen Erkenntnisse verdeutlichen, dass die kontinuierliche Evaluierung und iterative Weiterentwicklung des Programms zentrales Anliegen des Forschungsteams bleiben. Durch regelmäßige Rückmeldungen und Anpassungen soll sichergestellt werden, dass das Angebot sowohl den aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich als auch den Bedürfnissen von berufseinsteigenden Lehrpersonen entspricht.

Für eine nachhaltige Implementierung bedarf es einer engen Verzahnung von Forschung und Praxis. Dabei sind – wie erste Studienergebnisse zeigen – folgende Aspekte von besonderer Bedeutung: spezifische Schwerpunktsetzungen und maßgeschneiderte Angebote für unterschiedliche Schulformen und Berufseinstiege sowie langfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, um nachhaltige Strukturen zu etablieren. Iteration, Partizipation und Kooperation stellen zentrale Prinzipien der Programmgestaltung dar. Durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven soll ein möglichst umfassendes Bild der Bedürfnisse entstehen. Erkenntnis wird dabei als Ergebnis der reflektierenden Prozesse verstanden, während Entwicklung als Resultat von Aktion gilt, um Theorie und Praxis kontinuierlich in einen fruchtbaren Dialog zu bringen. Vor diesem Hintergrund könnte sich die zukünftige Forschung verstärkt der Frage widmen, inwiefern diese differenzierten Angebote langfristig zur Professionalisierung von Mentor*innen und zur Unterstützung von Lehrpersonen im Berufseinstieg beitragen.

Literatur

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166–192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2016). Supporting the construction of teachers' practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.
- Bock, S., & Heiny, J. (2019). Lehrentwicklung im Zusammenspiel von Hochschuldidaktik, Lehrenden, Studierenden und Aktionsforschung. In T. Jenert, T. Brahm, & D. Euler (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 185–203). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_11
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2025). *Handbuch zur Induktionsphase: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Handbuch zur Induktionsphase 2024/25: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Handbuch zur Induktionsphase 2023/24: Informationen für Bildungsdirektionen und Pädagogische Hochschulen*.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2022). Teil 1, Nr. 137: BGBlA_2022_I_137.pdfsig (bka.gv.at).
- Burke, L. A., & Miller, M. K. (1999). Taking the mystery out of intuitive decision making. *Academy of Management Executive*, 13(4), 91–99.
- Dammerer, J. (2020). Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *R&Esource Jahrestagung zur Forschung 2020*. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich. ISSN 2313-1640.

- Dammerer, J. (2022). Die zweite Phase der Lehrer*innen-Bildung in Österreich. In C. Wiesner, E. Windl, & J. Dammerer (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren* (S. 145–166). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.180>
- Dammerer, J., Stieger, L. & Windl, E. (2023). Allen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann! Rollenfindung von Mentor*innen – eine Herausforderung? 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. 268–282). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.160>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Company.
- Gjølterud, S., & Krogh, E. (2012). Action research as an approach to professional and organizational development in teacher education. *Action Researcher in Education*, 3, 66–83.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. In M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (Hrsg.), *A practicum turn in teacher education*. Sense Publishers.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Hrsg.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. VS
- Jenert, T. (2019). Messy research: Methodologische Herausforderungen der Hochschulbildungsforschung. In T. Jenert, T. Brahm, & D. Euler (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung* (S. 149–165). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_9
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Auflage 2020). Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufsbezogene Entwicklungsaufgaben und Anforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In H. Gruber, C. Harteis & N. Seifried (Hrsg.), *Psychologie beruflicher Bildung* (S. 275–292). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11084-0_15
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Aufl.). Waxmann.
- Langelotz, L., & Olin, A. (2022). Action research and curriculum development with consideration of the Nordic context. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Mena, J., Hennisen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning* (p. 247). Jossey-Bass.
- Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Mutoh, N., Sato, K., Hakamada, A., Tsuji, H., & Shintani, S. (2008). Collaborative action research: Teacher and curriculum development.
- Oksiutycz, A., & Azionya, C. (2017). Using action research for curriculum development and improving learning experience: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 31(3), 193–208.
- Peter, K., & Hecht, P. (2022). Reflexion und Professionalisierung: Bestehendes hinterfragen – Neues entwickeln. *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 661–667.
- Rauch, F. (2005). Aktionsforschung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In F. Radits, F. Rauch, & U. Kattmann (Hrsg.), *Gemeinsam Forschen – Gemeinsam Lernen. Wissen, Bildung und Nachhaltige Entwicklung* (S. 71–84). Studienverlag.
- Rauch, F. (2020). Aktionsforschung – am Beispiel von Universitätslehrgängen. In J. Dammerer, C. Wiesner, & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und*

- Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 151–160). Studienverlag.
<https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Scharlau, I. (2019). *Evidenzbasierung in der Bildungsforschung – kritisch betrachtet*. In B. Koch-Priewe, A. G. Röhner & T. Schramme (Hrsg.), *Theorie und Empirie in der Bildungsforschung* (S. 101–120). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25291-4_6
- Sheridan, L. D., & Young, M. Y. (2017). Genuine teacher inquiry: The role of professional learning communities in the development of teachers' reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 100–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.003>
- Sinclair, M., & Ashkanasy, N. M. (2002). *Intuition: Myth or a decision-making tool?* Management Learning, 33(3), 353–370. <https://doi.org/10.1177/1350507602333003>
- Tiainen, H., & Lutovac, S. (2022). From reflective practices to transformative growth: Understanding reflection through the lens of professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103827. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103827>
- Tynjälä, P., Välimaa, J., & Sarja, A. (2006). *Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life*. Higher Education, 51(1), 147–166.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-x>
- Tynjälä, P. (2008). *Perspectives into learning at the workplace*. Educational Research Review, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P. (2009). *Connectivity and transformation in work-related learning – Theoretical foundations*. In M. L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards Integration of Work and Learning: Strategies for Connectivity and Transformation* (pp. 11–37). Springer.
- Tynjälä, P., & Kallio, E. (2009). *Integrative pedagogy: Learning from higher education and the workplace*. In E. Kallio (Ed.), *Developing critical and creative thinking: in adult education* (pp. 57–70). Finnish Educational Research Association.
- Zeilinger, H., Ziegler, V., Dammerer, J., & Wiesner, C. (2024). Anleitungen und anwendungsorientierte Instrumente für die schulische Mentoring-Praxis: Ein Handbuch für Mentoratspersonen. *R&E-SOURCE*, 11(3), 581–598. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1282>

¹ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBWF) heißt seit 01.04.2025 Bundesministerium für Bildung (BMB).

² Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching

Mehrsprachigkeit im Unterricht

Wie Gespräche über Sprachen den Erwerb der Zweitsprache Deutsch fördern

Carolin Eschenbacher¹, Elena Stadnik²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1460>

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag nimmt das Thema des Spracherwerbs aus der Perspektive der Verhaltensforschung auf, die besagt, dass Sprache in gemeinsamen Aktivitäten zwischen Individuen und somit in sozialer Interaktion erworben wird. So selbstverständlich, wie diese Bedingung für den Spracherwerb auch erscheinen mag, verliert die schulische Praxis sie immer wieder aus den Augen, setzt doch der DaZ-Unterricht charakteristischerweise auf Vermittlung von Inhalten, die die Sprache unmittelbar betreffen: Satzbau, Wortgrammatik, Wortschatz etc. So gestaltet sich der Unterricht zwangsläufig zu einem eher frontalen und lässt wenig sprachliche Interaktion zu. Dass der Unterricht die genannten Inhalte vermitteln muss, steht außer Frage. Doch wie kann die für den Spracherwerb so wichtige, ja wesentliche soziale und zugleich auch sprachliche Interaktion in den Unterricht integriert werden, so dass auch Lernende „zur Sprache kommen“? – Der vorliegende Beitrag möchte eine mögliche Antwort auf diese Frage geben, dies mit einem an einer Wiener Schule durchgeführten Projekt zum Thema Mehrsprachigkeit. Es zeigt exemplarisch, wie erfolgreich Gespräche über Sprachen der Kinder sein können: Auf ihrer Grundlage wird nämlich jene dringend notwendige Lernkonstellation geschaffen, die in der Verhaltensforschung unter den Begriff „geteilter Aufmerksamkeit“ fällt, auf deren Grundlage sprachliche Interaktion ermöglicht wird – wie auch der Spracherwerb selbst.

Stichwörter: Spracherwerb, Verhaltensforschung, Mehrsprachigkeit

¹ Volksschule Quellengasse 54, Eulenschule.

E-Mail: carolin@eschenbacher.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Ausbildung Krems, Dr.

Gschmeidlerstr. 28, 3500 Krems. E-Mail: elena.stadnik@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag geht es im Wesentlichen um den *Spracherwerb*, den kindlichen, den schulischen, aber auch um den Spracherwerb des Menschen überhaupt, als Forschungsgegenstand der Anthropologie und Verhaltensforschung. Es werden zwei Fragen fokussiert, zum einen unter welchen Bedingungen der Spracherwerb stattfindet, zum anderen wie diese Bedingungen speziell im schulischen Kontext gezielt geschaffen werden können. Der Beitrag möchte sich zugleich dem Problem der Sprachförderung sprachlich heterogenen Klassen, insbesondere auch im Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache, widmen und eine Antwort auf die Frage versuchen, auf welche Rahmenbedingungen der Unterricht nicht verzichten darf, und zwar im Sinne eines erfolgreichen Spracherwerbs.

Zu Bedingungen des Spracherwerbs gibt es bekanntlich viel Forschung (einen Überblick zum kindlichen Spracherwerb z. B. bei Oomen-Welke, 2023, S. 87ff.). Mit Spracherwerb befassen sich überhaupt verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, allen voran die *Spracherwerbsforschung*, ein Fach der angewandten Linguistik. Dieses dürfte übrigens zu den ältesten linguistischen Disziplinen überhaupt zählen, vorausgesetzt natürlich, dass die ältesten belegten Zeugnisse der Beschäftigung der Menschen mit der Sprache als Forschung gesehen werden dürfen. Eines dieser Zeugnisse ist Herodots Bericht über den berühmt-berüchtigten ägyptischen König Psammetich I., den im 7. Jahrhundert v. Chr. die „Forschungsfrage“ beschäftigte, „welches Volk der Erde das älteste sei“ (Crystal, 1995, S. 288). Dies zu klären nahm er sich über die Sprache vor und führte bekanntlich ein in jeglicher Hinsicht unethisches, ja grausames Experiment durch:

„Er übergab zwei Neugeborene einfacher Abstammung einem Schafhirten, der sie nach seiner Gewohnheit unter seiner Herde nähren sollte. Er verlangte von ihm, daß niemand in ihrer Gegenwart sprechen durfte und sie allein in einsamer Behausung leben sollten; und zu festgesetzten Stunden sollte der Schafhirt Ziegen zu ihnen führen und ihnen ihre Milch geben und verrichten, was sonst erforderlich war. So handelte und befahl Psammetich, weil er, sobald die Kinder über das bedeutungslose Wimmern hinaus waren, zu hören wünschte, in welcher Sprache sie zuerst sprechen würden.“ (Herodot nach Crystal, 1995, S. 288)

Die Kinder sollen *becos* „gesprochen“ haben, so Herodot, ein Wort, dass es im Phrygischen, einer längst ausgestorbenen indogermanischen Sprache, gegeben hat, dort mit der Bedeutung „Brot“. Also stand für den Pharao fest: Das Phrygische sei die älteste Sprache der Menschheit und die Phryger das älteste Volk (Zimmer, 2008, S. 7). Aber „vermutlich ahmten [die Kinder] nur das Meckern der Ziegen nach“, kommentiert Dieter Zimmer (2008, S. 7), denn – um es mit Ruth Bergers Worten (2008, S. 17) fortzusetzen – „wer ohne Sprache aufwächst, der lernt auch keine“.

Ob sich das von Herodot Erzählte auch tatsächlich zugetragen hat, sei dahingestellt (darüber Crystal, 1995, S. 8). Ruth Bergers Meinung gibt jedenfalls die *Communis Opinio* der Spracherwerbsforschung wieder, die sich allein schon darauf stützen kann, dass die der Forschung bekannten sog. „Wolfskinder“ keine Sprache sprachen und auch später, nach ihrem Auffinden nicht wirklich eine zu lernen vermochten (z. B. Berichte über Viktor von Aveyron und Genie aus den USA bei Zimmer, 1993; Gerstein, 2001; Berger, 2008).

Nun könnte diese allgemein anerkannte Annahme mit der von Michael Tomasello, eines US-amerikanischen Anthropologen, noch ergänzt werden, dies nicht unwesentlich. Nach Tomasellos Ansicht lernen Kinder nämlich auch dann keine (oder kaum) Sprache, wenn sie sie bloß hören:

„Ohne irgendeine Art von sinnvoller sozialer Interaktion mit dem Erwachsenen, der den neuen sprachlichen Ausdruck verwendet, hören Kinder nur Geräusche, die aus dem Mund anderer kommen; sie erleben andere nicht als Personen, die ihre Aufmerksamkeit sinnvoll lenken.“ (Tomasello, 2011, S. 176)

In Tomasellos Theorie – in einigen Grundannahmen erinnert sie u. a. an Lev Vygotskijs Thesen (Vygotskij, 2002) – ist die soziale Interaktion wesentlich, genaugenommen eine solche, der eine *geteilte Aufmerksamkeit* und eine *geteilte* (oder auch: *gemeinsame*) *Intentionalität* wie das *kooperative Verhalten* interagierender Individuen überhaupt innewohnen. Auf diese Merkmale kommt es beim Spracherwerb an. Was sich hinter den genannten Begriffen genau verbirgt, soll im folgenden Abschnitt in aller Kürze erörtert werden.

Der vorliegende Beitrag möchte Tomasellos Thesen aufgreifen und exemplarisch zeigen, wie jene Bedingungen, die aus der Perspektive seiner Forschung für den Spracherwerb als wesentlich, ja entscheidend sind, im Kontext des schulischen Unterrichts, sei es des DaZ- oder aber auch des Deutsch-Unterrichts, gezielt geschaffen werden können. Das Thema der Mehrsprachigkeit ist im vorliegenden Beitrag ein integratives. Hier soll veranschaulicht werden, wie gut gerade dieses Thema als Unterrichtsthema gerade in sprachlich heterogenen Gruppen im Sinne der Erkenntnisse der Verhaltensforschung dienen kann: Kinder sprechen nämlich überaus gern über ihre Sprachen. Bieten wir ihnen die Gelegenheit dazu, fördern wir (auch) ihren Spracherwerb. Was damit genau gemeint ist, soll im Folgenden näher erörtert werden. Zunächst aber zu einigen wesentlichen Positionen aus Tomasellos Forschung, die die theoretische Grundlage für den vorliegenden Beitrag bilden.

2 Zu einigen Positionen aus Michael Tomasellos Forschung

In seiner Monographie „Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation“ (2011) widmet sich Michael Tomasello dem wichtigen Schwerpunkt seiner Forschung, der Evolution der menschlichen Sprache. Er rekonstruiert sie aus vergleichenden Analysen des menschlichen sozialen und kommunikativen Verhaltens mit jenem anderer Primaten und überträgt die gewonnenen

Erkenntnisse auch auf den kindlichen Spracherwerb. Wesentlich in Tomasellos Theorie ist das Konzept der bereits oben erwähnten *geteilten Intentionalität*. Der Autor verwendet noch andere Begriffe, die in seiner Theorie eng zusammenhängen, wie z. B. den Begriff der *geteilten Aufmerksamkeit*; auch spricht er von einem dem Menschen im hohen Maße charakteristischen *kooperativen Verhalten* (Tomasello, 2011). In diesen Begriffen manifestieren sich auch wesentliche Merkmale des menschlichen Verhaltens wie der menschlichen Kommunikation, die sich dank ihnen in signifikanter Weise vom Verhalten und von der Kommunikation anderer Primaten unterscheiden. Die genannten Begriffe implizieren zugleich auch die wesentlichen Bedingungen für die Entstehung von Sprache (im evolutionären Sinne) wie auch für den kindlichen Spracherwerb.

In Tomasellos Auffassung ist Sprache bei weitem nicht nur ein *Mittel zur Kommunikation*, wie sie gemeinhin bezeichnet wird, und das Besondere an menschlicher Sprache ist bei weitem nicht nur die Tatsache, dass mit ihrer Hilfe unendlich viele Informationen ausgetauscht werden können (darüber Berger, 2008, S. 21). Dieser gängigen wie unbestrittenen Auffassung fügt Tomasello noch eine weitere Perspektive hinzu: Die menschliche Sprache fungiert nämlich zugleich – und das in erster Linie – als *Mittel der Kooperation* (Tomasello, 2011). In seinen Ausführungen macht der Autor deutlich klar, dass sich die menschliche Sprache gerade als ein solches entwickeln konnte und folglich auch nur als ein solches von einem Kind erworben werden kann (Tomasello, 2011).

Dass die menschliche Sprache tatsächlich ein Mittel der Kooperation ist, veranschaulicht Tomasello an einem Vergleich zwischen menschlichem Verhalten und solchem nicht menschlicher Primaten. Er bringt als Beispiel das Verhalten der Grünen Meerkatze (ausführlich darüber Tomasello, 2011, S. 26ff.).

Bekanntlich nützen auch Tiere lautliche Gesten, die mit Informationen belegt sind und von ihren Artgenossen adäquat dekodiert, also richtig „verstanden“ werden. Man denke hier nur an die Sprache von Walen; auch Vogelgesang hat einen Informationswert (vgl. Berger, 2008). So erzeugt auch die Grüne Meerkatze je nach Situation verschiedene lautliche Gesten, u.a. einen Schlangenwarnruf: Befindet sich in der Nähe einer Grünen Meerkatze eine Schlange, gibt sie einen sog. Schlangenwarnruf von sich, der von ihren Artgenossen entsprechend „verstanden“ wird, so dass sich diese in Sicherheit bringen. (Ist ein Adler in der Nähe, hat der Ruf, ein Adlerwarnruf, eine andere lautliche Qualität. Darüber Tomasello, 2011, S. 26ff.) Wesentlich ist dabei, dass die Grüne Meerkatze immer einen Schlangenruf erzeugt, wenn sie eine Schlange erkennt, auch dann, wenn sich in ihrer Nähe keine Artgenossen befinden: Ein solches Verhalten bezeichnet Tomasello (2011) als *nicht flexibel*: Beim Erkennen einer Schlange schreit das Tier automatisch.

Es liegt auf der Hand, dass das menschliche sprachliche Verhalten grundlegend anders ist. Der Mensch nützt die ihm zur Verfügung stehenden lautlichen Gesten nur dann, wenn es einen Empfänger der Information gibt. D.h., anders als die Grüne Meerkatze *will* der Mensch informieren, er nützt seine lautlichen Gesten *flexibel*, handelt dabei intentional und sogar altruistisch (vgl. Tomasello, 2011, S. 26ff., S. 214). Und genau darin zeigt sich das kooperative

Verhalten und die kooperative Kommunikation des Menschen, deren wesentliche Merkmale laut Tomasello eine *gemeinschaftliche Interaktion*, eine *geteilte Aufmerksamkeit* und eine *gemeinsame Intentionalität* sind (Tomasello, 2011, S. 206ff.)¹. In eben diesem Kontext, unter der Voraussetzung dieser Merkmale – oder auch anders ausgedrückt: unter der Voraussetzung dieser Bedingungen – ist der Spracherwerb möglich. Wenn das Kind bloß Sprache hört, ohne gemeinsam mit seinem Gegenüber sinnvoll, im Sinne der Kooperation zu interagieren, also ohne die Aufmerksamkeit mit seinem Gegenüber auf etwas Drittes zu teilen (s. auch Berger, 2008, S. 221) und ohne mit ihm eine gemeinsame Intention zu haben, hört das Kind, wie gesagt, nur Geräusch; es erwirbt keine Sprache, so Tomasello (2011, S. 176; vgl. oben). Damit Sprache erworben werden kann, braucht es ein *Wir*.²

Um hier auf den Kontext des schulischen Spracherwerbs, insbesondere auch im Fach Deutsch als Zweitsprache, zurückzukommen: So sehr wie es auch wichtig ist, Lernenden sprachliche Strukturen, Bedeutungen von Wörtern, Besonderheiten der Aussprache und der Orthographie etc. zu erörtern, darf nicht aus den Augen verloren gehen, dass Lernkonstellationen, die in einem solchen klassischen Unterricht geschaffen werden, nicht notwendigerweise den Spracherwerb fördern müssen, insbesondere dann nicht, wenn wenig gemeinschaftliche Interaktion zugelassen wird. Vielmehr – und in erster Linie – wird der Spracherwerb in *gemeinsamen Aktivitäten* gefördert, in denen Erwachsene mit Kindern sinnvoll interagieren, mit ihnen die Aufmerksamkeit teilen und dabei gemeinsame Ziele verfolgen, im Sinne der o.g. gemeinsamen Intentionalität. Sprache wird in sozialer, kooperativer Interaktion gelernt, der auch ein Altruismus beiwohnt, ein für die menschliche sprachliche Kommunikation und den Spracherwerb ebenso wesentliches Merkmal (Tomasello, 2011).

Wie eine solche gemeinsame Aktivität speziell im schulischen Kontext bewusst herbeigeführt und ausgestaltet werden kann, nicht ohne dabei auch konkrete Bildungsinhalte zu behandeln – das Wissen über verschiedene Sprachen –, ist Gegenstand des folgenden Abschnittes.

3 Das Projekt „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“

In diesem Kapitel soll nun ein Bildungsprojekt vorgestellt werden, das in einer dritten Klasse einer Wiener Volksschule des 10. Gemeindebezirks (Favoriten) im Frühjahr 2024 durchgeführt wurde.³ Der Anteil an Schüler*innen, die Deutsch nicht als Erstsprache erwerben, beträgt in dieser Schule 95% (in etwa so auch in der betreffenden dritten Klasse). Die Wichtigkeit des Faches Deutsch als Zweitsprache gerade in einer solchen Schule muss hier nicht eigens begründet werden: Der Spracherwerb, der hier stattfindet, ist für den Bildungserfolg der Schüler*innen tragend.

Mit dem Projekt wurde nach Auffassung der Verf. eine Lernkonstellation geschaffen, auf die die oben erörterten verhaltenswissenschaftlichen Konzepte in einem besonders hohen Maße zutreffen: ein kooperatives Verhalten, eine geteilte Aufmerksamkeit und eine gemein-

same Intention zeigten sich in dieser gemeinsamen Aktivität überaus deutlich, was sich wiederum auch im entsprechenden sprachlichen Verhalten der Kinder äußerte.

Das Projekt wurde im Sommersemester 2023/24 durchgeführt, und zwar unter dem Titel „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ im Rahmen des Faches Deutsch, wobei zugleich hinzugefügt werden muss, dass alle Kinder der betreffenden Klasse Deutsch als Zweitsprache erlernen. Die betreffende dritte Klasse setzt sich aus 25 Kindern zusammen und ist in Hinblick auf sprachliche Herkunft der Kinder stark heterogen: Als Erstsprachen werden in dieser Klasse Arabisch, Türkisch, Tschetschenisch, Serbisch, Slowakisch, Englisch, Bengali (Bengalisch), und Romani (Romanes) gesprochen.

Die genannten Sprachen gehören drei verschiedenen Sprachfamilien an: Arabisch gehört bekanntlich der Familie der afroasiatischen Sprachen an; das Türkische zählt zur Familie der Turksprachen; das Tschetschenische gehört der Gruppe der kaukasischen Sprachen an, wobei eine genauere genetische Klassifikation der kaukasischen Sprachen in der Forschung nicht endgültig geklärt ist (über verschiedene Sprachfamilien gerade im schulischen Kontext s. Stadnik 2018 und die dort zitierte Literatur). Die anderen in der Klasse gesprochenen Sprachen – d.i. Serbisch, Slowakisch, Englisch, Bengali und Romani – gehören bekanntlich der indogermanischen Familie an und dort verschiedenen Zweigen: Serbisch und Slowakisch dem slawischen Zweig; Englisch gehört zusammen mit Deutsch dem germanischen Zweig an; Bengali ist eine indoiranische Sprache. D.h., die genannten indogermanischen Sprachen sind alle miteinander verwandt, wobei manche eine enge Verwandtschaft verbindet, genauer die slawischen Sprachen Serbisch und Slowakisch und die germanischen Sprachen Deutsch und Englisch.

Obwohl aufgrund dieses Befundes geradezu naheliegend, findet das Thema der Mehrsprachigkeit an der Schule tatsächlich wenig Beachtung. Dies mag vielfältige Gründe haben. Erwähnenswert erscheint dabei jedenfalls der Umstand, dass die führende Klassenlehrerin der Lehrkraft, die das Projekt zur Durchführung geplant hat, zu bedenken gab, deren Vorhaben, über verschiedene Sprachen in der Klasse zu sprechen, sei möglicherweise zu anspruchsvoll und werde möglicherweise nicht von einem Erfolg gekrönt werden. Denn die Arbeit in der Klasse – so die Klassenlehrerin – gestalte sich grundsätzlich schwierig. Eine niedrige Konzentrationsspanne, eine negative Arbeitshaltung und sogar ein mangelnder Respekt der Lehrkraft wie auch einander gegenüber seien für die Klasse charakteristisch.

In Anbetracht dieser Voraussetzungen war es tatsächlich schwierig, im Vorhinein abzuschätzen, wie die Klasse auf das geplante Projekt reagieren würde. Doch die Skepsis bestätigte sich mitnichten: Während der Arbeit am Projekt waren die Kinder alles andere als überfordert, desinteressiert und keinesfalls respektlos. Ganz im Gegenteil: Sie sprühten vor Begeisterung und Redenslust und gingen miteinander wahrlich kooperativ um. Das Projekt war für alle Beteiligten ein großer Erfolg.

3.1 Ziele und Rahmenbedingen des Projekts

Das Projekt hatte zwei wesentliche *Ziele*. Zum einen sollte Kindern zunächst einmal Raum geboten werden, über ihre Sprachen zu erzählen und die in der Klasse vorhandene Mehr-

sprachigkeit für alle sozusagen sichtbar zu machen, nicht zuletzt auch als etwas Besonderes, wenn man will, als einen „Schatz“ zu erkennen (die Bezeichnung wurde auch in der Diskussion mit Kindern verwendet, s. unten). Zum anderen hatte das Projekt auch das Ziel, das Thema der Mehrsprachigkeit als einen wichtigen Bildungsinhalt mit seinen verschiedenen inhaltlichen, fachlichen Implikationen zu erarbeiten. Im Zuge des Kennenlernens ihrer Sprachen sollte Schüler*innen nämlich auch linguistisches Wissen vermittelt werden. Sei dieses auch rudimentär und inhaltlich begrenzt, entspricht seine Aneignung im Rahmen des Unterrichts der Forderung einschlägiger Bildungsstandards und Lehrpläne nach einer Steigerung des Sprach(en)bewusstseins (Lehrplan, 2013, S. 47, 49, 54; Bildungsstandards, 2011a; 2011b, S. 7, 18f.).

Das Projekt erstreckte sich über zwei Tage und dauerte insgesamt vier Unterrichtsstunden, gehalten in zwei Doppelheiten. Diese fanden an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt, so dass an die Themen des Vortages reibungslos angeknüpft werden konnte. Der geplante Zeitrahmen wurde eingehalten, so dass tatsächlich alle geplanten Aktivitäten durchgeführt und alle geplanten Teilthemen erarbeitet werden konnten.

3.2 Inhalte des Projekts: Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in der Klasse

Um die Sprachenvielfalt in der Klasse sozusagen sichtbar zu machen, stieg die Lehrkraft mit einem Bilder- und Hörbuch ein: „Geburtstag im Schwimmbad“ von Elisabeth Simon (s. Simon-Patzold 2013). Das Buch ist in verschiedene Sprachen übersetzt, online verfügbar, kann hier geblättert und wie ein Hörbuch angehört werden. Je nach Einstellung der Sprache zeigt sich das Buch entweder in Deutsch oder in einer Übersetzung und der Sprecher oder die Sprecherin sprechen entsprechend Deutsch, Türkisch, Arabisch oder eine andere Sprache. Als Unterrichtsmaterial ist es auch deswegen interessant wie wertvoll, weil hier die Lautung– im Übrigen in einer klaren Aussprache – gehört sowie das Schriftbild verschiedener Sprachen betrachtet und analysiert werden können. Das Online-Hörbuch wurde den Kindern über den Beamer präsentiert.

Die Präsentation löste in der Klasse sogleich größte Begeisterung aus. Die Kinder fühlten sich sofort angesprochen, zeigten aufgeregt auf, um bei der Übersetzung mitzumachen, vor allem auch dann, wenn die Übersetzung in ihre Sprache fehlte. Sie übersetzten mündlich mit viel Engagement und mit viel Freude; sie sprühten geradezu vor Begeisterung und erzählten einander zugleich, mitunter auch durcheinander, welche Sprache ihre eigene ist. Es war ein einmaliger und ein ganz besonderer Moment, der die Projektleiterin selbst fast sprachlos machte. Keines der Kinder war unkonzentriert oder abgelenkt. Ganz im Gegenteil, alle waren fokussiert auf das Bilder- und Hörbuch und zeigten großes Interesse an der gemeinsamen Beschäftigung damit. Eine starke Verbundenheit war zu spüren. Manche diskutierten miteinander, welche Übersetzung die richtige oder gar die bessere ist.

Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit wurde auf einem Plakat zusammengefasst, welche Erstsprachen in der Klasse nun genau gesprochen werden. Die Schüler*innen zeichnen jeweils Schatzkisten als Symbol für ihre Sprachen, womit zugleich zum Ausdruck gebracht werden sollte, dass sie alle gleichermaßen wertvoll sind und somit ein „Schatz“ sind (s. Abb. 1). Das Plakat bekam einen in der Klasse für alle gut sichtbaren Platz.



Abb. 1: Die Sprachenvielfalt in der Klasse als „Schatz“ (Foto C. Eschenbacher)

Die Einheit endete mit einem Arbeitsblatt, auf dem die Zahl Drei in verschiedenen, in der Klasse gesprochenen Sprachen notiert war, dies in der jeweiligen Schrift, dazu die Namen der Sprachen:

Name: _____

Was passt zusammen?

Trage richtig ein.

☐	☐	☐ Türkisch
☐ drei	☐	☐ Serbisch
☐ üç	☐	☐ Deutsch
☐ tri	☐	☐ Albanisch
☐ trei	☐	☐ Slowakisch
☐ three	☐	☐ Englisch
☐ tre	☐	☐ Rumänisch
☐ tri	☐	☐ Arabisch
☐ trin	☐	☐ Bengali
☐ tina	☐	☐ Romani

Die richtige Zuordnung ist folgende: 1) Arabisch: ثلاثة, in lateinischer Umschrift: *thalatha*; 2) Deutsch: *drei*; 3) Türkisch: *üç*; 4) Serbisch und Slowakisch: jeweils *tri*; in serbischer, kyrillischer Schrift: *mpu*; 5) Rumänisch: *trei*; 6) Englisch: *three*; 7) Albanisch: *tre*; 8) Bengali: *tina* und 9) Romanes: *trin*.

Abb. 2: „Mehrsprachigkeit sichtbar machen“ – ein Arbeitsblatt (© C. Eschenbacher)

Die Aufgabe für die Schüler*innen bestand nun darin, jedes notierte Wort der entsprechenden (Erst-)Sprache zuzuordnen. Wenn auch die einzelnen Kinder nur mit jeweils ihren eigenen Sprachen vertraut waren, so dass sie sich bei der Zuordnung gegenseitig helfen mussten, hatte diese Aufgabe ein wichtiges Ziel in Hinblick auf die Vermittlung konkreter Bildungsinhalte. Für Kinder war es nämlich nicht zu verkennen, dass viele Wörter frappierend ähnlich sind, was in diesem Fall mit der Sprachverwandtschaft der betreffenden Sprachen zu erklären ist (außer Arabisch, Tschetschenisch und Türkisch sind die anderen auf dem Plakat genannten Sprachen verwandt bzw. indogermanisch, s. oben Kap. 3). Bekanntlich eignen sich Zahlenwörter wie auch manche Verwandtschaftsbezeichnungen besonders gut dafür, Sprachverwandtschaft zu veranschaulichen, denn es handelt sich um Wortgleichungen, die oft tatsächlich auch lautliche Ähnlichkeiten aufweisen (ausführlicher darüber s. Stadnik 2018, S. 4f.; eine Empfehlung zum Vergleich von Zahlenwörtern s. auch in Krumm/Reich 2011).

Somit war Sprachverwandtschaft auch ein Thema dieses Unterrichtsblocks und begeisterte die Kinder gleichermaßen: Als die Projektleiterin erzählte, dass Deutsch und beispielsweise Serbisch tatsächlich miteinander verwandt sind und beide auf dieselbe Ursprache zurückgehen, wurde es plötzlich ganz still in der Klasse. Die Faszination von diesem für die Kinder völlig neuen Wissen war nicht zu übersehen, auch dass die Kinder manchen Augenblick Zeit gebraucht haben, um über die Inhalte, die sie sichtlich faszinierten, kurz nachzudenken. Gleich danach war aber die Klasse schon ungeduldig zu klären, wer mit wem „verwandt“ sei und die Kinder redeten aufgeregt miteinander, aufgeregt vor Begeisterung. Dabei musste von der Lehrkraft natürlich noch einmal klargestellt werden, dass es sich um eine sprachliche Verwandtschaft handelt, nicht um eine Verwandtschaft unter Menschen.

Und noch einen abschließenden Schritt hatte dieser Unterrichtsblock. In Anschluss an die Diskussion über die Sprachverwandtschaft gestalteten die Kinder eine „Sprachenwiese“. Die Kinder erhielten ausgedruckte Blumen als Vorlagen. In die grünen Blätter der Blumen trugen sie ein, welche Sprachen sie sprechen und/oder lesen bzw. verstehen können (s. Abb. 3).



Abb. 3: Die Mehrsprachigkeit in der Klasse als „Sprachenwiese“ (Foto C. Eschenbacher)

Die Kinder arbeiteten fleißig miteinander, tauschten sich über ihre Sprachen aus und waren anschließend stolz auf das Ergebnis ihrer Arbeit wie auch wieder einmal: begeistert. Das Plakat wurde im Gang des Schulhauses an einem gut sichtbaren Platz aufgehängt.

3.3 Weitere Inhalte des Projekts: Sprachenvergleiche und Sprachreflexion

Nach den ersten erfolgreich durchgeführten Stunden waren die Kinder hochmotiviert, mit der Arbeit fortzufahren. Und so setzte sich die dritte Einheit zum Ziel, sich mit sprachlichen Strukturen einzelner Sprachen zu beschäftigen, dies freilich auf einem rudimentären Niveau. Gegenstand der Betrachtung waren diesmal Sprachlaute und Buchstaben verschiedener Sprachen.

Für die neue Aufgabe wurden kleine Arbeitsgruppen gebildet, und die Arbeit war einer ganz anderen Natur: Sie könnte als „Theater der Mehrsprachigkeit“ bezeichnet werden, das zugleich Elemente der Sprachreflexion enthielt.

Jede Gruppe bereitete jeweils ihren eigenen kurzen Sketch vor, um vorzuführen, in welchen Situationen die jeweilige Erstsprache typischerweise verwendet wird: beim Arztbesuch etwa, beim Essen mit der Familie oder beim Fußballspielen etc. Die einzelnen Szenen wurden in den jeweiligen Erstsprachen gespielt.

Die Aufgabe der Zuhörer*innen bestand darin, auf die Aussprache der schauspielenden Kinder zu achten: Fallen unbekannte, ungewöhnlich klingende Laute oder aber, umgekehrt, vertraute Laute in der Aussprache der ihre Erstsprachen sprechenden jungen „Schauspielerinnen“ und „Schauspieler“ auf? In der dritten Unterrichtseinheit wurden die Szenen erarbeitet und vorbereitet, auch bildlich (s. Abb. 4, 5, 6, 7), und anschließend, in der vierten Stunde, präsentiert.

Auch hier zeigte sich dasselbe Bild: Während dieser Aktivität blühten die Schüler*innen aufs Neue auf. Die Projektleiterin war verblüfft, nicht nur über die hohe Motivation der Kinder, die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen, sondern auch über den Respekt, den sie im Austausch miteinander, aber auch beim Zuhören und Mitgestalten einander gegenüber entgegenbrachten. Jede Arbeitsgruppe bekam ausreichend Zeit, ihren Sketch vorzuführen. Dabei arbeiteten selbst jene aktiv mit, die sich in der Klasse sonst eher schüchtern und zurückhaltend verhalten. Mit Hilfe von Bildern wurde den Zuhörer*innen verraten, um welche Szenen es sich genau handelt (s. Abb. 4, 5, 6, 7).



Abb. 4: Ein Arztbesuch (Foto C. Eschenbacher)

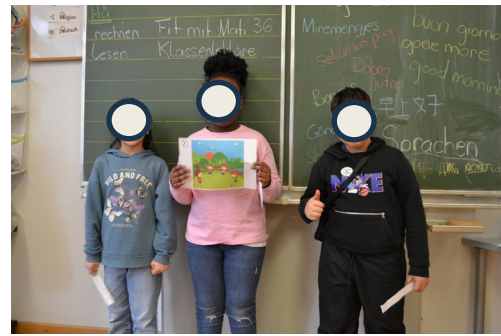


Abb. 5: Fußball im Park (Foto C. Eschenbacher)



Abb. 6: Im Supermarkt (Foto C. Eschenbacher)

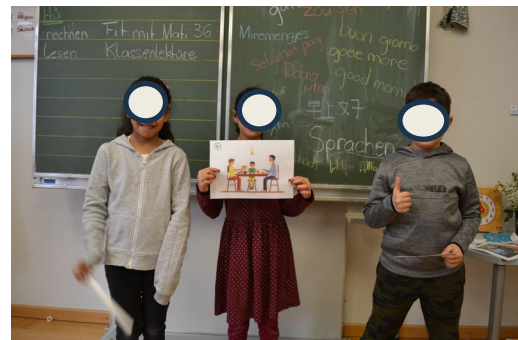


Abb. 7: Familienessen (Foto C. Eschenbacher)

Erwähnenswert ist ferner auch, dass die Aufgabe, eine für die Verwendung der Erstsprachen charakteristische Situation darzustellen, die Kinder etwas mehr forderte, als die vorangehenden Aufgaben. Für sie schien es recht ungewohnt, ihre Erstsprachen im Unterricht, wo sonst Deutsch gefragt ist, zu sprechen. Im Gegensatz zur lautstarken und sprudelnden Teilnahme an den vorangehenden zwei Unterrichtseinheiten waren manche diesmal zunächst recht zurückhaltend, mitunter auch unsicher und sprachen zunächst sehr leise. Dennoch war nicht zu verkennen, dass sie ihre Erstsprachen viel sicherer als Deutsch beherrschten. Trotz einer gewissen Anspannung gab es zu jeder vorgestellten Szene strahlende Gesichter der schauspielenden Kinder, dazu einen kräftigen Applaus jener, die ihnen zuhörten.

Auf die szenische Vorführung folgte eine abschließende Diskussion, die das Ziel verfolgte, verschiedene von den Kindern gehörten Laute einer Reflexion zu unterziehen und so die Sprachen auf lautlicher Ebene ein wenig zu vergleichen. Auffällig war für die Kinder zum Beispiel die Affrikate [tʃ], die es sowohl im Deutschen als auch – darüber wurde in der Klasse gesprochen – im Türkischen, Arabischen, Albanischen, Serbischen u.a. Sprachen gibt. In diesem Zusammenhang wurde auch die unterschiedliche Schreibung dieses Lautes in verschiedenen Sprachen thematisiert. Ferner wurde der glottale Frikativ [h] Gegenstand der Betrachtung, den die Kinder für manche Sprachen feststellten, so für das Arabische, das Türkische und das Albanische. Auch der Sibilant [s] wurde für viele Sprachen genannt: für Arabisch, Türkisch, Serbisch u.a. Ein Kind nannte Italienisch dazu, weil es einige italienische Wörter kennt, die ein [s] enthalten. Auch wenn diese Beobachtungen rudimentär erscheinen, dienen sie der Schärfung der phonologischen Bewusstheit Lernender und der Steigerung ihres Sprachbewusstseins überhaupt (darüber Stadnik 2017, S. 75f., 2020, S. 12ff., 2022).

Gesprochen wurde in dieser Diskussion ferner über den Klang, über Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Aussprache einzelner Sprachen und auch wieder einmal über die Sprachverwandtschaft, an die sich die Kinder gut erinnerten (s. Kap. 3.2. oben) und die sie sichtlich faszinierte, sodass sie aufs Neue darüber diskutierten, über ihre Sprachen miteinander verbunden zu sein.

Zum Abschluss der vier abgehaltenen Stunden wurde noch die schon zuvor gestaltete „Sprachenwiese“ im Schulhaus sozusagen offiziell eingeweiht, indem die Klasse mit ihrer Lehrerin sowie mit der Leiterin des Projektes ein gemeinsames Foto vor dem Plakat schossen, womit das Projekt erfolgreich zu Ende ging.

4 Was lehrt uns das Projekt? – Ein Ausblick

Auch nach dem Abschluss des Projektes gingen die Diskussionen in der Klasse weiter. Es war in der Tat so, dass die Kinder kaum aufhören wollten, sich über ihre Sprachen auszutauschen und die Gespräche in die Pausen verlegten. Einige standen vor dem in der Klasse aufgehängten Plakat, zeigten einander wieder ihre Sprachen, tauschten sich untereinander über ihre Sprachbiographien aus und suchten nach weiteren ähnlichen Wörtern in ihren Sprachen. Das Wissen über mögliche verwandtschaftliche Beziehungen unter den Sprachen schien die Klasse ganz besonders zu fesseln. Manche sagten, sie würden sich mit diesen Themen „ewig“ beschäftigen wollen, und viele fragten, wann sie „so etwas“ wieder machen könnten. – Was sagt uns all das Beobachtete?

Gegenstand der hier vorgestellten vier Deutsch-Stunden waren nicht Themen aus Grammatik, nicht aus Wortschatz oder Rechtschreibung. Dennoch galten die Stunden der Sprachförderung, dem Spracherwerb überhaupt. Mit Kindern wurden gemeinsame Aktivitäten gesetzt, in denen Aufmerksamkeit den in der Klasse gesprochenen Sprachen galt. Es war sofort zu erkennen, dass das Thema der Stunden die Kinder sehr berührte, ging es doch um ihre sprachlichen Identitäten und somit um sie. Nicht zuletzt mit ihrem Interesse für die Sprachen der Kinder brachte die Projektleiterin ihre Zuwendung den Kindern gegenüber zum Ausdruck, ja, wenn man will: einen für den Menschen so charakteristischen Altruismus (Tomasello, 2011; s. Kap. 2 oben). Dies motivierte sie stark, am gemeinsamen Ziel – die Sprachen voneinander kennenzulernen – zu arbeiten. Die Lernkonstellation, die dabei geschaffen wurde, war von einer hohen Kooperation gekennzeichnet, wobei Mittel dieser Kooperation die Sprache war (vgl. Tomasello, 2011). Und genau darauf kommt es an: Michael Tomasellos Thesen besagen, dass Sprache nur als Mittel der Kooperation erworben werden kann, und zwar in gemeinsamen Aktivitäten, in denen die Aufmerksamkeit geteilt und gemeinsame Ziele verfolgt werden (s. Kap. 2 oben). Tomasellos Thesen können nicht anders interpretiert werden, als dass der Spracherwerb genau in solchen Lernkonstellationen, ja vor allem in solchen stattfindet.

Nun soll all das natürlich nicht bedeuten, dass auf das Lehren der Grammatik, des Wortschatzes, der Rechtschreibung u.a. Themen der sprachlichen Bildung ruhig verzichtet werden

kann oder gar soll. Lernkonstellationen wie die im vorliegenden Beitrag beschriebene lassen sich zweifellos auch herbeiführen, wenn Grammatik, Wortschatz, Orthographie o.Ä. zum Unterrichtsthema gemacht werden. Worauf es ankommt, ist das Einbeziehen der Kinder in das Unterrichtsgeschehen, und zwar in einer Art, dass dieses zu einer gemeinsamen Aktivität wird, in der die Aufmerksamkeit geteilt und gemeinsame Ziele verfolgt werden, im Sinne der hier kurz erörterten Positionen aus der Verhaltensforschung. Dies sind die unabdingbaren Bedingungen für den Spracherwerb. Es braucht ein *Wir*, damit Sprache erworben wird (s. oben Kap. 2).

Das Thema der Mehrsprachigkeit der Klasse erwies sich – keine Frage – als eines, das in einer ganz besonderen Weise dafür geeignet war, die genannten Bedingungen zu erzeugen. Wie erwähnt, das Thema weckte sofort die Aufmerksamkeit der Kinder und sprach sie sogleich an. Ob beispielsweise die Position des Prädikats im deutschen Satz auf Anhieb dasselbe Interesse bei Kindern geweckt und denselben Effekt gehabt hätte, sei dahingestellt. Auf jeden Fall hätte es eines pädagogischen Geschicks gebraucht, auch im Falle einer anderen Themenwahl, die o.g. Bedingungen, ein *Wir*, zu schaffen.

Zum Schluss darf nicht unerwähnt bleiben, dass das Projekt auch auf die Vermittlung konkreter (linguistischer) Bildungsinhalte abzielte: Die Klasse lernte andere Sprachen kennen, zunächst einmal mit ihren Namen; sie lernte ferner, Sprachen zu vergleichen, in Hinblick auf Laute, aber auch Buchstaben; und die Klasse erkannte schließlich auch etwas völlig Neues, dass es nämlich das Phänomen der Sprachverwandtschaft gibt und diese sogar an manchen Wörtern erkannt werden kann. Dass sich darin eine zeitgemäße, die Mehrsprachigkeit einbeziehende und somit überaus wertvolle sprachliche Bildung manifestiert, muss nicht eigens begründet werden.

Zum Schluss sei noch ein gedankliches (vielleicht ein etwas kühnes) Experiment gewagt, in Anbetracht der Erkenntnisse, die Michael Tomasellos Theorie ans Licht bringt, dass nämlich Sprache in gemeinsamen Aktivitäten mit geteilter Aufmerksamkeit und gemeinsamen Zielen erworben wird. Man stelle sich vor, es gäbe keine Deutschförderklassen, sondern nur solche gemeinsamen Aktivitäten, ein Schuljahr lang, im zeitlichen Rahmen einer Deutschförderklasse, bestehend aus gemeinsamen Spielen, Spaziergängen, Ausflügen etc., wo genügend Raum wäre, sprachlich zu interagieren; Kooperation und Altruismus wären ihre wesentlichen Merkmale und ihr Ziel: der Spracherwerb. Wären Sie in Hinblick auf dieses Ziel weniger ertragreich als eine Deutschförderklasse?

Literatur

- Berger, R. (2008). *Warum der Mensch spricht. Eine Naturgeschichte der Sprache*. Eichborn Frankfurt a.M.
- Bildungsstandards Deutsch (2011a). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/externe_materialien/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

- Bildungsstandards Deutsch (2011b). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen*. Information für Lehrer/innen. Überarbeitete Neuauflage, hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Leykam Graz.
- Crystal, D. (1995). *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Campus Frankfurt a.M. New York.
- Gerstein, M. (2001²). *Victor. Roman über den Wolfsjungen aus dem Aveyron*. Freies Geistesleben Stuttgart.
- Höhle, Barbara (2012²). Spracherwerbstheorie: Wie kommt die Sprache zum Kind? In B. Höhle (Hrsg.), *Psycholinguistik*. Akademie Berlin: Akademie (S. 141–156).
- Oomen-Welke, I. (2023). Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig. In M. Becker-Mrotzek, I. Gogolin, H.-J. Roth & P. Stanat (Hrsg.), *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Waxmann Münster New York (S. 83–107).
- Lehrplan (2023). *Lehrplan der Volksschule*, BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – Nr. 1. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7FOAA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdf
- Klann-Delius, G. (2008²). *Spracherwerb*. J.B. Metzler Stuttgart.
- Scobel, G. (2024). Diese Evolutionstheorie hat uns gefehlt. <https://www.youtube.com/watch?v=GYjbqCCaY>
- Simon-Patzold, E. (2013). *Geburtstag im Schwimmbad*. Elisabeth Simon, Bilder von Lena Ellermann. Amira Berlin. <https://www.amira-lesen.de/#book=6&p=16>
- Stadnik, E. (2017). Über die Bedeutung der Phonetik im Unterrichtsfach Deutsch an österreichischen Schulen. In D. Lindner, & E. Stadnik (Hrsg.), *Professionalisierung durch Forschung*. LIT Berlin Wien (S. 69–81).
- Stadnik, E. (2018). Sprachen vergleichen – ein Bildungsstandard? *Open Online Journal for Research and Education*, 2018, hrsg. von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/issue/view/24>
- Stadnik, E. (2020a). Über die Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb. In J. Bruckner, T. Katschnig & I. Wanitschek (Hrsg.), *Miteinander?! Vernetzung zwischen Kindergarten und Volksschule*. LIT Berlin Wien (S. 174–192).
- Stadnik, E. (2020b). *Linguistik im Deutschunterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Deutsch, des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache sowie von Migrantensprachen. Teil I: Eine Einführung. Phonetik, Phonologie und Graphemik*. Praesens Wien.
- Stadnik, E. (2022). Linguistik im modernen Deutschunterricht. Ein Plädoyer für eine fachlich fundierte Sprachreflexion (mit Blick auf die gegenwärtige Mehrsprachigkeit). In E. Stadnik, *Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit im Unterricht. Linguistische, sprachdidaktische und bildungswissenschaftliche Beiträge zur sprachlichen Bildung*. LIT Wien (S. 229–245).
- Szagon, Gisela (2016⁶). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Beltz Weinheim.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Übersetzt von Jürgen Schröder. Suhrkamp Frankfurt a.M.
- Tomasello, M. (2024). *Die Evolution des Handelns. Von den Eidechsen zum Menschen*. Übersetzt von Jürgen Schröder. Suhrkamp Berlin.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Beltz Weinheim.
- Zimmer, D. E. (2008). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. Wilhelm Heyne München.

¹ In der Übersetzung der o.g. Monographie „Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation“ wird die Verwendung von Attributen in Verbindung mit Begriffen wie Aufmerksamkeit oder Intentionalität variiert: geteilte oder gemeinsame Aufmerksamkeit, gemeinsame oder geteilte Intentionalität (Tomasello, 2011).

² Vgl. dazu die Gert Scobels überaus interessante Erklärung der Evolutionstheorie von Tomasello, in der er Ähnliches festhält: In ihrem Handeln werden Menschen „zu einem Wir“. Seinen Erklärungen vorausschickend fasst Scobel pointiert zusammen: „Die Grundidee ist so einfach, dass man zunächst denkt: So what?“ Tomasellos unlängst erschienene neue Monographie, auf die der Journalist Bezug nimmt, bezeichnet er als „einen [die Evolutionsforschung markierenden] Meilenstein“ (s. Scobel 2024).

³ Das Projekt wurde von Carolin Eschenbacher, zum damaligen Zeitpunkt Masterstudierende an der KPH Wien/Krems durchgeführt, dies unter der Leitung von Elena Stadnik, der Lehrenden der KPH Wien/Krems und Betreuerin der Masterarbeit. Im Mastercurriculum der Hochschule ist das Bildungsprojekt Gegenstand der Seminare „Bildungsprojekte planen A“, „Bildungsprojekte durchführen B“ und „Bildungsprojekte reflektieren C“, die begleitend zur Masterarbeit angeboten werden. Ziel der Seminare ist Durchführung einiger Unterrichtsstunden zu konkreten, meist mit dem Thema der Masterarbeit zusammenhängenden Inhalten, wobei die Stunden mit der Betreuerin der Masterarbeit geplant (A), an einer ausgewählten Schule durchgeführt (B) und anschließend reflektiert (C) werden. Die gesamte Arbeit wird in einem Portfolio festgehalten. Die Durchführung dieses Projekts brachte Erstaunliches – wenn auch nicht ganz Unerwartetes – ans Licht, was die Verf. dazu veranlasste, das Beobachtete mit Michaels Tomasellos Thesen zu verbinden, die bereits in Stadnik (2020a) in einem etwas anderen Zusammenhang aufgegriffen wurden.

Experimente als Sprachlernressource

Wie naturwissenschaftliches Forschen zur Förderung von Sprachhandlungskompetenz beitragen kann

Pia Harmer¹, Christoph Peschak²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1455>

Zusammenfassung

Beim Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht sollen Schüler*innen sowohl Fachwissen als auch Sprachhandlungskompetenz entwickeln. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Sprachlichkeit und Fachlichkeit untrennbar miteinander verknüpft sind, da Sprache das zentrale Medium des Lernens und Verstehens ist. Die Phasen des naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses bieten dabei viele Möglichkeiten zur sprachlichen Aktivierung: Es werden Fragen gestellt, Vermutungen formuliert, Handlungsweisen modelliert, Beobachtungen beschrieben, Ergebnisse erklärt, diskutiert und bewertet. Das Experimentieren ermöglicht also die Gestaltung sprachförderlicher und sprachanregender Kommunikationsanlässe über fachliche Inhalte.

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Explorationsstudie zeigt, ob und welche Merkmale von Fach- und Bildungssprache durch das Experimentieren in der Primarstufe evoziert werden. Die Auswertung der Daten, die in einem forschend-entdeckenden Lernsetting an der Pädagogischen Hochschule Wien erhoben wurden, zeigen, dass Lernende beim Experimentieren eine bemerkenswert differenzierte Sprache verwenden. Besonders auffällig ist die korrekte terminologische und konzeptuelle Anwendung polysemer Verben sowie die Nutzung von Fachtermini und Komposita. Darüber hinaus weisen die Sprachäußerungen aufgrund der Verwendung von Kausal-, Konditional- und Nebensätzen mit der Konjunktion *dass* auch syntaktisch komplexe Strukturen auf, bei denen sogar auf anaphorische Personalpronomen zurückgegriffen wird. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass experimentelle Tätigkeiten, wenn sie über das rein Handwerkliche hinausgehen, nicht nur fachliches Lernen fördern, sondern auch die Verwendung bildungssprachlicher Strukturen begünstigen.

Stichwörter: Experimentieren, Sprachförderung, Sachunterricht

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: pia.harmer@phwien.ac.at

² KPH Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: christoph.peschak@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Sprache und naturwissenschaftliches Denken sind eng miteinander verknüpft: Wissenschaftliche Erkenntnisse werden nicht nur durch Experimente gewonnen, sondern auch durch sprachliche Aushandlungsprozesse beschrieben, erklärt und interpretiert. Der naturwissenschaftliche Forschungsprozess fordert daher eine Vielzahl an Sprachhandlungen (Marquart-Mau, 2011). Im naturwissenschaftlichen (Sach-)Unterricht müssen Schülerinnen und Schüler daher nicht nur fachliche Inhalte verstehen, sondern auch spezifische sprachliche Strukturen beherrschen: Sie müssen Fragen stellen, Vermutungen formulieren, Beobachtungen beschreiben sowie Ergebnisse diskutieren und bewerten.

Das forschend-entdeckende Experimentieren verknüpft Sprachlichkeit und Fachlichkeit (Riebling, 2013). Durch lerner*innenzentrierte Einbettung in den Unterricht erschöpfen sich die Experimente nicht im Hantieren mit Material, sondern bieten eine motivierende, interaktive Lerngelegenheit, in der Fachsprache nicht nur rezeptiv aufgenommen, sondern aktiv verwendet und reflektiert wird. Lernende benennen Materialien, beschreiben Prozesse, äußern Vermutungen, erklären Beobachtungen und diskutieren Ergebnisse. All das sind sprachliche Handlungen, die zentral für die Entwicklung wissenschaftlicher und kommunikativer Kompetenzen sind. Aufgrund der Vielzahl an Sprachhandlungen, die beim Experimentieren notwendig sind, sich Experimente daher als vielversprechende Ressource zur Förderung ebendieser sprachlichen Handlungskompetenzen anzubieten.

Obwohl Experimente also nachweislich Sprache evozieren, die auch Aspekte von Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) aufweist, fehlen bisher Untersuchungen der im kindlichen Forschungsprozess produzierten Sprache beim Experimentieren in heterogenen Klassen der Primarstufe. Während für die Sprachförderschulen (u.a. Gottwald, 2016) und die Sekundarstufe (u.a. Spreer & Theisel, 2023; Michalak & Winter, 2024) bereits Studien existieren, die den Beitrag experimenteller Lernsettings zur Sprachförderung analysieren, bleibt offen, in welchem Maße Primarstufenschüler*innen ohne besondere sprachliche Fördermaßnahmen beim Forschen spezifische sprachliche Strukturen anwenden.

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an und untersucht, inwiefern naturwissenschaftliches Forschen in der Primarstufe zur Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz beiträgt. Dazu wurden mündliche und schriftliche Sprachprodukte von Schüler*innen der 1. bis 4. Schulstufe anhand deduktiv entwickelter Kategorien auf ihren fach- und bildungssprachlichen Gehalt hin analysiert. Die Datenerhebung erfolgte auf Grundlage einer explorativen Erhebung während eines Forscher*innentags an der Pädagogischen Hochschule Wien.

2 Theoretische Grundlegungen

2.1 Sprache als Medium des Lernens im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Gemäß des BMBWF (2023) ist es das Ziel des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts, dass Schüler*innen der Primarstufe ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen und auf Grundlage eigener für sie relevanter Auseinandersetzungen bedeutsame Naturphänomene erleben und erforschen, naturwissenschaftliches Denken entwickeln und Methoden des naturwissenschaftlichen Arbeitens und Forschens kennenlernen und erwerben. Zu diesen Methoden zählen „vor allem das Experimentieren, forschendes Lernen, Beobachten und Bestimmen sowie das Vermuten, Hinterfragen und Reflektieren, Argumentieren und Schlussfolgern“ (BMBWF, 2023). Dieser Ausschnitt aus dem Lehrplan für den Sachunterricht der Primarstufe zeigt deutlich, dass der Erwerb von Wissen und Kompetenzen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht untrennbar mit Sprachhandlungskompetenz verbunden ist und fachliches Lernen nicht ohne sprachliches Lernen gedacht werden kann.

Sprache spielt damit eine zentrale Rolle im naturwissenschaftlichen (Sach)Unterricht, da sie nicht nur als Kommunikationsmittel dient, sondern auch als Werkzeug zur Strukturierung und Verarbeitung von Wissen. Naturwissenschaftliches Denken, Forschen und Lernen sind untrennbar mit sprachlichen Prozessen verbunden: Hypothesen werden formuliert, Beobachtungen beschrieben, Experimente dokumentiert, Ergebnisse reflektiert und präsentiert. „Das Sprechen dient nicht als Ausdruck des fertigen Gedankens. Indem sich der Gedanke in Sprechen verwandelt, gestaltet er sich um, verändert er sich. Der Gedanke drückt sich im Wort nicht aus, sondern vollzieht sich im Wort“ (Vygotsky, 1934/2002). Ohne entsprechende Sprachhandlungskompetenzen ist daher eine im konstruktivistischen Sinn lernförderliche Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen kaum möglich. Dies bedeutet in Folge, dass die Beherrschung entsprechender sprachlicher Mittel entscheidend für den Zugang zu fachlichen Inhalten ist und Sprache als ein zentrales Medium des Lernens zu sehen ist (Schmölzer-Eibinger et al., 2018; Harmer & Anton, 2024).

Fälschlicherweise besteht aufgrund der häufig verwendeten Textformen, wie Grafiken, Tabellen etc., sowie der verbreiteten Arbeitsformen Beobachten und Experimentieren immer noch die Annahme, die Naturwissenschaften wären vermeintlich spracharm. Dabei wird aber nicht berücksichtigt, dass diese Sprachunabhängigkeit jedoch erst dadurch zustande kommt, dass Inhalte im Vorfeld sprachlich erörtert und erfasst wurden (Leisen, 2005). Weiters wird dabei auch vernachlässigt, dass komplexere naturwissenschaftliche Inhalte häufig sehr abstrakt und gar nicht unmittelbar beobachtbar sind, und daher nicht ohne sprachliche Mittel erfasst werden können (Carlsen, 2007). Vielmehr müssen sich Lernende Konzepte und die dazu passende Sprache zugleich aneignen, um Inhalte zu verstehen und Wissen verhandeln zu können. Dies setzt fachspezifisches lexikalisches, syntaktisches und semantisches Wissen voraus.

Im Sachunterricht der Primarstufe stellt die Alltagssprache den Ausgangspunkt der fachlichen Kommunikation über naturwissenschaftliche Inhalte dar. Ausgehend von einem gemeinsamen Kontext und gemeinsamen deiktischen Mitteln, wobei hier Experimente die Unmittelbarkeit begünstigen, ist die Alltagssprache das Kommunikationsmittel, um die Lerner*innen in ihrer Lebenswelt abzuholen. Fachkompetenz erschöpft sich allerdings nicht darin, über naturwissenschaftliche Konzepte in Alltagssprache kommunizieren zu können, da dieser die notwendige Präzision, beispielsweise bei der Ein- und Abgrenzung von Bedeutungen, fehlt. Die nötige Präzision im sprachlichen Ausdruck kann erst durch Fach- und Bildungssprache ermöglicht werden. Dazu bedarf es spezifischer lexikaler, syntaktischer und diskursiver Elemente, um domänenspezifische sprachliche Handlungsanforderungen erfüllen zu können (Gebhart et al, 2017; Schmölzer-Eibinger et al., 2018; Gogolin & Lange, 2011).

Sobald nämlich die Inhalte über den unmittelbaren Erlebniskontext hinausgehen und damit das Maß an Abstraktion zunimmt, wird die Verwendung komplexerer sprachlicher Mittel mit höherer sprachlicher Präzision in Form der Fach- und Bildungssprache notwendig (Gogolin & Lange, 2011). Schmölzer-Eibinger et al. (2018) bezeichnen Bildungssprache als „kulturelles Kapital und die Bedingung für eine umfassende Teilhabe an allen Bereichen der Gesellschaft.“

Die Sprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht und damit auch beim naturwissenschaftlichen Experimentieren und Forschen ist daher immer eine Schnittmenge aus Alltags-, Bildungs- und zielgruppenadäquater Fachsprache (Abb. 1).

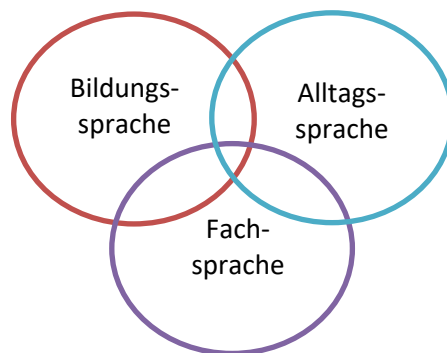


Abbildung 1: Sprache beim naturwissenschaftlichen Sachunterricht und beim Experimentieren
(vgl. Harmer & Anton, 2024) (eigene Darstellung)

Gogolin & Lange (2011) fassen die Besonderheiten naturwissenschaftlicher Fach- und Bildungssprache auf drei unterschiedlichen Ebenen zusammen: auf lexikalisch-semantischer, auf syntaktisch-textueller und auf diskursiver Ebene.

Lexikalisch-semantische Merkmale	Syntaktisch-textuelle Merkmale	Diskursive Merkmale
differenzierende, abstrahierende Ausdrücke	explizite Markierung der Textkohäsion (z.B. anaphorische Personalpronomen)	klare Festlegung der Sprecherrollen

Präfixverben mit untrennbarem Präfix	Satzgefüge	oft monologische Formen
Kompositabildung/nominale Zusammensetzungen	unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passiv oder „man“-Formulierungen)	typische, fachspezifische Textsorten
normierte Fachtermini	Funktionsverbgefüge	Sachlichkeit
	umfängliche Attribute	logische Gliederung

Tabelle 1: Überblick über die (fach-)sprachlichen Hürden im Chemieunterricht (Gogolin & Lange, 2011)

Auf lexikalisch-semantischer Ebene zeichnen sich Fach- und Bildungssprache durch differenzierende und abstrahierende Ausdrücke aus. Dazu zählen insbesondere die normierte Fachterminologie (z.B. *Dichte*), die Kompositabildung und dabei v.a. nominale Zusammensetzungen (z.B. *Oberflächenspannung*), aber auch die durch Derivation entstehenden Adjektive (z.B. *sichtbar*) und Präfixe bei Verben, v.a. mit untrennbarem Präfix (z.B. *enthalten*), sowie reflexive Verben mit trennbarem Präfix (z.B. *sich ausdehnen*).

Auf syntaktisch-textueller Ebene finden sich komplexe Satzgefüge (z.B. Kausalsätze mit *weil*, Konditionalsätze mit *wenn*), unpersönliche (grammatische) Konstruktionen (z.B. Passivkonstruktionen), Funktionsverbgefüge, in denen die Bedeutung weitgehend vom Verb auf ein Substantiv verlagert wird und das Verb selbst lediglich als Funktionsverb fungiert (z.B. *eine Beobachtung machen*), umfängliche Attribute (z.B. *eng beieinanderliegende Teilchen*) sowie anaphorische Personalpronomen (z.B. *Dinge schwimmen, weil sie leicht sind und weil sie mit Luft gefüllt sind.*).

Zu den diskursiven Merkmalen von Fach- und Bildungssprache zählen die oft monologischen Sprache, typische Textsorten wie Protokolle, Berichte und/oder Erörterungen sowie die hohe Sachlichkeit und damit die hohe Informationsdichte der geschriebenen, aber auch gesprochenen Sprache.

2.2 Forschend-entdeckendes Lernen im Sachunterricht

Forschend-entdeckendes Lernen im Sachunterricht soll den Schüler*innen ein grundlegendes Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten vermitteln. Durch eigene Erfahrungen, Beobachtungen und Experimente sollen die Lerner*innen aktiv Wissen konstruieren und dabei auch den Weg des Erkenntnisgewinns reflektieren. Typischerweise folgt der forschend-entdeckende Unterricht einem zyklischen Modell, das sich an wissenschaftlichen Arbeitsweisen orientiert, in dem sich Phasen des Denkens und Handelns zyklisch abwechseln:

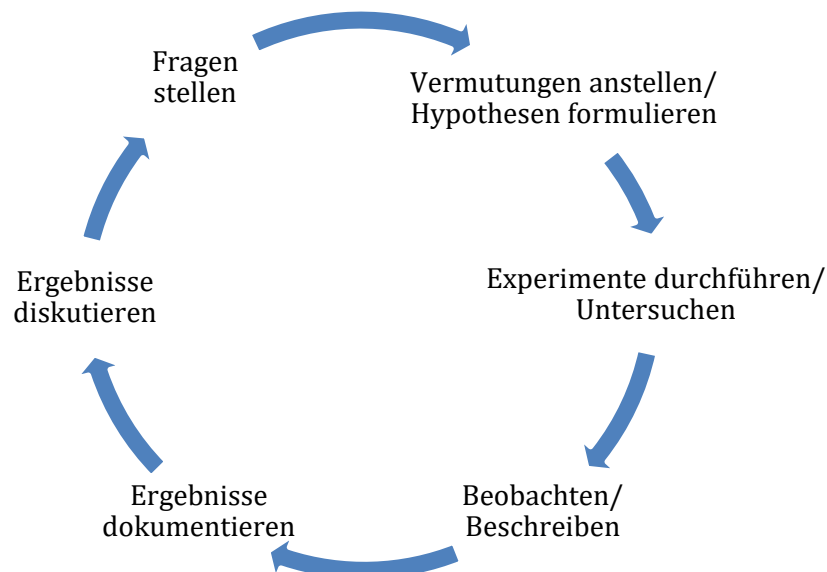


Abbildung 2 Forschungskreislauf (nach Stiftung Kinder forschen, 2024) (eigene Darstellung)

Ausgehend von Beobachtungen oder Phänomenen im Alltag stellen die Lerner*innen implizit oder explizit Fragen. Dieser Schritt kann durch gezielte Impulse der Lehrkraft unterstützt und gegebenenfalls geleitet werden. Anschließend überlegen die Lernenden, welche Erklärungen für das jeweils beobachtete Phänomen möglich sind, bilden Hypothesen und formulieren diese Vermutungen. Dieser Phase folgt dann die Phase des Experimentierens und Untersuchens. Ziel dieser Phase ist es, dass Lerner*innen passende Daten sammeln, um Antworten auf die zuvor gestellten Fragen geben zu können. Durch eigenständige und/oder angeleitete Experimente überprüfen die Lerner*innen ihre Hypothesen. Dabei arbeiten sie mit verschiedenen Materialien und Methoden, die entweder selbst gewählt oder von der Lehrperson angeregt wurden. Auf Basis der Beobachtungen aus den Experimenten formulieren die Lerner*innen Schlussfolgerungen (Marquart-Mau, 2011; Bertsch, 2016). Die so gewonnenen Erkenntnisse werden im Anschluss festgehalten und reflektiert.

Die Dokumentation kann auf unterschiedliche Art, beispielsweise durch Zeichnungen, Tabellen oder kurze Texte, erfolgen. Im Fokus des Sachunterrichts steht dabei nicht die formale Schreibkompetenz sondern der kommunikative Aspekt der Experimente. Abschließend werden die Ergebnisse von den Lerner*innen präsentiert, in der Gruppe diskutieren und gegebenenfalls gemeinsam auf andere Kontexte übertragen (Marquart-Mau, 2011).

Zu den typischen sprachlichen Standardsituationen des forschend-entdeckenden Unterrichts zählen das Beschreiben und Erklären, die Verbalisierung von Beobachtungen und Darstellungen sowie das Formulieren von Hypothesen und Vermutungen.

3 Studiendesign

3.1 Stichproben und Datenerhebung

Die vorliegende explorative Erhebung wurde an der PH Wien im Rahmen eines Forscher*innentags mit fünf forschend-entdeckenden Experimentierstationen zum Thema Wasser durchgeführt. Ziel der Erhebung war es, ein Korpus an schriftlichen und mündlichen Sprachprodukten von Primarstufenschüler*innen unterschiedlicher Alter- und Jahrgangstufen zu sammeln, um diese in Hinblick auf fach- und bildungssprachliche Merkmale nach Gogolin & Lange (2011) zu untersuchen.

Die Stichprobe (n=20) umfasste Schüler*innen einer Mehrstufenklasse einer niederösterreichischen Volksschule im Wiener Umland. Die Verteilung der Schüler*innen auf die unterschiedlichen Jahrgänge innerhalb der Mehrstufenklasse gestaltete sich wie folgt:

Schulstufe	Stichprobengröße	Anmerkung
1	$n_1=3$	
2	$n_2=6$	
3	$n_3=7$	3 S*S mit SPF
4	$n_4=4$	

Tabelle 2: Aufschlüsselung der Stichprobe nach Schulstufen (eigene Darstellung)

Die Analyse der Sprachdaten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2019), wobei die für die Datenauswertung herangezogenen mündlichen und schriftlichen Sprachprodukte Aufzeichnungen zur verwendeten Lexik von Schüler*innen während des Experimentierens, die von den Schüler*innen erstellten schriftlichen Dokumentationsblätter sowie Sprachaufzeichnungen aus der Ergebnispräsentationsphase umfassten.

3.2 Der Forscher*innentag

Der Forscher*innentag basiert auf dem Konzept „Kinder als Naturforscher“ von Lehner-Simonis (2016). Dabei gestalten Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien experimentbasierte, forschend-entdeckende Lerngelegenheiten zu einem vorgegebenen Thema, die dann mit einer Volksschulklasse erprobt werden. Ziel eines Forscher*innentags ist einerseits die theoretische und praktische Annäherung angehender Primarstufenpädagog*innen an das forschend-entdeckendem Lernen im Zuge der eigenen Professionalisierung, andererseits auch das Angebot an Schüler*innen eingeladener Volksschulklassen, themenbezogen, handlungsorientiert zu forschen.

Ein Forscher*innentag dauert etwa drei Stunden und gliedert sich in drei Phasen: die Kennenlernphase, die Experimentier- und Konsolidierungsphase und die Ergebnispräsentationsphase. Während der Kennenlernphase wird der Thementag vorgestellt und situativ eingebettet. Die Datenerhebung erfolgte an einem Forscher*innentag zum Thema Wasser. In

diesem Fall erfolgte die situative Einbettung über die Begegnung mit einem fiktiven Clownfisch, der Näheres über die physikalischen Eigenschaften von Wasser und die sich daraus ergebenden Anwendungsmöglichkeiten für den Menschen erfahren wollte.

In der Experimentier- und Konsolidierungsphase wurden fünf altersheterogene Schüler*innenteams gebildet, die drei von fünf unterschiedliche Forschungsangebote zum Thema Wasser ausprobieren konnten. Die Forschungsangebote wurden von den Studierenden gestaltet und umfassten die Themen Schwimmen/Sinken, Oberflächenspannung, Aggregatzustände, Wetter und die Taucherglocke. Jedes Forschungsangebot gestaltet sich um eine Forschungsfrage, die es mit Hilfe von Experimenten zu beantworten gilt. Ausgehend von der Forschungsfrage müssen die Schüler*innen entsprechend dem Forschungskreislauf (Abbildung 2) Hypothesen aufstellen, das Experiment planen, durchführen und dokumentieren und Erklärungen zur Beantwortung der Forschungsfragen finden. Die abschließende Ergebnispräsentationsphase bietet den Schüler*innen einen authentischen Sprechlass, um ihre Erkenntnisse den Mitschüler*innen und auch dem Clownfisch, der ja nicht Teil der Experimentierphase war, zu präsentieren und darüber zu diskutieren.

Abgesehen von der Kennenlernphase wurden in allen Phasen des Forscher*innenvormittags mündliche und schriftliche Sprachprodukte mittels Sprachaufzeichnungen gesammelt.

3.3 Datenauswertung

Das Sprachdatenkorpus wurde mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2019) durch konsensuelles Kodieren ausgewertet. Dafür wurden auf Grundlage der Merkmale von Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) deduktiv Kategorien für die Analyse der Sprachdaten der Lernenden gebildet (siehe Tabelle 3), wobei die diskursive Ebene nicht berücksichtigt wurde, da das Analysekorpus keine entsprechenden Sprachdaten beinhaltet.

K		Kodierregel	Unterkategorie	Ankerbeispiel
K1	Lexikalisch-semantische Ebene	Kodiert werden Textsegmente, die die Definitionsmerkmale von Bildungssprache auf lexikalisch-semantischer Ebene aufweisen	differenzierende, abstrahierende Ausdrücke	die mittleren Gegenstände sinken weil Metall sehr schwer ist. (Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 4)
			Präfixverben	enthalten (Transkript_Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 7)
			nominale Zusammensetzungen	sie schwimmen weil sie leicht sind (Transkript_Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 6)
			normierte Fachtermini	wegen der Oberflächenspannung (Transkript_Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 4)

K2	Syntaktisch-textuelle Ebene		Kompositabildung	Es gibt einen Wasserkreislauf (Transkript_SchülerInnen, Pos. 23)
			polysemes Verb	sie schwimmen weil sie leicht sind (Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 4)
			Komplexe Präposition	wegen dem Gewichtsunterschied (Transkript_Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 4)
		Kodiert werden Textsegmente, die die Definitionsmerkmale von Bildungssprache auf syntaktischer und textueller Ebene aufweisen.	explizite Markierung von Textkohäsion (z.B. anaphorische Personalpronomen)	Büroklammer ist zu leicht, deswegen sinkt sie nicht. (Transkript_Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 2)
			komplexe Satzgefüge	Die Flasche sinkt nicht, weil Luft drinnen ist. (Transkript_Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 2)
			unpersönliche Konstruktionen (z.B. Vorgangs- bzw. Zustands-passiv oder passivähnliche Konstruktionen)	Die Flasche ist mit Luft gefüllt (Sprachproduktion beim Experimentieren, Pos. 2)

Tabelle 3: Kodierleitfaden für die Analyse der sprachlichen Äußerungen (eigene Darstellung)

4 Ergebnisse

Aus dem Korpus mündlicher und schriftlicher Textprodukte konnten 79 Äußerungen mit Merkmalen auf lexikalisch-semantischer Ebene (Abbildung 3) und 21 Äußerungen mit Merkmalen auf syntaktisch-textueller Ebene (Abbildung 4) identifiziert werden.

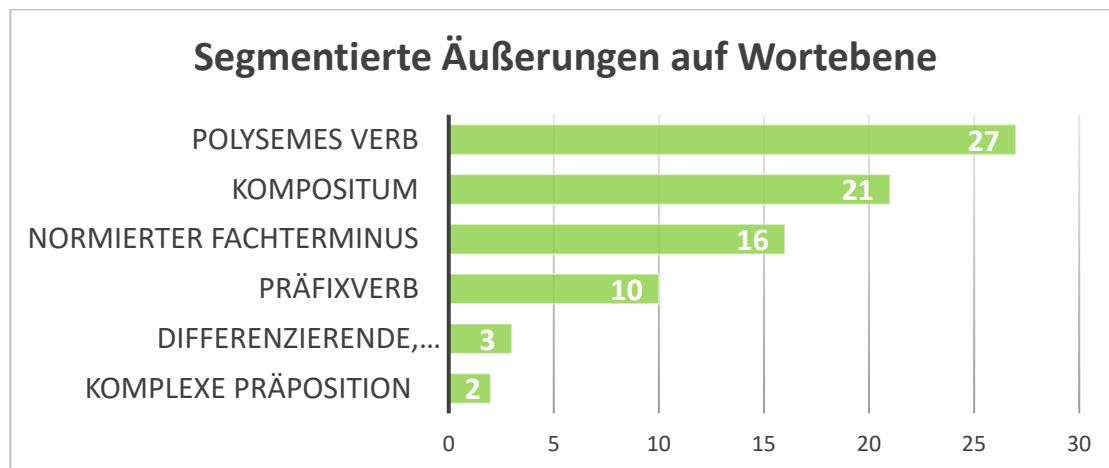


Abbildung 3: Übersicht segmentierter Sprachäußerungen mit lexikalisch-semantischen Merkmalen von Bildungssprache nach Gogolin & Lange (2011) (eigene Darstellung)

Abbildung 3 macht deutlich, dass die Schüler*innen auf der Wortebene kaum Schwierigkeiten hatten, die Bedeutung polysemer Verben (vor allem des Verbs *schwimmen*) von der alltags-sprachlichen Bedeutung ausgehend zu erweitern und fachsprachlich und konzeptuell korrekt im forschend-entdeckenden Lernsetting anzuwenden. Im Vergleich dazu kam es weit weniger häufig zur Verwendung differenzierender, abstrahierender Begriffe zugunsten von alltags-sprachlichen Formulierungen. Im konkreten Fall bedeutet das, dass eher die alltagssprachliche Formulierung *untergehen* anstelle des differenzierenden Begriffs *sinken* verwendet wurde. Häufig konnte dagegen die Verwendung normierter Fachtermini und Komposita kodiert werden. Dies lässt die Vermutung zu, dass ein Neuerwerb von Fachbegriffen und die Begriffs- und Konzepterweiterung von alltagssprachlicher Bedeutung hin zu fachsprachlicher Bedeutung für die Lernenden in der untersuchten Stichprobe leichter zu bewältigen ist, als differenzierende, fachsprachliche Begriffe zu verwenden, wenn bereits alltagssprachliche Begriffe mit ähnlichen kommunikativen Möglichkeiten im mentalen Lexikon existieren.

Auf der syntaktisch-textuellen Ebene zeigt sich, dass das Experimentieren komplexe Nebensatzkonstruktionen (Kausalsätze, Konditionalsätze, Nebensätze mit der Konjunktion *dass*) evoziert, bei denen explizite Markierungen der Textkohäsion auch durch anaphorische Personalpronomen angezeigt werden. Darüber hinaus wurden mehrfach unpersönliche Formulierungen mit *man* und sogar Passivkonstruktionen im Textkorpus identifiziert, obwohl derartige Äußerungen durch die Aufgabenstellungen nicht direkt elizitiert wurden (vgl. Abbildung 4).

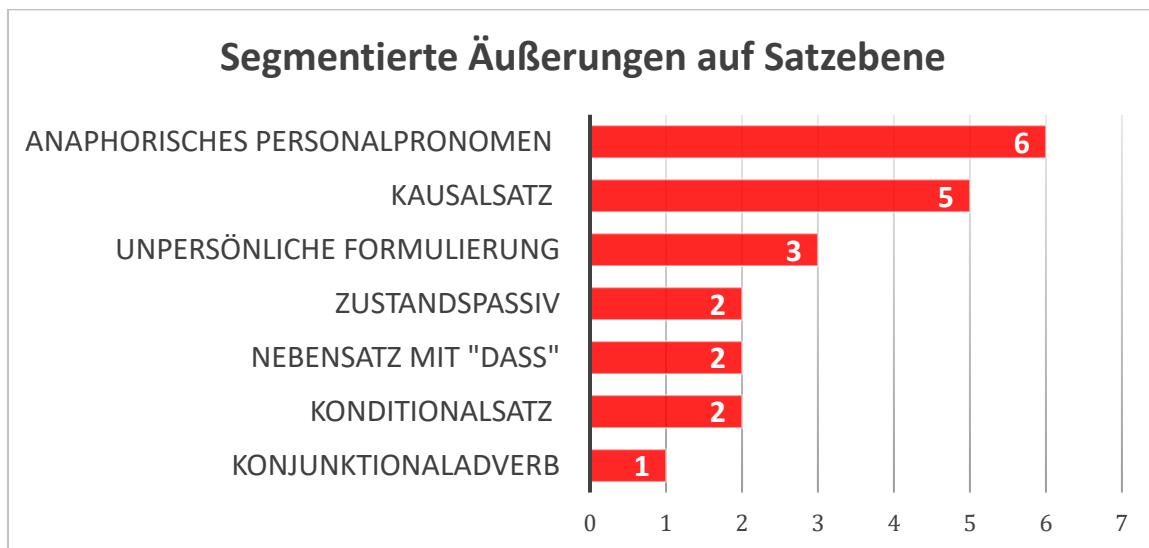


Abbildung 4: Übersicht segmentierter Sprachäußerungen mit syntaktisch und textuellen Merkmalen von Bildungssprache nach Gogolin & Lange (2011) (eigene Darstellung)

In Hinblick auf die im Lehrplan geforderte Verknüpfung von sprachlichem und sachlichem Lernen wird deutlich, dass ergebnisoffen formulierte Aufgabestellungen (XY schwimmt/sinkt. Warum ist das so?) in der Grundstufe 1 überwiegend Äußerungen elizitieren, die spezifische Informationen (specific information; vgl. Green, 2017) enthalten, die sprachlich die lexikalische Ebene fokussieren. In der Grundstufe 2 werden auch größere Sinnzusammenhänge (main ideas; vgl. Green, 2017) erfasst und fachsprachlich wiedergegeben. (Tabelle 4). Dies lässt sich unter anderem auch aufgrund der Sprachentwicklung der Lernenden erklären, bei der es zu einer Zunahme der Komplexität von Propositionen ab der 3. Klasse kommt (Festman et al., 2023).

Äußerung	Fachlich	Stufe
leicht schwer	SI	GS 1
Es könnte eine große Büroklammer sinken.	SI	GS 1
Und was schwimmen kann, ein kleine Büroklammer. So eine ganz leichte Sache.	SI, MISD	GS 2
sie schwimmen weil sie leicht sind und weil sie mit luft gefüllt sind	MISD	GS2

Tabelle 4: Verknüpfung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit (eigene Darstellung)

5 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend zeigen die erhobenen Daten, dass die Lernenden beim Experimentieren eine bemerkenswert differenzierte Sprache verwenden. Besonders auffällig ist die korrekte terminologische und konzeptuelle Anwendung polysemer Verben sowie die Nutzung von Fachtermini und zusammengesetzten Wörtern. Darüber hinaus weisen die Sprachäußerungen

eine gewisse syntaktische Komplexität auf, etwa durch die Verwendung von Kausal-, Konditional- und Nebensätzen mit der Konjunktion *dass*, in denen sogar anaphorische Personalpronomen angewendet werden. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass experimentelle Tätigkeiten nicht nur fachliches Lernen fördern, sondern auch die Verwendung bildungssprachlicher Strukturen begünstigen. Damit zeigt sich auch, dass die vermeintliche Spracharmut des Experimentierens nicht empirisch belegbar ist.

Die vorliegende Untersuchung zeigt trotz ihrer Einschränkungen in Hinblick auf die geringe Größe der Stichprobe, dass das Experimentieren im Sachunterricht nicht nur den Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern auch spezifische sprachliche Strukturen und Ausdrucksweisen fördert. Darüber hinaus kann abgeleitet werden, dass das forschend-entdeckende Experimentieren nicht nur entscheidend zum Erreichen der Bildungsziele im Sachunterricht beiträgt, sondern auch eine wichtige Rolle für die Entwicklung fach- und bildungssprachlicher Handlungskompetenzen in der Primarstufe spielt. Es wird außerdem deutlich, dass bereits Schüler*innen der Primarstufe bildungssprachliche Kompetenzen entwickeln, die über den bloßen Erwerb und die Reproduktion von Fachvokabular hinausgehen.

Es konnte auch gezeigt werden, dass zentrale Fähigkeiten für die Naturwissenschaften eng an die Sprach(handlungs)kompetenz der Schüler*innen gekoppelt sind und damit die Annahme der naturwissenschaftlichen Spracharmut widerlegt werden kann. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf Beobachtungs- und Beschreibungsfähigkeiten, Argumentations- und Erklärungsfähigkeiten und Dokumentationsfähigkeiten. Das präzise Erfassen und Verbalisieren von Phänomenen bilden eine Grundlage des naturwissenschaftlichen Arbeitens. Selbst die Beschreibung einfacher Experimente wie Schwimmen/Sinken erfordert auf der lexikalisch-semanticen Ebene einen differenzierenden, abstrahierenden Wortschatz, inklusive Nominalkomposita und Fachtermini. Darüber hinaus muss unter Berücksichtigung der Polysemie von Verben zwischen Fach- und Alltagssprache unterschieden werden, um fachliche Konzepte erfassen zu können. Auf der syntaktisch-textuellen Ebene sind selbst bei einfachen Beschreibungen bereits unpersönliche Formulierungen notwendig, um den Ablauf von Experimenten sachgerecht darstellen zu können. Wenn es um die Argumentations- und Erklärungsfähigkeiten der Schüler*innen geht, wird außerdem deutlich, dass komplexe syntaktische Strukturen verwendet werden, um die Gedanken der Lerner*innen sprachlich zu strukturieren, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge darzustellen und Hypothesen zu begründen.

Im nächsten Schritt ist eine Erweiterung der Datengrundlage geplant, um die gewonnenen Erkenntnisse auf eine breitere empirische Basis zu stellen und differenziertere Aussagen über die Sprache von Lernenden beim Experimentieren treffen zu können. Weiters ist der gezielte Vergleich sprachförderlicher und nicht sprachförderlicher Kontexte geplant, um jene Bedingungen zu identifizieren, die den Erwerb fachlicher und sprachlicher Kompetenzen besonders unterstützen. Ein weiterer zentraler Aspekt künftiger Forschung wird in der Untersuchung des Zusammenspiels von Sprachkompetenz und Fachwissen liegen. Hierfür bietet das Modell zur Wortschatzverankerung nach dem Konzept des Labelling, Packaging, Networking von Aitchison (2012) einen hilfreichen Ausgangspunkt, um die kognitiven und sprachlichen Prozesse der

Wissensentwicklung, ausgehend vom mentalen Lexikon der Lernenden, beim Experimentieren systematisch analysieren zu können.

Auf Basis dieser weiterführenden Untersuchungen sollen schließlich konkrete Fördermaßnahmen abgeleitet werden, die sowohl auf sprachliche als auch auf fachliche Lernprozesse abgestimmt sind, um Lernende so gezielt bei der Entwicklung von Fachkompetenz und der damit verbundenen Sprachhandlungskompetenz durch Experimente unterstützen zu können.

Literatur

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. John Wiley & Sons.
- Bertsch, C. (2016). *Forschendes Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht – Theoretische Grundlagen und Rahmenbedingungen in Österreich*. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts eV. S. 9–28.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023). *Lehrplan Sachunterricht (Volksschule)*. <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/242-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>
- Carlsen, W. (2007). Language and Science Learning. In: Abell, S. K., Appleton, K., & Hanuscin, D. L. (Eds.). *Handbook of research on science education*. Routledge.
- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M., & Reiter C. (2023). *Texte verfassen in der Primarstufe. Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik*. Waxmann.
- Gebhard, U., Höttecke, D., & Rehm, M. (2017). Naturwissenschaft und Sprache. *Pädagogik der Naturwissenschaften: Ein Studienbuch*, S. 107–124.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, S. 107–127.
- Leisen, J. (2005). Zur Arbeit mit Bildungsstandards. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht*, 58(5).
- Gottwald, A. (2015). *Sprachförderndes Experimentieren im Sachunterricht: Wie naturwissenschaftliches Arbeiten die Sprache von Grundschulkindern fördern kann*. Springer-Verlag.
- Green, R. (2017). *Designing listening tests: A practical approach*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, S. P., & Anton, M. (2024). Chemie sprach- und kultursensibel lehren und lernen. In: *Sprachen. Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung*. epubli GmbH, S. 123–136.
- Kuckartz, Udo (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lehner-Simonis, C. (2016). Kinder als Naturforscher/innen – KaN. *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts eV*. S. 77–84.
- Marquart-Mau, B. (2011). Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht. Fachblick von Prof. Dr. Brunhilde Marquardt-Mau. In: Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). *Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, S. 32–38.
- Michalak, M., & Winter, E. (2024). Aufgabenauswahl für die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Neuzugewanderten in der Sekundarstufe I am Beispiel des Projektes ForEST. Eine längsschnittliche Analyse. In: *Aufgabenstellungen für sprachlich heterogene Gruppen: Perspektive auf DaZ- und Regelunterricht*. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 157–189.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Waxmann Verlag.

- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., Helten-Pacher, M. (2018). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Fillibach bei Klett.
- Spreer, M., & Theisel, A. (2023). *Sprachförderung im Unterricht der Sekundarstufe 1*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Beltz Verlag.

Die Begleitforschung der I^{plus} Klassen

Theoriegeleitet und evidenzbasiert

Florentine Paudel¹, Julia Thalhammer²

Zusammenfassung

Mit der Einführung der I^{plus} Klassen an Wiener Volksschulen wurden Möglichkeiten geschaffen, Kindern mit komplexem Unterstützungsbedarf, welche auch pflegerische Unterstützung benötigen, den Besuch von Regelschulen in Wien zu ermöglichen. In einem multiprofessionellen Team arbeiten zwei Lehrpersonen und eine Assistenz gemeinsam – unter Anwendung aller Lehrpläne des österreichischen Schulsystems. Die Pädagogische Hochschule Wien in Kooperation mit der Bildungsdirektion Wien begleitet das Projekt mit einem inklusiven Forschungsansatz, bei der insbesondere die soziale Inklusion der Schüler*innen im Mittelpunkt steht. Mithilfe von Talking Mats und Soziogrammen wurden neue methodische Wege erprobt, um auch nicht lautsprachliche Perspektiven sichtbar zu machen. Erste Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Wahrnehmungen von Klassengemeinschaften kritisch hinterfragt und Reflexionsprozesse angestoßen wurden. Gleichzeitig wurden Grenzen partizipativer Ansätze im schulischen Alltag deutlich. Die Forschung liefert praxisrelevante Impulse für eine inklusive Unterrichtsentwicklung und zeigt auf, wie soziale Inklusion nachhaltig gestärkt werden kann.

Stichwörter: I^{plus} Klassen, inklusive Forschung, inklusive Bildung

1 Einleitung

Österreich hat am 26. Oktober 2008 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und sich damit zur Umsetzung inklusiver Strukturen verpflichtet. Zur strukturellen Verankerung dieser Verpflichtung wurde der Nationale Aktionsplan Behinderung (NAP) ins Leben gerufen, der insbesondere auch den Bildungsbereich adressieren sollte (BMASK, 2015). Die Evaluation des NAP Behinderung 2012–2020 zeigt jedoch, dass im Bildungsbereich bzgl. Inklusion eher Rückschritte als Fortschritte zu verzeichnen waren (Biewer et al., 2020). Trotz der Einrichtung inklusiver Modellregionen konnten keine flächendecken-

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: florentine.paudel@phwien.ac.at

² Bildungsdirektion für Wien, Wipplingerstraße 28, 1010 Wien.

E-Mail: julia.thalhammer@bildung-wien.gv.at

den inklusiven Strukturen in der Bildungslandschaft Österreichs etabliert werden. Die Evaluation verweist auf mehrere zentrale Problemfelder im Bildungskontext, die für diesen Beitrag von besonderer Relevanz sind:

Unzureichende Konzepte und kaum wirksame Pläne zur Umsetzung inklusiver Bildung, das Fehlen bundesweiter Umsetzungsstrategien, mangelnde Koordination mit den Bundesländern und das Ausbleiben von Anreizsystemen für Schulen, die inklusive Strategien verfolgen, werden als gravierende Problemfelder genannt. Als problematisch wird auch angesehen, dass zeitweise über die Regierungspolitik Inklusion nicht mehr propagiert wurde und daher auch keine Schritte des zuständigen Ministeriums hin zu einer Umsetzung erfolgten. Der Bildungssektor stellt sich somit als einer derjenigen Themenbereiche dar, die während der Laufzeit des NAP Behinderung 2012–2020 besonders wenig zur Umsetzung der UN-BRK in Österreich beitrugen. (Biewer et al., 2020, S. 26f.)

Die Autor*innen halten fest, dass der Bildungsbereich während der Laufzeit des NAP 2012–2020 besonders wenig zur Umsetzung der UN-BRK beigetragen hat (Biewer et al., 2020, S. 26f.). Diese Einschätzung wird durch den aktuellen Bericht des unabhängigen Monitoringausschusses (2023) bestätigt. Dort ist von einer „kontinuierlichen Verletzung der Menschenrechte im Bereich Bildung“ die Rede. Genannt werden unter anderem (Monitoringausschuss, 2023, S. 1f):

- Ressourcenprobleme inklusiver Bildung und Stabilisierung des Sonderschulsystems
- Zwischen Rückschritten und Stillstand in der Umsetzung inklusiver Bildung
- Passivität und Gleichgültigkeit gegenüber Menschenrechten
- Pseudo-Partizipation von Menschen mit Behinderungen
- Massive Mängel in allen Bildungsbereichen

Vor diesem Hintergrund kann die Einführung der I^{plus} Klassen als gezielte Initiative der Bildungsdirektion Wien verstanden werden, die den genannten Rückschritten im Bereich der schulischen Integration entgegenwirken soll.

2 Die I^{plus} Klassen

Im Schuljahr 2023/24 wurden an acht Standorten in Wien erstmals sogenannte I^{plus} Klassen eingerichtet. Ziel dieser neuen Klassenform ist es, insbesondere Kindern mit komplexem Unterstützungsbedarf – einschließlich pflegerischer Erfordernisse – den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen und damit inklusive Schulentwicklungsprozesse weiter voranzutreiben. Die Bezeichnung „I^{plus}“ verweist auf das „Plus“ an Unterstützung durch eine zusätzliche I^{plus} Assistenz, die neben zwei Lehrpersonen fixer Bestandteil des Klassenteams ist.

In jeder I^{plus} Klasse arbeiten somit drei Personen eng zusammen: eine Lehrperson mit dem Volksschullehramt, eine Lehrperson mit dem Ausbildungsschwerpunkt Inklusion oder mit einer sonderpädagogischen Ausbildung sowie eine Assistenz. Letztere übernimmt nicht nur pflegerische Tätigkeiten, sondern wirkt auch unterstützend im pädagogischen Alltag mit. Damit wurde eine Struktur geschaffen, die Kindern mit einem komplexem Unterstützungsbedarf Partizipation im Klassenverband ermöglicht. Diese multiprofessionelle Kooperation soll die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen gezielt aufgreifen und ihnen ein inklusives, förderndes Lernumfeld bieten.

Ein bedeutsamer bildungspolitischer Fortschritt liegt darin, dass mit der Einführung der I^{plus} Klassen erstmals im Pflichtschulbereich schulische Assistenzen außerhalb von Sonderschulen eingesetzt werden. Möglich wurde dies durch langjährige Verhandlungen und die Initiative des Fachstabs für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik der Bildungsdirektion Wien. Die Schaffung dieser Ressource stellt einen Paradigmenwechsel dar, denn bislang waren Pflegeaufgaben nicht im Pflichtschulbereich vorgesehen – oder sie wurden auf freiwilliger Basis von Lehrkräften übernommen, was aus professioneller und ethischer Sicht problematisch ist.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen (§8 Schulpflichtgesetz) sehen bislang vor, dass bei festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf grundsätzlich zwischen einer Sonderschule und einer Regelschule gewählt werden kann – konkrete Umsetzungsmaßnahmen, die inklusive Beschulung aktiv fördern, fehlten jedoch oft. Mit der Einrichtung der I^{plus} Klassen wurde nun ein alternatives Angebot geschaffen, das diese Lücke zu schließen versucht. Durch das Zusammenspiel mehrerer Lehrpläne – Primarstufe, Allgemeine Sonderschule und Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (in der jetzigen Bezeichnung) – wird dem differenzierten Bedarf der Kinder Rechnung getragen.

Die Auswahl der acht Standorte erfolgte in enger Abstimmung zwischen der Bildungsdirektion Wien und der MA56 (Schulerhalter). Um eine erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten, wurden umfangreiche unterstützende Maßnahmen gesetzt. Dazu gehörten unter anderem:

- eine gemeinsame Auftaktveranstaltung mit der PH Wien zur Information und Sensibilisierung der beteiligten Teams,
- gezielte Fortbildungsangebote (z. B. zu Unterstützter Kommunikation, Unterricht bei komplexem Unterstützungsbedarf, Autismus),
- individuelle Beratungen am Standort durch Diversitätsmanager*innen,
- Supervision und kollegiale Fallbesprechungen für die Klassenteams,
- Materialpakete, die von Expert*innen zusammengestellt wurden,
- sowie regelmäßige Online-Austauschformate mit dem Schulerhalter.

Trotz anfänglicher Skepsis – insbesondere hinsichtlich der Mehrbelastung durch pflegerische Aufgaben und der besonderen Anforderungen der Zielgruppe – zeigte sich im Verlauf des

Schuljahres eine zunehmend positive Entwicklung. Die systematische Begleitung, der Austausch zwischen Schulen sowie die intensive Vernetzung der beteiligten Institutionen trugen wesentlich zur Stabilisierung der Teams und zur erfolgreichen Etablierung der I^{plus} Klassen bei.

Der Ausbau des Modells schreitet weiter voran: Im Schuljahr 2024/25 wurden 16 weitere I^{plus} Klassen eröffnet. Die Etablierung eines zentralen I^{plus} Koordinationsteams – bestehend aus Vertreter*innen der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule Wien – unterstützt diesen Prozess auf struktureller Ebene.

Die Einführung der I^{plus} Klassen kann somit als bedeutender Impuls zur Stärkung inklusiver Bildung in Wien gewertet werden. Sie steht exemplarisch für die notwendige Verbindung von struktureller Innovation, interdisziplinärer Kooperation und gezielter Unterstützung der Schulstandorte. In einem Bildungssystem, das in den letzten Jahren eher durch Rückschritte im Bereich Inklusion geprägt war, markiert dieses Projekt einen zukunftsweisenden Schritt – mit dem Potenzial, langfristige Veränderungen zu bewirken.

3 Die Begleitforschung

Die Einführung der I^{plus} Klassen markiert nicht nur einen bildungspolitischen Meilenstein, sondern stellt auch ein innovatives Modell schulischer Inklusion dar, dessen Umsetzung und Wirkung sorgfältig begleitet und reflektiert werden muss. Die Bildungsdirektion Wien beauftragte in enger Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Wien die Konzeption und Durchführung dieser Forschung. Ziel war es, die Erfahrungen und Entwicklungen in den I^{plus} Klassen systematisch zu erfassen, zu analysieren und daraus Impulse für eine nachhaltige Weiterentwicklung inklusiver Schulstrukturen abzuleiten.

3.1 Die Entwicklung des Forschungsdesigns

Im Zentrum der Begleitforschung steht die soziale Inklusion der Schüler*innen in den I^{plus} Klassen. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Settings häufig nicht ausreichend sozial eingebunden sind. Sie erleben seltener stabile Freundschaften, sind häufiger von Gruppenprozessen ausgeschlossen und erfahren Benachteiligung im gemeinsamen Lernen (vgl. Schwab et al., 2013; Niemi & Vehkakoski, 2023). Ausgehend von diesen Erkenntnissen wurde der Fokus der Forschung gezielt auf die sozialen Dimensionen von Inklusion gelegt.

Die theoretische Grundlage für das Forschungsdesign bildeten die vier Dimensionen sozialer Inklusion nach Koster et al. (2009):

- Freundschaften und Beziehungen,
- soziale Kontakte und Interaktionen,
- Akzeptanz durch Mitschüler*innen sowie
- das Verständnis von Inklusion aus Sicht des pädagogischen Personals.

Methodologisch orientierte sich das Forschungsdesign an der inklusiven Forschung nach Kreamer & Proyer (2019), welche partizipative Aktionsforschung (Flieger, 2003), sowie partizipative und emanzipatorische Forschung (Oliver, 1992; von Unger, 2014) zusammenführt. Dieser methodologische Zugang gilt als innovativ, da er in bisherigen Studien zur sozialen Inklusion bislang kaum Anwendung fand und somit eine Forschungslücke adressiert (vgl. Vyrastekova, 2021; Lindner et al., 2022).

Ziel war ein multiperspektivischer Zugang, der alle beteiligten Akteur*innen in geeigneter Form in die Forschung einbindet – Schüler*innen, pädagogisches Personal sowie Erziehungsberechtigte.

Für die Eltern/Erziehungsberechtigten wurde ein Fragebogen entwickelt, der Einschätzungen zur Freundschaftsentwicklung, zum sozialen Wohlbefinden sowie zu Interaktionen innerhalb und außerhalb der Klasse erhob. Rund 67 % der Erziehungsberechtigten nahmen daran teil.

Die Schüler*innen wurden mittels Talking Mats (2024) befragt, einer Methode, die individuelle Kommunikation erleichtert und auch nichtsprachliche Ausdrucksformen einbezieht. Ziel war es, mithilfe sogenannter Social Cognitive Maps (Cairns et al., 1997) individuelle Soziogramme zu erstellen, aus denen anschließend Klassensoziogramme abgeleitet wurden. Diese wurden gemeinsam mit den Schüler*innen und dem pädagogischen Team reflektiert und diskutiert. So konnten alle teilnehmenden Kinder im Sinne eines emanzipatorischen Forschungsansatzes aktiv einbezogen werden.

Zusätzlich wurden im ersten Erhebungszeitraum Einzelinterviews mit dem pädagogischen Personal geführt – darunter Lehrpersonen, Assistenzen und Freizeitpädagog*innen. Die Gespräche orientierten sich an den vier Dimensionen von Koster et al. (2009) und ermöglichten vertiefte Einblicke in die Wahrnehmung und Umsetzung von Inklusion im Schulalltag.

Die gewonnenen Daten – insbesondere die anonymisierten Klassensoziogramme und Interviewauswertungen – bildeten die Grundlage für standortspezifische Konzepte zur Förderung sozialer Inklusion. Diese Konzepte wurden dem pädagogischen Team zur Verfügung gestellt und sollten im weiteren Verlauf als Grundlage für gezielte Maßnahmen und Reflexionen dienen.

Zum Ende des Schuljahres (Mai/Juni 2024) wurden die Schüler*innen erneut gebeten, ihr soziales Netzwerk mithilfe der Talking Mats darzustellen. Die erneute Erhebung diente dazu, Veränderungen in der sozialen Dynamik innerhalb der Klasse sichtbar zu machen und den Prozess über das gesamte Schuljahr hinweg zu dokumentieren.

3.2 Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess

Ein zentrales Ergebnis der Begleitforschung war die Erkenntnis, dass der direkte Fokus auf die Perspektive der Schüler*innen von besonderer Bedeutung ist – nicht zuletzt, weil sie in schulischen Entwicklungsprozessen häufig nur unzureichend beteiligt oder gar vollständig ausgeschlossen werden (u.a. Bishop, 1989; Johannesson, 2024). Die Verwendung von Talking Mats (2024) erwies sich hierbei als methodisch wirksam, um auch mit jenen Schüler*innen in einen

kommunikativen Austausch zu treten, deren Ausdrucksmöglichkeiten möglicherweise eingeschränkt sind. So konnte gewährleistet werden, dass alle Schüler*innen aktiv in die Erhebung einbezogen werden konnten – unabhängig von ihren Voraussetzungen.

Besonders aufschlussreich war die Rückmeldung von Lehrpersonen nach der ersten Datenerhebung: In Gesprächen rund um die Soziogramme zeigte sich vielfach Überraschung darüber, welche sozialen Beziehungen aus Sicht der Schüler*innen tatsächlich bestehen. Für viele Lehrpersonen wich dieses Bild deutlich von ihren bisherigen Einschätzungen zur Klassengemeinschaft ab. Diese Diskrepanzen führten zu einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Zuschreibungen und verdeutlichten die Relevanz objektivierender Verfahren im pädagogischen Alltag (Haj Sassi, 2016).

Die Präsentation der Soziogramme im Klassensetting wurde von den meisten Teams als besonders erkenntnisreich erlebt. Rund die Hälfte der Lehrpersonen äußerte offen, dass sie durch die Visualisierung der Beziehungsmuster ein differenzierteres Bild der Klassendynamik gewonnen hätten – was auch ihre Haltung und ihr professionelles Handeln beeinflusste.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass die zur Verfügung gestellten Daten und methodischen Zugänge nicht an allen Standorten in vollem Umfang in die weitere schulinterne Reflexion oder Unterrichtsentwicklung eingebunden wurden. So wurde etwa die Methode der *Talking Mats* nach der ersten Datenerhebung nicht durchgängig weiterverwendet – teils aus Sorge vor Materialverlust oder Unsicherheiten hinsichtlich des Umgangs. Auch das Angebot zur vertieften Zusammenarbeit im Sinne einer partizipativen Weiterentwicklung des Forschungsprozesses wurde nicht flächendeckend angenommen. Dies verweist auf bestehende strukturelle, kulturelle oder ressourcenbedingte Grenzen der Umsetzung partizipativer Forschung in schulischen Kontexten (Vergara & Sublay, 2024).

Dennoch zeigte sich, dass dort, wo eine aktive Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen stattfand, wertvolle Impulse für die pädagogische Praxis gesetzt werden konnten – sowohl auf Ebene der Unterrichtsgestaltung als auch im Hinblick auf die Wahrnehmung und Förderung sozialer Prozesse innerhalb der Klassengemeinschaft.

3.3 Weiterführende Forschung

Angesichts der hohen Anzahl an beteiligten Personen wurde das ursprüngliche Forschungsdesign im weiteren Verlauf angepasst. Für die Erhebungen unter den Erziehungsberechtigten/Eltern sowie dem pädagogischen Personal werden nun standardisierte quantitative Fragebögen eingesetzt, um eine breitere Datengrundlage bei gleichzeitig praktikablerer Umsetzung zu ermöglichen. Die entsprechenden Erhebungsinstrumente befinden sich aktuell in der Validierungsphase.

Der Fokus auf die Perspektive der Schüler*innen bleibt jedoch weiterhin zentral. An vier ausgewählten Schulstandorten, die bis zum Vollausbau des Projekts kontinuierlich begleitet werden, wird die ursprüngliche Methodik beibehalten. Das bedeutet konkret: Die *Talking Mats* werden weiterhin eingesetzt, individuelle Soziogramme erstellt und daraus anonymisierte Klassensoziogramme abgeleitet. Diese Ergebnisse werden dem pädagogischen Team

regelmäßig zur Verfügung gestellt, um Entwicklungen sichtbar zu machen und gezielte Impulse für die Unterrichts- und Beziehungsgestaltung zu geben.

Ziel dieser vertieften Begleitung ist es, Veränderungen in der sozialen Inklusion über einen längeren Zeitraum hinweg zu dokumentieren und förderliche wie auch hemmende Bedingungen im Prozess der Etablierung von I^{plus} Klassen differenziert zu erfassen.

3.4 Offene Fragestellungen

Im Zuge der bisherigen Forschung hat sich deutlich gezeigt, dass partizipative Prozesse in schulischen Kontexten nicht selbstverständlich gelingen (Vergara & Sublay, 2024). Vor diesem Hintergrund stellen sich für die weitere Forschung zentrale Fragen:

- Wie kann Partizipation unter realen schulischen Bedingungen gelingen?
- Welche strukturellen Voraussetzungen braucht es, um Schüler*innen nicht nur als Befragte, sondern auch als Mitgestaltende im Forschungsprozess einzubeziehen?
- Wie können Schüler*innen aktiv an der Entwicklung des Forschungsdesigns sowie an der Formulierung relevanter Fragestellungen beteiligt werden?

Diese Fragen gewinnen zusätzliche Relevanz mit Blick auf die kommenden Jahre: In zwei Jahren stehen die ersten Schüler*innen der ursprünglichen acht I^{plus}-Standorte vor dem Übertritt in weiterführende Schulen. Dieser Übergang bietet die Chance, ein inklusives Forschungsdesign zu entwickeln, das biografische Bildungsprozesse längerfristig begleitet – mit dem Ziel, die Perspektiven der Kinder nicht nur retrospektiv zu erfassen, sondern auch in die zukünftige Ausgestaltung schulischer Übergänge einzubringen.

Damit stellt sich auch grundsätzlicher die Frage, wie sich inklusive Forschung im schulischen Alltag so verankern lässt, dass sie nicht nur punktuell wirkt, sondern als Teil professioneller Schulentwicklung nachhaltig wirksam werden kann.

4 Erkenntnisse und Implikationen für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts

4.1 Erkenntnisse aus dem bisherigen Forschungsstand und daraus resultierende Forschungslücken

Durch die Anwendung eines inklusiven Forschungsansatzes (Kremsner & Proyer, 2019), der partizipative und emanzipatorische Elemente vereint, konnten neue methodische Zugänge entwickelt werden – etwa durch den Einsatz von Talking Mats und der Erstellung von Soziogrammen mit allen beteiligten Schüler*innen. Dabei zeigte sich, dass etablierte pädagogische Wahrnehmungen zur Klassengemeinschaft teilweise revidiert wurden. Die Darstellung und

Reflexion von Beziehungsmustern führten nicht nur bei Lehrpersonen zu Aha-Erlebnissen, sondern hinterfragten auch bestehende Zuschreibungen und methodisches Selbstverständnis.

Allerdings wurde auch deutlich, dass das Potenzial partizipativer Forschung in schulischen Kontexten nicht automatisch ausgeschöpft wird. Trotz der Bereitstellung von Daten und Handlungsempfehlungen wurden diese nicht an allen Standorten im Sinne eines kontinuierlichen Reflexionsprozesses genutzt. Die Integration der Schüler*innen in die Weiterentwicklung des Forschungsdesigns blieb bislang punktuell, was auf strukturelle sowie haltungsbezogene Barrieren hinweist – ein klarer Hinweis auf bestehende Forschungslücken.

4.2 Praxisrelevante Schlüsse für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts

Aus den bisherigen Erkenntnissen lassen sich mehrere praxisrelevante Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts ziehen:

Soziale Inklusion erfordert gezielte und kontinuierliche Beobachtung: Die bloße Anwesenheit in einer Klasse garantiert keine Zugehörigkeit. Werkzeuge wie Soziogramme können dabei helfen, verdeckte Ausschlussmechanismen sichtbar zu machen und gezielt gegenzusteuern.

Reflexionsräume für pädagogische Teams sind essenziell: Die Rückmeldung anonymisierter Beziehungsmuster kann zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht und Klassengemeinschaft werden. Diese Prozesse benötigen jedoch strukturell verankerte Zeitressourcen und professionelle Begleitung.

Partizipation von Schüler*innen aktiv ermöglichen: Gerade Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf werden häufig nicht aktiv in schulische Entwicklungsprozesse einbezogen. Ihre Perspektiven systematisch zu erheben und ernst zu nehmen, stellt eine zentrale Voraussetzung für gelebte Inklusion dar.

Inklusive Forschung als Impulsgeberin für Schulentwicklung: Der hier gewählte methodologische Ansatz eröffnet neue Wege, um schulische Realität aus multiplen Perspektiven zu erfassen. Gleichzeitig verdeutlicht er die Notwendigkeit, schulische Akteur*innen langfristig für partizipative Forschung zu gewinnen und dabei auch ihre Handlungsspielräume zu stärken.

Literatur

- Biewer, G., Koenig, O., Kremsner, G., Möhlen, L.-K., Proyer, M., Prummer, S., Resch, K., Steigmann, F., & Subasi Singh, S. (2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.
- Bishop, J. H. (1989). Perspective: Why the apathy in American high schools? *Educational Researcher*, 18(1), 6–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001006>
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2015). *Nationaler Aktionsplan Behinderung – Zwischenbilanz 2012–2015*. BMASK.

- Cairns, R. B., Garipey, J. L., Kindermann, T., & Leung, M. C. (1997). *Identifying social clusters in natural settings* (Unpublished manuscript). University of North Carolina, Center for Developmental Science.
- Flieger, P. (2003). Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In G. Hermes & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken. Dokumentation der Sommeruni* (S. 200–204). bifos.
- Haj Sassi, S. B. (2016). Teachers' perceptions of self-observation as an appraisal tool. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2804017>
- Johannesson, P. (2024). Student participation in teachers' action research: Teachers' and students' engagement in social learning. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2301335>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Lindner, K.-T., Hassani, S., Schwab, S. H., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S., & Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>
- Monitoringausschuss. (2023). *Sonderbericht Art. 24 – Bildung. Anlässlich der 2. Staatenprüfung der Republik Österreich durch den UN-Fachausschuss*. Unabhängiger Monitoringausschuss.
- Niemi, K., & Vehkakoski, T. (2023). Turning social inclusion into exclusion during collaborative learning between students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190750>
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability & Society*, 7(2), 101–114.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion – A survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. *International Journal of Disability, Communication and Rehabilitation*, 12(1). http://www.ijdc.ca/VOL12_01/articles/schwab.shtml
- TalkingMats. (2024). *What is a Talking Mat?* Improving Communication, Improving Lives. <https://www.talkingmats.com> (Zugriff am 20.08.2024)
- Vergara, L., & Sublay, E. (2024). Teachers' challenges in research engagement: Basis for a proposed technical assistance plan. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 58(1), 1–13. <https://doi.org/10.7719/jpair.v58i1.910>
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Vyrastekova, J. (2021). Social inclusion of students with special educational needs assessed by the Inclusion of Other in the Self scale. *PLOS ONE*, 16(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250070>

Beschreiben & Erklären im Physikunterricht aus Lehrer*innen-Perspektive

Iris Knapp¹, Magdalena Dorner-Pau², Klaus-Börge Boeckmann³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1439>

Zusammenfassung

Mit der Änderung des Lehrplans für Mittelschulen in Österreich wurde das didaktische Grundprinzip des sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern eingeführt, um somit der sprachlichen Barriere entgegenzuwirken, mit der viele Lernende, vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, zu kämpfen haben. Im neuen Lehrplan für das Fach Physik nehmen das Beschreiben und das Erklären physikalischer Fachinhalte einen zentralen Stellenwert ein und sind demnach die zwei am häufigsten geforderten sprachlichen Operatoren. Eine Schlüsselfunktion bei der Umsetzung des Lehrplans stellen grundsätzlich Lehrkräfte dar. Um zu erheben, inwiefern Lehrkräfte zwischen dem Beschreiben und Erklären bewusst differenzieren und in welchem Ausmaß sie das Beschreiben und Erklären im Fachunterricht und in Prüfungssituationen explizit einfordern, wurde eine Online-Lehrer*innenbefragung mit 131 Physiklehrer*innen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte zwar Unterschiede zwischen dem Erklären und Beschreiben erkennen, diese Operatoren jedoch nicht klar voneinander trennen und dadurch z.T. falsche Erwartungshaltungen in Bezug auf die Umsetzung der Sprachhandlungen an Schüler*innen bei Testaufgaben entstehen.

Stichwörter: sprachliche Operatoren, Beschreiben, Erklären, Physik, Lehrer*innenbefragung

1 Einleitung

Bildung ist ein konstanter Prozess, der sich im Laufe der Zeit entwickelt und verändert. Mit der Überarbeitung des Lehrplans der Mittelschulen in Österreich 2023 (Rechtsinformationssystem des Bundes [RIS], 2023; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

¹ Pädagogische Hochschule Steiermark, Hasnerplatz 12, 8010 Graz.

E-Mail: iris.knapp@phst.at

² Pädagogische Hochschule Steiermark, Ortweinplatz 1, 8010 Graz.

E-Mail: magdalena.dorner@phst.at

³ Pädagogische Hochschule Steiermark, Ortweinplatz 1, 8010 Graz.

E-Mail: klaus-boerge.boeckmann@phst.at

[BMBWF], 2023) wurden grundlegende Änderungen an den Methoden gefordert, mit denen Unterricht umgesetzt wird. So wurde z. B. das didaktische Grundprinzip „Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern“ eingeführt (siehe dazu Grundprinzip 7 in RIS, 2023, S. 6). Dabei wird beschrieben, dass Sprache als Medium für das Lernen verstanden werden soll und die Lehrkraft dafür verantwortlich ist, dass Sprache keine Barriere für das Lernen darstellt. Sprache und schulischer Erfolg stehen in einem engen Zusammenhang; Sprache spielt eine zentrale Rolle für den Lernerfolg. (Boeckmann, 2022; BMBWF, 2021). Dies kann wiederum Nachteile für diejenigen Schüler*innen mit sich bringen, die eine geringe Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch besitzen. Dies soll durch den Einsatz sprachbewusster bzw. sprachsensibler Methoden ausgeglichen werden. Voraussetzung dafür u.a. ist, dass Lehrpersonen sich der sprachlichen Anforderungen in ihrem jeweiligen Fach zunächst bewusst sein müssen, um in einem weiteren Schritt potenzielle Sprachbarrieren für Schüler*innen zu überbrücken.

Sprache hat auch im Physikunterricht fundamentale Funktionen (Schleppegrell, 2004). Die oftmals komplexe Fachsprache der Naturwissenschaften stellt viele Schüler*innen vor sprachliche Herausforderungen. Studienergebnisse verdeutlichen, dass Schüler*innen, die die Unterrichtssprache als Zweitsprache erlernen, bis zu 20 % weniger Fachverständnis erwerben (Johnstone & Selepeng, 2001), was v. a. auf die komplexen Sprachstrukturen zurückzuführen ist. Besonders relevant ist dies in österreichischen Mittelschulen, wo 34 % der Schüler*innen Deutsch als Zweitsprache erlernen (Statistik Austria, 2024). Die erwähnten Veränderungen im Lehrplan, die eine grundsätzliche didaktische Neuausrichtung des Unterrichts mit sich bringen, sollen Bildungschancen für Lernende herstellen und Bildung für alle ermöglichen. Theoretisch betrachtet sind diese Bildungsmöglichkeiten nun – da der Lehrplan in Kraft getreten ist – potenziell gegeben, sodass Sprache keine Barriere für das Lernen und einen erfolgreichen Bildungsweg mehr darstellt. Auch wenn die neuen Lehrpläne richtungsweisend sind, kann die Implementierung von Lehrplanänderungen oftmals mehrere Jahre dauern, wie diverse internationale Studien belegen (siehe dazu Andersen, 2019; Andersson-Bakken et al., 2020; Garrecht et al., 2023; Yang et al., 2019), insofern die Implementierung stark von der Umsetzung durch Lehrpersonen abhängt (Vojř & Rusek, 2021). Der Schlüssel zum Ausgleich von Bildungsdifferenzen in Österreich mittels sprachbewusstem Unterricht liegt folglich bei den Lehrpersonen. Internationale Studien zeigen jedoch, dass Lehrkräfte oftmals stark überarbeitet sind und nicht wissen, wie sie all ihren Aufgaben und vor allem den Bedürfnissen ihrer Lernenden gerecht werden sollen (Creagh et al., 2025; Easthope & Easthope, 2000; Hilton, 2017; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). Die Schlussfolgerung, dass Lehrpersonen in diesem Fall der Schlüssel zum Erfolg sind, soll daher nicht als Abwälzen der Verantwortung auf die Lehrkräfte missverstanden werden, sondern als Aufruf dazu, auf wissenschaftlicher Ebene genauer zu untersuchen, welche Maßnahmen erforderlich sind, um gemeinsam – also Bildungsforschende und Lehrende – an einer bestmöglichen Umsetzung des Lehrplans zu arbeiten.

Der Lehrplan 2023 ist stark kompetenzorientiert formuliert, was bedeutet, dass darin explizit die Kompetenzen und Handlungen genannt werden, die Schüler*innen am Ende ihrer Mittelschulzeit beherrschen sollen. Eine Lehrplananalyse hat ergeben, dass im Pflichtfach Physik die zwei meist geforderten Operatoren bzw. „Sprachhandlungen“ – also Verben, die eine sprachliche Handlung evozieren – das Beschreiben und Erklären sind (Knapp, 2024). Bereits Tajmel (2011) stellte fest, dass diese zwei Sprachhandlungen, eine große Rolle im Unterricht spielen; Thürmann (2012) bezeichnet das Beschreiben und Erklären als zentrale Sprachhandlungen, die sowohl fächer- als auch schulstufenübergreifend von maßgeblicher Relevanz sind.

Das Beschreiben kann als basales Äußerungsmuster betrachtet werden (Klotz, 2013), bei dem nach v. Stutterheim und Kohlmann (2001) der Frage nachgegangen wird, wie ein bestimmter Sachverhalt beschaffen ist. Ein zentraler Aspekt des Beschreibens ist dabei das Benennen wesentlicher Sachverhalte („Objekt-Referenz“, siehe dazu Dorner-Pau, 2021), wobei in einem weiteren Schritt diese Sachverhalte – je nach Verwendungskontext (z. B. Beschreibung eines Gegenstandes oder Beschreibung eines Vorgangs) – genauer charakterisiert und in einen logischen sowie nachvollziehbaren Gesamtzusammenhang gebracht werden sollten. Dies erfordert wiederum nach Ossner (2016) ein hohes Abstraktionsvermögen und macht das Beschreiben trotz der erwähnten Basalität zu einer durchaus komplexen Sprachhandlung.

Im Vergleich zum Beschreiben geht das Erklären über das deskriptive Sprachhandeln hinaus und soll zumeist Aufschluss über Zusammenhänge geben (z. B. „erklären warum, erklären wie, erklären was“, siehe dazu Neumeister, 2011), wie zahlreiche Forschungsliteratur zum Erklären vermerkt (siehe dazu z. B. Bartelborth, 2007; Lehner, 2018; Vogt, 2016). Rehbein (1984) verdeutlicht den Unterschied zwischen dem Beschreiben und dem Erklären wie folgt: Eine Beschreibung liegt dann vor, wenn die äußerlich wahrnehmbaren Merkmale des Gegenstandes wie z. B. die Farbe, Größe oder Oberfläche genannt werden. Wird hingegen z. B. auf einen inneren Mechanismus wie etwa die Funktionsweise des Gegenstandes näher eingegangen, handelt es sich um eine Erklärung. Stegmüller (1969) hält fest, dass eine vollständige und präzise Beschreibung niemals eine Erklärung ersetzen kann, da auch das Wissen über alle Einzelheiten eines Geschehens oder eines Gegenstandes nicht zwangsläufig zu einem Verständnis der Kausalität oder Funktionsweise führt.

Die schulbezogene Auseinandersetzung mit Sprachhandlungen bzw. Operatoren ist nicht erst seit den neuen Lehrplänen zentral, sondern fand bereits seit den 2010er-Jahren Einzug in den Wissenschaftsdiskurs in Deutschland und Österreich (Thürmann 2012, Abraham & Saxalber, 2016; Kühberger, 2011; Reitbrecht & Sorger, 2018).

In Österreich wurde mit der Einführung der Zentralmatura¹ festgelegt, dass Aufgabenstellungen dabei nicht als Fragen, sondern als Aufforderungen mit Operatoren bzw. Sprachhandlungen formuliert werden müssen. In den darauffolgenden Jahren entstanden diverse Ausarbeitungen mit Erläuterungen sprachlicher Operatoren, da Aufgrund der Vielzahl und

Komplexität sprachlicher Operatoren deren Verständnis sowie Differenzierung nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden konnte (Abraham & Saxalber, 2016; Bundesrealgymnasium [BRG] 14, 2025; Klett Verlag, 2025; Veritas Verlag, 2025). Die erwähnten für den Unterricht konzipierten Ausarbeitungen (z. B. Operatorenlisten) enthalten zwar eine grobe Begriffsdefinition, jedoch keine detaillierte Beschreibung sprachlicher Strukturen, die mit der jeweiligen Sprachhandlung im fachlichen Kontext verbunden sind (Abraham & Saxalber, 2016; Kühberger, 2011; Reitbrecht & Sorger, 2018). Eine präzise Klärung möglicher Sprachstrukturen und sprachlicher Ausdrucksmittel im Kontext spezifischer Sprachhandlungen würde eine klare Differenzierung zwischen den einzelnen Handlungen erleichtern und womöglich auch eine reflektiertere und bewusstere Verwendung dieser Begriffe fördern (Tajmel, 2011). Betrachtet man die schulbezogenen Ausarbeitungen zu Operatoren, so wird eine Einteilung in drei Anforderungsbereiche deutlich: Anforderungsbereich I bezieht sich auf die Reproduktion von Inhalten (z. B. Benennen, Beschreiben), bei Anforderungsbereich II ist die Reorganisation und der Transfer zentral (z. B. Erklären, Erschließen) und beim Anforderungsbereich III steht wiederum die Reflexion und Problemlösung im Zentrum (z. B. Begründen, Interpretieren) (Abraham & Saxalber, 2016; Reitbrecht & Sorger, 2018).

Diverse Lehrplananalysen zeigen, dass Operatoren einerseits in hohem Maße, andererseits jedoch auch teilweise widersprüchlich verwendet werden (Knapp, 2024; Dorner-Pau, 2021; Tajmel, 2011). Zudem führt Dalton-Puffer (2007) auf Basis von Unterrichtsanalysen an, dass im Unterricht zwar die Realisierung spezifischer Sprachhandlungen von Schüler*innen erwartet wird, Sprachhandlungen seitens der Lehrkräfte jedoch nicht *explizit* eingefordert werden. Des Weiteren wird auch Handlungswissen zur Umsetzung spezifischer Sprachhandlungen nicht explizit zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus zeigen Studien, dass Schüler*innen² Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Sprachhandlungen bzw. Operatoren haben (Zanker & Hartmann, 2024).

In Bezug auf das von Dalton-Puffer (2007) erwähnte Dilemma stellt der vorliegende Beitrag die Frage, inwiefern Lehrpersonen des Physikunterrichts eine klare Differenzierung zwischen den Sprachhandlungen des Beschreibens und Erklärens vornehmen und ob diese Sprachhandlungen explizit oder implizit in Prüfungssituationen³ seitens der Lehrkräfte eingefordert werden.

Damit ist eine Ist-Stand-Erhebung intendiert, um Maßnahmen ableiten zu können, die für die Umsetzung der neuen Lehrpläne und damit auch der Umsetzung der geforderten Sprachhandlungen unterstützend wirken sollen.

Die Forschungsfragen, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegen, lauten:

FF1: Welche Form der Aufgabenformulierung (explizit im Kontext von Aufforderungsformen oder implizit im Kontext von Fragestellungen) bevorzugen Physiklehrkräfte in Testsituationen?

FF2: Inwiefern differenzieren Physiklehrkräfte zwischen den sprachlichen Operatoren Beschreiben und Erklären, wenn Schüler*innen diese im Kontext eines Experiments umsetzen sollen?

2 Methode

2.1 Datenerhebung und Auswertung

Das Instrument zur Erhebung der erforderlichen Daten für die Studie war das Online-Umfrage-tool „LimeSurvey“. Die Lehrkräfte wurden über ihre Direktionen per E-Mail kontaktiert und konnten an der Befragung freiwillig über einen Link teilnehmen, der unter dem Titel „Einstellung von Physiklehrkräften zu Sprache im Physikunterricht und zum neuen Lehrplan“ eingeführt wurde. Mit der Teilnahme an der Studie bestand die Möglichkeit, Unterrichtsmaterialien für einen sprachbewussten Physikunterricht zu gewinnen.

Die Inhaltsvalidität des Fragebogens wurde durch einen dreistufigen Pilotierungsprozess sichergestellt. Der Fragebogen setzt sich aus drei halboffenen und vier offenen Fragen sowie Fragen zu den demografischen Daten der Lehrenden zusammen.

Die Lehrkräfte wurden bei den drei halboffenen Items gebeten, sich eine spezifische Testsituation vorzustellen und sich für ein Formulierungsformat – nämlich eine Frage mit implizit gefordertem Operator oder eine Aufforderung mit explizit gefordertem Operator – zu entscheiden. Ein Beispiel für eine dieser Aufgaben ist in Abbildung 1 zu sehen.

Stellen Sie sich vor, dass Sie im Unterricht den Kühlvorgang eines Kühlschranks besprochen haben und Sie möchten prüfen, ob Ihre Schüler*innen diesen physikalischen Vorgang erklären können.

Wählen Sie die Aufgabenformulierung aus, die Sie in einer Testsituation oder bei einem Test eher wählen würden.

*

Wählen Sie alle zutreffenden Optionen
Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus:

☐ Erkläre den Kühlvorgang eines Kühlschranks.

☐ Wie funktioniert ein Kühlschrank?

☐ Sonstiges:

Abbildung 1: Halb offene Frage des Fragebogens (Eigendarstellung)

Die drei Items umfassten dabei die drei unterschiedlichen Anforderungsbereiche der Operatoren (Abraham & Saxalber, 2016; Reitbrecht & Sorger, 2018). Für den Anforderungsbereich I, *Reproduktion*, wurde der Operator „Beschreiben“ ausgewählt. Dabei mussten sich die Lehrkräfte zwischen den zwei Formulierungen „Beschreibe das Experiment ...“ und „Was hast du

bei dem Experiment ... beobachtet?“ entscheiden. Es bestand jeweils auch die Möglichkeit, selbst eine Formulierung einzutragen, falls keine der beiden Optionen zutraf.

Für den Anforderungsbereich II, *Reorganisation und Transfer*, wurde der sprachliche Operator „Erklären“ mit den Auswahlmöglichkeiten „Erkläre den Kühlvorgang eines Kühlschranks.“ und „Wie funktioniert ein Kühlschrank?“ ausgewählt, wie in Abbildung 1 ersichtlich ist. Auch hier bestand wieder die Möglichkeit, eine eigene Formulierung zu wählen. Diese zwei Operatoren wurden ausgewählt, da sie insbesondere im Physikunterricht essenziell für das Verständnis und die Bewältigung von Aufgaben sind (Tajmel, 2011).

Der Anforderungsbereich III, *Reflexion und Problemlösung*, wurde in der vorliegenden Untersuchung mit dem sprachlichen Operator „Interpretieren“ abgedeckt. Im Lehrplan 2023 für Physik wird gefordert, dass Schüler*innen mathematische Modelle – also auch Diagramme – interpretieren können (RIS, 2023; BMBWF, 2023, S. 88). Im Fragebogen wurde ein Weg-Zeit-Diagramm gezeigt, mit den Auswahlmöglichkeiten „Interpretiere das folgende Diagramm.“ und „Was kannst du aus dem folgenden Diagramm herauslesen?“ sowie einer offenen Antwortmöglichkeit.

In einem weiteren Schritt wurden die Proband*innen gebeten, sich ein kurzes Video anzuschauen, das das physikalische Experiment namens „Der fliegende Teebeutel“ zeigt. In zwei Items sollten sie an einen sehr guten Schüler*in denken und die Aufgabenstellungen „Beschreibe das Experiment.“ und „Erkläre das Experiment.“ aus der Sicht der*des Schüler*in formulieren. Anschließend sollten sie Bewertungskriterien für den geschriebenen Text definieren.

Der letzte Abschnitt des Fragebogens erfasste demografische Informationen der Befragten, wie Geschlecht sowie sowohl das generelle Dienstalter als auch die Dienst Erfahrung im Unterrichten des Pflichtfachs Physik. Weiters wurde die demografische Lage der Schule, in der sie tätig sind – also ob sich diese in einem städtischen oder nicht städtischen Gebiet befindet – erhoben. Zudem wurde erfragt, ob sie einen Lehramtsabschluss im Pflichtfach Physik und einem Sprachenfach absolviert haben. Zuletzt wurde erfragt, ob ihre Erstsprache Deutsch ist.

Die offenen Fragen wurden im Anschluss an die Befragung mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet und analysiert. Dabei wurde nach dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung vorgegangen.

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die Daten der geschlossenen Fragen im Rahmen der Fragebogenerhebung herangezogen; zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 dienten die offenen Aufgabenformate, bei denen exemplarische Schüler*innen-Texte (beschreibende und erklärende Texte) von den Proband*innen verfasst werden sollten. Diese Texte wurden qualitativen Textanalysen unterzogen, um Differenzen bei der Umsetzung des Beschreibens und Erklärens ausfindig zu machen.

2.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe dieser Studie umfasste Physiklehrkräfte, die im Schuljahr 2024/2025 an Mittelschulen in Österreich Physik unterrichteten. Dabei wurde nicht unterschieden, ob die Lehrkräfte ein Physiklehramtsstudium absolviert hatten oder nicht.

Aus einer Grundgesamtheit von Mittelschullehrkräften, die Physik unterrichten, haben 131 Lehrkräfte den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Insgesamt beantworteten 162 Proband*innen alle halboffenen Fragen, während 86 die offenen Fragen beantworteten. Zwei dieser 86 Proband*innen wurden aus der Analyse ausgeschlossen, da sie ein anderes Experiment beschrieben hatten als gefordert. Somit standen für die offenen Fragen 84 gültige Antworten zur Verfügung.

Unter den Teilnehmenden befanden sich 35 männliche (39 %) und 55 weibliche (61 %) Lehrkräfte. Das Dienstalster variierte sowohl insgesamt als Lehrperson als auch spezifisch als Physiklehrkraft zwischen 42 Jahren und dem ersten Dienstjahr. 47 Teilnehmende (52 %) hatten ein abgeschlossenes Physiklehramtsstudium.

Da sich der Fragebogen mit Sprache im Physikunterricht befasste, wurde zudem erhoben, ob die Teilnehmenden ein abgeschlossenes Lehramtsstudium in einem Sprachenfach absolviert hatten. Dies bejahten 18 Personen (20 %). Lediglich fünf Teilnehmende gaben an, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache sei.

Da Mittelschulen in urbanen Regionen meist eine höhere Anzahl – laut Statistik Austria (2024) bis zu 100 % – an Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufweisen, wurde auch erfragt, ob die Lehrkräfte in einem städtischen Gebiet unterrichten. Dies traf auf 36 % (n=32) der Befragten zu. Um Datenschutz und Anonymität zu gewährleisten, wurden hierzu keine genaueren Angaben erhoben.

3 Ergebnisse

3.1 Forschungsfrage 1

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage 1, die sich damit beschäftigt, ob Lehrkräfte Sprachhandlungen implizit oder explizit in ihren Aufgabenstellungen fordern, werden in Abbildung 2 dargestellt. Sie verdeutlichen, dass die Verwendung expliziter sprachlicher Operatoren durch Lehrkräfte stark von der jeweiligen Sprachhandlung abhängt.

Beim Operator „Beschreibe“ geben 42 % der Befragten an, diesen explizit in einer Handlungsaufforderung zu verwenden, während 46 % die Formulierung implizit als Frage bevorzugen. 12 % entscheiden sich für alternative Formulierungen, die häufig in den Kontext einer Protokollierung eingebettet sind. Beispiele hierfür sind Aufgabenstellungen wie „Verfasse ein Protokoll“ (Prob. 18) oder „Schreibe ein Experimentierprotokoll in sechs Schritten“ (Prob. 104). Fünf Lehrkräfte nutzen zudem fälschlicherweise den Operator „Erkläre“ anstelle von „Beschreibe“, entweder explizit oder implizit (Prob. 6, 36, 67, 101, 115).

Für die Sprachhandlung des „Erklärens“ bevorzugen 59 % der befragten Lehrkräfte eine Formulierung mit dem explizit geforderten Operator als Aufforderung. Im Vergleich dazu wählen 27 % die Frageform mit implizit gefordertem Operator für die Aufgabenstellung. Antworten aus der Kategorie „Sonstiges“ deuten darauf hin, dass Lehrkräfte zusätzlich unterstützende Maßnahmen wie Unteraufgaben, Skizzen oder Satzgerüste (Scaffolds) einbinden, um die Bearbeitung zu erleichtern (Prob. 4, 38, 57, 77, 113).

Zur Vollständigkeit in Bezug auf die drei Anforderungsbereiche wurde auch die Sprachhandlung „Interpretieren“ erfragt. In Bezug dazu zeigt sich ein anderes Muster: Hier bevorzugen 54 % der Lehrkräfte die Frageform der Aufgabenstellung (implizit geforderte Operatorenverwendung), während lediglich 30 % den Operator explizit in der Formulierung verwenden. Die 17 % der Befragten, die „Sonstiges“ angeben, neigen dazu, die Aufgaben kleinschrittiger zu gestalten und den Schüler*innen spezifischere Fragen in Bezug auf das Diagramm zu stellen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Präferenzen der Lehrkräfte bei der Verwendung sprachlicher Operatoren stark variieren – abhängig von der jeweiligen Sprachhandlung.

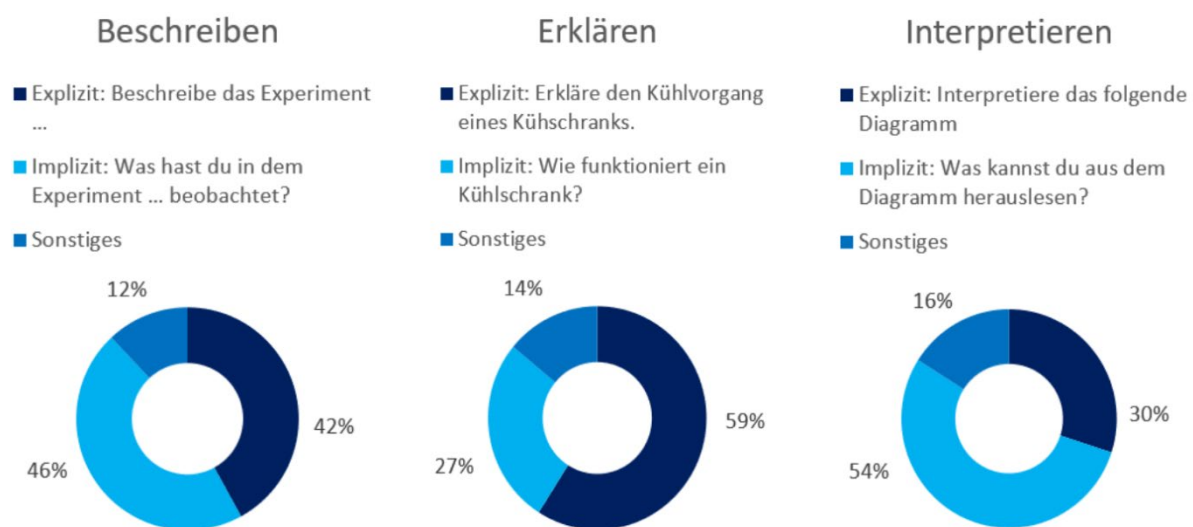


Abbildung 2: Ergebnisse der halboffenen Fragen (Eigendarstellung)

3.2 Forschungsfrage 2

3.2.1 Quantifizierte Textanalyse

Die Forschungsfrage 2 beschäftigt sich mit der Differenzierung, die Physiklehrkräfte zwischen den Sprachhandlungen des Beschreibens und Erklärens machen, wenn sie im Kontext eines Experiments angewendet werden.

Ein Unterschied, der sich deutlich zeigt, ist die häufige Verwendung von sprachlichen Redemitteln wie temporalen Diskursmarkern – z. B. zuerst, dann, danach, zuletzt – bei der Versuchsbeschreibung (48 % der Antworten); Diskursmarker werden jedoch kaum (7 %) bei einer Versuchserklärung angeführt.

Eine weitere Differenz, die sich zeigt, ist ein unterschiedlicher Fokus bei den zwei Texten. So liegt der primäre Fokus der Versuchsbeschreibung auf dem Ablauf des Experiments und den einzelnen Schritten, die in einer bestimmten Reihenfolge wiedergegeben werden. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die erwähnten Schritte des Experiments keineswegs einheitlich über die Proband*innen hinweg genannt werden, was wiederum zeigt, dass die Anforderungen, die an Lernende gestellt werden, sehr uneinheitlich sind. Trotzdem werden die einzelnen Schritte des Ablaufs hauptsächlich in der Versuchsbeschreibung erwähnt. In 19 % der Versuchsbeschreibungen werden bereits deutlich erkennbare Erklärungsversuche genannt, obwohl diese in der Aufgabenstellung nicht gefordert sind.

Die Versuchserklärungen zeigen einen Fokus auf die Kausalität des physikalischen Phänomens.

3.2.2 Bewertungskriterien

Bei der Frage nach den Bewertungskriterien einer Beschreibung geben 21 % der Befragten bei der Aufgabenstellung „Beschreibe das Experiment“ explizit an, kausale Zusammenhänge oder Erklärungen zu erwarten. Demgegenüber geben nur 8 % explizit an, dass solche Erklärungen bei der vorgegebenen Aufgabenstellung nicht gefordert sind.

13 % geben an, dass sie eine Beschreibung des gesamten Versuchsvorgangs im Rahmen der Aufgabenstellung „Erkläre das Experiment“ erwarten. Acht der 84 Befragten (10 %) geben an, dass die Bewertungskriterien für eine Versuchserklärung zu 100 % dieselben sind wie bei einer Versuchsbeschreibung.

Ein exploratives Ergebnis, das sich ebenfalls zeigt, ist, dass Lehrkräfte bei den beiden Aufgabenstellungen das Benennen als weitere Sprachhandlung implizit erwarten, dies jedoch in unterschiedlichem Maße: Bei den Bewertungskriterien einer Versuchsbeschreibung geben 29 % – also fast jede dritte Lehrperson – explizit an, dass die Benennung des Materials eine Rolle bei der Bewertung der Schüler*innenprodukte spiele. Bei der Bewertung der Versuchserklärung sind es hingegen nur 4 % der Befragten, die diese Erwartung bei der Aufgabenstellung haben.

4 Diskussion und Interpretation

4.1 Forschungsfrage 1

Die Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 zeigen, dass die drei sprachlichen Operatoren „Beschreibe“, „Erkläre“ und „Interpretiere“ von Lehrkräften unterschiedlich verwendet werden. Insbesondere beim Operator des Beschreibens gehen die Meinungen der Lehrkräfte stark auseinander: Während einige eine explizit fordernde Formulierung (42 %) bevorzugen, tendieren andere zu einer impliziten Forderung, also als Frage formulierten (46 %) Variante. Im Gegensatz dazu zeigen die beiden weiteren untersuchten Operatoren klare Präferenzen: Lehr-

kräfte favorisieren beim Erklären die explizite Aufforderungsform, während das „Interpretieren“ häufig in der impliziten Forderung, also einer Frage umgesetzt wird.

Dies wirft die Frage auf, ob sich diese Tendenzen auf andere sprachliche Operatoren der jeweiligen Anforderungsbereiche übertragen lassen oder ob die Präferenz für explizite oder implizite Formulierungen tatsächlich von den spezifischen Sprachhandlungen der hier untersuchten Operatoren abhängt.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass einige Lehrkräfte statt einer Beschreibung explizit eine Erklärung fordern. Dies könnte darauf hindeuten, dass Lehrkräfte möglicherweise Schwierigkeiten haben, die sprachlichen Unterschiede zwischen den Operatoren „Beschreibe“ und „Erkläre“ klar zu differenzieren, und führt zur Frage, ob Physiklehrkräfte sich der unterschiedlichen Handlungen bewusst sind, die durch die Begriffe „Erkläre“ und „Beschreibe“ eingefordert werden.

Falls jedoch keine bewusste Differenzierung vorliegt, stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, den Fokus auf explizit benannte Operatoren im naturwissenschaftlichen Unterricht zu legen. In einem solchen Fall wäre es entscheidend, sicherzustellen, dass Schüler*innen die spezifischen Sprachhandlungen, die mit den verschiedenen Operatoren verbunden sind, einheitlich und systematisch erlernen und das zugrundeliegende Wissen für eine adäquate Realisierung im (Fach-)Unterricht explizit vermittelt wird.

4.2 Forschungsfrage 2

Es zeigt sich, dass Physiklehrpersonen grundsätzlich einen Unterschied zwischen einer Beschreibung und einer Erklärung eines Experiments sehen bzw. erkennen. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass diese Differenzierung nicht durchgängig gemacht wird. Allein die Tatsache, dass 10 % der Lehrkräfte die gleichen Bewertungskriterien für beide Textsorten anwenden, zeigt, dass keine klare Differenzierung erfolgt. Dies bestätigt sich auch mit dem Ergebnis, dass jede fünfte Lehrperson eine Kausalität, also Erklärung, in einer Beschreibung erwartet. Auch bei den halboffenen Fragen zeigte sich, dass Lehrpersonen nicht definitiv einen Unterschied zwischen den beiden Sprachhandlungen Erklären und Beschreiben vollziehen. Dieses Ergebnis, soll nicht als Kritik an Lehrkräften missverstanden werden, sondern als Hinweis, dass nicht nur Schüler*innen (Zanker und Hartmann, 2024), sondern auch Lehrkräfte unterschiedliche Sprachhandlungen nicht klar voneinander unterscheiden können.

5 Fazit und Ausblick

Die Studie zeigt, dass Physiklehrkräfte der Sekundarstufe I in Testsituationen nicht zwingend Sprachhandlungen wie das Beschreiben und Erklären explizit mittels Operatoren-Nennung einfordern, sondern diese teilweise implizit über Fragestellungen evozieren (z. B. „Wie funktioniert ein Kühlschrank?“ anstatt „Erkläre die Funktionsweise eines Kühlschranks.“). So

kann also auf Basis der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler*innen im Schulalltag durch ihre Lehrpersonen explizit zu sprachlichen Handlungen aufgefordert werden. Dies führt weiters zur Frage, ob Schüler*innen in der Lage sind bei einer expliziten Forderung eines sprachlichen Operators im Fach Physik diesen auch adäquat umsetzen können, wenn sie bisher weitgehend nur implizit mit diesen konfrontiert wurden. Darüber hinaus müssten auch die Anforderungen im Kontext von Operatoren durch die Lehrkräfte explizit und transparent gemacht werden, damit sie seitens der Schüler*innen entsprechend umgesetzt werden können. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie machen zudem deutlich, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrpersonen ein einheitliches Verständnis von den einzelnen Sprachhandlungen und den damit verbundenen Operatoren haben; was unter dem „Beschreiben“ und unter dem „Erklären“ verstanden werden kann, wird sehr unterschiedlich aufgefasst. Um hier Lehrpersonen geeignete Hilfestellung zu bieten, müsste weiterführende, fachspezifische Forschung durchgeführt werden; hier könnte man auf Ergebnisse der didaktisch-empirischen Schreibforschung im Bereich der „prozedurenorientierten Didaktik“ basierend aufbauen (Feilke & Rezat, 2020).

Ferner wäre weitere Forschung bezüglich der Präferenz von Aufgabenformaten und dem Operatoren-Verständnis seitens der Lehrkräfte aufschlussreich, um die hier präsentierten Ergebnissen eingehender verstehen zu können. In diesem Kontext sollte aber auch schülerseitig das Verständnis sprachlicher Operatoren weiters untersucht werden.

Eine eingehende Auseinandersetzung mit den im Lehrplan genannten Operatoren und den damit verbundenen Sprachhandlungen wäre nötig, um klare Erwartungshorizonte zu formulieren und Lehrpersonen sowie Schüler*innen dadurch ein besseres Verständnis der geforderten Kompetenzen zu ermöglichen. Dies würde Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln unterstützen und ihnen die Möglichkeit geben, ihren Schüler*innen – dem Ziel des neuen Lehrplans entsprechend – eine gezielte fachliche wie auch sprachliche Förderung zu bieten, die im Zeichen eines gelebten sprachbewussten Fachunterrichts steht.

Literatur

- Abraham, U., & Saxalber, A. (2016). *Typen sprachlichen Handelns (Operatoren) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch*. Bildungsministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung.
<https://www.matura.gv.at/index.php?elD=dumpFile&t=f&f=1277&token=7f3972321ed2fa574078c8ea63f379a6d0dc12d6>
- Andersen, K. N. (2019). Assessing task-orientation potential in primary science textbooks: Toward a new approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(4), 481–509.
- Andersson-Bakken, E., Jegstad, K. M., Bakken, J. (2020). Textbook tasks in the Norwegian school subject natural sciences: What views of science do they mediate? *International Journal of Science Education*, 42(8), 1320–1338.
- Bartelborth, T. (2007). *Erklären*. De Gruyter.
- Boeckmann, K.-B. (2022). *Mit Sprache(n) an Bildung teilhaben: Deutsch und andere Sprachen als kulturelles Kapital in Österreich (und Deutschland?)*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15635.96803>

- Bundesrealgymnasium Wien [BRG] 14. (2025). *Operatoren Reifeprüfung Geschichte*. Bundesrealgymnasium Wien 14. https://www.brg14.at/wp-content/uploads/13_Operatoren-Reifepruefung_-Geschichte_Mitnik.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. <https://doi.org/10.17888/NBB2021>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661–680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Dalton-Puffer, Christiane. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. 2007.
- Dorner-Pau, M (2021): *Spielend (be)schreiben. Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in sprachlich heterogenen Grundschulklassen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2000). Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/01425690095153>
- Feilke, H., & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. *Praxis Deutsch Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 47(281), 4–13.
- Garrecht, C., Czinczel, B., Kretschmann, M., Reiss, M. J. (2023). 'Should We Be Doing It, Should We Not Be Doing It, Who Could Be Harmed?': Addressing Ethical Issues in Science Education. *Science & Education*, 32(6), 1761–1793. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00342-2>
- Hilton, G. L. S. (2017). Disappearing Teachers: An Exploration of a Variety of Views as to the Causes of the Problems Affecting Teacher Recruitment and Retention in England. *Education Policy, Reforms & School Leadership*, 3(15), 79–85.
- Johnstone, A. H., & Selepeng, D. (2001). A LANGUAGE PROBLEM REVISITED. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 2(1), 19–29. <https://doi.org/10.1039/B0RP90028A>
- Klett Verlag. (2025). *Operatoren nach Anforderungsbereichen*. Klett. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/104002_1102_.pdf
- Klotz, P. (2013): *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- Knapp, I. (2024). PhyVerBEr – Physik verstehen, beschreiben und erklären. Eine kritische Analyse von sprachlichen Operatoren im Physiklehrplan und in Leseaufgaben in Physikschulbüchern der 6. Schulstufe. In *Sprachendidaktik im Dialog Extended Abstracts zur 15. Nachwuchstagung der ÖGSD* (S. 84–91). https://www.oegsd.at/wp-content/uploads/2024/10/OeGSD-NWT-Tagungsband-2024_final.pdf
- Kühberger, C. (2011). *Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. In *Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben* (S. 15–20). Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Lehner, M. (2018). *Erklären und Verstehen: Eine kleine Didaktik der Vermittlung* (1. Auflage). <https://doi.org/10.36198/9783838548920>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Neumeister, N. (2011). *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I* [Pädagogische Hochschule Ludwigsburg]. https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/32/file/1_Dissertation.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education. OECD. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>

- Ossner, J. (2016): Schriftliches Beschreiben. In: H. Feilke, T. Pohl (Hrsg.) *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (B. 4), Baltmannsweiler: Schneider, S. 252–269.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (S. 67–124). Tübingen: Gunter Narr.
- Reitbrecht, S., & Sorger, B. (2018). Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. *Open Online Journal for Research and Education*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497/553>
- Rechtsinformationssystem des Bundes [RIS] (2023). *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen*. Abgerufen von [RIS - Lehrpläne der Mittelschulen - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 17.11.2023 \(bka.gv.at\)](https://www.ris.bka.gv.at) (Abgerufen am: 17.11.2023)
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Statistik Austria. (2024). *Bildung in Zahlen 2022/2023 Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf
- Stegmüller, W. (1969). Das ABC der modernen Logik und Semantik. In W. Stegmüller, *Das ABC der modernen Logik und Semantik, Der Begriff der Erklärung und seine Spielarten* (S. 1–71). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-00080-9_1
- Tajmel, T. (2011). *Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. Universität Duisburg-Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf
- Thürmann, E. (2012). *Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht*. Verfügbar unter https://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf [26. 6. 2014].
- Veritas Verlag. (2025). *Operatoren und Anforderungsbereiche*. Veritas. https://www.scook.at/cdn_proxy/8f2c2c3f-b6a4-49ba-bc04006b80f22299/244763_0460740101_Operatoren_Bedeutung.pdf
- Vogt, R. (Hrsg.). (2016). *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Auflage). Stauffenburg Verlag.
- Vojíř, K., & Rusek, M. (2021). Preferred Chemistry Curriculum Perspective: Teachers' Perception of Lower-Secondary School Textbooks. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 316–331.
- von Stutterheim, C., & Kohlmann, U. (2001): Beschreiben im Gespräch. In A. Brukhardt, H. Steger, H. Ernst Wiegand (Hrsg.) *Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1279–1292.
- Yang, W., Liu, C., & Liu, E. (2019). Content analysis of inquiry-based tasks in high school biology textbooks in Mainland China. *International Journal of Science Education*, 41(6), 827–845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584418>
- Zanker, P., & Hartmann, C. (2024). Das Operatorenverständnis von Grundschüler*innen in der technischen Perspektive des Sachunterrichts. In E. Blumberg, C. Niederhaus, & A. Mischendahl (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Schule: Sprachbildung im und durch Sachunterricht* (1. Auflage). Kohlhammer Verlag.

¹ Die Zentralmatura wurde in Österreich zum ersten Mal im Schuljahr 2015/16 durchgeführt.

² Diese Studie bezieht sich auf Schüler*innen der Grundschule.

³ Als implizite Forderung im Kontext des Beschreibens und Erklärens können Fragen, z. B. anstelle von „Erkläre den Kühlvorgang eines Kühlschranks“ die Frage „Wie funktioniert der Kühlvorgang eines Kühlschranks?“ gestellt werden.

MINT-Aktivitäten in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

Evaluation des Einsatzes des Bilderbuches „Bakabu – Abenteuer in MINTmausen“

Michael Methlagl¹, Natascha J. Taslimi², Edith Gschwendtner³,
MINTality Stiftung⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1463>

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird der Einsatz des MINT-Buches „Bakabu – Abenteuer in MINTmausen“ mit Experimenten, Liedern und Geschichten in elementarpädagogischen Einrichtungen unter Alltagsbedingungen untersucht. Ziel der Studie ist es, das aufmerksame Verhalten und das Frageverhalten der Kinder (59 Kinder im Alter von 4–6 Jahre) während der MINT-Aktivitäten, ihre Nutzung des Materials außerhalb der MINT-Einheiten, ihre Bewertung der MINT-Angebote sowie die Erfahrungen der Elementarpädagog*innen bei der praktischen Umsetzung zu erfassen. 13 Elementarpädagog*innen dokumentierten während des Durchführungszeitraumes ihre Beobachtungen und Erfahrungen in Reflexionstagebücher und führten zusätzlich Interviews mit den Kindern, um deren Perspektive auf die MINT-Angebote zu erheben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder aufmerksam und engagiert an den MINT-Angeboten teilnahmen. Auch die Bewertung der Aktivitäten fiel unabhängig vom Geschlecht sehr positiv aus. Pädagog*innen betonten die Wichtigkeit einer guten Vorbereitung und nannten Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Programms. Das Programm stellt einen vielversprechenden Ansatz zur frühen, gendersensiblen MINT-Bildung im Kindergarten dar.

Stichwörter: MINT, Elementarpädagogik, Gender

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien und
Fachhochschule Wiener Neustadt, Johannes-Gutenberg-Straße 3, 2700 Wiener Neustadt.

E-Mail: michael.methlagl@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: natascha.taslimi@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: edith.gschwendtner@phwien.ac.at

⁴ <https://www.mintality.at/>. Gonzagagasse 15/3c, 1010 Wien

1 Einleitung

Der Begriff MINT (engl. STEM; science, technology, engineering, mathematics, Xie et al., 2015) steht für die Disziplinen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Integrierte MINT-Bildung hat das Ziel diese Disziplinen zu vernetzen (Johnson, 2013; Struyf et al., 2019). „A true STEM education should increase students’ understanding of how things work and improve their use of technologies“ (Bybee, 2010, S. 996). Die Bedeutung der MINT-Bildung wird global nicht nur in Bezug auf den Fachkräftemangel in diesen Disziplinen (Marrero et al., 2014) und der zunehmend technologisierten Welt diskutiert, sondern es wird auch auf die Notwendigkeit einer frühen MINT-Bildung hingewiesen (Aufenanger, 2019; Campbell & Speldewinde, 2022; Eshach & Fried, 2005).

Bereits im Kindergartenalter können wichtige Grundvoraussetzungen für das spätere Lernen in MINT-Fächern gelegt werden (Akçay Malcok & Ceylan, 2022; Bustamante et al., 2018; Clements & Sarama, 2016; Patrick et al., 2009). MINT-Aktivitäten im Kindergarten bieten Möglichkeiten Interesse für diese Disziplinen zu wecken, auszubauen und grundlegendes Wissen in diesen Bereichen zu erlangen (Campbell et al., 2018). Frühe MINT-Bildung und Aktivitäten leistet unter anderem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung von bereichsübergreifenden Problemlösefähigkeiten (Akçay Malcok & Ceylan, 2022), zum Verständnis abstrakter Konzepte und Prinzipien (Fleer, 2022), sowie der Förderung der Motivation und des Interesses in diesen Disziplinen (Dilek et al., 2020; Patrick et al., 2009) sowie des aktiven Engagements (z. B. korrekte Verwendung von MINT bezogenem Vokabular, Enthusiasmus bei MINT-Aktivitäten) in der Auseinandersetzung mit diesen Themen (Tippett & Milford, 2017). Frühe MINT-Bildung kann somit einen wichtigen Beitrag für lebenslanges Lernen in diesen Bereichen als auch der Förderung wissenschaftlicher Kompetenzen leisten.

Erste empirische Studien zeigen, dass Kinder bereits gegen Ende des Kindergartenalters grundlegende wissenschaftliche Kompetenzen besitzen (Koerber & Osterhaus, 2021; Koerber et al., 2005). Diese Kompetenzen zählen zu den „21st century skills“ welche Kinder auf die Partizipation in unserer Wissensgesellschaft vorbereitet (Fischer et al., 2014, S. 29). Gegen Ende des Kindergartenalters haben Kinder bereits ein grundlegendes Verständnis der Hypothese-Evidenz Beziehung (Koerber et al., 2005). Frühe MINT-Aktivitäten haben das Potenzial die Entwicklung grundlegenden wissenschaftlichen Denkens der Kinder zu unterstützen, und kann den Kindern helfen die Welt zu verstehen und zu interpretieren. Sie erlernen Hypothesen durch Experimentieren zu überprüfen und dadurch neuen Wissen zu erlangen (Eshach & Fried, 2005).

1.1 Gender Gap

Die Notwendigkeit nach einer frühen MINT-Bildung sollte vor allem auch vor dem Hintergrund des gender gap im Bereich von MINT-Berufen diskutiert werden. Die Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Ausbildungen und Berufen lässt sich unter anderem durch geschlechtsspezifische Unterschiede in den MINT spezifischen Erfolgserwartungen (die Überzeugung die

bevorstehende MINT-Aufgabe bewältigen zu können) und den Wertüberzeugungen (z. B. Interesse für MINT-Aktivitäten) der Kinder (Oppermann et al., 2020; Wang & Degol, 2013) als auch durch vorherrschende gender Stereotype (Schmader, 2023) erklären. Adoleszente Mädchen im Schulalter haben beispielsweise ein geringeres Mathematik Fähigkeitsselbstkonzept und geringere Erfolgserwartungen in diesem Fach als Buben (Else-Quest et al., 2013).

Geschlechtsspezifische Unterschiede in z.B. den Mathematik Kompetenzen von 14–16jährigen Jugendlichen (siehe Meta-Analyse von Else-Quest et al., 2010) als auch von Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit (siehe TIMSS Bericht von Wendt et al., 2016) sind hingegen sehr gering ausgeprägt und praktisch vernachlässigbar.

Schmader (2023, S. 226–227) verweist in seinem Review vor allem auf die Rolle von Genderstereotype, welche „come to shape girls’ own subjective and/or implicit self-views about their ability and affinity for math and science“. Internalisierte Genderstereotype können beispielsweise das Fähigkeitsselbstkonzept in Mathematik von Mädchen negativ beeinflussen. Weiters prägen Genderstereotype die Art und Weise wie Eltern, Lehrer etc. mit Kindern umgehen und welche Erwartungen sie an die Kinder haben, was wiederum deren Erfolgserwartungen und Kompetenzeinschätzungen beeinflussen kann (Schmader, 2023). In Disziplinen (Computerwissenschaften und Technik) in denen das Stereotyp, dass Mädchen ein geringeres Interesse besitzen vorherrscht, zeigen Mädchen (8–9 Jahre in der Studie von Master et al., 2021) tatsächlich ein geringeres Interesse (im Vergleich zu Disziplinen, in denen es kein Genderstereotyp gibt) an dieser Disziplin als Buben (Master et al., 2021).

Dem Wecken und der Aufrechterhaltung des Interesses von Mädchen an MINT-Aktivitäten sowie dem Aufbau des Vertrauens in ihre MINT-Kompetenzen wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben und sollte bereits im frühen Alter erfolgen (Oppermann et al., 2020; Wang & Degol, 2013). Weiters ist es das Ziel, Genderstereotype abzubauen. Dies kann beispielsweise über positive role models (Frauen in MINT-Berufen) erfolgen (Schmader, 2023). Es gibt Belege, dass positive MINT role models einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeit und Identifikation mit MINT-Disziplinen haben sowie das Commitment eine MINT-Karriere einzuschlagen begünstigen (Stout et al., 2011).

1.2 Perspektiven der elementarpädagogischen Fachkräfte

Studien belegen, dass Elementarpädagogen*innen sich den Benefits von MINT-Aktivitäten im Kindergarten bewusst sind (Simoncini & Lasen, 2018), es aber auch Zweifel an der Notwendigkeit von MINT-Aktivitäten im Kindergarten gibt (siehe Review von Wan et al., 2021). Elementarpädagogische Fachkräfte sehen zwar oft die Vorteile von MINT-Aktivitäten für die kognitive Entwicklung der Kinder, aber vor allem auch die Probleme bei der praktischen Umsetzung dieser Aktivitäten im Kindergarten (Wan et al., 2021). Vielfältige Herausforderungen und Barrieren bei der Umsetzung von MINT-Aktivitäten im Kindergarten lassen sich im Mangel an Fortbildung in diesem Bereich, zu geringem MINT-Wissen der Fachkräfte, begrenzte Zeit für Planung/Durchführung und Ressourcen sowie zu geringe Partizipation von Elementarpädagog*innen bei der Gestaltung von Programmen verorten (Jamil et al., 2018; John et al., 2018;

Leung, 2023; Nikolopoulou, 2022; Wan et al., 2021). Zumeist sehen elementarpädagogische Fachkräfte MINT eher als getrennte Disziplinen an und nur ein geringer Teil sieht darin ein integriertes Konzept, in dem diese Disziplinen miteinander vernetzt werden (Wan et al., 2021).

1.3 MINT-Aktivitäten im elementarpädagogischen Setting

MINT/STEM Aktivitäten in elementarpädagogischen Settings setzen an der natürlichen Neugierde der Kinder für naturwissenschaftliche Themen an. In entwicklungsentsprechenden MINT-Programmen werden Probleme aus dem Alltag der Kinder aufgegriffen und mittels freudvoller Experimente aber auch mit Hilfe digitaler Technologien thematisiert. Das „Little Scientist“ Fortbildungsprogramm (MacDonald et al., 2020) (basiert auf dem deutschen Programm „Haus der kleinen Forscher“ Pahnke & Rösner, 2013) für elementarpädagogische Fachkräfte beschreibt beispielsweise den pädagogischen Zugang folgendermaßen: „The pedagogical approach is based on the scientific method, or ‚Inquiry Cycle‘, which encourages educators to take up children’s questions and explore their environment together with them“ (MacDonald et al., 2020, S. 355). Im Zuge einer Studie zu naturwissenschaftlichen Lerngelegenheit für Kindergartenkinder („SNaKE“ Projekt) (Steffensky et al., 2012)) zeigte sich, dass das Durchführen von Experimenten in Kombination mit Gesprächen über naturwissenschaftliche Alltagssituationen zu einem signifikant höheren Lernzuwachs führten als in den nicht kombinierten Bedingungen (Gespräche über naturwissenschaftliche Alltagssituation ohne Experimente; Experimente ohne Gespräche über naturwissenschaftliche Alltagssituationen). Durch die Kombination dieser beiden Lerngelegenheiten werden die in den Experimenten gewonnenen Erkenntnisse mit Alltagssituationen verknüpft, was wiederum die Entwicklung generalisierten Wissens unterstützt (Steffensky et al., 2012).

1.4 MINTality Initiative „Bakabu-Abenteuer in MINTmausen“

Im Bildungsalltag elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen erleben Kinder jeden Tag Momente, die zum Forschen, Entdecken und Verstehen mathematischer und physikalischer Vorgänge einladen. Bilderbücher spielen eine bedeutende Rolle in der MINT-Bildung im Kindergarten, denn neben der kindgemäßen Wissensvermittlung werden auch sprachliche, soziale und kommunikative Kompetenzen gefördert (Stiftung_Kinder_Forschen).

Die MINTality Stiftung, Junge Industrie und das Technische Museum Wien haben mit „Abenteuer in MINTmausen“ (Auhser & Schweng, 2023) die beliebte Bakabu Buchreihe fortgesetzt. Abenteuer in MINTmausen bietet einen möglichst niederschweligen und freudvollen Einstieg in die Welt von MINT. Mit Minty Maus tritt ein Mädchen als freche junge Hauptfigur in der Erzählung auf, die sich bereits hervorragend mit MINT auskennt (MINTality_Stiftung).

1.5 Ziel der Studie und Forschungsfragen

In der empirischen elementarpädagogischen Forschung wurde der MINT-Bildung/STEM education noch relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt (im Vergleich zu Forschungsarbeiten im Schulkontext) (Wan et al., 2021) obwohl international ein starker Anstieg der Forschungsaktivität in diesem Bereich in den letzten Jahren zu verzeichnen ist (Su & Yang, 2023). Die Entwicklung, der Einsatz und die Evaluation entwicklungsgerechter MINT-Bildungsangebote in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen sollte weiter forciert werden.

Im Zuge der vorliegenden Studie wird der Einsatz des MINT-Buches „Bakabu-Abenteuer in MINTmausen“ mit Experimenten, Liedern und Geschichten (Auhser & Schweng, 2023) im elementarpädagogischen Alltag zu evaluieren. Folgende explorative Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- Wie aufmerksam sind die teilnehmenden Kinder aus Sicht der durchführenden Pädagog*innen bei den MINT-Aktivitäten?
- Welche Fragen stellen die Kinder während der MINT-Aktivitäten?
- Inwieweit nutzen die Kinder die Materialien und das Buch auch außerhalb der Einheiten?
- Wie erleben die teilnehmenden Kinder die MINT-Aktivitäten (Geschichten, Figuren, Lieder, Experimente) und gibt es hierbei geschlechtsspezifische Unterschiede?
- Welche Erfahrungen machen die Elementarpädagog*innen bei der Durchführung der Experimente und dem Einsatz des Buches in der Praxis?

2 Methode

2.1 Design und Stichprobe

Im Rahmen dieser explorativen Studie wurden die im Buch (siehe Kurzbeschreibung des Programms) beschriebenen MINT-Experimente, Lieder und Geschichten in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen durchgeführt und evaluiert. Die Zustimmung der Erziehungsberechtigten und der Trägervereine wurde vorab eingeholt.

13 Elementarpädagog*innen des Bachelorstudiums Elementarbildung Inklusion und Leadership der Pädagogischen Hochschule Wien führten das Programm an ihrem Standort im Mai/Juni 2023 durch. Je nach zeitlichen und personellen Möglichkeiten am Standort wurden zwischen 5 und 11 Einheiten durchgeführt. Die Gruppengröße lag zwischen 3 und 6 Kindern. Es nahmen insgesamt 59 Kinder (Männlich: 24; Weiblich: 35) im Alter von 4 bis 6 Jahren ($M_{\text{gesamt}} = 5,41 \pm 0,56$ Jahre; $M_{\text{Männlich}} = 5,5 \pm 0,51$ Jahre; $M_{\text{Mädchen}} = 5,34 \pm 0,59$ Jahre) teil. Es gibt keinen signifikanten geschlechtsspezifischen Altersunterschied ($t(57)=1,059$; $p = 0,294$). Die Durchführung des Programmes erfolgte nicht nach strengen standardisierten Bedingungen, sondern unter Alltagsbedingungen.

2.2 Datenerhebung und Datenanalyse

Im Zuge des Projekts wurden folgenden Daten erhoben:

Tagebücher: Erfahrungen und Reflexionen der durchführenden Elementarpädagog*innen welche in Tagebüchern (anhand von Leitfragen) nach jeder Einheit festgehalten wurden. Tagebuchverfahren weisen eine hohe ökologische Validität auf und sind demnach eine geeignete Methode, um tägliche Erfahrungen der Personen zu erfassen (Schmidt et al., 2017). Die Leitfragen bezogen sich auf das von den durchführenden Pädagog*innen wahrgenommene auffmerksame Verhalten der Kinder während der Durchführung, auf die von den Kindern während der Einheit gestellten Fragen, auf die Nutzung des Buches und der Materialien außerhalb der Bildungssituationen sowie auf Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Pädagog*innen. Die Auswertung erfolgte mittels deduktiver qualitativer Analysen (Mayring, 2022). Das deduktive Kategoriensystem bezog sich auf die Leitfragen des Tagebuches.

Interviews mit den Kindern: Nach jeder Einheit wurden halbstrukturierte Kurzinterviews mit den teilnehmenden Kindern durchgeführt, um deren Rückmeldung zum Gefallen der Geschichten, der Hauptfigur Minty Maus, der Lieder und der Experimente zu erheben. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und mittels deduktiver qualitativer Inhaltsanalysen ausgewertet (Mayring, 2022). Mittels Chi-Quadrat-Tests wurde überprüft, ob es geschlechtsspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bewertungen der Kinder gibt.

Aufgrund personeller und zeitlicher Einschränkungen konnten nicht alle Einheiten von jeder Elementarpädagogin durchgeführt werden, sodass bei einzelnen Experimenten weniger Daten vorlagen. Auf eine getrennte Analyse nach Experiment wurde verzichtet, um zu verhindern, dass die Ergebnisse einzelner Experimente sich lediglich auf die Reflexionen von einigen wenigen Personen stützen (und somit stark von einzelnen Individuen abhängen). Aus diesem Grund wurde entschieden, in diesem Artikel die über alle Experimente hinweg aggregierten Ergebnisse der Tagebucheinträge zu berichten. Bei der Analyse der Bewertung der Kinder der einzelnen Einheiten wurden 2 Experimente ausgewählt, an denen die meisten Kinder teilnahmen.

2.3 Kurzbeschreibung der Einheiten des Programms

Die einzelnen Experimente, samt dazugehörigem Lied, sind jeweils Bestandteil einer übergeordneten Geschichte. Methodisch-didaktisches Fachwissen der am Projekt beteiligten Pädagog*innen und deren inhaltliche Auseinandersetzung mit den physikalischen Vorgängen innerhalb der Experimente, bildeten eine grundlegende Voraussetzung für die praktische Umsetzung. Folgende physikalische Phänomene wurden mit den Kindern im Rahmen der Einheiten thematisiert (Auhser & Schweng, 2023):

- **Schwingung** – Experiment *Das Mausofon bzw. Schnurtelefon*: Zwei Kunststoffbecher werden mit einer etwa 2m langen Schnur verbunden, indem je ein Loch in den Becherboden gebohrt und die Schnur durchgeführt und verknotet wird. Die, durch die

Stimme der sprechenden Person ausgesendeten Schwingungen werden über den Becher auf die Schnur und weiter zum zweiten Becher übertragen. Auf diese Weise kann die zweite Person die Sprachinhalte der ersten hören, ohne sich in unmittelbarer Nähe aufzuhalten.

- **Reibung** – Experiment *Die Rutschpartie auf dem Spielplatz*: Mittels unterschiedlichster Rutschunterlagen wird der Grad der Reibung veranschaulicht. Bei kleiner Reibung erhöht sich das Rutschtempo, bei einem größeren Reibungsgrad verlangsamt sich das Tempo im Vergleich. Zusätzlich entsteht dabei mehr oder weniger Wärme.
- **Schallwellen/Klänge und Geräusche** – Experiment *Minty Maus baut ein Klangmemory*: Durch Schütteln unterschiedlich gefüllter Dosen entstehen Klänge und Geräusche. Ursache dafür ist das Zusammenstoßen der Materialien innerhalb der Behälter, d.h. die Bewegung der Materialien erzeugt Schwingungen. Gleiche Schwingungen produzieren Töne, mehrere Töne gemeinsam ergeben einen Klang.
- **Schwerkraft** – Experiment *Die Dampfflock schnauft – wir bauen eine Rampe*: Aus drei Holzbrettern, Sandpapier, Schaumstoff und einem Teppichstück werden drei Rampen gebaut die einseitig auf eine Milchpackung aufgelegt, eine schräge Ebene ergeben. Eine abwärts rollende Kugel zeigt den Effekt der Schwerkraft. Die Oberflächenbeschaffenheiten von Sandpapier, Schaumstoff oder Teppich auf den Rampen, beeinflussen durch unterschiedlich starke Widerstände das Rolltempo.
- **Resonanz** – Experiment *Warum ist das so? Hier hallt es irgendwo*: Über Finger, Joghurtbecher, Blechdosen und Gläser gespannte Gummiringe produzieren durch Zupfen Klänge, deren Resonanz von der Größe des Hohlraumes, in dem der Klang eingefangen wird, abhängt. Form und Größe des Resonanzkörpers verändern den Klang.
- **Zugkraft** – Experiment *Lasten heben mit dem Flaschenzug*: Der Flaschenzug besteht aus einer freiliegenden Querstange, auf der sich drei befestigte Karabiner (oder lose Rollen) befinden. Zwei weitere Karabiner sind auf dem Handgriff eines Eimers (Gewichtslast) angebracht. Die benötigte Zugkraft, um den Eimer (Gewichtskraft) am Flaschenzug hochzuheben variiert. Je größer die Zahl der tragenden Teile (Karabiner) ist, desto weniger Zugkraft ist notwendig, um den Eimer mittels Seils zu heben.
- **Luftdruck** – Experiment *Weltraumrakete mit Luftballon*: Ein aufgeblasener Luftballon, aufgeklebt auf einem Strohalm, der durch einen etwa 10m langen fest gespannten Faden gefädelt ist, illustriert den Luftdruck. Die entweichende, verdichtete Luft aus dem Ballon katapultiert selbigen nach vorne.
- **Stromkreis** – Experiment *Hier fließt elektrischer Strom*: Anhand einer kreisförmigen Anordnung von Stromquelle (Batterie), Messleitungen samt Krokodilklemmen und Stromverbraucher (Glühbirne) wird der Stromkreislauf für Kinder nachvollziehbar dargestellt. Ein zusätzlich eingebauter Schalter aus einer Wäscheklammer ermöglicht es die Lampe ein- und auszuschalten. Sobald der Stromkreis durch die Wäscheklammer geschlossen wird, geraten die Elektronen in der Batterie in Bewegung und die Lampe leuchtet auf.

- **Auftrieb** – Experiment *So geht das! Es schwimmt!* Warum schwimmt ein Boot?: Dieser Frage wird mit einer Wasserschüssel und einer Kugel aus Knetmasse nachgegangen. Die Kugel sinkt, während ein aus der Kugel geformtes Boot schwimmt, weil das durch die Form des Bootes verdrängte Wasser größer ist als das Gewicht des Knetbootes. Die Form der Kugel verdrängt weniger Wasser und sinkt.
- **Dichte** – Experiment *Alles Party mit der Teebeutelrakete*: Das auf einem Teller aufgestellte leere Vlies eines Teebeutels wird am oberen Rand entzündet. Dadurch erwärmt sich die Luft im Inneren des Vlieses. Da warme Luft leichter ist (weniger Dichte besitzt) als kalte, steigt der Teebeutel auf.

Aufgrund von Verzögerungen waren bis auf wenige Ausnahmen nur ein Vorabdruck des Buches verfügbar. Im Folgenden wird der Einfachheit halber trotzdem der Terminus Buch verwendet.

3 Ergebnisse

3.1 Aufmerksames Verhalten und Engagement der Kinder aus Sicht der Pädagog*innen

Aus den Reflexionsbeiträgen der Elementarpädagog*innen ist ersichtlich, dass, die Pädagog*innen die Kinder zumeist als aufmerksam (57 von 121 Nennungen in 80 Reflexionseinträgen über alle Einheiten summiert) bzw. teilweise aufmerksam (20 von 121 Nennungen über alle Einheiten summiert) bei der Durchführung der Aktivitäten wahrgenommen haben (siehe Abbildung 1).

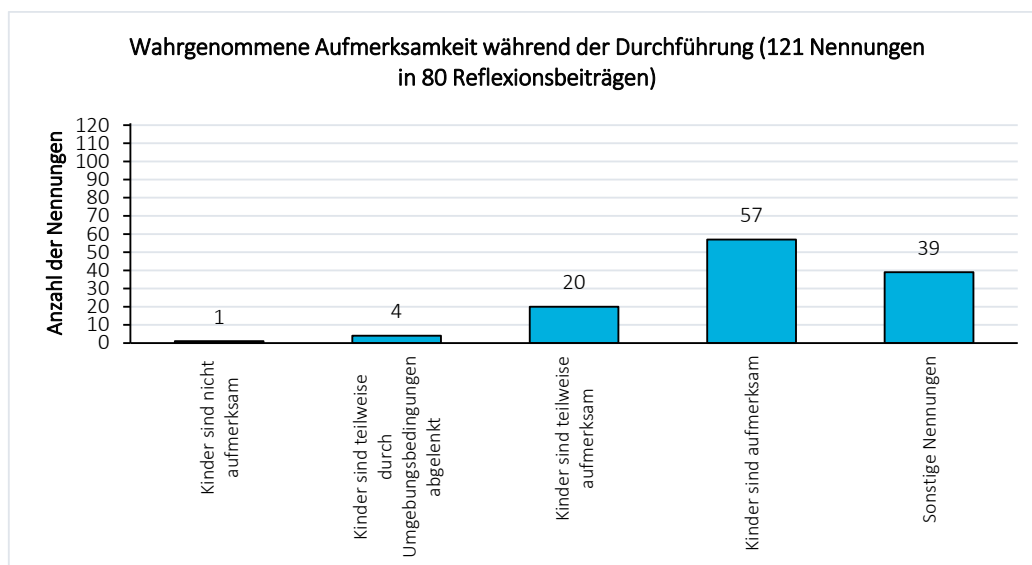


Abbildung 1: Reflexionsbeiträge der Elementarpädagog*innen zur wahrgenommenen Aufmerksamkeit der Kinder während der Durchführung; alle Experimente zusammengefasst (eigene Darstellung)

Die Kinder stellten hauptsächlich Fragen (36 Nennungen) zur Funktionsweise des Experiments, den Materialien, sowie Verständnisfragen und weiterführende Fragen (siehe Abbildung 2). Ein weiterer Indikator für das Interesse der Kinder ist die Nutzung des Buches etc. außerhalb der Bildungssituation mit der Pädagogin. Obwohl das Buch für einige Kinder nicht ständig verfügbar war, thematisierte ein nennenswerter Anteil der Kinder die Inhalte mit anderen Kindern, wiederholen Experimente (37 Nennungen), lesen die Geschichten (15 Nennungen) und singen die Lieder (12 Nennungen) nach (siehe Abbildung 3).

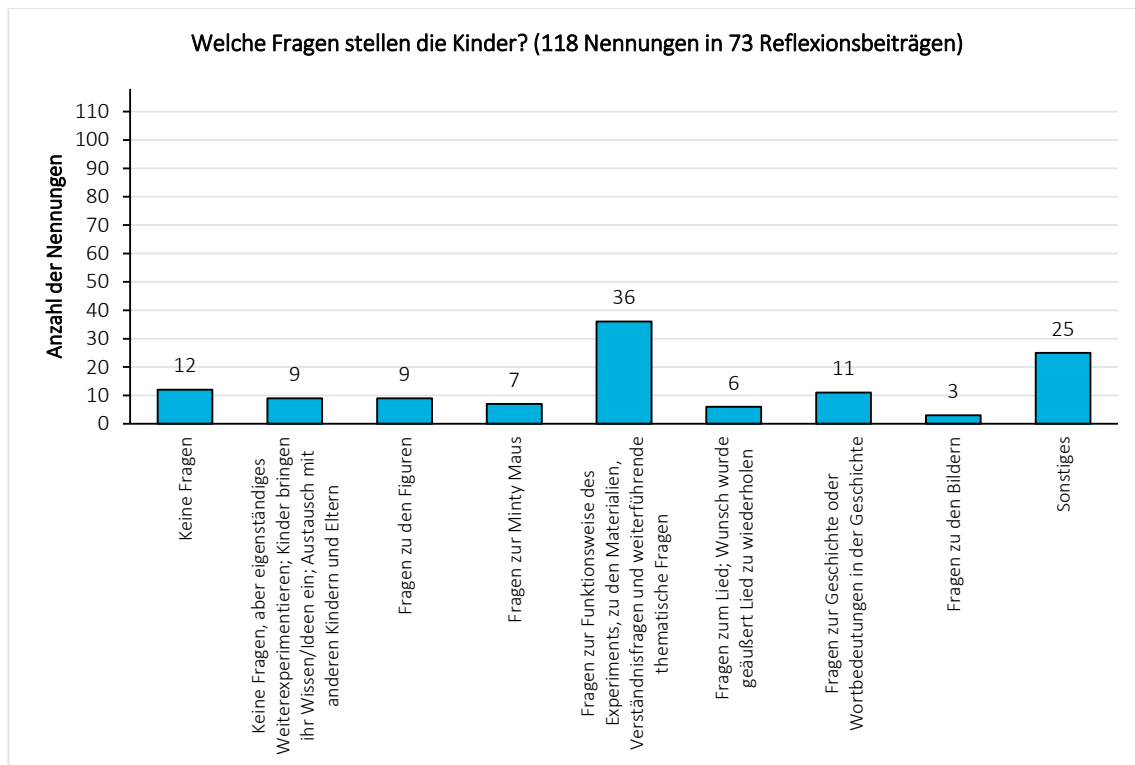


Abbildung 2: Reflexionsbeiträge der Elementarpädagog*innen zu den gestellten Fragen der Kinder während der Durchführung; alle Experimente zusammengefasst (eigene Darstellung)

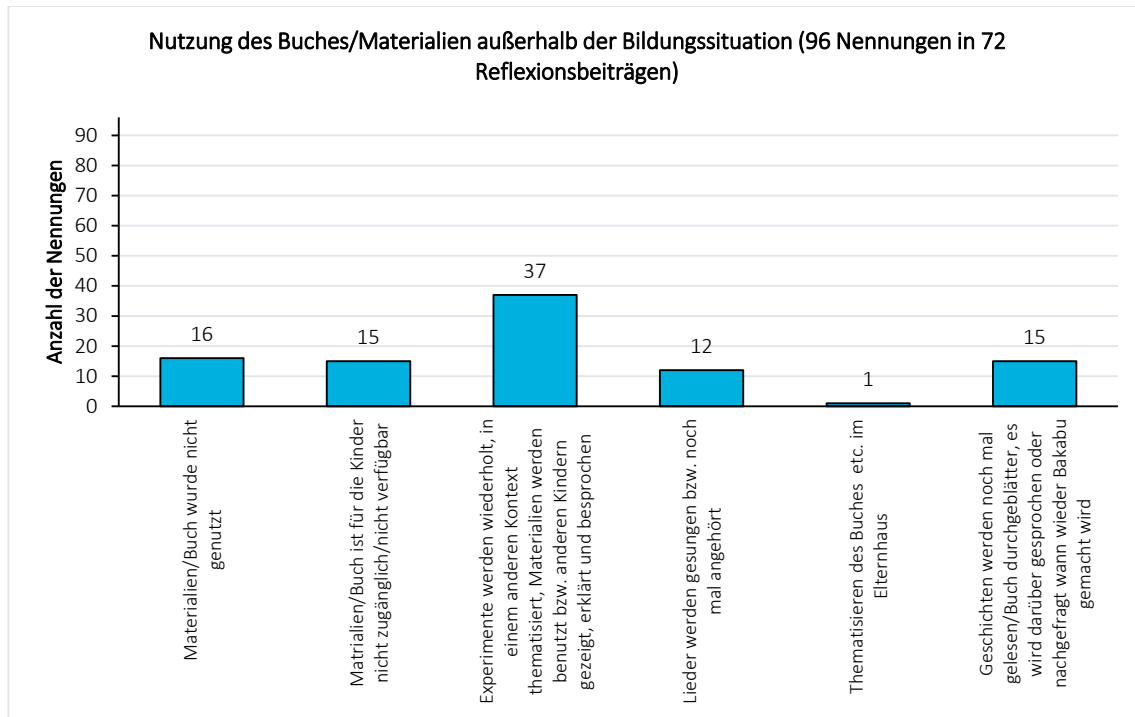


Abbildung 3: Reflexionsbeiträge der Elementarpädagog*innen zur Nutzung des Buches und der Materialien durch die Kinder außerhalb der Bildungssituation; alle Experimente zusammengefasst (eigene Darstellung)

3.2 Bewertung der Kinder der Lieder, Geschichten, Experimente von zwei ausgewählten Einheiten

Die Einheit Schnurtelefon/Schwingungen wurde von den Kindern zum überwiegenden Teil sehr gut bewertet. Von den 34 Mädchen (siehe Abbildung 4) bewerteten 17 das Lied, 20 die Geschichte und 23 das Experiment mit sehr gut. Von den 21 Buben (siehe Abbildung 5) bewerteten 8 das Lied, 10 die Geschichte und 10 das Experiment mit sehr gut. Berücksichtigt man die fehlenden Werte, welche sich durch das Fehlen der Daten dieser Kinder ergibt, mit ein, so zeigt sich, dass fast alle Kinder die Einheit mit sehr gut bewerteten. Lediglich die Geschichte hat 2 Mädchen und 1 Buben nicht gefallen. Das Lied hat einem Buben nicht gefallen. Es zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Bewertungen des Liedes (χ^2 (3, n=28) = 3,059; p = 0,383) und der Geschichte (χ^2 (2, n=35) = 0,972; p = 0,615). Das Experiment hat allen Personen gefallen (χ^2 Test nicht berechenbar).

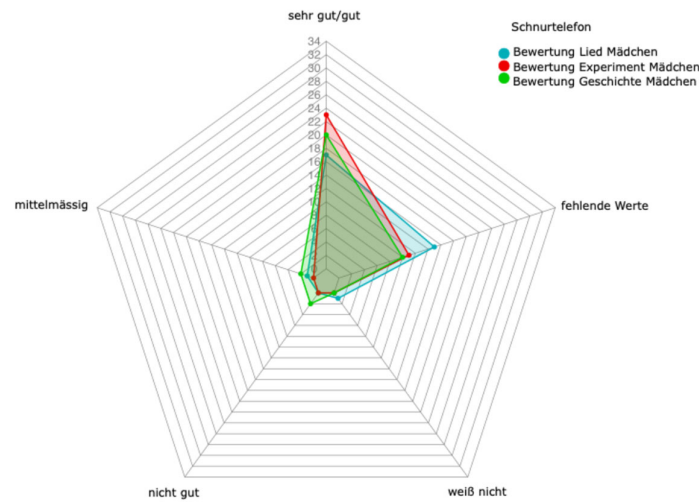


Abbildung 4: Bewertung der Einheit Schnurtelefon der Mädchen (n=34);
absolute Häufigkeiten (eigene Darstellung)

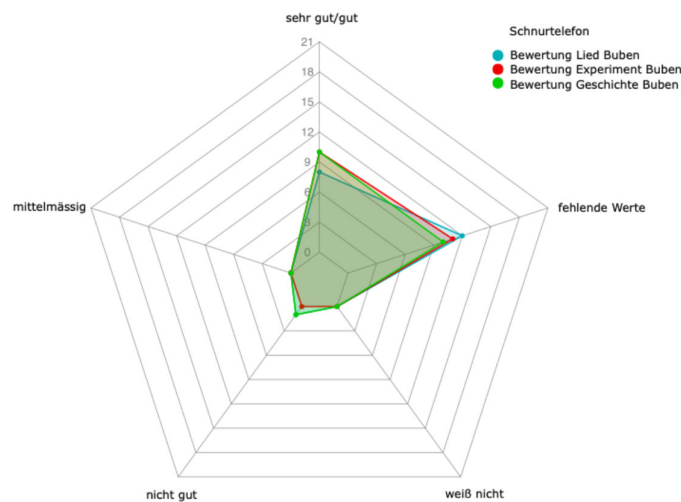


Abbildung 5: Bewertung der Einheit Schnurtelefon der Buben (n=21);
absolute Häufigkeiten (eigene Darstellung)

Auch bei der Einheit Rutschpartie/Reibung fallen die Beurteilungen zum größten Teil sehr gut aus. Von den 34 Mädchen (siehe Abbildung 6) bewerteten 20 das Lied, 18 die Geschichte und 25 das Experiment mit sehr gut. Von den 21 Buben (siehe Abbildung 7) bewerteten 12 das Lied, 12 die Geschichte und 14 das Experiment mit sehr gut. 2 Buben und 3 Mädchen gaben an, dass ihnen das Lied nicht gefallen hat. Weiters gaben 3 Mädchen und 1 Bub an, dass ihnen die Geschichte nicht gefallen hat. Bezieht man wieder die fehlende Werte in die Interpretation mit ein so zeigt sich auch hier eine sehr gute Bewertung der Einheit.

Es zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Bewertungen des Liedes ($\chi^2(2, n=38) = 0,611; p = 0,737$) und der Geschichte ($\chi^2(2, n=35) = 1,875; p = 0,392$). Das Experiment hat allen Personen gefallen (χ^2 Test nicht berechenbar)

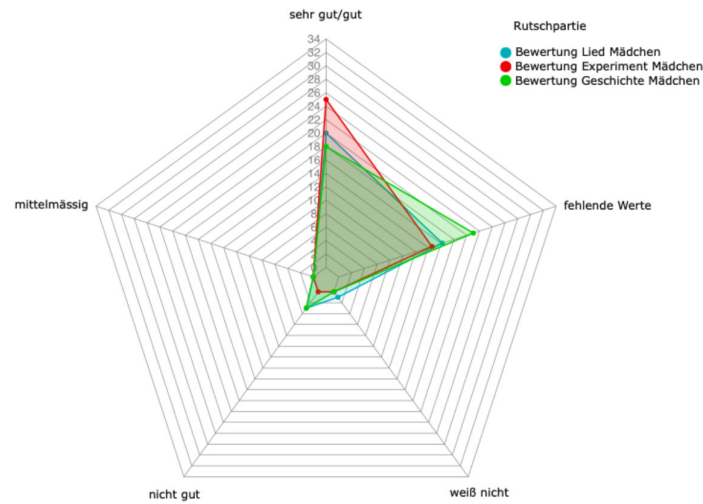


Abbildung 6: Bewertung der Einheit Rutschpartie der Mädchen (n=34);
absolute Häufigkeiten (eigene Darstellung)



Abbildung 7: Bewertung der Einheit Rutschpartie der Buben (n=21);
absolute Häufigkeiten (eigene Darstellung)

3.3 Bewertung der Kinder der Hauptfigur Minty Maus

Die Hauptfigur Minty Maus hat sowohl von Buben als auch Mädchen sehr gut gefallen. Von den 34 Mädchen hat die Minty Maus 22 Mädchen sehr gut gefallen. Von den 21 Buben bewerteten 11 Buben die Minty Maus mit sehr gut. 2 Mädchen und 5 Buben bewerteten die Minty Maus mit mittelmässig gefallen. Niemand gab an, dass ihm/ihr die Minty Maus nicht gefallen hat (Prozentangaben inklusive der fehlenden Werte/weiß nicht Antworten siehe Abbildung 8). Auch hier zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bewertung der Hauptfigur ($\chi^2(1, n=40) = 3,492; p = 0,062$).

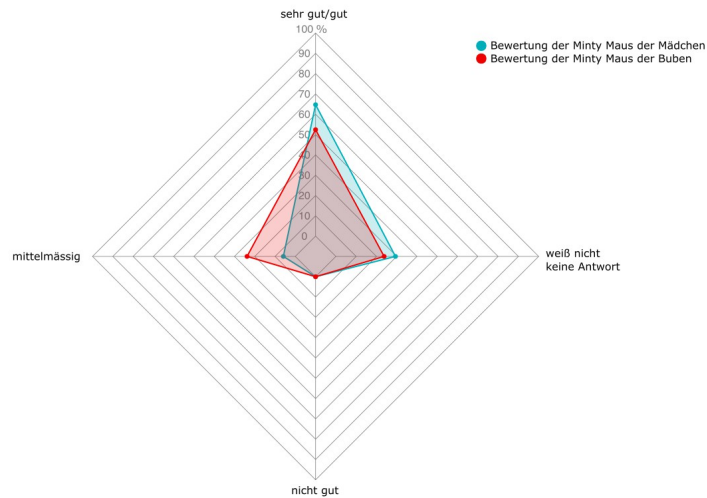


Abbildung 8: Bewertung der Hauptfigur Minty Maus der Buben und der Mädchen; in Prozent (n Mädchen=34; n Buben=21)

3.4 Reflexionen der Elementarpädagog*innen zur Durchführung und Verbesserungsmöglichkeiten

Die Pädagog*innen berichteten (siehe Abbildung 9), dass vor allem eine gute Vorbereitung essenziell ist (15 Nennungen). Weiters berichteten sie über verschiedene Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Programms (Variation von Materialien, Zeit zum Weiterexperimentieren einplanen, Räumliche Bedingungen etc.).

Weitere Verbesserungsvorschläge und kreative Ideen (28 Sonstige Nennungen Abbildung 9) die von den Pädagog*innen genannt wurden, bezogen sich unter anderem auf: Forscher*innenkiste, Zertifikate, Erfindungen von Frauen verwenden, Figuren ausdrucken, Lieder selber singen (Noten müssten zur Verfügung gestellt werden), Materialien mit allen Sinnen erforschen, Rollenspiele, zusätzliche Materialien und Experimente, achten auf gendersensible Sprache und sachlich richtige Informationen, mehr Action in die Einheiten einbauen etc.

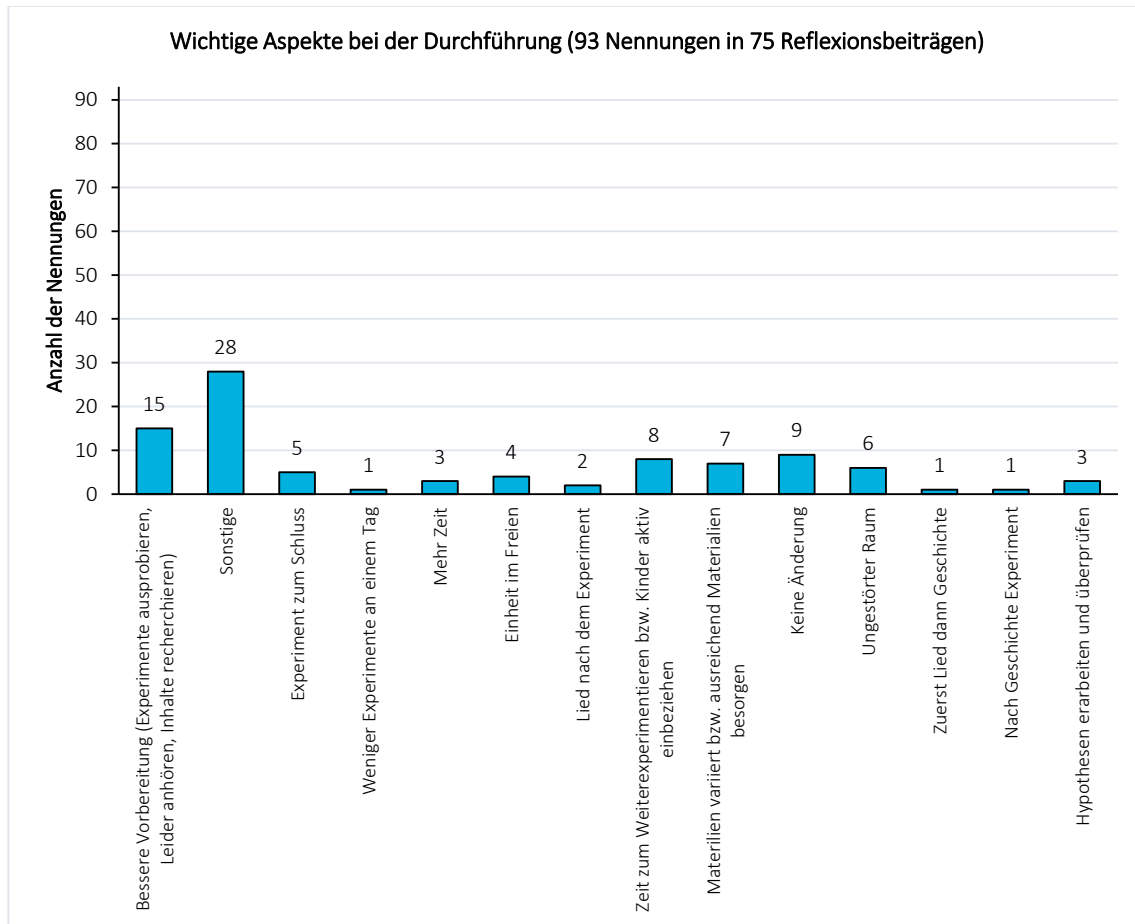


Abbildung 9: Reflexionsbeiträge der Elementarpädagog*innen zum Einsatz des Buches und der Materialien; alle Experimente zusammengefasst

4 Fazit, Ausblick und Limitationen

Alles in Allem kann festgestellt werden, dass die Arbeit mit dem Buch eine gute Ausgangsbasis für eine gendersensible MINT-Bildung im elementarpädagogischen Bereich und ein hohes Potenzial für entsprechende Lernerfahrungen bietet. Die darin befindlichen Experimente plus die zusätzlichen Geschichten und Lieder kamen bei Buben als auch Mädchen gut an. Die Kinder zeigten ein hohes Maß an Engagiertheit.

Aus methodisch- didaktischer Sicht ergeben sich für den zukünftigen Einsatz des Buches, vor allem auf Grund der Erfahrungen der am Projekt beteiligten Pädagog*innen einige Schwerpunkte, die auf eine Intensivierung der Lernerfolge bei Buben und Mädchen abzielen.

Demzufolge erscheint zuallererst eine vertiefende Zusatzqualifizierung der elementarpädagogischen Fachkräfte als sinnvoll, die auf Grundlage der Reflexion biografischer Vorerfahrungen und persönlicher Einstellungen aufbaut. Ziel der Fortbildung sollte die Ermächtigung pädagogischer Fachkräfte sein, dazu zählen in erster Linie das Aufbauen von MINT-Wissen, methodischen Handlungsstrategien und die Stärkung der Selbstwirksamkeit MINT-Angebote

durchführen zu können. Hinsichtlich der Handlungsstrategien zum methodischen Einsatz der MINT-Inhalte lassen sich didaktische Prinzipien ableiten die letztendlich Qualitätskriterien für Angebote definieren und einen nachhaltigen Lernzuwachs bei den Kindern gewährleisten. Als solche Kriterien wurden unter anderem die Ergebnisoffenheit der Experimente, die Erweiterung der Experimente mit zusätzlichen Materialien, sowie die Passung des Settings an den Inhalt und Ablauf der Experimente genannt. Die aktive Beteiligung der Kinder durch Nachfragen oder einer eingeplanten Zeit zum Nachdenken erscheint ebenso wichtig, wie die Vertiefung und Wiederholung der Inhalte durch ein erweitertes variierendes Methodenrepertoire während des Angebotes oder zu einem späteren Zeitpunkt im Tagesgeschehen. Dem Weiterdenken der Kinder dienlich erweist sich das Angebot der Experimente im Rahmen des Freispiels. Hier besteht die Möglichkeit zum selbständigen Hantieren und einem daraus resultierenden Erkenntnisgewinn samt der Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen, die sich wiederum auf zukünftige Lernprozesse positiv auswirken. Kinder sammeln auf diese Weise ganzheitliche Erfahrungen im Umgang mit den Materialien, d.h. der Lernprozess spricht gleichermaßen alle Aspekte des menschlichen Erfassens an: die Sensorik, die Motorik, die Psyche und die Kognition.

Als Unterstützung für den Einsatz des Buches in der elementarpädagogischen Praxis wäre für Pädagogen*innen eine Beilage im Buch in Form eines Begleitheftes oder einer digitalen Version mit zusätzlichen Informationen und methodischen Vorschlägen hilfreich.

Gut ausgebildete Pädagogen*innen, die in der Praxis einen selbstsicheren Umgang mit MINT-Aktivitäten zeigen, stellen als Bezugspersonen für Kinder erste role models dar, die über ihre Vorbildwirkung in weitere Bereiche des Lebens und Lernens, bis in den Sozialraum der Familien und darüber hinaus, wirken können.

Die Limitationen der durchgeführten Studie betreffen vorwiegend die typischen Probleme, die sich aufgrund der Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen ergeben (Zeitmangel, Personalmangel etc.). Dadurch konnten nicht alle Einheiten von allen Pädagog*innen durchgeführt werden. Die Erhebung der Aufmerksamkeit der Kinder durch die subjektive Einschätzung der Pädagogen*innen stellt ebenfalls eine Limitation dar. Bei zukünftigen Programmen wäre es sinnvoll die Einheiten über einen längeren Zeitraum durchzuführen sowie Phasen der Wiederholung einzubauen. Eine Schulung der durchführenden Pädagogen*innen wäre ebenfalls sinnvoll.

5 Finanzierung

Das vorliegende Projekt wurde von der MINTality Stiftung (<https://www.mintality.at/>) initiiert und unter Beteiligung der Pädagogischen Hochschule Wien finanziert.

Literatur

- Akçay Malçok, B., & Ceylan, R. (2022). The effects of STEM activities on the problem-solving skills of 6-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 423–436.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1965639>
- Aufenanger, S. (2019). MINT schon im Kindergarten!? *Frühe Bildung*, 8(1), 53–55.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000411>
- Auhser, F., & Schweng, M. (2023). *Bakabu – Abenteuer in MINTmausen: Mit 10 spannenden Experimenten und 11 Bakabu-Songs von Manfred Schweng (Kinderbuch und Audio-CD)*. Hueber.
- Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2018). Approaches to learning and science education in Head Start: Examining bidirectionality. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 34–42.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.013>
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996–996.
<https://doi.org/10.1126/science.1194998>
- Campbell, C., & Speldewinde, C. (2022). Early childhood STEM education for sustainable development. *Sustainability*, 14(6), 3524. <https://doi.org/10.3390/su14063524>
- Campbell, C., Speldewinde, C., Howitt, C., & Macdonald, A. (2018). STEM practice in the early years. *Creative Education*, 09, 11–25. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.91002>
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2016). Math, Science, and Technology in the Early Grades. *The Future of Children*, 26(2), 75–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0013>
- Dilek, H., Taşdemir, A., Konca, A., & Baltacı, S. (2020). Preschool Children's Science Motivation and Process Skills during Inquiry-Based STEM Activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 6(2), 92–104. <https://doi.org/10.21891/jeseh.673901>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127.
<https://doi.org/10.1037/a0018053>
- Else-Quest, N. M., Mineo, C. C., & Higgins, A. (2013). Math and Science Attitudes and Achievement at the Intersection of Gender and Ethnicity. *Psychology of Women Quarterly*, 37(3), 293–309.
<https://doi.org/10.1177/0361684313480694>
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., Neuhaus, B., Dorner, B., Pankofer, S., Fischer, M., Strijbos, J.-W., Heene, M., & Eberle, J. (2014). Scientific Reasoning and Argumentation: Advancing an Interdisciplinary Research Agenda in Education. *Frontline Learning Research*, 2, 28–45.
<https://doi.org/10.14786/flr.v2i3.96>
- Fleer, M. (2022). Engineering PlayWorld—a Model of Practice to Support Children to Collectively Design, Imagine and Think Using Engineering Concepts. *Research in Science Education*, 52(2), 583–598.
<https://doi.org/10.1007/s11165-020-09970-6>
- Jamil, F. M., Linder, S. M., & Stegeline, D. A. (2018). Early Childhood Teacher Beliefs About STEAM Education After a Professional Development Conference. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 409–417.
<https://doi.org/10.1007/s10643-017-0875-5>
- John, M.-S., Sibuma, B., Wunnava, S., Anggoro, F., & Dubosarsky, M. (2018). An Iterative Participatory Approach to Developing an Early Childhood Problem-Based STEM Curriculum. *European Journal of Stem Education*, 3(3), 7. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3867>
- Johnson, C. C. (2013). Conceptualizing Integrated STEM Education. *School Science and Mathematics*, 113(8), 367–368. <https://doi.org/10.1111/ssm.12043>
- Koerber, S., & Osterhaus, C. (2021). Science competencies in kindergarten: a prospective study in the last year of kindergarten. *Unterrichtswissenschaft*, 49(1), 117–136. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00093-5>
- Koerber, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Nett, U. (2005). Scientific Reasoning in Young Children: Preschoolers' Ability to Evaluate Covariation Evidence. *Swiss Journal of Psychology*, 64(3), 141–152.
<https://doi.org/10.1024/1421-0185.64.3.141>
- Leung, W. M. (2023). STEM Education in Early Years: Challenges and Opportunities in Changing Teachers' Pedagogical Strategies. *Education Sciences*, 13(5), 490.
- MacDonald, A., Huser, C., Sikder, S., & Danaia, L. (2020). Effective Early Childhood STEM Education: Findings from the Little Scientists Evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 353–363.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-01004-9>

- Marrero, M. E., Gunning, A. M., & Germain-Williams, T. (2014). What is STEM education? *Global Education Review*, 1(4), 1–6.
- Master, A., Meltzoff, A. N., & Cheryan, S. (2021). Gender stereotypes about interests start early and cause gender disparities in computer science and engineering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(48), e2100030118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2100030118>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage ed.). Beltz.
- MINTality_Stiftung. Retrieved 30.03.2025 from <https://www.mintality.at/bakabu/>
- Nikolopoulou, K. (2022). STEM activities for children aged 4–7 years: teachers' practices and views. *International Journal of Early Years Education*, 31(3), 806–821. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128994>
- Oppermann, E., Keller, L., & Anders, Y. (2020). Geschlechtsunterschiede in der kindlichen MINT-Lernmotivation: Forschungsbefunde zu bestehenden Unterschieden und Einflussfaktoren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15(1), 38–52. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.04>
- Pahnke, J., & Rösner, P. (2013). Naturwissenschaftliche Bildung für alle Kinder – Die Initiative „Haus der kleinen Forscher“. *Frühe Bildung*, 2(4), 219–221. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000121>
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., & Samarapungavan, A. (2009). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 166–191. <https://doi.org/10.1002/tea.20276>
- Schmader, T. (2023). Gender Inclusion and Fit in STEM. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 219–243. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032720-043052>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Simoncini, K., & Lasen, M. (2018). Ideas About STEM Among Australian Early Childhood Professionals: How Important is STEM in Early Childhood Education? *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 353–369. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0229-5>
- Steffensky, M., Lankes, E.-M., Carstensen, C. H., & Nölke, C. (2012). Alltagssituationen und Experimente: Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 37–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0262-3>
- Stiftung_Kinder_Forschen. Retrieved 30.03.2025 from <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/landingpages/mint-ist-ueberall/>
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 255–270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>
- Struyf, A., De Loof, H., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2019). Students' engagement in different STEM learning environments: integrated STEM education as promising practice? *International Journal of Science Education*, 41(10), 1387–1407. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1607983>
- Su, J., & Yang, W. (2023). STEM in Early Childhood Education: A Bibliometric Analysis. *Research in Science & Technological Education*, 42(4), 1020–1041. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2201673>
- Tippett, C. D., & Milford, T. M. (2017). Findings from a Pre-kindergarten Classroom: Making the Case for STEM in Early Childhood Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 67–86. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9812-8>
- Wan, Z. H., Jiang, Y., & Zhan, Y. (2021). STEM Education in Early Childhood: A Review of Empirical Studies. *Early Education and Development*, 32(7), 940–962. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1814986>
- Wang, M.-T., & Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33(4), 304–340. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001>
- Wendt, H., Steinmayr, R., & Kasper, D. (2016). Geschlechterunterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert, & D. Kasper (Eds.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (pp. 257–298). Waxmann.
- Xie, Y., Fang, M., & Shauman, K. (2015). STEM Education. *Annual Review of Sociology*, 41, 331–357. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145659>

Der Mathetag

Ein innovatives Lehr-Lernkonzept im Bachelorstudium Unterrichtsfach Mathematik

Monika Musilek¹, Martina Astrid Müller²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1422>

Zusammenfassung

Das Konzept des Mathetags bietet Studierenden die Möglichkeit in einem Stationenbetrieb die Bedeutung von erkundenden, entdeckenden und systematisierenden Zugängen zu mathematischen Themen zu erleben und konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht aufzuzeigen. Sind sich die Studierenden der Wichtigkeit anschaulicher Vermittlung durch vorangegangene fachdidaktische Lehrveranstaltungen zwar bewusst sind, gelingt erst durch das eigene Erleben der Transfer in ihren künftigen eigenen Unterricht. In einem Kolleg*innen-gespräch reflektieren die angehenden Lehrenden die Verzahnung von Theorie und Praxis und die Lernwirksamkeit. Durch 4 Zyklen eines Lesson Study Circle entstand ein optimierter Stationenbetrieb, der Studierende in ihrer Transferkompetenz fachdidaktischer Konzepte in realitätsnahe Unterrichtsbeispiele stärkt und somit einen entscheidenden Beitrag zur Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires künftiger Lehrender leistet.

Stichwörter: Theorie-Praxis-Transfer, Professionalisierung, Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

Am Ende des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe haben sich Studierende bereits intensiv mit Aspekten zur Gestaltung guten Unterrichts auf bildungswissenschaftlicher Grundlage auseinandergesetzt. In den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen wurden diese im Hinblick auf Mathematikunterricht konkretisiert. Auch haben sie ihr fachliches Wissen erweitert. Grundsätzlich sollten sie also nun alles „zusammengesammelt“ haben, was für eine gute Umsetzung in die Praxis erforderlich ist.

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: monika.musilek@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: martina.mueller@phwien.ac.at

Zu diesem Zeitpunkt absolvieren Studierende gemäß des empfohlenen Studienpfads 15 Einheiten Schulpraxis, die ihnen als erste intensive Erfahrung in der Rolle einer Lehrkraft dienen. In dieser Phase erleben sie die Schule aus einer neuen Perspektive – nicht mehr als Schüler*innen, sondern als handelnde Lehrpersonen. Dabei stehen sie vor der Herausforderung, das theoretisch erworbene Wissen auf konkrete Unterrichtssituationen zu übertragen. Diese Phase wird an der Universität Wien auf zweierlei Arten begleitet: einerseits von den Mentor*innen am Schulstandort und andererseits in Form einer Lehrveranstaltung. Das „Begleitende Seminar zum fachbezogenen Schulpraktikum“ zielt darauf ab, Studierenden eine theoretisch fundierte Basis und praktische Werkzeuge für ihre ersten Unterrichtserfahrungen zu geben. Hierbei sollen sie fachliche und fachdidaktische Inhalte, die sie aus Vorlesungen und Übungen der vorangegangenen Semester kennen, aktiv in der Praxis anwenden. Auch soll das Seminar Raum bieten, über die ersten Unterrichtserfahrungen als Lehrperson zu reflektieren.

In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass Studierende zwar oft klare Vorstellungen von gutem Mathematikunterricht haben und Schwächen des eigenen Schulunterrichts reflektieren können, dass es ihnen aber schwerfällt, diese Erkenntnisse in die Planung und Gestaltung des eigenen Unterrichts umzusetzen. Aus diesem Grund entstand die Idee, unter dem Motto: „It’s a good day to do maths – it’s the best day to train to teach maths“, einen Tag ganz im Zeichen der Mathematik zu gestalten – den Mathetag. Den Studierenden sollte die notwendige Verbindung von fachdidaktischen Inhalten, unterrichtspraktischen Tätigkeiten und unterrichtsmethodischen Ansätzen aufgezeigt werden. Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis ist ein zentraler Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften und wird in der Literatur als entscheidend für den Aufbau fachdidaktischer und pädagogischer Kompetenzen beschrieben (Blömeke et al., 2015; Shulman, 1987). Für eine gelingende Theorie-Praxis-Verknüpfung bedarf es zielgerichteter Lernumgebungen, die fachdidaktische Inhalte mit unterrichtsmethodischen und unterrichtspraktischen Ansätzen verbinden und an die sich eine Reflexionsphase zur Sensibilisierung anschließt.

Ziel der Konzeptentwicklung für den Mathetag ist es daher, Studierende durch einen interaktiven Stationenbetrieb zu unterstützen, vielfältige methodische Zugänge zu mathematischen Inhalten in einem praxisorientierten Setting zu erproben, die theoretisch erworbenen Prinzipien in die Praxis zu übertragen und so das Spektrum ihrer unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Vor diesem Hintergrund stehen folgende Forschungsfragen im Fokus:

- Wie muss ein Mathetag konzipiert sein, damit er von Studierenden als lernwirksam wahrgenommen wird?
- Welche Elemente sind erforderlich, um eine Verknüpfung von fachdidaktischen, unterrichtsmethodischen und unterrichtspraktischen Ansätzen zu gewährleisten?

Diese Forschungsfragen bilden den Ausgangspunkt für eine tiefgehende Analyse und Evaluation des Mathetag-Konzepts, mit dem Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung der Mathematiklehrerbildung zu leisten.

2 Hintergrund

Ein zentrales Ziel der universitären Lehrerbildung ist es, dass die Studierenden professionelles Wissen über das Lehren und Lernen erwerben. Angehende Lehrkräfte sollen sich mit wissenschaftlicher Expertise und Methoden auf neue Situationen vorbereiten, in denen sie ihr theoretisches Wissen anwenden und sich dabei ein umfassendes Handlungsrepertoire erarbeiten. (Prenzel, 2021, S. 10) Dies geschieht aus verschiedenen Perspektiven: erziehungswissenschaftlich, fachwissenschaftlich, fachdidaktisch. In der Schulpraxis werden diese Wissensbereiche zusammengeführt und sollen die Studierenden befähigen, das erworbene Wissen in adäquates unterrichtsbezogenes Handlungswissen zu überführen. Wie Scholten & Orschulik (2022, S. 180) anmerken, darf jedoch nicht unterschätzt werden, „wie anspruchsvoll und komplex die Aufgabe ist, theoretische Inhalte aus universitären Lehrveranstaltungen im Unterrichtsgeschehen zu identifizieren und darüber hinaus bei der Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts zur Verfügung zu haben“.

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Kompetenzen angehender Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung eng mit den Lerngelegenheiten zusammenhängen, an denen sie teilgenommen haben (Doll et al., 2018; Kunina-Habenicht et al., 2013). Daher ist es notwendig, praxisnahe Lerngelegenheiten zu schaffen, die systematisch klare Bezüge zwischen universitärem Professionswissen und schulischer Praxis herstellen und so eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen (Kaiser & König, 2019).

In diesem Beitrag wird ein konkretes Konzept vorgestellt, bei dem im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein Mathetag die Verbindung fachdidaktischer Inhalte, unterrichtspraktischer Tätigkeiten und unterrichtsmethodischer Ansätze für die Studierenden offensichtlich und der Transfer vom Uni-Wissen in die Praxis erfolgreich(er) angebahnt werden kann.

3 Forschungsdesign

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde zur Evaluation des Mathetags der als „Lesson Study Cycle“ bezeichnete methodische Rahmen nach Mewald & Rauscher (2019) eingesetzt. Die fünf Phasen des „Lesson Study Cycle“ sind in Abbildung 1 dargestellt und wurden wie folgt umgesetzt:

In der Phase „① Ziele setzen“ galt es Themenbereiche zu extrahieren, die in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen behandelt werden, die unterrichtspraktische Tätigkeiten ansprechen, methodische Zugänge bieten und daher vom Forscherinnenteam als grundlegend für die Transformation des Uni-Wissens in die Praxis eingestuft werden.

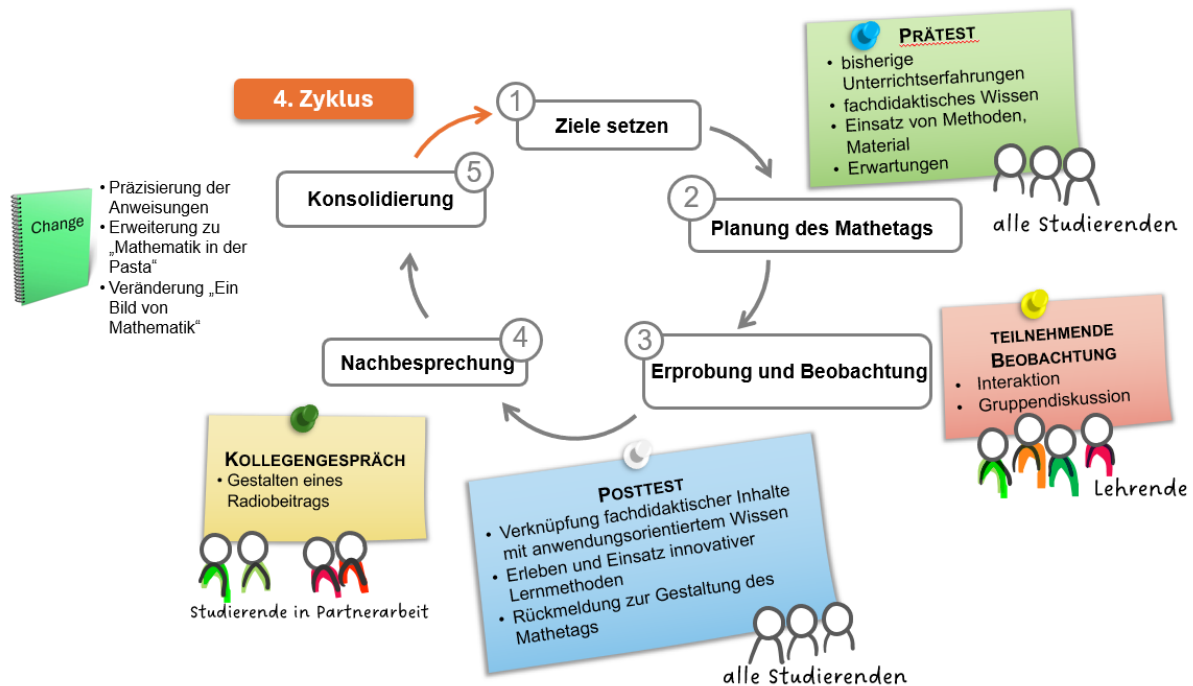


Abbildung 1: Lesson Study Cycle im Rahmen des Forschungsprojekts „Der Mathetag“ (eigene Darstellung)

Im Rahmen eines Prätests wurden bisherige Unterrichtserfahrungen der Studierenden, ihre Selbsteinschätzung zu fachdidaktischem Wissen, zum Einsatz von Methoden und Material bzw. mögliche Erwartungen an einen Mathetag erhoben. In Kooperation mit den Lehrenden wurden dann Ziele für die Gestaltung der Stationen definiert und die Inhalte so konzipiert, dass sie zentrale Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte fördern. Der Mathetag sollte kein einzelner Tag sein, d.h. seine Gestaltung sollte eine Einbettung in den „normalen“ Seminarbetrieb ermöglichen. Fachdidaktische Inhalte betrafen das Wissen zu Modellierungsaufgaben, das Nutzen von Mathematerial. Unterrichtspraktische Tätigkeiten waren die Gestaltung eines Tafelbilds, Vermittlung eines konkreten Inhalts (Rechenmethode), Einsatz digitaler Medien (math city app). Unterrichtsmethodische Zugänge betrafen das kooperative Arbeiten, Feedback geben, Planung von Unterstützungsmaßnahmen auf Aufgabenebene (Tippkarten).

In Phase „② Planung des Mathetags“ wurden die zuvor formulierten Kompetenzen detailliert in ein Lernsetting für die Studierenden transformiert und in Form eines Stationenbetriebs ausgearbeitet. Die sechs Stationen wurden so gestaltet, dass sie unterschiedliche Aspekte der Verknüpfung von Theorie und Praxis ansprechen. Es wurden Materialien, Aufgabenstellungen und innovative Methoden vorbereitet, die die drei genannten Perspektiven integrieren. Tabelle 1 gibt einen Überblick, kursive Textpassagen geben den Hinweis, dass dieser Themenbereich in einer der nachfolgenden Seminareinheiten explizit fortgeführt wird.

Name der Station	Kurzbeschreibung (...)
Mathematik in der Pasta	Modellierungskreislauf, Experimentieren im Mathematikunterricht, Schülerlösungen analysieren und in Bezug zum Modellierungskreislauf setzen, Tippkarten für Lösungshinweise erstellen

	<i>Reflexion über Lösungshinweise</i>
Ein Bild von Mathematik	Math City Map (digitale Medien) nutzen, Mathematik draußen machen: Aufgaben aus der Geometrie, Wahrscheinlichkeitsrechnung und Kombinatorik
Mathematik an der Tafel	Hintergrundwissen zur Tafelbildgestaltung, Gestaltung eines eigenen Tafelbildes, Aufgaben aus der Schule zu Dreieckskonstruktionen (Entscheidung ob konstruierbar mit Dreiecksungleichung), <i>Kriterien für gutes Tafelbild entwickeln, auf diesen Kriterien basierend Rückmeldung zu anderen Tafelbildern geben</i>
Mathematik mit Material	Hintergrundwissen zum Einsatz von Material, Mathe-Material (Geobretter, blaue Körper) kennenlernen, Einsatzmöglichkeiten diskutieren, Nutzung digitaler Medien (GeoGebra Applets als Ergänzung bzw. Erweiterung), CLIL (Content- and Language Integrated Learning)
Mathematik anderswo	Rechenwege aus anderen Ländern kennenlernen bzw. präsentieren, Spinnennetz als Feedbackmethode kennenlernen
Mathematik für zwischendurch	Leonardo Brücke bauen, mit Riesendominos kooperativ Aufgaben lösen, Teamarbeit im Mathematikunterricht

Tabelle 1: Übersicht über die Stationen am Mathetag und ihre Kurzbeschreibung

Es folgte die Phase „③ Erprobung und Beobachtung“ im Rahmen der Lehrveranstaltung Begleitendes Seminar zum fachbezogenen Schulpraktikum. Die Lehrenden agierten dabei als Beobachter*innen und sammelten qualitative Daten, etwa durch die Analyse von Diskussionsbeiträgen, Interaktionen mit den Studierenden und Beobachtungen bei der Bearbeitung der Aufgaben an den einzelnen Stationen. Ein Fragebogen (Posttest) und ein Kollegengespräch wurden eingesetzt, um weitere Einblicke in die Studierendensicht zu erhalten. Nach dem Mathetag trafen sich in Phase „④ Nachbesprechung“ die Lehrenden und Forschenden zur Analyse und Reflexion. Die Auswertung der erhobenen Daten bildete einen umfangreichen Analyseschritt, um die Wirkung des Mathetags auf das Verständnis der Studierenden für Theorie-Praxis-Verknüpfungen und ihre Einschätzungen innovativer Methoden zu untersuchen. Ein besonderer Fokus wurde auf die Frage gelegt, welche Stationen von den Studierenden als besonders gewinnbringend empfunden wurden bzw. wo sie noch Verbesserungspotential sehen. Auf Basis der Erkenntnisse wurden Anpassungen für weitere Durchführungen des Mathetags in der Phase „⑤ Konsolidierung“ entwickelt. Beispielsweise wurden Aufgabenstellungen an einigen Stationen präzisiert, bzw. einzelne Stationen erweitert bzw. verändert. Die modifizierte Gestaltung wurde in einer weiteren Iteration evaluiert, um den „Lesson Study Cycle“ fortzuführen und die Wirksamkeit des Konzepts weiter zu verbessern. Bis dato wurden vier vollständige Zyklen durchlaufen.

Um die Forschungsfragen aus mehreren Perspektiven zu analysieren, wird in dieser Lesson Study Triangulation vielfältig umgesetzt. Es gibt vier Ansätze: Datentriangulation (Variationen in Datenquellen, z. B. Schülergruppen), Beobachtertriangulation (mehrere Beobachter*innen), theoretische Triangulation (verschiedene Theorien als Grundlage) und methodische Triangulation (Kombination qualitativer und quantitativer Methoden) (Mewald, 2019, S. 28–29).

Nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über den Durchführungszeitpunkt, die Anzahl der Proband*innen, die Anzahl der Lehrenden (Beobachter*innen), die eingesetzten Methoden.

	ZYKLUS 1	ZYKLUS 2	ZYKLUS 3	ZYKLUS 4
Durchführung	Nov.23	Feb.24	Mai.24	Nov.24
Anzahl der Proband*innen	85	29	57	82
Anzahl der Lehrenden	4	2	3	4
Methoden	Gruppendiskussion, teilnehmende Beobachtung, Posttest	teilnehmende Beobachtung, Posttest	teilnehmende Beobachtung, schriftliche Reflexion und Feedback	Prä-Posttest, Beobachtungen, Kollegengespräch

Tabelle 2: Überblick über alle bisher durchgeführten Zyklen in der Lesson Study zum Mathetag

3.1 Erhebungsinstrumente im 4. Zyklus

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde als Untersuchungsinstrument ein Online-Fragebogen konzipiert. Dieser wurde in Form eines Prä-Posttest-Designs angelegt, um Veränderungen feststellen zu können. Der Fokus wurde auf zwei Themenbereiche gelegt, nämlich auf

- Verknüpfung von fachdidaktischen Inhalten und Anwendungswissen
Im Prätest wurden bisherige Unterrichtserfahrungen und Selbsteinschätzung zum fachdidaktischen Wissen erhoben. Im Posttest wurden anknüpfend an den soeben erlebten Mathetag Erfahrung mit dem Transfer von der Theorie in die Praxis erhoben, sowie die Wichtigkeit der Transferkompetenz für den zukünftigen Beruf.
- Erleben und Einsatz innovativer Lernmethoden
Im Prätest wurde nach dem Wissen zu innovativen Methoden und zum Einsatz von Materialien und Medien im Mathematikunterricht gefragt. Im Posttest sollten die persönliche Wahrnehmung, die Selbsteinschätzung und die Transferbereitschaft der vorgestellten Aktivitäten erhoben werden.

Ergänzend wurde im Posttest noch der Themenbereich Rückmeldung zum Mathetag eingefügt, um konkrete Hinweise über neue Erkenntnisse und hilfreiche Aspekte aufgrund des Mathetags zu erheben, bzw. auch weitere Vorschläge für Verbesserungen zu erhalten.

Die geschlossenen Fragen wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala beantwortet, wobei höhere Zahlenwerte eine größere Zustimmung anzeigten. Die statistische Auswertung

erfolgte unter Verwendung von Jamovi mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests für gepaarte Stichproben, um signifikante Veränderungen in verschiedenen Aspekten wie der Verknüpfung von Theorie und Praxis, dem bewussten Einsatz fachdidaktischer Inhalte, der Selbstwirksamkeit bezüglich der Anwendung fachdidaktischer Konzepte, der Nutzung innovativer Lernmethoden und Materialien sowie der Kenntnis von Feedbackmethoden zu identifizieren.

Um weitere Eindrücke und Wahrnehmungen der Studierenden qualitativ zugänglich zu machen, wurde als Instrument das Kollegengespräch eingesetzt. Das Kollegengespräch ist ursprünglich eine Beitragsform im Radio. Es ist ein informelles Gespräch zwischen einem Moderator und einem Reporter oder Experten. Es wird genutzt, um Informationen auf eine lockere und verständliche Weise zu vermitteln. Der Moderator stellt dabei stellvertretend für die Hörer*innen Fragen, während der Reporter oder Experte das Thema erklärt. Die Auswertung des Kollegengesprächs bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen von den Studierenden zu erfassen. Durch den gemeinsamen Austausch über Beobachtungen und Reflexionen können vielfältige Sichtweisen zum Mathetag zusammengeführt werden. Durch das „Nichtvorgeben“ von Leitfragen ist eine größere Vielfalt in individuelle Einsichten zum Mathetag zu erwarten.

4 Beschreibung der Stichprobe

An der Fragebogenerhebung nahmen 84 Studierende (männlich: 33, weiblich: 50, divers: 1) teil. Die meisten von ihnen folgten dem empfohlenen Studienplan und absolvierten gerade das 5. Semester. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer*innen des Begleitenden Seminars bereits die Einführungsvorlesung in die Fachdidaktik, das Seminar zur Unterrichtsplanung sowie einige weitere einschlägige Fachdidaktikveranstaltungen gemäß dem Curriculum besucht haben und somit nicht nur über fachliches, sondern auch fachdidaktisches Grundwissen verfügen.

	Anzahl
weniger als 4 Semester	3
im 4. Semester	1
im 5. Semester	74
im 6. Semester	1
im 7. Semester	2
mehr als 7 Semester	3
gesamt:	84

Tabelle 3: Übersicht: Stichprobenpopulation nach Semester im Studium

An der Erstellung des Kollegengesprächs nahmen 32 Personen teil, was zu 16 Transkripten führte.

5 Ergebnisse

5.1 Prä- Posttest

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Ergebnisse des Prätests präsentiert, um die Ausgangssituation der Teilnehmenden zu beschreiben. Anschließend werden die Resultate des Posttests dargestellt, gefolgt von einer vergleichenden Analyse beider Erhebungszeitpunkte.

5.1.1 Prätest

Um die Ausgangslage der Studierenden vor dem Mathetag zu analysieren, wurden einzelne Items des Prätests unabhängig von einem späteren Vergleich betrachtet. Diese Items geben Aufschluss über Vorerfahrungen, Einstellungen, Vorkenntnissen und Erwartungen der Studierenden.

Die Auswertung der offenen Frage: „Woran erinnern Sie sich, wenn Sie an den Mathematikunterricht während Ihrer Schulzeit denken?“, zeigt, dass gerade die Erinnerung an den eigenen Mathematikunterricht stark durch Frontalunterricht und das intensive Rechnen von Aufgaben geprägt ist. 37 Personen gaben an, dass sie in ihrer Schulzeit wenig Interaktion erlebten, sondern monotonen, übungsorientiertes Rechnen im Vordergrund stand. Weniger prägend scheint die Lehrperson im Zusammenhang mit der Unterrichtsgestaltung zu sein; hier nennen nur 9 Personen, dass beispielsweise „eine nette, rücksichtsvolle Lehrperson“ für sie bedeutsam war.

Nachstehende Abbildung 2 gibt einen Überblick über Ergebnisse von ausgewählten Items:

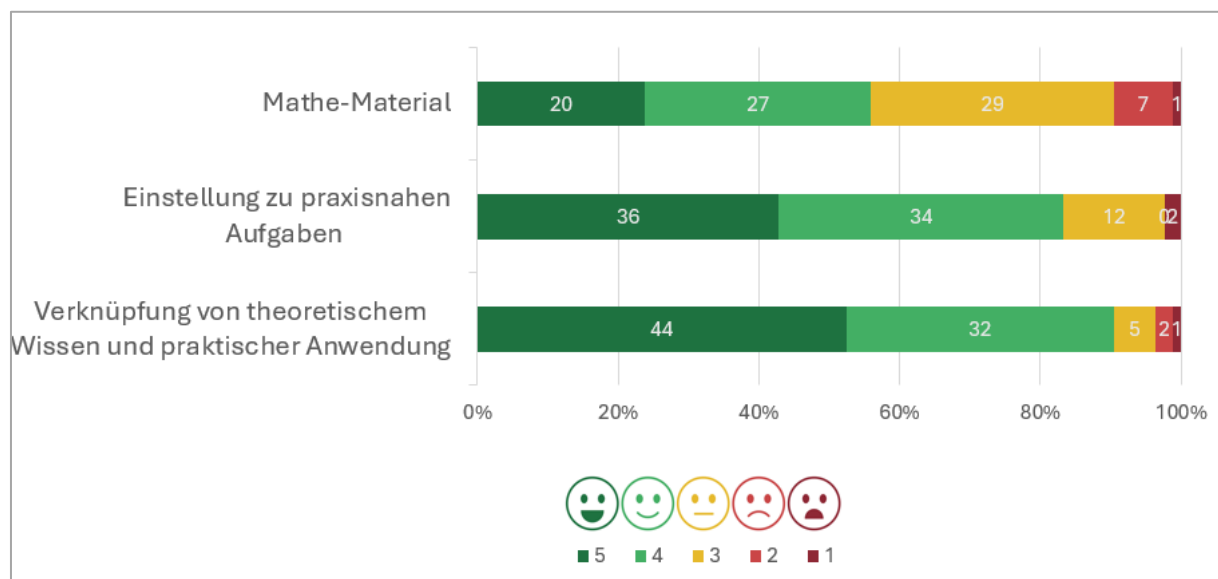


Abbildung 2: Übersicht über Ergebnisse aus dem Prätest (n = 84) (eigene Darstellung)

Die Studierenden bewerten die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung im Mathematikunterricht bereits vor dem Mathetag als wichtig ($M = 4,38$, $SD = 0,805$). Dies deutet darauf hin, dass eine starke Erwartung besteht, dass theoretisches Wissen anwendungsbezogen vermittelt werden sollte.

Hinsichtlich der Kenntnis von Materialien für den Mathematikunterricht zeigt sich ein Mittelwert von 3,69 ($SD = 0,969$, Median = 4,00). Dies lässt darauf schließen, dass die Studierenden bereits über ein gewisses Repertoire an Unterrichtsmaterialien verfügen, jedoch noch Raum für Erweiterung besteht. Bemerkenswert ist auch die positive Einstellung zu praxisnahen Aufgaben und Experimenten im Mathematikunterricht. Mit einem Mittelwert von 4,21 ($SD = 0,865$, Median = 4,00) zeigen die Studierenden eine starke Überzeugung, dass solche Elemente den Unterricht verbessern können.

5.1.2 Posttest

Zur Erfassung der retrospektiven Wahrnehmung nach dem Mathetag wurden in den Fragebogen offene und geschlossene Items aufgenommen.

Die Analyse der offenen Fragen ergab wertvolle Einblicke in die Wahrnehmung und den Lerngewinn der Studierenden durch den Mathetag. Bezüglich neuer Erkenntnisse über die Unterrichtspraxis wurden fünf Hauptkategorien identifiziert: „Neue Methoden und Tools“ ($n=25$), „Praxisbezug herstellen“ ($n=20$), „Vielfalt und Kreativität“ ($n=15$), „Arbeiten mit Materialien“ ($n=10$) und „andere Kulturen und Ansätze“ ($n=8$). Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung des Mathetags für die Erweiterung des methodischen Repertoires und das Verständnis für praxisnahe Mathematikvermittlung. Als besonders hilfreich empfanden die Teilnehmenden die Aspekte „Tafelbilder und Visualisierung“ ($n=22$), „Methodenvielfalt“ ($n=18$), „Praxisnähe“ ($n=15$), „Apps und digitale Tools“ ($n=12$) sowie „interaktives Lernen in Kleingruppen“ ($n=10$). Diese Rückmeldungen betonen die Relevanz praktischer Erfahrungen und den Wert vielfältiger Lehrmethoden in der Lehramtsausbildung. Verbesserungsvorschläge konzentrierten sich hauptsächlich auf „Organisation und Zeitmanagement“ ($n=30$), „Gruppenkoordination“ ($n=18$), „klarere Aufgabenstellungen“ ($n=15$), „Lehrplanbezug“ ($n=10$) und „mehr Zeit für spezifische Stationen“ ($n=8$). Diese Erkenntnisse bieten wertvolle Ansatzpunkte für die Optimierung zukünftiger Mathetage und unterstreichen gleichzeitig die Komplexität der Organisation praxisnaher Lehrveranstaltungen.

Die Auswertung der Posttest-Daten zeigt eine überwiegend positive Bewertung des Mathetags durch die Teilnehmenden. Besonders hervorzuheben ist die hohe Zustimmung zur Bedeutung des eigenen Erlebens innovativer Methoden, bei dem 88,1% der Studierenden ($n=74$) mit „stimme zu“ oder „stimme voll zu“ antworteten. Dies unterstreicht die Wichtigkeit erfahrungsbasierter Lernansätze in der Lehramtsausbildung. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wurde von 64,3% ($n=54$) der Teilnehmenden als gut erkennbar eingestuft, was auf eine erfolgreiche Umsetzung des Hauptziels des Mathetags hindeutet. Noch deutlicher fällt die Zustimmung zur Integration fachdidaktischer und fachlicher Inhalte in die Unterrichtsgestaltung aus, die 65,5% ($n=55$) der Studierenden als wichtig erachten. Ein verbessertes Verständnis für den Transfer universitärer Inhalte in die Schulpraxis wurde von 72,6% ($n=61$) der

Teilnehmenden bestätigt. Dies lässt auf eine erhöhte Transferkompetenz schließen, die für angehende Lehrkräfte von zentraler Bedeutung ist. Schließlich gaben 71,4% (n=60) der Studierenden an, neue Einsichten bezüglich der Umsetzung fachdidaktischer Konzepte in realitätsnahe Unterrichtsszenarien gewonnen zu haben. Dies deutet auf einen signifikanten Lernzuwachs und eine Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires hin.

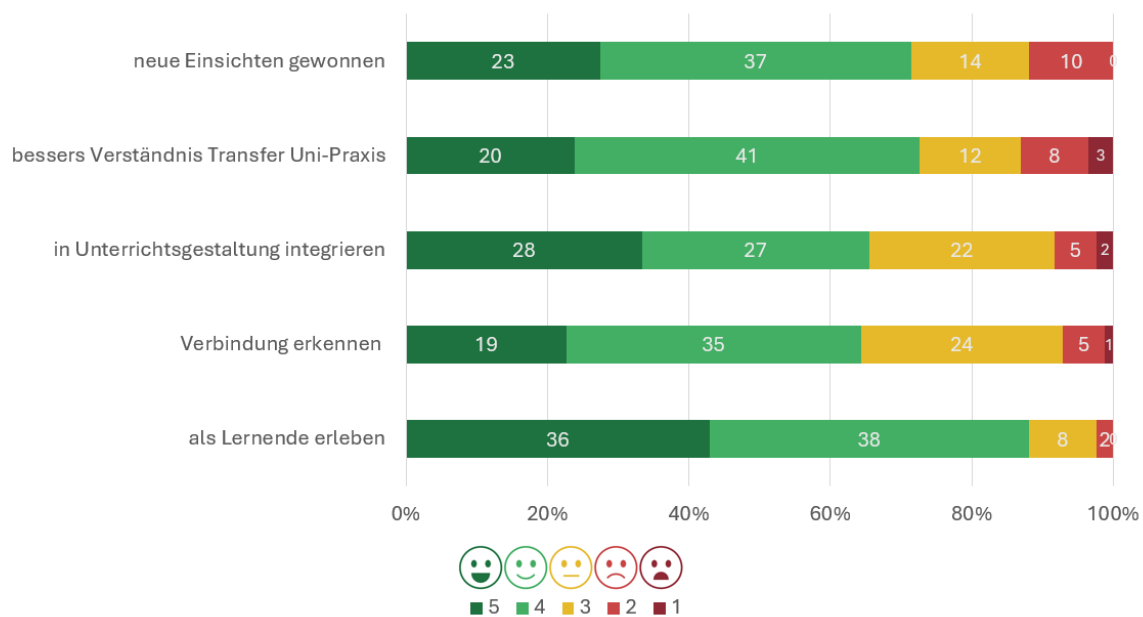


Abbildung 3: Ergebnisse Posttest (eigene Darstellung)

Die Bewertung der verschiedenen Stationen des Mathetags zeigt eine überwiegend positive Resonanz der Teilnehmenden. Die Station „Mathematik an der Tafel“ erhielt mit 76,2% (n=64) die höchste Zustimmung (Bewertungen 4 und 5), gefolgt von „Mathematik mit Material“ mit 82,1% (n=69). Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung traditioneller und haptischer Lehrmethoden in der Mathematikdidaktik. „Ein Bild von Mathematik“ wurde von 76,2% (n=64) der Studierenden positiv bewertet, was die Relevanz der Einbettung digitaler Medien (MathCityMap) im Mathematikunterricht hervorhebt. Die Station „Mathematik in der Pasta“ erhielt von 70,2% (n=59) der Teilnehmenden hohe Zustimmungswerte, was das Potenzial zum Experimentieren im Mathematikunterricht aufzeigt. „Mathematik anderswo“ und „Mathematik für zwischendurch“ wurden etwas verhaltener, aber immer noch überwiegend positiv bewertet. Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass 32,1% (n=27) der Teilnehmenden die letztgenannte Station nicht besuchten. Diese Station war „freiwillig“ und dies wurde als „muss ich nicht machen“ interpretiert.

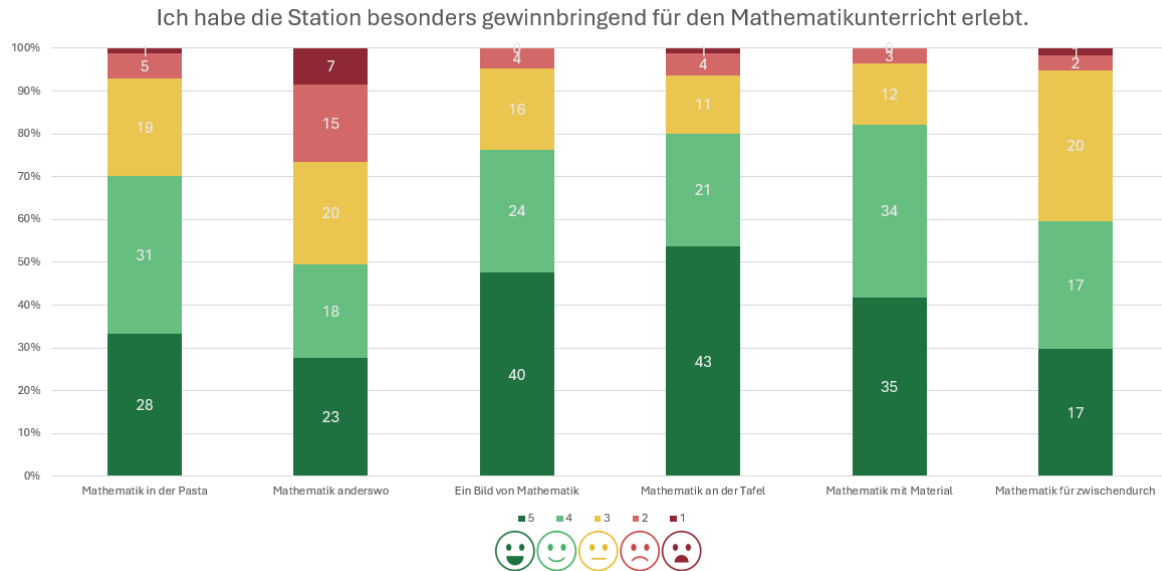
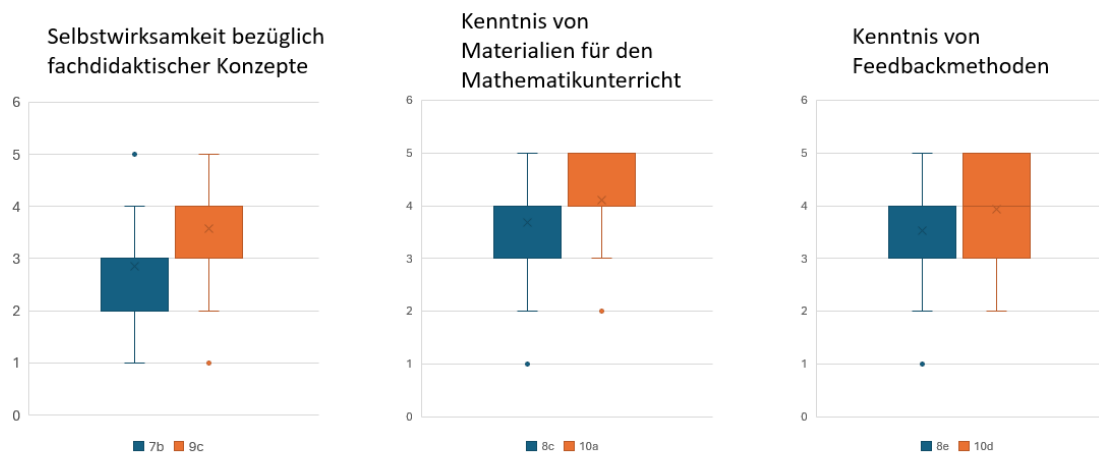


Abbildung 4: Rückmeldung auf Stations-Ebene (eigene Darstellung)

5.1.3 Items Prä- und Posttest kombiniert

Die Ergebnisse von kombinierten Items aus dem Prä- und Posttest wurden mit Hilfe des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests untersucht. Diese statistische Analyse zeigt signifikante Veränderungen in mehreren Schlüsselbereichen nach der Teilnahme am Mathetag.



Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test

Prätest	Posttest	Statistik	p
7b	9c	202 ^a	< .001
8c	10a	578 ^b	0.002
8e	10d	521 ^b	< .001

Anmerkung: $H_0: \mu_{\text{Messung 1}} - \mu_{\text{Messung 2}} < 0$

^a 27 Paar(e) mit verbundenen Werten

^b 22 Paar(e) mit verbundenen Werten

Abbildung 5: Übersicht Ergebnisse Prä-Posttest kombinierte Items (eigene Darstellung)

Selbstwirksamkeit bezüglich fachdidaktischer Konzepte (7b vs. 9c): Es wurde eine signifikante Zunahme ($W = 202$, $p < .001$) mit einer starken Effektstärke ($r = 0.756$) festgestellt. Der Mittelwert stieg von 2,85 ($SD = 0,976$) auf 3,57 ($SD = 0,868$), was auf eine deutlich verbesserte Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Fähigkeit, theoretische Konzepte im Mathematikunterricht anzuwenden, hindeutet.

Kenntnis von Materialien für den Mathematikunterricht (8c vs. 10a): Hier zeigte sich ebenfalls eine signifikante Verbesserung ($W = 578$, $p = .002$) mit einer mittleren Effektstärke ($r = 0.409$). Der Mittelwert erhöhte sich von 3,69 ($SD = 0,969$) auf 4,11 ($SD = 0,822$), was auf einen substanziellen Wissenszuwachs bezüglich Unterrichtsmaterialien hinweist.

Kenntnis von Feedbackmethoden (8e vs. 10d): Es wurde eine signifikante Zunahme ($W = 521$, $p < .001$) mit einer mittleren Effektstärke ($r = 0,466$) beobachtet. Der Mittelwert stieg von 3,52 ($SD = 0,938$) auf 3,94 ($SD = 0,896$), was auf eine erweiterte Kenntnis verschiedener Feedbackmethoden schließen lässt.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Wirksamkeit des Mathetags in Bezug auf die Steigerung der Selbstwirksamkeit der Studierenden, die Erweiterung ihres Wissens über Unterrichtsmaterialien und die Verbesserung ihrer Kenntnisse zu Feedbackmethoden. Die durchweg signifikanten Verbesserungen mit mittleren bis starken Effektstärken deuten auf einen substanziellen Lernzuwachs und eine positive Entwicklung der professionellen Kompetenzen der angehenden Mathematiklehrkräfte hin.

5.2 Auswertung der Kollegengespräche

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden 16 von Studierenden erstellte Kollegengespräche mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz & Rädiker, 2024) ausgewertet. Ziel war es, zentrale Kategorien zu entwickeln, die die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Lernerfolge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer reflektieren.

Folgende Kategorien, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant erscheinen, wurden herangezogen:

Kategorie 1: Gesamteindruck des Mathetags:

Diese Kategorie umfasst Aussagen darüber, wie die Studierenden den Mathetag insgesamt empfanden. Sie beschreibt die allgemeinen Eindrücke und Bewertungen der Veranstaltung.

Kategorie 2: Von der Uni in die Praxis

Diese Kategorie umfasst Aussagen darüber, ob die Studierenden planen, die neuen Methoden und Konzepte in ihre Praxis zu integrieren bzw. in ihrem zukünftigen Unterricht umzusetzen planen.

Kategorie 3: Lernwirksamkeit

Diese Kategorie umfasst Aussagen, in denen die Teilnehmer*innen explizit erwähnen, dass sie etwas gelernt haben oder neue Erkenntnisse gewonnen haben. Sie beschreibt,

wie sie die erlernten Methoden und Konzepte als nützlich und relevant für ihre zukünftige Lehrpraxis wahrnehmen.

5.2.1 Auswertung entlang der Kategorien

Kategorie 1: Gesamteindruck des Mathetags

Der Mathetag wurde von den Studierenden überwiegend positiv bewertet. Viele Teilnehmer*innen äußerten sich begeistert über die Vielfalt und den praktischen Nutzen der angebotenen Stationen. Eine Person bemerkte: „Ich fand die Methode des ganztägigen Stationenbetriebs faszinierend. Ich weiß zwar nicht, wie man das in der Schule umsetzen kann, aber allein für die Uni war es mal eine tolle Erfahrung, so etwas gemacht zu haben.“ „Am Mathetag haben wir Unterrichtsmethoden aus einem fachdidaktischen Blickwinkel erlebt.“

Viele der Aussagen zeigen, dass die Studierenden den Mathetag als bereichernd und inspirierend empfunden haben. Die Veranstaltung bot nicht nur eine Plattform für den Austausch innovativer Lehrmethoden, sondern ermöglichte es den Teilnehmer*innen auch, praktische Erfahrungen zu sammeln und neue Ansätze für den Mathematikunterricht zu entdecken. Insgesamt wurde der Mathetag als wertvoller Beitrag zur universitären Ausbildung wahrgenommen, die das Interesse und die Motivation der Studierenden für die Unterrichtspraxis nachhaltig gestärkt hat.

Kategorie 2: Von der Uni in die Praxis

Viele Teilnehmer äußerten sich positiv über die praktische Anwendbarkeit der erlernten Inhalte. Ein Studierender bemerkte: „Ich glaube, ich kann mir von dem Mathetag einiges mitnehmen für mein zukünftiges Lehrer-Dasein, auch weil ich der Meinung bin, dass man als Lehrer nicht einfach nur vorne an der Tafel Frontalunterricht betreiben sollte, sondern dass man schon die Kinder dazu bringt, auch aktiv am Unterricht teilzunehmen und mitzumachen, weil ich glaube, dass das einfach auch das Verständnis der Schülerinnen und Schüler bezüglich mathematischer Themen sehr fördert!“

Ein weiterer Teilnehmer betonte: „Ich würd ihn, glaube ich, selbst in meinen Unterricht einbauen. Selbst durchzuführen als Studentin würde ich nicht nochmal machen, weil es sehr zeitaufwändig ist und wir dann doch ein bisschen schneller sind als die Schülerinnen.“ „Die Verwendung von Material kannte ich so noch nicht. Ich glaube, es ist wichtig, dass die Schüler*innen sehen, dass 1 Liter Wasser in den dm^3 -Würfel passt. Ich glaube nur, ich würde die Schüler*innen nicht selbst schütten lassen, sondern das im Plenum vorzeigen.“ Hier wird ersichtlich, dass Studierende auch über mögliche Umsetzungen im eigenen Unterricht nachdenken. Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Studierenden die erlernten Methoden als nützlich und relevant für ihre zukünftige Lehrpraxis wahrnehmen.

Die Studierenden haben neue Ansätze und Ideen für ihren zukünftigen Unterricht entdeckt. Sie planen, die neuen Ansätze und Konzepte aktiv in ihren Unterricht zu integrieren, um den Mathematikunterricht praxisnah und ansprechend zu gestalten. „Das Beispiel mit der Zahnpasta hat mir besonders gut gefallen. Eine tolle Idee, solche Gegenstände einzubauen.“

Insgesamt zeigt sich, dass der Mathetag den Studierenden wertvolle Impulse für die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Lehrtätigkeiten gegeben hat.

Kategorie 3: Lernwirksamkeit

Viele Studierende betonten, dass sie am Mathetag neue Zugänge zum Mathematikunterricht kennengelernt haben. Ein Teilnehmer äußerte: „Ich fand immer total extrem interessant, weil man die Aufgaben so erledigen konnte, wie es die Schüler innen machen würden. Und ich habe viel gelernt, auch wie man Mathematik auf eine praktische Art und Weise beibringen kann.“ Sie schätzten die Möglichkeit, neue Lehrmethoden kennenzulernen und diese in einem realitätsnahen Kontext auszuprobieren. „Ich habe viele Erkenntnisse zur Umsetzung theoretischer Inhalte in der Praxis gewonnen.“ „Unterricht sollte auch aus dem Klassenzimmer hinaus verlagert werden. Bewegung hilft beim Lernen.“ „Wir haben gelernt, wie man Unterricht interaktiver, spannender und interessanter gestalten kann.“

Zusammenfassend aufgrund der Auswertung der Kollegengespräche kann festgehalten werden: Der Mathetag wurde von den Studierenden als bereichernd und motivierend empfunden. Die Vielfalt und der praktische Nutzen der Stationen wurden besonders hervorgehoben. Viele Teilnehmer*innen planen, die erlernten Methoden in ihrer zukünftigen Lehrpraxis anzuwenden, was die Lernwirksamkeit und Relevanz der Veranstaltung unterstreichen.

6 Fazit und Ausblick

Der Mathetag erweist sich als innovatives Konzept zur Professionalisierung angehender Mathematiklehrkräfte. Durch einen interaktiven Stationenbetrieb gelingt es, fachdidaktische Inhalte, unterrichtspraktische Tätigkeiten und methodische Ansätze praxisnah zu verknüpfen und den Studierenden Einblick in ein umfangreicheres Methodenrepertoire zu geben. Die Evaluation zeigt signifikante Verbesserungen in der Selbstwirksamkeit, dem Verständnis für Theorie-Praxis-Transfer und der Kenntnis innovativer Unterrichtsmethoden. Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Konzept ist groß und sie nehmen den Mathetag als lernwirksame Veranstaltung wahr.

Die Ergebnisse des vierten Zyklus zeigen, dass organisatorische Veränderungen umgesetzt werden sollten, wenn der Mathetag wieder für eine Großgruppe angeboten wird. Die Bedeutung der Überarbeitung nach jedem Zyklus wird auch durch das Zitat einer Lehrenden unterstrichen: „die Überarbeitung vom letzten zu diesem Mal war das i-Tüpfelchen – ein toller Tag.“

Zukünftige Forschungen könnten sich auf die Langzeitwirkung des Mathetags und dessen Einfluss auf die tatsächliche Unterrichtspraxis der Absolvent*innen konzentrieren. Auch wäre es interessant, wie lernwirksam die Studierenden die Integration in die normalen Seminartermine finden. Eine Kernbotschaft lässt sich aber mit Sicherheit jetzt schon tätigen: Der Mathetag schafft eine wirksame Brücke zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis in der Mathematiklehrausbildung.

Literatur

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K., & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen: Lernprozessbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung*. Verlag Empirische Pädagogik.
- Kaiser, G., & König, J. (2019). Competence Measurement in (Mathematics) Teacher Education and Beyond: Implications for Policy. *Higher Education Policy*, 32(4), 597–615. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Auflage). Juventa Verlag.
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Lohse-Bossenz, H., & Terhard, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23. <https://doi.org/10.3262/ZP1301001>
- Mewald, C. (2019). Lesson Study—Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher, *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19–29). StudienVerlag.
- Mewald, C., & Rauscher, E. (Hrsg.). (2019). *Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Studien Verlag.
- Prenzel, M. (2021). «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. <https://doi.org/10.25656/01:21771>
- Scholten, N., & Orschulik, A. (2022). Praxisdokumente zur Verknüpfung von Theorie und Praxis auf Basis der Professionellen Unterrichtswahrnehmung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Bd. 5 Nr. 1 (2022): Herausforderung Lehrer*innenbildung Ausgabe 5. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5233>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Nachhaltige Kunstpraxen

Methoden der EcoArt in der Kunstpädagogik

Nicola Jakob-Feiks¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1453>

Zusammenfassung

Angesichts ökologischer Krisen, wie Klimawandel, Ressourcenknappheit und Umweltverschmutzung gewinnt die Verbindung von Kunst und Nachhaltigkeit an Bedeutung. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Rolle der Kunstpädagogik in Zeiten dieser Krisen. Wie kann Kunstpädagogik Umweltbewusstsein und Nachhaltigkeit fördern? Künstler*innen und Kunstvermittler*innen nehmen durch bewusste Materialwahl und reflektierte Arbeitsweisen eine zentrale gesellschaftliche Verantwortung wahr und stoßen damit essenzielle Diskussionen unserer Zeit an. Exemplarische Werke seit den 1960er-Jahren dienen als Ressource für Vermittler*innen, um „Nachhaltigkeit“ in Universitäten, Schulen und Museen zu etablieren. Aus dieser Zusammenstellung künstlerischer Arbeiten, sowie dem Eco Material Guide von Linda Weintraub, wird ein praxisorientierter Kriterienkatalog entwickelt, der Kunstschaffende und Vermittler*innen dabei unterstützt, die eigene Praxis zu überprüfen und nachhaltige und gerechte Kunstpraxen zu entwickeln. Feministische Perspektiven und soziale Gerechtigkeit ergänzen die ökologische Dimension. Der Artikel bietet praxisnahe pädagogische Impulse, wie Nachhaltigkeit in der Kunstvermittlung verankert werden kann, um Verantwortung zu fördern und kreative Lösungen für globale Herausforderungen zu entwickeln.

Stichwörter: Kunstpädagogik, Nachhaltigkeit, EcoArt, soziale Gerechtigkeit, Umweltbewusstsein

1 Einleitung

Viele Künstler*innen legen großen Wert auf ihren ökologischen Fußabdruck. Dabei können sie Fragen wie: *Was esse ich?* oder *Woher stammt meine Kleidung?* mit einem hohen Umweltbewusstsein beantworten. Doch wenn es um ihre künstlerische Arbeit und insbesondere um die Wahl ihrer Materialien und Produktionsweisen geht, zeigt sich häufig ein anderes Bild. Ressourcen werden nicht nachhaltig verwendet. Dabei sind folgende Fragen von zentraler Bedeutung:

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: nicola.jakob-feiks@phwien.ac.at

- Mit welchen Materialien arbeite ich?
- Woher stammen diese?
- Welche sozioökonomischen Auswirkungen hat der Abbau oder Anbau der von mir verwendeten Rohstoffe?
- Unter welchen Bedingungen werden diese weiterverarbeitet?

Als Künstler*innen, insbesondere Lehrende, tragen wir gesellschaftliche Verantwortung und fungieren als Multiplikator*innen. Die bewusste Auseinandersetzung mit der Materialwahl und Arbeitsweise ist zeitaufwendig, hat jedoch weitreichende Konsequenzen für Umwelt, soziale Gerechtigkeit und kommende Generationen von Kunstschaffenden. Naomi Klein, kanadische Journalistin und Aktivistin, verdeutlicht:

„What the climate needs to avoid collapse is a contraction in humanity’s use of resources; what our economic model demands to avoid collapse is unfettered expansion. Only one of these sets of rules can be changed, and it’s not the laws of nature.“ (Klein, 2015, S. 233)

Angesichts globaler Krisen wie Klimawandel, Verlust von Biodiversität und zunehmender Umweltzerstörung stellt sich die Frage, wie zeitgenössische Kunst darauf reagieren kann. Künstlerische Arbeiten inspirieren und zeigen Lösungsansätze für ökologische Probleme auf und schärfen Bewusstsein, sodass sie ein gesellschaftliches Umdenken für eine nachhaltige Zukunft fördern.

Diese Arbeit erforscht, wie nachhaltige Kunstpraxen aussehen und praxisnah umgesetzt werden können. Dazu gibt sie einen Überblick über zeitgenössische nachhaltige Kunst und verbindet diese mit Diskursen zu Globalisierung, Kapitalismus, Umweltpolitik sowie sozialer Gerechtigkeit. Ein zentraler Bestandteil ist ein Kriterienkatalog nachhaltiger Kunstpraxen der auf *Linda Weintraubs Eco Material Guide* sowie einer interdisziplinären Analyse basiert und soziale Ungleichheit besonders berücksichtigt. Die Untersuchung knüpft an die seit 1979 im österreichischen Schulwesen verankerte Umweltbildung an, um Umweltbewusstsein und Handlungskompetenz zu fördern.

Weiters wird in aktuelle Nachhaltigkeitsdebatten eingeführt und feministische Perspektiven an beispielhaften künstlerischen Positionen vorgestellt, die ökologische und soziale Themen verknüpfen. Dabei wird deutlich, wie wichtig die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven bei der Entwicklung nachhaltiger Lösungen ist.

Kunst wirkt ästhetisch und pädagogisch, indem sie individuelle und kollektive Veränderungen zu nachhaltigen Lebensweisen anstößt. Besonders sichtbar wird dies in der EcoArt, deren Werke auf Diskurse zu ökologischen Herausforderungen und sozialer Ungerechtigkeit aufmerksam machen und aktiv mitgestalten.

Anstelle einer traditionellen Conclusio bietet diese Arbeit einen praxisorientierten Kriterienkatalog, der Kunstschaftenden und Vermittler*innen Orientierung gibt, ihre eigene Praxis zu hinterfragen und nachhaltige und sozial gerechte Kunstpraxen aktiv umzusetzen.

2 Umwelt-, Entwicklungs- und Nachhaltigkeitsdebatten seit 1972

Seit der ersten UNO-Umweltkonferenz in Stockholm (1972) und der Gründung des Umweltprogramms der Vereinten Nationen (UNEP) rückten globale ökologische Herausforderungen zunehmend in das Bewusstsein der Menschen und internationalen Politik. Zentrale Ereignisse wie die Katastrophe von Tschernobyl im Jahr 1986, das Auftreten des Ozonlochs, auch die darauffolgende politische Reaktion des Montrealer Protokolls (1987) und die Rio-Konferenz (1992 mit der Agenda 21, Biodiversitäts- und Klimarahmenkonventionen) markieren hier Schlüsselmomente der internationalen Umweltpolitik. Mit dem Fall der Sowjetunion etablierte sich der Kapitalismus als dominierendes globales Wirtschaftssystem. Zunehmende Liberalisierung und Deregulierung und deren negative Folgen auf die Umweltpolitik wurden sichtbar.

Die Gründung der Welt-Handels-Organisation, WTO im Jahr 1994 förderte globale Liberalisierung und Privatisierung, wobei Umweltauflagen oft als Hemmnisse für den Welthandel abgewertet wurden. Dies erschwerte Verhandlungen im Bereich der Umweltpolitik erheblich. Obwohl das Kyoto-Protokoll (1997) verbindliche Ziele zur Treibhausgasreduktion festlegte, wurden dessen Wirksamkeit und Umsetzung durch wirtschaftliche Interessen (Ablehnung durch die USA, Austritt Kanadas) stark eingeschränkt.

Der Weltgipfel in Johannesburg (2002) führte zur Aufnahme von quantifizierbaren Zielen. Die Bereitschaft zu tiefgreifenden systemischen Veränderungen, blieb trotz und auch durch schwere Krisen wie der Weltwirtschaftskrise von 2008, gering. Erst mit dem Pariser Klimaabkommen (2015) verpflichteten sich alle teilnehmenden Staaten zu Maßnahmen, die globale Erwärmung deutlich unter 2°C zu begrenzen. Allerdings kritisieren Expert*innen, dass die festgelegten nationalen Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele nicht ausreichen.

Publikationen wie *Wir sind dran* (Club of Rome, 2017), *This Changes Everything* von Naomi Klein sowie Tim Jacksons *Wohlstand ohne Wachstum* zeigen die Notwendigkeit eines grundlegenden Systemwandels auf und kritisieren die Wachstumsideologie des kapitalistischen Systems. Diese Werke argumentieren, dass ein ökologischer Wandel nur durch eine umfassende kulturelle und wirtschaftliche Neuausrichtung erreicht werden kann.

Bereits 1713 hat der Begriff der „Nachhaltigkeit“ geprägt von Hans Carl von Carlowitz einen Wandel im Bereich der Forstwirtschaft gefordert. Gemäß Definition der UNO zielt nachhaltige Entwicklung auf eine Verbesserung der Lebensqualität aller Menschen ab, ohne die Belastungsgrenzen der Erde zu überschreiten. Mit der UNO-Agenda 2030 wurden 17 globale Entwicklungsziele zur nachhaltigen Entwicklung (SDG's) mit dem Grundsatz „Leave no one behind“, entwickelt.

Philosophische Debatten hinterfragen das Konzept des „Anthropozäns“, welches das Zeitalter, indem der Mensch der größte Einflussfaktor auf die Umwelt ist. Alternativen wie der Begriff des „Kapitalozän“ werden von T.J. Demos vorgeschlagen, um darauf hinzuweisen, dass es vor allem die kapitalistische Wirtschaftsweise ist, die den Klimawandel vorantreibt. Das Konzept des „Chthuluzän“ das von Donna Haraway konzipiert wurde, verfolgt posthumane Ansätze, welche die Menschheit als Teil eines Multispezies-Ökosystems betrachten und auf eine gemeinschaftliche, interspezies-basierte Ökologie setzen.

3 Sammlung von künstlerischen Positionen zur Nachhaltigkeit

In diesem Artikel untersuche ich Fragen der Nachhaltigkeit in der bildenden Kunst anhand zentraler Positionen und ausgewählter Arbeiten von 1960 bis 2020. Hierbei stehen Künstler*innen und ihre Werke im Fokus, die maßgeblich zur Entwicklung des Nachhaltigkeitsbegriffs beigetragen haben. Der Begriff „Nachhaltigkeit“ bezeichnet hierbei ein soziales, ökologisches, ökonomisches und kulturelles Gleichgewicht, wobei die künstlerische Arbeit stets im Kontext ihrer Entstehungszeit betrachtet wird. Diese folgende Zusammenstellung soll Kunstvermittler*innen als Ressource dienen, das Thema Nachhaltigkeit in Universitäten, Schulen und Museen zu vermitteln.

3.1 Künstlerische Positionen zur Nachhaltigkeit bis 2000

In Form von „Land Art“ (1969), welche von Gerry Schum medial popularisiert wurde, rückte die Landschaft und der menschliche Eingriff in die Natur ins Zentrum der Kunstwelt. US-amerikanische Künstler wie Michael Heizer „Double Negative“ (1969–1970) und Robert Smithson „Spiral Jetty“ (1970) schufen monumentale Werke, um Vergänglichkeit und Eingriffe sichtbar zu machen. Europäische Künstler wie Richard Long „A Line Made by Walking“ (1967) und Andy Goldsworthy arbeiteten dagegen subtiler und temporärer, betonten Veränderlichkeit und natürliche Kreisläufe.

Die jugoslawische Künstlergruppe OHO unterschied sich von diesen Ansätzen durch minimalistische Aktionen, die ökologische Themen mit einer Kritik an Rationalismus und Industrialisierung verbanden und westliche Konzeptkunst mit östlicher Philosophie verknüpften.

Hans Haacke nutzte in „Rhine Water Purification Plant“ (1972) einen explizit dokumentarischen und analytischen Zugang, um Umweltverschmutzung und gesellschaftliche Machtstrukturen sichtbar zu machen. Demgegenüber wählte Mierle Laderman Ukeles „Flow City“ (1983–1996) eine performative, feministisch motivierte Herangehensweise, indem sie unsichtbare Pflege- und Reinigungsarbeiten künstlerisch sichtbar machte und öffentliche Partizipation förderte. Agnes Denes setzte in „Wheatfield – A Confrontation“ (1982) symbolisch-konfrontativ Natur gegen Kapitalismus in Szene.

Als weitere Form entwickelten Newton und Helen Mayer Harrison mit ihren „Survival Pieces“ praktische, ökosystemische Lösungen, während Lynne Hulls „trans-Species art“ konkret nutzbare Lebensräume für Tiere schuf. Patricia Johanson realisierte funktional-ästhetische Landschaftsprojekte.

Zum Kontext der Nachhaltigkeit verbanden Joseph Beuys „7000 Eichen“ (1982) und Friedensreich Hundertwasser „Hundertwasserhaus“ (1985) ökologische Prinzipien mit gesellschaftlicher Partizipation bzw. ökologischer Architektur.

Eine weitere Position zeigt Cornelia Hesse-Honegger, welche mit wissenschaftlicher Genauigkeit ökologische Schäden durch radioaktive Strahlung dokumentierte. Mel Chin „Revival Field“ (1991) und Aviva Rahmani „Ghost Nets“ (1991–2000) arbeiteten hingegen interdisziplinär, um ökologische Schäden direkt zu beheben. Beispiele wie diese verdeutlichen, in welcher Form Kunst gesellschaftliche und ökologische Veränderungen aktiv vorantreiben kann.

3.2 Künstlerische Positionen zur Nachhaltigkeit 2000–2020

Unter dem Begriff der Eco Art werden zeitgenössische künstlerische Arbeiten zusammengefasst, die sich intensiv mit Themen der Nachhaltigkeit wie Energie, Abfall, Klimawandel, Technologie, Lebensraum, Ressourcen, komplexen Systemen und nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen. Dabei orientiert sich die Begrifflichkeit und Strategie stark an den Definitionen von Linda Weintraub, die sie in ihrem Buch *What's next? Eco materialism and contemporary art* (2019) erläutert.

Ein wichtiges Thema innerhalb der Eco Art stellt das Recycling dar, welches kritisch das Konsumverhalten und die Abfallverwertung reflektiert. Chu Yuns Installation „Constellation No. 3“ (2006) visualisiert das Problem der geplanten Obsoleszenz und die Wegwerfgesellschaft, indem er ausrangierte, aber noch funktionsfähige Elektrogeräte nutzt, deren leuchtende Anzeigen symbolisch an Sterne erinnern. Ähnlich kritisch setzt Richard Box mit seiner „Installation Field“ (2004) elektromagnetische Strahlung und deren unsichtbare Auswirkungen ins Zentrum seiner Arbeit, indem er 1301 recycelte Leuchtstoffröhren unter einer Hochspannungsleitung aufstellte, welche allein durch die elektromagnetische Strahlung zum Leuchten gebracht werden. Raphael Perret widmet sich mit „Recycling Yantra“ (2014) der sozialen Dimension des Recyclings, indem er Elektroschrott und dessen sozioökonomische Folgen in Indien untersucht.

Die Arbeiten von Amy M. Youngs, Laura Parker und Hilda Hellström behandeln auf unterschiedliche Weise das Thema Erde und machen deren Bedeutung für Mensch und Umwelt sichtbar und erfahrbar. Amy M. Youngs verdeutlicht mit ihrer Installation „Digestive Table“ (2006) durch lebendige Würmer in einem Kompostsystem den natürlichen Kreislauf von Verfall und Neubeginn, indem sie Abfälle als Nährstoffe sichtbar macht und dadurch ein ökofeministisches Bewusstsein für unsere Abhängigkeit von der Erde schafft. Laura Parker hingegen nutzt in „Taste of Place“ (2006) sinnlich-sensorische Erfahrungen, um die Vielfalt und Einzigartigkeit des Bodens unmittelbar wahrnehmbar zu machen, und unterstreicht so die

tiefe Verbindung zwischen Erde, Nahrung und lokaler Identität, wodurch sie zu einem respektvollen Umgang mit natürlichen Ressourcen aufruft.

Im Kontrast dazu beschäftigt sich Hilda Hellströms Arbeit „The Materiality of a Natural Disaster“ (2012) mit der Erde als Träger einer unsichtbaren, jedoch bedrohlichen Erzählung: Sie verwendet Erde aus der radioaktiv kontaminierten Zone Fukushima, um nicht nur ökologische, sondern auch soziale Folgen von Katastrophen sichtbar zu machen und dabei auf die Ängste und Ausgrenzungen aufmerksam zu machen, die aus einer unsichtbaren Gefahr resultieren. Gemeinsam ist allen drei Künstler*innen, dass sie die Erde als lebendige und essenzielle Grundlage menschlicher Existenz begreifen und sichtbar machen.

Hingegen greift Michael Pinsky in seiner Installation „Pollution Pods“ (2017) das Thema Luft auf und macht die Problematik der Luftverschmutzung unmittelbar erfahrbar, indem Besucher*innen durch fünf Kuppeln schreiten und die verschiedenen Luftqualitäten globaler Metropolen wie London oder Neu-Delhi körperlich wahrnehmen. Durch dieses sinnliche Erleben regt die Arbeit dazu an, über globale Umweltprobleme und die eigene Verantwortung im Umgang mit natürlichen Ressourcen nachzudenken.

Das Element Wasser wird in der Kunst von Jason deCaires Taylor, Bright Ugochukwu Eke sowie Margaret und Christine Wertheim auf unterschiedliche Weise verwendet, um Umweltprobleme sichtbar zu machen. Taylor platziert Skulpturen unter Wasser, um künstliche Riffe zu schaffen, die Korallen und anderen Meereslebewesen Lebensraum bieten. So schützt er natürliche Korallenriffe vor Überlastung durch den Tourismus und verbindet Kunst mit natürlichem Wachstum. Eke hingegen macht durch seine Arbeit „Shields“ auf die Wasserverschmutzung in Nigeria aufmerksam. Er sammelt gebrauchte Plastik-Wasserbeutel, die von der Bevölkerung aufgrund mangelnden Zugangs zu sauberem Trinkwasser verwendet werden müssen, und verarbeitet diese zu Schutzkleidung gegen sauren Regen, der durch industrielle Verschmutzung verursacht wird. So verdeutlicht er den Zusammenhang zwischen Umweltverschmutzung, sozialer Ungerechtigkeit und wirtschaftlichen Interessen. Auf die Bedrohung der Meeresökosysteme machen Margaret und Christine Wertheim mit ihrer Arbeit „Hyperbolic Crochet Coral Reef“ aufmerksam, indem sie aus Plastikabfällen gehäkelte Korallenriffe erschaffen. Ihre Arbeit betont sowohl die Schönheit als auch die Fragilität natürlicher Korallenriffe und macht die Problematik von Plastikmüll in den Ozeanen anschaulich. Während Taylor langfristig ästhetische Lebensräume unter Wasser gestaltet und Eke auf eine direkte, kritische Darstellung setzt, kombinieren die Wertheim-Schwestern Kunst, Mathematik und Umweltaktivismus, um Bewusstsein für den Schutz der Meere zu schaffen.

In den Werken von Olafur Eliasson „Ice Watch“ (seit 2014), auf das ich im Kapitel 6. Analyse exemplarischer künstlerischer Arbeiten ausführlicher eingehen werde, und Tavares Strachan „The Distance Between What We Have and What We Want“ (2004–2006) steht die Symbolik des schmelzenden arktischen Eises im Mittelpunkt. Eliasson macht mit „Ice Watch“ den Klimawandel unmittelbar sichtbar, indem er Eisblöcke aus der Arktis öffentlich platziert und diese vor den Augen der Betrachter schmelzen lässt, um die Dringlichkeit und emotionale Betroffenheit angesichts der Klimakrise zu verdeutlichen. Strachan hingegen transportiert in

seinem Projekt einen arktischen Eisblock auf die Bahamas, wo er ihn mithilfe von Solarenergie vor dem Schmelzen bewahrt und dadurch zugleich die Verletzlichkeit unserer Umwelt sowie die Kraft menschlicher Innovation veranschaulicht. Auch Néle Azevedo verwendet in ihrer Arbeit „Melting Men“ (seit 2001) schmelzende Eisskulpturen als eindrucksvolle Metapher für die Vergänglichkeit natürlicher Ressourcen.

Nachhaltige Kunstpraxen und Aktivismus verbinden sich in den Arbeiten von Liberate Tate, Oliver Ressler, Michael Mandiberg und Maya Lin auf unterschiedliche, aber wirkungsvolle Weise. Liberate Tate nutzt mit gezielten, medienwirksamen Interventionen gegen das Sponsoring der Tate Gallery durch den Ölkonzern BP die öffentliche Aufmerksamkeit, um sogenannte „Artwashing“-Praktiken aufzudecken und zu stoppen. Oliver Resslers Videoreihe „Everything’s Coming Together While Everything’s Falling Apart“ dokumentiert hingegen seit 2015 direkten zivilen Widerstand und Blockadeaktionen gegen klimaschädliche Industrien und unterstreicht dabei, dass nachhaltiger Wandel physischen Protest und unmittelbare Aktion erfordert. Im Gegensatz dazu verwendet Michael Mandiberg mit seiner Netzkunst „Real Cost“ (2007) digitale Mittel, um ökologische Auswirkungen unseres Online-Konsums sichtbar zu machen, indem er Umweltkosten etwa in „Baumjahren“ visualisiert und somit Konsumenten zu bewussterem Verhalten anregt. Auch Maya Lin verbindet Bildung und Interaktion, indem sie mit „What is Missing?“ seit 2009 ein partizipatives Online-Denkmal geschaffen hat, das den Verlust der globalen Biodiversität dokumentiert und zugleich aktiv zur Erhaltung der Ökosysteme auffordert. Gemeinsam ist all diesen Kunstprojekten ihr Anliegen, Umweltprobleme sichtbar und erfahrbar zu machen und dadurch gesellschaftliche Reflexion sowie konkreten Wandel anzustoßen. Jedoch unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Methode: von radikalen Aktionen im physischen öffentlichen Raum über dokumentarisch aktivistische Filme bis hin zu digitalen, partizipativen Plattformen, die Konsumenten direkt in ihrem Alltag ansprechen und zu eigenverantwortlichem Handeln inspirieren.

Die Arbeiten von Natalie Jeremijenko, Maja und Reuben Fowkes, Vivien Sansour und Cooking Sections verlassen bewusst die institutionellen Grenzen der Kunstwelt und streben eine inklusive und partizipative Auseinandersetzung mit ökologischen Themen an. Natalie Jeremijenko entwickelt mit der „Environmental Health Clinic“ einen aktivistischen, interaktiven Ansatz, bei dem Menschen *Impatients* (Menschen, die nicht warten wollen, dass sich etwas ändert, sondern selbst aktiv werden wollen) konkrete Handlungsempfehlungen erhalten, um lokale Umweltprobleme, wie etwa Gewässerverschmutzung „Lure“ (2010) oder urbane Flächenversiegelung „NoPark“ (2007–2011) zu lösen. Ihre Arbeiten fördern auf kreative Weise individuelles Engagement und verbinden künstlerische Praxis unmittelbar mit ökologischer Intervention.

Im Vergleich dazu verfolgen Maja und Reuben Fowkes mit der „River School“ (2013–2015) einen kuratorisch-kommunikativen Ansatz, indem sie Kunstschaaffende, Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen entlang der Donau zusammenbringen und so einen interdisziplinären Austausch ermöglichen, der auf gemeinschaftliches Lernen und ökologisches Bewusstsein setzt. Während Jeremijenko unmittelbare Aktionen vorschlägt und reale Räume physisch

transformiert, schaffen Maja und Reuben Fowkes vor allem Raum für Reflexion und Dialog, um langfristige ökologische Strategien zu entwickeln.

Ähnlich gemeinschaftsorientiert, aber stärker auf indigene Pflanzen und deren kulturelle sowie ökologische Bedeutung fokussiert, agiert Vivien Sansour 2019 mit einer Performance-Lecture namens „Autonomia“, die lokale Gemeinschaften zur Rückkehr zu nachhaltigeren Anbaumethoden motiviert und so die biologische Vielfalt revitalisiert. Dagegen kombiniert die Gruppe Cooking Sections mit „CLIMAVORE: On Tidal Zones“ (2018) ästhetische Praxis, wissenschaftliche Forschung und gemeinschaftliches Engagement, indem sie an der schottischen Küste eine performative Installation schaffen, die zugleich ökologische Reinigung durch Austern ermöglicht und gesellschaftliches Essverhalten verändert.

Die genannten Arbeiten eint der gemeinsame Fokus, ökologische Themen greifbar zu machen und lokale Gemeinschaften einzubeziehen. Doch sie unterscheiden sich in ihrer Methodik und medialen Ausprägung: von direkter Handlung und künstlerisch-aktivistischem Eingriff (Jeremijenko) über kuratorisch vermittelnde Ansätze (Fowkes) bis hin zu performativen und gemeinschaftlichen Aktionen (Sansour, Cooking Sections).

4 Methodische Ansätze für EcoArt

Die Verbindung von Kunst mit Wissenschaft und weiteren Disziplinen ermöglicht es Künstler*innen, kreative und nachhaltige Lösungen für dringende Umweltprobleme zu entwickeln. Interdisziplinäre Ansätze erlauben ihnen, traditionelle Medien zu erweitern und ökologische Herausforderungen gezielt anzusprechen. Künstler*innen wie Natalie Jeremijenko verbinden beispielsweise Biotechnologie und Umweltwissenschaften, um kritische Fragen praktisch und unmittelbar zu behandeln. Nachhaltige Kunstpraxen zeichnen sich besonders durch den bewussten Umgang mit Materialien aus, die von der Gewinnung über die Verarbeitung bis hin zur Entsorgung oder Wiederverwertung reflektiert werden. Projekte wie Chu Yuns Installation aus Elektromüll oder Richard Box' Lichtinstallation verdeutlichen, wie Recycling gleichzeitig nachhaltige Praxis und kritische Reflexion sein kann. Weitere methodische Schwerpunkte bilden provokative Inszenierungen ökologischer Probleme, etwa durch Olafur Eliassons schmelzende Eisblöcke oder Michael Pinskys „Pollution Pods“, die globale Umweltprobleme sinnlich erfahrbar machen. Ebenso relevant sind partizipative Strategien, bei denen Künstler*innen wie Jeremijenko („Environmental Health Clinic“) oder Cooking Sections („CLIMAVORE“) lokale Gemeinschaften direkt involvieren und somit nachhaltiges Handeln und kollektives Bewusstsein fördern. Digitale Medien und Netzkunst ergänzen diese Ansätze, indem sie komplexe ökologische Zusammenhänge visualisieren und ein nachhaltiges Verhalten im Alltag anregen. Trotz der vielfältigen Potenziale dieser Methoden bleibt für Kunstschaffende die Herausforderung, ästhetische Qualität und ökologische Wirksamkeit wirkungsvoll miteinander zu verbinden.

5 Kriterien für nachhaltige Kunstpraxen

Die Notwendigkeit, nachhaltige Praxen in die Kunstproduktion und -präsentation zu integrieren, wird immer dringlicher, um sowohl ökologische Verantwortung zu übernehmen als auch das Bewusstsein für Umweltthemen durch künstlerische Ausdrucksformen zu schärfen. In diesem Kapitel werden grundlegende Kriterien definiert, die Künstler*innen und Kunstpädagog*innen anleiten sollen, ihre Praktiken nachhaltiger zu gestalten.

With its reliance on hyper-itinerancy, unethical sponsorship and speculative capital, the business of contemporary art, regardless of its practices it deals with, clearly contributes to climate change and ecological collapse rather than mitigating it. The art world has undergone a variety of changes over the last thirty years that together have compounded its negative environmental impact. (Drabble, 2019, S. 45)

Barnaby Drabble als Herausgeber von *Along Ecological Lines*, betont, dass das aktuelle Kunstsystem aufgrund seiner engen Verknüpfung mit kapitalistischen Strukturen und Spekulation nicht nachhaltig ist.

Nachhaltige Kunstpraxen umfassen eine Reihe von Ansätzen und Techniken, die darauf abzielen, die Umweltauswirkungen künstlerischer Arbeit zu minimieren. Dazu gehört der bewusste Umgang mit Ressourcen, die Reduzierung von Abfall, die Verwendung umweltfreundlicher Materialien und die Förderung des Umweltbewusstseins durch künstlerisches Handeln.

Linda Weintraub (2018) schlägt in ihrem *Eco Material Guide to Art Practice* neun zentrale Kriterien für nachhaltige künstlerische Praxis vor:

1. Berücksichtigung ökologischer Kosten und Konsequenzen der Materialien
2. Prüfung der Nebenprodukte und Abfälle aus der künstlerischen Praxis
3. Verantwortung für langfristige ökologische Auswirkungen der Werke
4. Reduzierung des ökologischen Fußabdrucks in der Materialverwendung
5. Berücksichtigung ökologischer Folgen des Transports
6. Einbezug zukünftiger Generationen und Ressourcenbegrenzungen
7. Nutzung nachhaltig hergestellter oder recycelter Materialien
8. Reflexion des ökologischen Preises von Selbstausdruck und Kunstproduktion
9. Nachhaltige Pflege der Entstehungs- und Ausstellungsorte

Der Kriterienkatalog für nachhaltige Kunstpraxen bietet Kunstpädagog*innen und Künstler*innen Leitlinien, um ihre Praxis nachhaltig, sozial verantwortungsvoll und ökologisch bewusst zu gestalten. Kunstpädagog*innen und Künstler*innen werden ermutigt, ihre Arbeiten partizipa-

tiv und gemeinschaftlich auszurichten, die Machtstrukturen des Kunstmarktes kritisch zu hinterfragen und somit alternative künstlerische und vermittelnde Praxen zu entwickeln.

Aus der vorliegenden Forschung ergibt sich ein Kriterienkatalog für nachhaltige Kunstpraxen, der folgende Dimensionen umfasst:

5.1 Kriterienkatalog für nachhaltige Kunstpraxen

1. Künstler*innen und Pädagog*innen helfen den Institutionen, in denen sie ausstellen und mit denen sie zusammenarbeiten, sich ökologisch weiterzuentwickeln (z.B. Liberate Tate, gegen das BP-Sponsoring der Tate Gallery).
2. Künstler*innen und Pädagog*innen beziehen ihr Geld von sozial- und umweltbewussten Quellen (z.B. Mel Chin, „Fundred Dollar Bill Project“).
3. Künstler*innen und Pädagog*innen setzen sich für Bildung und freien Informationsfluss ein (z.B. Olafur Eliasson, „Ice Watch“).
4. Künstler*innen und Pädagog*innen nutzen ihre Multiplikatorfunktion für Bewusstseinsarbeit (z.B. Maya Lin, „What is Missing?“).
5. Künstler*innen und Pädagog*innen ermöglichen transparenten Informationszugang (z.B. Oliver Ressler, „Everything’s Coming Together While Everything’s Falling Apart“).
6. Künstler*innen und Pädagog*innen setzen sich für nicht marktorientierte Kunst ein und nehmen eine kritische Haltung gegenüber Gesellschaft und Konsum ein (z.B. Mierle Laderman Ukeles, „Touch Sanitation Performance“; Hans Haacke, „Rhine Water Purification Plant“).
7. Künstler*innen und Pädagog*innen beziehen Öffentlichkeit und Community aktiv ein (z.B. Natalie Jeremijenko, „Environmental Health Clinic“).
8. Künstler*innen und Pädagog*innen schränken Reisetätigkeiten ein und nutzen umweltfreundliche Transportwege (z.B. Maja und Reuben Fowkes, Translocal Institute).
9. Künstler*innen und Pädagog*innen setzen sich öffentlich für eine gerechte Welt ein (z.B. Vivien Sansour, „Palestine Heirloom Seed Library“).
10. Künstler*innen und Pädagog*innen arbeiten inter- und transdisziplinär (z.B. Aviva Rahmani, „Ghost Nets“).
11. Künstler*innen und Pädagog*innen setzen visuelle Interventionen ein, um Missstände aufzuzeigen (z.B. Bright Ugochukwu Eke, „Shields“).
12. Künstler*innen und Pädagog*innen demonstrieren den Wert aller Ressourcen, da Müll nicht existiert (z.B. Chu Yun, „Constellation No. 3“).
13. Künstler*innen und Pädagog*innen setzen sich für die Revitalisierung zerstörter Ökosysteme ein (z.B. Mel Chin, „Revival Field“).

6 Analyse exemplarischer künstlerischer Arbeiten

6.1 Olafur Eliasson: „Ice Watch“

Olafur Eliasson ist für seine umweltbewussten Kunstprojekte bekannt, die oft natürliche Phänomene in urbane Kontexte bringen. Bei seinem Projekt „Ice Watch“, das er für die jährlich stattfindende Klimakonferenz konzipiert hat, transportierte er massive Eisblöcke aus der Arktis in die Stadt, um auf den Klimawandel aufmerksam zu machen. Die schmelzenden Eisblöcke ermöglichen Passanten eine direkte, sinnliche Erfahrung des Klimawandels, indem sie die Realität des abschmelzenden Eises sichtbar und fühlbar machten. Trotz hoher Transportemissionen argumentiert Eliasson, dass der gesellschaftliche Nutzen in Form von erhöhtem Bewusstsein und Handlungsdruck die Umweltkosten rechtfertigt. Die Kontroverse um die Umweltauswirkungen seines Projekts hebt die Komplexität in der Diskussion um Kunst und Nachhaltigkeit hervor (Fowkes nach Drabble, 2019).

How can we convert into image and narrative the disasters that are slow moving and long in the making, disasters that are anonymous and that star nobody, disasters that are attritional and of indifferent interest to the sensation-driven technologies of our image-world? How can we turn the long emergencies of slow violence into stories dramatic enough to rouse public sentiment and warrant political intervention, (...) (Nixon, zitiert nach Demos, 2017, S. 13)

Demos fragt, wie sich langsame und unsichtbare Umweltkatastrophen in Bilder und Geschichten übersetzen lassen, um öffentliches Bewusstsein und politische Maßnahmen anzuregen. Kunst hat hierbei die besondere Fähigkeit, solche verborgenen Prozesse sichtbar zu machen, wie etwa beim Schmelzen des ewigen Eises, das verdeutlicht, dass der Klimawandel uns alle betrifft.

6.2 Mierle Laderman Ukeles: „Flow City“

Mierle Laderman Ukeles beschäftigt sich seit den 1970er Jahren intensiv mit den ökologischen und sozialen Konsequenzen von Abfall und Wartungsarbeiten. Ihr Konzept der „Maintenance Art“ umfasst Performances und Installationen, die darauf abzielen, die oft unsichtbare Arbeit von Reinigungskräften und anderen Wartungsarbeiten in den Vordergrund zu rücken. Ukeles betont die Bedeutung von Erhaltung und Pflege als kritische Aspekte einer nachhaltigen Gesellschaft.

An der *59th Street Marine Transfer Station*, einem wichtigen Knotenpunkt für Müllverarbeitung und den Umschlag von Abfällen von LKWs auf Schiffe, richtete Ukeles mit ihrer Arbeit „Flow City“ (1983–1996) ein innovatives Besucherzentrum ein, das den Gästen ermöglicht, die einzelnen Schritte der Abfallverarbeitung zu beobachten und besser zu verstehen. Drei Rampen, gebaut aus Recyclingmaterial, führen die Besucher*innen an unter-

schiedlichen Stationen der Müllverarbeitung entlang und eröffnen so erstmals öffentliche Einblicke in diesen normalerweise verborgenen Prozess. Dadurch macht Ukeles die komplexe und extreme Dialektik zwischen Natur und Kultur sichtbar. Ihre ökofeministische Arbeit hebt dabei besonders die Bedeutung und Würde jener „unsichtbaren“ Arbeitskräfte hervor, denen sie mit Dank und Respekt begegnet. Zudem verdeutlicht Ukeles der Gesellschaft die Folgen ihres Konsumverhaltens und macht bewusst, dass jede und jeder Einzelne die Macht hat, Veränderungen herbeizuführen.

Ukeles's space introduces the concept that waste is a cultural construct; In reality, there is no such thing as „waste“. Within the natural world, everything is reused and recycled. Only human beings have neglected this fundamental principle of nature. Flow city heightens our consciousness about materials; and this is the first stage in effectively reducing urban waste, one of our most critical environmental problems. As the industrial world throws out millions of tons of valuable natural resources, harmful activities like mining minerals and logging forests continue unabated. (Matilsky, 1992, S. 75 f.)

6.3 Bright Ugochukwu Eke: Plastik als Protestmedium

Bright Ugochukwu Ekes Werk Shields thematisiert die Umweltkrise in seiner Heimat Nigeria, wo Erdölraffinerien durch fehlende Umweltgesetze giftige Abfälle unkontrolliert entsorgen können. Diese Gifte gelangen ins Wasser, verdunsten und kehren als saurer Regen zurück. Die Folge sind verseuchtes Grund- und Oberflächenwasser, das vor allem ärmere Menschen zwingt, Trinkwasser in Plastiksäcken zu kaufen. Diese werden wiederum aus Erdöl hergestellt und sind somit Teil desselben Problems.

Eke sammelt diese Plastikbeutel, bügelt sie zu großen Flächen, schneidet sie zu und fertigt daraus Regenschutzkleidung wie Schirme und Mäntel. Diese Werke werden in Ausstellungen gezeigt und von seiner Community getragen. Die Arbeit legt die Absurdität eines Systems offen, das Umweltzerstörung, Armut und Plastikmüll in einem Kreislauf verbindet. Eke zeigt, wie lokale Probleme globale Ursachen und Wirkungen haben. Er macht komplexe Zusammenhänge sichtbar, zeigt gesellschaftliche Ungleichheiten auf und regt zum Umdenken an. Die Transformation von Abfall zu Schutzsymbolen gegen genau jene Umweltgefahren, die ihn hervorgebracht haben, ist nicht nur künstlerisches Statement, sondern auch stiller Protest gegen ökologische und soziale Ungerechtigkeit.

Die Entwicklung und Implementierung von Kriterien für nachhaltige Kunstpraxen ist ein fortlaufender Prozess, der Flexibilität, Kreativität und Engagement von allen Beteiligten erfordert. Durch die Zusammenarbeit von Künstler*innen, Wissenschaftler*innen und Umweltorganisationen können nachhaltige Kunstpraxen weiterentwickelt und verfeinert werden, um sowohl künstlerische als auch ökologische Ziele zu erreichen.

7 Pädagogische Implikationen

Die Verbindung von Nachhaltigkeit und Kunst eröffnet im kunstpädagogischen Kontext vielfältige Handlungsräume, um ökologisches Bewusstsein, kritisches Denken und soziale Verantwortung zu fördern. Ausgehend von künstlerischen Positionen und methodischen Ansätzen der EcoArt wird deutlich, dass Kunstunterricht weit über die Vermittlung ästhetischer Prinzipien hinausgehen kann, hin zu einem interdisziplinären Lernfeld, das gesellschaftliche und politische Themen reflektiert und zur Mitgestaltung motiviert.

Ein zentrales pädagogisches Potenzial liegt in der Förderung einer reflexiven Materialpraxis. Die kritische Auseinandersetzung mit Herkunft, Verarbeitung und Entsorgung von Materialien – wie sie unter anderem Linda Weintraub fordert – ermöglicht Schüler*innen einen bewussteren Umgang mit Ressourcen und Einsicht in globale Konsumzusammenhänge. Durch Aufgaben wie das Arbeiten mit recycelten Materialien, Naturbeobachtungen oder das Dokumentieren ökologischer Missstände werden abstrakte Nachhaltigkeitsbegriffe erfahrbar.

Beispiele wie „Flow City“ von Ukeles oder „Pollution Pods“ von Pinsky zeigen, dass sinnlich-körperliche Erfahrungen eine zentrale Rolle im Lernprozess spielen. Solche Erfahrungen sollten auch im Unterricht Platz finden z.B. durch performative Übungen, ortsbezogene Installationen oder Exkursionen. Dabei wird das klassische Verhältnis von Betrachter*in und Kunstwerk zugunsten eines partizipativen Lernens verändert.

Die Integration nachhaltiger Kunstpraxen in Lehrpläne ist entscheidend für die Ausbildung zukünftiger Künstler*innen und Pädagog*innen. Bildungseinrichtungen müssen neben technischen Fähigkeiten auch ein tiefes Verständnis für ökologische und soziale Probleme vermitteln. Eine ganzheitliche Bildung, die Verantwortung integriert, befähigt Schüler*innen, ihr Handeln kritisch zu reflektieren, Materialien bewusst auszuwählen und ressourcenschonend zu arbeiten.

In diesem Zusammenhang warnt die Kuratorin Maja Fowkes davor, Nachhaltigkeit in der Kunst ausschließlich auf messbare Größen wie CO₂-Emissionen zu reduzieren, und plädiert für eine erweiterte Betrachtung, die auch Bildungsprozesse mit einbezieht:

In assessing the environmental impact of an artwork you could maybe calculate the tons of CO₂ used in its making and showing, but what of its intellectual or experiential impact on people, how do we count awareness, change in habits and the thought processes? (Fowkes, 2019, S. 45)

Nachhaltigkeit in der Kunst umfasst somit sowohl materielle als auch immaterielle Aspekte. Lehrpläne sollten projektbasiertes Arbeiten fördern und Module zu umweltfreundlichen Materialien, Energieeffizienz, Recycling und Umweltkunst enthalten. Workshops und Projekte mit gesellschaftlichem Engagement und lokalen Umweltinitiativen sind besonders wirkungsvoll.

Gemeinschaftsprojekte ermöglichen Schüler*innen lokale Umweltthemen aufzugreifen und Installationen zu entwickeln, die ihre direkte Umgebung verbessern. Beispiele dafür sind Schulgärten, in denen Schüler*innen Pflanzen als künstlerisches Medium und für ökologische Studien nutzen, um das Verständnis der Verbindung von Kunst, Natur und Nachhaltigkeit, wie etwa die Arbeit „Swale“ (2016) der Künstlerin Mary Mattingly, zu vertiefen.

Zur Vermittlung komplexer ökologischer und sozialer Herausforderungen empfiehlt es sich, inter- und transdisziplinäre Ansätze stärker in die kunstpädagogische Praxis zu integrieren. Sie ermöglichen eine ganzheitliche Behandlung an der Schnittstelle von Kunst, Umwelt, Politik und Gesellschaft. Partizipative Projekte stärken kreatives Arbeiten, Zusammenarbeit und soziale Verantwortung.

Transparenz und freier Zugang zu Informationen sind essenziell für eine offene Lernkultur. Ebenso wichtig sind praxisnahe und regionale Ansätze, die Erfahrungen mit nachhaltigen Materialien, lokalen Ressourcen und umweltfreundlicher Mobilität ermöglichen.

Nachhaltige Kunstpädagogik zielt auf zukunftsorientierte Bildung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern Schüler*innen bestärkt, Verantwortung zu übernehmen und aktiv an der Gestaltung einer gerechteren Welt mitzuwirken. Sie fördert eine Praxis, die nicht konsumierbar, sondern transformativ ist – ein kreativer Beitrag zu einer resilienten, solidarischen und nachhaltig handelnden Gesellschaft.

Literatur

- Borries, F. von. (2011). *Klimakunstforschung* (C. Hiller & W. Renfordt, Hrsg.). Leipzig: Merve.
- Demos, T. J. (2017). *Against the Anthropocene: Visual culture and environment today*. New York, NY: Sternberg Press.
- Drabble, B. (2019). *Along ecological lines*. Manchester, England: Gaia Project Press in partnership with édthéa.
- Ebert, J., & Zell, A. (Hrsg.). (2014). *Klima Kunst Kultur: Welche Fragen formulieren Kunst und Kulturwissenschaften?* Göttingen, Germany: Steidl.
- Gablik, S. (2004). *Has modernism failed?* (Revised ed.). London, England: Thames & Hudson.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Himmelsbach, S. (Hrsg.). (2008). *Ökomedien: Ökologische Strategien in der Kunst heute*. Ostfildern, Germany: Hatje Cantz.
- Jackson, T. (2017). *Wohlstand ohne Wachstum – das Update: Grundlagen für eine zukunftsfähige Wirtschaft*. München, Germany: oekom verlag.
- Kagan, S. (2013). *Art and sustainability: Connecting patterns for a culture of complexity* (2nd emended ed.). Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
- Kastner, J. (Hrsg.). (2005). *Land und Environmental Art* (1. Aufl.). Berlin, Germany: Phaidon.
- Klein, N. (2015). *This changes everything: Capitalism vs. the climate*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Matilsky, B. C. (1992). *Fragile ecologies: Contemporary artists' interpretations and solutions*. New York, NY: Rizzoli International Publications.
- Smith, S., & Margolin, V. (Hrsg.). (2006). *Beyond green: Toward a sustainable art*. Chicago, IL: David & Alfred Smart Museum, University of Chicago.

- Thornes, J. E. (2008). A rough guide to environmental art. *Annual Review of Environment and Resources*, 33, 391–411.
- Weintraub, L. (2012). *To life!: Eco art in pursuit of a sustainable planet*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Weintraub, L. (2018). *What's next?: Eco materialism and contemporary art*. Bristol, England: Intellect Books.
- Weizsäcker, E. U. von, & Wijkman, A. (2017). *Wir sind dran. Club of Rome – Der große Bericht: Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Eine neue Aufklärung für eine volle Welt* (4. Aufl.). Gütersloh, Germany: Gütersloher Verlagshaus.

Dramapädagogik und Kunstpädagogik, Innovation und Ästhetische Bildung

Die Teacher Academy ACIIS

Hendrik Renneberg¹, Anastasiya Savran², Rolf Laven³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1457>

Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Potenziale dramapädagogischer und kunstpädagogischer Verfahren im Kontext performativer Lernformen und untersucht, wie diese zur Gestaltung einer ästhetisch fundierten, subjektorientierten und inklusiven Lernkultur beitragen können. Im Zentrum steht das EU-geförderte Forschungs- und Praxisprojekt ACIIS (Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools), das dramapädagogische Methoden in verschiedenen schulischen Fächern erprobt und weiterentwickelt. Neben einer theoretischen und konzeptuellen Verortung werden konkrete Sprachhandlungen und Inszenierungstechniken analysiert, die im schulischen Setting zum Einsatz kommen. Anhand empirischer Studien wird aufgezeigt, wie performative Lernformen insbesondere zur Reflexion gesellschaftskritischer Themen wie Heteronormativität beitragen können. Der Beitrag verfolgt das Ziel, künstlerische Lernprozesse im Spannungsfeld von Innovation, Inklusion und ästhetischer Bildung theoretisch zu fundieren und ihre Relevanz für pluralitätsfähige Bildungsformate aufzuzeigen. ACIIS dient dabei als beispielhaftes Projekt, um die Verbindung von performativer Didaktik und sozialer Teilhabe im Bildungsbereich erfahrbar und forschungsbasiert weiterzudenken.

Stichwörter: Dramapädagogik, Inklusion, Diversität, Performativität

1 Einleitung

In einer Zeit, in der Bildung zunehmend auf Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsbildung und die Gestaltung pluraler Gesellschaften ausgerichtet ist, gewinnen künstlerisch-performa-

¹ Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln.

E-Mail: hrennebe@smail.uni-koeln.de

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Anastasiya.Savran@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Rolf.Laven@phwien.ac.at

tive Lernformen wie in die Drama- und Theaterpädagogik neue Bedeutung. Diese Ansätze ermöglichen nicht nur fachliches Lernen, sondern fördern die Entwicklung von ästhetischer Wahrnehmung, Empathie, kreativem Ausdruck und kritischem Denken – zentrale Ziele aktueller Bildungsrahmenpläne (Bundesministerium Österreich, 2023, 2025).

Dramapädagogische Verfahren eröffnen handlungsorientierte Räume, in denen Lernende körperlich, emotional und sozial eingebunden sind. Dabei entstehen Lerngelegenheiten, die über kognitives Wissen hinausgehen, etwa in Bezug auf Identitätsarbeit, Perspektivübernahme und den Umgang mit Ambiguitäten.

Vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen wie Migration, Diversität, sozialer Ungleichheit und der Notwendigkeit demokratischer Bildung rücken performative Formate ins Zentrum eines Bildungsdiskurses, der Partizipation, Inklusion und Subjektorientierung betont (Biesta, 2009; Schewe, 2013).

Dieser Beitrag betrachtet insbesondere das ACIIS-Forschungsprojekt, welches als EU-gefördertes Forschungs- und Praxisprojekt performative sowie drama- und theaterpädagogische Methoden in inklusiven und interdisziplinären Bildungssettings stärken und weiterentwickeln möchte. Dieses Projekt wird im ersten Kapitel vorgestellt, im Zuge dessen tiefere Einblicke gewährleistet werden. Performatives Lernen und Lehren sowie eine performative Didaktik etablieren sich im Fachdiskurs – doch inwiefern können konkrete Inszenierungstechniken in Verbindung mit Sprachhandlungen im Sinne von ACIIS umgesetzt werden sowie ihr Potenzial entfalten und in welcher Hinsicht halten jene Konzepte, Modelle und Theorien gesellschaftsrelevanten sowie -kritischen Themen im Bildungskontext stand? Diese Fragestellungen werden anschließend in Kapitel zwei und drei bearbeitet, was durch eine fachliche Schlussfolgerung abgerundet wird.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Potenziale dramapädagogischer und kunstpädagogischer Verfahren im Spannungsfeld von Innovation und ästhetischer Bildung zu untersuchen. Das Teacher-Academy-Projekt ACIIS betrachtend wird dabei ausgelotet, inwiefern performative Lehr- und Lernprozesse sowohl im künstlerischen als auch im pädagogischen Kontext zur Entwicklung pluralitätsfähiger Bildungsformate beitragen können. Neben einer theoretischen und konzeptionellen Verortung stehen dabei die exemplarische Betrachtung konkreter Sprachhandlungen und Inszenierungstechniken sowie das Potenzial performativer Lernformen im schulischen Kontext zur Bearbeitung gesellschaftskritischer Themen – etwa Heteronormativität oder Diversität – im Rahmen von ACIIS im Zentrum. Der Fokus liegt auf der Verschränkung dramapädagogischer Methoden mit kunstpädagogischen Zugängen, um ästhetisch fundierte, subjektorientierte und reflexive Bildungsräume erfahrbar zu machen.

2 Das ACIIS-Forschungsprojekt: Eine Vorstellung

Das ACIIS-Projekt (Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools) ist ein von der EU im Rahmen des Erasmus-Programms Teacher Academies gefördertes Vorhaben, das als

internationale Wissensallianz innovative dramapädagogische und digitale Methoden zur Stärkung von Inklusion in Schulen einsetzt. Beteiligt sind 11 Institutionen aus 6 europäischen Ländern: die Organisation Društvo ustvarjalcev TAKA TUKA aus Ljubljana/Slowenien als Lead, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Center for Pedagogical Education; Teatar Tirena aus Zagreb/Kroatien; Innocamp Gdyna/Polen; University of Zagreb, Faculty of Teacher Education; die Pädagogische Hochschule Wien; University of Primorska, Faculty of Education aus Koper/Slowenien; JSKD, The Republic of Slovenia Public Fund for Cultural Activities; die Schulen St. Stanislav's Institution Ljubljana, School for Education and Training aus Pula/Kroatien und Istituto Comprensivo W.A. Mozart aus Rom (ACIIS, 2024).

Ziel ist es, Lehrkräfte durch kreative Ansätze und digitale Werkzeuge zu unterstützen, die Diversität fördern und auf die individuellen Lernbedürfnisse jedes Kindes eingehen. Drama-, Kunstpädagogik und ästhetische Bildung spielen dabei eine zentrale Rolle. ACIIS zielt somit darauf ab, Lehrkräfte im Grundschulbereich mit kreativen und innovativen Methoden auszustatten, die Vielfalt würdigen und jedes Lernpotenzial unterstützen (ACIIS, 2024).

Im Rahmen des Projekts werden Trainings und Materialien zu drei zentralen Schwerpunkten entwickelt: „Drama for Learning Languages“, „Drama for Humanities“ und „Drama for Sciences“. Diese thematische Aufteilung reflektiert aktuelle Entwicklungen in der internationalen Bildungsforschung, wonach dramapädagogische Methoden nicht nur die Sprachentwicklung unterstützen, sondern auch für andere Fachbereiche als effektives didaktisches Instrument zur Gestaltung innovativer Lernprozesse genutzt werden können (Even, 2021; Schewe, 2018).

Ein zentrales Forschungsinteresse des Projekts liegt darin, zu untersuchen, inwiefern sich die im ACIIS-Projekt genutzten innovativen Ansätze der Drama- und Kunstpädagogik auf das schulische Lernen auswirken. Hierbei stellt sich die Frage, ob und wie durch den Einsatz kreativer Lehrmethoden sowohl kognitive als auch affektive Lernprozesse stimuliert werden. In diesem Kontext ist es entscheidend, ob die beteiligten Institutionen ein gemeinsames Verständnis von Drama- und Kunstpädagogik entwickeln können, um einheitliche und nachhaltig wirksame Konzepte zu etablieren (Laven, 2017).

Durch die Erweiterung des Projekts um den Aspekt der Innovation im Bereich der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung wird auch untersucht, wie kreative Ansätze das Lernen und Lehren im schulischen Kontext bereichern und zugleich zur Förderung von Inklusion und Diversität beitragen (Laven, 2014).

Die Dramapädagogik hat sich in den letzten Jahren als wichtiger Bestandteil inklusiver Lehrstrategien etabliert. Durch körperliche, sprachliche und soziale Ausdrucksformen ermöglicht sie eine ganzheitliche Lernerfahrung und kann insbesondere bei heterogenen Lerngruppen die Partizipation und das soziale Lernen fördern (Neelands & Goode, 2015). Ähnlich verhält es sich mit kunstpädagogischen Ansätzen, die nicht nur zur Förderung der Kreativität, sondern auch zur Reflexion gesellschaftlicher Prozesse und individueller Identitätsbildung beitragen können (Laven, 2014).

Das Ziel ist, die theoretische Basis für zukünftige Vorhaben im Themenfeld zu erweitern und dabei die Vielfalt und das soziale Lernen im Klassenzimmer zu stärken. ACIIS verbindet so Innovation, Kunst und Inklusion zu einem holistischen, also ganzheitlichen Bildungsansatz.

Das ACIIS-Projekt liefert somit nicht nur innovative Ansätze zur Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse, sondern schafft darüber hinaus einen theoretischen und methodischen Rahmen, um die Rolle von Dramapädagogik und Kunstpädagogik im Kontext der digitalen Transformation von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten wertvolle Impulse für zukünftige Vorhaben in der dramapädagogischen und kunstpädagogischen Bildung und können dazu beitragen, soziale Lernprozesse sowie den konstruktiven Umgang mit Vielfalt im schulischen Raum langfristig zu fördern.

3 Von Performativität und Performance zur performativen Lernform

Das ACIIS-Forschungsprojekt zielt wie erläutert mit dramapädagogischen Ansätzen auf eine inklusive und ganzheitliche Lernumgebung ab. Die erarbeiteten und geprüften Methoden befinden sich im Kontext der performativen Lernformen, welche der Schnittstelle von Kunst-, Theater- und Dramapädagogik entstammen. Eine Betrachtung performativer Lernformen im Sinne der Förderung von Inklusion und Diversität erfordert zunächst eine konzeptuelle Klärung der Begriffe Performativität und Performance, welche im Folgenden gegeben wird.

In den 1990er Jahren wird der sogenannte performative turn verortet, welcher sich auf die Kulturtheorien der Zeit maßgeblich auswirkt. Das Performative hat seinen Ursprung in der Sprachphilosophie und breitet sich schnell auf die Bereiche der Kultur- und Sozialwissenschaften aus (Volbers, 2014, S. 19). Ferner etabliert sich die Performativität in der Ethnologie, Sozialtheorie, Dekonstruktion, Philosophie und – für diesen Beitrag interessant – in der Theaterwissenschaft sowie der gender theory (Volbers, 2014, S. 19).

Der Begriff der Performativität entzieht sich aufgrund seiner historischen Vielschichtigkeit einer eindeutigen Definition, weshalb dieser als eine Art Dachbegriff betrachtet wird. Es lassen sich hingegen klare Wesensgehalte kristallisieren: Beginnend mit dem Gehalt aus der Sprachphilosophie lässt sich sagen, dass hier die performative Kraft verbaler Äußerungen im Mittelpunkt steht. John L. Austin gilt als der Begründer der Sprechakttheorie und führt im Jahr 1955 erstmals das Adjektiv performativ als Neologismus ein, da er die eigen benannt revolutionäre Entdeckung machte, dass sprachliche Äußerungen nicht nur Sachverhalte oder Dinge beschreiben können, sondern ebenso Taten vollziehen. Sie haben ferner neben der konstativen eine performative Natur (Fischer-Lichte, 2021, S. 43ff.). Austin argumentiert, dass performative Sprechakte sich einer Verifikation im Sinne von Wahrheitsansprüchen entziehen, da sie weder als wahr noch als falsch bewertet werden können. Darüber hinaus entwickelt Austin eine Dreigliederung, mit der er die ursprünglich dichotome Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Äußerungen erweitert: Er unterscheidet nun zwischen lokutionären,

illokutionären und perlokutionären Sprechakten – also zwischen der Äußerung selbst, ihrer Funktion bzw. Absicht und ihren Auswirkungen (Hempfer et al., 2011, S. 19). Performative Äußerungen zeichnen sich laut Austin durch zwei zentrale Merkmale aus: Erstens sind sie selbstreferenziell, da sie genau das vollziehen, was sie sprachlich ausdrücken. Zweitens sind sie wirklichkeitskonstituierend, insofern sie jene soziale Realität erzeugen, auf die sie sich beziehen. Ob eine performative Handlung letztlich gelingt, hängt dabei wesentlich von der Anerkennung durch das soziale Umfeld ab (Austin, 1971; Klein, 2021, S. 70).

Derrida kritisiert Austins Ansatz, dekonstruiert und entwickelt diesen letztlich weiter. Er übernimmt die Idee, dass Sprechakte bestimmte Bedingungen erfüllen müssen, um zu gelingen, zeigt jedoch simultan, dass speziell diese Bedingungen problematisch sein können, da sie eine statische Vorstellung von Kontext, Intention und Gelingensstruktur voraussetzen. Der totale Kontext garantiert nach Derrida eben nicht den Erfolg eines Sprechakts. Er zeigt, dass Sprache immer zirkuliert, zitiert wird und in neue Kontexte überführt werden kann – unabhängig davon, ob alle ursprünglichen Bedingungen erfüllt sind. Somit wendet sich Derrida gegen diese Kontextfixierung und betont stattdessen die Wiederholbarkeit (Iterabilität) sprachlicher Zeichen als eigentliche Quelle ihrer performativen Kraft. Der performative Akt wird dabei nicht vom Kontext gesteuert, sondern trägt seinen Kontext als Zitatpotenzial in sich (Klein, 2021, S. 71; Volbers, 2014, S. 24f.). Diese Sichtweise stellt den Wesensgehalt des Performativitätsbegriffs aus der Dekonstruktion dar.

Der abschließend zu erwähnende Sinnkern des Performativitätsbegriffs bezieht sich auf die theatrale Dimension, welche unter anderem Erika Fischer-Lichte vertritt. Diese bezieht sich klar auf die Theorie von Judith Butler, die von der Sprechakttheorie aus den Bogen zur Körperlichkeit spannt und somit in die Disziplinen der Kulturphilosophie, Phänomenologie sowie Körpersoziologie eindringt. Im Zentrum steht die These, dass Identität – insbesondere Geschlechtsidentität – nicht vorgegeben, sondern durch die Wiederholung performativer Akte konstituiert wird. Diese Akte sind nicht referentiell, drücken keine bereits vorhandene Identität aus, sondern bringen Identität erst hervor. Abweichungen beziehungsweise Modifikationen sind dabei üblich und unerlässlich (Klein et al., 2017, S. 11). Nach Butler erzeugen performative Akte durch ihre Körperlichkeit und Materialität eine Wirklichkeit. So ist der Körper nicht kulturell codiert, sondern selbst Akteur*in. Wie in einer Theateraufführung wird Identität nicht individuell erfunden, sondern innerhalb eines historisch-kulturellen Rahmens immer wieder inszeniert. Performative Akte sind zugleich konstituierend und widerständig (Fischer-Lichte, 2021, S. 48ff.). Neben den körperlichen Gesten und Bewegungen spielen Dinge, Artefakte, räumliche Gegebenheiten sowie Medien entscheidende Rollen in Performances (Klein, 2021, S. 72f.).

In der theatralen Leitposition wird Performativität nicht mehr primär sprachlich oder kontextuell verstanden, sondern als Wirkung von Aufführung im Vollzug. Ausgangspunkt ist die Mehrdeutigkeit des Begriffs Performance.

Die Performance als solche spielt in diversen Disziplinen eine Rolle, alsbald diese konzeptualisiert sowie diskutiert wird. Zu den Disziplinen zählen die Sprachphilosophie, die Drama-

und Theaterpädagogik, die Performancetheorie, die Bewusstseinsphilosophie, die Kunst neben der Ästhetik sowie bildungswissenschaftliche Zweige (Fleming, 2016, S. 29).

Anders als der Begriff der Performativität rückt der Performance-Begriff andere Dimensionen in den Mittelpunkt: In der heutigen „performative society“ (Klein, 2021, S. 67) stehen insbesondere die Inszenierung, das singuläre Ereignis sowie das Zusammenspiel von Theatralität, Medialität und Materialität im Vordergrund. Diese Auffassung wird auch kulturwissenschaftlich erweitert: In der Soziologie (Goffman) und Ethnologie (Turner, Singer) wird Performativität als Cultural Performance verstanden – etwa in Ritualen, Festen oder politischen Akten, die soziale Wirklichkeit durch affektive, symbolisch gerahmte körperlich-situative Vollzüge herstellen. Die zentrale Gemeinsamkeit liegt in der Idee, dass Bedeutung nicht vermittelt, sondern in der leiblichen Erfahrung erzeugt wird (Volbers, 2014, S. 30f.).

Insbesondere Fischer-Lichte betont, dass performative Kraft im Moment der Aufführung entsteht – durch körperliche Präsenz, Raum, Atmosphäre, Objekte und Affekte. Die Aufführung ist dabei nicht die Umsetzung eines Textes, sondern eine eigenständige, selbstreferenzielle Praxis, deren Bedeutung untrennbar an den Vollzug gebunden ist.

Der*Die Zuschauer*in wird in diesem Modell nicht nur als Rezipient*in, sondern als beteiligte*r Mitproduzent*in der Bedeutung verstanden – insbesondere im postdramatischen Theater, das die Trennung von Akteur*in und Zuschauer*in aufhebt. Das ästhetische Erleben entsteht durch Erfahrung, nicht durch Interpretation eines vorliegenden Sinns (Fischer-Lichte, 2021, S. 48ff.).

Allgemeiner betrachtet soll es bei einer Performance jedoch um einen spezifischen Akt gehen, der sich vom alltäglichen Vollzug abhebt, sich allerdings nicht durchgehend auf eine Bühnendarstellung beziehen muss. Selbstwahrnehmung und Reflexion sind hier Bedeutungsträger (Fleming, 2016, S. 34f.). Jene Auffassung wird von Theoretiker*innen insofern ausgeweitet, als dass „Performance als ein ‚Werden‘ oder ‚Konstruieren‘ begriffen werden kann, ausgedrückt im Konzept der ‚Performativität‘“ (Fleming, 2016, S. 34). Performance steht ferner für eine Auf-, Aus- und Durchführung sowie eine Vollendung und nimmt Bezug zu einem Im-Moment-Handeln (Seumel, 2015, S. 17).

Letztlich muss noch geklärt werden, um was es sich bei einer performativen Lernform handelt. Diese bezeichnet Bildungsprozesse, in denen Wissen nicht nur kognitiv angeeignet, sondern im Vollzug körperlich-sinnlicher, ästhetisch gerahmter und sozial eingebetteter Handlungen erlebt, hervorgebracht und reflektiert wird. Lernen vollzieht sich hierbei als leiblich fundierter Gestaltungsprozess, der durch Wiederholung, Inszenierung und Erfahrung geprägt ist (Jende, 2023, S. 181ff.; Winkelmann, 2020, S. 4f.).

Im Zentrum steht der Körper als Erkenntnismedium, durch den Wirklichkeit nicht bloß abgebildet, sondern performativ mitkonstituiert wird – ein Verständnis, das Lernen zugleich als subjektiv bedeutsam, gesellschaftlich wirksam und transformativ begreift (Jende, 2023, S. 183). Insbesondere diese Lernprozesse stellt ACIIS in den Mittelpunkt der Forschung.

4 ACIIS 2024: Dramapädagogische Settings zur Sprachförderung

Im ersten Projektzyklus des ACIIS im Jahr 2024 stand die Sprachförderung mittels dramapädagogischer Techniken im Zentrum der Forschungs- und Praxistätigkeiten. Dabei wurde sowohl mit Lehrenden als auch in weiterer Folge mit angehenden Lehrpersonen eine Auswahl an Übungen durchgeführt, evaluiert und erweitert. Im Folgenden werden drei dieser Aufgabenstellung angeführt beziehungsweise theoretisch sowie mit visuellem Material untermauert.

Ein wesentlicher Aspekt, der bereits in dem vorigen Kapitel angeführt wurde, liegt im Diversität schätzenden und inklusiven Setting bei dramapädagogischen Übungen. Konkret entwickelte und erweiterte das österreichische Forschungsteam im ACIIS-Zyklus Aufgabenstellungen, die vor allem auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen eingehen. Neben dem Einsatz des eigenen Körpers und der Stimme sind vor allem Requisiten, Symbole, Bilder oder Fotos, Videos und andere multimediale Artefakte in Verknüpfung mit dramapädagogischen Techniken ein effektiver Weg, um eine *Sprachlandschaft* zu kreieren. So wurde ein Foto eines Bachs mit einer Brücke eingeblendet, während die Teilnehmenden in Gruppen sich selbst beziehungsweise eine gewisse Handlung in Form eines Standbildes in das Foto integrieren sollten. Die anderen Teilnehmer*innen stellen dabei Vermutungen auf, in welchen narrativen Zusammenhang die einzelnen Akteur*innen stehen. Auch hier wurden mit dem Prinzip *mit Händen und Füßen verständigen*, also mit und durch den Einsatz unterschiedlicher Bewegungen, Sprache und Gesten einzelne Fragen und Vermutungen erarbeitet. Zur Festigung einer gewisser Sprachstrukturen wurden hierfür auf Smartphones und Flashcards einzelne Chunk-Sätze zur Verfügung gestellt: „Ich glaube, du stellst eine/einen dar. Ich vermute, du bist eine/ein ..., weil du ... etc.“ Eine weitere Variation zur Anregung eines kreativen Körperausdrucks bietet der Einsatz von (fiktiven) Requisiten, die in das Rollenspiel eingebaut werden. Dadurch das sowohl Objekte als auch Personen und Tätigkeiten integrativ mit dem Körper dargestellt wurden, wird zudem das Aufeinandertreffen von Imagination, Fiktionalität und Realität deutlich, die ineinanderfließen und doch eine Trennlinie haben.



Abbildung 1: Inszenierung des eigenen Körpers mit visuellem Material
(Foto: ACIIS Academy for innovative and inclusive schools. aciis.net 2025)

Ein weiteres dramapädagogisches Übungssetting für Sprachstrukturen folgt dem sogenannten *Doppeln*. Dabei werden einzelne Sätze, Sprachstrukturen oder Sprachhandlungen ausgeführt und von der Gruppe beziehungsweise dem*der Partner*in gedoppelt, also nachgestellt. Ein konkretes Beispiel ist hier das Vorstellen eines fiktiven Charakters: das Individuum schlüpft in die Rolle eines fiktiven Wesens und stellt sich den anderen vor: „Ich kann ..., ich habe ... etc.“ Auch hier ist die Relevanz von visual-scaffolding angeführt, um korrekte Sprachstrukturen sicherzustellen (in diesem Fall vor allem die Einübung von Modalverben) zu praktizieren. Die anderen Teilnehmenden doppeln dabei das soeben Gesagte, sowohl mimisch als auch gestikulierend wird nachgeahmt. Durch den Einsatz des Körpers (Bewegungen, Gesten) sowie dem Einsatz der Stimme (in unterschiedlichen Lautstärken/mit unterschiedlichen Emotionen sprechen) wird eine abwechslungsreiche und gleichzeitig repetitive Gestaltung und Variierung dieses dramapädagogischen Settings verdeutlicht. Auch alltägliche Sprachhandlungen (beispielsweise das Doppeln eines Supermarkteinkaufs oder das Bestellen in einem Restaurant) können so erarbeitet und durch den Einsatz mit Körper und Stimme durchgeführt und erlebt werden. Auch der Einbezug von Mehrsprachlichkeit ist bei einzelnen Phrasen, Wörtern oder Passagen effektiv umsetzbar. Zudem bietet die Methode des *Doppelns* die Möglichkeit, sowohl mit einzelnen Partner*innen als auch in Gruppensettings (*Doppeln* im Chor) in der Gestaltung und Durchführung variiert zu werden.



Abbildung 2: Einsatz unterschiedlicher Requisiten bei der dramapädagogischen Methode Doppeln
(Foto: ACIIS Academy for innovative and inclusive schools. aciis.net 2025)

Schließlich wurden im ersten Projektzyklus des ACIIS auch dramapädagogische Übungen mit fortgeschrittenen Sprach- und Sprechkompetenz durchgeführt. Kombiniert mit bildlichen, künstlerisch-gestalterischen und materiellen Attributen beziehungsweise dem spielerischen Begrenzen dieser werden vor allem Kausalität (beispielsweise Weil-Sätze), Konditionalität (beispielsweise Wenn-Sätze) geübt. Konkret saßen dabei zwei Teilnehmenden Rücken an Rücken; während die eine Person ein Foto/Bildmotiv vor sich liegen hat und diese verbal beschreibt, soll die andere Person anhand der Anweisungen das Motiv nachzeichnen beziehungsweise nachmalen. Auch hier kann eine Variation im Schwierigkeitsgrad durchgeführt werden, indem beispielsweise einzelne Wörter (beispielsweise der abgebildeten Objekte) nicht explizit genannt, sondern lediglich umschrieben werden dürfen (Bryant, 2023; Buchegger-Piebert et al., 2022).

5 Das Potenzial performativer Lernformen für die Verhandlung gesellschaftsrelevanter und -kritischer Themen in Schule am Beispiel von Heteronormativität

5.1 Didaktische Potenziale performativer Lernformen

Performative Lernformen inkludieren in ihrer Definition bereits Potenziale im Hinblick auf pädagogische und gesellschaftliche Möglichkeiten, die sich aus performativ gestalteten Lernprozessen ergeben. Welche Spiel- und Handlungsräume sich im Bereich der konkreten Sprachhandlungen als Inszenierungstechnik im Kontext des ACIIS-Forschungsprojektes auftun, wurde im vergangenen Kapitel diskutiert. Bevor am Beispiel von Heteronormativität aufgezeigt

wird, wie performative Lernformen zur Verhandlung gesellschaftlich relevanter und kritischer Themen beitragen können, werden zunächst deren grundsätzliche Potenziale dargestellt.

Jende stellt beispielweise klar, dass im Sinne des *Learning By Doing* Lernen durch Handlung und Erfahrung realisierbar wird. So wird eine zeitgemäße, subjektorientierte und ästhetisch sensibilisierte Lernkultur ermöglicht. In Bezug auf Fischer-Lichte, Wulf und Zirfas, Dewey sowie Turner sei Lernen stets eingebettet in ästhetische, rituelle und spielerische Vollzüge (Jende, 2023, S. 181ff.).

Im Zentrum performativer Lernformen steht die Vorstellung von Lernen als ein leiblich-sinnlicher, aktiver und selbstgestalteter Prozess (Jende, 2023, S. 181f.; Winkelmann, 2020, S. 4). Anders als rein kognitive Modelle geht die performative Didaktik davon aus, dass Bildung erst im Zusammenspiel von Körper, Emotion, Denken, sozialem Handeln und gestalterischer Praxis wirksam wird, was an ACIIS reflektiert werden kann.

Ein zentrales Potenzial performativer Lernsettings liegt in der Förderung von Selbstwirksamkeit. Lernende erfahren sich als handlungsfähig, kreativ und wirksam, indem sie Entscheidungen treffen, Ideen ausgestalten und sich in offenen, oft auch unvorhersehbaren Prozessen erproben (Winkelmann, 2020, S. 9). Winkelmann betont in diesem Zusammenhang die Rolle von Improvisation als Lernprinzip: Sie ermögliche Erfahrungen des Gelingens ebenso wie produktive Formen des Scheiterns – und stärke so das Vertrauen in die eigene Gestaltungsfähigkeit (Winkelmann, 2020, S. 10f.).

Ein weiteres zentrales Moment ist die konsequente Lebensweltorientierung. Ferner wird nicht nur die Auseinandersetzung mit einem Inhalt provoziert, sondern gezielt biografische Spuren, persönliche Erfahrungen und lebensweltliche Bezüge der Lernenden aufgegriffen (Peters, 2009, S. 8f. und 24). Diese Nähe zur eigenen Lebenswirklichkeit erzeugt eine emotionale Resonanz und motiviert zur aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten. Daraus ergibt sich ein starkes Potenzial für die Demokratisierung von Lernprozessen: Lehrende und Lernende begegnen sich als kooperative Akteur*innen, Hierarchien werden bewusst irritiert, Verantwortung wird geteilt. Lernende rezipieren im performativen Rahmen nicht bloß Wissen, sondern treten selbst als aktive Wissensproduzent*innen auf – und werden damit zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit befähigt (Jende, 2023, S. 189; Winkelmann, 2020, S. 5ff.).

Durch das Arbeiten in Gruppen, das Sichtbarwerden eigener und fremder Sichtweisen sowie durch den gemeinsamen Ausdruck im performativen Tun werden zudem soziale Kompetenzen wie Empathie, Dialogfähigkeit und Perspektivübernahme gefördert (Winkelmann, 2020, S. 6f.). Lernen wird so zu einer sozialen Praxis, in der Differenz nicht nivelliert, sondern produktiv gemacht wird. In diesem Zusammenhang verweist Jende auf die transformative Kraft solcher Settings: Durch körperlich-situative Erfahrungen und ritualisierte Handlungsformen (z. B. Felddramen oder Selbsterfahrungsexperimente) können gesellschaftliche Machtverhältnisse, soziale Rollen oder normative Erwartungen sichtbar gemacht und reflexiv irritiert werden (Jende, 2023, S. 184ff.).

Nicht zuletzt regt performatives Lernen die ästhetische Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit an. Die Lernenden gestalten nicht nur mit Sprache, sondern mit Körper, Raum, Klang und Material. Ästhetische Erfahrung wird damit selbst zum Bildungsgeschehen – als sinnlich-emotionale, reflexive und kreative Weltaneignung (Winkelmann, 2020, S. 4ff.).

Das performative Setting wird zum Erfahrungsraum, in dem neue Handlungsoptionen und Ausdrucksformen erprobt werden können. Winkelmann beschreibt diesen Raum als offen, riskant, aber zugleich als ermächtigend – er ermögliche eine Lernkultur, in der Subjektivität, Vielfalt und Sinnlichkeit nicht als Störungen, sondern als zentrale Ressourcen verstanden werden, wobei diese Lernkultur Mut zur Unschärfe und Prozesshaftigkeit abverlangt, wo ACIIS ansetzt (Jende, 2023, S. 189f.; Winkelmann, 2020, S. 11f.).

5.2 Das Beispiel Heteronormativität in Schule

Das ACIIS-Forschungsprojekt befindet sich aktuell in der zweiten Forschungsphase, was bedeutet, dass Dramamethoden und performative Lernformen für den Fachbereich der Humanities untersucht werden. Hier rückt unter anderem die Frage nach gesellschaftlich wirksamen Normen, Machtverhältnissen und Prozessen der Subjektivierung in schulischen Kontexten ins Zentrum. Vor diesem Hintergrund erscheint es naheliegend, sich mit dem Begriff und den Wirkmechanismen von Heteronormativität auseinanderzusetzen. Denn normative Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität prägen schulische Ordnungen häufig auf subtile, aber tiefgreifende Weise – etwa durch implizite Rollenzuschreibungen, Ausschlüsse oder ein binäres Verständnis von Identität. Eine kritische Untersuchung dieser Strukturen ermöglicht es, Bildungsprozesse nicht nur als Wissensvermittlung, sondern auch als soziale Formierungsprozesse sichtbar zu machen – und damit einen zentralen Beitrag zur forschenden Perspektive der Humanities im ACIIS-Projekt zu leisten.

Hierzu wird zunächst der Begriff der Heteronormativität erläutert. Dieser beschreibt eine gesellschaftliche Norm, die Heterosexualität als selbstverständlich setzt und sich auf ein binäres Geschlechtersystem stützt. In diesem System gilt Heterosexualität als natürlich und wird durch soziale Strukturen sowie kulturelle Normen privilegiert (Woltersdorff, 2019, S. 324f.). Als interdependentes Machtverhältnis steht Heteronormativität in Verbindung mit weiteren Differenzordnungen wie Rassismus, Klassismus und Ableismus (Klenk, 2023, S. 22).

In den Gender- und Queer Studies hat sich daraufhin der Begriff der Heteronormativitätskritik etabliert – ein „Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität“ (Woltersdorff, 2019, S. 323). Es richtet sich nicht gegen bestimmte Begehrensweisen an sich, sondern gegen deren gesellschaftliche Überhöhung, durch die sie zur unhinterfragten Norm erhoben werden (Klenk, 2023, S. 12).

Da Heteronormativität tief in gesellschaftlichen Strukturen verankert ist, prägt sie auch schulische Kontexte. Bereits Connell (1987) zeigte auf, wie Bildungseinrichtungen zur Reproduktion geschlechtlicher Hierarchien beitragen, indem sie normative Geschlechterordnungen vermitteln. Inzwischen nehmen verschiedene Ansätze innerhalb der schulischen Bildung heteronormative Strukturen kritisch in den Blick.

Aktuelle Studien verweisen dabei insbesondere auf das Potenzial performativer Lernformen, solche Strukturen sichtbar zu machen und alternative Handlungsspielräume zu eröffnen.

Ngidi und Dlamini (2017) führten beispielsweise ein pädagogisches Interventionsprojekt an einem südafrikanischen TVET-College durch, bei dem 20 Peer-Educators sowie eine Lehrperson über fünf Workshops hinweg mit Filmen und transformativer Pädagogik arbeiteten. Ziel war es, Homophobie zu reflektieren und Heteronormativität kritisch zu hinterfragen (Ngidi & Dlamini, 2017, S. 275f.). Die Studie zeigt, wie film- und diskursbasierte Zugänge Lernprozesse initiieren können, in denen Schüler*innen sich mit sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität kritisch auseinandersetzen. Durch die emotionale Konfrontation mit homophober Gewalt in filmischen Narrativen kam es zu einer vertieften Reflexion heteronormativer Denkmuster sowie zu einem Abbau eigener Vorurteile. Auch wenn keine körperlich-performativen Gestaltungsprozesse im engeren Sinne stattfanden, lässt sich das Projekt als ein Beispiel für reflexive Bildungsarbeit verstehen, die im Sinne performativer Lernlogik transformative Prozesse anstößt – etwa durch Identifikation, Perspektivwechsel und die Hinterfragung normativer Ordnungen (Ngidi & Dlamini, 2017, S. 280ff.).

Weiterführend untersuchten Donohue-Bergeler et al. (2023) einen US-amerikanischen Anfänger-Deutschkurs, in dem über ein Semester hinweg drama-based pedagogy angewendet wurde. Durch Rollenspiele, Improvisationen und reflexive Formate wurde ein Lernumfeld geschaffen, das queere Themen sichtbar machte und zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und Heteronormativität anregte (Donohue-Bergeler et al., 2023, S. 131f.). Durch den Einbau von queerem Vokabular, das bewusste Outing von mehreren Studierenden und durch eine hierarchiefreie, vertrauensvolle und körperlich eingebundene Atmosphäre konnte ein inklusives Lernumfeld geschaffen werden (Donohue-Bergeler et al., 2023, S. 136–142). Queere Identitäten wurden integrativ thematisiert, was bei mehreren Studierenden zu einer Stärkung der Selbstsicht und zum kritischen Hinterfragen normativer Vorstellungen führte. Die Studie zeigt exemplarisch, wie dramapädagogische Methoden als performative Lernformen zur Diversitätsreflexion beitragen können.

In einer abschließend vorzustellenden Studie untersuchte Malo-Juvera (2016) mit 138 Achtklässler*innen, ob eine literarisch angelegte Unterrichtseinheit zum LGBTQ-Jugendroman *Geography Club* homophobe Einstellungen bei Jugendlichen reduzieren kann. Über fünf Wochen hinweg arbeiteten die Schüler*innen dialogisch, schreibend und diskursiv mit der literarischen Vorlage. Dabei kamen neben Reader-Response-Aufgaben auch Rollenszenarien und Klassengespräche zum Einsatz (Malo-Juvera, 2016, S. 9ff.). Die Ergebnisse zeigen signifikante Veränderungen in zwei zentralen Bereichen: Die Annahme, Sexualität sei eine freie Wahl, wurde hinterfragt, und homophobe Äußerungen wurden deutlich kritischer bewertet (Malo-Juvera, 2016, S. 13f.). Auffällig ist dabei, dass selbst bei zuvor stark homophob eingestellten Schüler*innen keine ablehnende Gegenreaktion erfolgte, sondern vielmehr ein Einstellungswandel einsetzte (Malo-Juvera, 2016, S. 17f.).

Auch wenn die Studie nicht ausdrücklich als dramapädagogisch konzipiert ist, weist ihr methodisches Design deutliche Parallelen zu performativen Lernformen auf: Die Verbindung von emotionaler Involvierung, Perspektivwechsel und narrativer Auseinandersetzung mit queeren Themen ermöglichte transformierende Lernprozesse. Damit liefert die Studie einen empirischen Hinweis darauf, dass ästhetisch-dialogische Unterrichtsformen zur Reflexion heteronormativer Denkmuster beitragen und zur Entwicklung queersensibler Haltungen anregen können.

Im ACIIS-Projekt wurden im ersten Forschungszyklus, der sich mit dem Bereich Languages befasste, eben solche Methoden erprobt, was die erkenntnisgenerierenden Methoden der Studie Malo-Juveras untermauern kann.

6 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass dramapädagogische und kunstpädagogische Verfahren im Rahmen performativer Lernformen ein vielschichtiges Potenzial entfalten, um Bildungsprozesse ganzheitlich, subjektorientiert und inklusiv zu gestalten. Anders als rein kognitiv ausgerichtete Modelle ermöglichen diese Ansätze eine Verbindung von Denken, Fühlen, Handeln und Gestalten – sie sprechen den Menschen in seiner körperlich-sinnlichen, emotionalen und sozialen Dimension an. Dabei wird Lernen nicht als bloßer Wissenserwerb verstanden, sondern als leiblich fundierter, erfahrungsbezogener und reflexiver Prozess.

Insbesondere das ACIIS-Forschungsprojekt konnte als exemplarisches Beispiel herangezogen werden, um aufzuzeigen, wie performative Didaktik im europäischen Schulkontext praktisch erprobt und theoretisch weitergedacht werden kann. Der Beitrag hat deutlich gemacht, dass im Zusammenspiel von konkreten Sprachhandlungen, Inszenierungstechniken und dramapädagogischen Formaten Erfahrungsräume entstehen, die Lernenden nicht nur ästhetische Selbstwirksamkeit ermöglichen, sondern auch zur Reflexion gesellschaftlicher Ordnungen anregen. Das ACIIS-Projekt nutzt hierbei innovative Methoden, um Inklusion, Diversität und kulturelle Bildung im Sinne einer transformativen Lernkultur zu fördern.

Anhand konzeptioneller Grundlagen und empirischer Studien – etwa von Ngidi und Dlamini (2017), Donohue-Bergeler et al. (2023) und Malo-Juvera (2016) – wurde dargelegt, wie performative Lernformen dazu beitragen, normative Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität – insbesondere Heteronormativität – kritisch zu hinterfragen. Dabei wurde erkennbar, dass sich durch dramatische Ausdrucksformen, Rollenspiele, improvisatorisches Arbeiten sowie literarisch-dialogische Formate Denk- und Handlungsspielräume öffnen, in denen Schüler*innen soziale Konstruktionen nicht nur erkennen, sondern auch alternative Perspektiven entwickeln können. Dies betrifft sowohl die individuelle Identitätsarbeit als auch die kollektive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich wirksamen Machtverhältnissen.

Zugleich konnte gezeigt werden, dass performative Settings zur Förderung von Selbstwirksamkeit, Empathie, Perspektivübernahme und ästhetischer Wahrnehmung beitragen. Lernende treten dabei nicht nur als Rezipient*innen auf, sondern als aktive Gestalter*innen von

Bildungsprozessen, in denen ihre Erfahrungen, Fragen und Ausdrucksweisen ernst genommen und produktiv eingebunden werden. In diesem Sinne stellen performative Lernformen nicht nur eine Methode dar, sondern eine Haltung, die Partizipation, Offenheit und Prozesshaftigkeit in den Mittelpunkt rückt.

Der Beitrag verfolgt somit das Ziel, die Potenziale einer ästhetisch fundierten und innovativen Bildungsform sichtbar zu machen, in der künstlerisch-performative Verfahren nicht als Zusatz verstanden werden, sondern als zentraler Bestandteil einer pluralitätsfähigen, inklusiven und zukunftsorientierten Lernkultur. Das Projekt ACIIS dient dabei als Ausgangspunkt für die Frage, wie sich Dramapädagogik und Kunstpädagogik in ihrer Verschränkung als performative Praxis methodisch, theoretisch und gesellschaftlich weiterdenken lassen – und wie diese Impulse dauerhaft im schulischen Kontext verankert werden können.

Literatur

- ACIIS. (2024). *Academy for creative, innovative and inclusive schools* [Project Info].
<https://www.aciis.net/trainings.php>
- Austin, J. L. (1971). *How to do things with words*. Oxford Univ. Press.
- Biesta, G. (2009). *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*. The Stirling Institute of Education.
- Bryant, D. (2023). Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 17–43.
<https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2>
- Buchegger-Pieber, M., Camber, M., Doms, M., Gravier-Berger, E., Lebzelter, R., Mauric, U., Öhlerer, K., Prober, P., Schlag, K., & Stadlmayr, S. (2022). *Strategien und Methoden im DaZ-Einstiegsunterricht der Grundschule* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hrsg.). ÖSZ.
- Bundesministerium Österreich. (2023). *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrpläne*. bmbwf. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
- Bundesministerium Österreich. (2025). *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Unterrichtsprinzipien*. bmbwf.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>
- Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics* (repr.). Stanford Univ. Pr.
- Donohue-Bergeler, D., Hanka, D., & Goulet, C. (2023). Queer auf Deutsch: Positive classroom environment and LGBTQ+ inclusion through drama-based pedagogy in a collegiate beginner German course. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 130–158.
<https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.8>
- Even, S. (2021). *Drama Grammatik: Dramendidaktik für den Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Fischer-Lichte, E. (2021). *Performativität: Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (4., aktualisierte und ergänzte Ausgabe). transcript Verlag.

- Fleming, M. (2016). Überlegungen zum Konzept performativen Lehrens und Lernens. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen = Performative Teaching, Learning, Research* (S. 27–46). Schibri-Verlag.
- Hempfer, K. W., Volbers, J., & Hempfer, K. W. (Hrsg.). (2011). Performance, Performanz, Performativität. In *Theorien des Performativen: Sprache—Wissen—Praxis ; eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 13–42). Transcript.
- Jende, R. (2023). Performatives Lernen. In S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, & H. Bude (Hrsg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie* (S. 1–10). Springer VS.
- Klein, G. (2021). Performance und Performativität. In K. Brümmer, A. Janetzko, & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (1. Auflage, S. 67–86). Nomos.
- Klein, G., Göbel, H. K., Klein, G., & Göbel, H. K. (Hrsg.). (2017). Performance und Praxis. Ein Dialog. In *Performance und Praxis: Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 7–44). transcript.
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich.
- Laven, R. (2014). Potenziale ästhetischer Produktion in Lernprozessen. In R. Aleksandrovic, R. Seebauer, & H. Zoglowek (Hrsg.), *Diversity in Education in Europe- Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung—Pädagogische und psychologische Einblicke* (S. 135–145). LIT.
- Laven, R. (2017). Empowerment im inklusiven ästhetisch-künstlerischen Werkstattunterricht: Aktive Gestaltung statt passiver Teilnahme. In M. Blohm, A. Brenne, & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders: Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 114–118). fabrico Verlag.
- Malo-Juvera, V. (2016). The Effect of an LGBTQ Themed Literary Instructional Unit on Adolescents' Homophobia. *Study and Scrutiny: Research on Young Adult Literature*, 2(1), 1–34.
<https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.1-34>
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd edition). Cambridge University Press.
- Ngidi, N. D., & Dlamini, M. A. C. (2017). Challenging heteronormative scripts through film and transformative pedagogy among TVET college students. *South African Journal of Higher Education*, 31(4). <https://doi.org/10.20853/31-4-977>
- Peters, M. (2009). *Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik* (3. Aufl.). Hamburg Univ. Press.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: DramaPedagogy as a Gateway to a PerformativeTeaching and Learning Culture. In *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning* (S. 5–13). Scenario.
- Schewe, M. (2018). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Seumel, I. (2015). *Performative Kreativität: Anregen – Fördern – Bewerten*. kopaed.
- Volbers, J. (2014). *Performative Kultur: Eine Einführung*. Springer VS.
- Winkelmann, U. (2020). *Lernen ist Performance! Zur Bedeutung der Performativen Didaktik für eine zeitgemäße Lernkultur*. KuBi Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-performance-zur-bedeutung-performativen-didaktik-zeitgemaesse-lernkultur>

Woltersdorff, V. (2019). Heteronormativitätskritik: Ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Bd. 65, S. 323–330). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_33

Fokus Kinderrechte

*Eine empirische Befragung von Eltern, Pädagog*innen und Bürger*innen*

Isabella Benischek¹, Rudolf Beer², Oskar Dangl³, Thomas Schrei⁴, Gabriele Beer⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1423>

Zusammenfassung

Die Freiheit der Person, die Anerkennung der Würde des Menschen, die Gleichheit und die Gleichberechtigung aller Menschen, aber auch der moralische Respekt bilden die Basis gesellschaftlicher Teilhabe. Für eine inklusive Schule ist dies unabdingbar, denn eine solche argumentiert sich abseits bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Begründungen vor allem aus einer demokratieorientierten und einer menschenrechtsorientierten Argumentationslinie. Die Menschenrechte und ihre gruppenbezogenen Konkretisierungen (z.B. Kinderrechte) postulieren die Prinzipien Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit setzen sie den Rahmen einer inklusiven Schule in einer inklusiven Gesellschaft.

Pädagogisch Tätigen – Lehrkräften, Studierenden, Mit-Lernenden, Eltern, allen Bürger*innen – wird, egal ob diese professionell oder nicht-professionell wirken, im Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozess eine bedeutende Funktion zugeschrieben. Denn das Lernen umfasst nicht nur kognitive, psychomotorische, affektive und volitionale Lernbereiche, auch Motive, Normen, Haltungen und Einstellungen werden erlernt.

Das Forschungsinteresse der hier auszugsweise vorgestellten empirisch-quantitativen Kinderrechtsstudie gilt den handlungsrelevanten Einstellungen und Haltungen von Eltern, Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Bürger*innen gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte vor dem Hintergrund weiterer, pädagogisch relevanter Persönlichkeitseigenschaften.

Stichwörter: Kinderrechte, Attitudes, Inklusive Schule, Inklusion

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Dr. Gschmeidlerstraße 28, 3500 Krems, E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: oskar.dangl@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: thomas.schrei@kphvie.ac.at

⁵ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

1 Aufgabe einer (inklusive) Schule

Eine moderne, inklusive Schule begründet sich, abseits bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Begründungen, aus einer demokratieorientierten und einer menschenrechtsorientierten Argumentationslinie. Eine demokratisierende Begründungslinie argumentiert mit gesellschaftlichen sowie moralisch-ethischen Vorstellungen. Die menschenrechtsorientierte Begründungslinie beruft sich auf gegebenes Recht (vgl. Textor, 2015, S. 34–35).

Liberal-demokratische Grundwerte, wie die Freiheit der Person, die Anerkennung der Würde des Menschen, die Gleichheit und die Gleichberechtigung aller Menschen, aber auch der moralische Respekt bilden die Basis gesellschaftlicher Teilhabe. Über das demokratische Gebot zur Teilhabe hinausgehend argumentiert der menschenrechtsorientierte Begründungsstrang auf ein indiskutables geltendes Menschenrecht. „Die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und ihren gruppenbezogenen Konkretisierungen verankerten Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität bieten einen normativen Rahmen für das Bemühen um inklusive Bildung in modernen Gesellschaften.“ (Prenzel, 2015, S. 28)

Pädagogisch Tätige – Lehrkräfte, Studierende, Mit-Lernende, Eltern, alle Bürger*innen – haben, egal ob diese professionell oder nicht-professionell wirken, im Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozess eine bedeutende Funktion. Als bedeutsam Andere beeinflussen diese das Lernen der Kinder. Und: „Erlernt werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeurteilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen.“ (Wiater, 2007, S. 19) Haltungen und Einstellungen (Attitudes) führen nicht unmittelbar zu entsprechenden sozialen Handlungen, wohl aber gelten sie als Determinanten hierfür. Folgt man der ‚Theory of Planned Behavior‘ (Ajzen, 1991, S. 182) so wirken *Haltungen* im Austausch mit *wahrgenommener Verhaltenskontrolle* auf *subjektive Normen*, welche wiederum *Verhaltensintentionen* bestimmen, aus denen dann tatsächliches *Verhalten*, also soziales Handeln, hervorgeht.

In der Volksschule sind Kinder zu befähigen „mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. [...] Die Einhaltung der Menschenrechte, welche in den unterschiedlichen Menschenrechtskonventionen (z.B. Frauenrechts-Konvention, Kinderrechts-Konvention, Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung) festgeschrieben sind, sowie demokratischer Prinzipien ist dabei zentraler Bezugspunkt.“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 11) Im Besonderen trägt „Politische Bildung [...] maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten bei [...] stützt sich insbesondere auf Empfehlungen und Richtlinien der Kinderrechtskonvention und den Referenzrahmen für Demokratiekompetenz des Europarats“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 12). Die Lehrkräfte sind gefordert.

2 Kinderrechte

Kinderrechte sind Menschenrechte. Sie wurden in der UN-Kinderrechtskonvention [KRK] im Jahr 1989 nach langer Vorgeschichte offiziell festgeschrieben (vgl. Maywald, 2011, S. 48–50). Weil sie einen Paradigmenwechsel im Bild des Kindes darstellt (vgl. Kerber-Ganse, 2009, S. 232–239), wird sie auch gern als Meilenstein in der Geschichte der Menschenrechte bezeichnet (vgl. Liebel, 2011a, S. 213–214). Als Subjekt und Träger eigener Rechte sind Kinder und Jugendliche nicht mehr passives Objekt oder Adressat paternalistischer Fürsorge, sondern eigenständiges Rechtssubjekt (vgl. Holzscheiter, 2009, S. 69–71; Maywald, 2011, S. 47–48; Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 219–220.; Sandberg, 2014, S. 16–17). In der Anerkennung des Kindes und Jugendlichen als Rechtssubjekt drückt sich die Achtung der Menschenwürde als Angelpunkt der KRK aus (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 17–19). Auf die Würde des Kindes und Jugendlichen verweist die KRK an einer ganzen Reihe von Stellen (vgl. Stoecker, 2013, S. 390–391; Wimmer, 2015, S. 390–391). Zur Achtung der Würde des Kindes gehört insbesondere, dass es von Erwachsenen in seinen Anliegen und Bedürfnissen ernst genommen wird, was nicht immer der Fall ist. Im paternalistischen Sinn werden Kinder vornehmlich als schwach, schutz- und hilfsbedürftig wahrgenommen. Schutz kann Kinder aber schwächen und dazu missbraucht werden, Selbstbestimmung zu verweigern und Handlungsspielräume, die bereits bestehen, einzuengen. Der zweifellos auch im Sinne der KRK notwendige Kinderschutz steht daher vor der schwierigen Aufgabe, die bereits bestehenden Kompetenzen von Kindern ernst zu nehmen und sie als Partner wahrzunehmen. Ein falsch verstandener Schutzgedanke kann Diskriminierung zur Folge haben. Partizipation sollte demgegenüber autoritäre oder paternalistische Interventionen überwinden und durch egalitäre und demokratische Praxisformen ersetzen (vgl. Liebel, 2011b, S. 52).

Die KRK stellt ein komplexes Geflecht von Rechtssatzungen dar. Zunächst gilt es, die wichtigsten allgemeinen Prinzipien wahrzunehmen, die sich gegenseitig ergänzen (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 20–26; Sax, 2009a, S. 543–546; Zander, 2009, S. 206–208). Es handelt sich um folgende vier Grundprinzipien (vgl. Sax, 2009b, S. 37–43):

- das Diskriminierungsverbot (Art. 2, KRK)
- der Vorrang des Kindeswohls (Art. 3, KRK)
- das Recht auf Leben und persönliche Entwicklung (Art. 6, KRK)
- das Recht auf Partizipation (Art. 12, KRK)

Um den Überblick über die insgesamt 54 Artikel der KRK nicht zu verlieren, empfiehlt es sich, die Kinderrechte in Gruppen einzuteilen. Bewährt hat sich die nach der englischen Nomenklatur als „3Ps“ bezeichnete Einteilung in drei fundamentale inhaltliche Gruppen, abgesehen von den reinen Formalbestimmungen (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 25–26.; Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 220–222; Sax, 2009b, S. 543–546):

- **Versorgungsrechte (provision):** Zu den Versorgungsrechten zählen u.a. die Rechte auf angemessene Lebensbedingungen, Gesundheitsvorsorge, Ernährung, Wohnung, soziale Sicherheit. Das pädagogisch wohl wichtigste Versorgungsrecht ist das Recht auf Bildung, dem gleich zwei Artikel gewidmet werden (Art. 28 und 29, KRK). Dem Recht auf Bildung an die Seite gestellt wird als spezifisches Kinderrecht das Recht auf Freizeit und Spiel (Art. 31, KRK). Gefährdet werden diese Rechte vor allem durch Armut (vgl. Zander, 2009).
- **Schutzrechte (protection):** Kinder müssen vor allem vor Gewalt geschützt werden (Art. 19, KRK). Es gilt ein generelles Gewaltverbot gegen Kinder. Vorrangiges Ziel ist die Prävention. Das Gewaltverbot gilt auch in Familien (Art. 5, KRK). Zu schützen sind Kinder und Jugendliche ebenso vor ausbeuterischer Kinderarbeit, nicht aber vor Arbeit generell, die gerade für Jugendliche einen positiven Wert darstellt (Art. 32, KRK).
- **Beteiligungsrechte (participation):** Sie sind zentral für die KRK. Ihre Umsetzung gilt als besonders heikel (vgl. Alhendawi & Kakara, 2014, S. 58–64). Das liegt daran, dass Partizipation zu den besonders problematischen und gleichzeitig radikalsten Gedanken der KRK zählt (vgl. Holzscheiter, 2009, S. 79–81; Sandberg, 2014, S. 20). Das Partizipationsrecht zielt auf Empowerment der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kerber-Ganse, 2011, S. 23–25; Moran-Ellis & Sünker, 2010, S. 220–222). Es ist in Bildungsprozessen besonders wichtig. Beteiligung ist einerseits Voraussetzung der Realisierung des Rechts auf Bildung, andererseits fungiert sie auch als pädagogisches Qualitätskriterium (vgl. Kerber-Ganse, 2009, S. 229–230.). In den bestehenden Bildungseinrichtungen besteht diesbezüglich allerdings ein großer Nachholbedarf (vgl. Liebel, 2011b, S. 56–60). Die Liste der Mängel ist lang (vgl. Maywald, 2017, S. 10–11). Es geht nicht nur um Beteiligung im Unterricht. Verlangt ist eine Schulstruktur, die die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen zu einem festen Bestandteil der Institution macht (vgl. Krappmann, 2014, S. 13–15). Eine Schule, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verwirklichen will, muss sich als Schule mit den Kindern verstehen, nicht bloß als Schule für Kinder (vgl. Krappmann, 2014, S. 17). Es gilt, inklusive Formen von Beteiligung zu schaffen (vgl. Alhendawi & Kakara, 2014, S. 64–69), denn die Kinderrechte gehören zum Fundament einer inklusiven Pädagogik (vgl. Hershkovich, Simon & Simon 2017, S. 169). So werden Kinderrechte zu gelebter Pädagogik (vgl. Oelkers, 2024, S. 187).

Diese Einteilung der Kinderrechte in drei Gruppen stellt auch die Grundlage für die im Folgenden ausschnitthaft präsentierte quantitativ-empirische Studie dar, natürlich auch unter Berücksichtigung der zuvor kurz erwähnten Grundprinzipien der Kinderrechtskonvention (KRK).

3 Die empirische Studie

Das empirisch-quantitative Forschungsprojekt unter der Mitarbeit von Lehrenden und Studierenden der KPH Wien/Niederösterreich widmet sich der Frage nach der Akzeptanz der Kinderrechte (Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte) im Kreise der Lehrkräfte, Lehramtsstudierenden und Bürger*innen. Im zentralen Interesse dieser, in Durchführung befindlichen Studie, stehen folgende Forschungsfragen:

Welche Bedeutung bzw. Relevanz messen die unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse ausgewählten Aspekten der Kinderrechte zu?

Gibt es Unterschiede zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen pädagogischer Prozesse in Bezug auf deren Haltungen und Einstellungen zu ausgewählten Aspekten der Kinderrechte? Gibt es Zusammenhänge zwischen den Attitüdes gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte und weiteren Persönlichkeitseigenschaften?

Welche pädagogischen Wirkungsfelder lassen sich auf Basis der vorliegenden Evidenzen ablesen?

Welche pädagogischen Interventionen erscheinen auf Basis der vorliegenden Evidenzen als sinnvoll und notwendig?

3.1 Das Erhebungsinstrument

Zum Einsatz kam ein Fragebogen mit 28 von den Proband*innen zu beurteilenden Fallvignetten, basierend auf den Konkretisierungen der Kinderrechte in der Kinderrechtsfibel der UNESCO (2021). Die vorgelegten Fälle waren auf einer achteiligen Ratingskala aus gesellschaftlicher und aus individueller Perspektive zu beurteilen (vgl. Abbildung 1). Die 28 – im Expert*innen-Kreis – konstruierten Vignetten umfassen die zentralen, in den Artikeln der Konvention genannten Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte.

1

Der Vater von Adem lebt in einem europäischen Land. Adem und seine Mutter werden von diesem Land unterstützt, wieder mit dem Vater zusammenzuziehen.¹

1a. In unserer Gesellschaft gilt dies als ...

nicht OK

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

vollkommen OK

1b. Für mich ist das ...

nicht OK

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

vollkommen OK

Abbildung 1: Fallvignette 1 (Anmerkung: Kinderrechtskonvention Art. 9 Einheit der Familie / Art. 10 Kontakt mit Eltern über Grenzen hinweg, eigene Darstellung)

Im Fragebogen vorangestellt wurden Fragen zum Geschlecht, zum Lebensalter, zur beruflichen Tätigkeit, zum formalen Bildungsabschluss und zum Verfügen über kulturelle Güter wie auch zu allfälligen eigenen Kindern und dem Wohnort (Stadt oder Land).

3.2 Die Stichprobe

Insgesamt konnten für die Untersuchung im Wintersemester 2024/2025 773 Personen gewonnen werden. Davon waren 530 (68,6 %) Probandinnen weiblich, 239 (30,9 %) Probanden männlich und vier (0,5 %) Probanden divers. Die befragten Personen gaben ein Alter von 15 bis 86 Jahren an (MW = 34,25 Jahre). 255 (34,3 %) Lehramtsstudierenden standen 488 (65,7 %) Proband*innen gegenüber, welche nicht im Lehramtsstudium stehen. 30 Proband*innen machten hierzu keine Angaben. Bei den Lehramtsstudierenden konnte zwischen 110 (43,5 %) Primarstufen-Studierenden und 143 (56,5 %) Sekundarstufen-Studierenden unterschieden werden. Das mittlere angegebene Studiensemester war MD = 5 (MW = 6,03; Mod = 3; Min/Max = 1/17). 234 (31,4 %) Proband*innen ordneten sich einem pädagogischen Beruf zu, 512 (68,6 %) Proband*innen einem nicht pädagogischen Beruf. Keine Angaben machten hierzu 27 Proband*innen. Es konnte zwischen 498 kinderlosen Proband*innen und 267 Proband*innen mit eigenen Kindern unterschieden werden. Das Familienmodell mit zwei Kindern bildete die am häufigsten genannte Gruppe (132). 56,3 % (431) der Befragten gaben an am Land zu wohnen, 43,7 % (334) der Befragten nannten die Stadt als Wohnort. Sieben Proband*innen enthielten sich einer Aussage.

Um den sozioökonomischen Status der Person zu bestimmen, wurden nach dem höchsten formalen Bildungsabschluss sowie nach der Zahl der im Haushalt verfügbaren Bücher gefragt.

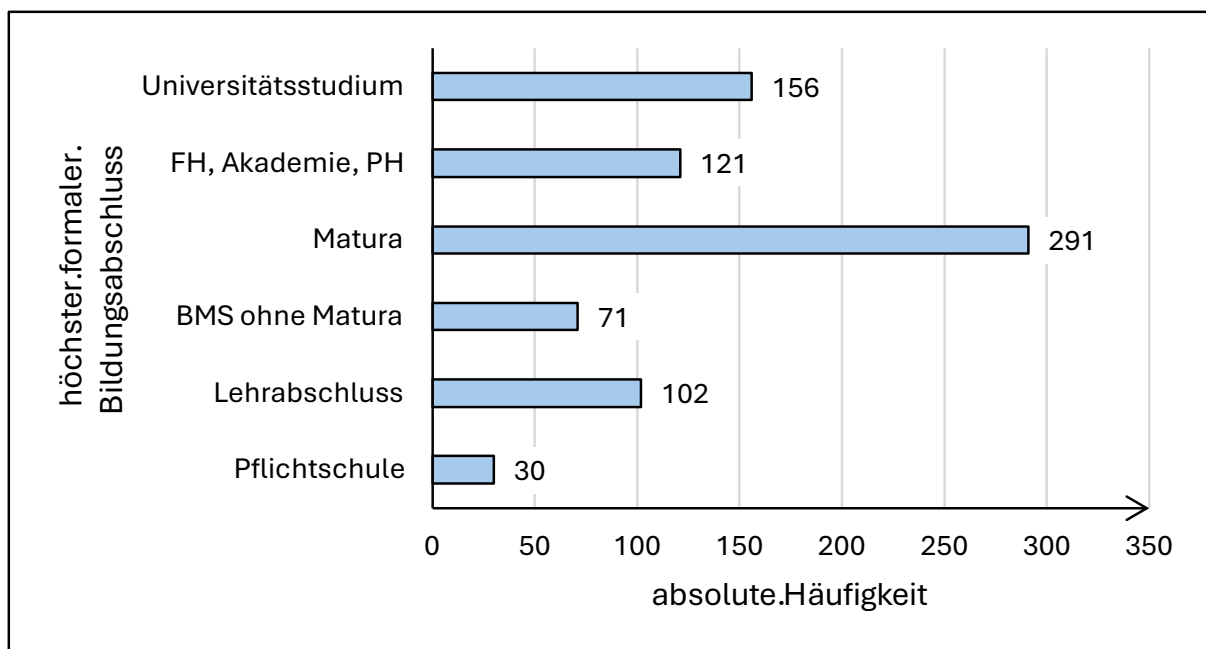


Abbildung 2: formaler Bildungsabschluss (eigene Darstellung)

Die häufigsten Nennungen fielen auf die Kategorie *Matura* (291). Insgesamt 277 Proband*innen verfügen über einen postsekundären (akademischen) Abschluss.

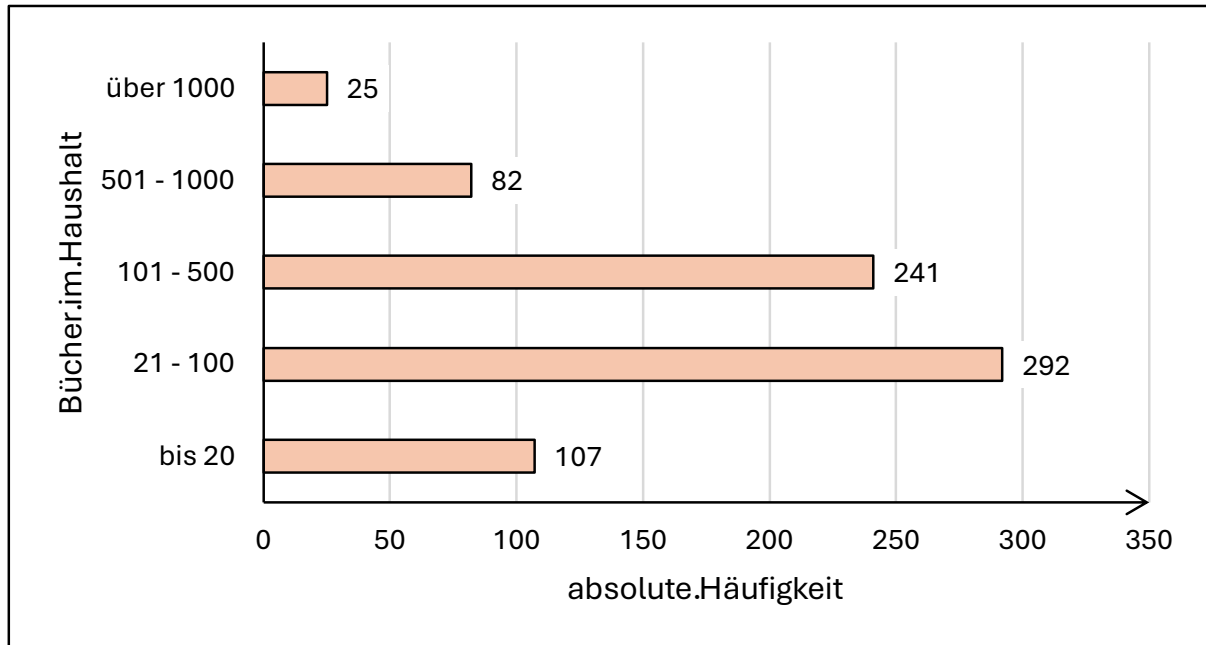


Abbildung 3: verfügbare Bücher im Haushalt (eigene Darstellung)

37,8 % der Fälle entfallen auf die Kategorie II ‚21-100‘ Bücher im Haushalt, 31,2 % der Fälle auf Kategorie III ‚101-500‘ Bücher. Lediglich 3,2 % der Befragten verfügen über mehr als 1000 Bücher.

3.3 Erste deskriptive Befunde

Den befragten Personen wurden (als abhängige Variable) 28 Fallvignetten zu den Kinderrechten vorgelegt. Diese Fälle sollten jeweils aus (a) gesellschaftlicher wie aus (b) individueller Perspektive auf einer achteiligen Ratingskala auf einem Kontinuum von 1 (nicht OK) bis 8 (OK) bewertet werden. Hohe Werte in den folgenden Beschreibungen bringen – nach einer allfälligen Recodierung (erkennbar am hinzugefügten Index n) – eine hohe Akzeptanz der Kinderrechte zum Ausdruck.

Tabelle 1 gibt nun einen ersten Überblick über die von den Proband*innen zugewiesene (a) gesellschaftliche Akzeptanz der Kinderrechte.

	MW	s
1a. Einheit der Familie	5,31	1,802
2a. Achtung der Meinung 1	5,48	1,960
3a. Gedanken/Religionsfreiheit	5,20	1,976
4an. Schutz der Privatsphäre	5,95	1,799
5a. Verantwortung der Eltern	6,82	1,419
6an. Schutz vor Gewalt 1	5,16	1,980
7a. Behindertenrechte 1	6,79	1,370
8a. Gesundheit	6,49	1,593

9a. Sicherheit	5,89	1,605
10an. Bildung 1	3,19	1,927
11an. Freizeit	5,24	1,878
12a. Unterbringung	5,63	1,840
13a. Minderheitenschutz 1	5,13	2,031
14a. Minderheitenschutz 2	4,95	2,019
15an. Schutz vor Drogen	7,70	,857
16an. Schutz im Strafrecht	3,72	1,832
17a. Schutz in bewaffneten Konflikten	4,67	1,992
18a. Reintegration	6,75	1,557
19an. Achtung der Meinung 2	6,88	1,582
20an. Schutz vor Gewalt 2	5,43	1,915
21an. Schutz vor Gewalt 3	4,98	2,112
22an. Zugang zur Information	6,46	1,746
23an. Kindeswohl	3,91	1,881
24a. Sichere Unterbringung	6,48	1,639
25an. Bildung 2	5,08	1,935
26a. Behindertenrechte 2	4,92	2,038
27an. Staatsbürgerschaftsrecht	4,63	1,980
28an. Achtung der Meinung 3	3,67	1,846

Anmerkung: der Index n (an) drückt aus, dass diese Items recodiert wurden.

Tabelle 1: Kinderrechte aus (a) gesellschaftlicher Perspektive

Die geringste Zustimmung (MW = 3,19) erfährt die Vignette 10an (recodiert): *„Lucia und Juan gehen gerne in die Schule, denn Bildung ist wichtig. Sie machen sich zu Fuß auf den Weg ins nächste Dorf. Dort ist ihre Schule. Ihre Eltern bezahlen Schulgeld.“* Der kostenfreie Zugang zu Bildung erscheint offenbar als wenig bedeutend (Art. 28 Zugang zu Bildung). Der höchste Score (MW = 7,70) entfällt auf die Vignette 15an (recodiert): *„Paul ist der Jüngste in der Clique – noch keine 14 Jahre alt. Die Großen schicken ihn immer Drogen kaufen.“* (Art. 33 Schutz vor Suchtmitteln).

Die Haltungen aus (b) individueller Perspektive gegenüber den Kinderrechten bietet die Tabelle 2.

	MW	s
1b. Einheit der Familie	6,53	1,819
2b. Achtung der Meinung 1	6,25	2,196
3b. Gedanken/Religionsfreiheit	6,68	1,945
4bn. Schutz der Privatsphäre	7,18	1,500
5b. Verantwortung der Eltern	7,40	1,223
6bn. Schutz vor Gewalt 1	6,83	1,721
7b. Behindertenrechte 1	7,75	,744
8b. Gesundheit	7,49	1,062
9b. Sicherheit	7,26	1,177
10bn. Bildung 1	3,66	2,413
11bn. Freizeit	6,72	1,698
12b. Unterbringung	5,66	2,176
13b. Minderheitenschutz 1	6,59	1,957
14b. Minderheitenschutz 2	6,46	2,127
15bn. Schutz vor Drogen	7,90	,630
16bn. Schutz im Strafrecht	4,28	2,486

17b. Schutz in bewaffneten Konflikten	6,52	1,921
18b. Reintegration	7,59	1,112
19bn. Achtung der Meinung 2	7,68	1,132
20bn. Schutz vor Gewalt 2	7,21	1,388
21bn. Schutz vor Gewalt 3	6,05	2,241
22bn. Zugang zur Information	7,52	1,074
23bn. Kindeswohl	5,56	2,097
24b. Sichere Unterbringung	7,07	1,542
25bn. Bildung 2	6,34	1,957
26b. Behindertenrechte 2	7,23	1,433
27bn. Staatsbürgerschaftsrecht	6,19	2,119
28bn. Achtung der Meinung 3	5,91	1,875

Tabelle 2: Kinderrechte aus (a) individueller Perspektive

Die geringste Zustimmung (MW = 3,66) erfährt auch hier die Vignette 10an. Der höchste Score (MW = 7,90) entfällt auf höherem Niveau wieder auf die Vignette 15an.

Bei der Gegenüberstellung der beiden Perspektiven zeigen sich deutliche Differenzen. Die von den Proband*innen antizipierte (a) gesellschaftliche Sichtweise gegenüber den Kinderrechten bildet geringere Akzeptanz ab. Die (b) individuell geäußerten Haltungen sind in allen Aspekten positiver gegenüber den Kinderrechten (vgl. Abbildung 4).

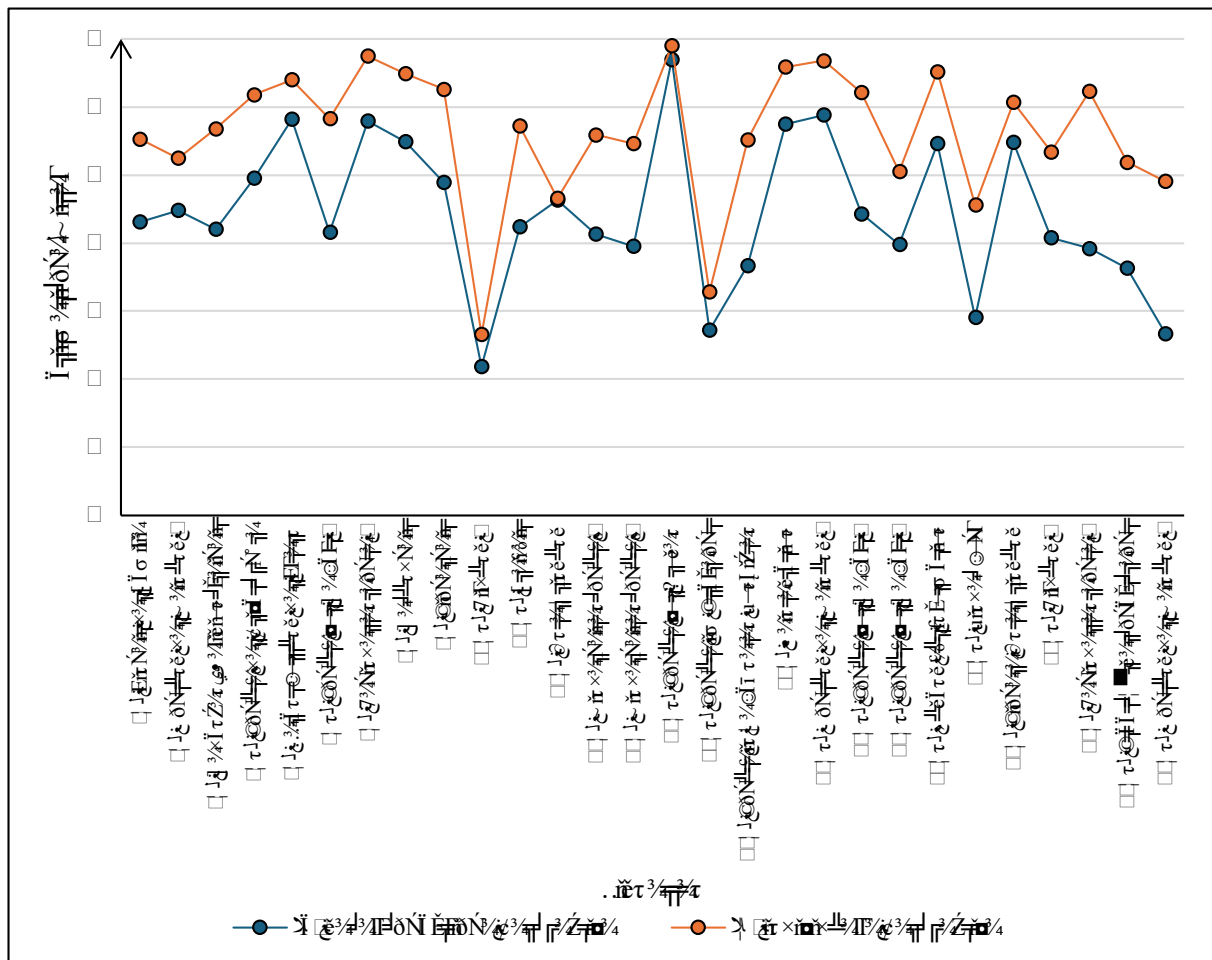


Abbildung 4: (a) gesellschaftliche vs. (b) individuelle Perspektive zu den Kinderrechten
(eigene Darstellung)

3.4 Dimensionsreduktion und Verteilungsprüfung

Bei den Kinderrechten kann, dem theoretischen Modell folgend, zwischen (P) Partizipationsrechten, (V) Versorgungsrechten und (S) Schutzrechten unterschieden werden. Auf Expert*innen-Ebene wurden nun die einzelnen Fallvignetten den jeweiligen Indizes zugeordnet. Die einbezogenen Vignetten bilden kumulativ die drei Aspekte ab. Aus diesem Grund wurde auf die Berechnung von Kennwerten zur inneren Konsistenz verzichtet. Allfällig gegensinnig formulierte Items wurden recodiert in die Berechnungen einbezogen. Hohe Werte bringen eine hohe Akzeptanz der Kinderrechte zum Ausdruck. Da die Daten keiner Normalverteilung folgen (Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest; $p \leq 0,001$) wurde bei weiterfolgenden Analysen auf nonparametrische Verfahren zurückgegriffen.

3.5 Erste ausgewählte inferenzstatistische Analysen

Einstellungen/Haltungen aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive

Fasst man die Scores aller Items zu einem Generalfaktor zusammen, so können generelle Tendenzen aus (a) gesellschaftlicher wie (b) individueller Perspektive aufgezeigt werden. Aus (b) individueller Perspektive zeigen sich positivere Einstellungen und Haltungen zu Kinderrechten (MW = 6,63) als aus der eingeschätzten (a) gesellschaftlichen Perspektive (MW = 5,45). Der Unterschied ist signifikant ($p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test).

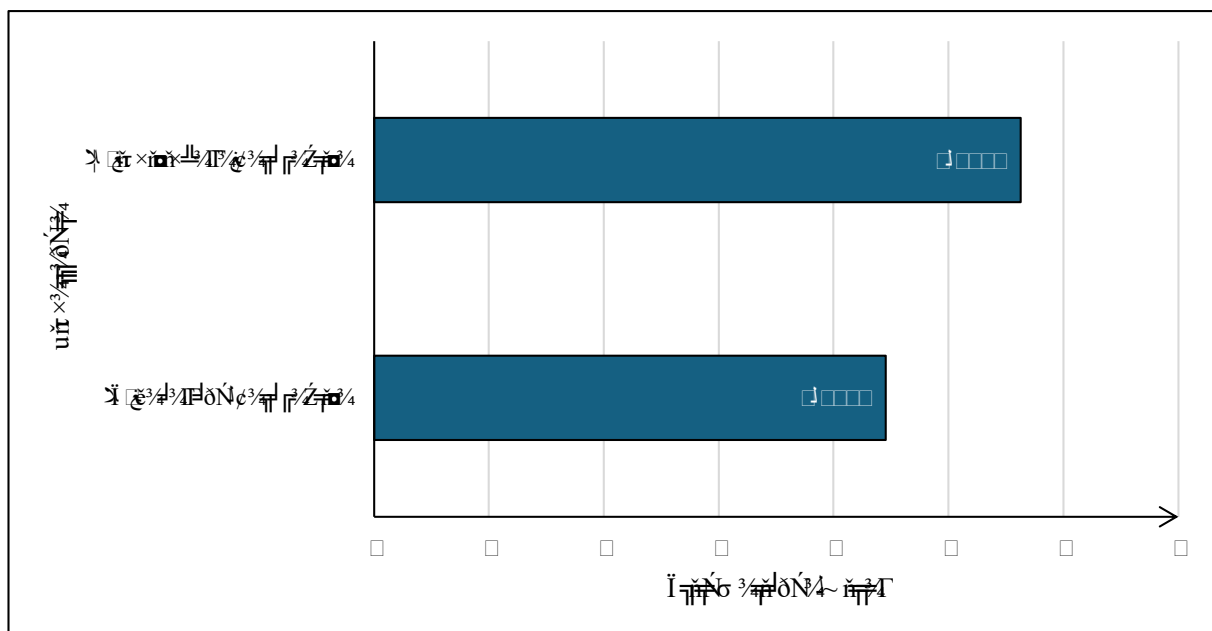


Abbildung 5: Generalfaktor: (a) gesellschaftliche vs. (b) individuelle Perspektive zu den Kinderrechten (eigene Darstellung)

Schutzrechte, Versorgungsrechte und Partizipationsrechte im Vergleich

Das Interesse der ersten Analysen gilt den grundsätzlichen Einschätzungen der Versorgungs- und Schutzrechte durch alle Proband*innen aus individueller Perspektive.

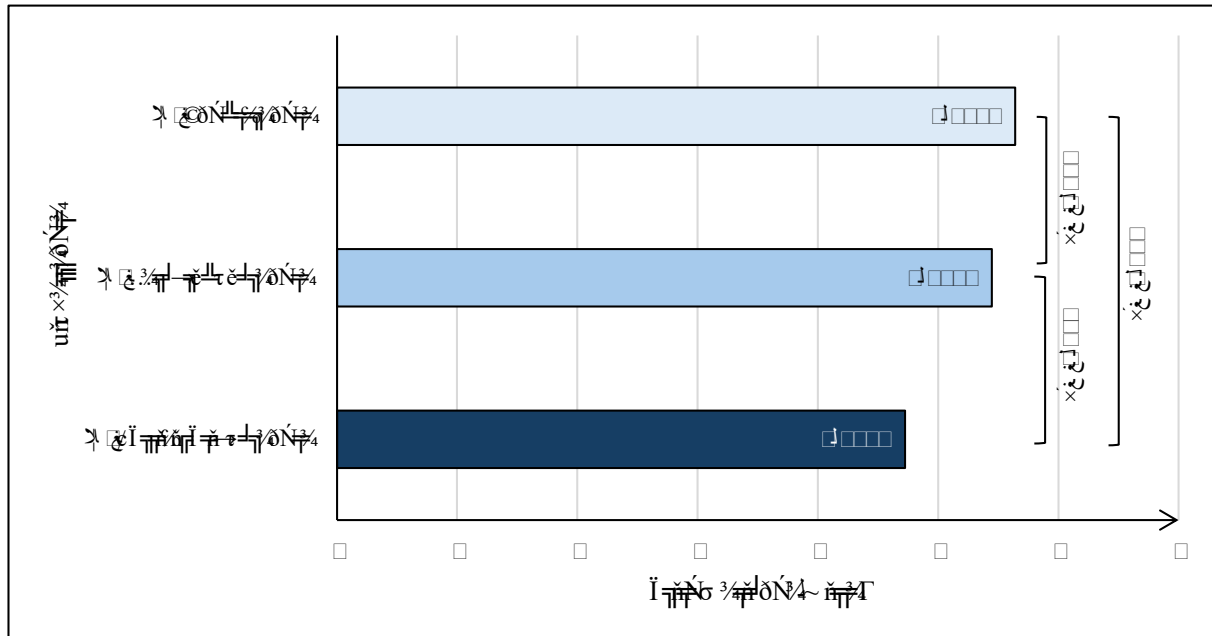


Abbildung 6: Partizipations-, Versorgungs- und Schutzrechte aus individueller Perspektive
(eigene Darstellung)

Die *Schutzrechte* genießen die höchste Akzeptanz ($MW = 6,64$; $p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test), dicht dahinter folgen die *Versorgungsrechte* ($MW = 6,45$; $p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test). Die geringste Zustimmung erfahren aus individueller Perspektive die *Partizipationsrechte* von Kindern ($MW = 5,72$; $p \leq 0,001$ /Chi-Quadrat-Test). Die hohen Effektstärken ($d = 0,902$ bzw. $d = 1,176$) belegen, dass die Akzeptanz der Partizipationsrechte überaus deutlich unter jener der Versorgungs- bzw. Schutzrechte liegt. Diesem Rangmuster folgen überdies (signifikant) alle einzelnen analysierten Akteursgruppen.

Lehramtsstudierende vs. Nicht-Studierende

Lehramtsstudierende zeigen in allen Aspekten signifikant ($p \leq 0,001$) höhere Scores als Personen, welche kein LA-Studium absolvieren.

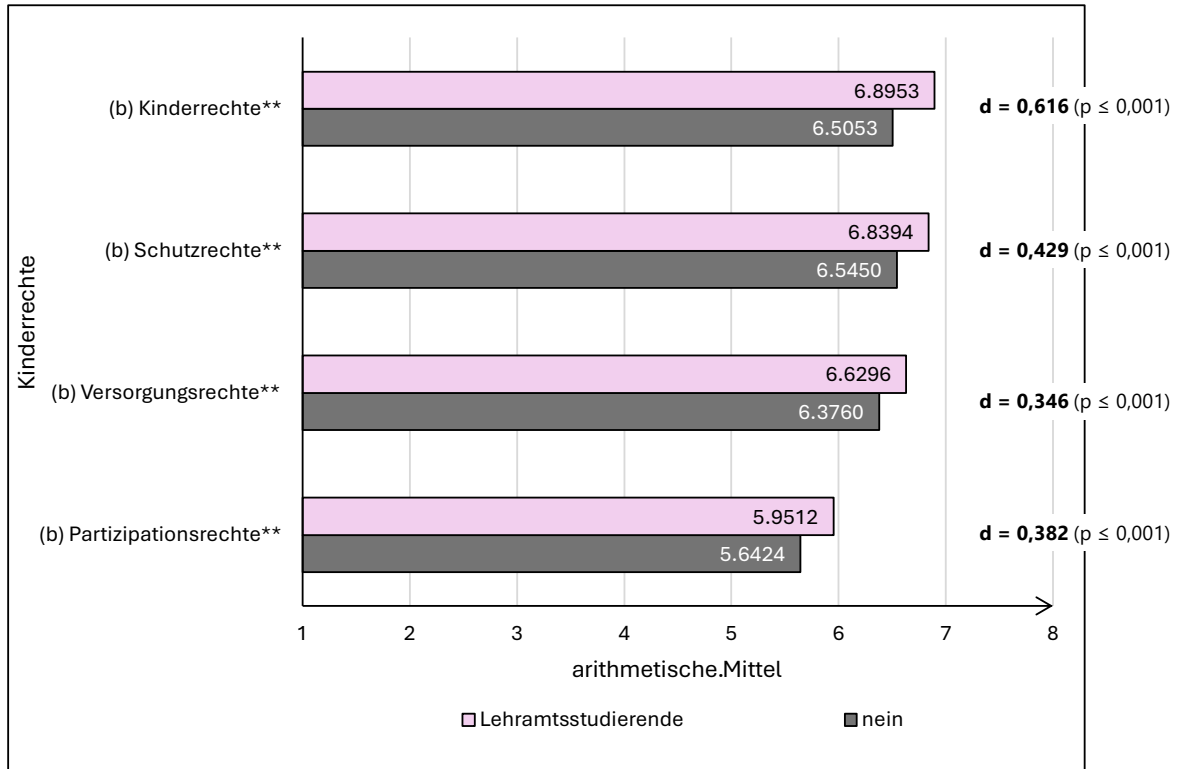


Abbildung 7: Lehramtsstudierende im Vergleich: Indizes aus (b) individuelle Perspektive
(eigene Darstellung)

Die errechneten Effektstärken ($0,383 \leq d \leq 0,616$) lassen auf tatsächliche Wirkungen in der Realität schließen.

Personen in pädagogischen bzw. nicht pädagogischen Berufen

Bei der Befragung nach der beruflichen Tätigkeit wurde zwischen pädagogischen bzw. nicht-pädagogischen Berufen unterschieden. Für die Aspekte Schutzrechte und Kinderrechte (gesamt) zeigten sich signifikante Differenzen. Personen in pädagogischen Berufen bewerten die Bedeutung dieser Kinderrechte signifikant höher ($p \leq 0,001$).

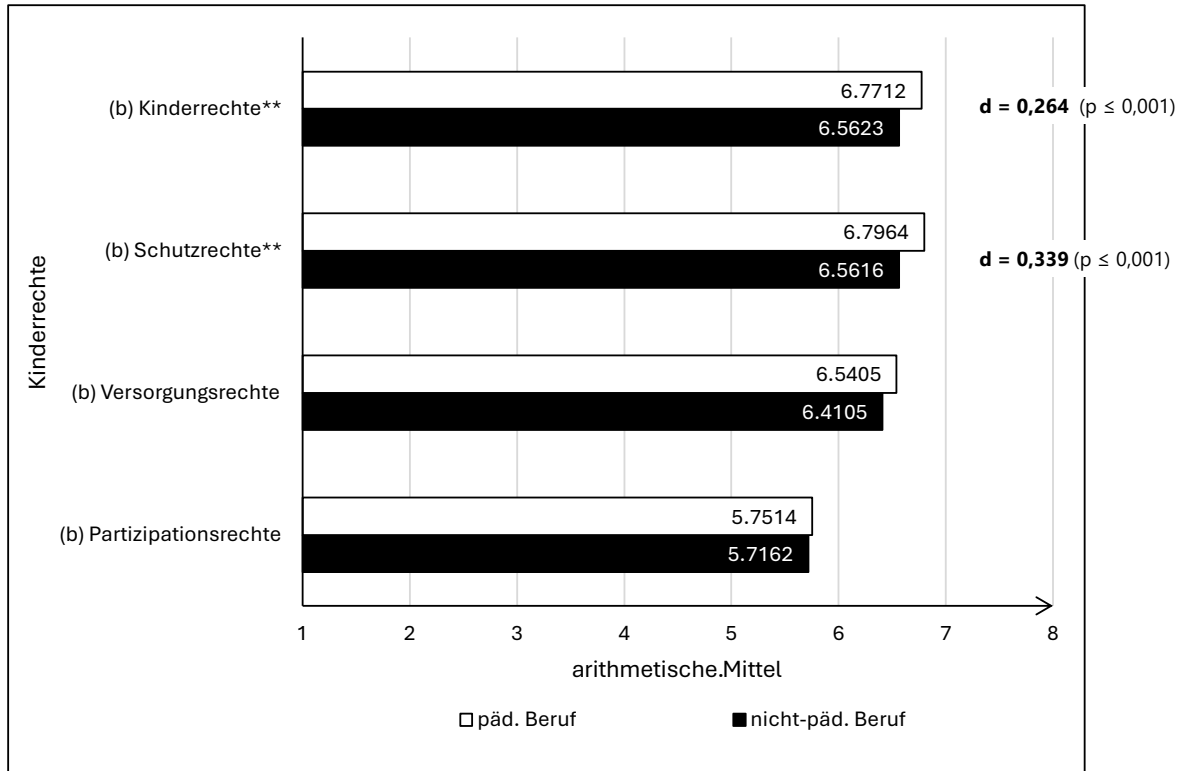


Abbildung 8: Personen in pädagogischen bzw. nicht pädagogischen Berufen (eigene Darstellung)

Korrelationsanalyse: Sozioökonomischer Status und Kinderrechte

Um näherungsweise den sozioökonomischen Status (SES) bestimmen zu können, wurde neben dem höchsten formalen Bildungshintergrund auch das Verfügen über kulturelle Güter (verfügbare Bücher im Haushalt) ermittelt. Durch entsprechende Skalentransformationen wurden die beiden Variablen gleichgewichtet in die näherungsweise Berechnung des SES eingerechnet. Der sozioökonomische Status wird auf einer Skala von 0 bis 1 abgebildet. Hohe Werte bedeuten einen hohen Status.

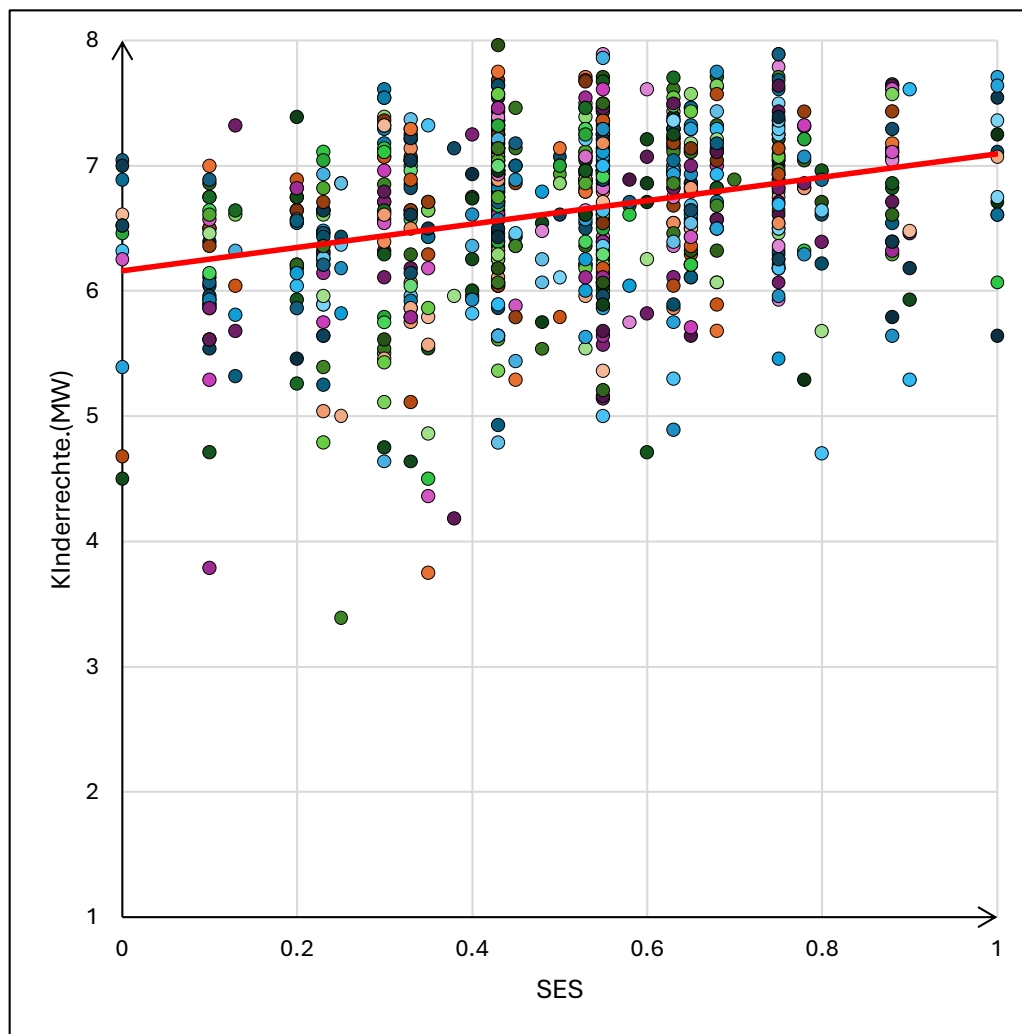


Abbildung 9: sozioökonomischer Status und Kinderrechte (eigene Darstellung)

Sozioökonomischer Status und Akzeptanz der Kinderrechte stehen in einem direkt proportionalen Verhältnis ($r = 0,275$; $p \leq 0,001$). Der sozioökonomische Status klärt näherungsweise 7,56 % der Varianz der Akzeptanz der Kinderrechte auf.

Korrelationsanalyse: Alter und Kinderrechte

Alter und Akzeptanz der Kinderrechte stehen in einem verkehrt proportionalen Verhältnis. ($r = -0,215$; $p \leq 0,001$). Das Alter klärt näherungsweise 4,62 % der Varianz der Akzeptanz der Kinderrechte auf.

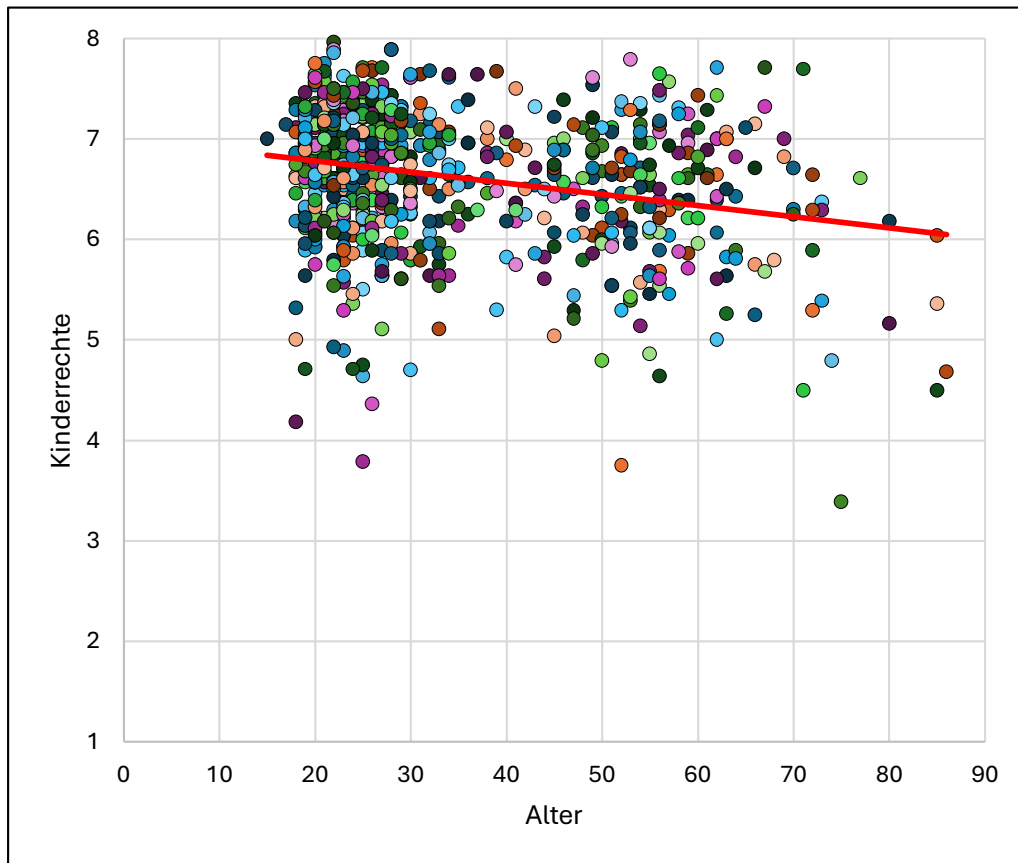


Abbildung 10: Lebensalter und Kinderrechte (eigene Darstellung)

4 Zusammenfassung – Pädagogische Relevanz

Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Studie zusammengefasst und interpretiert.

1) Die individuell geäußerten Haltungen gegenüber den Kinderrechten sind im Vergleich zu den antizipierten gesellschaftlichen Sichtweisen in allen Aspekten positiver: Es gibt offenbar eine Befürchtung, wonach die Kinderrechte in der Gesellschaft nicht die ihnen gebührende Anerkennung und Wertschätzung finden könnten. Die Befürchtung, dass die echten Probleme mit den Kinderrechten weniger auf individueller Ebene liegen, sondern auf gesellschaftlich-politischer, ist pädagogisch hoch relevant, weil es hier um die Grenze des pädagogisch Machbaren geht. Wird sie überschritten, droht Pädagogisierung gesellschaftlich-politischer Probleme samt damit verbundener Überforderung der Pädagogik (vgl. Schäfer & Thompson, 2013).

In dieser Befürchtung betreffend die ungenügende gesellschaftliche Akzeptanz der Kinderrechte drückt sich aber vielleicht unterschwellig oder unbewusst auch die Erkenntnis aus, dass die Kinderrechte selbst in westlichen Demokratien nur schwer umsetzbar sind (vgl. Oelkers, 2024, S. 186).

2) Die *Schutzrechte* genießen die höchste Akzeptanz, gefolgt von den Zustimmungsraten zu den *Versorgungsrechten*. Die geringste Zustimmung aus individueller Perspektive liegt bei den *Partizipationsrechten*. Dieses empirische Ergebnis widerspricht der theoretischen Forderung nach einer Priorisierung der Partizipationsrechte vor den beiden anderen Gruppen der Kinderrechte (vgl. Moran-Ellis & Sünger, 2010, S. 220-222). Andererseits verwundert es wenig, wenn man weiß, dass Partizipation zu den radikalsten und gleichzeitig problematischsten Forderungen der KRK zählt (vgl. Holzscheiter, 2009, S. 75–81; Sandberg, 2014, S. 20).

Darüber hinaus könnte dieser Befund aber auch auf latenten Paternalismus in der Bevölkerung hinweisen. Aus pädagogischer Sicht handelt es sich offenbar um eine klassische Antinomie (vgl. Helsper 2003; Müller, 2018, S. 117–121; Schenz, 2011, S. 188–192). Sie ergibt sich direkt aus der Struktur der Kinderrechte, näherhin der unaufhebbaren Spannung zwischen Schutzrechten und Partizipationsrechten. So gilt es, die Fürsorge als paternalistische Haltung zu kritisieren und doch das Moment der Sorge als fundamentales Prinzip aufrechtzuerhalten (vgl. Wevelsiep, 2012, S. 156–161). Pädagogische Toleranzregime basierten immer auch auf paternalistisch strukturierter Rechtfertigung (vgl. Drerup, 2015, S. 82–83). Eine Pädagogik gänzlich ohne paternalistische Schutzelemente scheint demnach unmöglich zu sein. Dennoch ist Vorsicht geboten. Allen paternalistischen Varianten des Kinderschutzes liegt ein Kindheitsverständnis zugrunde, das Kinder als schwache, hilfsbedürftige Wesen sieht. Kinder werden als potenzielle Opfer, aber nicht als Subjekte gesehen. Der bestgemeinte Schutz kann zum Risiko werden und schaden. Das wird gerade von denen gerne verdrängt, die zum Schutz der Kinder berufen sind. Zu den Grundaxiomen des paternalistischen Verständnisses gehört, dass Erwachsene besser wissen, was Kindern guttut oder schadet, und dass es ihnen daher auch obliegt zu bestimmen, vor welchen Situationen Kinder zu bewahren sind und welche Maßnahmen man dafür ergreifen muss. Schutz kann Kinder nicht nur schwächen und verletzlich machen, sondern auch dazu genutzt werden, ihnen Selbstbestimmung zu verweigern und Handlungsräume einzuengen. Schutz fungiert dann als Machtinstrument (vgl. Liebel, 2013, S. 73–83). Für ein nicht paternalistisches Konzept von Kinderschutz ist wichtig, wie die Kinder unterstützt und gestärkt werden können. Es betrachtet die Kinder nicht nur unter dem Aspekt der Gefährdung, sondern nimmt sie als Subjekte wahr. Dieses Konzept zielt daher auch nicht allein auf Vermeidung von Gefahren (vgl. Liebel, 2013, S. 95). Man kann die komplexe pädagogische Herausforderung so zusammenfassen (vgl. Heinze, 2017, S. 59): Zum einen darf die Verletzlichkeit des Kindes nicht als Anlass pauschaler Legitimation bevormundender Abhängigkeitsverhältnisse dienen, zum anderen darf mit der Infragestellung eines protektiven Paternalismus und der vorausgesetzten Handlungsfähigkeit des Kindes nicht der komplexe Zusammenhang zwischen Verletzlichkeit und Handlungsmöglichkeit ausgeblendet werden.

Für das pädagogische Handeln bedeutet das, die Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder zu stärken. Das erfordert Praxisformen, die Kinder entwicklungsgemäß beteiligen. Entscheidend ist, dass sie an der Konzeptionierung der Partizipation beteiligt werden und die Möglichkeit bekommen, die Praxis und den Gegenstand der Teilhabe zu problematisieren.

3) Lehramtsstudierende haben in allen Aspekten höhere Scores als Personen, welche kein LA-Studium absolvieren. Schutzrechte und Kinderrechte werden von Personen in pädagogischen Berufen höher bewertet. Dieser Befund kann mit Blick auf die Lehramtsausbildungen positiv gesehen werden. Das Problem betreffend die Bereitschaft zur Realisierung der Kinderrechte liegt nicht in der Ausbildung. Hier werden offenbar gute Grundlagen gelegt. Aber wie tragfähig sind und bleiben sie während der Berufsausübung? Ein Einstellungswandel von Lehrpersonen vollzieht sich bereits unmittelbar nach der Ausbildung in der Berufseinstiegsphase (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 296–297). Dieses Phänomen ist seit Jahrzehnten unter dem Titel „Konstanzer Wanne“ geläufig (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Die in der Ausbildung angeeigneten Einstellungen und Handlungsbereitschaften werden oftmals schnell wieder abgebaut. Dieser Einstellungswandel spiegelt die Anpassung an die schulische Realität wider (vgl. Messner, 1999).

4) Alle Kinderrechte korrelieren mit dem sozioökonomischen Status positiv. Armut und Armutsgefährdung scheinen ein ernstes Problem darzustellen. Sie gefährden nicht nur die Realisierung der Versorgungsrechte der Kinder und Jugendlichen (vgl. Zander, 2009). Vielmehr wurde auch von Amnesty International erkannt, dass Armut die größte Gefahr für die Menschenrechte insgesamt darstellt (vgl. Khan, 2009). Mittlerweile muss man gar die Frage stellen, ob der Kapitalismus als Wirtschaftsform mit Menschenrechten und Demokratie dauerhaft vereinbar ist (vgl. Bauer, 2018, S. 107).

5) Alter und Akzeptanz der Kinderrechte stehen in einem verkehrt proportionalen Verhältnis. Offenbar fällt es älteren Menschen schwerer, Kinder und Jugendliche als selbstständige Personen und Rechtssubjekte wahrzunehmen. Das könnte damit zusammenhängen, dass es sich bei den Kinderrechten doch um eine relativ junge Entwicklung handelt, die für ältere Menschen neu ist. Sie haben das in ihrer eigenen Jugend einst auch nicht so erlebt, verfügen also über keine eigenen positiven Erfahrungen damit. Daraus könnten sich im Extremfall auch Ressentiments entwickeln, die zu Vorbehalten gegenüber Kinderrechten führen. Grundsätzlich ist aus Wertestudien bekannt, dass das Alter die wichtigste sozialstrukturelle Dimension darstellt (vgl. Verwiebe, 2019, S. 10–15). Sie dürfte auch dementsprechend schwer bearbeitbar sein. Die Hoffnung ruht auf der Jugend.

Es kann empfohlen werden, in den Curricula der Lehramtsstudien eine weitere Akzentuierung der Menschenrechtserziehung zu verankern. Ebenso sollte durch eine Intensivierung der Menschenrechtserziehung in der Fort-/Weiterbildung von Pädagog*innen deren Bedeutung

hervorgehoben werden. In der öffentlichen medialen Diskussion könnte eine Betonung der *Schutzrechte/Kinderrechte* positive Effekte erzielen. Die Initiierung von staatlichen gesamtgesellschaftlichen Kinderrechtsprogrammen wäre zu empfehlen. Darüber hinaus könnten Maßnahmen gegen die Armut, Investitionen in Bildungsprogramme sowie Initiativen gegen Bildungs-/Wissenschaftsskepsis die Kinderrechte in der Gesellschaft stärken.

Literatur

- Alhendawi, A., & Kakara, R. (2014). für UNICEF (Hrsg.), *UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte*, Fischer, S. 55–73.
- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam.
- Drerup, J. (2015). Erziehung zur Toleranz. Konstellationen und Kontroversen. In C. Sedmak, (Hrsg.), *Toleranz: Vom Wert der Vielfalt* (S. 63–83). WBG.
- Heinze, C. (2017). Verletzlichkeit und Teilhabe. I: I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken, (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 47–63). Springer.
- Helsper, W. (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In W. Helsper, R. Hörster, & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 142–161). Velbrück Wissenschaft.
- Hershkovich, M., Simon, J., & Simon, T. (2017). Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In R. Kruschel, (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 161–172). Julius Klinkhardt.
- Holzscheiter, A. (2009). Internationale Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Schutz und Emanzipation. In H. Bielefeldt, V. Deile, B. Hamm, F.-J. Hutter, S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 69–82). Böhlau.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 269–313). Waxmann.
- Kerber-Ganse, W. (2009). *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Budrich.
- Khan, I. (2009). Nicht nur eine Wirtschaftskrise, sondern eine Krise der Menschenrechte. In *Amnesty International Report 2009. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte* (S. 7–19). Fischer Verlag.
- Kinderrechtskonvention (KRK). <https://headless-live.unicef-prod-temp.bitgrip.berlin/caas/v1/media/194402/data/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37>
- Krappmann, L. (2014). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In W. Edelstein, L. Krappmann, & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (S. 12–19). Debus Verlag.
- Lehrplan der Volksschulen (2024). Wien.
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

- Liebel, M. (2011a). Gewährte oder erkämpfte Rechte? Wie Kinderrechte zu Rechten der Kinder werden können. In *Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung*. Redaktion: G. Steffens, & E. Weiß, Peter Lang, 213–228.
- Liebel, M. (2011b). Annäherung an eine Theorie der Kinderpartizipation. In H.-M. Große-Oetringhaus, & P. Strack (Hrsg.), *Partizipation – ein Kinderrecht, terres des homme*. (S. 34–70). Osnabrück.
- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Beltz.
- Maywald, J. (2011). Brauchen wir eigene Kinderrechte im Grundgesetz? In G. Geiger (Hrsg.), *Kinderrechte sind Menschenrechte! Kinderrechte in Deutschland* (S. 47–57). Budrich.
- Maywald, J. (2017). Kinderrechte in der Schule: Ein nicht eingelöstes Versprechen. *journal für schulentwicklung* 21/4, S. 9–12.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Ztschr. Erziehungswissenschaft* 26/51, 61–80.
- Messner, H. (1999). Berufseinführung – ein neues Element der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung* 17/1, 62–70.
- Moran-Ellis, J., & Sünker, H. (2010). Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte. In *Jahrbuch für Pädagogik 2010. „Der vermessene Mensch“*. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Redaktion: Martin Dust & Johanna Mierendorff (S. 211–227). Peter Lang.
- Müller, S. (2018). Versöhnung, Erlösung und die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Theologische Konzepte in der Kritischen Theorie der Gesellschaft. In S. Müller, & W. Sander (Hrsg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (S. 107–122). Beltz.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen; eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Klett.
- Oelkers, J. (2024). Die Entwicklung der Kinderrechte und Korczak. *Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung* 3, 181–187.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Lehrer_innenbildung*. (S. 27–46). Klinkhardt.
- Sandberg, K. (2014). Der Geist und die Entstehung der Kinderrechtskonvention. In Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.), *UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte*, Fischer, S. 13–20.
- Sax, H. (2009a). Kinderrechte. In G. Heißl (Hrsg.), *Handbuch Menschenrechte. Allgemeine Grundlagen – Grundrechte in Österreich – Entwicklungen – Rechtsschutz* (S. 542–556). Facultas.
- Sax, H. (2009b). Im besten Interesse des Kindes – Kindeswohlprüfung als kinderrechtliche Herausforderung. In H. Bielefeldt, V. Deile, B. Hamm, F.-J. Hutter, & S. Kurtenbach (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 37–56) Böhlau.
- Schäfer, A., & Thompson, C. (2013) (Hrsg.). *Pädagogisierung* (Wittenberger Gespräche I). Halle: Martin Luther Universität.
- Schenz, C. (2011). Bildung und pädagogische Professionalität: Vom Versuch, gleichzeitig über einen weißen und schwarzen Schimmel zu sprechen. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittemer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 187–217) Facultas.

- Schmidt, F. (2012). Vorwort. In *Deutsches Rotes Kreuz: „Inklusive Schule – Beiträge der Jugendsozialarbeit“ Handreichung*. Berlin. https://www.iss-ffm.de/fileadmin/assets/veroeffentlichungen/downloads/Inklusive_Schule_ndash_Beitr_auml_ge_der_Jugendsozialarbeit.pdf
- Stoecker, R. (2013). Kinderrechte und Kinderwürde. In F. Bornmüller, T. Hoffmann, & A. Pollmann (Hrsg.). *Menschenrechte und Demokratie*. Georg Lohmann zum 65. Geburtstag (S. 387–407). Karl Alber.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- UNICEF (Österreichisches Komitee für UNICEF) (2021). KONVENTION ÜBER DIE RECHTE DES KINDES, 20. November 1989, Wien.
- Verwiebe, R. (2019). Werte und Wertebildung – einleitende Bemerkungen und empirischer Kontext. In R. Verwiebe (Hrsg.). *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 1–22) Springer.
- Wevelsiep, C. (2012). Interexistenz, Nähe, Vulnerabilität – anthropologische Kategorien in inklusiven Konstellationen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63/4, 154–161.
- Wiater, W. (2007). Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. Auer.
- Wimmer, G. (2015). Kinderarbeit – ein Tabu. Mythen, Fakten, Perspektiven. Mandelbaum.
- Zander, M. (2009). Kinder haben Rechte – Kinderarmut als nicht eingelöste Kinderrechtskonvention. In H. Bielefeldt, V. Deile, B. Hamm, F.-J. Hutter, & S. Kurtenbach (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 201–214). Wien.

Die Qual der Wahl

Kompetenzorientierte Demokratiebildung in der Volksschule

Sabine Mansberger¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1481>

Zusammenfassung

Der neue österreichische Lehrplan (2023) fordert einen kompetenzorientierten Unterricht. Für den Bereich der Demokratiebildung ist zusätzlich der Grundsatzterlass Politische Bildung (2015) zu berücksichtigen. Auf der Primarstufe ist ein praxisorientierter Zugang aus didaktischen Gründen besonders wichtig. Wie kann daher Wissensvermittlung sach- und kindgerecht erfolgen? Dieser Artikel erläutert den Forschungsstand und stellt ein Projekt einer dritten Schulstufe aus Wien vor. Dabei wurden anlässlich der Nationalratswahl 2024 Präkonzepte der Kinder erhoben und das Vorwissen im Bereich der Demokratiebildung auf kindgerechte Weise vertieft. Eine Fragebogenerhebung zeigt die Wirksamkeit dieses Praxiskonzepts auf.

Stichwörter: Demokratieverständnis, Primarstufe, praxisorientiert

1 Einleitung

Forschungsergebnisse attestieren der politischen Bildung der Primarstufe noch immer ein Schattendasein, obwohl sich Kinder definitiv nicht im politikfreien Raum bewegen (Goll, 2021). So fordert das österreichische Bildungswesen als Unterrichtsprinzip (übergreifendes Thema im neuen Lehrplan) die Auseinandersetzung mit Politischer Bildung auf allen Schulstufen (Grundsatzterlass Politische Bildung, 2015) (BMBWF, 2023). Diese gesetzlichen Vorgaben erweisen sich nicht als einzige Herausforderung im Unterricht. Zusätzlich unterliegt der Begriff der Demokratie einer beständigen Neuverhandlung aller am Prozess beteiligten Personen (Schmid-Heher & Lauss, 2019). Weiters setzt das Funktionieren der Demokratie die Zufriedenheit der Bevölkerung mit diesem System voraus. Um diese festzustellen, erhebt der österreichische Demokratiemonitor hier ein jährliches Stimmungsbild (Foresight, 2024), welcher Aufschluss darüber gibt, wie die Bevölkerung denkt und Demokratie als solches wahrnimmt. Besonders im Bereich der Primarstufe sind Lehrpersonen mit Meinungen, die Kinder von

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

E-Mail: sabine.mansberger@kphvie.ac.at

zuhaus mitbringen, konfrontiert. Hier ist viel Sensibilität gefordert, denn es sollen eigene Meinungen geäußert werden dürfen, gleichzeitig sind kontroverse Meinungen nicht nur zu akzeptieren, sondern durch das Kontroversitätsgebot zu fördern. Parallel dazu gilt für die Lehrkraft das Überwältigungsverbot (Grundsatzlerlass Politische Bildung, 2015). Wie kann eine Lehrkraft all diesen Vorgaben gerecht werden? Genügen dann für den Volksschulunterricht nicht ein paar Namen von Personen oder Institutionen um das Wissen der Kinder zu mehren? Kühberger (2015) weist explizit darauf hin, dass eine Reduktion des Politischen auf diese Einzelbereiche wenig zielführend ist. Vielmehr sollen gesellschaftliche Bereiche vernetzt werden. Wie können diese Vorgaben und Erkenntnisse aus der Politikforschung nun praktisch gewinnbringend umgesetzt werden? Gerade weil hier noch vergleichsweise wenig empirische Studien vorliegen wurde dieses Forschungsthema im Zusammenhang mit der österreichischen Nationalratswahl 2024 näher beleuchtet. Da der Wahltermin Ende auf Ende September 2024 gelegt worden war, bot sich ein Themenschwerpunkt zu Schulbeginn in Form eines Projekts besonders gut an. Dieses sollte einerseits einen kindgerechten Zugang aufweisen, andererseits Fachwissen implementieren. Daher fand eine Klassensprecher*innenwahl statt, der eine Parteiengründung und Gestaltung von Wahlplakaten vorausging. Um die Nachhaltigkeit des parallel implementierten Fachwissens sicherzustellen, erfolgte zu Projektende eine Erhebung mittels Fragebögen.

2 Demokratie: Herausforderungen im gesellschaftlichen Kontext

2.1 Forschungsstand

Gesetzliche Vorgaben zur Förderung der demokratischen Einstellung finden sich sowohl im Lehrplan Österreichs als auch in den Bestimmungen der deutschen Kultusministerkonferenz. Dennoch ist der empirische Forschungsstand verbesserungswürdig, denn „inwieweit die Umsetzung der curricularen Vorgaben und politischen Zielsetzungen im alltäglichen Grundschulunterricht gelingt beziehungsweise welche Wirkungen sie entfalten, ist empirisch weitgehend unklar“ (vbw, 2020, S.110). Nach Goll (2021, S.17f.) ist die Grundlagenforschung zu Entwicklung und Ausprägung politischer Konzepte bei Kindern bis zum zehnten Lebensjahr nur spärlich vorhanden. Darüber hinaus weist Goll (2021, S. 23) im Grundschulsektor auf offensichtliche Unterschiede zwischen dem Themenkomplex Demokratie und dem Bereich politische Bildung hin. Das Bewusstsein für letztgenannte Materie ist zwar vorhanden, wird aber in der Umsetzung noch als defizitär beschrieben. Im deutschsprachigen Raum gibt es nur vereinzelte nationale Studien zur politischen Bildung im Grundschulalter. Dass Kinder allerdings nicht im politikfreien Raum leben, macht die US-amerikanische Civics-Studie deutlich. Diese erhob mehrfach den Wissensstand von Grundschüler*innen zu *Civic Literacy* und ordnet das Schüler*innenwissen zu Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen drei unterschiedlichen Niveaustufen zu: Basic, Proficient und Advanced (NCES, 2011, S. 206). Zusammengefasst erreichten

im Befragungszeitraum 2010 zumindest 77% der befragten Kinder Basiskompetenzen. Allerdings konnten nur knapp mehr als ein Viertel der Kinder am Ende der Grundschulzeit Kompetenzen aufweisen, die als gute Ausgangslage für die weiterführende Schulbildung maßgeblich sind. Exzellente Leistungen erzielten nur 2% der getesteten Schüler*innen.

Table 138. Average civics scale score and percentage of students attaining civics achievement levels, by grade level and selected student characteristics: 1998, 2006, and 2010

Selected student characteristic	Average scale score ¹			Percent of students attaining achievement levels					
				At or above Basic ²		At or above Proficient ³		At Advanced ⁴	
	1998	2006	2010	1998	2010	1998	2010	1998	2010
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4th-graders	150 (0.7)	154 (1.0)	157 (0.8)	69 (1.0)	77 (1.0)	23 (0.9)	27 (0.9)	2 (0.3)	2 (0.2)
Sex									
Male	149 (1.0)	153 (1.1)	153 (1.0)	68 (1.2)	73 (1.3)	22 (1.2)	24 (1.0)	2 (0.4)	1 (0.3)
Female	151 (0.9)	155 (1.1)	160 (0.8)	70 (1.0)	81 (1.0)	23 (1.2)	30 (1.2)	1 (0.4)	2 (0.3)

Abbildung 1: Wissenstand amerikanischer Grundschüler*innen zu Civic Literacy (NCES, 2011, p. 206)

Studien dieser Art gibt es für Deutschland bzw. Österreich nicht. Zusammenfassend kann festgehalten werden: „(...) dann ergibt sich insgesamt ein Bild, das es mehr als rechtfertigt, politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule nicht nur zu verankern, sondern auch auszubauen“ (Goll, 2021, S. 33).

2.2 Umfragedaten zur Demokratiezufriedenheit

Das System der Demokratie unterliegt einem stetigen Wandel. Ausgehend von der Antike und dem griechischen Ursprung der *Volksherrschaft* sind wir beim heutigen Menschenrecht auf Meinungsfreiheit und dem Recht auf Opposition angelangt. Seit 1918 gibt es in Österreich das Frauenwahlrecht, für die attische Demokratie im 5. Jh. v. Chr. noch undenkbar, Frauen oder Sklaven in den Diskussions- oder Gestaltungsprozess des Staates miteinzubeziehen (Vorländer, 2017). Herausfordernd war und ist der politische Prozess allemal und daran hat sich bis heute nichts geändert. Schmid-Heher & Lauss halten dazu fest:

*Eine Demokratie verlangt den Bürger*innen vieles ab. [...] Kein Mensch wird als Demokrat*in geboren. Schon alleine deshalb nicht, weil das, was wir unter Demokratie konkret verstehen, immer wieder neu verhandelt wird. Der Begriff Demokratie hat viele Bedeutungsdimensionen und muss immer wieder neu geklärt werden. (2019, S. 59)*

Die Österreicher*innen haben grundsätzlich ein hohes Vertrauen in die Regeln und Praktiken der Demokratie. 43% der befragten Österreicher*innen bewerteten die Funktion des politischen Systems in Österreich mit sehr gut bzw. ziemlich gut (Foresight, 2024, S. 3). Dies ist insofern wesentlich, denn damit Demokratie funktioniert, muss die Einstellung der Bevölkerung ihr gegenüber positiv sein (vgl. Schmid-Heher & Lauss, 2019, S. 59). Jedoch werden auch Zweifel am Versprechen demokratischer Mitsprache laut. Hier hat vor allem die Bundesregie-

nung nach einem starken Anstieg der Zufriedenheit von 43% auf 59% (von 2018 auf 2019) in den Folgejahren bis 2024 an Beliebtheit eingebüßt. Nur noch 32% der Befragten gaben bei der letzten Umfrage an, der Bundesregierung sehr oder ziemlich zu vertrauen (Foresight, 2024, S.5). Ebenso zeigte sich durch den Demokratiemonitor 2024 mangelndes Wissen und fehlende Information hinsichtlich der Arbeitsaufgaben des österreichischen Parlaments. 52% der befragten Personen würden gerne mehr darüber wissen, wie in Österreich Gesetze zustande kommen, 59% wollen erfahren, wie das Parlament an EU-Gesetzen mitarbeitet. 57% der Teilnehmer*innen wünschen sich mehr Information darüber, wie das Parlament die Regierung kontrolliert und wie man sich bei Vorschlägen für neue Gesetze einbringen kann. 66% möchten gerne mehr darüber erfahren, welche Vorschläge für neue Gesetze diskutiert werden (Foresight, 2024, S. 6). Diese Erfahrung der mangelnden Repräsentation schwächt das Vertrauen ins System und die Beteiligung am politischen Geschehen. Dies betrifft alle Gesellschaftsschichten, das untere Drittel jedoch am stärksten (Foresight, 2024, S. 7–9). Nachdem gerade in der Volksschule alle Gesellschaftsschichten repräsentiert sind, ist es daher durchaus sinnvoll, das Wissen um die Aufgaben des Parlaments bereits in der Volksschule anzubahnen, denn einerseits nehmen die Schüler*innen bereits früh Wissen mit und können dieses im Laufe der weiteren Schulzeit im besten Fall vertiefen, andererseits ergeben sich durch die schulische Thematisierung durchaus die einen oder anderen familiären Gespräche und tragen so zur Weitergabe des Wissens und zur Beschäftigung mit politischem Grundwissen bei. Wird dieses Fachwissen sowohl sach- als auch kindgerecht implementiert, ist ein hoher Lernzuwachs die Folge.

2.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen für politische Bildung

Welche Rahmenbedingungen gibt es nun für den Bereich der Demokratieerziehung an österreichischen Grundschulen? Als wichtigster Baustein ist hier der Grundsatzterlass Politische Bildung zu nennen. Er beruht im Wesentlichen auf drei Säulen: dem Unterrichtsgegenstand Politische Bildung, der Schulpartnerschaft und dem fächerübergreifenden Prinzip, anzuwenden auf allen Schulstufen. Dieser Erlass stammt aus dem Jahr 1978 und wurde 2015 aktualisiert. Kurz gefasst beschreibt er Inhalte und Umsetzung des Unterrichtsprinzips (im neuen Lehrplan übergreifendes Thema genannt). Diese (Umsetzung) gilt für Lehrpersonen und Schulaufsicht gleichermaßen, damit soll vor allem der § 2 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) erfüllt werden:

Die jungen Menschen sollen zu (...), arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern (sic!) der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil, sozialem Verständnis (...) geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der

Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (SchOG §2 Abs. 1, 2024)

Auch internationale Richtlinien und Empfehlungen, wie die Europarats-Charta zur politischen Bildung und Menschenrechtsbildung oder die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, fließen in den Grundsatzerlass ein. Schule trägt daher aktiv dazu bei, das Prinzip des Demokratieverständnisses auf vielen Ebenen zu implementieren und zu leben um letztlich eine demokratische Gesellschaft zu ermöglichen. Schüler*innen erkennen dadurch idealerweise: „Die freie Bestellung, Kontrolle und Abrufbarkeit der Regierenden durch die Regierten legitimiert Herrschaft und Autorität in einer Demokratie“ (Grundsatzerlass Politische Bildung, 2015).

Ein weiterer wesentlicher Baustein als rechtliche Grundlage für das Thema Demokratiebildung ist der österreichische Lehrplan. Im übergreifenden Thema (ehemals Unterrichtsprinzip) Politische Bildung sind bis zum Ende der vierten Schulstufe folgende fünf Kompetenzziele definiert:

Die Schülerinnen und Schüler können

- *demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich benennen und auf Schulebene nutzen.*
- *gesellschaftliche Fragestellungen und Politikfelder sowie deren globale Zusammenhänge erkennen und die Relevanz für das eigene Leben beschreiben.*
- *verschiedene Perspektiven auf politische Sachverhalte und Probleme einnehmen sowie vielfältig darstellen.*
- *sich eine eigene Meinung bilden, diese artikulieren und Möglichkeiten des eigenen Handelns erkennen.*
- *Verständnis für globale Zusammenhänge zeigen und Möglichkeiten des eigenen Handelns aufzeigen. (BMBWF, 2023)*

Der Grundsatzerlass (2015) unterstreicht in seinen Ausführungen obiges Zitat. Für die Lehrperson ergeben sich aus diesen Anforderungen sechs wesentliche Qualitätsmerkmale für die praktische Umsetzung. Erstens ist auf Basis von Vorerfahrungen der Kinder zu handeln. Präkonzepte sollten daher vor Beginn des Unterrichts erhoben werden. Zweitens sind aktuelle und anlassbezogene Fragestellungen in den Unterricht miteinzubeziehen. Drittens sollen mediale Formen politischer Kommunikation im Unterricht thematisiert werden. Für Kinder ist es wesentlich zu begreifen, dass ein Wahlplakat eine Form der Werbung darstellt. Viertens sind im Unterricht unterschiedliche Meinungen einzelner Parteien bzw. einzelner Schüler*innen zuzulassen. Auch begründete Gegenpositionen haben ihren Platz im Unterricht (Kontroversitätsgebot). Fünftens bedeutet Unterricht in politischer Bildung keinesfalls eine Instrumentalisierung der Schutzbefohlenen mit der Eigenmeinung der pädagogischen Fachkraft (Überwälti-

gungsverbot). Sechstens – und dieser Punkt ist durchaus wesentlich – ist auf den wissenschaftlichen Grundlagen der Politikdidaktik zu handeln. Kühberger (2015, S.124) erwähnt dazu:

Das ‚Politische‘ darf dabei jedoch nicht auf die Haupt- und Staatsaktionen oder eine Institutionenkunde reduziert werden, sondern sollte im Lichte einer modernen Sozial- und Kulturwissenschaft sämtliche gesellschaftlichen Bereiche erfassen und diese vernetzen: polity, policy, politics und vor allem deren ineinander verschlungene Dynamiken.

Diese Begriffe spiegeln drei Dimensionen wider: Form, Inhalt und Prozesse. Polity bezeichnet die Staatsorganisation, Policy das Regelwerk damit diese Institution funktioniert, und Politics die politischen Prozesse selbst, wie nachfolgende Tabelle illustriert:

Bezeichnung	Definition	Dimension	Erscheinungsformen	Merkmale
Polity	bezeichnet die formale Dimension der Politik (normativer Rahmen)	formale Dimension	- Verfassung - Normen - Institutionen	- Organisation - Verfahrensregelungen - Ordnung
Policy	bezeichnet die politischen Inhalte (Ziele, Aufgaben und Gegenstände)	inhaltliche Dimension	- Aufgaben und Ziele - politische Programme	- Problemlösung - Aufgabenerfüllung - Wert-/Zielorientierung - Gestaltung
Politics	bezeichnet die politischen Prozesse der Willensbildung, der Entscheidungsfindung und der Umsetzung	prozessuale Dimension	- Interessen - Konflikte - Kampf	- Macht - Konsens - Durchsetzung

Abbildung 2: Dimensionen des Politikbegriffs nach Kühberger (2015, S.124)

Um alle genannten Bereiche bestmöglich abzubilden, muss Unterricht in politischer Bildung demnach viel größer gedacht werden.

3 Projektorganisation und Methodik

3.1 Projektorganisation

Wie kann nun der Unterricht in der Praxis den genannten wissenschaftlichen Konzepten und rechtlichen Rahmenbedingungen gerecht werden und zu einem hohen Lernertrag führen? Im September 2024 wurde in einer dritten Schulstufe einer öffentlichen Wiener Volksschule ein Projekt mit dem Themenschwerpunkt Demokratiebildung durchgeführt. Die Erziehungsberechtigten der Schüler*innen wurden in der ersten Schulwoche im Rahmen des Klassenforums

über das geplante Projekt in Kenntnis gesetzt. In der Klasse gab es elf Mädchen und zehn Buben. Die Evaluation des Lernzuwachses erfolgte über anonymisierte Fragebögen, bei denen lediglich das Geschlecht des Kindes anzugeben war. An der Erhebung am letzten Projekttag nahmen acht Mädchen und acht Buben teil. Die Auswertung der Umfrage geschah anschließend in quantitativer Form nach thematischen Clustern und nach Geschlechtern getrennt. Zur Visualisierung der Ergebnisse wurde eine deskriptive Statistik in Form von Tortendiagrammen gewählt. So konnten finale Aussagen über den Lernzuwachs, Wissensunterschiede zwischen den Geschlechtern und die Eignung des praxisorientierten, kindgerechten Zugangs getroffen werden. Das durchgeführte Projekt war für die Dauer von drei Schulwochen ausgelegt und umfasste zwölf Unterrichtsstunden. Zehn davon konnten über den Sachunterricht abgedeckt werden, und entsprechen damit den üblichen drei Wochenstunden. Zwei weitere Wochenstunden aus dem Fachbereich Deutsch konnten einmal der Thematik *Erstellen eines Plakates* aus dem Teilbereich Verfassen von Texten und dem Präsentieren eines Referates aus dem Teilbereich Sprechen zugeordnet werden. Mit den stattgefundenen Diskussionsrunden erhöhte sich die Projektstundenanzahl auf insgesamt fünfzehn, was eine Diskussionsstunde pro veranschlagter Schulwoche ergibt. Parallel zur Vorbereitung einer Klassensprecher*innenwahl erfolgte durch die Klassenlehrkraft die Wissensvermittlung zu rechtlichen Rahmenbedingungen einer Wahl. Dabei wurden den Kindern auch die Institutionen einer funktionierenden Demokratie und daran in Österreich beteiligte Personen nähergebracht.

3.2 Erhebung des Vorwissens

Zu Beginn des Projekts wurden zunächst vorhandene Präkonzepte im Unterrichtsgespräch erhoben. Abgefragt wurde dabei, ob den Kindern auf dem Weg zur Schule oder an Haltestellen der Straßenbahnen andere Plakate als üblicherweise aufgefallen wären. Fünf von einundzwanzig Kindern meinten, dass sie Personen bemerkt hätten, die groß plakatiert seien und dass sie die eine oder andere Person bereits früher im Fernsehen oder in der Zeitung gesehen hätten. Drei Kinder wussten auch, dass es am Ende des Monats eine Wahl geben soll, aber wer oder was genau gewählt würde, war noch unklar. Auf die Frage nach dem Begriff Parteien, konnten zwei Kinder namentlich eine Partei benennen, mehr Wissen war zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorhanden.

3.3 Festlegung der Zielvereinbarungen mit der Klasse

Mit der Klasse wurde folgende Zielvereinbarung getroffen: Nach der Erstinformation, dass in drei Wochen viele Menschen in ganz Österreich Vertreter*innen wählen werden, welche beim Mitbestimmen und Umsetzen von Regeln helfen sollten, wählen die Kinder ebenfalls eine Vertretung als Klassensprecher*in. Um den Ablauf genauso wie bei der echten Erwachsenenwahl zu gestalten, wurde vorab im Unterricht abgeklärt, wie eine Wahl funktioniert, wer daran teilnehmen darf, was einer gewählten Vertretung erlaubt ist und was nicht. Damit waren die Kinder einverstanden. Bei der Nationalratswahl wählen österreichische

Staatsbürger*innen eine Partei. Dieses System wurde auf die Klassensprecher*innenwahl übertragen. Im Rahmen der Unterrichtsgespräche wurden die Kinder am Ende der ersten Schulwoche aufgefordert, Ideen für mögliche Verbesserungen im Unterricht oder Pausengestaltung zu sammeln und zu diskutieren. Auf diese Weise sollten sich Buben und Mädchen mit gleichen Ideen zusammenfinden um im weiteren Projektverlauf als Partei aufzutreten. Es wurden drei Parteien gegründet. Die Orange Gamers wollten noch mehr Ausflüge und zusätzliche Bewegungsmöglichkeiten auch in den Pausen etablieren, das Team Musik trat für das Radiohören während der Esspause ein und die Pokemons hefteten sich den Spruch *Wir helfen gerne* auf die Fahnen. Ab der zweiten Woche wurden von den Kindern selbst Plakate erstellt und mit passenden ausgedruckten oder selbst gezeichneten Bildern gestaltet. Am Ende der dritten Woche wurden die Plakate im Plenum vorgestellt und Fragen des Publikums zum Parteiprogramm und den genannten Wahlzielen beantwortet.

3.4 Theoretische Lerninhalte und Kompetenzen

Vor dem Start des Projekts wurden die zu erreichenden Kompetenzen von der Klassenlehrkraft definiert und anschließend auf die theoretischen Inhalte aller drei Schulwochen verteilt. Passend dazu wurden auch kindgerechte Erklärungen festgelegt. Die durchgenommenen Stundeninhalte konnten drei großen Themenbereichen zugeordnet werden. Im ersten Themenblock wurde thematisiert, welche allgemeinen Vereinbarungen und Rahmenbedingungen für eine demokratische Wahl notwendig sind. Zweitens wurde erörtert, wie eine Wahl in Österreich abläuft, und drittens wurde das politische System in Österreich beleuchtet. Um die Kinder thematisch auf die Wichtigkeit von Wahlen einzustimmen, wurde das Buch *Im Dschungel wird gewählt* (Rodrigues et.al., 2020) vorgelesen. Dieser kindgerechte Zugang schuf einerseits eine Identifikationsmöglichkeit mit der Thematik des Wählens, andererseits wurde durch das Buch auch klar, dass es bestimmte Regeln braucht, damit eine Wahl fair ablaufen kann. Für die Kinder war nachvollziehbar, dass Fairness eine Gleichwertigkeit der Stimmen bedeutet. Genau an diesem Punkt war ein historischer Exkurs möglich, denn die meisten Kinder kennen üblicherweise aus Abstimmungssituationen die Auswahlmöglichkeit zwischen mindestens zwei Optionen. Daher ist die Gleichwertigkeit der Stimmen und ein für alle gültiger Mehrheitsbeschluss nachvollziehbar. Als anschließend die Regierungsform einer absoluten Monarchie thematisiert wurde, staunten die Kinder nicht schlecht. Die Vorstellung, gar nicht wählen zu dürfen, weil eine einzelne Person alles entschied, löste große Verwunderung aus. Besonders unfair empfand die Klasse auch den Hinweis, dass in der Kaiserzeit zunächst nur wohlhabende Männer wählen durften und Frauen erst seit rund einhundert Jahren wahlberechtigt sind. Für die Klasse war somit klar, dass die Republik und das System einer parlamentarischen Demokratie die bevorzugte Staatsform darstellte. In diesem Zusammenhang konnte auch geklärt werden, warum die bevorstehende Wahl geheim ablaufen würde. Der Sichtschutz der Wahlkabine, der darin aufliegende Stift und das verschlossene Briefkuvert gewährleisteten Anonymität. Der Wohlfühlfaktor der geheimen Wahl wurde in einem Rollenspiel mit und ohne Sichtschutz nachgestellt. Daran anknüpfend wurde der Klasse eine Kopie

des Wahlzettels aus dem Anschlussjahr 1938 präsentiert. Die Kinder bemerkten sofort, dass die beiden Kreise darauf unterschiedlich groß waren. Nun wurde die beabsichtigte Manipulation dahinter thematisiert. Auch hier war für die Volksschüler*innen nachvollziehbar, dass eine einheitliche Gestaltung des Wahlzettels Sinn ergibt und welche Bedeutung unabhängigen Medien in einer Demokratie zukommen. Im zweiten Themenblock wurde erörtert, wie eine Wahl in Österreich abläuft. Unterschiede, beispielsweise zur elektronischen Wahl in den Vereinigten Staaten wurden thematisiert. Der Wahltermin der Nationalratswahl wurde in den Klassenkalender eingetragen. Weiters wurde das gesetzliche Wahlalter und das Thema Staatsbürgerschaft besprochen. Im dritten Themenblock wurde die Unterscheidung der drei Gewalten geklärt. Aus den vorangegangenen Unterrichtseinheiten war noch das Bewusstsein vorhanden, dass Macht idealerweise Kontrolle benötigt. Die Zuständigkeiten des Parlaments und der Bundesregierung wurden erörtert. Die Bedeutung des Staatsoberhauptes wurde unterstrichen, seine Aufgabenbereiche erklärt und das Bild des österreichischen Bundespräsidenten bei einem Schulrundgang gezeigt.

3.5 Gestaltung des Fragebogens und Auswertung

Der Fragebogen (siehe Abbildung 3) bildete alle drei im Unterricht durchgenommenen Themenblöcke ab. Die Formulierung der Fragen erfolgte passend zum sprachlichen Niveau einer Klasse zu Beginn des dritten Lernjahres. Von den insgesamt neunzehn gestellten Fragen war bei zehn Fragen eine offene Antwort zu formulieren. Weitere acht Fragen mussten im Ankreuzformat gelöst werden. Dabei gab es bei einer Frage nur Ja oder Nein als Antwortmöglichkeit, bei den anderen jeweils drei. Eine Frage musste anhand eines Bildes gelöst werden. Ein Kompetenzbogen zur Selbsteinschätzung rundete die Befragung ab. Die Schüler*innen mussten vor dem Ausfüllen des Fragebogens ihr eigenes Wissen selbst anhand vorgegebener Smileys einschätzen. Die Lehrperson las die jeweilige Frage ohne die vorgegebene Antwortmöglichkeit vor, die Kinder wählten den für sie am besten passenden Smiley aus: Ich bin mir absolut sicher, die richtige Antwort zu wissen – Ich bin mir sehr sicher – Ich glaube etwas zu wissen, habe mir aber nicht alles dazu gemerkt – Ich weiß die Antwort nicht. Sowohl die Beantwortung der Kompetenzen als auch des Fragebogens erfolgte anonym, lediglich das Geschlecht wurde angegeben.

1 Wann wird das nächste Mal in Österreich gewählt? 2 Wer darf in Österreich wählen? 3 Ab welchem Alter darfst du wählen? 4 Was bedeutet Demokratie? (Kreuze an) ☐ Eine Person bestimmt alles. ☐ Das Volk entscheidet mit. ☐ Man muss zuerst immer den Schulwart um Erlaubnis fragen. 5 Was bedeutet Monarchie? ☐ Eine Person bestimmt alles. ☐ Das Volk entscheidet mit. ☐ Man muss zuerst immer den Schulwart um Erlaubnis fragen. 6 Ist jede Stimme bei der Wahl gleich viel wert? ☐ ja ☐ nein 7 Warum „versteckst“ du dich in der Wahlkabine? 8 Wer bestimmt, wen du wählen sollst? ☐ Meine Eltern entscheiden das. ☐ Ich wähle das gleiche wie meine Freunde. ☐ Ich darf selbst entscheiden, wen ich am besten finde. 9 Wo wirfst du deine Stimme nach der Wahl ein? 10 Wann werden die Stimmen ausgezählt? ☐ Erst nachdem das Wahllokal zugesperrt hat und alle gewählt haben. ☐ Der Briefumschlag wird sofort geöffnet. ☐ Immer zur vollen Stunde gibt es ein Zwischenergebnis.	11  Finde den Fehler! 12 Was musst du zur Wahl mitbringen? ☐ Eine Jause für die Wahlhelfer. ☐ Einen Ausweis mit Foto. ☐ 100 €, damit ich wählen darf. 13 a) Im Nationalrat sitzen Vertreterinnen und Vertreter aus ganz Österreich. Es sind: ☐ 9 Millionen ☐ 183 Abgeordnete ☐ 2000 Menschen b) Was ist die Aufgabe der Vertreterinnen und Vertreter? ☐ Sie beschließen Gesetze. ☐ Sie spielen mit Pokemonkarten oder dem Handy. ☐ Sie trinken Kaffee und lesen Zeitung. 14 Die Regierungschefin/ der Regierungschef und ihre/ seine Helferinnen und Helfer heißen: ☐ Nationalrat und Feuerwehr ☐ Bundeskanzler(in) und Minister(innen) ☐ Schneewittchen und die sieben Zwerge 15 Wie viele Parteien gibt es im Moment im Parlament? 16 Wie muss ein gutes Wahlplakat aussehen? 17 Wo in der Schule hängt das Bild des Bundespräsidenten? 18 Wer ernennt die Regierung (Wer gelobt sie an)? 19 Ab welchem Alter darfst du selbst Bundespräsident(in) werden?

Abbildung 3: Fragebogen zur Lernstandserhebung

Die Fragen wurden vorgelesen, um einen möglichen Bias hinsichtlich anderer Erstsprachen als Deutsch bzw. bei einigen Kindern vorhandenes schlechteres Leseverständnis zu kompensieren. Anschließend beantworteten die Schüler*innen die Fragen selbstständig. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte nach Geschlechtern und nach Themenkreis getrennt. Dabei wurde jede Frage einer der drei Kategorien zugewiesen. Es gab jeweils sechs Fragen für den Bereich *Allgemeine Vereinbarungen und Rahmenbedingungen zur Wahl* (Fragen 4, 5, 6, 7, 8, 11) sowie für das übergeordnete Thema *Politisches System in Österreich* (Fragen 13, 14, 15, 17, 18, 19). Sieben Fragen wurden dem Themenfeld *Wählen in Österreich* zugewiesen (Fragen 1, 2, 3, 9, 10, 12, 16).

4 Ergebnisse und Interpretation

Wie mit den Kindern vereinbart wurde die Klassenvertretung anhand einer Parteiwahl bestimmt. Ein erstes Ergebnis war die Bildung der drei Parteien. Die Liste der Pokemons enthielt keinen männlichen und sechs weibliche Kandidat*innen, das Team Musik rekrutierte einen Buben und fünf Mädchen und die Partei der Orange Gamers bestand aus neun Buben und keinem Mädchen. Die Partei der Orange Gamers erreichte die absolute Mehrheit und stellte sowohl den Klassensprecher als auch den Stellvertreter. Beide waren männlich. Da am Wahltag das Verhältnis zwischen Buben und Mädchen exakt ausgeglichen war, lässt sich daraus schließen, dass zumindest ein Mädchen die Partei der Bubengruppe gewählt hat. Von den sechzehn ausgewerteten Fragebögen sind 50% den Buben und 50% den Mädchen zuzuordnen. Insgesamt konnte anhand der erzielten Ergebnisse ein sehr hoher Lernzuwachs gegenüber der Ausgangslage (Vorwissen) beobachtet werden. So wurde jeder der drei Themenblöcke von mindestens 66% der Kinder absolut korrekt beantwortet. Es gab sowohl bei den Entscheidungsfragen als auch den offenen Fragen eine Gleichverteilung an richtigen Antworten. Auch dies bestätigt den Lernerfolg der Kinder, da beim Ankreuzformat die Möglichkeit des Erratens der richtigen Antwort durchaus gegeben sein könnte. In absoluten Zahlen konnten die Buben insgesamt mehr Fragen als die Mädchen richtig beantworten. Eine mögliche Erklärung zum etwas schlechteren Abschneiden könnte an der Sprachkompetenz der Kinder liegen. Während die teilnehmenden Buben allesamt die Erstsprache Deutsch hatten, war dies bei der weiblichen Gruppe nicht der Fall. So war etwa ein Mädchen zu Beginn der ersten Klasse aufgrund mangelnder Sprachkompetenz als außerordentlich eingestuft und erlernte somit erst im Rahmen der Deutschförderklasse die Unterrichtssprache. Bei zwei weiteren Mädchen (einmal mit Erstsprache Deutsch, einmal mit einer anderen Erstsprache) wurde noch in der zweiten Klasse eine mangelnde Lesekompetenz festgestellt, was somit auch mögliche Auswirkungen auf das selbstständige Erlesen der single choice Fragen erklärt. Im ersten Themenblock wussten fünfzehn von sechzehn Kindern darüber Bescheid, dass jede Person selbst aussuchen darf welcher Person sie ihre Stimme geben möchte. Weiters konnten vierzehn von sechzehn Kindern die unterschiedlich großen Kreise auf dem Wahlzettel von 1938 als falsch erkennen, im Bild kennzeichnen und mit eigenen Worten beschreiben und begründen, warum diese Kreisdarstellung nicht korrekt sei. Auf die Frage, ob alle Stimmen gleich viel wert seien, konnten dreizehn von sechzehn Kindern korrekt antworten. Beim zweiten Themenblock konnten fünfzehn von sechzehn Kindern das korrekte Wahlalter nennen. Vierzehn Schüler*innen war im Gedächtnis geblieben, dass sie zur Wahl einen Lichtbildausweis mitbringen mussten. Auch die Frage *Wo wirfst du deine Stimme nach der Wahl ein?* wurde von elf Kindern korrekt mit Wahlurne beantwortet, zwei Kinder nannten den Briefkasten und hatten sich somit die Möglichkeit der Briefwahl gemerkt. Herausforderungen bei den Mädchen zeigten sich auch bei der offen gestellten Frage: *Wer darf in Österreich wählen?* Während die meisten Buben eine treffende Antwort formulierten, wurden bei den Mädchen einige Antworten wie *Ich darf wählen, wenn ich groß bin* oder die Antwort *Erwachsene* der Antwortmöglichkeit eher sicher

zugeordnet. Hier liegt natürlich ein Wissen darüber vor, dass die Kinder selbst noch nicht wahlberechtigt sind, allerdings ist die Volljährigkeit per Gesetz mit dem achtzehnten Geburtstag festgelegt, die Wahlberechtigung gilt allerdings schon mit sechzehn Jahren. Daher kann die beschriebene Antwort nicht als absolut richtig gelten. Ebenso kann bei einer anonymen Befragung nicht herausgefunden werden, ob das vom Kind benannte *ich* die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt und dadurch wahlberechtigt ist. Im dritten Themenblock zum politischen System in Österreich wussten alle sechzehn Kinder die korrekte Bezeichnung für die Führungsrolle der Exekutive als Bundeskanzler*in. Vierzehn von sechzehn Schüler*innen erinnerten sich bei der Befragung an die richtige Zahl der Nationalratsabgeordneten. Auch die Rolle des Staatsoberhauptes hatten dreizehn Kinder verinnerlicht. Zusätzlich konnten sie auch genau beschreiben, wo in der Schule das Bild des Bundespräsidenten aufgehängt ist. Einige falsche Antworten gab es auch bei der Anzahl der im Parlament vertretenen Parteien. Insgesamt sechs Kinder wussten die korrekte Antwort *fünf*, vier weitere Kinder antworteten mit *sechs* Parteien. Sechs weitere Kinder nannten unterschiedliche Zahlenangaben. Bei der Frage nach dem Mindestwahlalter für die Kandidatur als Bundespräsident*in gab es sichtbare Unterschiede in der Auswertung zwischen Buben und Mädchen. Während alle Buben das korrekte Alter von fünfunddreißig Jahren richtig angeben konnten, nannten die Mädchen hier Angaben zwischen dreiundzwanzig und vierundsiebzig. Dies ist möglicherweise so zu interpretieren, dass es für Buben von größerem Interesse ist, dieses Alter für eine mögliche spätere Karriereplanung zu kennen. Zusätzlich zeigt sich hier auch das Fehlen von weiblichen Vorbildern in hohen Staatsämtern. Für Mädchen ist dieses Amt offenbar (noch) nicht als spätere Berufsmöglichkeit vorstellbar.

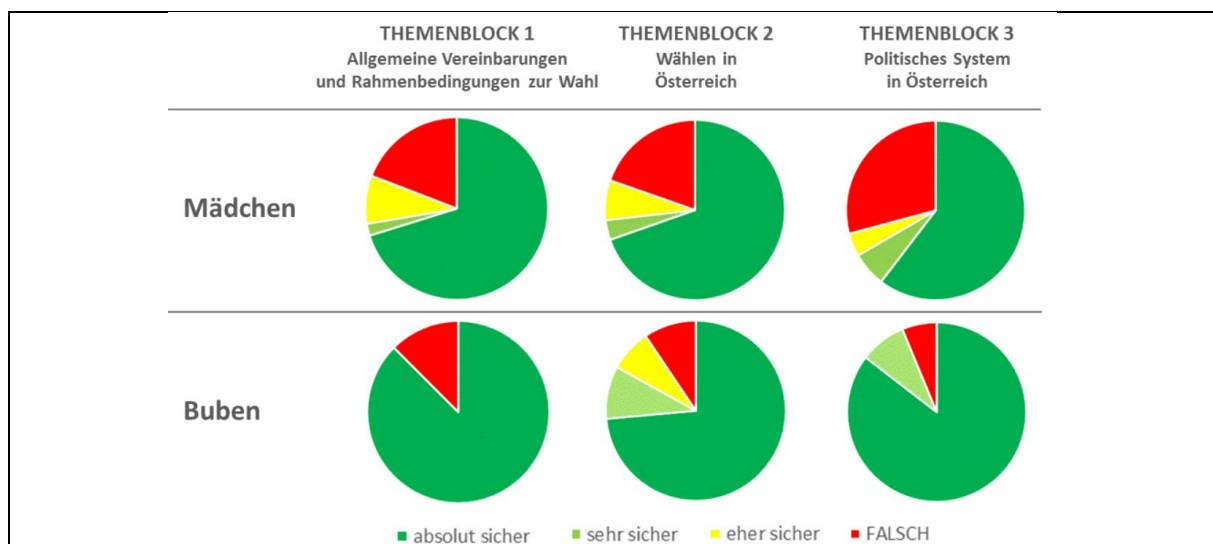


Abbildung 4: Auswertung aller Fragebögen aufgeschlüsselt nach Themenbereichen und Geschlecht

Die erhobenen Kompetenzbögen wurden nach der Auswertung der Befragung mit den jeweiligen Schüler*innenergebnissen verglichen. Insgesamt konnten sich die Kinder selbst meist sehr passend einschätzen und kreuzten die Smileys richtig an. Bei den Mädchen war tendenziell eine eher schlechtere Einschätzung des eigenen Könnens zu beobachten, während die

Buben sich im Zweifelsfall etwas besser einschätzten. Der in Abbildung 5 gezeigte Einschätzungsbogen illustriert die Selbstbewertung eines Buben und eines Mädchens mit genau gleich vielen korrekten Antworten.

Fragebogen zum SU-Schwerpunkt: Demokratie ①

Kreuze an, wie du dich selbst einschätzt:

Fragen:

	😊	😐	😞	😡
Ich weiß, wann das nächste Mal in Österreich gewählt wird.				
Ich weiß, wer in Österreich wählen darf.				
Ich weiß, ab welchem Alter ich wählen darf.				
Ich weiß, was das Wort Demokratie übersetzt bedeutet.				
Ich weiß, wer in einer Monarchie bestimmt, was passiert.				
Ich weiß, warum in einer Demokratie jede Stimme gleich viel wert ist.				
Ich weiß, warum es eine Wahlkabine gibt.				
Ich weiß, wer bestimmt, was ich wähle.				
Ich weiß, warum auf einem Wahlzettel alle „Ringer“ gleich groß sein müssen.				
Ich weiß, wohin ich meinen Wahlzettel nach der Wahl einwerfe.				
Ich weiß, wann die Stimmen ausgezählt werden.				
Ich weiß, was ich zur Wahl mitbringen muss.				
Ich weiß, wie viele Vertreterinnen und Vertreter aus ganz Österreich im Nationalrat sitzen und was sie dort tun.				
Ich weiß, wie der Beruf des Regierungschefs heißt und wie man seine Helfer nennt.				
Ich weiß, wie viele Parteien derzeit im Parlament vertreten sind.				
Ich weiß, wann ein Wahlplakat gut ist.				
Ich weiß, wo in unserer Schule das Bild des Bundespräsidenten hängt.				
Ich weiß, wer die Regierung ernannt (angestellt).				
Ich weiß, ab welchem Alter ich mich als Bundespräsidentin oder Bundespräsident bewerben darf.				

Ich bin ... ☐ ein Bub ☐ ein Mädchen

Fragebogen zum SU-Schwerpunkt: Demokratie ②

Kreuze an, wie du dich selbst einschätzt:

Fragen:

	😊	😐	😞	😡
Ich weiß, wann das nächste Mal in Österreich gewählt wird.				
Ich weiß, wer in Österreich wählen darf.				
Ich weiß, ab welchem Alter ich wählen darf.				
Ich weiß, was das Wort Demokratie übersetzt bedeutet.				
Ich weiß, wer in einer Monarchie bestimmt, was passiert.				
Ich weiß, warum in einer Demokratie jede Stimme gleich viel wert ist.				
Ich weiß, warum es eine Wahlkabine gibt.				
Ich weiß, wer bestimmt, was ich wähle.				
Ich weiß, warum auf einem Wahlzettel alle „Ringer“ gleich groß sein müssen.				
Ich weiß, wohin ich meinen Wahlzettel nach der Wahl einwerfe.				
Ich weiß, wann die Stimmen ausgezählt werden.				
Ich weiß, was ich zur Wahl mitbringen muss.				
Ich weiß, wie viele Vertreterinnen und Vertreter aus ganz Österreich im Nationalrat sitzen und was sie dort tun.				
Ich weiß, wie der Beruf des Regierungschefs heißt und wie man seine Helfer nennt.				
Ich weiß, wie viele Parteien derzeit im Parlament vertreten sind.				
Ich weiß, wann ein Wahlplakat gut ist.				
Ich weiß, wo in unserer Schule das Bild des Bundespräsidenten hängt.				
Ich weiß, wer die Regierung ernannt (angestellt).				
Ich weiß, ab welchem Alter ich mich als Bundespräsidentin oder Bundespräsident bewerben darf.				

Ich bin ... ☐ ein Bub ☐ ein Mädchen

Abbildung 5: Selbsteinschätzung eines Buben und eines Mädchens mittels Kompetenzbogen

5 Zusammenfassung und Ausblick

Das vorliegende Projekt zeigt eine praxisorientierte Umsetzungsmöglichkeit einer kompetenzorientierten Demokratiebildung in der Primarstufe. Die Vorgaben des neuen Lehrplans und des Grundsatzeserlasses Politische Bildung wurden dabei eingehalten. Der Themenzugang war sowohl kind- als auch sachgerecht. Die Auswertung der Fragebögen dokumentiert einen durch das Projekt bedingten sehr hohen Lernzuwachs bei den Schüler*innen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine Follow-Up-Befragung zur Feststellung, wie nachhaltig implementiert dieses Wissen ist. Weiters empfiehlt sich eine Erhebung, wie viele Unterrichtsstunden im Jahr und mit welcher Methodik Lehrpersonen der Primarstufe dem Thema Politische Bildung widmen. Diese Ergebnisse sollen für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte herangezogen werden. Wie eingangs in diesem Artikel erwähnt, sind empirische Forschungen im Bereich der Demokratiebildung im Bereich der Grundschule noch immer ausbaufähig. Ein für Österreich gültiges Konzept wie die amerikanische Civics-Studie könnte hier aufschlussreiche Daten über das Schüler*innenwissen am Ende der Grundschulzeit generieren und zur besseren Implementierung von Demokratiebildung in Österreich beitragen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (BMBWF) (2015, 22.Juni). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass*. BMBWF.
<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (BMBWF) (2023, 02. Jänner). *Lehrpläne neu für Primar- und Sekundarstufe I. Übergreifende Themen*. BMBWF.
<https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>
- Foresight Research Hofinger GmbH. *Österreichischer Demokratiemonitor 2024*.
<https://www.demokratiemonitor.at>
- Goll, T. (2021): Politisches Lernen und politische Sozialisation in Kita und Grundschule. In T. Goll & I. Schmidt (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens* (S. 17–40). Julius Klinkhardt
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). StudienVerlag.
- National Center for Education Statistics (2011): *The Nation's Report Card: Civics 2010 (NCES 2011–206)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Rodrigues, A., Ribeiro, L., Desgualdo, P. & Markun, P. (2020). *Im Dschungel wird gewählt*. Prestel.
- Schmid-Heher, S. & Lauss, G. (2019). Was schätzen wir an der Demokratie? Ein Unterrichtskonzept in drei Bausteinen. *Informationen zur Politischen Bildung*, 28(1), 59–71.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG). *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz)*. BGBl. I Nr.121/2024.
BMBWF.<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetze=snummer=10009265>
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2020) *Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten*. Waxmann.
- Vorländer, H. (2017). Grundzüge der athenischen Demokratie. *Informationen zur politischen Bildung*, 83(1), 6–10. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/demokratie-332/248544/grundzuege-der-athenischen-demokratie>

Islamischer Religionsunterricht im Spannungsfeld von Ethik und religiösen Werten

*Eine explorative Studie mit Islamischen Religionslehrer*innen in Wien*

Elif Medeni¹, Kerim Edipoğlu², Halid Akpınar³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1444>

Zusammenfassung

Basierend auf einer Befragung von 34 islamischen Religionslehrer*innen im Bundesland Wien, untersucht diese explorative Studie das Spannungsfeld bzw. die gegenseitige Wechselwirkung zwischen islamischem Religionsunterricht und Ethikunterricht. Die Studie beleuchtet die Einstellungen der islamischen Religionslehrer*innen zur Einführung des Ethikunterrichts, die Zusammenarbeit zwischen Religions- und Ethiklehrkräften sowie die curriculare Verankerung beider Fächer. Zudem wird eine modulare Fortbildungsreihe des Instituts Islamische Religion KPH Wien/Niederösterreich (Institut Islamische Religion) vorgestellt, die eine Sensibilisierung für die Schnittstellen von Ethik und Religion zum Ziel hat. Die Ergebnisse zeigen eine grundsätzliche Offenheit der Religionslehrer*innen gegenüber dem Ethikunterricht, wobei Herausforderungen insbesondere in der Unterstufe sichtbar werden. Die Studie leistet damit einen Beitrag zur empirischen Erforschung eines bislang wenig untersuchten Themenfelds.

Stichwörter: Islamischer Religionsunterricht, Ethikunterricht, Lehrer*innenfortbildung

1 Einleitung

Die Studie entstand vor dem Hintergrund der kontroversen Debatte um die Einführung des Ethikunterrichts in Österreich als alternatives Pflichtfach für Schüler*innen, die keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen. Initiiert wurde das Projekt vom Institut Islamische Religion KPH Wien/Niederösterreich, um die Perspektiven islamischer Religionslehrer*innen

¹ Institut Islamische Religion KPH.

E-Mail: elif.medeni@kphvie.ac.at

² Institut Islamische Religion KPH.

E-Mail: kerim.edipoğlu@kphvie.ac.at

³ Institut Islamische Religion KPH.

E-Mail: halid.akpinar@kphvie.ac.at

auf dieses neue Fach zu erfassen und potentielle Synergien zwischen religiösen und ethischen Bildungsinhalten zu identifizieren.

Seit dem Schuljahr 2021/22 wurde der Ethikunterricht in Österreich flächendeckend in der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe und BMHS) verpflichtend eingeführt. Dies stellt eine Reaktion auf die zunehmende religiöse Pluralität und die Notwendigkeit eines wertebasierten, interkonfessionellen Bildungsangebots dar. Die Einführung des Ethikunterrichts 2021 wurde bildungspolitisch als Antwort auf religiöse Pluralität und Säkularisierung begründet (BMBWF, 2021; Weiß, 2021). Kritische Stimmen verweisen jedoch auf ungeklärte Schnittstellen zum Religionsunterricht (Bucher & Schrei, 2020), sowie auf mangelnde empirische Begleitforschung (Furch & Tarmann, 2022). Um die Schnittstelle zum Islamischen Religionsunterricht zu erheben, wurde diese explorative Studie konzipiert.

Ethik-Lehrer*innen werden primär über Hochschullehrgänge an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, die fachliche Quereinsteiger*innen (z. B. Philosophie, Theologie) adressieren. Kritisch diskutiert wird die mangelnde curriculare Verknüpfung zwischen ethischer und religiöser Bildung, was die Notwendigkeit interdisziplinärer Fortbildungen unterstreicht (vgl. Bucher, 2020). Auch muslimische Religionslehrer*innen haben an diversen Weiterbildungslehrgängen teilgenommen und unterrichten in ihren Schulen neben islamischer Religion auch im Ethikunterricht.

2 Zur Online-Befragung

2.1 Erhebungszeitraum und Zielsetzung

Zwischen Dezember des Jahres 2023 und Jänner 2024 wurde im Rahmen des Projekts eine Online-Umfrage unter islamischen Religionslehrer*innen und im Bundesland Wien durchgeführt. Ziel war es, ihre Einschätzungen zur Beziehung von Religionsunterricht und dem neu eingeführten Ethikunterricht zu erfassen. Angesichts der Aktualität des Themas und der bislang geringen empirischen Forschungslage konzentrierte sich die Umfrage primär auf grundlegende Haltungen und Erfahrungen in Bezug auf Religion und Ethik im schulischen Kontext.

2.2 Sampling und grundlegende Kennwerte

Da insbesondere die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) vom Ethikunterricht betroffen sind, richtete sich die Einladung zur Teilnahme gezielt an Lehrkräfte dieser Schulform. Insgesamt beteiligten sich 34 Lehrpersonen an der Umfrage. Die Geschlechterverteilung war nahezu ausgewogen: 18 der Befragten (53 %) identifizierten sich als männlich, 16 (47 %) als weiblich.

Die Mehrheit der Teilnehmer*innen verfügte über einen akademischen Abschluss: 30 Personen (88 %) gaben an, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule abgeschlossen

zu haben. Die übrigen vier verteilten sich zu gleichen Teilen auf die Kategorien „Allgemeinbildende oder berufsbildende höhere Schule“ (2 Personen; 6 %) sowie „Sonstige“ (2 Personen; 6 %). Dies deutet auf einen hohen Professionalisierungsgrad unter den befragten Lehrkräften hin, wobei nur eine geringe Zahl als fachfremde Quereinsteiger*innen einzuordnen ist.

Ein Großteil der Befragten (31 Personen; 82 %) ist an einer AHS tätig. 14 Lehrkräfte (37 %) gaben zusätzlich an, an einer Berufsbildenden Mittleren oder Höheren Schule (BMHS) zu unterrichten, 9 (24 %) an einer Handelsschule (HAS) und 3 (8 %) an einer Volksschule. Da Mehrfachnennungen möglich waren, unterrichteten viele Befragte offenbar an mehreren Schulstandorten.

Hinsichtlich der zeitlichen Lage des Unterrichts ergab sich folgendes Bild: Die Mehrheit der Befragten (18 Personen; 55 %) gab an, dass ihr Unterricht sowohl vormittags als auch nachmittags stattfindet („teils, teils“). Zehn Personen (30 %) unterrichten überwiegend am Nachmittag, während fünf (15 %) angaben, dass ihre Lehrtätigkeit vor allem am Vormittag erfolgt.

2.3 Ethikunterricht in der Schule

Wie erwartet, gaben die meisten Lehrpersonen an, dass an ihrer Schule in der Oberstufe Ethikunterricht angeboten wird. 30 von 33 Befragten (91 %) bestätigten dessen Existenz, lediglich drei (9 %) verneinten dies. Ein deutlich anderes Bild zeigte sich jedoch hinsichtlich der Unterstufe: Hier verneinten 23 Lehrkräfte (70 %) die Frage nach einem vorhandenen Ethikunterricht, während nur sechs (18 %) angaben, dass ein entsprechendes Angebot existiere. Eine Person wählte die Antwortoption „Nein, aber er wird kommen“, und drei Lehrkräfte machten keine eindeutige Angabe („Weiß ich nicht“).

Auffällig ist die überwiegend positive Haltung der befragten islamischen Religionslehrpersonen gegenüber dem Ethikunterricht. So erklärten 26 von ihnen (79 %) ausdrücklich ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Ethik-Lehrkräften. Fünf (15 %) zeigten sich diesbezüglich unsicher („Vielleicht“), während jeweils eine Person angab, nicht kooperationsbereit zu sein („Nein“) bzw. keine Angabe machen konnte („Weiß ich nicht“). Diese Ergebnisse deuten auf ein hohes Maß an Offenheit und Dialogbereitschaft hin, wobei vereinzelt noch Zurückhaltung oder Unklarheit besteht.

3 Beitrag des Instituts Islamische Religion in der Fortbildung

3.1 Modulare Reihe

Im Rahmen des Entwicklungsprojekts „Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Ethik und Religion“ wurde im Studienjahr 2021/22 eine Fortbildungsreihe konzipiert, die sich an islamische Religionslehrer*innen richtet. Ziel war es, eine Sensibilisierung des Spannungsfeldes zwischen Ethik und Religion zu erreichen. Einerseits soll Ethik als Bereicherung für den

Religionsunterricht verstanden werden, gleichzeitig soll auch die gegenseitige Beeinflussung eruiert und das Gespräch zwischen Religions- und Ethik-Lehrer*innen gesucht werden. Damit kann das Potential von Religion für den Ethik-Unterricht aufgezeigt werden.

Die modulare Fortbildungsreihe wurde auf zwei Semester angelegt und fand vom Wintersemester 2021/22 – Sommersemester 2022 statt. Dazu wurden acht Fortbildungen (je 4 UE) in zwei Semestern (WS 21 – SS 22) unter Beteiligung von 4 Referenten (institutsintern und extern; muslimisch und nichtmuslimisch) durchgeführt.

Die Veranstaltungen umfassten im Einzelnen folgende Titel und Inhalte:

- *Moral, Ethik und Metaethik: begriffliche Differenzierungen*
Inhalt: Womit beschäftigen sich Moral, Ethik und Metaethik? Die Begriffe sind nicht immer leicht zu unterscheiden, da sie in verschiedensten ethisch-philosophischen Richtungen unterschiedlich verwendet werden.
- *Grundpositionen und Richtungen der Ethik*
Inhalt: Ethische Richtungen existieren seit der Antike in einer Fülle, die in der heutigen Zeit noch zunimmt. Verschiedenste Strömungen finden sich daher immer wieder unter neuen Bezeichnungen. In diesem Seminar wurden die einflussreichsten Strömungen vorgestellt: Glücksethik, Tugendethik, Pflichtenethik.
- *Islamische Perspektiven auf menschliches Handeln*
Inhalt: Im Islam werden ethische und moralische Fragen meist unter der Bezeichnung Tazkiyah und Achlaq behandelt. Wo liegen die Überschneidungen mit bekannten ethischen Theorien, wo die Unterschiede?
- *Lehrplananalyse zum Thema Ethik*
Inhalt: Welches ethische Potential bietet der IRU? In diesem Seminar werden die Lehrpläne zum Thema Ethik genauer analysiert, damit die Schnittmenge zwischen Religion und Ethik – und ebenso auch die unterschiedliche Herangehensweise – verdeutlicht wird.
- *Darstellung von Religion in den Ethik-Schulbüchern*
Inhalt: Wie wird Religion in Ethik-Büchern dargestellt? Wie kann ein Dialog zwischen den unterschiedlichen Disziplinen und das Gespräch zwischen ihren Vertretern gefördert werden?
- *Bereichsethiken & Materialerstellung I*
Inhalt: In diesem Seminar ging es um spezielle Bereichsethiken: Verteilungs- und Wirtschaftsethik, Ökologie, Technik. Was ist die spezielle islamische Perspektive auf diese Bereichsethiken und wie kann dieser Beitrag fruchtbar gemacht werden?
- *Bereichsethiken & Materialerstellung II*
Inhalt: In diesem Seminar standen zeitgenössische ethische Ansätze im Vordergrund: Tierethik und Tierschutz. In einem zweiten Teil ging es um Medizinethik und den Umgang mit Alter und Sterben.

- *Zur Rolle von Ethik und Religion heute*

Inhalt: In dieser Diskussionsrunde wurde zum Abschluss der modularen Reihe das Verhältnis von Ethik und Religion in der pluralistischen Gesellschaft behandelt.

3.2 Veröffentlichung zu einer Theorie der islamischen Ethik

Um die theoretische Grundlage des Verhältnisses von Ethik und Religion für Lehrer*innen leicht nachvollziehbar zu gestalten, wurde ein Buch unter dem Titel „Religion und Philosophie: Eine sinnvolle Ergänzung? Einführung in die Grundfragen islamischer Ethik“ verfasst, das 2025 erscheinen soll.

In der Veröffentlichung geht es um das Verhältnis von Philosophie und Religion allgemein und die Auswirkungen des Staunens auf die Formulierung eines religiös und ethisch vertretbaren Menschenbilds. Um einen genuin islamisch-spirituellen Zugang der Ethik aufzutun, wird die Rolle des Herzens als ausgleichendes Element zwischen Empirismus und Rationalismus behandelt. Ebenso: Wie sehr kann der Mensch als individuell körperlich bestimmtes und gleichzeitig gesellschaftlich gebundenes Wesen durch Kultur und Technik seine Grenzen transzendieren? Welche Rolle spielt dabei das Böse? Wie kann der Mensch durch Anerkennung seiner Verletzlichkeit mit seiner eigenen Endlichkeit positiv umgehen?

Literatur

- Bucher, R., & Schrei, T. (2020). *Ethik als Pflichtfach: Eine bildungspolitische Herausforderung*. Facultas Wien.
- Furch, E., & Tarmann, K. (2022). „Braucht es das wirklich?“ Eine qualitative Studie zu Lehrkräfteeinstellungen zum Ethikunterricht. In *Erziehung & Unterricht*, 172 (Heft 5–6), S. 512–525.
- Hagleitner, M. (2021). *Ethik vs. Religion? Medienanalyse zur öffentlichen Wahrnehmung*. Salzburg: Universität Salzburg (unveröffentlichte Dissertation).
- Krobath, T. (2023). Interreligiöse Kompetenz im Ethikunterricht: Ergebnisse einer Wiener Pilotstudie. In *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31 (Heft 1), S. 89–104.
- Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021). *Rahmencurriculum Ethikunterricht*. Wien.
- Weiß, W. (2021). Ethikunterricht in Österreich: Hintergründe, Ziele und Kontroversen. In *Journal für politische Bildung*, 11 (Heft 3), S. 34–47.
- Ziebertz, H.-G. (2019). *Ethik und Religion in der Schule: Ein europäischer Vergleich*. Waxmann Münster.

Demokratische Partizipationsförderung in der Primarstufe am Beispiel der Bewegten Pause

Martina Neumüller-Reuscher¹, Andreas Raab²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1420>

Zusammenfassung

Das Grundlagenmodell von Derecik et al. (2018) zur Förderung von Partizipation im schulischen Kontext bildet ein wertvolles theoretisches Fundament für die Analyse von Partizipationsprozessen in verschiedenen schulischen Aktivitäten. Insbesondere die Bewegte Pause als ein innovatives Format zur Förderung von Bewegung und sozialer Interaktion bietet ein Setting für die Anwendung dieses Konzepts. Auf Basis dieses theoretischen Hintergrunds wird nach Umsetzungsperspektiven von Partizipation und demokratischer Bildung am Beispiel der Bewegten Pause gefragt. Die Untersuchung zeigt, dass die Bewegte Pause als transdisziplinäres Angebot zur Förderung demokratischer Partizipation einen effektiven Beitrag zur ganzheitlichen Bildung leisten und demokratische Werte praxisnah erlebbar machen kann.

Stichwörter: Bewegte Pause, demokratische Bildung, Partizipationsförderung

1 Einleitung

Politische Bildung gilt als ein zentrales (Querschnitts-)Thema in Schule und Unterricht und auch dem Fach Bewegung und Sport werden Potenziale für demokratische Bildungsprozesse zugeschrieben (Macher-Meyenburg & Krenn, 2023; Ratzmann et al., 2022). Dies zeigt sich ebenfalls im aktuellen österreichischen Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der Primarstufe, wenn beispielsweise das Kooperieren in Gruppen, Rücksichtnahme und das gemeinsame Lösen von Bewegungsaufgaben gezielt entwickelt werden sollen (BMBWF, o.J.). Im Rahmen schulsportlicher Angebote scheinen partizipative Ansätze „im Spannungsfeld zwischen Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung“ zur Vermittlung von Demokratieverständnis besonders geeignet (Derecik & Menze, 2020, S. 266). Bei der Umsetzung bewegungs- und

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: martina.neumueller@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: andreas.raab@ph-noe.ac.at

sportbezogener Inhalte besitzen zahlreiche Situationen – beispielsweise der Auf- und Abbau von Geräten, Reflexionsgespräche, offene Sequenzen, Stationenbetriebe oder Übungsphasen – Potenzial zur Förderung demokratischer Teilhabe. Wesentliche Voraussetzungen dafür sind eine den Schüler*innen gegenüber vertrauensvolle, geduldige und ergebnisoffene Haltung der Lehrperson sowie didaktisch-methodische Fähigkeiten zur Gestaltung entsprechender Bildungsangebote. Dabei gilt es auf der Basis eines für alle Beteiligten sicheren und wertschätzenden Rahmens sowie ausreichend Informationen den Entscheidungsspielraum der Schüler*innen sukzessive zu vergrößern (Derecik & Menze, 2020). Diese Form der Partizipation im schulischen Kontext unterstützt die Ausbildung sozialer Kompetenzen. Insbesondere Teamarbeit und Kommunikation, die wesentliche Bestandteile der Bewegungsaktivitäten bilden, spielen eine zentrale Rolle in diesem Entwicklungsprozess. Daraus resultierend lässt sich die Bedeutung der Sprache in diesem Bezugsrahmen als ein fundamentales Mittel für die Förderung demokratischer Partizipation und sozialer Interaktion herausstreichen. „Kinder entfalten ihr Sprachpotential im sozialen Kontext, im Austausch mit anderen – mit anderen Kindern oder mit Erwachsenen“ (Zimmer, 2018, S. 4). Demokratische Partizipation setzt voraus, dass alle Beteiligten in der Lage sind, sich zu äußern, zu argumentieren und auf die Perspektiven anderer zu reagieren. Dies geschieht im Wesentlichen über Sprache, die es den Lernenden ermöglicht, sich aktiv an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen (Zimmer, 2018).

Derecik et al. (2018, S. 109) beschreiben in ihrem Grundlagenmodell Inhalts-, Handlungs- und Zieldimensionen der demokratischen Partizipationsförderung.

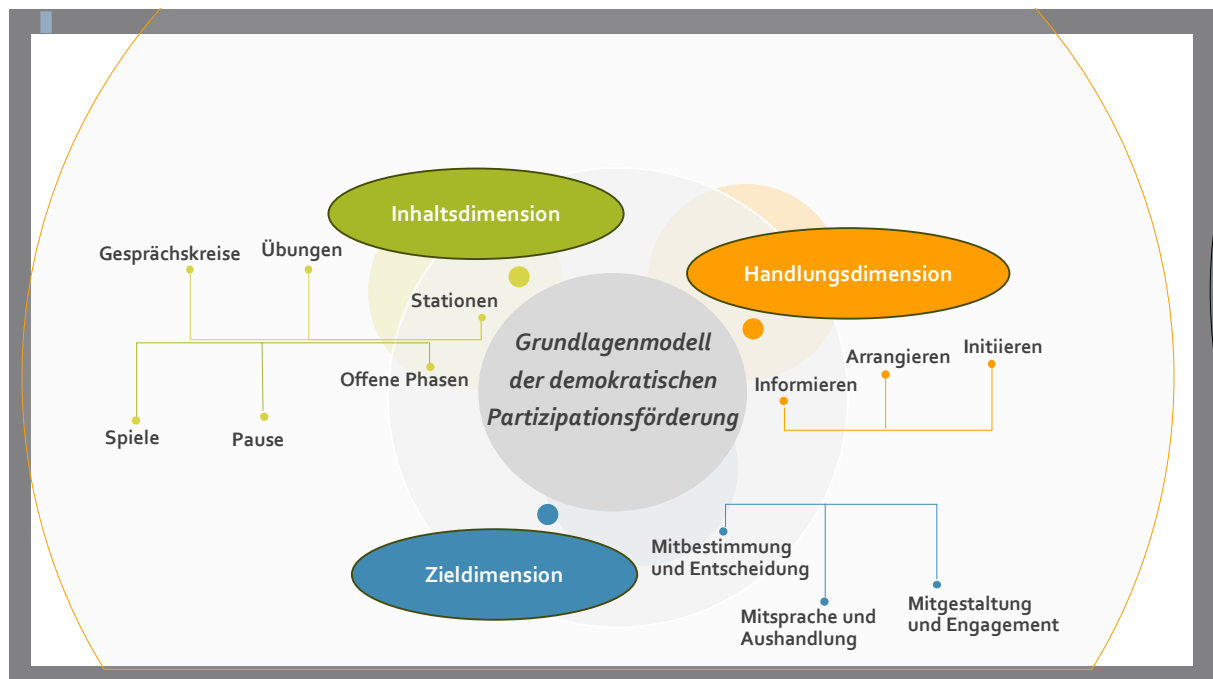


Abbildung 1: Grundlagenmodell der demokratischen Partizipationsförderung (Derecik et al., 2018, S. 109)

Als ein Instrument zur Umsetzung demokratischer Partizipationsförderung gilt auch die aktive Pausengestaltung unter Miteinbeziehung der Schüler*innen (Derecik et al., 2018), wobei

insbesondere in der Primarstufe das Konzept der Bewegten Pause oftmals als fixer Bestandteil in den Schulalltag integriert werden kann. Der Bewegten Pause wird ein breites Spektrum an Potenzialen zur ganzheitlichen Förderung von Schüler*innen zugeschrieben. Sie erhöht nicht nur die körperliche Aktivität und das allgemeine Wohlbefinden, sondern zielt auch auf eine Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit ab. In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass Schüler*innen, die während der festgelegten Pausenzeiten zu körperlicher Aktivität angeregt werden, ihre Aufmerksamkeitsleistung nicht nur stabilisieren, sondern diese auch signifikant steigern können (Breithecker & Dordel, 2003). Der Zusammenhang zwischen körperlicher Bewegung und dem kreativen Potenzial, das wiederum Mitbestimmung fördern kann, sowie deren Einfluss auf kognitive Leistungen, stellt ein relevantes Forschungsfeld dar. Aktuelle Forschungsergebnisse (Tilp et al., 2019) untermauern diese Annahme und zeigen gleichzeitig auf, dass regelmäßige körperliche Bewegung, insbesondere während der Pause, positive Effekte auf grundlegende akademische und kognitive Funktionen haben kann. Durch die Organisation von Pausenaktivitäten, die sowohl Selbstorganisation als auch kollektive Verantwortung fördern, bietet die Bewegte Pause eine praxisorientierte Gelegenheit, demokratische Werte wie Partizipation und Zusammenarbeit zu erfahren, jedoch bleibt die präzise Ausprägung der Wechselwirkungen zwischen situativen und/oder gezielt gestalteten Bewegungsangeboten und demokratischer Partizipation noch unzureichend erforscht. Insbesondere bedarf es einer differenzierten Analyse der spezifischen Bedingungen und Mechanismen, die die Interdependenz von Bewegung und Partizipation beeinflussen, um die langfristige Wirksamkeit und nachhaltige Veränderung der sozialen und demokratischen Kompetenzen der Lernenden fundiert nachvollziehen zu können.

2 Forschungsmethode

In diesem Forschungsprojekt soll die Frage beantwortet werden, wie demokratische Partizipationsförderung am Beispiel der Bewegten Pause in der Primarstufe angebahnt werden kann.

Dazu konzipierten und planten 23 Lehramtsstudierende im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien im Wintersemester 2024 kollaborativ entsprechende Angebote und setzten diese an ihren jeweiligen Schulstandorten um. Aufgabe war, eine Bewegte Pause für ihre/ mit ihrer Praxisklasse so zu gestalten, dass darin gleichzeitig demokratische Partizipation der Schüler*innen potenziell ermöglicht bzw. gefördert wurde. Die Studierenden wurden im Vorfeld über das entsprechende Grundlagenmodell informiert und fertigten während und im Anschluss an die Sequenz kriteriengeleitet schriftliche Beobachtungs- und Reflexionsprotokolle an. Diese wurden entlang der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) in MAXQDA 2024 ausgewertet. Dabei wurde das Textmaterial zuerst mittels eines deduktiven Systems mit Haupt- und Subkategorien – abgeleitet vom Grundlagenmodells der demokratischen Partizipationsförderung nach Derecik et al. (2018, S. 109) – codiert. Dieses wurde im Analyseprozess um induktive Kategorien erweitert und das gesamte Datenmaterial von den beiden Autor*innen konsensual codiert, um daraus Muster und Konzepte der

Umsetzung demokratischer Partizipationsförderung in diesem Setting erkennen zu können (Kuckartz, 2022). Für die Ergebnisdarstellung wurden zu prägnanten Kategorien beispielhaft aussagekräftige Textstellen ausgewählt und den Studierenden als Verfasser*innen des Datenmaterials eine Nummer, beispielsweise „S01“, zugeteilt.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Auswertung präsentiert und strukturiert nach der Inhalts-, Handlungs- und Zieldimension demokratischer Partizipationsförderung tabellarisch dargestellt.

Forschungsfrage: Wie kann demokratische Partizipationsförderung am Beispiel der Bewegten Pause in der Primarstufe angebahnt werden?	
Kategorien	Beispiele
Inhaltsdimension	
Auswahl von Übungen, Spielen, Variationen und Regeln	„Im Anschluss haben wir uns dann im Sitzkreis versammelt um „Ich packe meinen Koffer“, allerdings in einer rein bewegungsorientierten Variante, zu spielen. Es war beeindruckend zu sehen, wie schnell diese Änderung in einem sonst bekannten Spiel verstanden wurde. Das selbstständige Ausdenken von Bewegungen hat ihnen sichtlich Spaß gemacht.“ (S04) „Die Lehrperson stellte wieder verschiedene Materialien ohne Anweisungen bereit, wodurch den Schüler*innen die Freiheit gegeben wurde, selbst zu entscheiden, welche Aktivitäten sie durchführen und wie sie die Materialien nutzen. [...] Die Kinder konnten außerdem Regeln und Abläufe selbst bestimmen, wie das eigenständige Markieren von Start und Ziel beim Sackhüpfen zeigt.“ (S10)
Potenzial der Bewegten Pause für demokratische Partizipation (aus Sicht der LP)	„Die Bewegte Pause müsste öfter stattfinden. [...] Die Kinder könnten nach und nach die Bestimmung über die Pause übernehmen. [...] Der Schulalltag bestimmt meist über die restliche Zeit. [...] Gibt man den Kindern kleine Freiheiten und engt sie dabei nicht ein, so blühen sie auf und machen sich selber Gedanken dazu.“ (S13) „Durch die Beteiligung bei der Festlegung der Bewegungen und Kommandos konnten die Kinder ihre eigenen Ideen einfließen lassen und somit aktiv an der Sequenz mitwirken. Dieser partizipative Aspekt förderte nicht nur die Mitbestimmung, sondern auch die Verantwortungsübernahme der Kinder, indem sie die Bewegungen anführten und sogar Aussagen formulierten.“ (S23)
Handlungsdimension	
Schüler*innenorientierte Gestaltung zwischen Selbst-, Mit- und Fremdbestimmung	„Die offene Gestaltung und die selbsterklärenden Stationen im Turnsaal boten den SuS die Möglichkeit, ihre Entscheidungen eigenständig zu treffen. Durch die freie Wahl der Stationen konnten die Kinder ihre persönlichen Interessen einbringen. Die minimale Einführung durch die Lehrkräfte zu Beginn unterstützte eine schnelle Orientierung und ermöglichte selbstständiges Handeln.“ (S02) „Bei jüngeren Kindern oder Gruppen, die das Spiel zum ersten Mal spielen, könnte der Ablauf vereinfacht werden, indem vordefinierte Bewegungen – etwa durch Kärtchen – zur Verfügung gestellt werden.“

	Dadurch wird die Einstiegshürde reduziert, und die Kinder erhalten eine klare Struktur. In erfahrenen oder älteren Gruppen hingegen kann das Spiel mit frei ausgedachten Bewegungen gespielt werden.“ (S11)
Motivation und Aufmerksamkeit durch Veränderung des „gewohnten Umfelds“	„Besonders bemerkenswert war die außergewöhnliche Motivation der Kinder, Bewegungsspiele außerhalb des üblichen Pausenrahmens im Gang durchführen zu dürfen. Allein die Veränderung des gewohnten Umfeldes schien bei den Schüler*innen für Vorfreude und zusätzliche Begeisterung zu sorgen.“ (S09) „Bei der Planung hatte ich das Gefühl, dass die Bewegte Pause nicht gut verlaufen wird. Da ich den Turnunterricht bereits kannte, wusste ich, welchen Bewegungsdrang die Kinder mit sich bringen. [...] Im Hortgarten angekommen, lockerten wir die Kinder mit einem schnellen Einstiegsspiel auf. Es verlief gut. Die Kinder konzentrierten sich auf die Aufgabenstellung und stellten sich zu den passenden Zahlen. Da wir einen begrenzten Zeitraum hatten, mussten die Kinder schnell entscheiden, zu welchem Spiel sie gehen. Für mich stellte sich die Bewegte Pause als sehr sinnvoll heraus.“ (S19)
Zieldimension	
Förderung von Selbstorganisation und Eigeninitiative	„Besonders an der Reifen springen-Station wurde deutlich, dass die Schüler*innen eigene Ideen in die Bewegte Pause einbringen durften, indem sie eigene Sprungfolgen entwickelten und sogar Kunststücke wie Räder ausführten. Diese Flexibilität und der Raum für Eigeninitiative verdeutlichen, dass die Gestaltung der Bewegten Pause partizipative Elemente beinhaltet.“ (S07) „Die offenen Angebote der Bewegten Pause unterstützten die Lernziele, indem sie den Schüler*innen Eigeninitiative ermöglichten und freie Entscheidungen über die Nutzung der Materialien zuließen. Die Kinder bewegten sich aktiv, auch wenn sie die bereitgestellten Materialien weniger intensiv nutzten und stattdessen auf Schnee- und Laufspiele auswichen.“ (S15)
Entwicklung und Stärkung der Gemeinschaft in der Klasse	„Die Kinder zeigten großen Ehrgeiz und fieberten regelrecht mit, was die Dynamik der Gruppe positiv beeinflusste. Es war schön zu beobachten, wie sich die Schüler*innen gegenseitig unterstützten, einander Hinweise gaben und sich anfeuerten – alles in einem respektvollen Rahmen, der es allen Kindern ermöglichte, sich einzubringen und wohlzufühlen.“ (S09) „Die Idee, die Paare so zusammenzustellen, dass sie nicht aus Freund*innen bestehen, sondern aus weniger eng vertrauten Schüler*innen, wurde von den Kindern selbst angeregt und umgesetzt, was das demokratische Miteinander stärkte.“ (S22)

Tabelle 1: Zentrale Kategorien mit Beispielen strukturiert nach Inhalts-, Handlungs- und Zieldimension

4 Diskussion und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Bewegte Pause in der Primarstufe – bei einer entsprechenden Inszenierung – nicht nur hohes Potenzial zur Bewegungsförderung, sondern auch zur Anbahnung demokratischer Bildung aufweist. Inhaltlich zeigen sich dabei Freiräume für Schüler*innen insbesondere bei der Auswahl, Variation und Regelgestaltung von Übungen und Spielen. Aus Sicht von Lehramtsstudierenden scheint dabei eine wesentliche Handlungsempfehlung zu sein, Möglichkeiten der Fremd-, Mit- und Selbstbestimmung

alters- und vorerfahrungsgemäß passend auszustatieren (Derecik & Menze, 2020; Ratzmann et al., 2022). Außerdem wird das Verlassen des gewohnten schulischen Rahmens als zusätzlicher Gelingensfaktor beschrieben. Auf Zielebene können aus Perspektive der Studierenden durch entsprechende partizipative Bewegungsangebote insbesondere Selbstorganisation und Eigeninitiative der Schüler*innen sowie die Entwicklung und Stärkung der (Klassen-)Gemeinschaft angeregt werden. Weitere, jedoch von den Studierenden in diesem Setting noch überwiegend ungenutzte Gelegenheiten zur Förderung demokratischer Partizipation können beispielsweise Gesprächskreise und zielgerichtete Reflexionsphasen, ein Informieren der Schüler*innen über die Zielsetzungen eines Unterrichtsvorhabens sowie Möglichkeiten zur Artikulation, Begründung, Diskussion und Aushandlung von Ansichten und Positionen des Einzelnen und der Gruppe bieten (Derecik et al., 2018). Hierfür geeignete Lern- und Bewegungsaufgaben könnten beispielsweise die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung von bzw. Einigung auf Spielregeln, das Benennen des eigenen Betrags oder alternativer Lösungsmöglichkeiten zum Gelingen einer Aufgabenstellung, die Akzeptanz von Gruppenbildungsprozessen oder das Anführen der Stärken von Mitschüler*innen sowie vertrauensbildende und kooperative Spiele und Übungen sein (Macher-Meyenburg & Krenn, 2023).

Auf Grundlage der vorliegenden Forschung lässt sich argumentieren, dass die Bewegte Pause und die Förderung demokratischer Partizipation in der Schule in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Beide Konzepte ergänzen sich in ihrer Wirkung und können somit maßgeblich zur ganzheitlichen Entwicklung der Schüler*innen beitragen. Trotz des positiven Potenzials der Bewegten Pause im Hinblick auf die Förderung demokratischer Partizipationsprozesse bedarf es jedoch weiterer empirischer Studien, um die langfristigen Effekte dieser Praxis auf die Selbst- und Mitbestimmungskompetenzen sowie sozialen Fähigkeiten der Lernenden zu evaluieren. Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass die Bewegte Pause als transdisziplinäres Angebot zur demokratischen Partizipationsförderung einen effektiven Beitrag zur ganzheitlichen Bildung leisten und demokratische Werte praxisnah erlebbar machen kann. Es gilt, (zukünftige) Lehrpersonen für die „vielen kleinen Möglichkeiten zur demokratischen Partizipationsförderung“, zu denen auch die Bewegte Pause gezählt werden kann, zu sensibilisieren (Derecik & Menze, 2020, S. 261). Die exemplarisch gewonnenen Erkenntnisse bieten demnach nicht nur wertvolle Implikationen für die Praxis, sondern können auch im Rahmen berufsfeldbezogener Forschung weiter vertieft und in der Hochschullehre genutzt werden.

Literatur

- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (o.J.). *Lehrplan Bewegung und Sport (Volksschule)*. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>
- Derecik, A., Goutin, M.-C. & Michel, J. (2018). *Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise*. Springer VS.

- Derecik, A. & Menze, L. (2020). Demokratische Partizipationsförderung im Grundschulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Grundschulsport: empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen* (S. 256–270). Meyer & Meyer.
- Dordel, S. & Breithecker, D. (2003). Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. *Haltung und Bewegung*, 23(2), 5–15.
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Macher-Meyenburg, R. & Krenn, E. (2023). *Kommentar zum Fachlehrplan Bewegung und Sport (Volksschule)*. BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung].
- Ratzmann, A., Rode, D., Ahns, M., Rief, M. & Amesberger, G. (2022). Demokratie – (k)ein fachliches Thema im Bewegungs- und Sportunterricht? *Bewegung & Sport. Fachzeitschrift für den Unterricht in Schulen, Kindergärten und Vereinen*, 76(1), 3–9.
- Tilp, M., Scharf, C., Payer, G., Presker, M. & Fink, A. (2019). Physical Exercise During the Morning School-Break Improves Basic Cognitive Functions. *Mind, Brain, and Education*, 14(1), 24–31. <https://doi.org/10.1111/mbe.12228>
- Zimmer, R. (2018). *Sprache bewegt – Bewegte Sprache. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Zimmer_2018-Sprachebewegt-BewegteSprache..pdf

Demokratiebewusstsein von jungen Menschen in Österreich

Welchen Beitrag leistet die Politische Bildung in Zeiten autoritärer Risiken?

Thomas Stornig¹, Gregor Metz², Denise Hofer³, Martina Rabl⁴,
Matthäus Berger⁵, Tamara Katschnig⁶

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1449>

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt ein Forschungsprojekt der KPH Wien/Niederösterreich in Kooperation mit der PH Tirol und dem Regionalen Fachdidaktikzentrum Geschichte und Politische Bildung Steiermark vor, welches sich mit dem Demokratiebewusstsein von 13- und 14-jährigen Schüler*innen (8. Schulstufe) beschäftigt. Dieses Projekts geht der Frage nach, welchen Beitrag das Unterrichtsfach Politische Bildung in Zeiten autoritärer Risiken für das Demokratiebewusstseins der Schüler*innen leisten kann. Dafür wird mittels Online-Fragebogen eine quantitative Studie an österreichischen Schulen durchgeführt. Im folgenden Artikel wird das Verhältnis von Demokratie und Bildung im Spannungsfeld autoritärer Entwicklungen dargestellt, erste Ergebnisse des Pretests vorgestellt und mögliche Folgen für das Unterrichtsfach Politische Bildung diskutiert.

Stichwörter: Demokratiebewusstsein, Politische Bildung, Unterrichtsentwicklung

¹ Pädagogische Hochschule Tirol. E-Mail: thomas.stornig@ph-tirol.ac.at

² Wirtschaftsuniversität Wien. E-Mail: gregor.metz@s.wu.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
E-Mail: denise.hofer@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
E-Mail: martina.rabl@kphvie.ac.at

⁵ RFDZ Geschichte & Politische Bildung Steiermark.
E-Mail: matthaeus.berger@edu.uni-graz.at

⁶ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at

1 Demokratie und Bildung

Um die Relevanz von Demokratiebewusstsein für Bildungskonzepte begreifen zu können, gilt es zunächst zu erörtern, was unter Demokratie überhaupt zu verstehen ist. Zwar wird Demokratie im gesellschaftlichen Diskurs allgemein mit „Volksherrschaft“ übersetzt. Dies darf jedoch nicht über das Fehlen eines einheitlichen Begriffsverständnisses hinwegtäuschen. Auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften stellt die Demokratie ein „wesensmäßig umstrittenes Konzept“ dar, ähnlich wie die Konzepte „Kunst“ und „Freiheit“ (Ruben, 2010, S. 257). Ein Blick in die Geschichte der Demokratietheorie zeigt eine Vielfalt an Denktraditionen mit ihren jeweiligen Charakterisierungen und folglich keine gemeinsame Begriffsverwendung. Da die Wurzeln der Demokratie über 2000 Jahre zurückreichen und diese Bezeichnung – seit ihrem Aufkommen im antiken Griechenland – auf immer neue Herrschafts- und Gesellschaftsformen angewendet wurde, verwundert es nicht, dass der Begriff kaum auf einen unumstrittenen Kern reduziert werden kann. Die folgende Begriffsannäherung kann daher keine ausreichende Reflexion über das Wesen der Demokratie anbieten, sondern nur einen kurzen Überblick über moderne demokratietheoretische Überlegungen liefern, um dabei zu erörtern, welche Rolle diese für die Politische Bildung nach dem Grundsatzterlass Politische Bildung (2015) spielen. Demokratiebildung ist nach diesem Verständnis eine gesellschaftliche Praxis, die sich nicht auf einzelne Teilbereiche der Gesellschaft (z.B. Schulen) reduzieren lässt. Es handelt sich dabei auch nicht ausschließlich um die Vermittlung eines bestimmten Wissens über Demokratie, etwa durch fachkundige Lehrpersonen, sondern vielmehr im Sinne John Deweys (2011; 1916) um einen Modus sozialen Handelns, der für die Praxis und den Fortbestand moderner Demokratien unerlässlich ist (Deimel & Hahn-Laudenberg, 2017).

1.1 Das „liberale Standardmodell“

Der Begriff der liberalen Demokratie stellt ein definitorisch umkämpftes Feld dar. Aus heutiger Sicht besteht in der Demokratietheorie eine gewisse Verwechslungsgefahr, da die klassische liberale Demokratiekonzeption die Rolle der Bürger*innen nahezu ausschließlich auf die Beteiligung an Wahlen reduzierte. Dass auch zivilgesellschaftliches Engagement als wichtiger Bestandteil einer funktionierenden Demokratie gedacht werden muss, lag ihren Vordenkern völlig fern. In der Demokratietradition nach Joseph Schumpeter (2020) sind politische Parteien und Kandidat*innen wie Anbieter*innen auf einem Markt zu begreifen, die ihre politischen Programme den Bürger*innen zur Abstimmung vorlegen. In dieser elitenzentrierten Auffassung von Demokratie herrscht eine strikte Aufgabentrennung zwischen den gewählten Politiker*innen und den Wähler*innen, deren politische Aufgabe rein darin besteht, wahlkämpfende Gruppen und Kandidat*innen zu evaluieren. Hier kommt nun die Bildung ins Spiel: Damit Bürger*innen fähig sind, geeignete Politiker*innen auszuwählen und ihre Performanz entsprechend zu beurteilen, müssen sie über eine gewisse Bildung verfügen. Da eben das gemeine Volk in breiten Teilen als politisch ungebildet galt, zeigten sich liberale Demokratie-

theoretiker häufig sehr skeptisch in Bezug auf die Frage eines inklusiven Wahlrechts für alle Gesellschaftsschichten.

1.2 Die partizipatorische Wende

Gegenüber der „demokratischen Methode“ Schumpeters (2020, S. 355) sieht die partizipatorische Demokratietheorie umfassend politisch aktive Bürger*innen vor. Die Aufgabe der Bevölkerung wird nicht nur um die grundsätzliche Teilnahmeberechtigung, sondern auch um einen Partizipationsimperativ unabhängig von der Wahlperiode erweitert. Eine Demokratie braucht nach der britischen Politikwissenschaftlerin und Feministin Carole Pateman (Pateman, 1970, S. 42) – zusätzlich zum formellen Rahmen einer regelmäßig gewählten Volksvertretung – demokratisch sozialisierte Bürger*innen. Die dafür notwendige demokratische Bildung solle zu diesem Zweck in vormals „unpolitische“ Bereiche des gesellschaftlichen Lebens vordringen, um die Herausbildung einer demokratisch gesinnten Zivilgesellschaft zu fördern, ferner auch vom politischen Prozess ausgeschlossene Personengruppen (z.B. Frauen) integrieren. Bürger*innen sollen ein Bewusstsein für demokratische Teilhabe entwickeln und diese als einen Kernpunkt moderner politischer Subjektivität ansehen, um sie, sollte sie ihnen verwehrt bleiben, als politisches Grundrecht einzufordern. Die Definition politischen Handelns wird auf den außerinstitutionellen Raum erweitert und umfasst auch zivilgesellschaftliches Engagement wie Demonstrationen, Petitionen und andere Formen zivilen Protestes. Grundrechte, die diese Form gesellschaftlicher Organisation erst ermöglichen (Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Pressefreiheit), werden als ebenso normativ für eine intakte Demokratie betrachtet, wie freie und faire Wahlen. Um dafür bereit zu sein, müsse die Bevölkerung eine Form von „sozialem Training“ durchlaufen, welches auch (nicht ausschließlich) in der Schule zu erfolgen hat (Pateman, 1970). Bezugnehmend auf Patemans Ausführungen (1970) hängt die Demokratie vom gesellschaftlichen Erfolg dieses Sozialisierungsprozesses ab, weswegen der Politischen Bildung in Schulen eine hohe Bedeutung beizumessen ist. Diesem hohen Stellenwert für die Demokratie wird im Grundsatzerlass Politische Bildung (1978/2015) Rechnung getragen. In ihm wird die Förderung des Demokratiebewusstseins in der Schule als Anspruch an das österreichische Bildungssystem gerichtet, um die Schulpflichtigen zu „Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreichs zu machen“ (§2 SchOG, 2015). Der britische Liberale John Stuart Mill forderte die Ausrichtung gesellschaftlicher Bildung auf das Ziel, demokratische Subjekte hervorzubringen. Nach Pateman ist die Argumentation Mills nicht nur eine Begründung für Politische Bildung in der Schule, sondern auch für die Etablierung demokratischer Praktiken in anderen Teilbereichen des sozialen und gesellschaftlichen Lebens (z. B. der Wirtschaft).

Der Grundsatzerlass (2015) verbindet hier andiskutierte Ideen von Demokratie mit schulischer Politischer Bildung, indem er diese auf mehrere Säulen stützt: So ist Politische Bildung (1) als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach, (2) in der gesetzlich geltenden Schuldemokratie wie auch (3) als „übergreifendes Thema“ (ehemals „Unterrichtsprinzip“) verankert. Letzteres besagt, dass die Ziele und Inhalte

Politischer Bildung in allen Unterrichtsfächern und auf allen Schulstufen zu berücksichtigen sind. Politische Bildung wirkt damit nicht nur im Sinne eines Lernens über, sondern auch anwendungsbezogen im Sinne eines Lernens durch Demokratie. Sie konzentriert sich nicht ausschließlich auf die „Reproduktion der Demokratie als Staatsform, sondern dient der Reproduktion des Demokratischen“ (Mittnik et al., 2018, S. 8) an sich.

2 Demokratie in der Krise?

Bestand nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und des Wandels der politischen Systeme in Südosteuropa und anderen Weltgegenden viel Optimismus in Hinblick auf eine konstant voranschreitende globale Demokratisierung, so wird die These der kriselnden Demokratie spätestens seit der Jahrtausendwende kontroversiell diskutiert. Merkel und Krause (2015) nehmen sowohl aus Sicht der Bürger*innen als auch anhand einiger Demokratieindizes keine derartige Krise wahr. Andererseits warnen die Organisationen Freedom House und V-Dem, welche vielzitierte Vergleichsstudien zur globalen Situation der Demokratie durchführen, seit beträchtlicher Zeit vor dem Voranschreiten autokratischer Regime und dem Rückbau demokratischer Errungenschaften (Freedom House, 2024; Papada et al., 2023).

2.1 Bedrohung durch autoritäre Regime

Die Ursachen für die demokratischen Rückschritte werden teilweise in einer direkten Bedrohung von außen verortet. Diese Bedrohung kann militärische Gewalt sowie andersartige Schwächungen demokratischer Gesellschaften umfassen. Es werden immer häufiger Vorwürfe erhoben, autoritäre Regime führten großangelegte Desinformationskampagnen in westlichen Gesellschaften durch (Hahne 2024). Politische Einflussnahme erfolge insbesondere über den Weg der sozialen Medien, die speziell für Jugendliche einen großen Teil des täglichen Nachrichtenkonsums ausmachen (Duvekot et al., 2024). Zwar ermöglichen Plattformen wie TikTok, YouTube und Twitter den Zugang zu einer großen Menge an journalistisch aufbereiteten politischen Informationen. Gleichzeitig ist die Art und Weise, wie und mit welcher Intention Inhalte gestaltet, sortiert und letztlich angezeigt werden, eine potenzielle Einflugschneise für antidemokratische Desinformationskampagnen.

2.2 Hausgemachte antidemokratische Tendenzen

Gleichzeitig gilt es, die hausgemachten Ursachen antidemokratischer Tendenzen zu analysieren. Für den deutschen Politikwissenschaftler Veith Selk (2023) befindet sich die Demokratie in einer „Devolution“, deren Ursachen nicht in einer Bedrohung von außen, sondern in demokratischen Widersprüchen bestehen, auf welche die Demokratietheorie bis jetzt keine wirklichen Antworten formuliert hat (Selk, 2023, S. 31). Die Legitimation demokratischer Politik liegt in der Rückkopplung der Entscheidungsträger*innen an die Bürger*innen, die von den Ent-

scheidungen ihrer Repräsentant*innen betroffen sind. Das Phänomen des „democratic backsliding“ (Hyde, 2020; Lührmann & Lindberg, 2019) wäre dieser Argumentation folgend – in Staaten, deren politischer Diskurs nicht von „außen“ beeinflusst wird – das Ergebnis einer wachsenden antidemokratischen Tendenz unter den Wähler*innen. Beim ersten Wahlerfolg Donald Trumps 2016 sei der stärkste Indikator unter weißen Wähler*innen für die Wahl Trumps die Neigung zum Autoritarismus gewesen (Knuckey & Hassan, 2022). Zudem sind es vor allem Wähler*innen mit einem geringeren formalen Bildungsgrad mit konservativ-christlicher Weltanschauung, die eher autoritär auftretenden Parteien und Kandidat*innen ihre Stimme geben (Sherkat, 2021; Smith & Hanley, 2025). Es handle sich nach der Argumentation von Knuckey und Hassan (2022) um einen organisch in der Bevölkerung gewachsenen Unmut gegenüber demokratischen Policies, der nun seinen Ausdruck in der wachsenden Befürwortung antidemokratischer Politiker*innen und Parteien finde.

Ein Kritiker dieser Argumentation ist der amerikanische Politologe Larry M. Bartels, der in seiner vergleichenden Studie *Democracy Erodes from the Top* (2023) vor allem politische Eliten in der Verantwortung für antidemokratische Tendenzen in europäischen Wahlergebnissen sieht. Anhand europäischer Umfrageforschung (vor allem Eurobarometer) zeigt er, dass die Wertvorstellungen der europäischen Bevölkerung ein hohes Maß an Stabilität aufweisen.

3 Demokratiebewusstsein junger Menschen

Der Fokus unserer Forschung liegt auf dem Wissensstand und den weltanschaulichen Positionen 13- bis 14-jähriger Schüler*innen zur Demokratie. Aus den vorangegangenen Überlegungen zeigt sich deutlich, dass die politische Kompetenz der Bürger*innen eine große Rolle für die Qualität von Demokratie spielt. Diesbezüglich rücken die Fähigkeiten und Einstellungen junger Menschen ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Inwieweit Demokratie in Zukunft gesichert bleibt, wohin sie sich entwickelt, ob sie schrittweise abgebaut wird oder sich vielleicht in Richtung einer inklusiveren Form verändert, sind Fragen, die mit dem Denken und Handeln der künftigen Generationen in Zusammenhang stehen.

Dementsprechend gilt die Kenntnis über ihre politischen Einstellungen und Kompetenzen als Grundvoraussetzung für die zukünftige demokratische Stabilität. Forschungsbezogen stellt dies eine Herausforderung dar, fanden hierfür notwendige Forschungen in Österreich doch bisher kaum statt. Zwar wurden im Zuge der österreichischen Wahlaltersenkung im Jahr 2007 einige Studien durchgeführt (Perlot & Zandonella, 2009; Kritzinger et al., 2013; 2017), doch seitdem besteht ein auffälliger Mangel an entsprechenden Forschungen. Politische Meinungsumfragen sind vor allem für Parteien, NGOs und Interessensvertretungen relevant, die sich jedoch vordergründig auf wahlberechtigte Bürger*innen konzentrieren. Jüngere finden hingegen kaum Berücksichtigung.

Dementgegen wurden in der jüngsten deutschen Shell-Jugendstudien (Albert et al. 2019; 2024) über 2500 Jugendliche (12- bis 25-Jährige) zu ihren politischen Einstellungen und Werten befragt. Die Befragten zeigen sich mit den politischen Parteien unzufrieden, bringen

aber Staat und Demokratie grundsätzlich großes Vertrauen entgegen, wobei diesbezüglich Ost-West-Unterschiede sichtbar wurden. Die Demokratiezufriedenheit liegt bei Jugendlichen im Westen bei 77 %, im Osten bei 60 %. Im Fokus standen insbesondere die Themen Feminismus, Gendern oder die Bedeutung von Wettbewerben für die Gesellschaft. Aus diesen Items lässt sich nur sehr beschränkt auf das Demokratieverständnis der Jugendlichen schließen, allerdings wurden allgemein hohe Toleranzquoten von 80 bis 95 % gegenüber gesellschaftlichen Minderheiten festgestellt (Albert et al., 2024). Vergleichbare Forschungsergebnisse aus Österreich liefert eine Befragung von 14- bis 16-jährigen Schüler*innen (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021). In Kooperation aller Pädagogischen Hochschulen wurden in einem Kapitel u. a. deren Ansichten zu „Politik, Demokratie und [zum] Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern“ untersucht. In einer ergänzenden Studie wurde die Untersuchung auf die gesamte Europaregion Tirol, also auf Südtirol und das Trentino erweitert. Dabei zeigte sich bei 37 % der Befragten eine hohe, bei 55 % eine mittlere und bei 8 % geringe demokratische Einstellung. Leicht positiv wirkten sich in dieser Studie auf die demokratische Einstellung die Merkmale weibliches Geschlecht, Besuch einer Schule mit Matura und höherer Bildungsgrad der Eltern aus. Nachdem gerade jungen Menschen, die keine weiterführende Schule besuchen, häufiger eine Tendenz zu autoritärem Denken zugeschrieben wird, widmete sich eine Studie den politischen Einstellungen von Lehrlingen an Wiener Berufsschulen (Lauß & Schmid-Heher, 2017). In ihrem Fazit urteilen die Autoren, dass für fast die Hälfte der Befragten „neoautoritäre Führungspersonen bzw. Regierungspraktiken [...] zustimmungsfähige Alternativen“ darstellen (ebd. S. 120).

Speziell mit den Einschätzungen junger Menschen über die österreichische Demokratie beschäftigte sich der Demokratie Monitor (2024). Diese jährlich durchgeführte repräsentative Umfrage unter 2000 Teilnehmer*innen ab einem Alter von 16 Jahren verweist auf ein im Vergleich zum Vorjahr gestiegenes Vertrauen in das politische System. Während die breite Mehrheit der Demokratie positiv gegenübersteht, äußern 6 bis 8 % der Bevölkerung eine konsistent antidemokratische Haltung. Leider liegen (noch) keine gesonderten Daten für die Gruppe der jungen Menschen vor. Von fundamentaler Bedeutung ist die Frage, inwieweit Politische Bildung tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung demokratischer Einstellungen und politikbezogener Kenntnisse nimmt und welche konkreten unterrichtlichen Maßnahmen dies begünstigen. Erkenntnisse zur Praxis Politischer Bildung in Österreich sind besonders rar. Vorliegende Studien machten professionelle Defizite im Bereich der Lehrpersonen sichtbar (Larcher & Zandonella, 2014; Rabl et al., 2023), wenn diese etwa vor allem frontal unterrichten und die Interessen von Schüler*innen zu wenig Beachtung finden (SORA et al., 2010). Ferner konnte gezeigt werden, dass Politikunterricht von Schüler*innen gerade dann als sinnstiftend bewertet wird, wenn er deren Artikulationsbedürfnisse entsprechend wahrnimmt und Raum für kontroverse Diskussionen lässt (Stornig, 2021).

Die vorhandene Forschungslücke über die demokratiepolitischen Einstellungen der Jugendlichen, die kurz vor dem Erreichen des Wahlalters stehen, ist vor dem Hintergrund des häufig zitierten democratic backsliding bedenklich. Gerade von jungen Bürger*innen wird

erwartet, dass sie befähigt sind, zum Erhalt und der Fortentwicklung der Demokratie beitragen. Besonders wichtig erscheint darüber hinaus, die Rolle der Politischen Bildung kritisch zu analysieren, um Ansatzpunkte für deren Förderung in der Praxis zu gewinnen.

4 Forschungsprojekt „Demokratiebewusstsein junger Menschen“

Aufbauend auf diesen Überlegungen wurde im Herbst 2024 ein Forschungsprojekt an der KPH Wien/Niederösterreich in Kooperation mit der PH Tirol und dem RFDZ Geschichte & Politische Bildung Steiermark ins Leben gerufen. In diesem Projekt soll untersucht werden, welche politischen Einstellungen Jugendliche haben und wie anfällig sie für die Entwicklung autoritärer Einstellungen sind. Weiters wird untersucht, wie die schulische Politische Bildung zur Förderung des Demokratiebewusstseins bzw. -verständnisses in der Schule beiträgt und ob es hier nötig ist, inhaltlich und kompetenzorientiert nachzuschärfen. Das Forschungsprojekt untersucht folgende Themenbereiche: (1) Politische Einstellungen, (2) Demokratiebewusstsein, (3) Praxis in der Schule – Politische Bildung im Unterricht, Schuldemokratie. In der Auswertung wird zudem auf auffällige soziodemografische und geografische Gemeinsamkeiten und Unterschiede geachtet.

4.1 Forschungsziel & Forschungsfrage

Mit diesem Projekt soll der Forschungsstand zum Bewusstsein und Wissen junger Menschen über Kernaspekte demokratischer Strukturen, Prozesse und Einstellungen in Österreich erweitert werden. Hierzu werden zunächst die politischen Einstellungen der zu befragenden 13- und 14-Jährigen untersucht. Spezielles Augenmerk liegt auf möglichen autoritären Tendenzen. In weiterer Folge gilt es festzustellen, wie stark das Demokratiebewusstsein in dieser Altersstufe ausgeprägt ist. Ferner sollen Erkenntnisse über die schulische Praxis, das heißt über die Anwendung Politischer Bildung im Unterricht und Prozesse der Schuldemokratie, gewonnen und allfällige Zusammenhänge abgeleitet werden.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie sieht das Demokratiebewusstsein von 13- bzw. 14-Jährigen in Österreich auf der 8. Schulstufe aus? Folgende Unterfragen wurden formuliert: Über welche politischen Einstellungen verfügen 13- bis 14-jährige Schüler*innen? Inwieweit sind diese von autoritären Tendenzen geprägt? In welchem Ausmaß zeigen die befragten Schüler*innen demokratisches Bewusstsein? Wie nehmen die befragten Schüler*innen Praktiken Politischer Bildung wahr? Welche Erfahrungen machen die Schüler*innen mit schuldemokratischen Prozessen?

4.2 Forschungsdesign und Messinstrument

Die Studie beruht auf einem quantitativen Forschungsdesign. Dafür werden österreichweit 13- bis 14-jährigen Schüler*innen mittels einer Online-Erhebung (Fragebögen) befragt. Die Schaffung der rechtlichen Grundlage geschieht zunächst durch die Beantragung einer Genehmigung bei den zuständigen Bildungsdirektionen. Im nächsten Schritt erfolgt die Aussendung des Fragebogens an die Zielgruppe, entweder durch die Bildungsdirektionen selbst oder durch das Projektteam (ab April 2025). Befragt werden die Jugendlichen mittels des Online-Tools Unipark. Die Datenauswertung wird durch die Software SPSS vollzogen. Die Skalen des Fragebogens sind angelehnt an bereits bestehende Studien wie z.B. dem österreichischen Demokratie Monitor (2024), der Shell-Jugendstudie (Albert et al. 2019; 2024) und der Lebenswelten-Studie (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2020).

Der Fragebogen besteht aus mehreren Teilbereichen. Im Teilbereich *Du als Person* werden soziodemographische Daten zum Geschlecht, Alter der Schüler*innen, der besuchten Schulart (AHS oder Mittelschule), welche Sprache sie zuhause sprechen und zu ihrer Staatsbürgerschaft gesammelt. Um die Ergebnisse der Bundesländer zu vergleichen, geben die Schüler*innen an, in welchem Bundesland ihre Schule liegt.

Im zweiten Teilbereich *Wissen zu Demokratie* werden Schüler*innen mittels einer offenen Frage zu ihrem Verständnis von Demokratie gefragt. Anschließend sollen sie sich überlegen, ob sie Items rund um das Thema Demokratie im gesellschaftlichen Kontext zustimmen, nicht zustimmen oder nicht beantworten können.

Der dritte Teilbereich widmet sich dem Thema *Dein Interesse an politischen Themen*. Die Schüler*innen werden nach ihrem Interesse an politischen Themen und den bevorzugten Informationsquellen (z.B. Social Media, Zeitungen usw.) gefragt.

Darauf folgt der vierte Teilbereich *Deine Einstellung zu Politik und Demokratie*. Dieser Teilbereich gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, Informationen zu ihren bevorzugten politischen Themen zu geben und zu überlegen, wie sehr sie Aussagen zu aktuell politischen Themen zustimmen.

Der letzte Teilbereich *Deine Erfahrungen mit Demokratie* befasst sich mit den demokratischen Praktiken im schulischen Kontext. Sie geben in diesem Teilbereich an, wie viel Prozent an Politischer Bildung sie im Fach Geschichte und Politische Bildung erleben und ob politische Themen auch in anderen Unterrichtsfächern besprochen werden. Die Schüler*innen werden abschließend erneut dazu aufgefordert, zu überlegen, wie sehr sie Aussagen rund um das Thema Schule und die demokratische Praxis im Unterricht zustimmen.

4.3 Pretest-Ergebnisse

Der Pretest wurde im Herbst 2024 in sieben Schulklassen der 8. Schulstufe (N=175) in den Bundesländern Niederösterreich, Steiermark und Tirol durchgeführt. Ziel war es, den Fragebogen zu validieren und der Zielgruppe entsprechend anzupassen. Der Großteil der Befragten war 13 Jahre alt (62,3 %), gefolgt von 14-Jährigen (30,3 %) und ein paar 15-Jährigen (5,7 %).

Das Geschlecht war gleichverteilt: 85 gaben an weiblich, 83 männlich und 7 divers. 150 Schüler*innen besuchten eine Mittelschule, 25 ein Gymnasium. Auch die Verteilung nach Stadt/Land war ausgewogen (97 eher Stadt, 78 eher Land). 164 Schüler*innen sprechen zu Hause deutsch, 9 türkisch, 16 bosnisch-serbisch-kroatisch und einige Schüler*innen sprechen andere Sprachen. Insgesamt wurden 16 verschiedene Sprachen angegeben. Nur 16 der Befragten haben keine österreichische Staatsbürgerschaft, 11 besitzen eine Doppelstaatsbürgerschaft. Auf die offene Frage „Was verstehst du unter Politik?“ wurden sehr viele verschiedene Antworten gegeben. Aufgrund dessen wird die Frage für die Hauptuntersuchung präzisiert; es wird nach ihrem Verständnis von Demokratie gefragt. Im Folgenden werden einige ausgewählte Ergebnisse aus dem Pretest dargestellt.

Es wurden elf Wissensfragen zu dem Thema „Demokratie“ gestellt. Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit von Unterrichtsentwicklung hin, da die Anzahl der richtigen Antworten sehr gering war (siehe Abb. 1 & Abb. 2). 75 % aller Befragten hatten bei weniger als die Hälfte der Fragen die richtige Antwort ausgewählt.

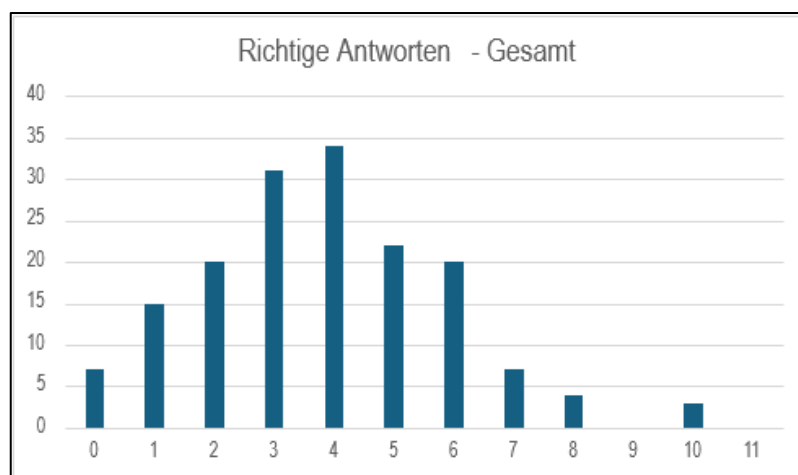


Abbildung 1.: Wissensfragen zu Demokratie (Rabl, 2024)

Die Schüler*innen konnten zusätzlich die Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ anzukreuzen (siehe Abb. 2). Im Schnitt wurde bei 40 % der Wissensfragen (4,4 von 11) diese Option gewählt. In Abbildung 3 wird das Ausmaß nochmal deutlich. Aufgrund dessen wird die Antwortmöglichkeit im finalen Fragebogen durch „kann ich nicht beantworten“ ersetzt.

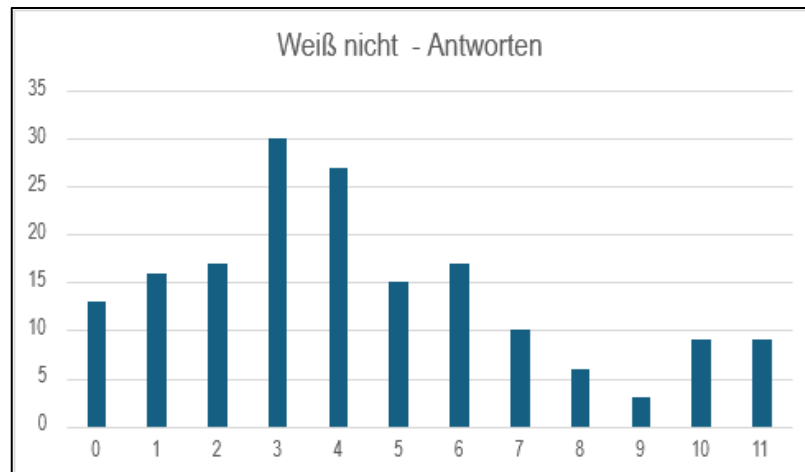


Abbildung 2.: Anzahl der Antwortmöglichkeit „Weiß nicht“ (Rabl, 2024)

Im Zuge der Befragung hatten die Schüler*innen die Möglichkeit anzugeben, inwiefern sie der Frage zustimmen, ob es ein Problem sei, wenn sich die Medien im Besitz weniger großer Firmen befinden. Die Hälfte der Schüler*innen hat diese Frage mit „weiß nicht“ beantwortet, was darauf hinweisen könnte, dass dies im Unterricht öfters thematisiert werden sollte.

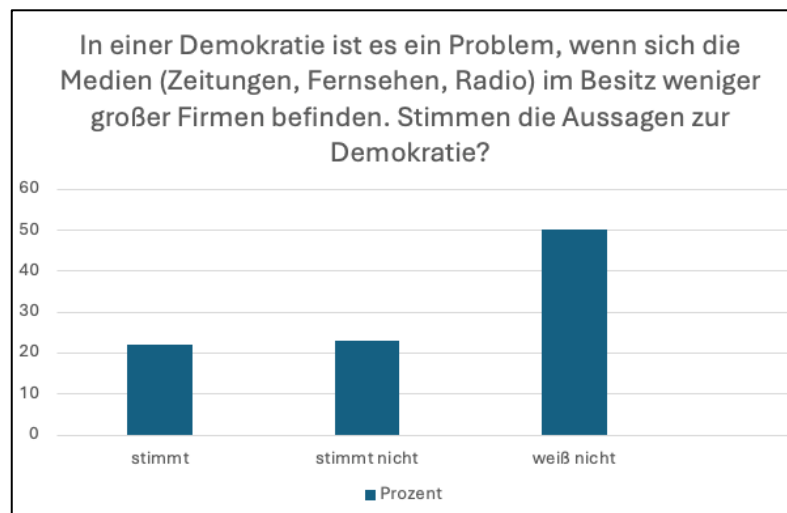


Abbildung 3: Frage zum Besitz der Medien durch wenige große Firmen (Rabl, 2024)

Die Abbildungen 4 & 5 befassen sich mit der Frage, wie interessiert die Jugendlichen an politischen Themen sind und wie häufig sie sich über politische Themen informieren. Das Interesse ist bei 59 % der Schüler*innen wenig bis gar nicht vorhanden. Nur 7 % sind sehr an politischen Themen interessiert.

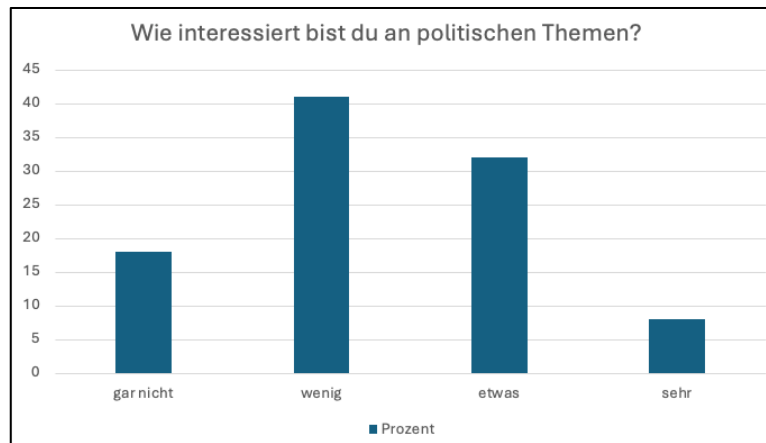


Abbildung 4: Interesse der Jugendlichen an politischen Themen (Rabl, 2024)

Bezogen auf das Informationsverhalten antworten 86 % der Befragten, dass sie sich nur manchmal über politische Themen informieren. Knapp ein Drittel (27 %) tut es scheinbar nie. Das Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass das Interesse der Schüler*innen an politischen Themen im Unterricht gefördert werden sollte.

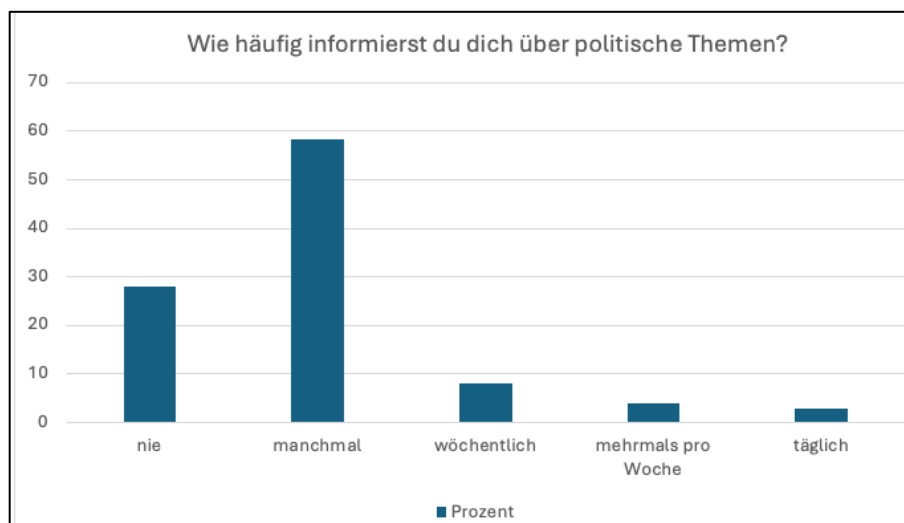


Abbildung 5: Informiertheitsgrad über politische Themen (Rabl, 2024)

Die Schüler*innen wurden außerdem gefragt, ob an der Spitze eines Staates eine starke Persönlichkeit stehen sollte, die sich nicht um Parlament und Wahlen kümmern muss. Über 30 % der Befragten geben an, dass sie eine starke Persönlichkeit eher ablehnen. Knapp dahinter mit ca. 30 % folgt jedoch jene Gruppe, die sich das eher vorstellen kann, und es erscheint auch nicht unerheblich, dass sich ca. 14 % sehr wohl eine starke Persönlichkeit an der Spitze wünschen. Abbildung 6 veranschaulicht den hohen Wert an Schüler*innen mit einer Tendenz zu anti-demokratischen Positionen.

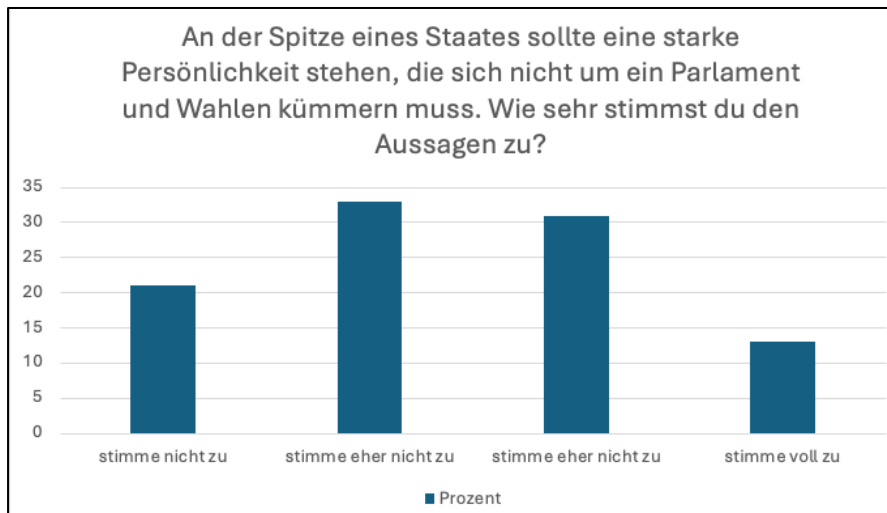


Abbildung 6: Grad der Zustimmung, ob eine starke Persönlichkeit an der Spitze stehen sollte (Rabl, 2024)

Ebenso wurden die Schüler*innen zu den demokratischen Praktiken im schulischen Alltag befragt. Abbildung 7 zeigt das Ergebnis zur Frage, inwieweit im Unterricht abweichende Meinungen zu jener der Lehrperson erlaubt sind. Die Mehrheit der befragten Schüler*innen bestätigt, dass sie ihre Meinung im Unterricht sagen können. 59 % stimmen der Aussage eher bis völlig zu. Auffallend ist jedoch, dass ein nicht unbedeutender Anteil von über 20 % angibt, dass seine Meinung gar nicht sagen zu dürfen. Dies gibt einen Hinweis auf autoritäre Tendenzen im Schulalltag.

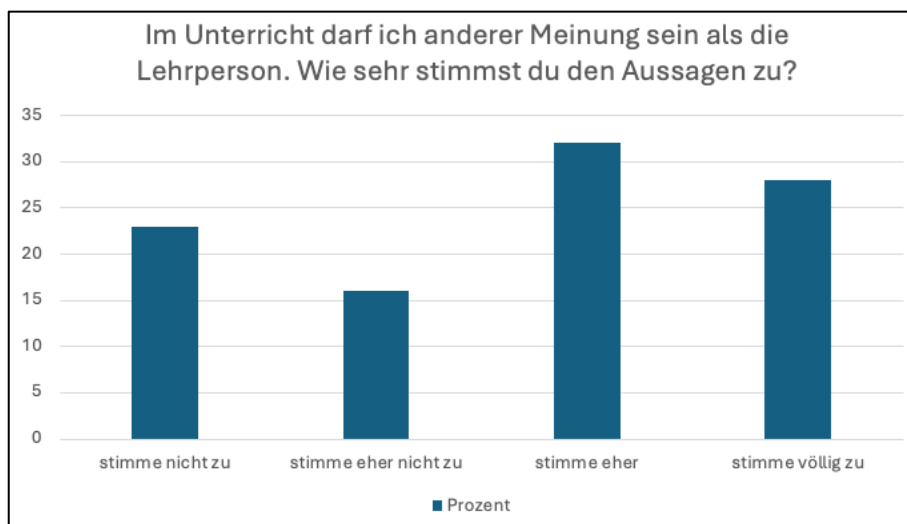


Abbildung 7: Meinungsfreiheit im Unterricht (Rabl, 2024)

In Bezug auf strukturell verankerte Partizipationsmöglichkeiten wurde die Frage gestellt, ob es ein Schulparlament in der jeweiligen Schule gibt. 43 % verneinten dies. Demgegenüber gaben 29 % der Jugendlichen an, dass ein solches Parlament bei ihnen existiert. Interessanterweise wusste ungefähr ein Viertel der Befragten gar nicht, wie es in ihrer Schule aussieht. Dies lässt Kommunikationsprobleme innerhalb der Schulen vermuten.

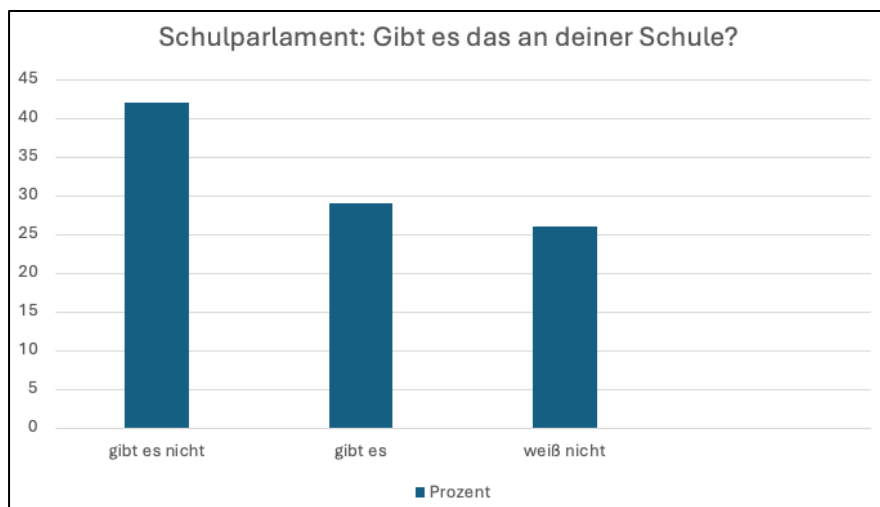


Abbildung 8: Schulparlament an der Schule (Rabl, 2024)

5 Fazit

Die theoretischen Überlegungen am Beginn dieses Artikels legen nahe, dass sich die sogenannten westlichen Demokratien einerseits im Wandel befinden und andererseits dabei im steigenden Ausmaß mit antidemokratischen Tendenzen konfrontiert sehen. Im Fokus des beschriebenen Forschungsprojekts geht es vor allem darum, festzustellen, wie die Gruppe der 13- bis 14-jährigen Schüler*innen in Österreich sich innerhalb dieses Zusammenhangs verhält und welches Wissen sie über demokratiepolitische Erscheinungen und Entwicklungen hat. Ferner soll erörtert werden, welchen Einfluss schulische Politische Bildung auf deren demokratiebezogenen Einstellungen und Kenntnisse hat. In diesem Kontext spielen gewiss auch das Ausmaß und die Form der Umsetzung politischer Bildungsinhalte im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe 1 eine wichtige Rolle. Die Pretest-Ergebnisse zeigen hier bereits erste interessante Resultate.

Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags haben die Online-Befragungen in einigen Bundesländern bereits begonnen, andere stehen kurz bevor. Nach Abschluss der Datenerhebungen werden die Ergebnisse einerseits für Österreich gesamt und andererseits nach den einzelnen Bundesländern mithilfe der Software SPSS ausgewertet. Ein spannender Aspekt in diesem Zusammenhang könnten potenzielle regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern sein. Weiters ist abzuwarten, welche Aktivitäten der Politischen Bildung von Befragten berichtet werden, etwa wie politische Bildungsinhalte im Schulalltag vorkommen und inwieweit demokratische Praktiken ganzheitlich in der Schule umgesetzt werden.

Ein wesentliches Ziel dieses Projekts ist es auch, die österreichweiten Ergebnisse für die Professionalisierung der Politischen Bildung an Schulen nutzbar zu machen. Einerseits sollen diese eine Grundlage für die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien bieten, andererseits in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen einfließen.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.
- Albert, M., Quenzel, G., Moll, F. de, Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U., & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (1. Auflage). Julius Beltz GmbH & Co. KG.
<https://doi.org/10.21240/merz/2025.1.2>
- Bartels, L. M. (2023). *Democracy erodes from the top: Leaders, citizens, and the challenge of populism in Europe* (1. Aufl.). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691244518>
- Bundeskanzleramt (2015). Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzertlass*. Eigenverlag.
- Deimel, D. & Hahn-Laudenberg, K. (2017). Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft. In: J. Hermann & Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International and Citizenship Education Study 2016*. (S. 205–232). Beltz.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (J. Oelkers, Hrsg.; G. Hylla & H. Hylla, Übers.; 5. Aufl.). Beltz.
- Duvekot, S., Valgas, C. M., De Haan, Y., & De Jong, W. (2024). How youth define, consume, and evaluate news: Reviewing two decades of research. *New Media & Society*, 14614448241262809. <https://doi.org/10.1177/14614448241262809>
- Freedom House (2024). *Press Release: Authoritarian Violence Drives 20th Consecutive Year of Decline in Democratic Governance for Region Stretching from Central Europe to Central Asia* [NGO-Homepage]. Freedom House. <https://freedomhouse.org/article/new-report-authoritarian-violence-drives-20th-consecutive-year-decline-democratic>
- Hyde, S. D. (2020). Democracy's backsliding in the international environment. *Science*, 369(6508), 1192–1196. <https://doi.org/10.1126/science.abb2434>
- Institute for Social Research and Analysis (SORA), Institut für Konfliktforschung, & Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. (2010). *International Civic and Citizenship Education Study. Hauptergebnisse Österreich*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2021). *Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studien Verlag.
- Knuckey, J., & Hassan, K. (2022). Authoritarianism and support for Trump in the 2016 presidential election. *The Social Science Journal*, 59(1), 47–60.
<https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.06.008>
- Kritzinger, S., Wagner, M., & Glavanovits, J. (2017). *ErstwählerInnen bei der Nationalratswahl 2017*. Universität Wien.
- Kritzinger, S., Zeglovits, E., & Oberluggauer, P. (2013). *Wählen mit 16 bei der Nationalratswahl 2013*. Universität Wien.
- Larcher, E., & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien* [SORA-Forschungsbericht]. SORA.
https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf
- Lauß, G., & Schmid-Heher, S. (2017). Politische Bildung an Wiener Berufsschulen: Demokratische und autoritäre Potentiale von Lehrlingen. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der politischen Bildung* (S. 95–123). Studien Verlag.

- Lührmann, A., & Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: What is new about it? *Democratization*, 26(7), 1095–1113. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>
- Merkel, W., & Krause, W. (2015). Krise der Demokratie?: Ansichten von Experten und Bürgern. In W. Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise* (S. 45–65). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3_2
- Mittnik, P., Lauss, G., & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für den Unterricht in Politischer Bildung* (1. Auflage). Pädagogische Hochschule, Zentrum für Politische Bildung.
- Papada, E., Altman, D., Angiolillo, F., Gastaldi, L., Köhler, T., Lundstedt, M., Natsika, N., Nord, M., Sato, Y., Wiebrecht, F., & Lindberg, S. I. (2023). Defiance in the Face of Autocratization. Democracy Report 2023. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4560857>
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720444>
- Perlot, F., & Zandonella, M. (2009). Wählen mit 16: Jugendliche und Politik in Österreich. *SWS-Rundschau*, 49(4), 420–455. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-322859>
- Rabl, M. (2024). *Das Demokratiebewusstsein von Jugendlichen. Ein Forschungsprojekt – Pretest*. Unveröffentlicht.
- Rabl, M., Katschnig, T., Liegl, D., Schuh, S. (2023). Kritisches politisches Bewusstsein in der SEK I: Eine empirische Studie an Niederösterreichs Schulen. *R&E-SOURCE*, 10(3). <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1127>
- Ruben, D.-H. (2010). 'W.B. Gallie and Essentially Contested Concepts': Re-Reading of W.B. Gallie, 'Essentially Contested Concepts', *Proceedings of the Aristotelian Society* (1956) 167–198. *Philosophical Papers*, 39(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/05568641.2010.503465>
- Schumpeter, J. A. (2020). *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*: Mit einer Einführung von Heinz D. Kurz (H. D. Kurz, Hrsg.; 10. erg. Aufl). utb GmbH.
- Selk, V. (2023). *Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie* (Originalausgabe). Suhrkamp Verlag.
- Sherkat, D. E. (2021). Cognitive Sophistication, Religion, and the Trump Vote. *Social Science Quarterly*, 102(1), 179–197. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12906>
- Smith, D. N., & Hanley, E. A. (2025). Authoritarianism From Below: Why and How Donald Trump Follows His Followers. In *The Future of Agency: Between Autonomy and Heteronomy* (S. 189–235). Emerald Publishing Limited.
- Stornig, T. (2021). *Politische Bildung im Kontext von Wählen mit 16: Zur Praxis schulischer Demokratiebildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33259-4>
- Zandonella, M. (2024). *Demokratie Monitor 2024. Erste Ergebnisse* (S. 16) [Präsentation]. Foresight. https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2024/12/2024_FORESIGHT-Praesentation-Demokratie-Monitor-2024-erste-Ergebnisse.pdf

Ethik oder Religion?

Die Wahl des Unterrichtsfaches unterstützen durch Information – Rückschlüsse aus dem EthOS-Projekt

Christoph Tröbinger¹, Elisabeth Zissler², Shireen Shihabi³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1436>

Zusammenfassung

Das Forschungsprojekt EthOS untersuchte die Einführung des Ethikunterrichts an Österreichs Oberstufen im Jahr 2021/22. In zwei Projektphasen wurden sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen in fünf Bundesländern befragt. Im Beitrag werden das Forschungsdesign sowie ausgewählte Ergebnisse der Evaluierung des Implementierungsprozesses präsentiert. Es wird kritisch beleuchtet, wie die Einführung des Faches schulorganisatorisch umgesetzt und mit welchen Herausforderungen umgegangen werden musste. Im Fokus steht dabei, wie die Schüler*innen über die neue Wahlmöglichkeit (Ethik oder Religion) informiert wurden. Basierend auf den erhobenen Daten werden mögliche Schlüsse für die weitere Einsetzung des Ethikunterrichts gezogen und ein Good-Practice-Beispiel herausgearbeitet. Damit soll zur Weiterentwicklung der schulorganisatorischen Arbeit hinsichtlich der Einsetzung des Ethikunterrichts an den Schulstandorten beigetragen werden.

Stichwörter: Forschungsprojekt EthOS, Ethikunterricht, Religionsunterricht

1 Einleitung

Die flächendeckende Einführung des Ethikunterrichts (EU) als alternativen Pflichtgegenstand an Österreichs Oberstufen im Schuljahr 2021/22 gab Anlass, ein Forschungsprojekt (EthOS) in Kooperation der KPH Wien/Niederösterreich mit der KPH Edith Stein zu diesem Implemen-

¹ Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. GRG21 F26, Franklinstraße 26. E-Mails: christoph.troebinger@kphvie.ac.at, troebinger.christoph@qrq21f26.at

² Kirchlich-Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

³ GRG21 F26, Franklinstraße 26.
E-Mail: shihabi.shireen@qrq21f26.at

tierungsprozess durchzuführen. Nach den bisherigen Schulversuchen wurde damit ein wichtiges Forschungsdesiderat hinsichtlich der Einführung des Faches Ethik realisiert.

Im folgenden Beitrag werden das Forschungsdesign des EthOS-Projekts skizziert sowie Informationen zur Auswertung der Daten geliefert (Kapitel 1). Im 2. Kapitel werden Einblicke in ausgewählte Ergebnisse der Implementierungsphase aus Sicht der Schüler*innen (2.1 Wahrnehmung des Verhältnisses von Ethik und Religion) sowie aus Sicht der Lehrpersonen (2.2 Angaben zu schulorganisatorischen Zielen und Herausforderungen) gegeben. Dabei wird der Fokus auf die Informationsstrategien zur Wahl des Unterrichtsfaches (UF) Ethik oder Religion gelegt (2.3) und verschiedene Zugänge an den Schulstandorten kritisch evaluiert (2.4). Abschließend zeigt ein aktuelles Beispiel aus der Praxis, wie eine kohärente Informationsstrategie für Schüler*innen zur Wahl des UF aussehen kann.

2 Das Forschungsprojekt EthOS

2.1 Kontext und Projektziel

Seit dem Beschluss des Nationalrates vom 20. November 2020 (SchOG, BGBl. I Nr. 133/2020) ist Ethik ab dem Schuljahr 2021/22 in den Oberstufen von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Berufsbildenden höheren Schulen (BMHS) sowie Kollegs und Abendschulen für Berufstätige Teil des verpflichtenden Fächerkanons. Ethik wird dabei als alternativer Pflichtgegenstand für alle Schüler*innen angeboten, die keinen Religionsunterricht (RU) besuchen. In diesem Sinne ist die neue Rechtslage zum EU von der spezifischen Position des RU an österreichischen Schulen geprägt (Zissler, 2023).

Das neue UF ist von allen Schüler*innen im Ausmaß von zwei Wochenstunden zu besuchen, die an keinem RU teilnehmen. Schulorganisatorisch ist dabei zu beachten, dass der EU möglichst zeitgleich mit dem RU jener gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften durchzuführen ist, welcher in der jeweiligen Schule die höchste Zahl an Schüler*innen angehört. Die Einführung erfolgte von der neunten Schulstufe ansteigend (SchOG §§ 39 Abs 1, 55a Abs 1, 68a Abs 1). Der Umsetzung ging eine 20-jährige Phase des Schulversuchs voraus (Auer, 2014, S. 21). Seit 1997 wurden in insgesamt 233 Schulen der Sekundarstufe II bereits EU in Österreich implementiert (Bucher & Göllner, 2001; Bucher, 2014).

Davon ausgehend untersucht das Forschungsprojekt EthOS die flächendeckende Implementierung des Faches an Österreichs Oberstufen im Jahr 2021 in fünf Bundesländern (Niederösterreich, Salzburg, Tirol, Wien und Vorarlberg) mit dem Ziel der Evaluierung dieser Implementierungsphase (Ritzer et al., 2022).

2.2 Forschungsdesign: Projektphase 1

In Projektphase 1 wurden Schüler*innen befragt, ihre Begründungen für die Wahl des UF, ihre Befürchtungen, Erwartungen und Wünsche an dieses sowie ihre Gedanken zu Gemeinsam-

keiten und Unterschieden zu anderen Fächern in Form eines Aufsatzes zu formulieren (Ritzer et al., 2022, S. 103–105). Diese Fragestellung orientiert sich an einem an der pädagogischen Kinderforschung ausgerichteten Ansatz, demzufolge die Schüler*innen zum Kommunizieren über ihre Erfahrungen und Erwartungen motiviert werden, um den Forschenden an ihren subjektiven Perspektiven, ihren Gedanken und Meinungen teilhaben zu lassen (Schultheis, 2019). Es wurde zu diesem Zweck die Methode der „explorativen Narration“ (Strutzenberger-Reiter et al., 2015, S. 68f.) mit einer entsprechend offenen Fragestellung gewählt. Die Aufgabe war via online Formular auszufüllen und abzugeben.

Zusätzlich zur oben genannten Aufgabenstellung für den Schüler*innenaufsatz wurden statistische Daten zum Geschlecht (a), zum Bundesland, in dem sich die Schule befindet (b), zum besuchten Schultyp (c), ob bisher Religionsunterricht besucht wurde (d) und ob man einer Religionsgemeinschaft¹ angehört und wenn ja, welchem (e), erhoben.

Die Schüler*innen haben beim Verfassen der Aufsätze durchschnittlich 24 Minuten gebraucht. Von den insgesamt 143 Schüler*innen, die sich an der Untersuchung beteiligten, waren 68 männlich, 62 weiblich und 12 kreuzten ‚divers‘ an. Auf die untersuchten Bundesländer verteilte sich das Sample folgendermaßen (in alphabetischer Reihenfolge): Niederösterreich: 44; Salzburg: 28; Tirol: 14; Vorarlberg: 18 und Wien: 19. Die Mehrheit besucht eine AHS (95 Personen). Bezogen auf die Religionszugehörigkeit gab die Mehrheit an, katholisch zu sein (54 Schüler*innen), die zweitgrößte Gruppe ordnete sich dem Item „ohne Bekenntnis“ zu (25), knapp gefolgt von Schüler*innen, die sich der islamischen Religion zuordneten (23). In der Höhe von 4 bzw. 10 Zuordnungen kreuzten die Schüler*innen „christlich orthodox“ (10), „keine Angabe zur Religionszugehörigkeit“ (10), evangelisch (4), freikirchlich (4), und jüdische Tradition (4) an. Sechs Schüler*innen gaben an, nicht zu wissen, welcher Religion sie angehören (Ritzer et al., 2022, S. 105f.). Bei der Auswertung der Daten entwickelte das Forschungsteam ein Set von fünf Kategorien, denen 71 Codes zugeordnet wurden.

2.3 Forschungsdesign: Projektphase 2

In Projektphase II standen Fragen nach den Unterrichtszielen der Ethiklehrperson (ELP) sowie ihre Beurteilung des Implementierungsprozesses im Vordergrund, unter besonderer Berücksichtigung der Akzeptanz des UF, seinen Rahmenbedingungen, der verwendeten Materialien sowie der Frage nach den Befähigungen der ELP für die Durchführung des Unterrichts. Zusätzlich wurden Informationen zum Ausbildungsweg und den Motiven der Lehrpersonen (LP), sich für das UF Ethik als Zweit- oder Drittfach zu entscheiden, erhoben (Ritzer et al., 2022, S. 93f.). Dazu wurden leitfadenorientierte halbstrukturierte Interviews (Helfferich, 2019) als Methode gewählt. Bei der Auswahl der LP war entscheidend, dass sie an Standorten unterrichteten, an denen das UF Ethik noch nicht als Schulversuch umgesetzt wurde. Ebenso wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Zweitefächer bzw. Drittfächer bei den Interviews mit LP vorkamen. Insgesamt wurden 19 Interviews geführt, audioaufgezeichnet und transkribiert. In weiterer Folge wurden im Team insgesamt acht materialorientierte Kategorien definiert und insgesamt 73 Codes zugeordnet.

2.4 Auswertung der Daten

Bei beiden Projektphasen wurden die Daten jeweils mit der Software ATLAS.ti (Frieze, 2021) ausgewertet.² Die Auswertung der Daten und die Entwicklung eines Codierleitfadens erfolgte im Rückgriff auf Christiane Schmidts Ansatz zur Analyse von Leitfadeninterviews (Schmidt, 2000). Ausgehend vom jeweiligen Material (Schüler*innenaufsätze und Lehrendeninterviews) wurde in einem ersten Schritt, eine materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien durchgeführt. Die gefundenen Kategorien wurden in einem zweiten Schritt zu Auswertungsleitfaden (jeweils einen für die Schüler*innenaufsätze und einen für die Lehrendeninterviews) zusammengefügt, erneut erprobt und überarbeitet (Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Kodierleitfaden). In einem dritten Schritt – der Codierung des Materials – erfolgte eine Zuweisung der Codes an entsprechende Textpassagen der Schüler*innenaufsätze bzw. der Lehrendeninterviews. Damit wurde das gesamte Material der Projektphase 1 und 2 codiert, d.h. unter den Auswertungskategorien verschlüsselt. Auf Basis dieser Verschlüsselungen wurden die Kategorieninhalte in weiterer Folge quantifizierend im Sinne von quantifizierenden Materialübersichten (4. Schritt), aber auch im Zuge von vertiefenden Fallinterpretationen (5. Schritt) Zusammenfassungen der jeweiligen Codes erstellt (Schmidt, 2000).

Im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Flick et al., 2000, Anmerkung 57) tauschte sich das Team regelmäßig über die Entwicklung des Codierleitfadens aus und brachte die jeweiligen Perspektiven der beteiligten Forscher*innen ein.

Der erarbeitete Codierleitfaden lässt sich bei den Schüler*innenaufsätzen in fünf Kategorien clustern: (1) Befürchtung, (2) Begründung, (3) Erfahrung, (4) Erwartung, (5) Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Fächern.

Bei den Lehrendeninterviews umfasst der Codierleitfaden acht Kategorien: (1) Ausbildung, (2) Verhältnis EU und RU, (3) Implementierung, (4) Motivation für Ausbildung, (5) Skills, (6) Unterricht, (7) Wünsche, (8) Ziele.

Die Herausarbeitung dieser Kategorien unterstützten bei der Erstellung des Codierleitfadens die systematische Einordnung der erhobenen Daten in übergeordnete Themenbereiche.

Den jeweiligen Codes wurde eine ausführliche Beschreibung beigelegt und das erhobene Material konsensual (mindestens zwei Personen aus dem Forschungsteam waren daran beteiligt) codiert.

3 Implementierungsphase: Ausgewählte Ergebnisse

3.1 Fokus Schüler*innen: Wahrnehmung des Verhältnisses von Ethik und Religion

Schüler*innen (N=26) thematisieren Ähnlichkeiten und Unterschiede zum RU, was aufgrund des Zwanges, zwischen den beiden Fächern wählen zu müssen, nachvollziehbar ist. Dabei findet man in den Schüler*innenäußerungen differenzierende Auseinandersetzungen zum Verhältnis von EU und RU, die sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede benennen. Für eine Schülerin unterscheiden sich die UF Ethik und Religion so sehr, dass ihr nicht einsichtig ist, warum zwischen den beiden Angeboten gewählt werden muss. Sie versteht nicht „wieso man zwischen Religion und Ethik entscheiden muss/soll weil die beiden Fächer nichts miteinander zu tun haben und Ethik nicht nur für die die nicht in Religion gehen interessant sein kann“ (S_141:20).

Im Gegensatz dazu sieht ein Schüler bei Weitem mehr Gemeinsamkeiten, wenn er schreibt: „Ethik hat glaube ich eine Ähnlichkeit mit Religion aber ohne Religion“ (S_115:9).

Wie beim Vergleich mit anderen Schulfächern hängt die Einschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auch wesentlich von Erfahrungen ab, die Jugendliche mit RU gemacht haben. So beschreibt eine Schülerin das Beschäftigen mit aktuellen Themen im EU als Unterschied zum RU (vgl. S_6:17), wo hingegen andere Schüler*innen genau diese Beschäftigung mit aktuellen und wichtigen Themen als Gemeinsamkeit der beiden Fächer betrachten (vgl. S_2:15; S_22:9). Ebenso gilt für einen Schüler das Festlegen von Inhalten auf deren Wahrheitsgehalt als Proprium für den RU und somit als Unterscheidungsmerkmal (vgl. S_35:9), während es für eine Schülerin als gemeinsames Merkmal gilt, dass „es bei manchen Sachen dort [im RU] auch kein eindeutiges Richtig oder Falsch gibt“ (S_28:16).

Im methodischen Vorgehen wird beiden Fächern Ähnlichkeit attestiert (vgl. S_73:14; S_121:10), sowie inhaltliche Parallelen gesehen (vgl. S_25:18; S_23:13). Unterschiede werden in erster Linie an der Behandlung explizit religiöser Themen festgemacht (S_107:11). Im RU gehe es um Themen wie Jesus (vgl. S_28:17; S_35:9), Gott (vgl. 35:9), die Bibel (vgl. S_30:11), die im EU keine Rolle spielen. Als Gemeinsamkeit wird die Auseinandersetzung mit Weltreligionen gesehen (vgl. S_62:11).

Dem EU wird mehr Objektivität zugetraut als dem RU:

Ethik hat sehr viele Gemeinsamkeiten mit Religion, da man eigentlich über fasst [sic!] die selben Themen redet, jedoch spricht man meistens in Religion aus einer religiösen Ansicht oder Glauben heraus, was im Ethikunterricht aus einem hoffentlich eher objektiven Blickwinkel heraus gesehen wird. (S_1:12)

EU ist in den Augen der befragten Schüler*innen neutraler (vgl. S_10:6; S_10:13; S_11:6) und „sachlicher“ (S_4:6) als RU.

Für beide Fächer scheint sich der Aufwand für das Erlangen einer guten Note in Grenzen zu halten. Eine Schülerin meint, dass im EU der Aufwand gegenüber dem RU noch geringer ist (vgl. S_55:8). Ein Schüler meint dazu: „Der Unterricht wird wie Religion, nicht ganz so ernst genommen und man kann es irgendwie schaffen [...]“ (S_73:8).

3.2 Fokus Lehrpersonen: Angaben zu schulorganisatorischen Zielen und Herausforderungen

Die Ziele der Schuladministrationen sind vor allem organisatorischer Natur: Wie viele Schüler*innen werden welchen Unterricht besuchen? Diese Frage nicht beantworten zu können, heißt, keine Sicherheit hinsichtlich der Lehrfächerverteilung sowie der Raumzuteilung zu haben. Es hat auch zur Folge, dass die Stundenplangestaltung sich in den ersten beiden Schulwochen noch erheblich ändern kann. Dies wird für Administrationen oft zur Herkulesaufgabe:

Es ist für die Schule organisatorisch schwierig, dass es in der ersten Schulwoche ist, sehr schwierig, die Stundenplaner müssen dann nochmal einen neuen Stundenplan machen, also bei uns, was eh schon sehr kompliziert ist, mit den Werkstätten, und, also es grenzt an eine Zumutung, diese späte Entscheidung, aber ja, es ist nicht anders möglich, ich weiß [...]. (L_3:4, vgl. L_10:2)

Diese Aussage einer BHS-LP beschreibt dieses Problem exemplarisch. Schulleitungen und Administrationen wünschen sich realitätsnahe Prognosen bezüglich der Zahlen für den RU und den EU. Je früher und verlässlicher diese vorliegen, umso besser.

Nun ist es eine Sache, das Entscheidungsverhalten von Jugendlichen vorherzusagen. Eine andere Sache ist es, durch die Aufklärung über Inhalte, Ziele sowie Formalitäten zum jeweiligen Fach, das Interesse der Jugendlichen zu wecken bzw. ihnen eine informierte Entscheidung zu ermöglichen.

Aus den Interviews mit den LP lässt sich herauslesen, dass die Herausforderungen in den ersten Jahren der Einführung des neuen UF besonders groß zu sein scheinen, zumal es sich im Fall des EU um ein Pflichtfach handelt, welches alternativ zum jeweiligen RU besucht werden soll. Auch Schüler*innen mit religiösem Bekenntnis steht es offen, sich für Ethik anzumelden bzw. haben Schüler*innen ohne religiöses Bekenntnis die Wahl, RU zu besuchen. Dadurch kommt eine Unschärfe hinsichtlich Antizipierbarkeit der Wahl von Schüler*innen in die Planung, die große Herausforderungen mit sich bringt. Die Hoffnung ist, dass sich in den nächsten Jahren ein Durchschnitt an den Schulstandorten herausbildet, der es den Schulleitungen ermöglicht, besser zu planen (vgl. L_8:2, L_9:14). Dennoch muss das Ziel einer umfassenden Aufklärung über den jeweiligen Unterricht, seine Ziele und Lehrplaninhalte sowie die enthaltenen Möglichkeiten einen hohen Stellenwert haben, um unnötiges Wechseln zwischen den Fächern zu vermeiden.³

3.3 Fokus Informationsstrategien zur Wahl des Unterrichtsfaches

Das Ergebnis aus den Interviews mit den LP hinsichtlich der Vielfalt an Informationskampagnen ist groß, aber überschaubar. Der folgende Abschnitt gibt einen knappen Überblick über die an den Standorten der interviewten LP praktizierten Formen. Dabei haben sich drei Kategorien von Informationsweitergabe herausgebildet: (1) Erhebungslisten, (2) Information durch die LP im persönlichen Kontakt sowie (3) Informationsveranstaltungen.

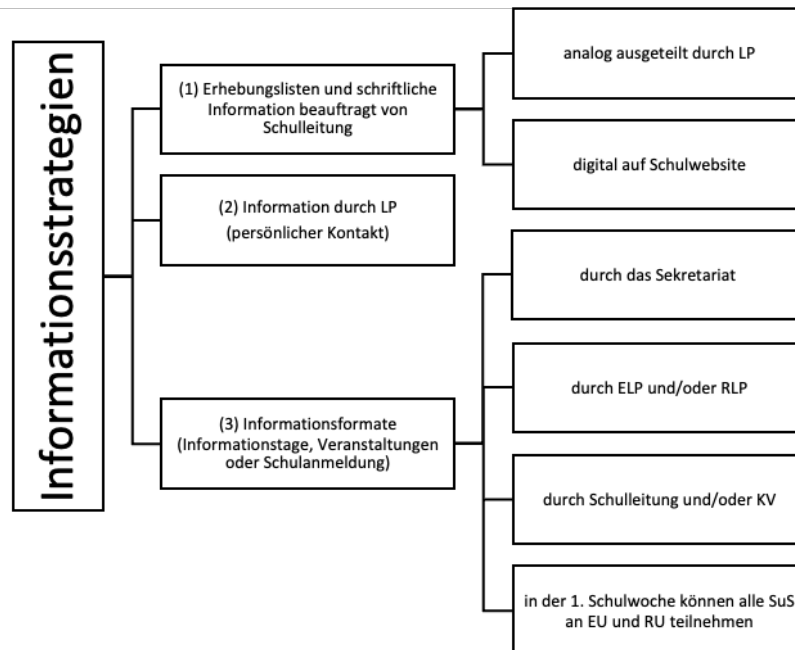


Abbildung 1: Detaillierter Überblick über die verschiedenen Informationsstrategien an den beforschten Schulstandorten (erstellt durch die Autor*innen)

Angemerkt sei vorab, dass Praktiken der Vorerhebung – beispielsweise die Erstellung von Listen u.ä.m. – nicht immer synchron mit Informationen zum Fach einhergegangen sind. So kam es etwa vor, dass Schüler*innen zu ihrer Wahl zwischen Ethik und Religion befragt wurden und zu einem wesentlich späteren Zeitpunkt erst über die Inhalte und Ziele des Faches informiert worden sind (vgl. L_10:2, L_12:23). Nach Möglichkeit sollten Informationen schon frühzeitig an Schüler*innen verteilt werden, in Form einer „Grundinformation“ (L_9:13) oder wie es in einem Interview erwähnt wird: Man sollte die Schüler*innen „in der vierten Unterstufe [...] vorinformieren“ (L_9:14). In diesem Zusammenhang wurden z.B. eine „Klassenvorstandsstunde“ (L_9:14) oder eine „Religionsstunde“ (L_9:14) als Ort für diese Vorabinformation ins Spiel gebracht.

3.3.1 Erhebungslisten

Ein bewährtes Mittel für Vorerhebungen ist die Namensliste. Diese wurde von verschiedenen Interviewpersonen als Mittel der Wahl genannt, wenn es auch gravierende Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunktes der Befragung an den jeweiligen Schulstandorten gab. Manche LP erzählten, dass die Befragung schon im Schuljahr vor der Einführung des EU durchgeführt

wurde, so etwa an einer BHS zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung im Februar 2021 (L_10:1, L_10:2, L_16:23), oder aber auch am Ende des Schuljahres (Juni 2021) in einer AHS (L_11:6).

In einer Schule gingen die Abteilungsvorstände (BHS) aufgrund des Termindrucks mit Listen in die Klassen, in die sich die Schüler*innen eintragen konnten (vgl. L_16:23), in anderen Schulen beschränkten sich die Basisinformationen auf kurze Texte, die in der ersten Schulwoche durch die Schulleitung ausgeteilt (vgl. L_9:46, L_9:47) bzw. den Klassenvorständen (KV) zur Verfügung gestellt (vgl. L_8:13) wurden. Dies hatte auch damit zu tun, dass die Schulleitungen nicht wollten, dass in irgendeiner Weise Werbung für ein Fach gemacht wird, weshalb die Schüler*innen auch kaum Informationen erhielten (vgl. L_8:9). Die Informationsweitergabe geschah teilweise schriftlich über Informationsblätter oder über die Schulwebseiten.

3.3.2 Information durch Lehrpersonen im persönlichen Kontakt

Das Verhältnis zwischen RU und EU war an einigen Schulstandorten von einer konkurrierenden Dynamik geprägt (Ritzer 2025). So schildert eine der interviewten LP (L_10), dass die RLP trotz eindeutiger Vorgaben „heimlich“ (L_10:6) in die ersten Klassen gegangen seien, um Werbung zu machen. Darüber hinaus hätten sie auch Druck auf Schüler*innen ausgeübt, damit diese sich nicht vom RU abmelden:

Die haben sich eine Liste ausdrucken lassen, wer von ihrem Religionsunterricht abgemeldet war. Und haben dann diese persönlich, namentlich aus der Klasse herausgeholt und haben gesagt, von diesem Religionsunterricht meldet man sich nicht ab, ja? Und haben da Druck ausgeübt und da hat es dann Elternbeschwerden gegeben. (L_10:6)

Wie das Zitat der LP veranschaulicht, kam es zu einer Ungleichbehandlung bezüglich der An- und Abmeldefristen, und zwar ausschließlich zugunsten des RU. Das habe zu Konflikten sowie – wegen des Drucks auf Schüler*innen – eben auch zu Beschwerden seitens der Eltern geführt (vgl. L_10:6).

Insgesamt zeigt sich, dass gerade dort, wo Vorgaben umgangen oder Vereinbarungen nicht eingehalten wurden, Konflikte aufgetreten sind. Die interviewten Personen wünschen sich von den Schulleitungen entsprechende Rahmenbedingungen sowie deren Einhaltung einzufordern (vgl. 10:6, 14:3).

3.3.3 Informationsveranstaltungen

Eine ELP gibt an, dass sie gerne gemeinsam mit den RLP die Schüler*innen zum Thema EU/RU in der ersten Schulwoche informiert hätte, so wie es ihr bereits aus anderen Schulen bekannt war, um den Schüler*innen eine freie Entscheidung zu ermöglichen:

Die Schulleitung hat eine andere Vorgangsweise gewählt, der Schulleiter hat gesagt, nein, er möchte das nicht. Es gibt eh diese Vorerhebung. Und er infor-

miert alle Schülerinnen und Schüler über den EU und über den Religionsunterricht alleine. (L_10:5)

In einer anderen Schule wurden die Eltern und Schüler*innen bei der Anmeldung zur Schule durch das Sekretariat ohne genauere Details über die Einführung des EU informiert (vgl. L_16:23). In den meisten Schulen geschah die Information über die An- bzw. Abmeldeformalitäten in der ersten Schulwoche. Dies erfolgte beispielsweise, indem „alle Klassen zu einer gemeinsamen Vorstellung in einen Raum geholt“ (L_6:7) wurden. Dabei konnten sich die ELP und die RLP der unterschiedlichen Religionen und Konfessionen vorstellen (vgl. L_5:8, L_6:7, L_10:5, 12:5, L_14:11).

An einer weiteren Schule wurde der Stundenplan in der ersten Woche so gesetzt, dass die ELP und die RLP die Möglichkeit hatten, sich und ihren Unterricht in den Klassen vorzustellen (vgl. L_12:5; L_5:8), über die Möglichkeit in den Fächern zu maturieren (vgl. L_5:8). Eine derartige Vorgehensweise wäre auch von anderen interviewten Lehrenden für ihre Schule wünschenswert gewesen (vgl. L_9:14). Auch wenn das nicht der Fall war, gingen LP (teilweise in Pausen) in die einzelnen Klassen, um die Schüler*innen zu informieren (vgl. L_16:23, L_16:27). An dieser Schule wurden die KV bei der Eröffnungskonferenz über die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Besuch von EU und RU informiert. Diese haben die Informationen in deren Klassen kommuniziert (vgl. L_16:23, L_8:13).

An einer anderen Schule erfolgte die Information ebenso über die KV, jedoch wurde der EU und RU auch von den LP in den Klassen vorgestellt; teilweise getrennt voneinander, teilweise gemeinsam:

Manchmal sind wir Lehrer getrennt durch die Klassen gegangen oder andererseits auch gemeinsam in die Klasse, wo wir gesagt haben, ja, wir unterrichten katholische Religion, islamische Religion und auch Ethik: Ihr dürft euch entscheiden. Nehmt ihr dieses Fach oder jenes Fach? Also es gibt es keine Freistunde mehr. (lacht) Es muss was genommen werden. Das kam dann gut an bei den Schülern. (L_6:9)

Eine weitere Variante war, dass die Basisinformationen ebenfalls über die KV angeboten wurden, jedoch konnten sich die Schüler*innen vor ihrer Wahl ein Bild vom jeweiligen Unterricht machen: In der ersten Woche „hatten einfach alle alles“ (L_17:2). Alle hatten eine Stunde Religion und alle hatten eine Stunde Ethik. Teilweise waren in Religion alle Religionen zusammen. Die ELP für die einzelnen Abteilungen haben sich vorgestellt. Es gab auch die Möglichkeit, dass alle Schüler*innen an einer Unterrichtsstunde Ethik teilnahmen (vgl. L_17:2).

3.3.4 Kritische Einschätzung der Informationsstrategien

Der Befund zeigt, dass an den Schulstandorten der befragten LP bereits eine Mehrheit die Informationsveranstaltung als probates Mittel sieht, die Informationen über die beiden Unterrichtsfächer an die Schüler*innen zu übermitteln – auch wenn dies im Großteil der Fälle noch nicht umgesetzt wurde. Um Werbung zu Gunsten eines Faches (vgl. L_18:9, L_19:19, L_13:19) zu unterbinden, entscheiden sich Schulleitungen entweder, die Informationen selbst oder durch die KV zu verteilen. In manchen Fällen wird die Information auf rein Formales reduziert.

Dass es an unterschiedlichen Schulstandorten unterschiedliche Strategien zur Information zum Thema EU zum Zeitpunkt seiner Einführung gab, zeigt das Fehlen einer systematischen Herangehensweise im Rahmen der Schulorganisation. Das EthOS-Projekt und die Rückmeldungen aus Interviews mit LP zeigen, dass es den Bedarf und in den meisten Fällen auch den Wunsch nach einer konsistenten Informationsstrategie zum Thema EU und RU gibt. Dies hat weitreichende Bedeutung für das Verhältnis der beiden Fächer bzw. Fachgruppen sowie deren Außenwirkung in Richtung Schüler*innen und Kollegium.

Bei der Präsentation der Entscheidung über die Einführung des Faches, versuchte der damalige Bildungsminister Heinz Faßmann den inhaltlichen Zusammenhang der beiden Fächer zu betonen, indem er den Bedarf u.a. mit dem Rückgang der Schüler*innenzahlen in den RU begründete.⁴ Diese Argumentation ist gegenwärtig einer Neubewertung zu unterziehen, schließlich sinken die Schüler*innenzahlen nicht in allen RU gleichermaßen.⁵ Dennoch lassen sich inhaltliche Berührungspunkte beider Fächer hervorheben.⁶

Im schulischen Kontext hat ein gemeinsamer Auftritt immer auch eine demokratiepolitische Komponente, die gerade im Fall von EU und RU auch als beispielhaft dafür verstanden werden kann, wie ein Zusammenleben unter den Bedingungen von weltanschaulicher Pluralität und Diversität innerhalb der Gesellschaft gelingen kann. Pädagog*innen können im Rahmen gelingender, konkurrenzfreier Informationsformate eine multiplikatorische Vorbildwirkung für die Schüler*innen einnehmen. Im Folgenden wird als ein Good-Practice Beispiel der Oberstufeninformationstag der AHS GRG21 (Franklinstraße 26, 1210 Wien) vorgestellt.

4 Good-Practice Beispiel: Der Oberstufeninformationstag am GRG21 Franklinstraße 26 (1210 Wien)

4.1 Konzept und Umsetzung des Oberstufeninformationstages⁷

Seit dem Schuljahr 2016/17 findet am GRG21 Franklinstraße 26 (1210 Wien) eine schulinterne Informationsveranstaltung statt, der *Oberstufeninformationstag (OIT)*. Ziel der Veranstaltung ist es, den Schüler*innen der 4. Klasse SEK1 einen Eindruck zu vermitteln, welche UF, Schwerpunkte und standortspezifische Förderprogramme es am Standort in der SEK2 gibt. Dazu gehören u.a. die zusätzlichen Sprachfächer (Russisch, Französisch, Spanisch)⁸, Berufsbildungsangebote sowie das Programm des UNESCO-Teams⁹ und seit 2022/23 das UF Ethik¹⁰.

Ein aus zwei Personen bestehendes Team bereitet den OIT vor und stellt ein vielfältiges Programm zusammen. Für die Workshopinhalte sind die jeweiligen Fachlehrpersonen verantwortlich bzw. im Fall von schulischen Schwerpunkten wie der Berufsausbildung oder dem UNESCO-Programm jene LP, die Mitglieder der jeweiligen Arbeitsgruppe sind und sich intensiv mit den diesen Themen auseinandersetzen. Die Workshops werden – mit Ausnahme des Erfahrungsaustausches mit den Schüler*innen aus den 8. Klassen – von LP gehalten. Bei der Durchführung wird auf eine ausgewogene Mischung von Information und Interaktion geachtet. Der Tag ist für alle Schüler*innen der 4. Klassen in Form von 40-minütigen Workshops organisiert. Diese durchlaufen alle Stationen und bekommen so einen Einblick in das Bildungsangebot des Standortes, welches sowohl die naturwissenschaftlichen als auch kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Schwerpunkte sichtbar macht.

4.2 Religionsunterricht als Teil des Oberstufeninformationstages

Der RU war bis zum Schuljahr 2023/24 kein Bestandteil dieses Programms, weil er auch formal zu keinem zusätzlichen Angebot der SEK2 gehört. Dass für viele Schüler*innen aus der SEK1 der RU – durch die Möglichkeit der Abmeldung – ebenso unbekannt sein kann wie andere Fächer, die nur der SEK2 vorbehalten sind, fehlt in dieser Konstellation. Die durch die Wahl ‚Ethik oder Religion‘ entstandene Nähe der beiden Fächer, lässt bei vielen Schüler*innen die Frage entstehen, wodurch sich beide UF unterscheiden (siehe dazu die Ergebnisse der Schüler*innenbefragung in Kapitel 3.1) und wie sich diese Unterschiede konkret auf deren Inhalt und den Unterricht auswirken. Nicht zuletzt interessieren sich Schüler*innen auch für die LP, die das jeweilige Fach unterrichten. Daher haben sich die LP der Fachgruppenkonferenz Ethik und Religion an GRG21 F26 dazu entschlossen, dem Organisator*innenteam des OIT den Vorschlag zu machen, die beiden Unterrichtsfächer gemeinsam zu präsentieren.

4.3 Planung, Aufbau und Inhalt der gemeinsamen Informationsveranstaltung

Der gemeinsame Auftritt der Lehrer*innen des RU und EU am OIT hatte zum Ziel, beide Fächer als gleichwertige Bildungsangebote darzustellen sowie zentrale gesellschaftliche Aufgaben der Fächer zu thematisieren, um den Schüler*innen die Entscheidung zwischen den Fächern zu erleichtern.

In der Vorbereitungsphase des OIT haben die ELP, röm.-kath. RLP und islamische RLP für jedes Fach eigenständig einen Beitrag zu Aufgaben, Kompetenzen und Themenbereichen ihres Unterrichts vorbereitet. In Gesprächen zu diesen Vorbereitungen wurden Überschneidungen zwischen den Fächern entdeckt sowie nach Möglichkeiten gesucht, diese in der Präsentation sichtbar zu machen.

Als Ergebnis konnte eine gemeinsame PowerPoint-Präsentation erstellt werden, die die drei Phasen des vierzigminütigen Workshops bündelte:

1. Einstieg: Beginn mit einem gemeinsamen Motto, das als thematischer Impuls diene. Dieses Motto lautete: „Über den Tellerrand schauen“.
2. Präsentationsphase: In dieser wurden die gesetzlichen Rahmenbedingungen erläutert, die Kompetenzen, Themenbereiche sowie das An- und Abmeldungsprozedere des RU und EU geschildert (Rundschreiben Nr. 20/2023). Weiters wurden die Namen der LP beider Fächer verlesen.
3. Arbeitsphase: Eine Positionierungsübung bot den Schüler*innen die Möglichkeit, ihr ethisches Urteilsvermögen zu testen und erste Einblicke in die Inhalte und Methoden des RU als auch des EU zu gewinnen.¹¹

Angesichts der zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des OIT konnten die Aufgaben, Kompetenzen und Themenpools des jeweiligen UF lediglich exemplarisch veranschaulicht werden. Diese Zielsetzungen sind in den jeweiligen Lehrplänen für den RU sowie den EU in Österreich verankert (BMUKK BGBl. II Nr. 234/2011; BGBl. II Nr. 279/2016; BMBWK BGBl. II Nr. 571/2003; BMBWF BGBl. II Nr. 96/2023). Dazu gehörte beispielsweise, dass die Aufgaben, Kompetenzen und Themen der konfessionellen RU in Abstimmung aller RLP unter dem Oberbegriff „Religion“ eingegliedert wurden. Inhaltliche Überschneidungen zwischen den an der Schule angebotenen RU ermöglichten dieses Vorgehen.¹²

Der EU wurde eigenständig präsentiert, wobei Überschneidungen und Differenzen zwischen den zwei Fächern von der unterrichtenden LP ebenfalls in der Präsentation angesprochen wurden.¹³ Die Grundkompetenzen der UF überschneiden sich insbesondere in den Bereichen Verantwortung, sozialer Zusammenhalt, Toleranz und zwischenmenschliche Perspektive sowie in der Kompetenz, Werte zu erkennen und zu reflektieren. Beide Fächer vermitteln den methodisch geleiteten Umgang mit Quellen – sei es im Umgang mit philosophischen oder religiösen Texten. Unterschiede zeigen sich vor allem in der Ausrichtung auf religiöses Handeln, der Vermittlung von Glaubenswissen und den Grundlagen für Entscheidungen in ethischen Sachverhalten.

Ein weiterer Bestandteil des OIT war die Organisation des RU und EU. Da beide Fächer von den Schüler*innen innerhalb der ersten fünf Tage des Schuljahres gewählt werden können, war eine ausführliche Erläuterung des An- und Abmeldeprozess ein wichtiger Bestandteil der gemeinsamen Präsentation. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass Religion und Ethik als prüfungsrelevante Fächer im Rahmen der Matura angeboten werden, wobei die Voraussetzung für die Prüfungszulassung darin besteht, das jeweilige Fach über einen Zeitraum von vier bzw. fünf Jahren kontinuierlich zu besuchen (Rundschreiben Nr. 20/2023).

5 Conclusio und Ausblick

Ziel des EthOS-Projekts war es, einen ersten explorativen Einblick zu erhalten, wie sich die Implementierung des EU aus der Perspektive der Schüler*innen und LP zeigt, und mögliche Schlüsse für die weitere Einsetzung des EU zu ziehen. Diese Erhebung bildet eine wichtige Basis, empirische Grundlagen zur Weiterentwicklung der schulorgansiatorischen Arbeit an den Standorten im Hinblick auf den EU und RU zu liefern. Aus dem EthOS-Projekt gewonnene Forschungsergebnisse verdeutlichten, dass vier Aspekte bei der Einsetzung des EU besonders entscheidend sind:

- realistische Kalkulierbarkeit der Schüler*innenzahlen, um Planungssicherheit zu erlangen (bzgl. Lehrfächerverteilung und der Zuteilung von Unterrichtsräumen)
- konkurrierendes bzw. kooperierendes Verhalten als relevanter Einflussfaktor zwischen den LP der Fächer EU und RU an einem Schulstandort berücksichtigen
- die Einstellung der Direktionen und ihrem Versuch, Benachteiligung von UF zu vermeiden und jede Form der Werbung zu untersagen
- die Notwendigkeit einer konsistenten Informationsstrategie für die Schüler*innen an den Standorten zu etablieren

Ziel des Beitrags war es, zu verdeutlichen, dass die vier aufgezeigten Faktoren dort zusammenlaufen, wo es um die Informierung der Schüler*innen geht. Das legt nahe, eine gemeinsame Strategie an den jeweiligen Schulstandorten zu forcieren, die eine hinreichende Information der Schüler*innen sicherstellt und damit eine Basis für eine informierte Entscheidung bilden kann.

Wie das Good-Practice-Beispiel aus dem GRG21 F26 zeigen konnte, ist der nicht zu unterschätzende „Nebeneffekt“ einer solchen gemeinsamen Informationsstrategie, dass gemeinsame Auftritte einen Rahmen bieten, in dem eine grundsätzliche Einigkeit in der Sache (Vertreter*innen der wertevermittelnden Fächer) als auch Abgrenzungen, wo sie nötig sind, sichtbar werden.

Literatur

- Auer, K. H. (2002). Ethikunterricht in Österreich aus rechtlicher Perspektive. In ders. (Hrsg.), Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven (S. 41–70). Tyrolia.
- BMBWK (BGBl. II Nr. 571/2003). Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht. <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080>
- BMUKK (BGBl. II Nr. 234/2011). Lehrpläne – islam. Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen in der Fassung vom 02.12.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40130394/NOR40130394.html>
- BMBWF (BGBl. II Nr. 279/2016). Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen. Fassung vom 31.08.2020.

- <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009660&FassungVom=2020-08-31&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
BMBWF (BMF1000/0003-KabBM/2019. 48/18). Vortrag an den Ministerrat Einführung eines Ethikunterrichts. https://www.bundestkanzleramt.gv.at/dam/jcr:68351a6e-96ef-42dc-99ee-d3a4e70e63ab/48_18_mrv.pdf
- BMBWF (BGBl. II Nr. 250/2021). Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015, der Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2016, der Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule, der Lehrpläne der humanberuflichen Schulen, der Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016, der 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, der Lehrpläne für Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten 2016, der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen sowie der Zeugnisformularverordnung. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2021/250>
- BMBWF (Rundschreiben Nr. 20/2023). Durchführungsrichtlinien zum Religions- sowie zum Ethikunterricht – Neuverlautbarung 2023. Verfügbar unter: https://rundschriften.bmbwf.gv.at/download/2023_20.pdf
- BMBWF (BGBl. II Nr. 96/2023). Lehrplan – orientalisch-orthodoxen Religionsunterricht Anl. 4, Fassung vom 24.12.2024. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003341&FassungVom=2024-12-24&Artikel=&Paragraf=&Anlage=4&Uebergangsrecht=>
- Bucher, A. A. & Göllner, M. (2001). Ethikunterricht in Österreich. Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“. Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2014). Der Ethikunterricht in Österreich. Politisch verschleppt – pädagogisch überfällig! Tyrolia.
- Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick. In Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 13–29). Rowohlt.
- Friese, S. (2021). Atlas.ti 22 User Manual 2021. https://doc.atlasti.com/ManualWin.v22/ATLAS.ti_ManualWin.v22.pdf?_ga=2.11129012.105152270.1639841961-522399430.1637873685
- GRG21 Franklinstraße 26 (o.J.). Webaufttritt der Schule. <https://www.grg21f26.com/unsere-schule/informationen/schulformen>
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (S. 669–686). Band 1, 2. Auflage. Springer VS.
- Künsberg Sarre, M. (11.06.2024). Neue Datenerhebung: Anteil religiöses Bekenntnis an Wiener Volksschulen. <https://wien.neos.eu/aktuelles/news/religionsbekenntnis-an-schulen>
- Parlamentarische Anfrage betreffend Ethik- und Religionsunterricht (Nr. 18311/J-NR/2024). <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVII/AB/17722>
- Ritzer, G., Zissler, E., Strutzenberger-Reiter, E., Janovsky, N. & Steinmair-Pösel, P. (2022). Das Forschungsprojekt EthOS. Theoretische Grundlegungen und Einblicke in die erste Untersuchungsphase einer empirischen Studie zur Implementierung von Ethikunterricht an

- Österreichs Oberstufen. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 30/1, 88–109.
<https://doi.org/10.25364/10.30:2022.1.6>
- Ritzer, G. (2025). Verhältnisdimensionen von Ethik- und Religionsunterricht. Ergebnisse aus einer Befragung bei Schüler:innen, die am Ethikunterricht teilnehmen und Ethiklehrer:innen. In S. Arzt, B. Porzelt & G. Ritzer (Hrsg.), Menschen in ihrer Spiritualität ernst(er) nehmen. Patmos (in Druck).
- Schmidt, C. (2000). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. Kadorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 447–456). Rowohlt.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (BGBl. Nr. 242/1962), geändert durch das Bundesgesetz BGBl. I Nr. 133/2020.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (BGBl. Nr. 242/1962), in der Fassung vom 31.03.2025.
- SRF (11.01.2017). Geiger – Das philosophische Gedankenexperiment [Videodatei].
<https://www.youtube.com/watch?v=8IZCmSZhIPo>
- Strutzenberger-Reiter, E., Kromer, I. & Lindner, D. (2015): Vielfalt an Schulen. Umgang mit religiöser Diversität im pädagogischen Alltag. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 23/1, 63–71.
- Schultheis, K. (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte (S. 49–82). Springer.
- Zissler, E. (2023). Ethikunterricht. In A. Kowatsch, F. Pichler, D. Tibi & H. Tripp (Hrsg.), 111 Begriffe des österreichischen Religionsrechts (S. 115–118). EOS-Verlag.

¹ Bei der Angabe der Auswahlmöglichkeit orientierte man sich an den in Österreich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften – zusätzlich mit der Möglichkeit, auch keine dahingehende Auswahl treffen zu müssen.

² Die empirischen Daten (Schüler*innenaufsätze und Lehrendeninterviews) können auf Anfrage bei den Autor*innen eingesehen werden.

³ Für Schüler*innen ist es wesentlich zu wissen, welche Konsequenzen ein Wechsel von EU zum RU et vice versa hat, gerade für eine mögliche Reifeprüfung im UF. Für ein versäumtes Jahr muss eine sog. Externistenprüfung abgelegt werden.

⁴ „Österreich steht vor der Herausforderung der Entwicklung einer zunehmend pluralistischen, aber auch säkularen Gesellschaft. Die steigende Anzahl von Jugendlichen, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden oder keiner Religionsgemeinschaft angehören, zieht zunehmend die Forderung nach sich, auch für diese Schüler*innen einen staatlichen Ethik- und Werteunterricht anzubieten.“ (BMF1000/0003-KabBM/2019. 48/18)

⁵ Einen Überblick über die Zahlen in Österreich zum EU und RU für das Schuljahr 2023/24 gibt die Antwort auf eine parlamentarische Anfrage (Nr. 18311/J-NR/2024). Siehe dazu auch den Beitrag von der Partei NEOS, die die Anfrage an das Parlament gestellt hatte (Künsberg Sarre, 2024).

⁶ Die inhaltliche Kooperation beider Fächer wird auch in der Antwort auf eine parlamentarische Anfrage ausdrücklich betont, da „die Reflexion über ethische Themengebiete sowohl

im Ethikunterricht als auch im Religionsunterricht stattfindet“ (Parlamentarische Anfrage (18311/J-Nr./2024), S. 21).

⁷ Die Autor*innen danken der Direktorin des GRG21 F26, Inge Jöbstl, sowie dem Organisationsteam des OIT, Stephan und Theresa Schneeweiß, für Informationen und Ergänzungen.

⁸ Einen Überblick gibt die Website der Schule: <https://www.grg21f26.com/unsere-schule/informationen/schulformen> [14.03.2025].

⁹ Siehe Informationen zum UNESCO-Team der Schule: <https://www.grg21f26.com/schulprojekte/unesco> [14.03.2025].

¹⁰ Webaufttritt am Standort Franklinstraße 26: <https://www.grg21f26.com/ethik> [14.03.2025].

¹¹ Im Schuljahr 2023/24 wählten die LP ein Gedankenexperiment aus dem Bereich der Ethik des Lebens aus: Wichtig war dabei, dass die Schüler*innen eine Begründung für ihre Positionierung entwickeln und diese auch in der Kleingruppen diskutieren. Die LP suchten das Beispiel danach aus, dass auch unterschiedliche weltanschauliche Argumentationen daran deutlich gemacht werden konnten (SRF 2017). Im Schuljahr 2024/25 wählten die LP eine Positionierungsübung zum Thema Gewalt und der Einschätzung, wann eine Handlung gewalttätig wird. Der Fokus lag auf den Begründungen der Schüler*innen. Idee und Material dazu lieferte eine Fortbildung an der KPH Wien/Niederösterreich: Kreative Einstiege und soziale Themen im Ethik- und Religionsunterricht, gehalten von Karin Hermetschläger-Miesbauer und Simone Pesendorfer (21.02.2024).

¹² Die RLP verständigten sich dabei auf folgende Aufgaben des RU: Orientierung bei der Sinn-suche bieten, Förderung ethischer Werte; Förderung eines mündigen, kritisch reflektierten Denkens in Verbindung mit Gottvertrauen, Förderung des Dialogs sowie der Kultur des Fragens und Hinterfragens. Als Themen wählten die RLP folgende für die Präsentation aus: Schöpfung(en); Bibel/Koran/Sunna; Monotheismus; Offenbarungsreligionen; Glaubensinhalte und Rituale; biblische/koranische Geschichten; Menschenrechte; Geschlechtergerechtigkeit; Bildung; Kunst und Ästhetik; Religionen in Österreich; Jenseitsvorstellungen; Werte und Ethik.

¹³ Als Aufgaben des EU wurden präsentiert: Orientierung bei der Sinnsuche bieten; Förderung ethischer Werte; Förderung eines mündigen, kritischen reflektierten Denkens; Förderung des Dialogs sowie der Kultur des Fragens und Hinterfragens. Mit Blick auf die Themen wurde folgendes aus dem Lehrplan aufgegriffen: Werte und Normen; Glück; Tierrechte, Klimaschutz und Nachhaltigkeit; soziale Beziehungen, Medien und Kommunikation; Sucht; Menschenrechte und Gerechtigkeit; Krieg und Frieden; Wirtschaft und Konsum; Religionen und Staatsformen; Liebe und Sexualität; Geburt, Krankheit etc.

KI:Medien:Ethik – Wissen.Reflektieren.Umsetzen

Awareness schaffen für medienethische Diskurse

Sonja Gabriel¹, Jennifer Jakob², Michaela Liebhart-Gundacker³, Elisabeth Zissler⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1448>

Zusammenfassung

(Generative) künstliche Intelligenz ist nicht nur eine Disruption des (hoch)schulischen Bildungssystems, sondern wirft auch zahlreiche ethische Fragestellungen auf, die Bereiche wie Bildungsgerechtigkeit, Stereotypisierung, Medizin, Gesellschaft, Demokratie oder Politik betreffen. An Hochschulen stellen sich zudem Fragen zu Transparenz, Accountability, Fairness und Datenschutz. Lehrende an Pädagogischen Hochschulen tragen daher Verantwortung dafür, Studierende (und damit auch indirekt Schüler*innen) auf eine Welt vorzubereiten, die immer stärker von KI-Systemen durchdrungen wird und unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen stellt. Daher setzt sich dieses Forschungsprojekt zum Ziel, Veränderungen von Einstellungen und Wissen sowie Erfahrungen der Hochschullehrenden der KPH Wien/NÖ zum Thema (generative) KI zu erheben.

Dazu wird ein Mixed-Methods-Ansatz mit einer Prä-Post-Intervention-Studie eingesetzt: Empirisch-qualitative und quantitative Erhebungen wurden zu Beginn des Studienjahres 24/25 durchgeführt. Im Laufe des Studienjahres erfolgen unterschiedliche Interventionen, die nicht nur AI-Literacy (Wissen und Kompetenzen rund um künstliche Intelligenz) stärken sollen, sondern vor allem auch zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen anregen sollen. Im September 2025 erfolgen nochmals eine Online-Befragung sowie Interviews mit derselben Zielgruppe wie im September 2024, um herauszufinden, ob die Interventionen Veränderungen in Hinblick auf Einstellungen, Wissen und Erfahrungen erzielt haben.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: sonja.gabriel@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: jennifer.jakob@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: michaela.liebhart@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

Stichwörter: Künstliche Intelligenz, Hochschulentwicklung, Befragung, KI-Kompetenz

1 Einleitung

Im Studienjahr 2024/25 wurde an der KPH Wien/Niederösterreich ein Themenschwerpunkt zu Künstlicher Intelligenz (KI) und medienethischen Fragen durchgeführt. Unter dem Titel *KI:Medien:Ethik – Wissen.Reflektieren.Umsetzen*. Wurden Angebote für Hochschullehrende gesetzt, die eine Möglichkeit bieten sollten, sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Themenfeld auseinanderzusetzen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, sich nicht nur mit technischen Fragen von (generativer) KI auseinanderzusetzen und über den Einsatz geeigneter Tools in Lehre und Forschung zu diskutieren, sondern auch die ethische Perspektive zu eröffnen und über Fragen, die sich daraus ergeben, ins Gespräch zu kommen. Damit soll durch eine intensive Auseinandersetzung mit KI im Hochschulleben die ethische Perspektive in den Fokus rücken. Damit positioniert sich die KPH Wien/Niederösterreich proaktiv im bildungspolitischen Diskurs um digitale Transformation und unterstreicht die Bedeutung medienethischer Bildung als Teil zukunftsfähiger Hochschulstrategien.

Im Folgenden wird zunächst auf die theoretischen Grundlagen des Forschungsprojekts eingegangen, indem das Themenfeld (generative) KI im Hochschulkontext anhand aktueller Studien aus dem nationalen und internationalen Kontext näher beleuchtet wird. Anschließend wird das Forschungsdesign des Forschungsprojekts beschrieben. Ausgewählte Ergebnisse aus einer Online-Befragung geben einen ersten Einblick in die Einstellungen der Hochschullehrenden der KPH Wien/Niederösterreich zu (generativer) KI im Hochschulkontext.

2 (Generative) KI im Hochschulkontext

2.1 Status quo der Nutzung generativer KI

Generative KI – allen voran Large Language Models (LLMs) wie ChatGPT – hat binnen kurzer Zeit Einzug in Europas Hochschulen gehalten. Eine Umfrage des deutschen Digitalverbands Bitkom ergab Anfang 2024, dass 65 % der Studierenden ChatGPT & Co bereits im Studium nutzen (Bitkom, 2024). Dass diese Zahlen steigen, zeigen die aktuellen Ergebnisse einer Vergleichsstudie (von Garrel & Mayer, 2025): Waren es deutschlandweit 2023 nur etwas über 63 %, sind es 2025 bereits beinahe 92 % der befragten Studierenden, die angaben, dass sie KI-basierte Werkzeuge für das Studium nutzen. Auch unter Lehrenden ist KI angekommen: In deutschen Befragungen geben rund die Hälfte der Dozierenden an, KI-Tools im Lehralltag zu nutzen (Budde et al., 2024). Die Nutzung der generativen KI ist zwischen diesen beiden Gruppen durchaus unterschiedlich (Erle & Eimler, 2024), der Wunsch nach sinnvoll umsetzbaren Regelungen und der Ermöglichung des Einsatzes im Studium ist auf beiden Seiten gleich. Viele Hochschulleitungen reagieren bereits auf diese neuen Gegebenheiten – 87 % der deutschen

Hochschulen beschäftigen sich laut Monitor Digitalisierung 360° (Budde & Friedrich, 2024) aktiv mit KI. Wird allerdings der Aspekt des ethischen Umgangs mit (generativer) KI und der Faktor, eine kritische Haltung all jener, die (generative) KI nutzen, so wird deutlich, dass dies selten im Fokus der Hochschulentwicklung steht (Brandhofer et al., 2024).

Im ethischen Diskurs rund um den Einsatz Künstlicher Intelligenz werden verschiedene Problemfelder sichtbar. Die Nutzung kommerzieller KI-Plattformen wirft Fragen zum Datenschutz und zur Wahrung der Privatsphäre auf – besonders im Hinblick auf die Anforderungen der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO). Zudem gewinnen grundlegende Überlegungen zu wissenschaftlicher Integrität und der Transparenzmachung bei Einsatz von großen Sprachmodellen vor allem bei (vor)wissenschaftlichen Arbeiten vermehrt an Bedeutung. Auch die Diskussion um algorithmische Verzerrungen und die potenzielle Verstärkung bereits in der Gesellschaft vorhandener Vorurteile durch KI-Systeme nimmt weiter zu.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit generativer KI im Hochschulbereich zeigt andererseits eine Vielzahl potenzieller Einsatzmöglichkeiten auf. Insbesondere kann durch personalisierte Lernpfade und adaptives Feedback die Betreuung individueller Lernprozesse verbessert werden (Wagner et al., 2025). Weitere Chancen werden häufig im Bereich der inklusiven Pädagogik (Höflich, 2024) gesehen, wobei auch hier auf einen reflektierten, verantwortungsvollen Umgang zu achten ist.

Trotz zahlreicher hochschulstrategischer Initiativen zum Einsatz digitaler Technologien fehlt in vielen Positionspapieren eine systematische Auseinandersetzung mit ethischen Fragen. Gerade der verantwortungsvolle Umgang mit KI – insbesondere mit Blick auf Transparenz, Fairness und Inklusion – bleibt häufig implizit und erfordert verstärkte Aufmerksamkeit im Rahmen institutioneller Entwicklungsstrategien.

2.2 KI-Kompetenz

AI-Literacy oder KI-Kompetenz umfasst grundsätzlich das Verständnis der Funktionsweise von maschinellem Lernen und KI, die kritische Bewertung der Ergebnisse und die Fähigkeit, KI verantwortungsvoll einzusetzen. In den letzten Jahren wurden dazu zahlreiche Kompetenzmodelle entwickelt (Pinski & Benlian, 2024), hervorzuheben ist hierbei besonders die ganzheitliche Sicht auf KI-Kompetenz, die domänenabhängig zu sehen ist, wie sie von Knoth et al. (2024) vorgeschlagen wird. Beinahe allen KI-Kompetenzmodellen ist gleich, dass der ethischen Dimension eine spezielle Bedeutung beigemessen wird. Zu diesen Aspekten gehört vor allem, dass Menschen letztverantwortlich für Entscheidungen und Ergebnisse von KI-Systemen sind. Weiters wird hier das Bewusstsein thematisiert, dass KI-Systeme zu Vorurteilen und Diskriminierung führen können und dies bewusst von menschlichen Akteuren zu vermeiden ist. Weitere Bereiche sind Transparenz und Erklärbarkeit, Datenschutz und Privatsphäre sowie die Berücksichtigung der Auswirkungen von KI-Systemen auf Gesellschaft und Umwelt.

Für Hochschullehrende ist die Entwicklung dieser KI-Kompetenzen für die eigene Arbeit, aber auch für die Vermittlung an Studierende essentiell. Durch ein fundiertes Verständnis

(generativer) KI können sie deren Potenziale in der Lehre ausschöpfen, beispielsweise zur Personalisierung von Lerninhalten oder zur Unterstützung kreativer Prozesse. Gleichzeitig ermöglicht es ihnen, Studierende im kritischen Umgang mit solchen Technologien zu schulen und sie auf eine Arbeitswelt vorzubereiten, in der KI eine immer größere Rolle spielt. Wie die großangelegte Befragung der FNMA zu KI in der österreichischen Hochschullehre gezeigt hat, schätzen Lehrende an österreichischen Hochschulen ihre subjektiv wahrgenommene Kompetenz durchschnittlich eher im Mittelfeld ein (Brandhofer et al., 2024).

Die ethische Dimension von KI-Kompetenz ist damit nicht nur ein Aspekt digitaler Bildung, sondern ein zentraler Bestandteil professionellen Handelns in der Hochschullehre. Hochschullehrende übernehmen hier eine doppelte Rolle: Sie sind sowohl Gestalter*innen digital gestützter Lernumgebungen als auch Multiplikator*innen für eine reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung neuer Technologien.

3 Forschungsdesign

3.1 Überblick und Leitfrage

Die Leitfrage für das Forschungsprojekt lautet: Inwiefern verändert sich unter den Hochschullehrenden das Bewusstsein bzw. Wissen hinsichtlich ethischer Fragestellungen in Bezug auf KI in der Hochschullehre durch die Durchführung eines entsprechenden Themenschwerpunktes an der Hochschule?

Für das Forschungsdesign wurde ein Mixed-Methods-Ansatz mit einer Prä-Post-Interventions-Studie gewählt. Im Zentrum des Forschungsvorhabens steht ein Themenschwerpunkt, der an der Hochschule im Studienjahr 2024/25 durchgeführt wird und Interventionen setzt, die die Hochschullehrenden zur Auseinandersetzung mit KI und medienethischen Fragen anregt. Die konkreten Interventionen werden weiter unten (in Kapitel 3.4) näher ausgeführt.

Eingerahmt werden die Interventionen von einer Befragung der Hochschullehrenden. Einerseits wurde eine quantitative online-Befragung zum Thema generative Künstliche Intelligenz (genKI) zu Beginn des Studienjahres im September 2024 durchgeführt, andererseits wurden Hochschullehrende mittels qualitativer leitfadenstrukturierter Interviews im Zeitraum Dezember 2024 bis Februar 2025 befragt. Die quantitative Online-Befragung wird am Ende des Studienjahres im September 2025 erneut durchgeführt, um die Relevanz der initiierten Interventionen und etwaige Unterschiede in den Antworttendenzen zwischen den beiden Befragungszeitpunkten feststellen zu können.

Die drei genannten Teilbereiche des Forschungsdesigns – quantitative Online-Befragung (Kapitel 3.2), qualitative leitfadenstrukturierte Interviews (Kapitel 3.3) und Interventionen (Kapitel 3.4) an der Hochschule – werden im Folgenden näher beschrieben.

3.2 Quantitative Online-Befragung

Insgesamt wurden 84 Fragebögen der durchgeführten Online-Erhebung unter Hochschullehrenden an der KPH Wien/Niederösterreich vollständig ausgefüllt. Das Sample setzt sich dabei aus 62 Frauen und 22 Männern zusammen. Der Online-Fragebogen wurde mit der Umfrage-Software *Unipark* durchgeführt. Die Beantwortung der Fragen nahm ca. 15 Minuten in Anspruch. Die Altersstruktur der Befragten sah dabei wie folgt aus: 33,30 % sind zwischen 55 und 65 Jahre alt; 25,00 % zwischen 45 und 54 Jahre; 26,19 % zwischen 35 und 44 Jahre sowie 14,29 % sind zwischen 25 und 34 Jahre alt.

Zudem wurde im Rahmen der Online-Befragung erhoben, wie viele Fortbildungen zu KI im letzten Jahr besucht wurden. Als Antwortmöglichkeit konnte entweder „keine“, „1–3“, „4–6“ bzw. „mehr als 7“ angegeben werden. Aus diesen Angaben können Schlüsse daraus gezogen werden (u.a. auch in Zusammenschau mit einer geplanten zweiten Online-Erhebung im September 2025), inwieweit ein etwaiges Vorwissen durch den Besuch von Fortbildungen bzw. die Teilnahme an durchgeführten Interventionen an der KPH Wien/Niederösterreich (siehe dazu Abschnitt 3.4) auf die Ergebnisse der Online-Befragung Einfluss nehmen.

Die Online-Erhebung kann in drei Fragekomplexe unterteilt werden: In eine allgemeine Wissensfrage im Bereich KI (1) sowie im Bereich genKI (2), bei denen jeweils verschiedene Antwortmöglichkeiten zur Auswahl stehen, und in insgesamt 33 konkrete Wissensfragen zu KI/genKI sowie Fragen zu Haltungen, Praxis bzw. Selbstkompetenz im Kontext von genKI (3).

Im ersten Fragekomplex ging es zunächst um die Beantwortung der Frage, in welchen Bereichen überall KI vorzufinden ist. Zur Auswahl standen dabei folgende Items: Drohnen für Vermessungsaufgaben, Computertomographie, Digitale Sprachassistenten (z.B. Siri, Alexa), Übersetzungsprogramme wie Google Translate, Digitale Armbanduhr, Automatisiertes Erkennen von Kreditkartenbetrug, 3D-Drucker, Musik- oder Filmempfehlungen (z.B. Netflix, Spotify), Navigationssoftware (z.B. im Auto, Google Maps), Flugzeug-Autopilot. Von den Befragten konnten dabei beliebig viele Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden.

Der 2. Fragekomplex umfasste ebenso eine Wissensfrage, und zwar ging es darum, was derzeit mit genKI generiert werden kann. Zur Auswahl standen folgende Items: Bilder, Texte, Präsentationen, Musik, Videos in Spielfilmlänge, 3D-Modelle, einfache Computerspiele, Romane, menschenähnliche Sprache und Logos. Auch hier konnten beliebig viele Items ausgewählt werden. Im Zuge dessen wurde auch erhoben, ob der/die Befragte – im Sinne einer Selbsteinschätzung – mögliche Risiken bei der Nutzung von KI-Systemen erkennen kann. Insofern diese Frage positiv beantwortet wurde, wurden die Teilnehmenden darum gebeten, ihnen bekannte Risiken anzugeben.

Dem 3. Fragekomplex wurde eine kurze und leicht verständliche Erklärung zum Unterschied von KI und generativer KI vorangestellt, da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass allen an der Umfrage teilnehmenden Personen dieser Unterschied klar ist. Die kurze Definition (basierend auf Furbach & Schmid (2024) für KI bzw. Neumann et al. (2024) für generative KI) lautete wie folgt:

Künstliche Intelligenz (KI) ist eine Computertechnologie, die komplexe Aufgaben lösen und Entscheidungen treffen kann, ähnlich wie Menschen. KI-Systeme können aus Daten lernen, Muster erkennen und sich anpassen. Generative KI ist ein Bereich der künstlichen Intelligenz, der neue Inhalte erstellen kann. Diese KI kann zum Beispiel Texte schreiben, Bilder erzeugen oder Musik komponieren. Sie erschafft etwas Neues basierend auf dem, was sie gelernt hat, ohne einfach vorhandene Inhalte zu kopieren.

Im Anschluss an diese kurze Definition von KI und genKI wurden Daten erhoben, die in drei Bereiche (3 a-c) unterteilt werden können, und zwar in konkrete Wissensfragen zu KI/genKI (3 a), Aussagen mit ethischer Relevanz (3 b) sowie Aussagen zu persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zu genKI (3 c). Die jeweiligen Aussagen galt es – im Sinne einer Selbsteinschätzung – auf einer vierstufigen Skala dahingehend zu beantworten, wie sehr die Befragten den Aussagen zustimmen. Als Auswahlmöglichkeiten musste zwischen „stimme nicht zu“, „stimme wenig zu“, „stimme eher zu“ und „stimme zu“ ausgewählt werden. Auf der Wissens-ebene (3 a) wurde beispielsweise danach gefragt, ob man erklären könne, wie *maschinelles Lernen funktioniert oder wie generative KI, Texte erstellt*.

Auf der Ebene der Aussagen mit ethischer Relevanz (3 b) wurden die Befragten um ihre Einschätzung zu ethischen Herausforderungen hinsichtlich des Einsatzes von KI-Systemen gebeten. Dabei wurde bei der Formulierung der Items auf jene ethischen Prinzipien Bezug genommen, die aktuell im Diskurs einer digitalen Ethik (Spiekermann, 2019; Grimm et.al., 2019; Bartneck et al., 2019) und mit Blick auf den Hochschulkontext besonders relevant sind: das *Prinzip der Gerechtigkeit* („KI-Systeme agieren fairer und unvoreingenommener als ein Mensch“), das *Prinzip des Nichts-Schadens* („KI-Systeme fügen Menschen keinen Schaden zu“), das *Prinzip der Nachvollziehbarkeit* („Es muss erklärbar sein, warum ein KI-System zu einem bestimmten Schluss oder Ergebnis kommt.“), das *Prinzip der Vorteilhaftigkeit* („KI-Systeme bewirken Gutes.“) sowie das *Prinzip der Autonomie* („Der Mensch trägt die Verantwortung für KI-Systeme.“) (Floridi et al., 2018). Ebenso wurden Fragen im Bereich des *Datenschutzes* („KI-Systeme sammeln meine Daten ohne meine Zustimmung.“), der *Vertrauenswürdigkeit* von KI-Systemen („Ich kann von KI generierten Inhalten in der Regel vertrauen.“) sowie hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf demokratische Prozesse und den anthropogenen Klimawandel gestellt.

Auf der Ebene der Aussagen zu persönlichen Erfahrungen und Einstellungen zu genKI (3 c) wurde danach gefragt, inwieweit genKI-Tools im persönlichen Alltag, in Forschung und Lehre genutzt werden. Des Weiteren wurde erhoben, wie sicher man sich im Umgang mit generativer KI fühle, und ob die Anwendung von genKI eher „Freude“ bereite bzw. man „positiv überrascht“ sei aufgrund des Erhalts von qualitativen Ergebnissen, oder ob man bei der Anwendung von genKI eher mit Frust bzw. Sorge reagiere, da man z.B. „nicht gut damit umgehen kann“ oder man damit „noch abhängiger von Technologie als bisher“ werde. Ebenso

wurde erhoben, ob man befürchte, dass „Studierende die Arbeitsaufgaben von genKI erstellen lassen“.

Die Datenerhebung für den quantitativen Teil war mit Ende September 2024 abgeschlossen. Ein Einblick in erste Ergebnisse wird in Abschnitt 4 des vorliegenden Beitrags gegeben.

3.3 Qualitative leitfadenstrukturierte Interviews

Im Zeitraum Dezember 2024 bis Februar 2025 wurden vierzehn leitfadenstrukturierte Interviews (Helfferich, 2019) mit Hochschullehrenden an der KPH Wien/Niederösterreich durchgeführt. Unter den Befragten betrug der Frauenanteil 64,3% und der Männeranteil 35,7%. Die durchschnittliche Dauer der Befragung betrug vierzig Minuten.

Das leitfadenstrukturierte Interview umfasste neben den fünf gestellten Leitfragen und dazugehörigen Nachfragen, die bei Bedarf gestellt wurden, vier anschließende Fallbeispiele bezüglich des Umgangs mit genKI in der Lehre.

Die fünf Leitfragen setzten sich aus folgenden Themenbereichen zusammen: (1) *Erste Assoziationen, Reflexionen, Erfahrungen zu (generativer) KI*; (2) *Potentiale hinsichtlich generativer KI*; (3) *Risiken, Herausforderungen und ethische Bedenken hinsichtlich generativer KI*; (4) *Fragen zum Verhältnis von Mensch und KI* (5) sowie *Fragen zum Einsatz von KI im Bereich der Lehre*. Abschließend wurde zudem erhoben, wie sich die Befragten die Zukunft der Hochschullehre mit KI vorstellen.

Nach Beantwortung der Leitfragen wurden die interviewten Personen um ihre Einschätzungen zu vier praxisbezogenen Fallbeispielen gebeten. Diese Fallbeispiele bezogen sich dabei auf verschiedene Herausforderungen bei der Nutzung von genKI in der Lehre, und zwar hinsichtlich der Verwendung von KI bei der LV-Vorbereitung (Fallbeispiel 1), des Gebrauchs von KI bei Studierenden (Fallbeispiel 2), einer Feedbackkultur mit KI (Fallbeispiel 3) sowie des Abhaltens von Prüfungen mit KI (Fallbeispiel 4). Die Fallbeispiele wurden möglichst praxisrelevant und problemorientiert konzipiert, wie etwa anhand Fallbeispiel 2 verdeutlicht werden soll:

Eine Studentin reicht eine hervorragende Hausarbeit ein. Sie vermuten, dass Teile davon mit ChatGPT erstellt wurden, können es aber nicht nachweisen.
Wie gehen Sie damit um?

Die Datenerhebung des qualitativen Teils wurde im Februar 2025 abgeschlossen. Die Interviews wurden in weiterer Folge mit Hilfe einer KI transkribiert. Nächste Schritte umfassen die Codierung der empirischen Daten sowie ihre Analyse unter Miteinbeziehung der Daten aus der Online-Befragung.

3.4 Interventionen an der Hochschule

Die KPH Wien/Niederösterreich hat es sich zum Ziel gesetzt, für alle Studierenden der Aus-, Fort- und Weiterbildung zukunftsfähige Bildung bieten. Lehren und Lernen in der Digitalität bedeutet, Potenziale und Limitationen in diesem Kontext zu berücksichtigen. Pädagog*innen und Studierende bereiten Kinder und Jugendliche auf eine digital-vernetzte Welt vor. Die Vermittlung von digitaler Kompetenz, zu der auch der Umgang mit emergenten Technologien – und damit mit generativer KI – gehört, ist unabdingbar. Auch für Hochschullehrende ist eine Auseinandersetzung mit der Thematik sowie der Erwerb entsprechender Kompetenzen hinsichtlich der eigenen Professionalisierung notwendig. Während die KI-Handreichung „Generative KI in der Hochschullehre“¹ hochschulintern Orientierung bietet, umreißt das Positionspapier „Generative KI-Anwendungen in Schule & Unterricht. Rahmenbedingungen in Fort-/Weiterbildung, Schulentwicklung“² wichtige Eckpunkte im schulischen Kontext. Die seit Sommersemester 2024 laufenden hochschulinternen Fortbildungsangebote unterstützen einerseits den Kompetenzerwerb bei den Hochschullehrenden (EU AI Act), andererseits öffnen Sie Räume für die Erprobung und den Austausch.

Das interaktive Format Dilemma-Talk ist Teil des KI:ME-Themenschwerpunktes. Der erste Talk zu KI & Demokratie, der im Dezember 2024 in einer Online-Variante stattfand, bot anhand einer Dilemma-Geschichte (siehe Abbildung 1) nach einem Impulsvortrag zum Thema „KI und Demokratie“ die Möglichkeit für den gemeinsamen Diskurs. Die Dilemma-Geschichte (siehe Abbildung 1) wurde bereits 4 Wochen vor dem Online-Event auf Taskcards³ veröffentlicht, um bereits erste Diskussionen zum Thema anzustoßen. Die Veranstaltung wurde für Teilnehmende außerhalb der Hochschule geöffnet, was den Austausch bereicherte. Ein weiterer Dilemma-Talk findet im Juni 2025 mit dem Themenschwerpunkt „KI und Genderdiskriminierung“ statt. Auch hier bildet eine Dilemma-Geschichte den Ausgangspunkt, um in die Diskussion und den Austausch über ethische Konsequenzen bei der Nutzung von KI-gestützten Systemen im Hochschulbereich zu kommen.

Stellen Sie sich folgende fiktive Situation vor:

An der Universität Zukunftsstadt führt die Universitätsleitung eine strikte Anwesenheitspflicht ein und verbietet jegliche digitale Lehre. Diese Entscheidung stößt auf heftigen Widerstand bei vielen Studierenden und Lehrenden. Eine Gruppe von Betroffenen, angeführt von der Informatikprofessorin Dr. Sophia Chen und dem Masterstudenten Lukas Kovac, beschließt, sich zu wehren. Sie nutzen eine hochentwickelte KI, um täuschend echte Falschmeldungen zu generieren. Diese KI, ein Prototyp aus Dr. Chens Labor, kann Texte, Bilder und sogar Videos erstellen, die von echten kaum zu unterscheiden sind. Die Gruppe verbreitet Berichte über angebliches Fehlverhalten der Universitätsleitung, die so überzeugend sind, dass ein Misstrauensvotum unmittelbar bevorsteht.

Dr. Emma Schmidt und ihr Doktorand Omar Ibrahim vom Institut für Medienwissenschaften entdecken Hinweise auf den KI-Ursprung der Nachrichten. Sie stehen nun vor einem ethi-

schen Dilemma. Wie würden Sie an Stelle von Dr. Schmidt und Omar entscheiden?

OPTION 1:

Sollen sie den KI-Missbrauch aufdecken? Dies würde die Absetzung der Universitätsleitung verhindern. Gleichzeitig würde es bedeuten, dass alle Studierenden und Lehrenden von 9–17 Uhr an der Universität anwesend sein müssen. Aber es würde eine heftige Debatte über den Einsatz von KI an der Universität auslösen. Außerdem würde es die KI-Forschung an der Universität gefährden.

OPTION 2:

Oder sollen sie schweigen? Dies würde die Absetzung der Universitätsleitung bedeuten. Dadurch gäbe es keine Präsenzpflicht und eine flexible Durchführung der Lehre für alle Beteiligten wäre möglich. Gleichzeitig würde es einen gefährlichen Präzedenzfall für den Einsatz von KI zur Manipulation der öffentlichen Meinung schaffen.

Abbildung 1: Dilemma 1 (WS 24/25)

Beim Studientag „KI:MEDIEN:ETHIK I Wissen. Reflektieren. Umsetzen.“ im Februar 2025 standen Potenziale und Herausforderungen im Hochschulalltag mit besonderem Fokus auf die ethische Reflexion im Mittelpunkt. Die Programmpunkte ermöglichten die aktive Auseinandersetzung mit (generativer) KI und konkreter Einsatzbereiche in der Hochschule. Nach einer Keynote zum Thema „Die dunkle Seite der KI: Wie Vorurteile unsere Welt prägen“ wurden diese Inhalte und die Auswirkungen auf die Hochschullehre an der KPH Wien/Niederösterreich in unterschiedlichen interaktiven Formaten aufgearbeitet. Eingesetzt wurde die Methode des Futures Wheel (Glenn, 2009), die unmittelbaren und mittelbaren Auswirkungen von (generativer) KI auf das Hochschulleben der KPH Wien/Niederösterreich erkunden, strukturieren und visualisieren soll und damit eine Grundlage für weitere Diskussionen bietet. Um auch den Hochschullehrenden Raum zu geben, ihre Anliegen, Erfahrungen und Fragen mit anderen zu diskutieren, wurde das Format des Barcamps gewählt. Einzelne Hochschullehrende boten ihre Themen an und waren Gastgeber*innen für diese und moderierten die Diskussion. Die Zuteilung zu den einzelnen Themen erfolgte je nach Interesse der Anwesenden. Die Ergebnisse aus dem Future Wheels und dem Mini-Barcamps stellen die Grundlage für die Weiterentwicklung der Leitlinien zum hochschulinternen Umgang mit generativer KI dar.

Die Hochschule übernimmt mit diesem Themenschwerpunkt nicht nur eine bildungspraktische, sondern auch eine symbolische Vorbildfunktion: Sie zeigt, wie medienethische Reflexion konkret in Bildungsprozesse integriert werden kann – sowohl in struktureller als auch in didaktischer Hinsicht. Eine solche Vorreiterrolle ist insbesondere im Hinblick auf die Lehrer*innenbildung von zentraler Bedeutung.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Einstellungen zu und Nutzung von generativer KI

Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der im September 2024 stattgefundenen Online-Befragung unter Hochschullehrenden der KPH Wien/Niederösterreich zum Thema generative Künstliche Intelligenz (genKI). Die Teilnehmenden wurden gebeten, vier Aussagen hinsichtlich ihrer Zustimmung auf einer vierstufigen Skala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ zu bewerten. Die Items beziehen sich sowohl auf persönliche Haltungen als auch auf wahrgenommene Praxis und Selbstkompetenz im Umgang mit generativer KI.

Das erste Item („Gerede über KI langweilt mich“) zielt auf die emotionale und motivationale Einstellung gegenüber dem Thema KI im Hochschulkontext. Die deutliche Mehrheit der Befragten lehnt diese Aussage ab – der größte Anteil wählte „stimme nicht zu“. Dies deutet darauf hin, dass das Thema KI weiterhin als relevant und interessant wahrgenommen wird und nicht als ermüdend oder überstrapaziert gilt.

Das zweite Item („Studierende nutzen genKI für Aufträge“) erfasst die Einschätzung der Lehrenden hinsichtlich der Nutzung generativer KI durch ihre Studierenden. Ein großer Teil der Befragten stimmt dieser Aussage zu oder eher zu, was darauf hinweist, dass der Einsatz von genKI-Tools (wie etwa ChatGPT) in studentischen Arbeiten aus Sicht der Lehrenden bereits weit verbreitet ist. Diese Wahrnehmung kann Implikationen für Prüfungsformate, Feedbackprozesse und Fragen der akademischen Integrität haben.

Mit dem dritten Item („Ich fühle mich kompetent im Umgang mit genKI“) wurde die subjektiv empfundene Kompetenz der Lehrenden im Umgang mit generativer KI erhoben. Während ein erheblicher Anteil der Befragten angibt, sich kompetent zu fühlen, zeigt die Verteilung der Antwortkategorien auch, dass es eine nennenswerte Gruppe gibt, die sich nur bedingt sicher im Umgang mit genKI fühlt. Dies verweist auf einen Weiterbildungsbedarf, insbesondere im Hinblick auf didaktische Gestaltungsmöglichkeiten, technische Grundlagen sowie ethische und rechtliche Fragestellungen.

Das vierte Item („Ich setze generative KI in der Lehre ein“) bezieht sich auf die tatsächliche Nutzung von genKI in der Lehre. Rund ein Drittel der Befragten bejaht dies ausdrücklich („stimme zu“), ein weiteres Drittel stimmt eher zu. Zugleich zeigen die verbleibenden Antwortkategorien, dass ein signifikanter Teil der Lehrenden derzeit (noch) keine generative KI in ihren Lehrveranstaltungen einsetzt. Dies kann verschiedene Ursachen haben – etwa fehlende institutionelle Unterstützung, Unsicherheiten im Umgang mit der Technologie oder grundsätzliche ethische Vorbehalte.

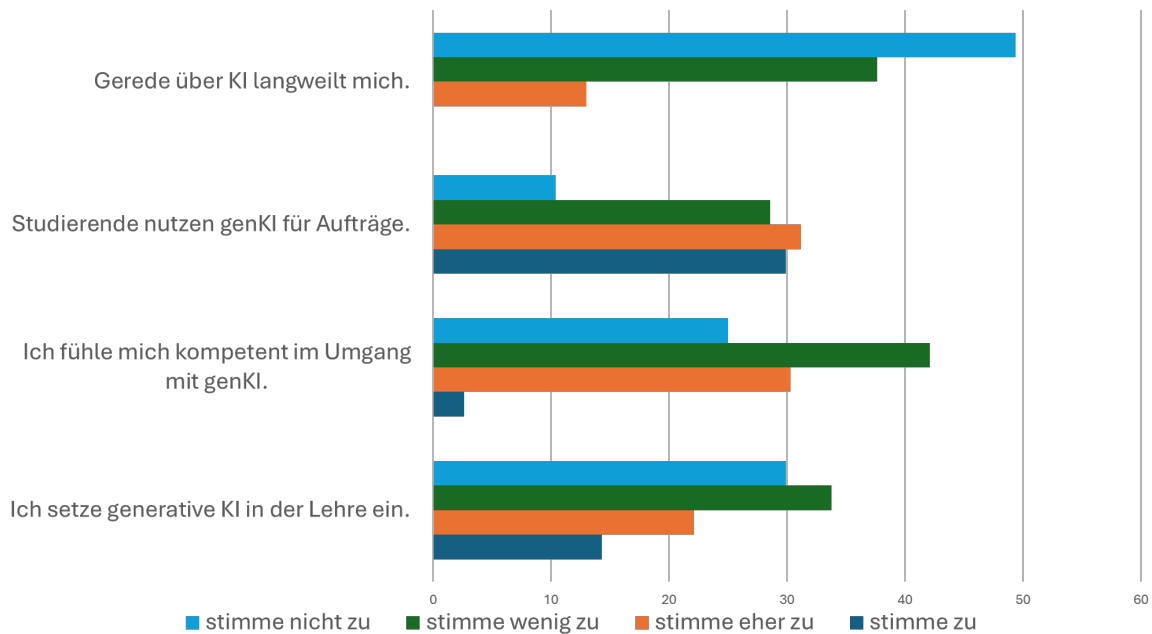


Abbildung 2: Einstellungen und Nutzung von generativer KI

Insgesamt macht die Befragung deutlich, dass Hochschullehrende das Thema generative KI mehrheitlich als relevant einschätzen, es jedoch unterschiedliche Grade an Kompetenz und praktischer Umsetzung gibt. Insbesondere der wahrgenommene Einsatz durch Studierende kontrastiert mit der teils zurückhaltenden Integration von genKI in die eigene Lehre. Diese Differenz unterstreicht die Notwendigkeit, KI-Kompetenz – und darin insbesondere die ethische und didaktische Reflexionsfähigkeit – als zentrale Kompetenz im Hochschulkontext weiter zu stärken, was sich auch in den Items zur ethischen Sichtweise auf KI widerspiegelt.

4.2 Ethische Sichtweisen auf (generative) KI

Abbildung 3 visualisiert die Einschätzungen von Hochschullehrenden zu verschiedenen Aspekten der gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz (KI), insbesondere mit Blick auf Datenschutz, Vertrauen, potenzielle Risiken und transformative Effekte. Die eingesetzten Skalen sind identisch mit jenen aus Abbildung 2.

Das erste Item („KI-Systeme gefährden die Privatsphäre“) thematisiert ein zentrales ethisches Spannungsfeld im Umgang mit KI. Eine deutliche Mehrheit der Befragten stimmt dieser Aussage zu oder eher zu, was auf eine verbreitete Sensibilität hinsichtlich datenschutzrechtlicher Risiken hinweist. Diese Einschätzung ist vor dem Hintergrund aktueller Debatten um Datenverarbeitung, Intransparenz von Trainingsdaten und fehlende Regulierung nachvollziehbar.

Das zweite Item („KI-Systeme fügen Menschen Schäden zu“) adressiert mögliche negative Auswirkungen von KI auf Individuen und Gesellschaft. Auch hier stimmen viele Befragte zu oder eher zu. Zwar ist die Zustimmung nicht ganz so ausgeprägt wie beim Thema Privatsphäre, dennoch zeigt sich eine grundsätzliche Vorsicht im Hinblick auf die potenziellen Gefahren von

KI-Systemen – etwa durch algorithmische Diskriminierung, fehlerhafte Entscheidungen oder unvorhersehbare Auswirkungen im sozialen Kontext.

Das dritte Item („KI-Systeme sind vertrauenswürdig“) hebt sich in seiner positiven Formulierung deutlich ab. Trotz der in den vorherigen Items geäußerten Bedenken geben viele Lehrende an, KI-Systeme für vertrauenswürdig zu halten. Die Zustimmung ist hier hoch, aber auch von einem nennenswerten Anteil an Skepsis begleitet, was auf eine differenzierte Haltung schließen lässt: Die Potenziale der Technologie werden erkannt, gleichzeitig aber kritisch abgewogen mit ihren Risiken.

Das vierte Item („GenKI wird Bildung stark verändern“) nimmt eine Zukunftsperspektive ein und fragt nach der erwarteten Wirkung generativer KI auf Bildung. Hier zeigt sich die deutlichste Einigkeit unter den Befragten: Eine große Mehrheit stimmt dieser Aussage zu. Diese Einschätzung unterstreicht die Annahme, dass der technologische Wandel durch generative KI weitreichende Konsequenzen für Lehr- und Lernprozesse haben wird. Zugleich deutet die starke Zustimmung darauf hin, dass Hochschullehrende sich dieser Entwicklung bewusst sind – unabhängig davon, ob sie ihr mit Hoffnung oder Sorge begegnen.

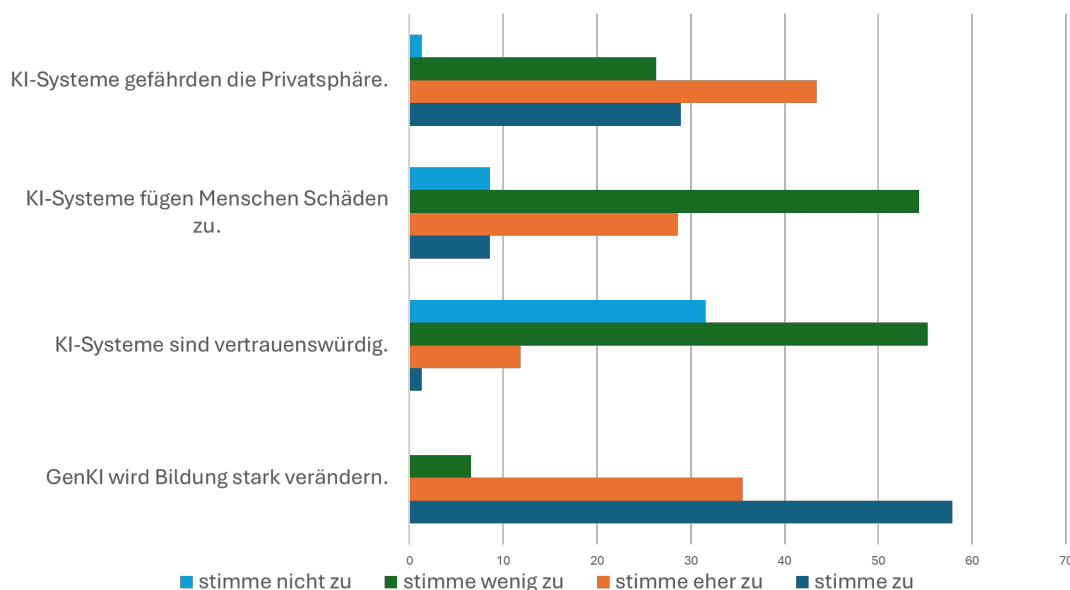


Abbildung3: Ethische Sichtweise auf (generative) KI

Insgesamt spiegelt die Befragung eine ausgewogene, aber kritische Haltung gegenüber KI wider. Während die transformative Kraft generativer KI für den Bildungsbereich weitgehend anerkannt wird, bestehen zugleich substanzielle ethische Bedenken hinsichtlich Datenschutz, potenzieller Schäden und Vertrauenswürdigkeit der Systeme. Diese Ergebnisse betonen die Notwendigkeit, ethische Reflexionen integraler Bestandteil von AI-Literacy-Konzepten für Lehrende zu machen, um sowohl technologische als auch normative Kompetenzen im Umgang mit KI zu fördern.

5 Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend kann aus den ersten Ergebnissen der Befragung festgehalten werden, dass generative KI als relevantes Thema von den Hochschullehrenden wahrgenommen wird. Sie weisen dabei jedoch unterschiedliche Kompetenzniveaus und Umsetzungsgrade auf. Die Hochschullehrenden zeigen eine kritische, aber differenzierte Haltung gegenüber KI.

Als nächste Schritte werden die Interviews ausgewertet, um auch daraus Ergebnisse abzuleiten. Im September 2025 erfolgt die zweite Erhebung, deren Ergebnisse mit denen aus der ersten Erhebung verglichen werden.

Die bislang vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass ethische Reflexion im Kontext von KI nicht als Randthema, sondern als integraler Bestandteil der Hochschulentwicklung zu begreifen ist. Der Themenschwerpunkt hat einen Raum geöffnet, in dem Unsicherheiten benannt und Diskurse über die Rolle von Lehrenden in einer zunehmend von KI geprägten Bildung geführt werden können. Dabei wird deutlich, dass Fortbildungsangebote nicht nur technisches Know-how vermitteln sollten, sondern auch auf die Förderung einer werteorientierten Haltung abzielen müssen.

Die für September 2025 geplante zweite Online-Befragung soll aufzeigen, inwiefern die gesetzten Interventionen zu einem Kompetenzzuwachs und einer Veränderung der Haltung gegenüber (generativer) KI geführt haben. Darüber hinaus dienen die Ergebnisse als Grundlage für die Konzeption weiterer Maßnahmen im Bereich Fort- und Weiterbildung. Neben spezifischen Workshop-Formaten ist die Etablierung von interdisziplinären Vernetzungsveranstaltungen geplant, die den kollegialen Austausch über Fach- und Institutionsgrenzen hinweg fördern sollen. Auch eine Verstetigung ethikbezogener Diskurse in der Lehre – etwa durch Fallvignetten oder Dilemma-Talks – ist in Überlegung.

Langfristig soll das Projekt dazu beitragen, ethische KI-Kompetenz als Querschnittsthema in der Hochschulbildung zu verankern und strukturelle Impulse für eine reflexive Auseinandersetzung mit Digitalität und Verantwortung in der Lehrer*innenbildung zu setzen.

Literatur

- Bartneck, Ch., Lütge, Ch., Wagner, A. R., Welsh S. (2019). *Ethik in KI und Robotik*. Carl Hanser Verlag.
- Bitkom (2024). KI oder Kreide im Hörsaal – so digital sind Deutschlands Hochschulen.
<https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/So-digital-sind-Deutschlands-Hochschulen>
- Brandhofer, G., Gröbinger, O., Jadin, T., Raunig, M., & Schindler, J. (Hrsg.) (2024). *Von KI lernen, mit KI lehren: Die Zukunft der Hochschulbildung. Projektbericht*.
<https://www.fnma.at/content/download/2990/19034?version=8>
- Budde, J. & Friedrich, J. (2024). *Monitor Digitalisierung 360°. Wo stehen die deutschen Hochschulen? Arbeitspapier Nr. 83*. <https://www.che.de/download/monitor-digitalisierung-360-wo-stehen-die-deutschen-hochschulen-2/>

- Budde, J., Tobor, J., & Friedrich J. (2024). *Künstliche Intelligenz. Wo stehen die deutschen Hochschulen?* <https://www.che.de/2024/kuenstliche-intelligenz-wo-stehen-die-deutschen-hochschulen/#:~:text=Einsatz%20von%20KI,von%20Lehrveranstaltungen%20oder%20zur%20Pr%C3%BCfungsvorbereitung>
- Erle, L., & Eimler, S. (2024). *ChatGPT und Co. In der Hochschullehre – Perspektiven von Studierenden und Lehrenden.* <https://hochschulforumdigitalisierung.de/chatgpt-und-co-in-der-hochschullehre/>
- Floridi, L. et.al. (2018). AI4People–An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Furbach, U., & Schmid U. (2024). Einführung. In U. Furbach, E. Kitzelmann, T. Michaeli & U. Schmid (Hrsg.) *Künstliche Intelligenz für Lehrkräfte* (S. 1–5). Wiesbaden: Springer Vieweg
- Glenn, J. (2009). The Futures Wheel, in: Glenn, J., Gordon, T. (Hg.). *Futures research methodology. The Millenium Project. Washington, DC: American Council for the United Nations University.* Chapter 6.
- Grimm, P., Keber, T. O. & Zöllner, O. (2019). *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten.* Reclam.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Band 1). Springer VS. (S. 669–686)
- Höflich, S. (2024). "KIinklusion": Chancen der künstlichen Intelligenz für inklusive Pädagogik. *#schuleverantworten*, 4(1), S. 66–74. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i1.a415>
- Knoth, N., Decker, M., Laupichler, M. C., Pinski, M., Buchholtz, N., Bata, K., & Schultz, B. (2024). Developing a holistic AI literacy assessment matrix – Bridging generic, domain-specific, and ethical competencies. *Computers and Education Open* 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100177>
- Neumann, K., Kuhn, J., & Drachsler, H. (2024). Generative Künstliche Intelligenz in Unterricht und Unterrichtsforschung – Chancen und Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft* 52, S. 227–237. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00212-6>
- Pinski, M., & Benlian, A. (2024). AI literacy for users – A comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans* 2(1). <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100062>
- Spiekermann, S. (2019). *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert.* Droemer.
- Von Garrel, J., & Mayer, J. (2025). *Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende (2023 & 2025).* https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-533
- Wagner, M., Gössl, A., Pishtari, G., & Ley, T. (2025). Potenziale von Künstlicher Intelligenz für die Hochschullehre – eine Analyse von Strategiepapieren. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(SH-KI-1), S. 51–70. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-1/04>

¹ Diese Handreichung ist für alle Hochschullehrenden und Mitarbeiter:innen der KPH Wien/Niederösterreich über den internen Sharepoint-Bereich zugänglich.

² Das Positionspapier wird über die Webseite der KPH Wien/Niederösterreich zur Verfügung gestellt und kann über https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Fortbildung_NOE/2024-25/Gen_KI_KPH_FWB_SE_KPH_1_.pdf abgerufen werden.

³ Die Taskcards ist unter <https://www.taskcards.de/#/board/c74f47e7-16ba-46eb-a210-6ab7d718b67e?token=a6e14405-cf53-479a-867b-7b9e25e12169> einzusehen.

Zum Stand von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz im österreichischen Bildungssystem

Ann Cathrice George¹, Christoph Helm², Martina Astrid Müller³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1424>

Zusammenfassung

Im Artikel wird der Stand des Einsatzes digitaler Medien und von künstlicher Intelligenz (KI) in österreichischen Schulen beschrieben. Dazu werden bereits vorhandene Quellen wie politische Initiativen, Ergebnisse aus Large-Scale Studien, Ergebnisse aus Forschungsstudien und Interviews mit Lehrkräften analysiert, die Ergebnisse kombiniert und ein Resümee gezogen. Der Artikel bietet unter anderem Einblicke wie viel Prozent der Schüler*innen bereits regelmäßig mit digitalen Medien oder KI-Tools arbeiten, welche Faktoren die Nutzung beeinflussen und wie das Meinungsbild an Schulen ist.

Stichwörter: Digitalisierung, Künstliche Intelligenz, österreichisches Bildungssystem

1 Einleitung

„Künstliche Intelligenz (KI) ist viel mehr als ChatGPT. KI ermöglicht Produktivitätssteigerungen, kann die Lebensqualität erhöhen und sogar bei der Bewältigung globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel und Gesundheitskrisen helfen“, so die Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2025). Tatsächlich ist aus der Wirtschaft KI nicht mehr wegzudenken, verspricht sie doch Effizienzsteigerungen, Kostensenkungen und Wettbewerbsvorteile. Gleichzeitig führen aber ethische Themen wie menschliche Entscheidungsfreiheit und sicherheitsrelevante Themen wie Datenschutz zu Bedenken und Einschränkungen. Wie groß die Änderungen im Berufsleben und im Alltagsleben genau sein

¹ Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Salzburg
E-Mail: anncathrice.george@iqs.gv.at

² Johannes Kepler Universität, Linz
E-Mail: christoph.helm@jku.at

³ Pädagogische Hochschule Wien
E-Mail: martina.mueller@phwien.ac.at

werden, lässt sich noch schwer prognostizieren, allerdings ist unbestreitbar, dass sich Schule umfänglich mit dem Thema KI beschäftigen muss.

Vom KI-Einsatz im Schulsystem versprechen sich Lehrpersonen zahlreiche Vorteile, wie beispielsweise Personalisierung, schnelles Feedback, Effizienzsteigerung (Zawacki-Richter et al., 2020) und schnelle Verfügbarkeit von Ressourcen. Personalisierung heißt in diesem Kontext, dass Lerninhalte durch die Unterstützung der KI an individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Lernstile der Schüler*innen angepasst werden können. Die Erfolge und Verbesserungsmöglichkeiten können sofort KI gestützt zurückgemeldet werden, was zu einer Effizienzsteigerung der Lehrkräfte durch Entlastung führt. Insgesamt sollten Bildungsressourcen durch KI überall und schnell verfügbar sein (Wollersheim, 2023). Diesen Vorteilen gegenüberstehen aber auch Herausforderungen, wie beispielsweise mögliche motivationale Einschränkungen der Schüler*innen durch ständige Verfügbarkeit von Lösungen, eine Neuausrichtung der Rolle von Lehrkräften oder ethische Überlegungen bei der Programmierung und Nutzung von KI-Algorithmen (Höfler et al., 2024).

Der vorliegende Artikel hat sich zur Aufgabe gemacht durch die Zusammenfassung bestehender Forschung einen Überblick über den Einsatz von KI und digitalen Medien/Geräten im österreichischen Schulsystem zu bieten. Es ist augenscheinlich, dass der Einsatz „digitaler Geräte“ und derer von „KI-Tools“ nicht als synonym zu verstehen sind. Dennoch ist Digitalisierung, also die Nutzung von digitalen (anstatt von analogen) Technologien, eine Grundlage, um zum einen die Technik zu schaffen, um KI-Tools anwenden zu können und zum anderen, die Daten zu speichern, die von KI-Systemen verwendet werden (Berger, 2023). Konkret soll der Artikel Antworten auf Fragen wie „Wie häufig werden digitale Geräte/KI-Tools im Unterricht eingesetzt?“, „In welchen Unterrichtsfächern werden sie am meisten eingesetzt?“ oder „welche Merkmale beeinflussen den Einsatz von KI-Tools/digitalen Medien im Unterricht?“ geben. Der in diesem Artikel geschaffene Überblick kann als Forschungsstand in weiteren Studien verwendet werden und dazu anregen vertiefende Fragen zum Thema zu spezifizieren.

2 Quellen

Als „Stichprobe“ sind in diesem Artikel die zum Zwecke des Überblicks bereits verschriftlichen und veröffentlichten Daten, Studien und Projekte zu betrachten. Es wurde versucht ein möglichst breites Bild des Stands im Bildungssystem zu zeichnen, indem von politischen Initiativen über Befragungsdaten und Forschungsstudien, bis hin zu bestehenden Meinungen von Lehrkräften alle Quelle berücksichtigt wurden.

Der Artikel bezieht sich somit auf bildungspolitische Steuerungselemente, die in Form von Reformen, Maßnahmen und Projekten vorgestellt wurden, um Digitalisierung und KI an Schulen zu etablieren. Darunter fallen im Besonderen folgende Initiativen:

- 1) 8-Punkte-Plan Digitalisierung (BMBWF, 2020),
- 2) Masterplan für Digitalisierung (BMBWF, 2018),

3) „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“ (BMBWF, 2023).

Weiters werden Befragungsdaten betrachtet, die im Rahmen von internationalen Kompetenz-erhebungen, sogenannten Large-Scale Studien, erhoben wurden, an denen Österreich in den letzten Jahren teilgenommen hat, sowie Daten, die im Nationalen Bildungsbericht zu finden sind. Die Daten aus diesen Studien dienen generell dazu Wissen über die Bildung in Österreich zu generieren und allgemein verfügbar zu machen. Die Studien sind so angelegt, dass die jeweiligen Ergebnisse repräsentativ für die Schüler*innenschaft in Österreich sind. Speziell wird auf folgende Ergebnisse zurückgegriffen:

- 1) Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 (Schmich et al., 2024),
- 2) Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2023 (Wiesinger & Wallner-Paschon, 2024)
- 3) International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2023 (Rölz & Höller, 2024).

An PISA nehmen 16-Jährige aller Schulformen teil, TIMSS 2023 und ICLIS wurden in der 8. Schulstufe administriert.

Außerdem werden die Ergebnisse aus einer Reihe quantitativ-empirischer Forschungsstudien genutzt, die Akzeptanz und Nutzung von KI-Tools im österreichischen Bildungssystem mit Hilfe von Befragungen unterschiedlichster Akteure des Systems – Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern – untersucht. Unter die im Folgenden resümierten Studien fallen:

- 1) BMBWF-Befragung: Eine vom BMBWF in Auftrag gegebene Befragung von Lehrkräften und Schüler*innen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht, an rund 2.100 Lehrkräften sowie etwa 21.000 Schüler*innen der fünften und sechsten Schulstufe, die im Rahmen des 8-Punkte-Plans des BMBWF mit digitalen Endgeräten ausgestattet wurden (Helm & Große, 2024, 2025; Helm et al., 2025).
- 2) AHS-Lehrkräftebefragung: Eine Befragung von knapp 500 Mathematiklehrkräften an Allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich zum Nutzungsverhalten von KI-Tools (Weinhandl & Wijaya, 2024).
- 3) Öbv-Befragungen: Befragungen des österreichischen Bundesverlags Schulbuch (öbv) an Lehrkräften aller Schularten zum Einsatz von KI-Tools und digitaler Medien im Unterricht. Es wurden in den Jahren 2003 und 2024 drei Befragungen an jeweils zwischen 300 und 900 Lehrkräften vorgenommen (Helm, Große & öbv, 2024).
- 4) Befragung von Schüler*innen der Handelsakademien: Eine Studie der Wirtschaftsuniversität Wien (Schopf & Schiffinger, 2024) untersuchte die Nutzung von KI-Tools durch Schüler*innen an Wiener Handelsakademien (N = 555).
- 5) Elternbefragung: Eine Befragung von knapp 1.200 Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter zwischen 10 und 20 zum KI-Einsatz beim Lernen ihrer Kinder wurde von der

Johannes Kepler Universität in Zusammenarbeit mit dem Meinungsforschungsinstitut Bilendi durchgeführt (Helm et al., 2024).

Abschließend soll ein direkter Blick in die Schulpraxis den Artikel abrunden. Dazu wurden noch 10 Interviews mit Lehrkräften an 4 unterschiedlichen Schulformen im Raum Wien durchgeführt. Die Ergebnisse aus der qualitativen Auswertung fließen mit in den im folgenden gegebenen Überblick ein.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Zusammenfassung werden thematisch geordnet präsentiert, wobei jeweils ausgewiesen wird, aus welcher der oben genannten Quellen die Informationen stammen. Es ist zu beachten, dass zwischen Large-Scale-Studien über Forschungsstudien bis hin zu den Interviews ein Kontinuum besteht, bei dem die Repräsentativität der Ergebnisse für das österreichische Schulsystem abnimmt, dafür die inhaltliche Tiefe der Ergebnisse zunimmt.

3.1 Politische Rahmenbedingungen

Die bildungspolitische Basis von Digitalisierung und KI an Österreichs Schulen ist durch den 2020 vorgestellten 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht geschaffen worden (BMBWF, 2020). Der Plan zielt auf die Schaffung einer gemeinsamen Infrastruktur an allen Schulen ab, so unter anderem durch die Standardisierung von Anwendungen, wie auch im Distance Learning und in den digitalen Lehrinhalten und Lern-Apps. Weiterhin ist im 8-Punkte-Plan die Ausgabe digitale Endgeräte für Schüler*innen der 5. Schulstufe ab dem Schuljahr 2021/22 enthalten. Dabei übernimmt das BMBWF an teilnehmenden Schulen den Großteil der Gerätekosten, wobei auf Erziehungsberechtigte (sofern nicht davon befreit) ein Eigenanteil von 25 % des Gerätepreises entfällt. Auch Lehrkräfte werden laut 8-Punkte-Plan mit digitalen Endgeräten ausgestattet.

Der 8-Punkte-Plan fokussiert insbesondere auf die Verfügbarkeit von digitalen Instrumenten und Tools. Neben dieser „Hardware“ sieht der „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“ (BMBWF, 2018) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eine Anpassung der Lehr- und Lerninhalte vor, indem Kompetenzen aus dem Bereich der Digitalisierung in die Lehrpläne aller Fächer eingearbeitet werden. Eine Grundlage hierfür bietet auch der seit dem Schuljahr 2022/23 in der 5. bis 8. Schulstufe eingeführte Pflichtgegenstand „digitale Grundbildung“, in welchem grundlegende Funktionsweisen digitaler Technologien, die gesellschaftlichen Wechselwirkungen durch ihren Einsatz und die daraus für die Schüler*innen folgenden Interaktions- und Handlungsoptionen gelehrt werden.

Neben weiteren Projekten wurde im Herbst 2023 im Rahmen der Initiative „Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen“ (BMBWF, 2023) ein Maßnahmenpaket erarbeitet, welches aufbauend auf der digitalen Ausstattung und der Adaption der Lehr- und Lerninhalte

folgende Schwerpunkte aufweist: die Etablierung von KI-Pilotschulen, die Bereitstellung von digitalen Unterrichtsmaterialien, Angebote für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zum Thema KI, Empfehlungen zu KI bei schriftlichen Arbeiten, Fördermöglichkeiten für KI in der Bildungsforschung sowie die Förderung der digitalen Schulentwicklung im Bereich KI.

3.2 Verfügbarkeit digitaler Technologien

In PISA 2022 stimmen 68 % der Schüler*innen in Österreich (eher) zu, dass es in ihrer Schule genug digitale Technologien für jede Schülerin und jeden Schüler gibt. Ein Jahr später in TIMSS 2023 steht laut Angaben der Lehrpersonen sowohl im Mathematik- als auch im Naturwissenschaftsunterricht etwas mehr als 40 % der Schüler*innen in Österreich ein digitales Gerät in der Klasse zur Verfügung, wobei 60 % davon (Mathematik) bzw. 73 % (Naturwissenschaft) ihre eigenen digitalen Geräte im Unterricht nutzen.

In PISA 2022 gaben 62 % der Schüler*innen in Österreich an, dass ihre Schule ausreichend Unterstützung anbietet um ihren Lernenden bei der Verwendung digitaler Technologien zu helfen. Auch ICLIS 2023 fand heraus, dass Österreichs Schulen im internationalen Vergleich laut den Angaben der IT-Koordinator*innen eine überdurchschnittlich hohe IT-Ausstattung aufweisen.

Zu beachten ist, dass jene Schüler*innen, die an den hier vorgestellten Large-Scale-Studien teilgenommen haben, Digitale Grundbildung noch nicht als Pflichtfach absolviert haben und noch nicht mit den im Rahmen des 8-Punkte-Plans vorgesehenen digitalen Endgeräten ausgestattet waren. Daher wird sich erst in zukünftigen Erhebungen zeigen, welchen Einfluss das Fach und die Ausstattung mit Hardware auf die digitalen Kompetenzen von Lernenden haben wird.

Laut Nationalem Bildungsbericht 2024 (Walenta-Bergmann et al., 2024, Indikator B4.4a) haben an der Initiative zur Ausstattung der Schüler*innen mit digitalen Endgeräten im dritten Jahr der Initiative bereits 1.550 Schulen teilgenommen. Das entspricht einem Anteil von 95 % aller teilnahmeberechtigten Schulen. Insgesamt wurden im Schuljahr 2021/22 über 156.000 Geräte an Schüler*innen auf der 5. und 6. Schulstufe ausgegeben. Im Schuljahr 2022/23 werden über 86.000 und im Schuljahr 2023/24 knapp 84.000 Geräte an Schüler*innen der 5. Schulstufe vergeben. Mit 59 % werden österreichweit am häufigsten Windows-Geräte (48 % Notebooks und 11 % Tablets im Schuljahr 2023/24) ausgegeben, gefolgt von iOS-Tablets mit 34 %.

Die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte wird in den Forschungsstudien kaum diskutiert, da es sich weitestgehend um Schüler*innen aus Laptopklassen oder Lehrkräfte von Laptopklassen nach dem 8-Punkte-Plan handelt. In der zweiten öbv-Lehrerbefragung wurde allerdings festgestellt, dass Lehrkräfte mit schulgestellten Tablets oder Smartphones KI rund 1,5-mal häufiger nutzen. Hingegen sinkt die Wahrscheinlichkeit des KI-Einsatzes, wenn Lernende keine digitalen Endgeräte zur Verfügung haben.

3.3 Einsatz digitaler Geräte und KI-Tools

Den Angaben der Lehrpersonen in TIMSS 2023 zufolge verwenden in Österreich 34 % der Schüler*innen mindestens einmal pro Woche digitale Geräte im Mathematikunterricht und 20 % der Jugendlichen mindestens einmal pro Woche im Naturwissenschaftsunterricht.

In der BMBWF-Befragung gaben knapp 15 % der befragten Lehrkräfte an KI-Tools (insbesondere ChatGPT) in mindestens jeder vierten Unterrichtseinheit einzusetzen. Bei einem Stundenausmaß von ca. 4 Unterrichtseinheiten in Mathematik pro Woche in der Unterstufe sind die Angaben grob mit den Angaben in TIMSS 2023 vergleichbar, wobei in der BMBWF-Befragung nicht nur Mathematiklehrkräfte befragt wurden. Darüber hinaus wurde der Einsatz von KI-Tools und nicht der Einsatz digitaler Geräte allgemein erfragt. Lässt man den ungenauen Vergleich zu hieße das, dass digitale Geräte insgesamt noch häufiger eingesetzt werden als spezifische KI-Tools.

Gleichzeitig berichten in der Elternbefragung 14 % der Eltern, dass ihr Kind KI-Anwendungen als Lernunterstützung nutzt, während in ICLIS nur 17 % der Schüler*innen angeben digitale Geräte täglich für schulische Aufgaben zu nutzen. Dies wirft die Frage auf, ob die Schüler*innen, die digitale Geräte nutzen, dann auch vermehrt KI-Tools zur Lösung ihrer Aufgaben nutzen.

Laut den an ICILS 2023 teilnehmenden Schüler*innen werden digitale Medien in Österreichs Schulen am häufigsten in Fächern mit technischem Schwerpunkt wie etwa in Informatik, Digitale Grundbildung oder verwandten Fachbereichen genutzt. Eher selten scheinen Jugendliche digitale Medien in Österreich in Mathematik zu nutzen. Auch in Deutsch sowie Fremdsprachen ist die Nutzung digitaler Medien in Österreich vergleichsweise gering ausgeprägt; dieser Befund deckt sich auch mit den bei PISA 2022 erhobenen Daten. Am seltensten verwenden Schüler*innen digitale Geräte in Sport und Religion.

Folgt man der ersten öbv-Befragung, so neigen Lehrkräfte in Fremdsprachen (87 %) und Mathematik (82 %) eher dazu, KI im Unterricht zu verwenden, während dies insbesondere bei Sportlehrkräften (28 %), aber auch bei allen anderen (68 %) deutlich weniger wahrscheinlich ist. Es ist anzumerken, dass digitale Grundbildung und Informatik in dieser Studie nicht zur Auswahl standen. Laut der dritten öbv-Befragung hängt die KI-Nutzung zur Unterrichtsvorbereitung maßgeblich vom Schultyp und dem Alter der Lehrkräfte ab. Besonders in berufsbildenden Schulen wird KI verstärkt genutzt; 3-mal so häufig wie von Lehrkräften an Volksschulen. Der Unterschied beim Alter der Lehrperson ist noch markanter: Jüngere Lehrkräfte unter 30 Jahren setzen KI bis zu 7-mal häufiger ein als über 60-Jährige.

Bei den Interviews mit den Lehrkräften aus Wiener Schulen entsteht der Eindruck, dass Tools wie ChatGPT vor allem von Schüler*innen der Sekundarstufe 2 in verschiedenen Bereichen und Fächern genutzt werden, während sich die Nutzung in der Sekundarstufe 1 überwiegend auf das Verfassen von Hausübungstexten reduziert.

3.4 Kompetenzen der Schüler*innen

In ICILS werden die Kompetenzen der Schüler*innen in zwei Kompetenzbereichen, den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sowie im Computational Thinking erhoben (für Details siehe Rölz & Höller, 2024). Laut ICILS 2023 weisen 17 % der Jugendlichen in Österreich hohe oder sehr hohe Werte in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf. 25 % der Schüler*innen befinden sich auf Stufe 3 oder 4 im Computational Thinking. Dagegen weisen 39 % der Schüler*innen niedrige Werte in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und 36 % im Computational Thinking auf. Schüler*innen in Österreich liegen in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen praktisch bedeutsam über dem internationalen Schnitt und im Computational Thinking im internationalen Schnitt.

TIMSS 2019 konnte zeigen, dass die Verfügbarkeit von Computern für den Unterricht sowie deren Einsatz im Unterricht im internationalen Durchschnitt mit höheren Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaft einhergeht, wobei dies nicht in allen teilnehmenden Ländern beobachtet wurde (Mullis et al., 2020).

Auch in ICILS 2023 konnte für Jugendliche in Österreich ein praktisch bedeutsamer Kompetenznachteil (in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, sowie im Computational Thinking) gefunden werden, denen digitale Geräte für schulische Aufgaben nicht immer zur Verfügung stehen. Es wird allerdings betont, dass in Bezug auf digitale Kompetenzen und Nutzungshäufigkeit keine eindeutige Tendenz erkennbar ist: Sowohl Länder mit hohen als auch niedrigen Mittelwerten in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen oder in Computational Thinking weisen hohe Skalenwerte für die Nutzung allgemeiner oder spezifischer Werkzeuge auf. Dies deutet darauf hin, dass nicht nur die Häufigkeit des Einsatzes, sondern neben vielen anderen Einflussfaktoren auch die Art und Weise, wie digitale Medien im Unterricht verwendet werden, von wesentlicher Bedeutung sind.

In der zweiten öbv-Lehrer*innenbefragung geben 57 % der Lehrkräfte an, dass sie in der Nutzung von KI eine Bedrohung für die Bildungsgerechtigkeit sehen. Dieses Risiko sehen auch die interviewten Lehrkräfte an den Wiener Schulen, die berichten, dass leistungstärkere Schüler*innen in ihren Augen auch von KI-basierten Angeboten in höherem Maß profitieren als schwächere Lernende.

3.5 Vorhersage des Einsatzes digitaler Geräte und KI-Tools

Um die Unterschiede in der Nutzung und Akzeptanz von KI-Technologien in Schulen zu erklären, bietet die Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) nach Venkatesh et al. (2003) ein geeignetes, heuristisches Rahmenmodell. Die UTAUT-Theorie (Venkatesh et al., 2003) identifiziert mehrere Schlüsselvariablen, die die Akzeptanz und Nutzung von Technologien beeinflussen: Leistungserwartung (Performance Expectancy), Anstrengungserwartung (Effort Expectancy), unterstützende Bedingungen (Facilitating Conditions), Gewohnheit (Habit), hedonische Motivation (Hedonic Motivation), wahrgenommenes Risiko (Percei-

ved Risks) und sozialer Einfluss (Social Influence). Diese Faktoren bestimmen die Verhaltensabsicht (Behavioural Intentions) und letztlich das tatsächliche Nutzungsverhalten (Usage Behaviour).

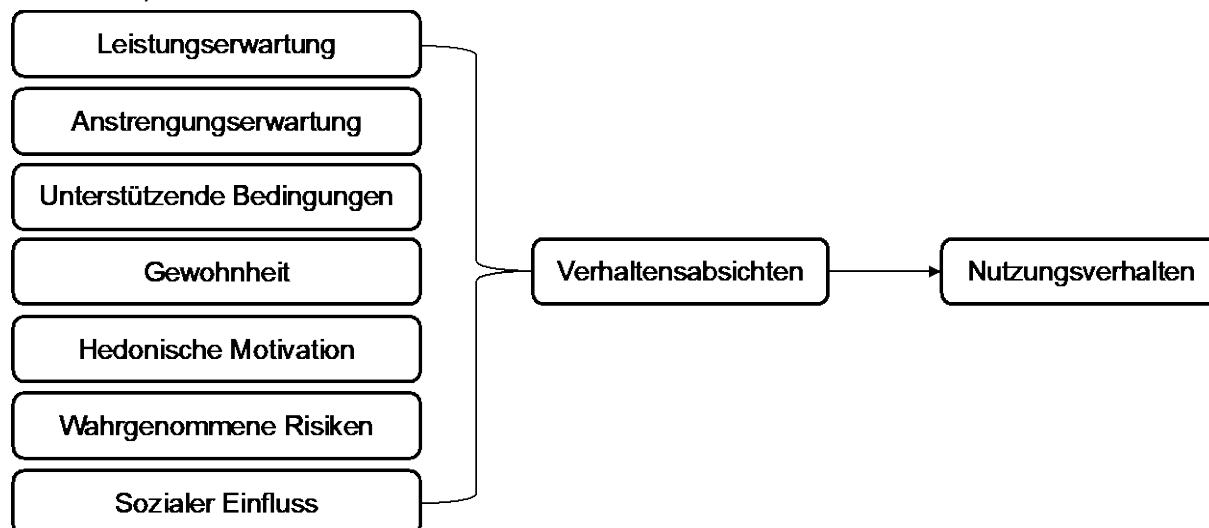


Abbildung 1: Unified Theory of Acceptance and Use of Technology in Anlehnung an Venkatesh et al. (2003), eigene Darstellung

Die internationale Forschungslage zeigt, dass insbesondere Leistungserwartung, unterstützende Bedingungen und sozialer Einfluss die Akzeptanz von KI in Bildungskontexten beeinflussen. Lehrkräfte nutzen digitale Tools eher, wenn sie deren Nutzen für den Unterricht erkennen (Al-zboon et al., 2021; Drossel & Eickelmann, 2018; Quast et al., 2021; Xue et al., 2024). Gleichzeitig ist eine intuitive Bedienung der Technologien wichtig (Weinhandl et al., 2024). Fehlende technische Infrastruktur und Unsicherheiten bezüglich Datenschutzes können dagegen die Nutzung hemmen (Saal et al., 2020). Zudem spielt die Haltung von Kolleg*innen sowie von Vorgesetzten eine bedeutsame Rolle: Wenn KI-Technologien im Umfeld positiv wahrgenommen werden, steigt die Bereitschaft zur eigenen Nutzung (Saal et al., 2020).

Die Nutzung von digitalen Medien betreffend, enthalten die Large-Scale-Studien relevante Informationen zur Einstellung von Schüler*innen sowie Lehrkräften in Österreich. In PISA 2022 etwa zeigen die österreichischen Jugendlichen weniger Zuversicht, allgemeine Tätigkeiten im Umgang mit digitalen Medien erfolgreich bewältigen zu können, als im internationalen Schnitt. Auch hinsichtlich der Einstellung zur zukünftigen Nutzung digitaler Medien nach der Schulzeit liegen Jugendliche in Österreich unter dem internationalen Schnitt. In PISA 2022 gaben zumindest 55 % der Schüler*innen an, dass die digitalen Lerntechnologien das Lernen in ihrer Schule (eher) interessant machen.

Zudem gaben in PISA 2022 70 % der Schüler*innen in Österreich an, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule (eher) bereit sind digitale Technologien im Unterricht einzusetzen. In ICLIS 2023 zeigte sich allerdings, dass Lehrkräfte in Österreich eine höhere negative Einstellung gegen über dem Einsatz von digitalen Medien beim Lehren und Lernen zeigen als Lehrkräfte im internationalen Schnitt. Im internationalen Schnitt geben österreichische Lehrkräfte weniger häufig an, etwas oder viel Wert auf die Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich von computer-

und informationsbezogenen Kompetenzen und Computational Thinking beim Unterrichten zu legen. Die Nutzung von KI in Schule und Unterricht betreffend, zeigen die in diesem Artikel berichteten Forschungsstudien über alle Lehrerbefragungen hinweg ein konstantes Muster, bei dem der Einsatz von KI-Tools in erster Linie durch das Ausmaß, in dem es sich Lehrkräfte bereits zur Gewohnheit gemacht haben, KI-Tools zu nutzen, erklärt wird. Hierbei geht es sowohl um die bereits erfolgte Nutzung im Unterricht wie auch die private Nutzung: Lehrkräfte, die KI privat nicht nutzen oder sich dessen nicht bewusst sind, weisen eine geringere Wahrscheinlichkeit (rund 10 %) auf, KI im Unterricht einzusetzen als Lehrkräfte, die KI privat nutzen (68 %). Ebenfalls bedeutsam für Lehrkräfte zeigt sich der soziale Einfluss, etwa wenn Lehrkräfte angeben, durch Freunde oder Kolleg*innen dazu gebracht worden zu sein, KI-Tools zu verwenden oder die soziale Unterstützung im Kollegium gegeben war.

Während in den zeitlich früher durchgeführten Befragungen die intrinsische Motivation, die Aufwands- und Performance-Erwartungen (erlebter Mehrwert) sowie die wahrgenommenen Risiken der Lehrkräfte weniger prädiktiv für den Einsatz von KI-Tools waren, zeigt sich in den später durchgeführten Befragungen, dass Lehrkräfte, die den Nutzen digitaler Medien hoch einschätzen oder die Nutzung von KI durch Schüler*innen befürworten, KI 2-mal häufiger einsetzen. Auch die Befragung der Schüler*innen aus den Wiener Handelsakademien zeigt, dass die Nutzung von KI-Tools im schulischen Kontext fast ausschließlich vom erlebten Mehrwert von KI-Tools für das Lernen abhängt.

Insgesamt kann die Nutzung von digitalen Medien und KI-Tools durch Lehrkräfte und Schüler*innen durch das UTAUT-Modell gut beschrieben bzw. vorhergesagt werden: Die Nutzung ist vorrangig abhängig von vorheriger Nutzung (egal ob im beruflichen oder privaten) und sozialem Einfluss (auch hier durch das Kollegium, aber auch durch Freunde). In den zeitlich später durchgeführten Lehrer*innenbefragungen haben dann auch die Einstellung der Lehrkräfte zu digitalen Medien/KI-Tools bzw. der wahrgenommene Mehrwert durch den Einsatz der Tools einen Einfluss auf die Nutzung. Bei der Schülerbefragung lässt sich die Nutzung fast ausschließlich durch den wahrgenommenen Mehrwert vorhersagen. Spannend wird sein, ob die in ICLIS im internationalen Vergleich eher niedrige positive Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Geräte von Lehrkräften und Schüler*innen sich bei der nächsten Erhebung im Jahr 2028 verändert hat.

Die berichteten Befunde zeigen zudem, dass ein Großteil der Lehrkräfte neuen Technologien, wenn schon nicht skeptisch, doch abwartend gegenübersteht. Mögliche Erklärungen liefern die Interviews an den Wiener Schulen. Dort werden der Mangel an Wissen um die Vielzahl der Tools sowie rechtliche Bedenken und fehlendes Medienwissen als Gründe genannt. Auch Datenschutz und Diskriminierung sind Punkte, die durch Nutzung von KI verstärkt im Unterricht mitberücksichtigt werden müssen. Vieldiskutiert werden auch Plagiatsfragen und die Sinnhaftigkeit von Hausaufgaben und Prüfungsformaten, sowie am Beispiel der Vorwissen-schaftlichen Arbeit. Daher fordern Lehrpersonen an Wiener Schulen einschlägige Fortbil-dungsveranstaltungen, um Fragen zu klären, welche Tools für die Schule sinnvoll und leistbar

sind, wie sich die Lehrpläne an die neue Technologie anpassen lassen und nicht zuletzt, welches Wissen Lehrpersonen brauchen, um KI kompetent einsetzen zu können.

Bei den Gesprächen ließ sich nicht klar spezifizieren, welche Lehrpersonen, welchen Schultyps der Verwendung von KI besonders aufgeschlossen gegenüberstehen. Die aufgeschlossenen Lehrpersonen können am ehesten durch Merkmale beschrieben werden: Sie weisen wenig Berührungsängste auf, haben daher Interesse Tools auszuprobieren und versprechen sich Innovationen für ihren Unterricht. Gerade in Klassen mit hohem Anteil von Lernenden mit nicht deutscher Familiensprache berichten Sprachlehrkräfte von den Vorteilen Texte durch KI vereinfachen und verkürzen zu lassen und damit individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Tools wie DeepL können auch Unterstützung in der Elternarbeit bieten bzw. lassen sich Elternmitteilungen und Berichte zeitsparend durch ChatGPT erstellen. Diese Eindrücke aus der Praxis spiegeln das vorher erhobene und durch die UTAUT Theorie erklärte Bild wider: Der Einsatz von KI durch Lehrpersonen ist abhängig von der bereits erfolgten Nutzung, der Einstellung, dem sozialen Umfeld, sowie den Aufwands- und Performance Erwartungen.

3.6 Beispiel des Einsatzes von KI-Tools im Unterricht

KI wird an Wiener Schulen zur Unterrichtsgestaltung eingesetzt, wenn bisher auch nur vereinzelt. So berichten Lehrpersonen beispielsweise, dass KI verwendet wird um von den Schüler*innen geschriebene Kurzgeschichten oder Aufsätze zu adaptieren. Dabei wird im Plenum besprochen, welche Vorschläge der KI hinsichtlich Textstrukturen, Stilverbesserungen oder alternativen Formulierungen sinnvoll sind oder wo Fehler oder unausgewogene Inhalte geliefert wurden. So wird kritisches Denken im Umgang mit KI gefördert, personalisiertes Lernen unterstützt, wobei Schüler*innen mit individuellen Fähigkeiten auch individuell profitieren. Weiters wird die Medienkompetenz gestärkt und die Lehrperson in der individuellen Betreuung entlastet. Ein weiterer Einsatz im schulischen Bereich betrifft Sprachlernen, wo KI unterstützte Sprachassistenten Vokabellernen und Grammatiktraining personalisiert ermöglichen. Dabei erfolgt das Feedback auf mögliche Fehler und deren Verbesserung unmittelbar, als eine Lehrperson es für alle Lernenden einer Klasse in derselben Zeit leisten könnte. In Mathematik werden mittlerweile oft Tools wie Photomath oder KameraMath eingesetzt, bei der die Lernenden in Echtzeit Erklärungen und Lösungswege angeboten bekommen, um ein tieferes mathematisches Verständnis zu ermöglichen.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt dürfte sich die Verfügbarkeit digitaler Medien im Unterricht durch die im 8-Punkte-Plan verankerten Endgeräte weiter verbessert haben. Ob die Geräte deswegen auch im Unterricht und bei anderen schulischen Aufgaben häufiger eingesetzt werden bleibt abzuwarten. Neben einem hohen Prozentsatz an Lehrpersonen, die sich fähig fühlen digitale Medien im

Unterricht einzusetzen, schneiden auch die Schüler*innen in den technologiebezogenen Kompetenzen, die bei ICLIS erhoben werden im internationalen Vergleich gut ab. Allein die Einstellung der Lehrenden digitale Technologien zum Lehren und Lernen einzusetzen sowie Einstellung der Schüler*innen Aufgaben in Zukunft mit digitalen Medien bewältigen zu können bzw. zu müssen, fällt eher geringer aus als im internationalen Schnitt.

Trotz dieser vereinzelt Beispiele entsteht bei der Befragung der Lehrerschaft, wie stark sie KI im und für ihren Unterricht verwenden, eher das Bild, dass die Realität in Wien vom „Unterrichten mit Künstlicher Intelligenz als Revolution im Klassenzimmer“ (Zimmermann, 2023), noch ein Stück weit entfernt ist – ein Eindruck der auch aus den vorher berichteten Studien und Daten hervorgeht.

Die Daten aus den Berichten der Large-Scale Studien PISA 2022, TIMSS 2023 sowie ICILS 2023, den Forschungsstudien und dem Praxisbericht zeichnen ein sehr ähnliches Bild zum Stand von KI und zum Einsatz digitaler Technologien in Österreich. Während die Ergebnisse aus den Large-Scale Studien unabhängig von der konkreten Forschungsfrage zum Thema KI vorliegen und repräsentativ für Österreich sind, können die Erkenntnisse aus den Forschungsstudien den Large-Scale Daten Erklärungen hinzufügen, so wie in diesem Fall durch die UTAUT-Theorie. Die qualitativen Interviews mit Lehrpersonen liefern tiefere Einblicke und Beispiele vom Einsatz von KI. Die Analogie in den Ergebnissen aus allen Quellen führt zu einem vollständigen Bild.

Den berichteten Studien zufolge scheint der Einsatz von KI im Unterricht noch eher zögerlich zu passieren. Aus Sicht der empirischen Forschung stellt die Frage, ab wann ein digitales Gerät eingesetzt wird und ab wann man von KI-Einsatz sprechen kann, eine Herausforderung dar. Jedenfalls dürfte der Einsatz in der Praxis stark variieren. Wie der Praxisbericht zeigt wird das volle Potential von KI vereinzelt in der Sekundarstufe 2 genutzt, wenn die Schüler*innen die KI-generierten Ergebnisse bereits kritisch hinterfragen können. In der Sekundarstufe 1 scheint eher der Aufbau von Kompetenzen hinsichtlich Digitalisierung im Vordergrund zu stehen, was durch die Initiativen des BMBWFs wie beispielsweise den 8-Punkte-Plan, insbesondere mit der Ausstattung der Schüler*innen mit Laptops und der Einführung des Fachs digitale Grundbildung, gefördert wird. Lehrkräfte betonen jedenfalls, dass es bei der Erledigung von KI-gestützten Arbeiten durch die Schüler*innen essenziell sei, dass die Lehrkraft zunächst erklärt, wie KI-Modelle funktionieren und auf einen möglichen Bias hinweist.

Ein wichtiger Prädiktor für den Einsatz von KI sind die Einstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen hinsichtlich KI sowie die Einstellungen und Erwartungen in ihrem sozialen Umfeld. Während aus ICLIS eine im internationalen Vergleich eher niedrige positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber KI und digitalen Medien im Unterricht entnommen werden kann, zeigen die Forschungsstudien eine Veränderung: In den zeitlich früher durchgeführten Studien scheint insbesondere der bereits erfolgte Einsatz von KI und die Einstellung im sozialen Umfeld der Lehrpersonen relevant für den eigenen Einsatz von KI zu sein. In den zeitlich später durchgeführten Studien werden dagegen die eigenen Aufwands- und Performance Erwartungen

auch relevant für den eigenen Einsatz von KI. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich das Wissen um den Einsatz und die Möglichkeiten von KI bei den Lehrpersonen erhöht hat.

In jedem Fall sollte der Einsatz von KI in der Lehrer*innenaus- und -fortbildung weiterhin thematisiert werden. Insbesondere sollten konkrete Positivbeispiele des Einsatzes von KI vorgestellt werden, um die Aufwands- und Performance Erwartungen der Lehrpersonen weiter zu fördern. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass KI nicht gesondert in Fächern wie Informatik oder Digitaler Grundbildung zum Einsatz kommt, sondern ein integraler Bestandteil aller Fächer und Inhalte ist. Die Reform der Lehrpläne hinsichtlich der Neufassung des Grundsatzerlasses Medienbildung zielt darauf ab (BMBWF, Rundschreiben Nr. 12/2022).

Aus allen drei Quellen, also den Large-Scale Studien, den Forschungsstudien und dem Praxisbericht geht allerdings auch eine mögliche Benachteiligung schwächerer Schüler*innen hervor: Seien es die in ICILS gemessenen Kompetenznachteile für Schüler*innen, denen nicht täglich ein digitales Endgerät zur Verfügung steht, oder die in den Forschungsstudien sowie im Praxisbericht aufgezeigte Gefahr, dass leistungsschwächere Schüler*innen weniger durch KI profitieren können, da ihnen die notwendigen Kompetenzen zur kritischen Reflektion und zum Verständnis der KI-Tools fehlen.

Es ist gerechtfertigt sich die Frage zu stellen, ob KI das Ende vom Lernen, wie wir es kennen, bedeutet, und ob damit in der Schule und für die Rolle der Lehrkräfte eine neue Ära eintritt. Vielleicht bräuchte es aber nur eine Änderung der Sichtweise. Schule stand immer vor der Notwendigkeit von Veränderung und Anpassung. Ziel muss immer sein, Schüler*innen auf künftige Berufe und die dafür notwendigen Skills vorzubereiten. Das Problem, dem Schule in dieser Forderung immer schon ausgesetzt war, ist die Tatsache, dass die Zukunft und die Anforderungen, die sie stellen wird, schwer vorhersehbar ist. Sicher scheint die künftige Arbeitswelt eine zu sein, die durch KI beeinflusst ist, weshalb Schule gefordert ist sich dieser Thematik zu stellen.

In der Wiener Lehrkräftebefragung reflektieren bereits einige Lehrpersonen ihre bisherige Rolle als Wissensvermittler*innen und sprechen von einem Rollenwechsel im Lehrer*innenbild. Sie beschreiben, dass sich Lehrkräfte zukünftig mehr zurücknehmen können und eher als Coach fungieren. Dennoch werde ihre Unterstützung im Hinblick auf ein kritisches Hinterfragen der Richtigkeit von KI-generierten Ergebnissen immer wichtiger.

Literatur

Al-zboon, H. S., Gasaymeh, A. M. & Al-Rsa'i, M. S. (2021). The Attitudes of Science and Mathematics Teachers toward the Integration of Information and Communication Technology (ICT) in their Educational Practice: The Application of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT). *World Journal of Education*, 11(1), 75.

<https://doi.org/10.5430/wje.v11n1p75>

Berger, B. (2023). Digitalisierung & Künstliche Intelligenz – Wovon sprechen wir eigentlich? *20blue research institute*. Verfügbar unter <https://twenty.blue/news/digitalisierung-kuenstliche-intelligenz-wovon-sprechen-wir-hier-eigentlich/>

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2025). *Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2023). *Künstliche Intelligenz – Chance für Österreichs Schulen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2020). *8-Punkte-Plan für Digitalisierung*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *Masterplan für Digitalisierung im Bildungswesen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html>
- Drossel, K. & Eickelmann, B. (2018). Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht – Eine Latent-Class-Analyse zur Identifikation von Lehrertypen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 31, 166–191. <https://doi.org/10.21240/MPAED/31/2018.06.04.X>
- Helm, C., Aistleitner, T., Dorfer, R. & Postlbauer, A. (2024). *Elternbefragung zur Nutzung von Künstlicher Intelligenz im Lernkontext in Österreich*. JKU Bildungsbarometer #6. Linz: Johannes Kepler Universität, School of Education. <https://doi.org/10.35011/jbb.2024-6>
- Helm, C. & Große, C. (2024, 26. September). KI-Tools im Unterricht: Prädiktoren für eine frühzeitige Nutzung innovativer Technologien. ÖFEB-Kongress 2024, Wien, Österreich.
- Helm, C. & Große, C. (2025). *Blick ins Klassenzimmer: Deskriptive Ergebnisse*. Johannes Kepler Universität Linz, School of Education. <https://doi.org/10.35011/krdm-4r84>
- Helm, C., Große, C. & öbv (2024). Einsatz künstlicher Intelligenz im Schulalltag – eine empirische Bestandsaufnahme. *Erziehung und Unterricht* (3-4).
- Helm, C., Mayr, M. & Große, C. (2025). *Blick ins Klassenzimmer: Skalenerstellung & Zusammenhangsanalysen*. Johannes Kepler Universität Linz, School of Education. <https://doi.org/10.35011/05cr-1t86>
- Höfler, E., Kandlhofer, M., Ninaus, M. & Strasser, T. (2024). Künstliche Intelligenz im Bildungsbereich: Eine Verortung. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2024 – Teil 3 Ausgewählte Entwicklungsfelder*. <http://doi.org/10.1788/nbb2024-3>
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Kelly, D. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Quast, J., Rubach, C. & Lazarides, R. (2021). Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 309–341. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00313-7>
- Rölz, M. & Höller, I. (Hrsg.) (2024). *ICILS 2023. Digitale Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/icils2023-eb>
- Saal, P. E., Graham, M. A. & van Ryneveld, L. (2020). Integrating Educational Technology in Mathematics Education in Economically Disadvantaged Areas in South Africa. *Computers in the Schools*, 37(4), 253–268. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1830254>
- Schmich, J., Haider, M., Höller, I. & Lang, B. (2024). *PISA 2022. Finanzkompetenz österreichischer Jugendlicher im Ländervergleich*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pisa2022-fl>
- Schopf, C. & Schiffinger, M. (2024, 18. September). *ChatGPT & Co – KI-Nutzung durch Schüler/innen an kaufmännischen Schulen*. Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE, Dresden, Deutschland.

- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G. & Davis, F. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Walenta-Bergmann, J., Mödlhamer, C., Rheinfrank, N., Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Juen, I. & Steindl, L. (2024). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. Indikator B4.4a. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2024: Teil 2 – Bildungsindikatoren* (S. 254). <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2>
- Weinhandl, R., Helm, C., Anđić, B. & Große, C. S. (2024). Uncovering mathematics teachers' instructional anticipations in a digital one-to-one environment: A modified UTAUT study. *Heliyon*, 10(15), e35381. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35381>
- Weinhandl, R. & Wijaya, T. T. (2024, 26. September). AI-basierte Tools ins Klassenzimmer: Was zukünftige Mathematik-Lehrer:innen dazu bewegen könnte oder davon abhalten könnte. ÖFEB-Kongress 2024, Wien, Österreich.
- Wiesinger, L. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.) (2024). *TIMSS 2023. Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz am Ende der 8. Schulstufe*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/timss2023-eb>
- Wollersheim, H.-W. (2023). Bildung durch künstliche Intelligenz ermöglichen. Ein Beitrag aus bildungstheoretischer Perspektive. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer: Wiesbaden.
- Xue, L., Rashid, A. M. & Ouyang, S. (2024). The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in Higher Education: A Systematic Review. *SAGE Open*, 14(1), Artikel 21582440241229570. <https://doi.org/10.1177/21582440241229570>
- Zawacki-Richter, O., Marin, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Einsatzmöglichkeiten Künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung – Ausgewählte Ergebnisse eines Systematic Review. In R. A. Fürst (Hrsg.), *Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland*. Springer: Wiesbaden.
- Zimmermann, M. (2023, 14. November). KI-Revolution im Klassenzimmer. Salzburger Nachrichten.

Wenn KI Feedback gibt

Eine neue Möglichkeit der Schreibförderung?

Christoph Peschak¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1440>

Zusammenfassung

Der differenzierte Lehrer*innenkommentar zu Schüler*innentexten ist für die Entwicklung der Schreibkompetenz unerlässlich. Abgesehen von der formalen Sprachrichtigkeit geht es vor allem darum, jene Kriterien in Texten zu identifizieren, die Auskunft über die Textqualität und die Schreibkompetenz der Schüler*innen geben (vgl. dazu Ossner, 2006; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015). Genau hier können large language models (kurz LLM) eine entscheidende Rolle für den Unterricht spielen. In diesem Beitrag werden Rückmeldungen von ChatGPT auf authentische Erzähltexte von Schüler*innen aus dem Gesamtkorpus einer Longitudinalstudie zur Schreibentwicklung (Augst et al., 2007) analysiert. Es soll gezeigt werden, in welchen Bereichen die Rückmeldungen bereits den Kriterien des kompetenzorientierten Schreibunterrichts und des lernförderlichen Feedbacks entsprechen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2014; Festman et al., 2023), aber auch, wo die Grenzen und Probleme dieser Form der Rückmeldung zu verorten sind.

Stichwörter: KI und Schule, Kompetenzorientierter Schreibunterricht, Textfeedback

1 Ausgangslage

Für die Entwicklung von Schreibkompetenz ist eine kritische Rückmeldung über die ästhetische und funktionale Dimension von Textprodukten unerlässlich (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 132). Eine mæeutische Haltung zum Textentwurf, im Gegensatz zu einer sanktionierenden normorientierten Korrekturpraxis, stellt hierbei einen bedeutenden Aspekt des kooperativen und dialogischen Rückmeldeprozesses durch die Lehrperson dar. Doch im Unterricht der Primarstufe stehen manchmal auch die Beurteilungsdimensionen Sprachrichtigkeit und Lesbarkeit der Handschrift im Vordergrund, die allerdings nicht viel Aussagekraft über die individuelle Schreibkompetenz in Hinblick auf das Verfassen von Texten haben. Denn ein aus der Sicht der Schreibdidaktik gelungener Text beinhaltet weit mehr als nur korrekte Grammatik und Orthografie. Entscheidend sind vor allem der inhaltliche Aufbau, die kreative

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: christoph.peschak@kphvie.ac.at

Umsetzung der Aufgabenstellung und die individuelle sowie abwechslungsreiche sprachliche Ausdrucksweise der Schüler*innen und die Erfüllung der Textsortenfunktion. Eine hohe Wirksamkeit zeigen Rückmeldungen auf diese Dimensionen der Texte vor allem dann, wenn sie in den Textproduktionsprozess integriert sind, der Text auf Grundlage der Rückmeldung zeitnah überarbeitet wird und abschließend eine Diskussion über die Qualität des Textentwurfs in Form eines Dialogs erfolgt (Sturm & Weder, 2018).

Da jüngere Schüler*innen erst lernen müssen, ihre eigenen Texte kritisch zu betrachten, profitieren sie besonders von klar strukturierten und nachvollziehbaren formativen Rückmeldungen der Lehrperson, die auf Grundlage von gemeinsam erarbeiteten Bewertungskriterien erfolgen. Zwar erleben die Schüler*innen durch die Schreibberatungen oder auch die verbalen Lernentwicklungsbeschreibungen eine Art Fremdbeurteilung, diese erfolgt allerdings dialogisch, denn ihr Fokus liegt auf der Verbalisierung konkreter Überarbeitungsvorschläge für den Text sowie Strategien und Hinweise für den nächsten Schreibprozess (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015; Philipp, 2019). Doch diese Form der Schreibberatung ist mit hohen Anforderungen an die Selbstkompetenz der Lehrperson verbunden und bedarf zeitlicher Ressourcen, die im schulischen Alltag nicht so einfach freizuspielen sind.

Hier könnten LLM wie ChatGPT eine Unterstützung für die Lehrperson darstellen. Fordert sie mit spezifischen Prompts Rückmeldung auf Texte von Schüler*innen ein, so werden diese binnen weniger Augenblicke generiert und könnten von der Lehrperson im Anschluss an die sprachlichen und inhaltlichen Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, sofern erforderlich. Doch entsprechen die Rückmeldungen durch ChatGPT auf Textprodukte den Kriterien der kompetenzorientierten Schreibdidaktik und des lernförderlichen Feedbacks? Verfügt das LLM überhaupt über die notwendigen Informationen zur Schreibkompetenz von Schüler*innen der Primarstufe? Und haben diese Informationen Einfluss auf die durch ChatGPT generierten Rückmeldungen auf den Text?

2 Kriterien der Textbeurteilung

Die Fokussierung auf formative Rückmeldungen, also Rückmeldungen während des Schreibprozesses, ermöglicht eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Schreibkompetenz, während eine vorzeitige summative Rückmeldung eher motivationsmindernd und hemmend sein kann (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 113–144). Durch die formativen Rückmeldungen begreifen Schüler*innen ihre Texte als Entwürfe im Zuge ihrer Schreibentwicklung und erfahren dadurch, wie wichtig es ist, unfertige Textprodukte mit anderen zu diskutieren. Diese Vorgangsweise hat auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Strategien zur Bewältigung von Hürden in zukünftigen Schreibprozessen. Nach Philipp (2017) sollten Lehrpersonen ihre Rückmeldungen inhaltlich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Fähigkeiten zeigt der Text bereits?
- Welche nächsten Übungsschritte werden benötigt/sind sinnvoll?

- Welche vorhandenen Aspekte des Textes lassen sich ausbauen?

Kriterienkataloge bilden die Grundlage für diese Form der Rückmeldungen und erfüllen zusätzlich verschiedene weitere Funktionen. So können sie den Schreibprozess unterstützen, indem sie den Schülerinnen und Schülern als Hilfestellung bei der Textproduktion zur Verfügung stehen. Für die Lehrperson sollten sie die Grundlage für die Beurteilung und die Schreibberatung darstellen, denn durch sie können Kriterien gelungener und zu überarbeitender Textpassagen für die Schülerinnen nachvollziehbar dargestellt und transparent gemacht werden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015). Der Vorteil von Kriterienkatalogen zur Rückmeldung auf Texte liegt darin, dass Teilleistungen in unterschiedlichen Beurteilungsdimensionen von Texten festgehalten und so auch für die Anschlusskommunikation an den Schreibprozess aufbereitet werden können. Das ist besonders nach der bewertenden-prüfenden Textbeurteilung von großer Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Schreibmotivation (BIFIE, 2012, S. 133). Auch Eltern können die Leistungen besser einordnen, wenn die Kriterien, die der Beurteilung der Schüler*innen zu Grunde liegen, durch Kriterienkataloge transparent sind (Festman et al, 2023, S. 128).

Damit Schüler*innen Kriterienkataloge als Initiation zur Überarbeitung ihrer Texte verstehen, ist es wichtig, dass sowohl die Anzahl als auch die Art der Kriterien ihrem aktuellen Lern- und Kompetenzstand entsprechen. Becker-Mrotzek und Böttcher (2015) definieren hierfür fünf Basisdimensionen der Beurteilung: Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau, Sprachrichtigkeit und Schreibprozess. Diese Kriterien, entwickelt anhand des Modells von Baurmann (2008) beinhalten weitere zwölf Subkriterien.

So vereint das Kriterium Sprachangemessenheit die Subkriterien Wortwahl und Satzbau. Sprachangemessenheit bedeutet in diesem Bezug, dass das verwendete Sprachregister und die Komplexität des Satzbaus dem Inhalt und der Funktion der Textsorte angemessen sind und semantische Leerstellen, beispielsweise unspezifische Ausdrücke wie „irgend-“ in Kombination mit Pronomen oder einem Indefinitartikel, vermieden werden (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 129).

Das Kriterium Inhalt eint in seinen Subkategorien jene Kriterien, die Aufschluss über die Gesamtaussage des Textes und über die inhaltliche Relevanz (nach den Griceschen Relevanzmaximen¹) einzelner Textpassagen und deren Umfang bietet (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 130).

Das Kriterium Aufbau beinhaltet die Subkriterien Textmuster und Textaufbau, die Rückmeldungen auf die Angemessenheit der gewählten Textform und den Aufbau und die thematische Entfaltung des Textes geben. Zusätzlich beinhaltet das Kriterium die Rückmeldung auf die Berücksichtigung der Perspektive der Leser*innen. Die Adressatenorientierung stellt einen entscheidenden Aspekt bei der Erfüllung der Textsortenfunktion dar (vgl. Augst, 2007; Behrens 2017). Für die Bildung der deduktiven Kategorien des Kodierleitfadens der Studie wurden die Kriterien Sprachangemessenheit, Inhalt und Aufbau inklusive einiger Subkriterien übernommen.

2.1 Die Schreibabsicht Erzählen

Narrative Texte oder Erzähltexte sollen ein Geschehen möglichst präzise darstellen. Dieses Geschehen wird nach Martinez (2017, S. 2) anhand dreier Kriterien definiert: Konkretheit, Temporalität und Kontiguität. Das Kriterium Konkretheit bezieht sich darauf, dass eine konkrete Situation geschildert wird. Die in dieser Situation stattfindenden Ereignisse werden chronologisch und strukturiert beschrieben (Temporalität). Die Kontiguität bezieht sich auf die Kausalität und die Bezüge der erzählten Inhalte zueinander. Diese müssen nicht nur in einer zeitlich nachvollziehbaren Abfolge beschrieben werden, sondern müssen auch in einem sinnvollen Zusammenhang zueinander stehen. Die Funktion von Erzähltexten liegt vor allem in der Unterhaltung der Leser*innen (Festman et al., 2023, S. 84).

Textprodukte, die der Textsortenfunktion entsprechen, kennzeichnen sich sprachlich durch eine abwechslungsreiche Wortwahl bei Inhalts- und Funktionswörtern, die in einer lebendigen Erzählweise resultiert sowie einer genauen Beschreibung der Gedanken, Gefühle und der Sinneseindrücke der handelnden Personen. Figurenreden werden hier passend in den Text integriert. Die Leser*innen werden nicht nur über Sachverhalte informiert, sondern unterhalten. Dafür gestalten die Autor*innen die Texte entsprechend emotional bewegend (z. B. spannend, traurig oder fröhlich) und in einem einheitlichen Erzählton. Die meist fiktionalen Texte enthalten einen nachvollziehbaren Planbruch (vgl. Quasthoff, 1980, S. 54) und eine Pointe mit einem Überraschungsmoment (Festman et al., 2023, S. 103–105).

3 Studiendesign

Ziel der Untersuchung war eine vergleichende Analyse von Rückmeldungen durch ChatGPT auf Texte aus dem Gesamtkorpus der Longitudinalstudie von Augst et al. (2007). Die Texte mit der Schreibabsicht Erzählen wurden von Schüler*innen der zweiten und vierten Klasse verfasst. Die Längsschnittstudie hat untersucht, wie sich die Schreibkompetenzen von Schüler*innen im Laufe der zweiten, dritten und vierten Klasse der Primarstufe entwickeln. Dabei verfassten 39 Schüler*innen in regelmäßigen Abständen Texte mit den Schreibabsichten Erzählen, Instruieren & Erklären, Beschreiben, Berichten und Appellieren. Dabei zeigten textstrukturelle, lexikalische, syntaktische und sprachlich-diskursive Analysen der Texte, dass der Entwicklungsprozess der Schreibkompetenz von Primarstufenschüler*innen durch ein vierstufiges Modell beschrieben werden kann, das eine Wechselbeziehung von Sprachentwicklung, Textsortenentwicklung und Textentwicklung aufweist (Augst et al., 2007; Behrens 2017).

In der vorliegenden Studie wurden Rückmeldungen durch ChatGPT ausgehend von zwei Basisprompts (im weiteren Text mit BP1 und BP2 abgekürzt) evoziert.

- **BP1:** Gib Rückmeldung zum nachfolgenden Text. Gehe auf folgende Kriterien ein: Sprachlicher Ausdruck, Inhalt und Aufbau des Textes.

- **BP2:** Gib Rückmeldung zum nachfolgenden Text. Gehe auf folgende Kriterien ein: Sprachlicher Ausdruck, Inhalt und Aufbau des Textes. Die Rückmeldung ist für ein Kind in der zweiten Klasse/vierten Klasse Grundschule.

BP1 wurde dem „ChatGPT-Guide für Lehrkräfte. Version 4.0“ (Flick, 2025) entnommen. Dort wurde er als einziges Beispiel dafür angeführt, wie Lehrpersonen ChatGPT zu Rückmeldungen auf Texte auffordern können.

BP2 stellt in gewisser Weise den Vergleichsprompt dar, auf dessen Grundlage untersucht wurde, ob und inwiefern sich die Rückmeldungen von ChatGPT durch die Nennung einer konkreten Zielgruppe verändern. BP2 enthält also zusätzlich einen Hinweis auf die Zielgruppe, für die die Rückmeldung gedacht ist.

Die Rückmeldungen von ChatGPT auf BP1 wurden in den Analysekorpora A und C, die Rückmeldungen auf BP2 in den Analysekorpora B und D gesammelt, wobei Analysekorpus A und B die Rückmeldungen auf die Texte aus der zweiten Klasse, Analysekorpus B und C die Rückmeldungen auf die Texte der vierten Klasse beinhalteten. Das Gesamtanalysekorpus für die Untersuchung der Rückmeldungen durch ChatGPT bestand aus insgesamt 78 Texten mit der Schreibabsicht Erzählen ($n_{2.Klasse} = 39$; $n_{4.Klasse} = 39$). Auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) wurden die Rückmeldungen auf die Schüler*innentexte mittels deduktiver Kategorien segmentiert und die Ergebnisse in einem weiteren Schritt quantifiziert und analysiert.

Die Entscheidung für die deduktive Vorgehensweise liegt darin begründet, dass passende Definitionskriterien für die Analysekatoren aus bestehenden Arbeiten zur Beurteilung von Schüler*innentexten abgeleitet werden konnten. Hier dienten die Beurteilungskriterien für Schüler*innentexte nach Becker-Mrotzek & Böttcher (2015) als Grundlage für die Definition der Hauptkategorien K1, K2 und K3 und der Unterkategorien K1.1, K1.2, K2.1, K2.2, K3.1 und K3.3. Auch die Kodierregeln der jeweiligen Unterkategorien orientierten sich inhaltlich an den Definitionen der Basisdimensionen der Textkorrektur nach Becker-Mrotzek & Böttcher (2015).

Die Unterkategorien K1.1.1 bis K3.2.2 wurden ebenfalls deduktiv ermittelt, da im Vorfeld der Analyse Kriterien entwickelt werden mussten, die die Rückmeldungen durch ChatGPT als zielgruppen- bzw. nicht zielgruppenadäquat definieren. Zielgruppenadäquatheit ergab sich in dem Zusammenhang daraus, dass die in den Rückmeldungen verwendeten Wörter und Phrasen aufgrund ihrer sprachlichen Struktur als für die jeweilige Zielgruppe geläufig und daher verständlich angenommen werden konnten. Die Rückmeldungen sollten zur besseren Verständlichkeit auch durch konkrete Beispiele zur Verbesserung von Textteilen ergänzt werden. Wörter und Phrasen, die aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität bzw. Ambiguität als nicht zielgruppenadäquat angenommen werden konnten, wurden ebenfalls kodiert und den zielgruppenadäquaten Äußerungen anhand ihrer Anzahl gegenübergestellt. Dies soll einen Vergleich in Hinblick auf die Forschungsfrage ermöglichen, ob ChatGPT in der Lage ist, die Rückmeldungen an die Bedürfnisse einer bestimmten Zielgruppe anzupassen.

K1 Sprachangemessenheit	K1.1 Lexik	K1.1.1 zielgruppenadäquat
		K1.1.2 nicht zielgruppenadäquat
	K1.2 Syntax	K1.2.1 zielgruppenadäquat
		K1.2.2 nicht zielgruppenadäquat
K2 Inhalt	K2.1 Inhaltliche Kohärenz	K2.1.1 zielgruppenadäquat
		K2.1.2 nicht zielgruppenadäquat
	K2.2 Inhaltliche Relevanz	K2.2.1 zielgruppenadäquat
		K2.2.2 nicht zielgruppenadäquat
K3 Aufbau	K3.1 Textmuster & -aufbau	K3.1.1 zielgruppenadäquat
		K3.1.2 nicht zielgruppenadäquat
	K3.2 Adressatenorientierung	K3.2.1 zielgruppenadäquat
		K3.2.2 nicht zielgruppenadäquat

Tabelle 1: Kodierleitfaden und Kategoriensystem

Für die Kategorie K1.1 Lexik wurden jene Textsegmente kodiert, die auf die Verbesserung von Inhalts- und Funktionswörtern, wie Konjunktionen, Präpositionen oder Verben, aufmerksam machten und so Hinweise zur Präzisierung der inhaltlichen Ausgestaltung und zur Verbesserung der sprachlichen Verständlichkeit beinhalteten.

Für die Kategorie K1.2 Syntax wurden jene Textsegmente kodiert, die Rückmeldungen auf die Satzstruktur in Zusammenhang mit der Erfüllung der Textsortenfunktion beinhalteten, also beispielsweise auf Nebensätze mit unterschiedlichen Konjunktionen, Hauptsatzverknüpfungen mit unterschiedlichen Konjunktionen oder die Figurenrede hinwiesen und zur Verbesserung dieser Textelemente anregten.

Für die Kategorie K2.1 Inhaltlicher Kohärenz wurden Textsegmente kodiert, die, unter Berücksichtigung der Erfüllung der Textsortenfunktion, Rückmeldungen auf den inhaltlichen Aufbau des Erzähltextes gaben und Vorschläge zur Verbesserung der inhaltlichen Gliederung beinhalteten. Diese Verbesserungsvorschläge bezogen sich hierbei anhand konkreter Beispiele vor allem auf den Gesamtinhalt und den Aufbau des Ausgangstextes.

Für Kategorie K2.2 Inhaltliche Relevanz wurden jeden Textsegmente kodiert, die Rückmeldungen auf die inhaltliche und sprachliche Ausgestaltung konkreter Passagen des Ausgangstextes und Verbesserungsvorschläge in Hinblick auf die Erfüllung der Textsortenfunktion gaben.

Für Kategorie K3.1 Textmuster & -aufbau wurden Textsegmente kodiert, die Rückmeldungen auf den formalen Aufbau des Textes unter Berücksichtigung der Strukturen eines Erzähltextes gaben. Hier wurden vor allem Äußerungen kodiert, die einen inhaltlichen Gesamtüberblick über den Ausgangstext boten und seinen Aufbau mit dem eines typischen Erzähltextes verglichen.

In Kategorie K3.2 Adressatenorientierung wurden jene Textsegmente kodiert, die sprachlich und inhaltlich explizit auf die Perspektive der Leser*innen hinwiesen und darauf aufbauend Vorschläge zur Verbesserung des Ausgangstextes gaben.

Jeder Kategorie wurden auch passende Textpassagen als Ankerbeispiel zugeordnet. Dabei erfolgte die Entscheidung über die zu kodierenden Segmente anhand der Definition der

Kategorie und der festgelegten Kodierregeln. Bei der Analyse der Daten zeigte sich, dass die Kategorien gut voneinander abzugrenzen waren und lediglich ein Revisionsdurchgang benötigt wurde, um nachvollziehbare Erkenntnisse aus dem Material abzuleiten. Der Kodierleitfaden wurde zusätzlich in einer Lehrveranstaltung zur Analyse von weiteren Rückmeldungen von ChatGPT auf Schüler*innentexte angewendet und im Sinne des konsensuellen Kodierens überprüft.

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
K1.1 Lexik	K1.1.1 zielgruppenadäquat	„das ging in eine Höhle“ – Das „das“ sollte „das Mädchen“ sein, um klarer zu machen, wer gemeint ist. (Analysekorpus A, Pos. 95) Es gibt aber ein paar kleine Wiederholungen, zum Beispiel „Ich war in eine Höhle gegangen“ kommt zweimal vor. Das könntest du abwechslungsreicher machen. Vielleicht so: „Mutig betrat ich eine dunkle Höhle.“ (Analysekorpus B, Pos. 6)
	K1.1.2 nicht zielgruppenadäquat	„da kam etwas mit leuchtenden Augen auf sie zu“ könnte präziser formuliert werden: „Da kam etwas mit leuchtenden Augen auf sie zu.“ (Analysekorpus A, Pos. 724) „In eine gruselige Gewitternacht war ich weit von zu Hause fort.“ → Besser: „An einer gruseligen Gewitternacht war ich weit von zu Hause entfernt.“ (Flüssigere Wortwahl.) (Analysekorpus B, Pos. 197)

Tabelle 2: Ausgewählte Ankerbeispiele aus Analysekorpus A und B für die Kategorie K1.1 Lexik (2. Klasse)

Kategorie	Subkategorie	Ankerbeispiele
K1.1 Lexik	K1.1.1 zielgruppenadäquat	Der Text ist insgesamt verständlich, aber einige Sätze könnten klarer und flüssiger formuliert werden. Zum

		Beispiel: „Weil dort viele Spinnen sind“ könnte präziser sein, etwa: „Weil dort viele große Spinnen lauern.“ (Analysekörper C, Pos. 110) „Diese Trolle bauen sich unter der Erde Höhlen.“ (Das Wort „machen“ ist hier nicht so passend.) (Analysekörper D, Pos. 213)
	K1.1.2 nicht zielgruppenadäquat	Der sprachliche Ausdruck ist einfach und für ein Kinderbuch gut geeignet. Es gibt jedoch einige Stellen, an denen der Satzbau und die Wortwahl verbessert werden könnten, um den Text flüssiger und klarer zu machen (Analysekörper C, Pos. 35) „Als ein Zwerg auf dem Heimweg war, war ein großes Unwetter da.“ (Das „ein“ am Anfang macht den Satz flüssiger.) (Analysekörper D, Pos. 441)

Tabelle 3: Ausgewählte Ankerbeispiele aus Analysekörper C und D für die Kategorie K1.1 Lexik (4. Klasse)

3.1 Limitationen

Die Texte, die im Zuge der Studie von Augst et al. (2007) entstanden sind, stellen insgesamt ein sehr heterogenes Textkorpus von Texten unterschiedlicher Qualität dar. Dabei muss die Aufgabenstellung, auf Grundlage derer die Schüler*innentexte entstanden sind, kritisch betrachtet werden. So wurden die Schüler*innen mittels Bildimpuls² und dem Schreibauftrag „Für das Geschichtenbuch. Denk dir zu diesem Bild eine interessante Geschichte aus und schreibe sie für das Geschichtenbuch auf.“ zum Verfassen der Texte aufgefordert (Augst et al, 2007, S. 47). In dieser Form entspricht die Aufgabenstellung nicht mehr den Kriterien der kompetenzorientierten Schreibdidaktik. So fehlen in der Aufgabenstellung beispielsweise konkrete Hinweise auf die lebensweltliche Situierung oder auf die Adressaten des Textes (vgl. dazu Schmölzer-Eibinger, 2015). Es könnte daher sein, dass bei einer Adaption des Schreibauftrags die Schüler*innen entsprechend andere, wahrscheinlich komplexere, Texte produziert hätten.

Eine weitere Limitation der Studie liegt im Umgang mit ChatGPT. Die Abfragen der Rückmeldungen auf die Basisprompts fanden aus zeitlichen Gründen nur jeweils einmal zu jedem Basisprompt für die jeweiligen Texte statt. Ob sich ausgehend vom selben Prompt zu einem späteren Abfragezeitpunkt inhaltlich eine andere Rückmeldung auf denselben Text ergeben hätte, wurde nicht überprüft. Offen bleibt also, inwiefern sich die Rückmeldungen bei einer

späteren zweiten Abfrage auf ein und denselben Text inhaltlich von der ursprünglichen Rückmeldung auf den Basisprompt unterschieden hätte.

Zusätzlich konnte nur eingeschränkt auf das aktuelle Modell GPT-4o zugegriffen werden, da kein kostenpflichtiges Abo für die vorliegende Studie abgeschlossen wurde. Das bedeutete, dass nach einigen Abfragen automatisch auf ältere Modelle, wie GPT-3.5, zurückgegriffen wurde, was sich vor allem in der sprachlichen Ausgestaltung der Rückmeldungen bemerkbar machte. Rückmeldungen auf Basis des Modells GPT-4o hatten im Vergleich zu den Rückmeldungen, die auf Basis von GPT-3.5 oder niedriger erstellt wurden, einen sehr hohen Anteil an zielgruppenadäquat kodierten Segmenten. Dieser Aspekt wurde jedoch bewusst in Kauf genommen, da davon ausgegangen werden kann, dass die Mehrheit der Lehrpersonen ebenfalls die kostenfreie Version von ChatGPT für ihre Abfragen verwendet und sich dieser Wechsel in den Modellen somit auch im beruflichen Alltag vollziehen kann.

4 Zusammenschau der Analyseergebnisse

Vergleicht man die Rückmeldungen durch ChatGPT auf Grundlage der jeweiligen Basisprompts und der unterschiedlichen Ausgangstexte, so sind teils markante und Unterschiede und überraschende Ergebnisse in der Qualität der Rückmeldungen auszumachen, vor allem, was die Zielgruppenadäquatheit betrifft. Aber auch in der Quantität an Rückmeldungen bezogen auf die unterschiedlichen Beurteilungsdimensionen der Texte zeigen sich große Unterschiede. Alle Analysekorpora wiesen unterschiedliche Häufigkeiten Rückmeldungen zu den einzelnen Kategorien auf.

Auch die weitläufige Annahme, dass ChatGPT bei wenig konkreten Prompts den Fokus automatisch auf die Korrektur von Formalfehlern in der Orthografie oder der Zeichensetzung legen würde, konnte nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Selbst beim wenig konkreten BP1 bezogen sich nahezu alle Rückmeldungen auf die inhaltlich-ästhetische Dimension des Ausgangstextes und nicht auf Korrekturvorschläge von Formalfehlern. Im Vergleich zu den insgesamt 1.414 nach dem Kodierleitfaden kodierten Segmenten, wurden lediglich 55 Segmente kodiert, die zusätzlich Rückmeldungen auf die Korrektur von Orthografie und Zeichensetzung gaben.

4.1 Analysekorpus A und Analysekorpus B im Vergleich

Von den 343 kodierten Segmenten im Analysekorpus A wurden 103 Segmente (rund 30%) der Kategorie K3.1 Textmuster &-aufbau zugeordnet.

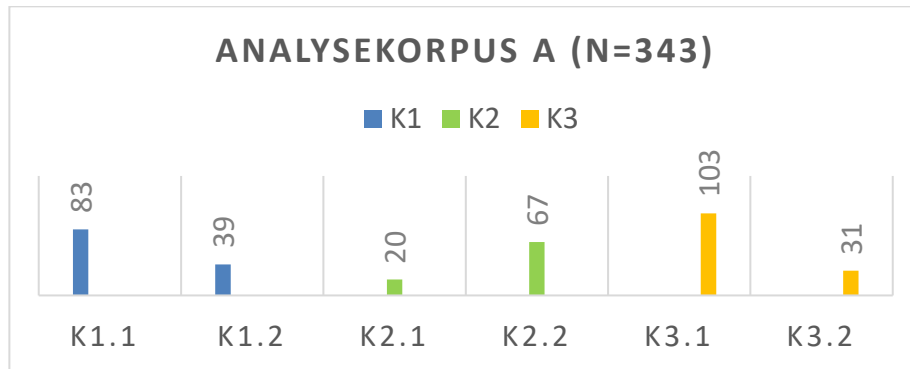


Abbildung 1: Darstellung der kodierten Segmente im Analysekorpus A in absoluten Häufigkeiten

Im Vergleich dazu erfolgten im Analysekorpus B mit 143 (rund 41%) kodierten Segmenten die meisten Rückmeldungen auf die Kategorie K1.1 Lexik. Den markantesten Unterschied zwischen Analysekorpus A und B lässt sich in der Kategorie K3.2 Adressatenorientierung feststellen. Während im Analysekorpus B lediglich 7 Segmente dieser Kategorie zugeordnet werden konnten, fanden sich im Analysekorpus A insgesamt 31 und damit auch mehr kodierbare Segmente als für die Kategorie K 2.1 Inhaltliche Relevanz im selben Korpus.

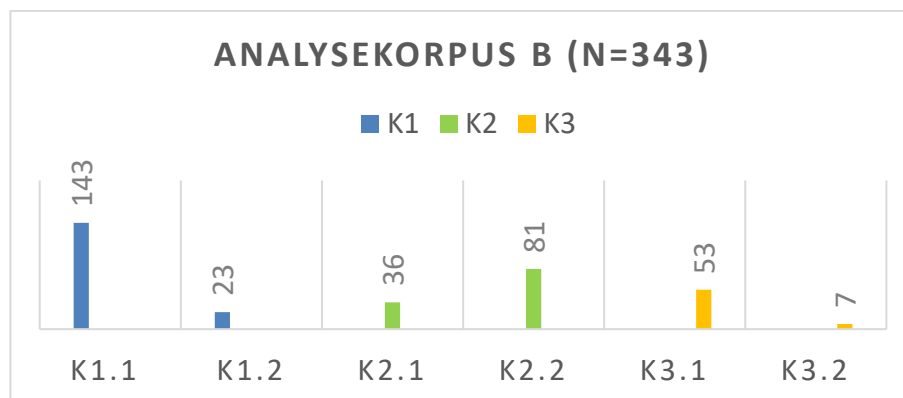


Abbildung 2: Darstellung der kodierten Segmente im Analysekorpus B in absoluten Häufigkeiten

Auch in Hinblick auf den Anteil der zielgruppen- bzw. nicht zielgruppenadäquaten Rückmeldungen sind große Unterschiede zwischen den beiden Analysekorpora auszumachen. Der Anteil an zielgruppen- und nicht zielgruppenadäquaten Aussagen in der Kategorie K1.1 Lexik hält sich in beiden Analysekorpora die Waage (siehe Abbildung 4 und 5). Die Kategorie K2.2 Inhaltliche Relevanz sticht jedoch beim Vergleich der Datensätze im Analysekorpus B durch ihren überwiegenden Anteil an als zielgruppenadäquat kodierten Segmenten heraus. Auffallend in beiden Korpora ist die geringe Anzahl an nicht zielgruppenadäquaten Rückmeldungen in der Kategorie K2.2 Inhaltliche Relevanz.

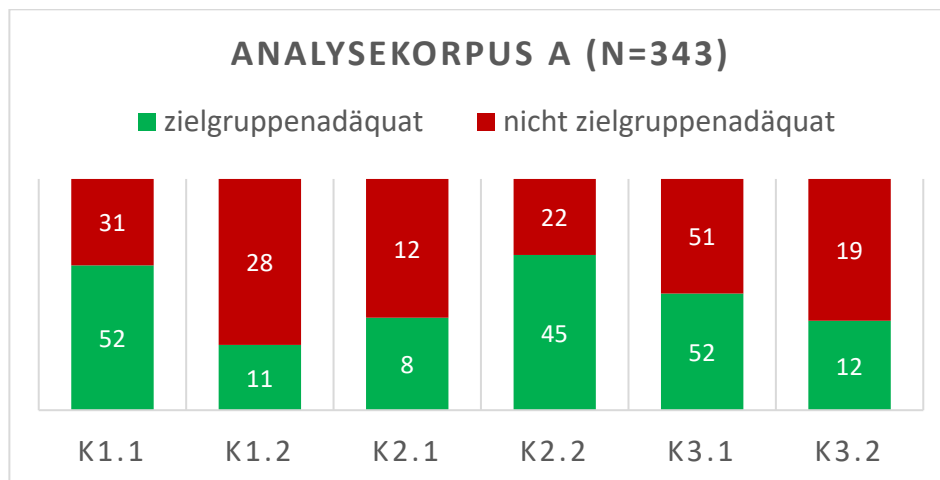


Abbildung 3: Verhältnis zwischen zielgruppenadäquaten und nicht zielgruppenadäquaten Äußerungen im Analysekörper A

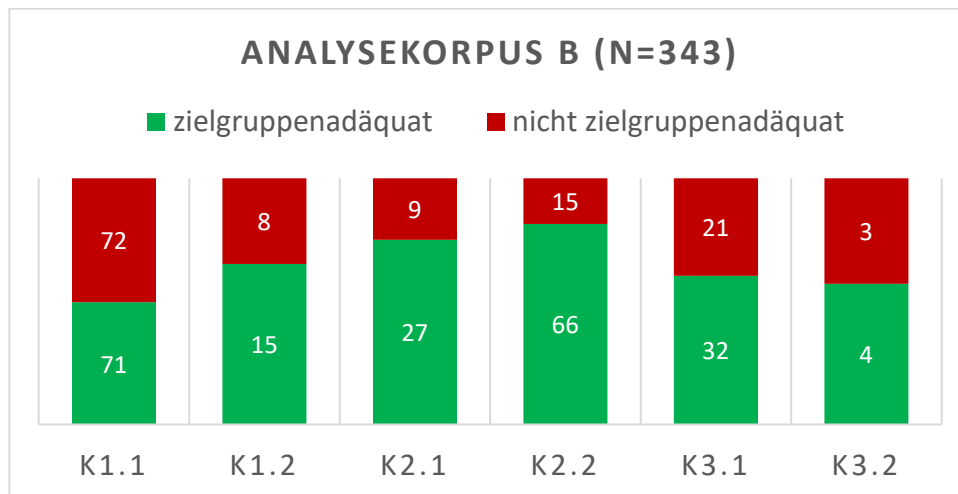


Abbildung 4: Verhältnis zwischen zielgruppenadäquaten und nicht zielgruppenadäquaten Äußerungen im Analysekörper B

4.2 Analysekörper C und Analysekörper D im Vergleich

Bei den kodierten Textsegmenten im Analysekörper C (N=334) sticht vor allem die große Zahl von 119 (rund 35%) kodierten Segmenten heraus, die der Kategorie 2.2 Inhaltliche Relevanz zugeordnet werden konnte. Im Vergleich dazu fanden sich im Analysekörper C eher wenige Rückmeldungen auf Kategorie K1.1 Lexik. Wie auch schon im Analysekörper B konnten die wenigsten Textsegmente der Kategorie K3.2 Adressatenorientierung zugeordnet werden.

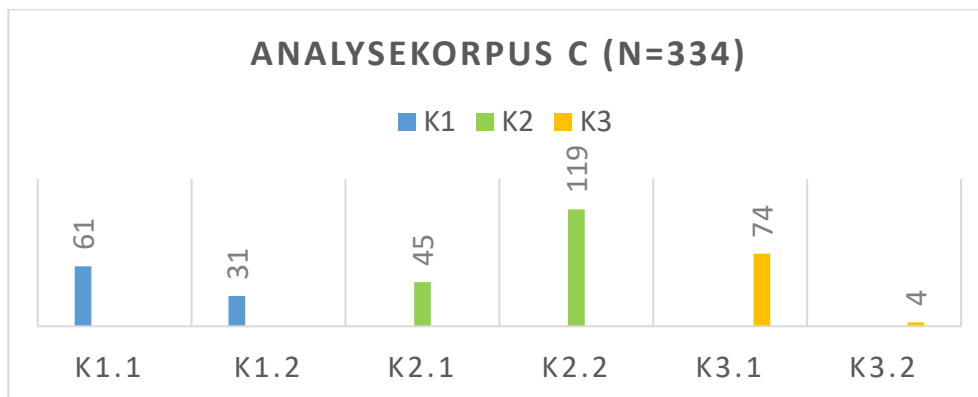


Abbildung 5: Darstellung der kodierten Segmente im Analysekorpus C in absoluten Häufigkeiten

Im Analysekorpus D ergab sich jedoch ein gänzlich anderes Bild. Die Rückmeldungen auf Grundlage von BP2 fokussierten gleich zwei Kategorien gleichermaßen: K1.2 Syntax und K2.2 Inhaltliche Relevanz. Die Kategorie K3.2. Adressatenorientierung stellt allerdings in beiden Analysekorpora mit nur 4 Segmenten in Analysekorpus C und nur 7 Segmenten in Analysekorpus D einen nur geringen Anteil an der Gesamtzahl der segmentierten Elemente dar.

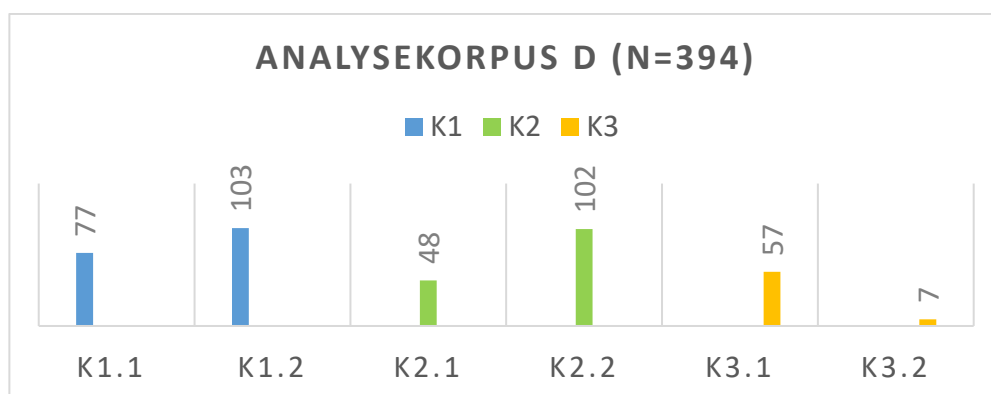


Abbildung 6: Darstellung der kodierten Segmente im Analysekorpus D in absoluten Häufigkeiten

In Hinblick auf die Zielgruppenadäquatheit der Rückmeldungen auf die Texte der Viertklässler*innen lassen sich markante Unterschiede im Vergleich zu den Analysekorpora A und B feststellen. In beiden Analysekorpora C und D ist der Anteil an zielgruppenadäquaten Rückmeldungen wesentlich höher als bei den Analysekorpora A und B. Vor allem Analysekorpus D weist einen äußerst geringen Anteil an nicht zielgruppenadäquaten Rückmeldungen auf. Dies könnte auch auf die Ausgangstexte zurückzuführen sein, die aufgrund ihrer Länge und Struktur mehr Anknüpfungspunkte für die Rückmeldungen durch ChatGPT bietet, als es die kurzen Texte der Zweitklässler*innen im Analysekorpus A und B tun.

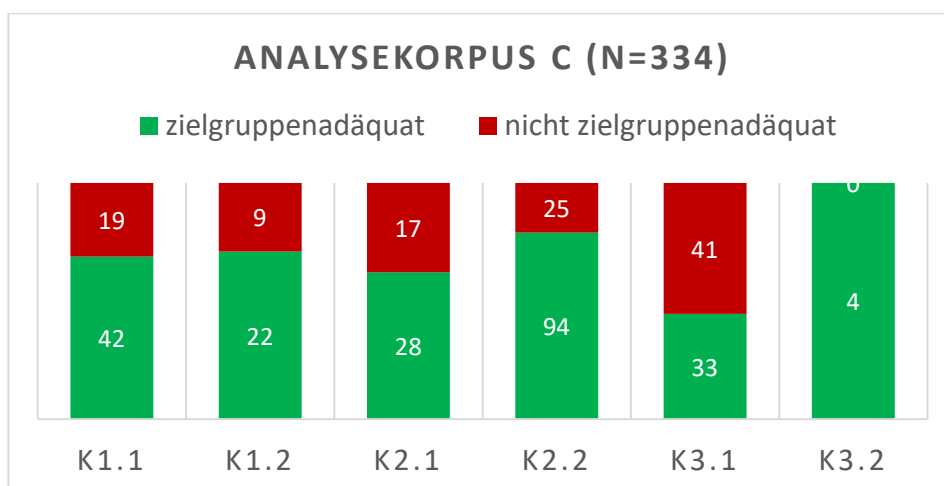


Abbildung 7: Verhältnis zwischen zielgruppenadäquaten und nicht zielgruppenadäquaten Äußerungen im Analysekorpus C

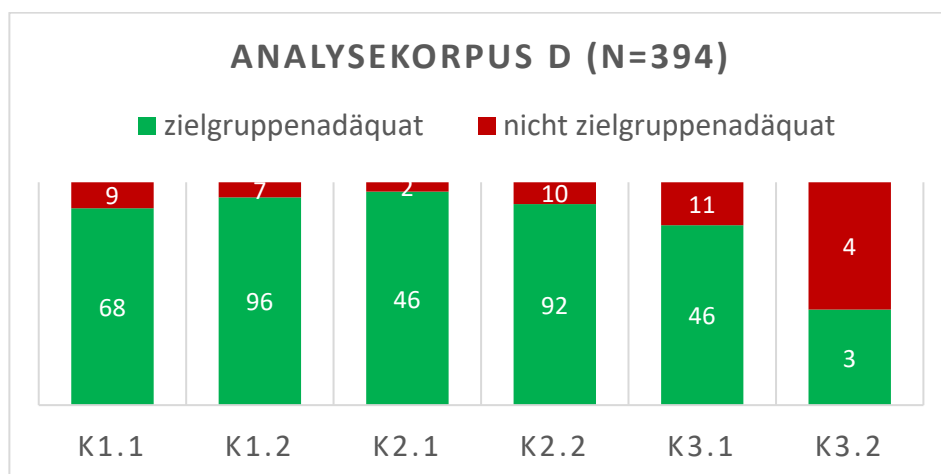


Abbildung 8: Verhältnis zwischen zielgruppenadäquaten und nicht zielgruppenadäquaten Äußerungen im Analysekorpus D

5 Fazit und Ausblick

Die Rückmeldungen durch ChatGPT auf die Texte der Analysekorpora entsprechen in einem Punkt allesamt den Kriterien der kompetenzorientierten Schreibdidaktik: Die Rückmeldungen gehen mit konkreten Nachfragen inhaltlich auf Passagen des Ausgangstextes ein, was auch von der Lehrperson in Hinblick auf die mündliche Haltung gegenüber Schüler*innentexten gefordert wird. Ebenso beziehen sich die Rückmeldungen nur in geringem Ausmaß auf Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der normativen Sprachrichtigkeit. Viel mehr stehen Kategorien wie die inhaltliche Relevanz einzelner Textpassagen, die angemessene Wortwahl oder auch der passende Textaufbau im Fokus der Rückmeldungen.

Die Qualität der Rückmeldungen hängt dabei auch vom Umfang sowie der inhaltlichen Komplexität und Kohärenz der Ausgangstexte ab. So waren Rückmeldungen auf Grundlage von BP2 auf Texte der Schüler*innen der vierten Klasse zielgerichteter und wiesen einen

geringen Anteil an nicht zielgruppenadäquaten Formulierungen auf als die Rückmeldungen auf die Texte der Schüler*innen der zweiten Klasse. Das hängt auch mit dem teilweise geringen Umfang und den eingeschränkten sprachlichen Mitteln der Schüler*innentexte zusammen, auf deren Grundlage die Erstellung von Rückmeldungen tendenziell schwieriger ist. Die Basisprompts sollten daher in einer weiteren Analyse auf Grundlage von anderen Textkorpora (bestehend beispielsweise aus umfangreicheren Texten von Schüler*innen der Sekundarstufe) auf ihre Zielgerichtetheit hin überprüft werden.

Zwar zeigt die Analyse auch, dass die Rückmeldungen durch ChatGPT zum Teil sprachlich zu allgemein und terminologisch unpräzise formuliert sind. Dies lässt sich jedoch durch die Präzisierung des Prompts, wie beispielsweise durch die Nennung einer konkreten Zielgruppe, wesentlich verbessern. Dieser Sachverhalt, in Verbindung mit dem hohen Anteil an zielgruppenadäquaten Rückmeldungen auf die Erzähltexte der vierten Klasse, spricht dafür, dass Lehrpersonen, mit einem konkret formulierten Prompt ausgestattet, für die Rückmeldungen auf unterschiedliche Beurteilungsdimensionen von Texten durchaus auch auf ChatGPT zurückgreifen können. Die Analyse zeigt, dass ChatGPT durchaus Rückmeldungen auf Texte geben kann, die den Kriterien eines lernförderlichen Feedbacks entsprechen. Dafür muss jedoch, wie bei anderen Interaktionen mit ChatGPT auch, der Eingabeprompt entsprechend explizit die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe, für die die Rückmeldung gedacht ist, benennen. Ist der Eingabeprompt für die Textrückmeldungen entsprechend konkret, so kann ChatGPT eine Unterstützung für die Lehrperson beim Verfassen von verbalen Rückmeldungen auf Texte von Schüler*innen sein.

Literatur

- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Peter Lang.
- Baumann, J. (2008). *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Friedrich Verlag.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2014). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Behrens, U. (2017). Entwicklung der Schreibkompetenz: Vorschule und Primarstufe. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann.
- BIFIE (2012). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“ Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch>
- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M., & Reiter C. (2023). *Texte verfassen in der Primarstufe. Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik*. Waxmann.
- Flick, M. (2025). *ChatGPT-Guide für Lehrkräfte 4.0. ChatGPT für Schule und Unterricht einsetzen*. <https://www.manuelflick.de/chatgpt-guide>

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Martinez, M. (2017). Was ist Erzählen? In M. Martinez (Hrsg.). *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. J.B. Metzler, S. 2–6.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, (21).
- Philipp, M. (2017). Förderung hierarchiehoher Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Beltz, S. 285–299.
- Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Narr.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2015). Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben. https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien_Erstellung_von_Schreibaufgaben.pdf
- Sturm, A., & Weder, M. (2018). *Schreibkompetenz, Schreibförderung, Schreibmotivation. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. (2. Aufl.). Klett Kallmeyer.

¹ Siehe dazu H.P. Grice (1975). *Logic and Conversation*. In: *Studies in the way of words*. Cambridge University. In: C. Peter & J. Morgan (Hrsg.). *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press.

² Verfügbar unter <https://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/pohl/tsk/PDFs/Schreibauftraege.pdf>.

CASAI-Modell

Constructive Alignment & SAMR für KI in der Hochschullehre

Michael Prodinger¹, Rita Stampfl², Barbara Geyer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1370>

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt das CASAI-Modell vor, das Constructive Alignment und das SAMR-Modell zur Integration von KI in Bildungskontexte kombiniert. Basierend auf einer integrativen Literaturanalyse und aktuellen Forschungserkenntnissen zielt das Modell darauf ab, Lernziele, Lernaktivitäten und Bewertungsmethoden kohärent aufeinander abzustimmen und KI-Werkzeuge systematisch zu integrieren. Die Entwicklung und Evaluation des Modells erfolgte mittels Design Science Research, wobei Expertenfeedback zu iterativen Verbesserungen führte. Das CASAI-Modell bietet einen strukturierten Ansatz zur Optimierung von Lehr-Lernprozessen durch KI unter Berücksichtigung pädagogischer und technologischer Aspekte.

Stichwörter: CASAI-Modell, Constructive Alignment, SAMR-Modell, Künstliche Intelligenz, Technologieintegration

1 Einleitung

Die rasante Entwicklung der Künstlichen Intelligenz (KI) bringt neue Herausforderungen und Chancen für das Bildungswesen, die effiziente, flexible und theoretisch fundierte Bildungsmodelle erfordern. Das CASAI-Modell, das Constructive Alignment mit dem SAMR-Modell kombiniert, wurde entwickelt, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Es ermöglicht eine systematische und zielgerichtete Integration von KI-Werkzeugen in Bildungsprozesse, um die Lernqualität zu verbessern und die Lehrpraxis zu bereichern (Scheiter, 2021).

Das Modell adressiert die Notwendigkeit, Lehrmethoden kontinuierlich an neue technologische Entwicklungen anzupassen und gleichzeitig deren pädagogisch sinnvollen Einsatz

¹ Hochschule Burgenland

E-Mail: michael.prodinger@hochschule-burgenland.at

² Hochschule Burgenland

E-Mail: rita.stampfl@hochschule-burgenland.at

³ Hochschule Burgenland

E-Mail: barbara.geyer@hochschule-burgenland.at

sicherzustellen (Hamilton et al., 2016; Böttcher & Thurner, 2021). Dieser Beitrag stellt das CASAI-Modell im Detail vor und diskutiert seine theoretische Verankerung und praktische Anwendung.

2 Theoretischer Hintergrund bzw. integrative Literaturanalyse

Die integrative Literaturanalyse fördert die Generierung neuen Wissens durch Sichtung, Bewertung und Synthese relevanter Fachliteratur. Dieser Ansatz ermöglicht die Entwicklung neuer Modelle oder Perspektiven zu spezifischen Themen durch die kritische Betrachtung des vorhandenen Materials (Torraco, 2005).

Die Analyse beschreibt die Kernelemente von CASAI, basierend auf dem Constructive Alignment und dem SAMR-Modell. Diese Ansätze ermöglichen eine ganzheitliche Betrachtung der Integration von KI in die Hochschulbildung.

Darüber hinaus wird CASAI im Kontext aktueller Forschung positioniert, insbesondere unter Berücksichtigung der Erkenntnisse von Scheiter (2021) zu digitalen Medien und Orchestrierung im Lehr-Lernprozess, was die theoretische und praktische Relevanz des Modells stärkt.

2.1 Constructive Alignment

Lernen wird definiert als ein Prozess, durch den ein System so verändert wird, dass es zukünftige Aufgaben besser bewältigt, was eine dauerhafte Verbesserung bedeutet (Langley & Simon, 1981). Nach Tyler (1949) erfolgt Lernen durch die aktiven Handlungen der Lernenden und ihre Interaktion mit der Umgebung, nicht durch die Aktionen der Lehrenden. Entsprechend müssen Bewertungssysteme effektiv konstruiert sein, um den Lernfortschritt adäquat zu unterstützen (Jones 2006).

Böttcher und Thurner (2021) betonen die Bedeutung des Constructive Alignment für die konstruktivistische Didaktik. Ihr Konzept verfeinert die Verbindung zwischen Intended Learning Outcomes und Teaching/Learning Activities, was als Grundlage für eine effektive Technologieintegration dient und wertvolle Ansätze für das CASAI-Modell bietet.

Constructive Alignment harmonisiert Lernergebnisse, Lehr- und Lernaktivitäten sowie Bewertungsmethoden. Es ist wesentlich, dass Lehrende die zu bewertenden Kenntnisse präzise identifizieren und effektive Bewertungsverfahren anwenden, die regelmäßiges Feedback ermöglichen, wie Jones (2006) betont. Biggs (1996) und Wang et al. (2013) heben hervor, dass dieses Alignment Lehrmethoden und Bewertungsstrategien an die Lehrplanziele anpasst und die Lernmethoden der Studierenden beeinflusst, was zu besseren Lernergebnissen führen kann.

2.2 SAMR – Modell

Das SAMR-Modell, eine vierstufige Taxonomie des Technologieeinsatzes im Bildungsbereich, ist trotz seiner praktischen Beliebtheit wissenschaftlich wenig verbreitet (Hamilton et al., 2016). Blundell et al. (2022) empfehlen eine kritischere Anwendung, eine klarere Definition der Ebenen des Modells und einen stärkeren Fokus auf pädagogische Implikationen. Dies adressiert Schwächen wie die mangelnde Berücksichtigung des Kontexts und die Überbetonung der Technologie (Hamilton et al., 2016).

Böttcher und Thurner (2021) integrieren SAMR in ihren didaktischen Ansatz, der einen umfassenden Rahmen für technologiegestützte Lernumgebungen bietet und die Entwicklung des CASAI-Modells beeinflusst. Praktische Anwendungen, wie die Integration von ChatGPT in Rollenspiele von Stampfl et al. (2024), zeigen das Potenzial von KI-Tools zur Transformation traditioneller Lehrmethoden gemäß dem SAMR-Modell.

2.3 Kontextuelle und technologische Faktoren

Das Cb-Modell von Sailer et al. (2021) erweitert die theoretische Fundierung des CASAI-Modells um sechs Dimensionen für technologiegestütztes Lernen: Pädagogische Prinzipien, Didaktisches Design, Soziale Interaktion, Technologische Infrastruktur, Institutionelle Rahmenbedingungen und Individuelle Voraussetzungen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes bei der Integration von KI in Lehr- und Lernprozesse.

Scheiter (2021) unterscheidet zwischen Technology-Enhanced Learning (TEL) und Teaching (TET) und betont, dass digitale Medien lernrelevante kognitive Prozesse unterstützen können. Sie betont die Bedeutung von Orchestrierung und Lehrkompetenz und kritisiert Defizite in der Operationalisierung bestehender Modelle wie SAMR und TPACK. Das CASAI-Modell adressiert diese Kritik, indem es SAMR mit Constructive Alignment verbindet, was eine präzisere Operationalisierung und empirische Fundierung ermöglicht. Es integriert TEL- und TET-Perspektiven und bietet einen strukturierten Rahmen für die Integration von KI unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes.

Ntlabathi et al. (2023) betonen die Bedeutung der Unterstützung von Lehrenden bei der Gestaltung von E-Learning-Umgebungen, die Engagement fördern. Dies ergänzt die Ergebnisse von Scheiter (2021) und unterstreicht die Notwendigkeit, theoretische und praktische Aspekte im CASAI-Modell zu verbinden, um eine effektive Anwendung in der Lehrpraxis zu gewährleisten.

3 Aktuelle Studie

Das CASAI-Modell kombiniert Constructive Alignment und SAMR für den Einsatz von KI in der Bildung. Es richtet Lernziele, Lernaktivitäten und Bewertungsmethoden kohärent aus und integriert KI-Tools systematisch auf verschiedenen Transformationsebenen.

Der Artikel verfolgt mehrere Ziele: Erstens, eine detaillierte Beschreibung und Erklärung des CASAI-Modells, um dessen Unterstützung für Lehrende und Lernende durch verbesserte Lernziele, Prüfungsformate und Lernaktivitäten aufzuzeigen. Zweitens, eine Analyse der Wirksamkeit des Modells durch Fallstudien, die dessen praktische Anwendbarkeit in verschiedenen Bildungskontexten demonstrieren. Schließlich wird die Weiterentwicklung des Modells auf Basis von Expertenfeedback dargestellt, ein Prozess, der iterative Verbesserungen gemäß der Design Science Forschungsmethode beinhaltet.

Das CASAI-Modell basiert auf aktuellen Forschungserkenntnissen zum digitalen Lernen und Lehren, insbesondere auf Scheiters (2021) Unterscheidung zwischen Technology-Enhanced Learning (TEL) und Technology-Enhanced Teaching (TET). Es integriert beide Perspektiven und betrachtet sowohl Lernaktivitäten als auch die Rolle der Lehrenden bei der KI-Integration ganzheitlich. Dieser duale Ansatz adressiert umfassend die Herausforderungen und Chancen von KI in der Hochschulbildung.

Der Artikel konzentriert sich bewusst nicht auf eine allgemeine Diskussion der Vor- und Nachteile von AI in der Bildung. Ebenso wird auf einen umfassenden Vergleich des CASAI-Modells mit anderen Bildungsmodellen verzichtet. Langzeitstudien sind nicht Gegenstand der Untersuchung, der Fokus liegt vielmehr auf den ersten Ergebnissen und dem Expertenfeedback.

Die zentrale Forschungsfrage dieses Artikels lautet: Wie kann das CASAI-Modell (Constructive Alignment & SAMR for AI in Education) effektiv zur Verbesserung von Lernzielen, Prüfungsformaten und Lernaktivitäten in der Bildung eingesetzt werden?

4 Forschungsdesign

Die Entwicklung und Evaluation des CASAI-Modells erfolgte mittels der Design Science Research (DSR) Methode, gewählt wegen ihrer Eignung, praxisnahe und wissenschaftlich robuste Lösungen für komplexe Herausforderungen wie die KI-Integration in Bildungsprozesse zu liefern. Dieser Ansatz, unterstützt durch die Arbeiten von Hevner et al. (2004) und Österle et al. (2010), ermöglicht eine effektive Adressierung spezifischer Herausforderungen.

Das Ziel ist die Entwicklung eines Frameworks zur Integration von KI in Bildungsprozesse, das auf der Synthese von Constructive Alignment und SAMR basiert. Dieser Ansatz strebt eine robuste, theoretisch fundierte und praxisnahe Lösung an, die pädagogische Kohärenz und technologischen Fortschritt systematisch verbindet. Zur Umsetzung wurde die Design Science Research (DSR) Methode angewendet, die schnelle Ergebnisse durch Feedback-Zyklen und Praxisnähe ermöglicht (Benner-Wickner et al., 2020).

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde die Design Science Forschungsmethode nach Österle et al. (2010) angewendet, die einen vierstufigen Erkenntnisprozess umfasst. Basierend auf dieser Vorgehensweise wurde ein Forschungsansatz entwickelt, der in Abb. 1 dargestellt ist. Dieser ordnet die angewandten Methoden den einzelnen Phasen der Design Science Forschungsmethodik zu. (Benner-Wickner et al., 2020)

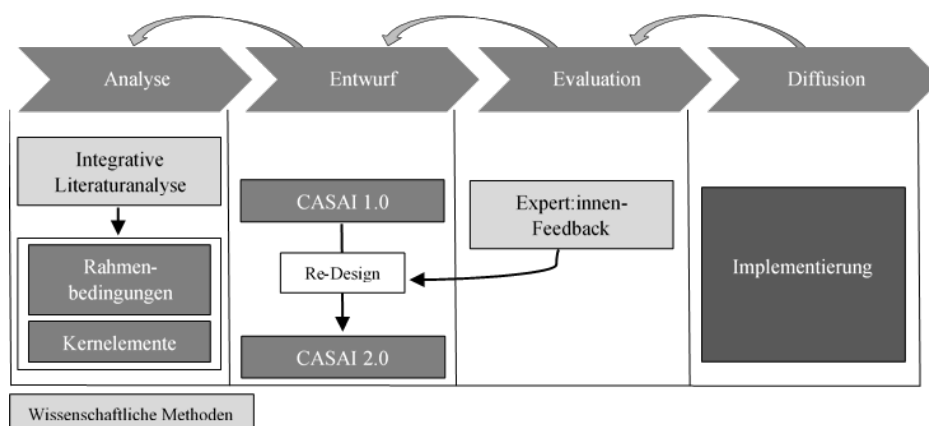


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsansatzes

In der Analysephase des Artefakts wurden Zweck, Kontext, Zielgruppe, Rahmenbedingungen und Einschränkungen definiert, um ein geeignetes Design zu entwickeln, wobei Fachliteratur als Wissensbasis verwendet wurde. In der Designphase wurde das Artefakt systematisch auf der Grundlage dieser Literatur entwickelt. In der Evaluationsphase wurde die Erfüllung der Anforderungen überprüft und das Feedback iterativ in das Design integriert, bis das Artefakt den Kriterien entsprach. Die Verbreitungsphase konzentrierte sich auf die praktische Anwendung des fertigen Artefakts (Benner-Wickner et al., 2020).

5 Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die praktische Anwendbarkeit und die Wirksamkeit des Modells in verschiedenen Bildungskontexten auf der Grundlage des Feedbacks von Expert*innen beleuchtet. Durch die Analyse verschiedener Anwendungsfälle wird die Effizienz des CASAI-Modells bei der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen durch die Integration von KI-Werkzeugen veranschaulicht. Die Ergebnisse sind essentiell für das Verständnis der Stärken und Limitationen des Modells und bieten wertvolle Einblicke in sein Entwicklungspotenzial.

5.1 Entwurf

Das CASAI-Modell (Abb. 2) integriert Constructive Alignment und das SAMR-Modell zur ganzheitlichen Optimierung von Lehr- und Lernprozessen durch KI. Es verbindet die Ausrichtung von Lernzielen, -aktivitäten und -bewertungen mit der schrittweisen Integration von KI in den Bildungsprozess.

In Anlehnung an Böttcher und Thurner (2021) bietet CASAI eine strukturierte Methode zur KI-Integration in der Lehre, mit besonderem Fokus auf die Abstimmung von Lernzielen, -aktivitäten und Prüfungsformaten, was die Beziehung zwischen Intended Learning Outcomes und Teaching/Learning Activities erweitert.

Constructive Alignment verbindet Lernziele, Lernaktivitäten und Prüfungsformate kohärent miteinander, um die angestrebten Lernergebnisse direkt zu fördern. Das SAMR-Modell

mit seinen vier Stufen der Technologieintegration – Substitution, Augmentation, Modification und Redefinition – strukturiert die Einführung von KI-Tools in Bildungsprozesse. Die Integration von Constructive Alignment und SAMR in das CASAI-Modell gewährleistet eine zielgerichtete und ergebnisorientierte Bildung, indem traditionelle Lehrmethoden durch technologische Innovationen erweitert und optimiert werden.

Das CASAI-Modell nutzt die Erkenntnisse von Scheiter (2021) über den Mehrwert digitaler Medien, indem es KI-Tools zur Unterstützung lernrelevanter kognitiver Prozesse einsetzt und Lehrende dabei unterstützt, diese sinnvoll in den Lehrprozess zu integrieren. Seine Relevanz wird durch die Forschung von Ntlabathi et al. (2023) zur Förderung der Beteiligung von Studierenden in E-Learning-Umgebungen bestätigt, wobei das Modell den SAMR-Ansatz zur Gestaltung interaktiver Lernaktivitäten nutzt.

In seiner Konzeption berücksichtigt das CASAI-Modell implizit Dimensionen des Cb-Modells von Sailer et al. (2021), insbesondere pädagogische Prinzipien und didaktisches Design. Die SAMR-basierte Integration von KI-Tools adressiert auch Aspekte der technologischen Infrastruktur. Zukünftige Weiterentwicklungen könnten weitere Dimensionen wie soziale Interaktion, institutionelle Rahmenbedingungen und individuelle Voraussetzungen einbeziehen, um das Modell ganzheitlicher zu gestalten.

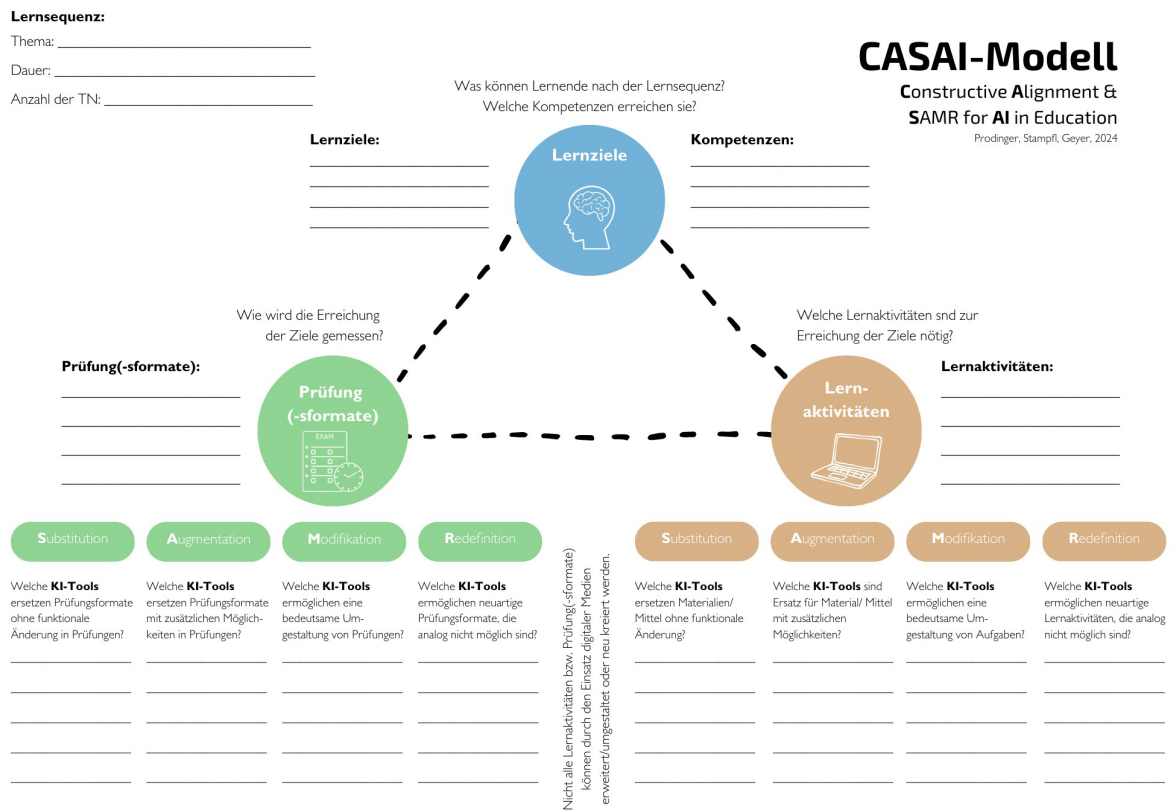


Abbildung 2: CASAI 1.0

5.2 Evaluation

Bei der Evaluation des CASAI-Modells bewerteten 29 Studierende im Bereich E-Learning und Wissensmanagement der Fachhochschule Burgenland die Erfüllung der Design- und Analyseanforderungen. Die Studierende verfügen über Expertisen in den Bereichen Didaktik, E-Learning und digitalen Medien. Durch iteratives Feedback, das in den Designprozess zurückfloss, wurde das Modell kontinuierlich verfeinert, bis es den Anforderungen entsprach. Dies trug wesentlich zur Verbesserung der Praxistauglichkeit und Wirksamkeit des Modells bei (Benner-Wickner et al., 2020).

Die Erhebung der Evaluation zum Modell erfolgte im Rahmen einer Lehrveranstaltung. Dort wurde den Studierenden das Modell vorgestellt, worauf sie es für die Erstellung von Lernsequenzen heranzogen und im Anschluss schriftlich Feedback gaben. Dieses schriftliche Feedback wurde anschließend mit Hilfe von MAXQDA nach den Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert und ausgewertet.

5.2.1 Meinungen zum Modell

Das CASAI-Modell wird als effektives Werkzeug zur Optimierung des KI-Einsatzes in der Bildung beschrieben und ist besonders relevant, da „die Integration von Künstlicher Intelligenz in das CASAI-Modell absolut zeitgemäß und erforderlich [ist], weil diese im Bildungskontext mittlerweile eine wichtige Rolle spielt (E 1, Z. 20–22).“ Es fördert das Verständnis für das Lernausgangsniveau und die Anpassung von Lerninhalten an die Bedürfnisse der Lernenden, wird jedoch als „sehr Toolgebunden (E 3, Z. 96)“ beschrieben, was die Notwendigkeit für klare Beispielanwendungen unterstreicht.

Das Modell wird überwiegend positiv bewertet, hilft Lehrenden, einen klaren Lehrplan zu entwickeln: „einen ‚roten Faden‘ in meinen Kurs zu bekommen (E 12, Z. 398)“, und wird als „sinnvoller Ansatz, um durch den Einsatz von KI-Technologien, das Lernen effektiv zu verbessern (E 18, Z. 634–635)“ und als „wertvoller Leitfaden für die verantwortungsvolle Nutzung von KI-Technologien (E 19, Z. 673–674)“ anerkannt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das CASAI-Modell von den Expert*innen überwiegend positiv aufgenommen wurde. Es wird als hilfreiches Werkzeug angesehen, um den Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Bildungskontext strukturiert und zielgerichtet zu gestalten.

5.2.2 Einsatzmöglichkeiten des Modells

Das CASAI-Modell bietet eine strukturierte Herangehensweise zur Integration von künstlicher Intelligenz in Lernsequenzen und Bildungsprojekten. Es basiert auf dem SAMR-Modell und dem Konzept des Constructive Alignments nach Biggs (1996).

Nachfolgend sind Einsatzmöglichkeiten des CASAI-Modells aus der Sicht der Expert*innen aufgelistet:

Das CASAI-Modell, gelobt für seine Unterstützung bei der Entwicklung von Lernzielen und -aktivitäten, wird als ideal für die Konzeption von E-Learning-Inhalten angesehen: „CASAI-

Modell eignet sich für den Einsatz bei der Konzeption und Erstellung von Lerninhalten, insbesondere von E-Learning-Inhalten bzw. digitalen Unterrichtssequenzen“ (E 13, Z. 424–425). Seine Vielseitigkeit zeigt sich in der breiten Anwendung in Erwachsenenbildung, Hochschulen und Schulen.

Das Modell wurde auch für die Integration und Bewertung von KI-Technologien geschätzt, insbesondere wegen der Förderung effektiver Mensch-KI-Zusammenarbeit: „aus meiner Perspektive eröffnet das CASAI-Modell beeindruckende Möglichkeiten für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Mensch und KI“ (E 9, Z. 296–297). Es unterstützt personalisierte Lerninhalte und die Transformation traditioneller Lehrmethoden durch KI-Tools, und findet Anwendung über den Bildungssektor hinaus in Bereichen wie KI und Robotik.

Insgesamt bietet das CASAI-Modell einen vielversprechenden Ansatz, um den Einsatz von KI in Bildungskontexten zu strukturieren und zu fokussieren. Zehn Nennungen betonten, dass es Lehrende und Bildungsverantwortliche dabei unterstützt, den Mehrwert von KI-Technologien für den Lernprozess zu erkennen und zu nutzen.

5.2.3 Schwierigkeiten beim Einsatz

Trotz meist positivem Echo auf das CASAI-Modell erlebten Expert*innen Herausforderungen wie Unklarheiten beim Einsatz von digitalen Medien und KI-Tools sowie Schwierigkeiten bei der Zuordnung zu SAMR-Stufen. Ein besonderes Problem war die Anpassung von KI-Tools an SAMR-Konzepte: „Eine Herausforderung bestand darin, den Zusammenhang zum unteren Teil des Modells, insbesondere zu den Konzepten von Substitution, Augmentation, Modifikation und Redefinition, zu sehen (E 5, Z. 171–173)“. Zudem gab es Kritik am Layout und an der Handhabung des Dokuments, wobei das Einfügen von Text und das Design in Word als problematisch empfunden wurden: „es nicht so einfach [war], eine größere Menge an Text im Word-Dokument bzw. PDF unterzubringen (E 1, Z. 44–45)“ und „die Bearbeitung in Word sehr umständlich [war] und das Design des CASAI-Modells beinahe vollständig zerstört [hat] (E 13, Z. 439–440)“. Anhand dieser Herausforderungen zeigt die Evaluation, dass das CASAI-Modell ein großes Potenzial zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen bietet und kontinuierlich weiterentwickelt werden kann.

5.2.4 Aha-Momente durch CASAI

Trotz einiger Herausforderungen enthielten die Reflexionen zum CASAI-Modell wichtige Erkenntnisse. Expert*innen stellten fest, dass KI-Tools nicht nur bestehende Prozesse unterstützen, sondern auch neue Bildungsmöglichkeiten eröffnen können, wie „KI-Tools nicht nur bestehende Prozesse unterstützen, sondern auch völlig neue Möglichkeiten für Lernsequenzen bzw. Bildung schaffen können“ (E 5, Z. 178–180). Zudem regt das Modell dazu an, „weiterhin kritisch und kreativ über die Möglichkeiten und Grenzen der KI in Bildungsprozessen nachzudenken“ (E 9, Z. 311–312), auch wenn die Erprobung vieler KI-Tools zeitaufwendig ist, was durch die Aussage, „dass es bereits viele KI-Tools gibt, deren Erprobung viel Zeit in Anspruch nimmt“ (E 11, Z. 371–372) unterstrichen wird. Einige Expert*innen erlebten Aha-Momente und erlernten den Umgang mit ihnen bisher unbekannten KI-Tools, wie „gleichzeitig

einige mir bisher unbekannte KI-Tools kennen gelernt“ (E 1, Z. 36–37), und fanden die Auseinandersetzung besonders bereichernd, „vor allem, weil ich selbst nicht in der Lehre tätig bin“ (E 1, Z. 34–35). Diese Überlegungen und Ergebnisse zeigen die Vielseitigkeit und das Potenzial des CASAI-Modells, aber auch die Herausforderungen und Anstrengungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich sind.

5.2.5 Weiterführende Anmerkungen

Das CASAI-Modell wird positiv bewertet, besonders für seine Nützlichkeit in der Unterrichtsplanung und für die Strukturierung des Denkprozesses. Es fördert den strukturierten Einsatz von KI-Tools, die jedoch technische Herausforderungen und eine Lernkurve mit sich bringen. Teilnehmende erkennen Vorteile in der Personalisierung des Unterrichts durch KI und betonen das Potenzial des Modells, moderne Bildungsanforderungen zu erfüllen, indem es „einen innovativen und zukunftsfähigen Rahmen für die Integration von KI in pädagogische Konzepte“ (E 23, Z. 820–821) bietet und neue Lernmethoden ermöglicht.

Die Evaluation durch die Expert*innen bestätigte die überwiegend positive Aufnahme des Modells, das insbesondere die Definition von Lernzielen und die Zusammenarbeit zwischen Menschen und KI unterstützt. Die Experten identifizierten auch Herausforderungen bei der Anpassung der KI-Tools an verschiedene Bildungskontexte, was zur fortlaufenden Verbesserung des Modells beiträgt.

5.3 Re-Design

Das überarbeitete CASAI-Modell, entwickelt basierend auf Expertenfeedback, zielt darauf ab, Benutzerfreundlichkeit und Effektivität zu erhöhen. Es verbindet Constructive Alignment und das SAMR-Modell, um einen strukturierten Einsatz von KI-Tools im Bildungsprozess zu fördern. Die Überarbeitung des CASAI-Modells von CASAI 1.0 zu CASAI 2.0 (Abb. 3) hat erhebliche strukturelle und inhaltliche Verbesserungen gebracht, die auf die Integration und Klarheit der Modellkomponenten abzielen. Die zweite Version zeigt eine deutlichere visuelle Verbindung zwischen den verschiedenen Komponenten wie Lernziele, Kompetenzen, Lernaktivitäten und Prüfungsformate. Diese sind durch durchgezogene Linien miteinander verbunden, wodurch die Interaktionen innerhalb des Modells stärker betont und die Beziehungen zwischen diesen Elementen klarer hervorgehoben werden.

Im Vergleich zur ersten Version, die allgemeine Fragen und Richtlinien für die Anwendung von KI-Tools in den verschiedenen SAMR-Stufen bietet, geht die zweite Version mehr ins Detail. Sie bietet spezifischere Anleitungen und Beispiele, wie KI-Tools konkret zur Verbesserung von Prüfungsformaten und Lernaktivitäten eingesetzt werden können. Diese detailliertere Darstellung unterstützt eine praxisnähere Anwendung und macht das Modell benutzerfreundlicher.

Die Verbesserungen in der Visualisierung und Benutzerführung in CASAI 2.0 spiegeln gezieltes Feedback und iterative Designprozesse wider, die darauf abzielen, das Modell effektiver und intuitiver zu gestalten. Dies unterstreicht die Bemühungen, das CASAI-Modell nicht nur

theoretisch fundiert, sondern auch praktisch anwendbar zu machen, indem es Lehrkräften und Bildungsexperten konkrete Werkzeuge an die Hand gibt, um KI-Technologien sinnvoll in Bildungsprozesse zu integrieren. Insgesamt zeigt die Entwicklung von CASAI 1.0 zu CASAI 2.0, wie das Modell durch Expertenfeedback verbessert wurde, um seine Anwendbarkeit und Wirksamkeit im Bildungskontext zu erhöhen, insbesondere in Bezug auf die Integration von KI.

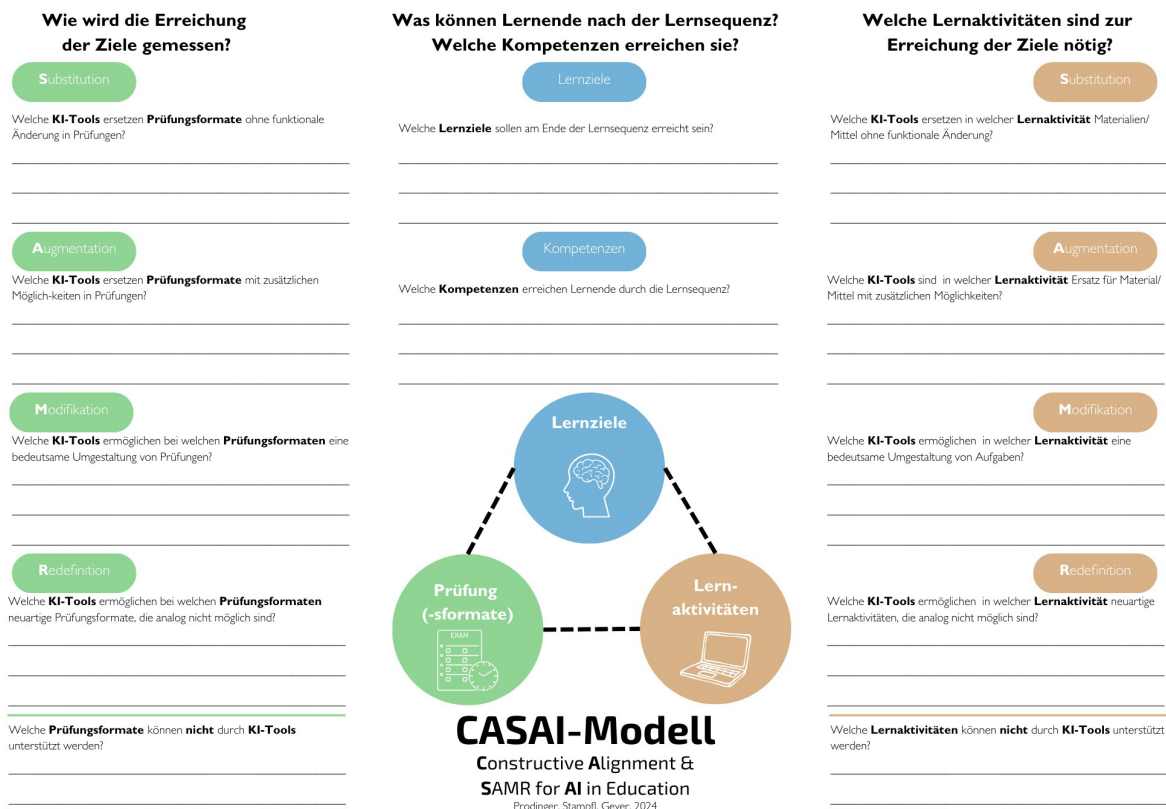


Abbildung 3: CASAI 2.0

6 Diskussion

Die positiven Rückmeldungen zum CASAI-Modell entsprechen den von Scheiter (2021) identifizierten Anforderungen an digitale Lehr-Lernwerkzeuge, insbesondere die Integration von Lern- (TEL) und Lehrperspektiven (TET). Die Einsatzmöglichkeiten des Modells unterstreichen Scheiters (2021) Betonung der Orchestrierung im Lehr-Lernprozess, wobei die Unterstützung bei der Reflexion von Lernformaten und die ganzheitliche Sicht auf AI-Tools hervorstechen. Diese Aspekte bestätigen, dass der Erfolg mediengestützter Lehre von der sinnvollen Integration in den gesamten Lehrprozess abhängt.

Die Arbeit von Ntlabathi et al. (2023) zur Gestaltung von Online-Kursen bestätigt die Relevanz des CASAI-Modells. Es unterstützt Lehrende bei der Integration von KI-Tools und der Gestaltung interaktiver Lernaktivitäten, was den identifizierten Bedürfnissen in der Online-Lehre entspricht.

Die bei der Evaluation identifizierten Schwierigkeiten, insbesondere bei der Zuordnung zu den SAMR-Stufen, spiegeln die Kritik von Scheiter (2021) an der mangelnden Operationalisierung bestehender Modelle wider. Diese Herausforderungen weisen Parallelen zu den von Böttcher und Thurner (2021) beschriebenen Schwierigkeiten bei der Technologieintegration auf und verdeutlichen die Notwendigkeit einer klareren Operationalisierung für die Weiterentwicklung des CASAI-Modells.

7 Conclusio

Das CASAI-Modell stellt einen innovativen Ansatz für die Integration von KI in die Hochschullehre dar, indem es die Stärken des Constructive Alignment und des SAMR-Modells miteinander verbindet. Durch die Kombination der pädagogischen Ausrichtung des Constructive Alignment mit dem technologischen Ansatz des SAMR-Modells bietet CASAI einen umfassenden Rahmen für die systematische und effektive Integration von KI in Lehr- und Lernprozesse. Diese Kombination ermöglicht es Lehrenden, KI-Tools nicht nur technisch fortschrittlich, sondern auch pädagogisch sinnvoll einzusetzen, was zu einer Verbesserung der Lernqualität und der Lernergebnisse führen kann.

8 Limitationen und Ausblick

Das CASAI-Modell zeigt Potenzial für die Integration von KI in die Hochschullehre, weist aber auch Grenzen auf. Es bedarf einer weiteren Operationalisierung und empirischen Fundierung (Scheiter, 2021). Die begrenzte Anzahl an Expert*innen und das Fehlen von Langzeitdaten schränken die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ein.

Zukünftige Forschung sollte genauere Instrumente entwickeln, um das Wissen von Lehrenden über KI zu erfassen. In Anlehnung an Ntlabathi et al. (2023) ist es wichtig, die praktische Anwendung in verschiedenen Disziplinen zu untersuchen, insbesondere in Online-Kursen. Die Integration von KI-basierten Assessments (Böttcher & Thurner, 2021) könnte das Modell erweitern. Diese Ansätze zielen darauf ab, das CASAI-Modell zu einem effektiveren Werkzeug für die Integration von KI in die Hochschullehre weiterzuentwickeln und seine Relevanz in der digitalen Bildungslandschaft zu erhöhen.

Literatur

- Benner-Wickner, M., Kneuper, R., & Schlömer Inga. (2020). *Leitfaden für die Nutzung von Design Science Research in Abschlussarbeiten*.
https://www.researchgate.net/publication/345976426_Leitfaden_fur_die_Nutzung_von_Design_Science_Research_in_Abschlussarbeiten

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Blundell, C. N., Mukherjee, M., & Nykvist, S. (2022). A scoping review of the application of the SAMR model in research. *Computers and Education Open*, 3, 100093. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100093>
- Böttcher, A., & Thurner, V. (2021, Juni 22). *On an Architectural Concept for Didactics in the Context of Constructive Alignment. 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*. Seventh International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd21.2021.13024>
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hevner, A., March, Salvatore., Park, J., & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 28(1), 75–105.
- Jones, C. (2006). Constructive Alignment: A Journey for new Eyes. *Journal of Enterprising Culture*, 14(04), 291–306. <https://doi.org/10.1142/S0218495806000179>
- Langley, P., & Simon, H. (1981). The Central Role of Learning in Cognition. In J. R. Anderson (Hrsg.), *Cognitive skills and their acquisition* (S. 361–380). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Auflage). Beltz.
- Ntlabathi, S., Makhetha-Kosi, P., & Mayaphi, N. (2023). Exploring How Lecturers Have Designed Their Online Courses to Promote Active Engagement in Teaching and Learning Contexts. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(14). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i14.6385>
- Österle, H., Winter, R., & Brenner, W. (Hrsg.). (2010). *Gestaltungsorientierte Wirtschaftsinformatik: Ein Plädoyer für Rigor und Relevanz*. Infowerk.
- Sailer, M., Schultz-Pernice, F., & Fischer, F. (2021). Contextual facilitators for learning activities involving technology in higher education: The Cb-model. *Computers in Human Behavior*, 121, 106794. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106794>
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1039–1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Stampfl, R., Geyer, B., Deissl-O'Meara, M., & Ivkic, I. (2024). Revolutionising Role-Playing Games with ChatGPT. *Advances in Artificial Intelligence and Machine Learning*, 04(02), 2244–2257. <https://doi.org/10.54364/AAIML.2024.42129>
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>

„Ich möchte es ja tun, aber ...“

Überzeugungen von Lehrpersonen als Determinanten für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität

Pauline Zabransky¹, Gudrun Überacker², Sonja Gabriel³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1450>

Zusammenfassung

In einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt gewinnt die Implementierung der *Digitalen Grundbildung* in österreichischen Schulen zunehmend an Bedeutung, wie der aktuelle Lehrplan der Volksschule und der Grundsatzterlass Medienbildung verdeutlichen. Diesbezüglich untersucht dieser Beitrag die Rolle von Primarstufenlehrpersonen bei der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ihren Überzeugungen in drei Bereichen, die laut der *Theory of Planned Behavior* nach Ajzen (1991) Intentionen und Verhalten maßgeblich beeinflussen: Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Um diese zu erheben, wurden Fokusgruppeninterviews mit insgesamt zwölf Lehrpersonen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten eine positive Einstellung zur Vermittlung von Digitalitätskompetenzen haben und ihr soziales Umfeld größtenteils als unterstützend wahrnehmen, jedoch bei der Umsetzung aufgrund der als fehlend wahrgenommenen Ressourcen gehemmt werden. Dabei beschreiben sie Defizite in der infrastrukturellen Ausstattung, der personellen Unterstützung und der eigenen (medienpädagogischen) Kompetenzen, die eine adäquate Umsetzung erschweren. Diese Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, die Implementierung bildungspolitischer Vorgaben unter Einbeziehung der Überzeugungen von Lehrpersonen zu planen, um die *Digitale Grundbildung* von Schüler*innen im Primarstufenbereich nachhaltig zu sichern.

Stichwörter: Digitalitätskompetenz, Bildungspolitik, Lehrpersonen, Überzeugungen, Theory of Planned Behavior

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: pauline.zabransky@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: gudrun.ueberacker@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: sonja.gabriel@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Digitale Technologien durchdringen zunehmend alle Lebensbereiche und stellen auch das Bildungssystem vor neue Herausforderungen. Um Kinder und Jugendliche auf ein reflektiertes und souveränes Handeln in einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Welt vorzubereiten, gilt die Vermittlung entsprechender Kompetenzen als zentrales Bildungsziel (Irion et al., 2023; Peschel et al., 2023). Diese Notwendigkeit wird auch zunehmend von bildungspolitischer Seite erkannt und curricular verankert, wie beispielsweise der Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2023a) und der Grundsatzertlass Medienbildung (BMBWF, 2024) verdeutlichen. Mit der Einführung entsprechender Strategien und Curricula ist jedoch nicht automatisch eine erfolgreiche Umsetzung im Unterricht verbunden, da sich zwischen politischen Zielsetzungen und der konkreten Unterrichtspraxis häufig Ambivalenzen zeigen (Labaree, 2021; Schubert, 2008).

Lehrpersonen nehmen in diesem Spannungsfeld eine Schlüsselrolle ein: Sie sind es, die bildungspolitische Vorgaben in konkrete Lernprozesse übersetzen (Schubert, 2008). Forscher*innen (z. B. Schaumburg & Prasse, 2019; Waffner, 2020) betonen, dass dabei nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen eine Rolle spielen, sondern insbesondere die Überzeugungen und subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte. Die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) bietet in diesem Zusammenhang ein differenziertes Modell zur Analyse individueller Handlungsbereitschaft. Demnach werden Intentionen und Verhalten durch Überzeugungen in drei Bereichen beeinflusst: persönliche Einstellungen, subjektive Normen sowie die wahrgenommene Verhaltenskontrolle.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag folgende Fragestellung: Welche Überzeugungen vertreten Lehrpersonen der Primarstufe in Bezug auf die Vermittlung *Digitaler Grundbildung*¹ in der Volksschule und wie beeinflussen diese die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität? Die empirische Untersuchung basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign mit Fokusgruppeninterviews an zwei österreichischen Privatschulen. Die Auswertung erfolgt theoriegeleitet entlang der drei Überzeugungsbereiche der *Theory of Planned Behavior*.

Im weiteren Verlauf dieses Beitrags werden zunächst der theoretische Rahmen zur *Digitalen Grundbildung*, ihre bildungspolitische Verankerung in der Primarstufe sowie die Rolle der Lehrperson und ihrer Überzeugungen bei der Umsetzung dieser beleuchtet. Darauf folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens, bevor die zentralen Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews entlang der *Theory of Planned Behavior* präsentiert werden. Abschließend werden die Befunde theoriegeleitet eingeordnet, Limitationen der Studie reflektiert und mögliche Implikationen für Forschung und Praxis diskutiert.

2 Theoretische Überlegungen

Junge Menschen wachsen in einer zunehmend digitalisierten Welt auf, die weitreichende Auswirkungen auf die Gesellschaft sowie auf Bildungsziele und -praktiken hat (Peschel et al., 2023). Die von Stalder (2016) als *Digitalität* bezeichnete Entwicklung beschreibt eine durch digitale Technologien geprägte Lebenswelt, in der analoge und digitale Elemente miteinander verschmelzen und so soziokulturelle Dynamiken tiefgreifend beeinflussen. Diese Transformation führt zu umfassenden Veränderungen in nahezu allen Lebensbereichen – von beruflichen Anforderungen und sozialen Interaktionen bis hin zu kulturellen und politischen Prozessen (Stalder, 2016). Im Zuge dieser Entwicklungen verändern sich auch Kompetenzanforderungen, die im Folgenden beleuchtet werden, bevor ihre bildungspolitische Verankerung und die Relevanz von Lehrpersonen für die erfolgreiche Implementierung dieser diskutiert werden.

2.1 Bedeutung einer Digitalen Grundbildung

Vor dem Hintergrund umfassender Veränderungen durch die Digitalität weisen Irion et al. (2023) mit dem Sammelbegriff *Digitale Grundbildung* darauf hin, dass grundlegende Kompetenzen gefördert werden sollten, die ein souveränes Handeln in unserer Gesellschaft ermöglichen. Die Inhalte dieser Grundbildung sollten dabei weit über die reine Vermittlung technischer Fähigkeiten hinaus gehen. Irion et al. (2023) betonen in Anlehnung an Baacke (1996) und Brinda et al. (2019), dass jene Kompetenzen erlangt werden müssen, die es ermöglichen, digitale Prozesse zu analysieren, kritisch zu reflektieren, gezielt zu nutzen und die Gesellschaft mitzugestalten. Dies umfasst unter anderem Recherche-, Produktions- und Rezeptionskompetenzen sowie die Fähigkeit zur Selektion und kritischen Bewertung medialer Inhalte.

Autor*innen wie Schulze et al. (2023) und Irion et al. (2023) verorten die Verantwortung für die Vermittlung von Kompetenzen für die Digitalität in weiten Teilen bei Bildungseinrichtungen. Hierbei nimmt die Primarstufe eine zentrale Funktion ein – sie ist der erste institutionelle und zugleich prägendste Berührungspunkt mit digitalen Medien (Schulze et al., 2023). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Bildungsziele und -praktiken auch curricular fortlaufend an die Digitalität anzupassen: „Die Primarstufenbildung steht somit vor der Herausforderung, Konzeptionen und Curricula so weiterzuentwickeln, dass die bestehenden Zugänge diese Entwicklungen berücksichtigen“ (Irion et al., 2023, S. 20).

2.2 Bildungspolitisch Maßnahmen zur Digitalität

Auch an österreichischen (Volks-)Schulen gewinnt die Implementierung einer *Digitalen Grundbildung* zunehmend an Bedeutung, was sich in einer Reihe bildungspolitischer Vorgaben widerspiegelt. So wurden in den letzten Jahren mehrere strategische Dokumente und Richtlinien veröffentlicht, die den Stellenwert der Digitalität im Bildungswesen unterstreichen. Zu den zentralen Maßnahmen zählen unter anderem der *8-Punkte-Plan* (BMBWF) für eine digitale Schule aus dem Jahr 2020, sowie der *Digitale Aktionsplan für Bildung 2021–2027*

(Europäische Kommission, 2020), der im Rahmen der EU-Bildungsstrategie auf nationale Gegebenheiten zugeschnitten wurde. Ebenso können die Verankerung des Unterrichtsfachs *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe 1 im Schuljahr 2022/23, sowie die Einführung neuer Lehrpläne in der Primarstufe (BMBWF, 2023a) und Sekundarstufe 1 (BMBWF, 2023b) im Schuljahr 2023/24 angeführt werden, welche unter anderem *Medienbildung* und *Informatische Bildung* als übergreifende Themen etablieren. Ergänzend dazu wurde durch den *Grundsatzterlass Medienbildung* (BMBWF, 2024), die Notwendigkeit einer Förderung von Medienkompetenz in allen Unterrichtsfächern und Schulstufen unterstrichen.

Während diese bildungspolitischen Vorgaben einen wichtigen Schritt zur Anpassung des Schulsystems an die Digitalität darstellen, wird mit Blick auf die Reformforschung deutlich, dass die Umsetzung gesetzter Maßnahmen von verschiedenen Faktoren abhängt, die über die bloße Existenz der gesetzlichen Verankerung hinausgehen. So beschreibt Labaree (2021), dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Festlegung bildungspolitischer Ziele eine unmittelbare Veränderung der Praxis im Klassenzimmer zur Folge hat. Die Diskrepanzen zwischen politischen Absichten, der tatsächlichen Unterrichtspraxis und den erzielten Lernergebnissen können als Differenzen zwischen dem *intended*, *taught* und *learned curriculum* (Schubert, 2008) bezeichnet werden. Nach Schubert (2008) bezieht sich das *intended curriculum* auf die geplanten Kursinhalte und Lernziele, die von politischen Entscheidungsträger*innen festgelegt wurden. Diese Absichten stimmen jedoch nicht immer mit dem so genannten *taught curriculum* überein, d. h. mit dem, was tatsächlich in den Klassenzimmern unterrichtet wird. Darüber hinaus lassen sich Unterschiede zwischen den beabsichtigten Lehrzielen der Lehrkräfte und den tatsächlichen Lernerfahrungen der Schüler*innen – dem *learned curriculum* – feststellen. Diese Komplexität verdeutlicht, dass die Umsetzung von Bildungsinitiativen von zahlreichen Akteur*innen und Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen beeinflusst wird. Im Folgenden wird das *taught curriculum* in den Fokus gerückt, insbesondere die Rolle der Lehrperson als zentrale Akteurin in der Übertragung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität in die Unterrichtspraxis.

2.3 Lehrpersonen als Schlüssel zur Digitalen Grundbildung

Curriculare Vorgaben bilden zwar eine essenzielle Grundlage für die Anpassung des Bildungswesens an die Digitalität, für die Implementierung dieser stellen aber insbesondere Lehrpersonen eine zentrale Schnittstelle dar (bspw. Schaumburg & Prasse, 2019; Schulz-Zander & Eickelmann, 2008; Waffner, 2020).

In diesem Zusammenhang wird in der Forschung insbesondere die Bedeutung der *Überzeugungen* von Lehrkräften hervorgehoben, da diese maßgeblich ihre Intentionen sowie ihr konkretes Handeln im Klassenzimmer – und damit auch die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität – beeinflussen. So zeigen Schaumburg und Prasse (2019) in einer umfassenden Analyse, dass Überzeugungen von Lehrkräften als entscheidender Faktor für die Integration digitaler Medien in den Unterricht gelten. Auch Waffner (2020) kommt in ihrer

Metastudie zu dem Schluss, dass die Überzeugungen des Lehrkörpers als „[...] main predictors of teachers’ classroom technology use [...]“ (S. 68) anzusehen sind.

Die zentrale Bedeutung von Überzeugungen für das Handeln von Lehrpersonen lässt sich durch die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) – im Folgenden als TPB abgekürzt – erklären. Diese aus der Psychologie stammende Theorie beschreibt den Zusammenhang zwischen Überzeugungen und intendiertem Verhalten. Ajzen (1991) führt aus, dass menschliches Verhalten durch Überzeugungen in drei Bereichen beeinflusst wird:

1. *Einstellungen* beschreiben die individuelle Bewertung eines Verhaltens und spiegeln wider, inwieweit eine Person dieses als vorteilhaft oder nachteilig einschätzt. Veranschaulicht am Beispiel der Anschaffung eines Haustiers könnte eine Person dies entweder als finanzielle und organisatorische Belastung oder als Bereicherung durch ein treues Familienmitglied bewerten.
2. Die *subjektive Norm* bezieht sich auf die wahrgenommene Erwartungshaltung des sozialen Umfelds und die Bedeutung dieser für die eigene Person. In unserem Beispiel könnte dies die Bedeutung der Einschätzung umfassen, inwiefern relevante Bezugspersonen – etwa Familienmitglieder, Freund*innen oder Arbeitgeber*innen – die Anschaffung eines Haustiers befürworten oder ablehnen.
3. Die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle* betrifft die subjektive Einschätzung der Umsetzbarkeit eines bestimmten Verhaltens. Im Kontext eines Haustierkaufs könnten dabei insbesondere Aspekte wie finanzielle und zeitliche Ressourcen oder das eigene Wissen über die Haltung und Erziehung des Tiers eine zentrale Rolle für die Entscheidungsfindung spielen.

Diese drei Komponenten prägen die Intentionen einer Person und beeinflussen letztlich ihr tatsächliches Handeln – ein Zusammenhang, der in Abbildung 1 veranschaulicht wird.

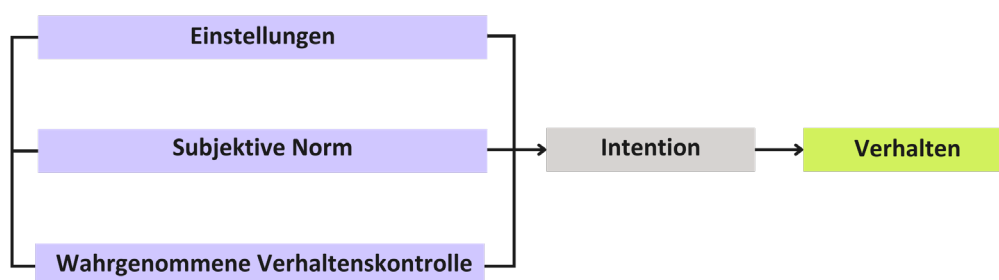


Abbildung 1: TPB nach Ajzen (1991), eigene Darstellung

Auch im Hinblick auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* bzw. der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität sind die Überzeugungsbereiche der TPB relevant. So werden die positiven *Einstellungen* von Lehrpersonen zu digitalen Medien von Schaumburg und Prasse (2019) sowie Waffner (2020) als Grundvoraussetzung genannt, „damit sie bereit sind, den Mehraufwand für die erforderlichen Anpassungen und Veränderungen ihres Unter-

richts in Kauf zu nehmen“ (Schaumburg & Prasse, 2019, S. 223). Gleichzeitig bildet auch die Wahrnehmung der Bedeutung einer *Digitalen Grundbildung* für das soziale Umfeld – die *subjektive Norm* – einen wesentlichen Faktor. Schaumburg und Prasse (2019) schreiben der Schulkultur und dem Medienklima einer Schule – unter anderem geprägt durch Innovationsbereitschaft und Unterstützung im Kollegium und durch die Schulleitung – eine entscheidende Rolle für die Implementierung zu. Auch Schulz-Zander und Eickelmann (2008) betonen, dass besonders soziale Unterstützung und Kooperation im Kollegium zentral für die Adaption digitaler Bildungsmaßnahmen sind. Darüber hinaus erweisen sich Infrastruktur, Support (z. B. Schaumburg & Prasse, 2019; Schulz-Zander & Eickelmann, 2008) und Kompetenzen der Lehrpersonen (z. B. Schiefner-Rohs, 2023; Waffner, 2020) als essenzielle Rahmenbedingungen. Die subjektive Einschätzung dieser Faktoren ist folglich entscheidend für die *wahrgenommene Verhaltenskontrolle*, da sie beeinflusst, inwiefern Lehrpersonen die Umsetzung eigener Ziele oder Einstellungen überhaupt als realisierbar einschätzen.

Aus diesen Gründen greifen auch Forschende wie Schaumburg und Prasse (2019) auf die TPB zurück, um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht durch Lehrpersonen besser zu verstehen. Im Kontext der vorliegenden Forschung wird daher die Theorie auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* und in weiterer Folge der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zu Digitalität angewandt. In Abbildung 2 werden die Bestandteile der TPB in Anlehnung an Schaumburg und Prasse (2019) entsprechend adaptiert, um mögliche relevante Einflussfaktoren in den einzelnen Überzeugungsbereichen sichtbar zu machen.

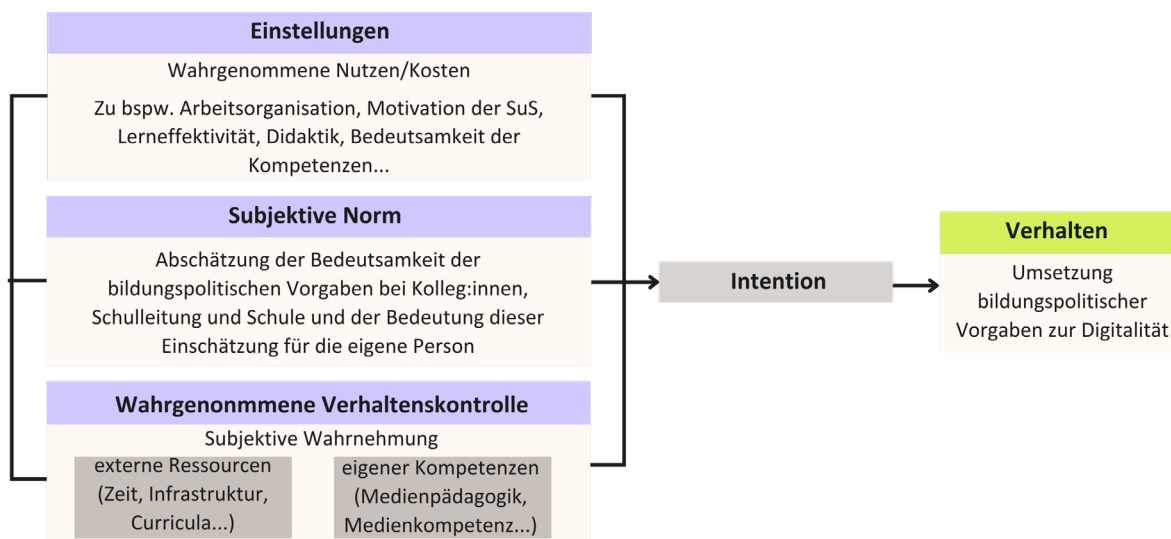


Abbildung 2: TPB im Kontext relevanter Bedingungen für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität durch Lehrpersonen, angelehnt an die Überlegungen von Schaumburg und Prasse (2019, S. 231), eigene Darstellung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die *Digitale Grundbildung* eine zentrale Schlüsselkompetenz in der Digitalität darstellt, deren bildungspolitische Verankerung in österreichischen (Volks-)Schulen gezielt vorangetrieben wird. Ihre Umsetzung im Unterricht hängt jedoch maßgeblich von den Lehrpersonen ab, deren Überzeugungen – beeinflusst durch per-

sönliche Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle – entscheidend dafür sind, inwieweit die angestrebten Bildungsziele tatsächlich realisiert werden.

3 Methode

Wie zuvor aufgezeigt, wird die Vermittlung digitaler Kompetenzen als zentrale Aufgabe des Schulwesens betrachtet, bei der Lehrkräfte eine Schlüsselrolle in der Umsetzung einnehmen. Angesichts dessen untersucht die vorliegende Forschung, welche Überzeugungen Lehrpersonen in Bezug auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* haben und inwiefern diese als förderliche oder hinderliche Faktoren hinsichtlich der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität wirken können.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten und tiefgehende Einblicke in die subjektiven Wahrnehmungen und Argumentationsmuster der Lehrpersonen zu gewinnen, erfolgte die Datenerhebung mittels qualitativer Fokusgruppeninterviews. Diese ermöglichen durch den sogenannte *group effect* (Tracy, 2013, S. 167) differenzierte Einblicke, indem Diskurse angeregt, Reflexionsprozesse verstärkt und mögliche Kontroversen innerhalb der Gruppe sichtbar werden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die qualitative Methodik sowie vorherrschende Gruppendynamiken die Übertragbarkeit der Ergebnisse einschränken. Dennoch liefern Fokusgruppeninterviews wertvolle erste Erkenntnisse über die Wahrnehmungen und Einstellungen der Interviewten.

Das Sample bestand aus zwölf Lehrpersonen aus zwei unterschiedlichen Privatschulen. Die Interviews folgten einem semi-strukturierten Leitfaden, der die Implementierung einer Digitalen Grundbildung bzw. bildungspolitischen Vorgaben thematisierte. So wurden die Lehrpersonen beispielsweise nach ihrer Idealvorstellung zur Integration einer *Digitalen Grundbildung* oder den fünf wichtigsten Determinanten hierzu befragt. Die erhobenen Daten wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) systematisch ausgewertet. Dabei wurde ein deduktiver Ansatz zur Kategorienbildung gewählt, der sich an der *Theory of Planned Behavior* nach Ajzen (1991) orientiert. Die drei Überzeugungsbereiche dieser Theorie dienten als Strukturierungsgrundlage für die inhaltliche Analyse der Interviewaussagen. Durch diesen Ansatz konnte theoriegeleitet herausgearbeitet werden, welche Aspekte als förderlich oder hinderlich für die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* wahrgenommen werden und welche Zusammenhänge sich womöglich zwischen den Überzeugungen der Lehrpersonen und ihren Intentionen bzw. praktischen Handlungen ergeben.

4 Ergebnisse

Die Auswertung der Daten zeigt, dass Lehrpersonen sowohl unterstützende als auch hemmende Überzeugungen in Bezug auf die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität

haben. Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei Überzeugungsbereiche der *Theory of Planned Behavior* strukturiert.

4.1 Einstellungen: Der Nutzen überwiegt die Kosten

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrpersonen die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* und somit bildungspolitischen Vorgaben grundsätzlich als sinnvoll und notwendig erachten. Insgesamt überwiegt aus ihrer Sicht der Nutzen der Kompetenzvermittlung gegenüber den damit verbundenen Kosten.

Ein zentraler Aspekt ist die Relevanz einer *Digitalen Grundbildung* für die Lebenswelt der Schüler*innen. Eine Lehrperson hebt beispielsweise hervor: „[Der]Umgang [mit digitalen Medien] ist schon wichtig, weil die Kinder damit aufwachsen“ (LP 5), wodurch sie verdeutlicht, dass digitale Technologien als integraler Bestandteil der kindlichen und gesellschaftlichen Umwelt wahrgenommen werden. Eine andere Lehrperson argumentiert: „Also, das sind ja normale Dinge, eben den Computer als Arbeitsgerät verwenden“ (LP 7). Weiters betonen die Lehrpersonen spezifische Vorteile einer *Digitalen Grundbildung*. Zum einen wird die Fähigkeit zur eigenständigen Erstellung digitaler Inhalte als wichtig erachtet, etwa durch den Umgang mit Textverarbeitungs- oder Präsentationsprogrammen: „Ich merke das bei den Kindern, dass, weil sie eben wirklich diese Fähigkeiten haben, sie auch sinnvolle Sachen machen. Ja, sie schreiben dann einmal ein Dokument in Word, oder sie machen selbstständig eine Power-Point-Präsentation zum Beispiel“ (LP 3). Zum anderen wird neben diesen praktischen Fertigkeiten auch die Notwendigkeit betont, Schüler*innen für die Risiken digitaler Medien zu sensibilisieren: „In der Volksschule ist es auch wichtig, ihnen die Gefahren des Internets und so auch näher zu bringen, dass sie nicht so unbedarft in diese ganzen Sachen hineingehen“ (LP 11).

Darüber hinaus werden die didaktischen Potenziale digitaler Medien in den Interviews mehrfach hervorgehoben. Die Lehrpersonen berichten insbesondere von einer verbesserten Möglichkeit zur individuellen Rückmeldung und Lernstandserhebung durch digitale Anwendungen und verorten somit Möglichkeiten zur Differenzierung: „Weil man als Lehrperson halt sehr gut auch die Rückmeldung bekommt, was können die Kinder, wo müssen sie einfach noch üben, oder wo sind noch die Schwächen da, oder was können eh schon alle“ (LP 6). Ergänzend dazu wird die Möglichkeit der Verzahnung digitaler und analoger Lehrmittel als Vorteil gesehen, wie LP 8 betont: „Ja, es gibt jetzt auch mittlerweile schon ganz viele Apps, die zu den Schulbüchern passen. Also das kann man ja dann auch gut koppeln.“

Ein weiteres wiederkehrendes Thema in den Diskussionen ist die gesteigerte Motivation der Schüler*innen durch den Einsatz digitaler Medien. Lehrpersonen beobachten eine hohe Begeisterung, wenn beispielsweise Tablets oder andere digitale Werkzeuge in den Unterricht integriert werden. LP 2 beschreibt dies jedoch ambivalent: „Aber es ist schon 'oh die iPads', also sie sind schon irgendwie ferngesteuert, [...] sie sehen die iPads und sind schon ganz wahnsinnig.“ Dies dokumentiert die Überzeugung, dass die hohe Motivation in bestimmten Fällen auch zu einer übermäßigen Faszination oder Ablenkung führen kann.

4.2 Subjektive Norm: Kooperation im Kollegium

Die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* wird von den befragten Lehrpersonen größtenteils als bedeutsam für das Kollegium und die Schule wahrgenommen, während die Meinungen der Schulleitung und Lehrpersonen anderer Schulen nur in Ansätzen und teils kritisch diskutiert werden.

Die Wahrnehmung, das Kollegium schätze die *Digitale Grundbildung* als bedeutsam ein, ist zum Teil auf einen regelmäßigen Austausch und die gemeinsame Planung unter Kolleg*innen zurückzuführen, was zudem motivierend wirkt: „Wir beide, also wir machen viel zusammen und wir inspirieren uns da auch gegenseitig“ (LP 1). Ein weiteres Beispiel für das kollektive Engagement innerhalb der Schulen ist die Erstellung schulinterner Sammlungen digitaler Unterrichtsmaterialien und Kompetenzkataloge. Diese Initiativen werden als äußerst positiv und effizient hervorgehoben. LP 9 schildert:

Bis jetzt hat jeder sein eigenes Süppchen gekocht, und jetzt wäre der Plan für die nächsten Jahre, dass man da wirklich eine gute Sammlung hat. [...] Mit der Schulqualität [sic!] haben wir das entwickelt, auch ein Padlet dazu, wo die Kollegen Zugriff haben. [...] Wir haben uns eh an den DigiKomp-Kompetenzen orientiert und das ein bisschen adaptiert. In einer Konferenz, komplett im Team.

Peripher wird beschrieben, dass Lehrpersonen an anderen Schulen möglicherweise nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um eine *Digitale Grundbildung* effektiv zu vermitteln. LP 7 äußert sich kritisch: „Die Voraussetzungen im Lehrkörper sind einfach so unterschiedlich, jetzt nicht bei uns, aber allgemein gesehen. Dass es noch ganz viele Leute gibt, die mit dem Kopierer schon zum Teil überfordert sind. Und die sollen das dann aber auch unterrichten.“ Inwieweit diese Einschätzung die eigene Unterrichtspraxis beeinflusst, wird in der Diskussion jedoch nicht weiter ausgeführt. Das Thema Schulleitung wird ebenfalls nur kurz angesprochen: „Also ich möchte das jetzt gar nicht so sagen, aber ich glaube auch, dass unsere Leitung da jetzt nicht 100-prozentig dahintersteht“ (LP 12). Obwohl diese Einschätzung und ihre Auswirkungen auf das eigene Handeln nicht ausdrücklich erörtert werden, lässt sich daraus eine wahrgenommene Norm ableiten, die der Digitalität mit Zurückhaltung begegnet.

4.3 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle: Fehlende Ressourcen schränken ein

Bezüglich der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle verdeutlichen die Fokusgruppeninterviews, dass sich die befragten Lehrpersonen einerseits durch die unzureichende Verfügbarkeit von Ressourcen sowie andererseits das Fehlen entsprechender Kompetenzen eingeschränkt fühlen, *Digitale Grundbildung* zu vermitteln.²

Im Einzelnen empfinden Lehrpersonen trotz einer grundsätzlich positiven Einstellung die Ausstattung mit digitalen Ressourcen als unzureichend und somit als signifikante Barriere für die Vermittlung von Kompetenzen für die Digitalität. LP 7 fasst diese häufig wahrgenommene Handlungsunfähigkeit treffende zusammen: „Ganz viel sind einfach die Ressourcen, die wir zur Verfügung haben, die uns da oft sehr einschränken in dem ganzen Tun.“ Insbesondere die als mangelhaft eingeschätzte Ausstattung mit Hard- und Software sowie die häufige Instabilität der Internetverbindung werden von den Lehrpersonen als erhebliche Einschränkungen genannt. Oftmals wird diesbezüglich große Frustration unter den Lehrkräften geäußert:

Das ist wirklich eine Katastrophe! Jetzt nehme ich schon immer meinen eigenen Laptop mit [...]. Und da würde ich mir eigentlich schon wünschen und erwarten/ ich möchte gerne einen modernen Unterricht gestalten und bin aber oft nicht in der Lage, weil die Geräte nicht funktionieren. (LP 11)

Ein weiterer Aspekt, der die befragten Lehrpersonen in ihrem beschriebenen Handlungsspielraum einschränkt, ist der Mangel an fachlichem und technischem Support. Lehrpersonen berichten, dass sie häufig nicht in der Lage sind, alle technischen und didaktischen Anforderungen selbst zu bewältigen: „Also, ich kann nicht alles abdecken im Unterricht. Wir sind ja eh Multitasking und ich denke mir, wenn es da Experten gibt, kann der das sicher besser rüberbringen als ich“ (LP 5). Ebenso beschreibt LP 9, dass weitere Unterstützung ihren Handlungsspielraum positiv beeinflussen würde: „Für mich wäre wichtig, dass entweder ein Kollege Stunden hat dafür oder wir wirklich einen Techniker selbst im Haus haben.“ Zusätzlich zu diesen Barrieren wird auch der Zeitmangel als hemmender Faktor für die Vermittlung von Digitalitätskompetenzen genannt: „[...] es gibt keine Einheit für digitale Bildung, und das heißt, du musst es überall einstreuen, es zwackt dir was ab von den anderen Gegenständen. Das ist der Grund, warum wir, glaube ich, alle sagen, wir haben zu wenig Zeit“ (LP 1). Außerdem werden zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht organisatorische Herausforderungen beschrieben: „Bei uns ist es halt oft das Problem, dass man dann den iPad-Koffer erst dann holen muss, organisieren muss, dran denken muss und so weiter“ (LP 2).

Neben den als fehlend empfundenen Ressourcen wird in den Fokusgruppen auch eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen der Lehrpersonen deutlich. Diese Unsicherheiten variieren von Lehrperson zu Lehrperson: Einige schätzen ihre Medienkompetenz als ausreichend ein – „Das Aneignen und Drübertrauen war für mich nie das Problem“ (LP 7) –, während andere sich als nicht ausreichend kompetent für die Vermittlung wahrnehmen. LP 3 kommentiert dies mit den Worten: „Irgendwann sage ich dann Stopp. Ich kann mit den digitalen Medien so umgehen, wie ich sie brauche, aber dass ich so umgehen kann, dass ich das auch im Unterricht vermitteln kann, ja, das Bedarf dann ja noch Zusatzausbildungen.“

5 Diskussion & Fazit

Nachdem im Zuge dieses Beitrags Überzeugungen von Lehrpersonen zur Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* in drei Bereichen aufgezeigt wurden, werden diese in diesem abschließenden Kapitel kritisch diskutiert und zusammengeführt.

5.1 Zusammenschau & Kontextualisierung

Wie einleitend aufgezeigt, wird die Vermittlung essenzieller Kompetenzen im Bereich der Digitalität von bildungspolitischer (z. B. BMBWF, 2020; BMBWF, 2023a; BMBWF, 2024) sowie akademischer Seite (Irion et al., 2023; Schulze et al., 2023) als zentrale Aufgabe der Volksschule betrachtet. Lehrpersonen spielen dabei eine Schlüsselrolle, da ihre Überzeugungen maßgeblich beeinflussen, inwiefern diese Vorgaben erfolgreich in die Praxis umgesetzt werden (Schaumburg & Prasse, 2019; Waffner, 2020). Vor diesem Hintergrund untersuchte diese Forschung, welche Überzeugungen Primarstufenlehrpersonen in Bezug auf die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* haben und inwiefern diese als förderliche oder hinderliche auf die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität wirken können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Überzeugungen der befragten Lehrpersonen zur *Digitalen Grundbildung* teilweise förderlich als auch hemmend für die Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben zur Digitalität sein können. In Rückbindung an die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991) lässt sich feststellen, dass vor allem die Einstellungen sowie die subjektive Norm eine grundsätzlich förderliche Grundlage für die Vermittlung von Digitalitätskompetenzen darstellen, während sich die wahrgenommene Verhaltenskontrolle als hemmende Überzeugung erweist. Somit erfüllen die Überzeugungen der befragten Lehrpersonen nicht alle Determinanten im Kontext der TPB für die Umsetzung politischer Vorgaben zur Digitalität, wie auch die farblichen Markierungen in Abbildung 3 zeigen.

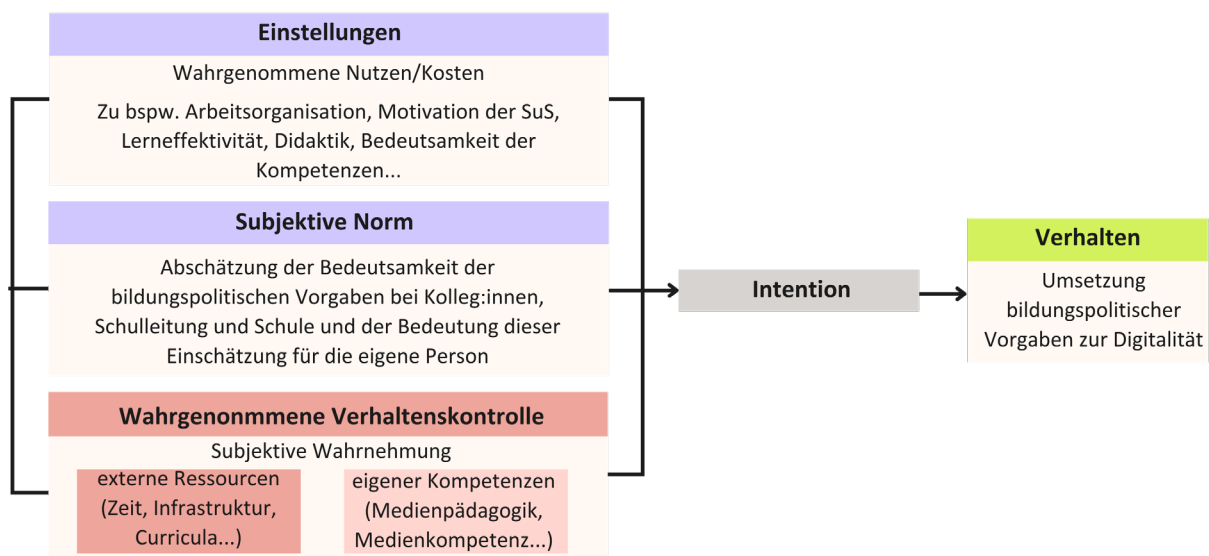


Abbildung 3: Von den Befragten erfüllte (violette) und nicht erfüllte (rot) Determinanten im Rahmen der TPB, eigene Darstellung

Im Bereich der Einstellungen zeigte sich, dass die befragten Lehrpersonen die Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* im Unterricht überwiegend positiv bewerten – eine Gegebenheit, die Forschende (Schaumburg & Prasse, 2019; Waffner, 2020) als eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung erachten. Neben der Notwendigkeit der Vermittlung von Kompetenzen für die Digitalität betonen Lehrkräfte insbesondere die didaktischen Potenziale, etwa zur individuellen Förderung und interaktiven Unterrichtsgestaltung. Zudem wird zumeist der motivationale Mehrwert hervorgehoben, da digitale Werkzeuge das Interesse der Schüler*innen steigern. Somit zeigen sich die Befragten überzeugt vom positiven Effekt der Vermittlung von *Digitaler Grundbildung*.

Auch die subjektive Norm wurde mehrheitlich als unterstützend für die Vermittlung von Digitalitätskompetenzen erlebt. Besonders der kollegiale Austausch, gemeinsame Planungsprozesse sowie schulinterne Initiativen erwiesen sich als zentrale Faktoren, die ein motivierendes und effizienzsteigerndes Medienklima begünstigen, wodurch die Befunde von Schulz-Zander und Eickelmann (2008) zur großen Bedeutung von Kooperation bestärkt werden. Hingegen bleibt unklar, inwiefern die Bewertung der Ansichten der Schulleitung und Lehrpersonen anderer Schulen handlungsweisend für die befragten Lehrpersonen sind. Diese wurden zwar kritisch beschrieben, der Effekt auf die individuelle Unterrichtspraxis jedoch nicht weiter untersucht. Somit kann dieser Aspekt im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht genauer erörtert werden, obwohl die Schulleitung als eine maßgebliche Akteurin bei der Förderung eines positiven Medienklimas hervorgehoben wird (Schaumburg & Prasse, 2019).

Deutlich hemmende Überzeugungen ließen sich zur wahrgenommenen Verhaltenskontrolle feststellen, die maßgeblich durch die als fehlend empfundenen externen Ressourcen beeinflusst wurden. Insbesondere eine als unzureichend wahrgenommene technische Ausstattung, fehlender fachlicher und technischer Support sowie begrenzte zeitliche Ressourcen werden von den befragten Lehrpersonen als zentrale Hürden bei der Vermittlung einer *Digitalen Grundbildung* genannt. Zusätzlich werden teilweise Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen medien-/pädagogischen Kompetenzen beschrieben. Damit knüpfen die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags an bestehende Forschungsergebnisse an, die die hemmende Wirkung fehlender Ressourcen (z. B. Schaumburg & Prasse, 2018; Schulz-Zander & Eickelmann, 2008) und Kompetenzen (z. B. Schiefner-Rohs, 2023; Waffner, 2020) betonen.

5.2 Limitationen und Ausblick

Auch diese empirische Untersuchung weist einige Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. So ist die gewählte Methode der Fokusgruppeninterviews zwar geeignet, um vorherrschende subjektive Überzeugungen im sozialen Austausch sichtbar zu machen, gleichzeitig können jedoch gruppendynamische Gegebenheiten die Offenheit der Teilnehmenden beeinflussen. Da sich die Lehrpersonen innerhalb der jeweiligen Fokusgruppen bereits kannten, ist nicht auszuschließen, dass einzelne Perspektiven durch Konformitätsdruck oder Rücksichtnahme auf Kolleg*innen nur eingeschränkt artikuliert wurden.

Weiters ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse durch die Zusammensetzung der Stichprobe begrenzt. Einerseits wurden die Interviews ausschließlich mit Lehrpersonen aus privaten Volksschulen geführt. Unterschiedliche strukturelle Rahmenbedingungen – etwa im Hinblick auf Ressourcenausstattung oder Maßnahmen wie die Geräteinitiative im Rahmen des 8-Punkte-Plans in der Sekundarstufe 1 – könnten zu abweichenden Überzeugungen in anderen Schulen führen. Andererseits ist auch die Stichprobengröße von insgesamt 12 Lehrpersonen zu berücksichtigen. Zwar ermöglicht die qualitative Herangehensweise eine tiefgehende inhaltliche Auseinandersetzung mit subjektiven Überzeugungen, dennoch sind die Ergebnisse nicht im Sinne quantitativer Generalisierbarkeit zu verstehen. Vielmehr liefern sie explorative Einblicke, die als Ausgangspunkt für weiterführende Studien dienen können.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern Diskrepanzen zwischen wahrgenommenen und tatsächlichen Gegebenheiten an den Schulstandorten bestehen. Weitere Forschung könnte daher untersuchen, ob und in welchem Ausmaß sich der von den befragten Lehrpersonen beschriebene Ressourcenmangel von der real verfügbaren Ausstattung unterscheidet. Ebenso erscheint es sinnvoll, nicht nur das *intended* und *taught curriculum*, sondern auch das *learned curriculum* – also die tatsächlichen Lernerfahrungen der Schüler*innen – stärker in den Blick zu nehmen, um ein vollständiges Bild der Realisierung der *Digitalen Grundbildung* zu gewinnen.

Vor dem Hintergrund der bedeutsamen Rolle von Lehrpersonen zur nachhaltigen Sicherung einer Digitalen Grundbildung im Primarstufenbereich zeigt dieser Beitrag, dass Lehrkräfte trotz positiver Einstellung und unterstützender Kollegialität dringenden Handlungsbedarf bei den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen sehen – „Ich möchte es ja tun, aber...“ (LP 1). Somit wird deutlich, dass eine erfolgreiche Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben zur Digitalität nur dann gelingen kann, wenn auch die Überzeugungen der Lehrpersonen umfassend berücksichtigt und die formulierten Hemmnisse gezielt adressiert werden.

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- BMBWF (2020). *8-Punkte-Plan*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html>
- BMBWF (2023a) *Lehrplan der Volksschule*.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf>
- BMBWF (2023b). *Lehrpläne der Mittelschulen*.
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263955/NOR40263955.pdf>
- BMBWF (2024). *Grundsatzерlass Medienbildung, Aktualisierung, Information der Schule*.
<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=1308>
- Brinda, Torsten, Brüggén, Niels, Diethelm, Ira, Knaus, Thomas, Kommer, Sven, Kopf, Christine, Missomelius, Petra, Leschke, Rainer, Tilemann, Friederike, & Weich, Andreas. (2019).

- Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. In A. Pasternak (Hrsg.), *Informatik für alle (Infos 2019)* (S. 25–33). Gesellschaft für Informatik. <https://doi.org/10.25656/01:22117>
- Europäische Kommission (2020). *Aktionsplan für digitale Bildung (2021–2027)*. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Irion, T., Peschel, M., & Schmeinck, D. (2023). Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In T. Irion, M. Peschel, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (Bd. 155, S. 18–42).
- Labaree, D. F. (2021). The dynamic tension at the core of the grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/00317217211051141>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Peschel, M., Schmeinck, D., & Irion, T. (2023). Lernkulturen und Digitalität. Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In T. Irion, M. Peschel, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele* (Bd. 155, S. 43–52). Grundschulverband. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25820
- Schaumburg, H., & Prasse, D. (2019). *Medien und Schule: Theorie – Forschung – Praxis*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544472>
- Schiefner-Rohs, M. (2023). Digitalisierung (in) der Lehrer:innenbildung – Ein Blick auf Gelingensbedingungen entlang der Lehrer:innenbildungskette. In T. Irion, T. Böttinger, & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 31–48). Waxmann.
- Schubert, W. H. (2008). Curriculum Inquiry. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Hrsg.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (S. 399–419). Sage Publications.
- Schulze, J., Drossel, K., & Eickelmann, B. (2023). Die inhaltliche Ausgestaltung schulischer Medienkonzepte als Gelingensbedingung digitalisierungsbezogener Schulentwicklungsprozesse. In T. Irion, T. Böttinger, & R. Kammerl (Hrsg.), *Professionalisierung für Digitale Bildung im Grundschulalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts P3DiG* (S. 15–30). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996415>
- Schulz-Zander, R., & Eickelmann, B. (2008). Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 14, 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.01.31.X>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (Erste Auflage, Originalausgabe). Suhrkamp.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (1. publ.). John Wiley & Sons.
- Waffner, B. (2020). Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In A. Wilmers, C. Anda, C. Keller, & M. Rittberger (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S. 57–102). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991991.03>

¹ Sofern nicht anders angegeben, bezieht sich der Begriff *Digitale Grundbildung* in diesem Beitrag – in Anlehnung an Irion et al. (2023) – auf jene grundlegenden Kompetenzen, die in der Digitalität erforderlich sind.

² An dieser Stelle gilt zu betonen, dass nicht die Darstellung der tatsächlichen Gegebenheiten Erhebungsgegenstand war, sondern vielmehr die subjektive Wahrnehmung der Lehrpersonen.

Reflektierte Praxis im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik

Michael Methlagl¹, Natascha J. Taslimi², Kornelia Pommer³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1464>

Zusammenfassung

Der Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik (HLG) baut auf einer einschlägigen elementarpädagogischen Ausbildung auf und berechtigt Absolvent*innen als Inklusive Elementarpädagoginnen bzw. Inklusive Elementarpädagogen zu arbeiten. In einer qualitativen Studie wurden Reflexionstagebücher von 21 Studierenden analysiert, um Herausforderungen während der Praxis sowie die Bedeutung von Supervision und kollegialer Fallbesprechung, die im Zuge des HLG angeboten werden, zu erheben. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende vielfältigen emotionalen und fachlichen Anforderungen begegneten (z. B. Arbeit mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen; Negative Emotionen). Unterstützungsangebote des HLG in Form von Supervisionsangeboten und Kollegialer Fallbesprechung sowie persönliche Vorerfahrungen werden als bedeutende Ressourcen angesehen, um mit den Herausforderungen umgehen zu können. Die Studierenden berichten über verschiedene negative Emotionen, die sie in der herausfordernden Situation empfanden. Die Studie unterstreicht die Relevanz einer vertieften Theorie-Praxis-Verknüpfung, gezielter Begleitung im Ausbildungskontext z.B. in Form von Supervision und kollegialer Fallbesprechung und Themen der Emotionsregulation und Selbstfürsorge.

Stichwörter: Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik, Supervision, kollegiale Fallbesprechung

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien und
Fachhochschule Wiener Neustadt, Johannes-Gutenberg-Straße 3, 2700 Wiener Neustadt
E-Mail: michael.methlagl@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.
E-Mail: natascha.taslimi@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.
E-Mail: kornelia.pommer@phwien.ac.at

1 Einleitung

Der Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik (HLG) baut auf ein österreichweites Rahmencurriculum des Bundesministeriums auf, orientiert sich dabei an den in §9 des Hochschulgesetzes (2005) beschriebenen leitenden Grundsätzen und der „Pädagog*innenbildung NEU“ mit dem Ziel, Personen in pädagogischen Berufsfeldern auszubilden. Der HLG baut auf einer einschlägigen elementarpädagogischen Ausbildung auf und bietet eine „professions-, wissenschafts- und praxisorientierte Qualifizierung“ (Pädagogische Hochschule Wien & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2022, S. 6) an. Absolventen*innen erwerben durch den Abschluss des HLG die Berufsberechtigung zur „Inklusiven Elementarpädagogin bzw. zum Inklusiven Elementarpädagogen“. Inklusive Elementarpädagogen*innen bieten im inklusiven Setting individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung für Kinder mit Unterstützungsbedarf an. Weiters arbeiten sie in multiprofessionellen Settings und beraten Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Teams in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Der 90 ECTS-AP umfassende HLG (4 Semester) umfasst 20 Module mit den Schwerpunkten Biographiearbeit im Sinne der Praxis- und Selbstreflexion, Bildungs- und Erziehungswissenschaften der Inklusion, vertiefendes Wissen und Methodik und Didaktik der Entwicklungsbegleitung in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Pädagogisch-praktische Studien (Pädagogische Hochschule Wien & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2022).

Die vier Praxismodule gliedern sich in je ein Praktikum im Berufsfeld, in dem Studierende in Integrations- bzw. Heilpädagogischen Gruppen von einem*r Inklusiven Elementarpädagogen*in angeleitet und begleitet werden, einer darauf abgestimmten praxisbegleitenden Übung, einer Fallbesprechungsgruppe im Sinne des Kollegialen Teamcoachings und der Praxisbegleitenden Supervision. In zwei der vier Semester erhalten die Studierenden im Rahmen des „Praktikums im inklusiven Setting am Standort“ zusätzlich noch Aufgaben, die im Rahmen ihrer derzeitigen eigenen beruflichen Tätigkeit in elementaren Bildungseinrichtungen zu absolvieren sind. (Pädagogische Hochschule Wien & Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, 2022).

1.1 Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprozessen von Pädagogen*innen

Die inhaltliche, methodische und didaktische Gestaltung von Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Schulbereich als auch in der Elementarpädagogik, die dem Aufbau von Wissen und professioneller Kompetenzen dienen, wird in der Literatur vielfältig diskutiert (Korthagen, 2017; Thole, 2010). Verschiedenste Autoren*innen sehen den unzureichenden Theorie-Praxis Bezug als einen der zentralsten Probleme der Lehrer*innenbildung (Hennissen et al., 2017; Korthagen, 2017). Um die Anwendung theoretischer Konzepte in der Praxis zu forcieren, werden im Zuge von Aus- und Weiterbildungen Methoden der Selbstreflexion

eingesetzt (Khanam, 2015; López-de-Arana Prado et al., 2019). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion des eigenen pädagogischen Handelns nimmt einen hohen Stellenwert im Aufbau professioneller Kompetenzen ein. „Reflective practice“ ist seit Jahren ein zentrales Element in der Ausbildung von Lehrpersonen (Reilley Freese, 1999).

Ein essenzielles Kennzeichen von professionellem pädagogischem Handeln ist es „die pädagogische Handlungspraxis generell als krisenhaft zu betrachten“ (Hofer, 2022, S. 25) und wenn in der Auseinandersetzung in der Praxis der Versuch unternommen wird, diese zu erklären und zu verstehen (Hesper, 2001; zit. n. Hofer, 2022). „Professionalität besteht folglich darin, das praktische Handeln mit reflektierendem Erkennen in Verbindung zu bringen“ (Hofer, 2022, S. 26). Der Reflexionsprozess regt zur Klärung persönlicher Werte und Prioritäten an, schafft einen Kontext für die Unterstützung durch Peers und fördert das Erkennen von Möglichkeiten (Bolton, 2010). Im pädagogischen Alltag zeigt sich diese forschende Haltung „in Form systematischer Reflexionskompetenz“ (Hofer, 2022, S. 27). Diese Fähigkeit erlaubt komplexe Situationen in der Praxis zu analysieren, zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und zu optimieren (Hofer, 2022).

Auch im Curriculum des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik nimmt die reflektierte Praxis (Pädagogisch-praktische Studien) einen hohen Stellenwert ein. Die Pädagogisch-praktischen Studien, in denen Studierende erste praktische Erfahrungen im Bereich der Inklusiven Elementarpädagogik sammeln, sind ein ideales Setting für Selbstreflexion, da theoretisches Wissen mit praktischem Handeln verknüpft und reflektiert werden können (Dyment & O’Connell, 2011; Khanam, 2015; López-de-Arana Prado et al., 2019). Studien zeigen aber auch, dass Reflexion oft auf der Stufe des reinen Beschreibens von Situationen stattfindet. Qualitativ hochwertige Reflexionsprozesse (kritische Reflexion, Herstellung des Theorie Praxis Bezugs, etc.) finden seltener statt (siehe dazu den Reviewartikel von Dyment & O’Connell, 2011).

Im Rahmen der reflektierten Praxis bieten auch Peer-coachings wichtige Möglichkeiten, den Austausch von Wissen, Erfahrungen, Strategien, emotionalen Aspekten etc. unter Studierenden zu forcieren. In einer Atmosphäre des Vertrauens und Offenheit können Studierende sich mit neuen Ideen auseinandersetzen und von ihren Erfahrungen profitieren (Korthagen, 2017).

Kollegiale Beratung nach Tietze (2010) ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein*e Teilnehmer*in von den übrigen Teilnehmenden nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln. Die gezielte Aktivierung aller Teilnehmenden im Beratungsprozess gehört zum Wesen der Kollegialen Beratung und baut darauf auf, das breite Potenzial, die vielfältigen Erfahrungen und die Lebendigkeit einer Gruppe zu nutzen. Alle Beteiligten sind aufgefordert, ihr jeweiliges Fachwissen, ihren eigenen Erfahrungshintergrund und die erworbene Erfahrung aus ihrer Berufspraxis einzubringen.

Die Rollen bei der kollegialen Beratung werden jedes Mal gewechselt und sind an den Beratungsprozess geknüpft. Der*die Fallerzähler*in bringt einen Praxisfall ein und formuliert

eine Schlüsselfrage, die dem Prozess eine inhaltliche Richtung gibt. Ein*e Moderator*in übernimmt die Gesprächsführung und achtet auf die Einhaltung der Gesprächsregeln sowie auf die Verwaltung der Zeit. Die anderen Teilnehmenden fungieren als Berater*innen und bringen ihre Ideen, Erfahrungen, Perspektiven und Vorschläge ein. Ein*e Protokollführer*in notiert die Beiträge der Berater*innen stichwortartig mit, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt zur Handlungsplanung und Reflexion verwendet werden können (Tietze, 2016).

Hennissen et al. (2017) heben weiters die Rolle von Ausbildungsprogrammen bzw. Trainings für Mentoren*innen aus der Praxis hervor. Dadurch würden Mentoren*innen besser auf die Arbeit mit den Studierenden vorbereitet werden und mehr über die im Curriculum verankerten Inhalte der Ausbildung erfahren. Eine intensivere Kooperation zwischen Praktikumsstellen und den Ausbildungsorganisationen unterstützen somit den Theorie-Praxis-Transfer. Weiters sollte auch die Evaluation der Ausbildungscurricula erfolgen, um herauszuarbeiten, an welchen Stellen und mit welchen Methoden die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis weiter ausgebaut werden könnte (Hennissen et al., 2017).

An der Pädagogischen Hochschule Wien wird mit dem Hochschullehrgang Mentoring in der Elementarpädagogik eine Weiterbildung von Elementarpädagogen*innen auf Hochschulniveau angeboten „und damit einhergehend eine Steigerung der Qualität in der Betreuung und Begleitung von Studierenden der Elementarpädagogik im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien“ angeboten (Pädagogische Hochschule Wien, 2022, S. 4)

1.2 Ziel der Arbeit und Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Theorie-Praxis Transfer durch Selbstreflexion im Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik. Die im Hochschulbereich üblichen Evaluationsbögen sind für die einzelnen Lehrkräfte wichtige Feedbackinstrumente zu ihrer Lehre. Dennoch ist eine tiefere Analyse der Erfahrungen und des Handelns der Studierenden in der Praxis notwendig, um die vermittelten Inhalte besser auf die Praxisherausforderungen abzustimmen. Ziel dieses Beitrags ist es, die im Praktikum gemachten Erfahrungen (und die Reflexion dieser) der Studierenden des HLG zu erheben, um daraus Ableitungen zur Weiterentwicklung der Lehrinhalte zu erarbeiten. Folgende Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

- (1) Welche Situationen haben die Studierenden im Zuge der Praxis als besonders herausfordernd erlebt?
- (2) Wie sind sie mit diesen Herausforderungen umgegangen?
- (3) Wie hilfreich haben die Studierenden die im HLG vermittelten Inhalte, Methoden, und angebotenen Unterstützungsmaßnahmen (Supervision und kollegiale Fallbesprechungen) erlebt?
- (4) Welche Ableitungen für die Weiterentwicklung des HLG lassen sich daraus treffen?

2 Methode

Die explorative Studie verwendet einen qualitativen Forschungsansatz, um Einblicke in die Herausforderungen der Studierenden, welche sie im Zuge ihrer Praxis erlebt haben, zu erlangen. Weiters soll die Bedeutung der im HLG angebotenen Unterstützungsangebote herausgearbeitet werden.

An der Studie nahmen 21 weibliche Studierende des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik teil. Im Zuge der Pädagogisch-praktischen Studien beantworteten sie mehrfach Leitfragen in Form eines online Reflexionstagebuches. Die Leitfragen orientierten sich am 6-Stufen Reflexions-Modell von (Yee et al., 2022), das die Stufen describing, feeling, associating, analyzing, assessing and developing umfasst. In der vorliegenden Studie wurden insbesondere Leitfragen verwendet, welche sich auf folgende Reflexionsstufen beziehen:

- (1) Describing: Beschreibung der gemachten Erfahrungen
- (2) Feeling: Die in der Situation aufkommenden Emotionen und Gedanken
- (3) Associating: Die Verbindung der in der Situation gemachten Erfahrungen mit vorhandenen Erfahrungen, Vorwissen und Theorien
- (4) Developing: Überlegungen und Ideen für ihr zukünftiges Handeln in der Arbeit als Inklusive Elementarpädagogen*innen

Die Analyse der Daten erfolgte mit der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006), welche in 6 Phasen erfolgt:

- (1) Sich mit den Daten vertraut machen: Wiederholtes Lesen der Tagebucheinträge, notieren erster Gedanken und Ideen
- (2) Generierung erster Codes: Codierung des Materials
- (3) Themen identifizieren: Gruppierung von Codes zu übergeordneten und voneinander abgrenzbaren Themen/Subthemen und diese in Beziehung setzen
- (4) Überprüfung und Überarbeitung der Themen: Überprüfung, Abgleich mit den Originaldaten und Codes sowie Präzisierung der identifizierten Themen/Subthemen
- (5) Definition und Benennung der Themen: Spezifizieren, definieren und benennen der finalen Themen und die Geschichte herausarbeiten, welche die Daten erzählen
- (6) Erstellung des Berichts: Zusammenfassung der Ergebnisse in einem Bericht.

3 Ergebnisse

Im Zuge der thematischen Analyse wurden folgende vier Themen identifiziert: (1) Erfahrungen und Herausforderungen der Studierenden in der Praxis, (2) Reaktionen der Studierenden in der herausfordernden Situation, (3) hilfreiche Aspekte und Unterstützungsangebote zur Bewältigung der Herausforderungen und (4) Reflexion hinsichtlich des zukünftigen Arbeitens

als Inklusive Elementarpädagogen*innen (IEP). Im Folgenden ist die Anzahl der Codes in Klammer angegeben.

Thema 1: Erfahrungen und Herausforderungen der Studierenden in der Praxis

Subthema 1.1: Herausfordernde Situationen

Die Studierenden berichteten von vielfältigen herausfordernden Situationen, die sie im Rahmen ihrer Praxis in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen erlebten. Am häufigsten wurde von Situationen, in denen körperliche und verbale Aggression von Kindern auftraten, berichtet (n = 11), gefolgt von herausfordernden Verhaltensweisen von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (n = 5) sowie emotional intensiven Reaktionen von Kindern (n=3). Darüber hinaus thematisierten die Studierenden aus ihrer Sicht unangemessene Verhaltensweisen der pädagogischen Fachkräfte an der Praktikumsstelle (n = 5). Weitere Herausforderungen stellten systemische und umweltbezogene Faktoren (z.B. zu wenig Zeitressourcen, Personalmangel, hoher Lärmpegel n = 4) sowie die Weigerung von Kindern an Aktivitäten teilzunehmen oder Anweisungen zu befolgen (n = 4), dar. Konflikte mit Eltern (n = 1), Unfälle/ Verletzungen von Kindern (n = 2), Kommunikation zwischen und mit den Kindern (n=1), sowie zeitintensive Unterstützungsmaßnahmen (n = 1) wurden nur vereinzelt erwähnt.

Subthema 1.2: Positive Erlebnisse

Neben diesen Herausforderungen schilderten die Studierenden auch positive Momente, die sie im Zuge ihrer Praxis erlebt haben. Dazu gehörten insbesondere positive Interaktionen mit den Kindern (n = 5) sowie Momente, in denen es ihnen gelang, ein Kind zu beruhigen (n = 2).

Thema 2: Reaktionen der Studierenden in der herausfordernden Situation

Subthema 2.1: Emotionale Reaktionen

Die Studierenden berichteten sehr häufig, dass sie negative Emotionen wie Wut, Frustration, Schock oder Sorge (n = 18) in den herausfordernden Situationen verspürt haben. Auch Gefühle der Überforderung und Selbstzweifel (n = 10) wurden mehrfach beschrieben, während Stress als eher allgemeine Beschreibung des emotionalen Empfindens (n = 2) sowie gemischte Gefühle (n = 1) weniger häufig beschrieben wurde.

Subthema 2.2: Verhalten der Studierenden in der Situation

Bezogen auf das eigene Verhalten in den herausfordernden Situationen gaben die Studierenden an, direkt in die Situation eingegriffen bzw. aktiv gehandelt zu haben (n = 15). Auch die Beobachtung der Situation (n = 5) sowie kollegiale Gespräche (n = 3) wurden erwähnt. Weitere Maßnahmen, die die Studierenden gesetzt haben, umfassten verbale Strategien (n = 3), beruhigende Aktivitäten (n = 4) und individualisierte pädagogische Ansätze (n = 3). In einem Fall wurde ein bewusster Rückzug aus der Situation als Reaktion genannt (n = 1).

Thema 3: Hilfreiche Aspekte und Unterstützungsangebote zur Bewältigung der Herausforderungen

Subthema 3.1: In der Situation hilfreich

Zur erfolgreichen Bewältigung der erlebten Herausforderungen wurden unterschiedliche Strategien und Unterstützungsangebote als hilfreich benannt. Als besonders hilfreich für die erfolgreiche Situationsbewältigung wurden das konkrete Handeln in der Situation (n = 9), die Wahrung eigener Grenzen (n = 9) sowie kollegiale Reflexionen und Gespräche (n = 10) beschrieben. Darüber hinaus wurde die Beobachtung des Kindes/der Situation (n = 2) und das Vertreten des eigenen Standpunktes bzw. der eigenen pädagogischen Position (n = 2) als bedeutsam erachtet.

Die eigene Vorerfahrung spielte für viele Studierende eine wichtige Rolle und wurde oft als hilfreich eingestuft (n = 10). Zweimal wurde erwähnt, dass Vorerfahrung wenig hilfreich war. Fachwissen und Methoden, die sie im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn erlernt haben, (n = 4) wurden mehrfach genannt.

Subthema 3.2: Hilfreiche Inhalte und Angebote des HLG

Bezüglich des Hochschullehrgangs (HLG) wurden vor allem die kollegialen Fallbesprechungen und/oder Supervision (n = 18) als hilfreich erwähnt. Einmal wurde die kollegiale Fallbesprechung und zweimal die Supervision als nicht hilfreich erachtet. In neun Fällen wurde darauf hingewiesen, dass das Thema zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht in der Supervision oder der kollegialen Fallbesprechung bearbeitet wurde. Auch die im Zuge der Lehrveranstaltungen des HLGs vermittelten Inhalte wurden als sehr hilfreich erachtet (n = 8).

Subthema 3.3: Hilfreiches Wissen und erworbene Kompetenzen außerhalb des HLG

Zusätzlich wurden außerhalb vom HLG (im Zuge von Aus- und Weiterbildungen) erworbene Kompetenzen als hilfreich eingestuft. Dazu zählen erworbenes Wissen und Kompetenzen aus Bachelor bzw. Masterstudien und der BAfEP Ausbildung (n = 3), sowie erworbene Kompetenzen im Bereich Kommunikationsstrategien, Konfliktmanagement, Selbstmanagement und Kinderschutz (n = 7). Wissen aus den Bereichen Entwicklungspsychologie, Elementarpädagogik und Erste Hilfe wurde ebenfalls als hilfreich beschrieben (n = 4).

Thema 4: Reflexion hinsichtlich des zukünftigen Arbeitens als IEP

Die Studierenden gaben an, dass sie sich durch die gemachten Erfahrungen bewusster über die beruflichen Herausforderungen und ihrer Zukunft in diesem Beruf wurden und darüber reflektierten. Beispielsweise wurde der Wunsch nach mehr Vorbereitung (Wunsch nach mehr Fachwissen zu spezifischen Themen z.B. Autismus-Spektrum-Störung, Methoden aus dem Bereich Achtsamkeit) auf spezifische herausfordernde Situationen sowie vertiefte Auseinandersetzung in den Fallbesprechungen (n = 8) geäußert. Für die zukünftige Arbeit in diesem Bereich wurde ein kindzentrierteres und bedürfnisorientierteres Arbeiten (n = 8) sowie die

Möglichkeit neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren (n = 3) als wichtig erachtet. Auch die Bedeutung der Zusammenarbeit im Team (n = 4) und die Bedeutung von Selbstfürsorge und Resilienz (n = 7) wurden als wichtig erachtet. Supervision, Selbstreflexion und kollegialer Austausch wurde als wesentlicher Bestandteil der beruflichen Weiterentwicklung hervorgehoben (n = 14). Es wurden auch Zweifel an der Arbeit im Elementarbereich sowie strukturelle Probleme (Rahmenbedingungen, Personalsituation, n = 6) erwähnt.

4 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Einblick in die Herausforderungen von Studierenden des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik, welche sie im Rahmen ihres Praktikums erlebten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden im Praxisfeld mit einem breiten Spektrum herausfordernder Situationen konfrontiert sind. Diese reichen von der Arbeit mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen und intensiven emotionalen Reaktionen über ungünstige Rahmenbedingungen wie z.B. Zeit- und Personalmangel bis hin zu Spannungen in der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften. Am häufigste berichteten die Studierenden, dass die Arbeit mit Kindern mit aggressiven Verhaltensweisen besonders herausfordernd war. Neben den berichteten Herausforderungen in der Arbeit mit den Kindern wurden aber auch, wenn auch seltener, häufig systemisch und umweltbezogenen Faktoren, wie beispielsweise Zeit- und Personalmangel, die die Arbeit erschwerten, berichtet. Die Studierenden berichteten aber auch von positiven Erlebnissen insbesondere von positiven Interaktionen mit den Kindern.

Diese Herausforderungen lösten häufig negative Emotionen wie Wut, Frustration, Schock, Sorge aber auch Überforderung und Selbstzweifel bei den Studierenden aus. Trotz der intensiven emotionalen Reaktion der Studierenden auf die herausfordernden Situationen, zeigten sie ein hohes Maß an Handlungsbereitschaft. Neben der Bedeutung der eigenen Vorerfahrung und der außerhalb des HLG erworbenen Kompetenzen (z.B. Kommunikationskompetenzen, Konfliktmanagementkompetenzen) für die Bewältigung der Situationen, wurden vor allem auch die im Zuge des HLG angebotenen kollegialen Fallbesprechungen und Supervisionen als sehr hilfreich erachtet. Die gemachten Erfahrungen in der Praxis gingen auch mit dem Wunsch einer noch intensiveren Vorbereitung auf die Praxis einher. Hier wurde die Vermittlung von spezifischem Fachwissen genannt sowie die vertiefte Auseinandersetzung in den Fallbesprechungen. Auch der Wunsch verstärkt kindzentriert und bedürfnisorientiert zu arbeiten wurde relativ häufig erwähnt. Diese Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit dieser Angebote auf und belegen wie hilfreich diese Angebote in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen*innen sind.

Neben der Bedeutung von Austauschprozessen (Tietze, 2016) mit z.B. Kolleg*innen und erfahrenen Pädagog*innen wurden in den Reflexionen der Studierenden über ihre zukünftige Arbeit als Inklusive Elementarpädagogen*innen auch die Relevanz einer guten Teamzusammenarbeit und von Selbstreflexion und Selbstfürsorge mehrfach betont.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass neben der eigenen Vorerfahrung und bereits erworbenen Kompetenzen in anderen Aus- und Fortbildungen die praktische Ausbildung und die damit verbundenen Bildungsangebote, die kollegiale Fallbesprechung und Supervision im Rahmen des Hochschullehrgangs Inklusive Elementarpädagogik eine zentrale Rolle für die Entwicklung professioneller Kompetenzen spielen, und als bedeutsame Unterstützungsressource wahrgenommen wurden. Der Wunsch nach einer noch vertieften Auseinandersetzung in Fallbesprechungen und Fachwissen spiegelt das Bedürfnis nach einer noch stärkeren Vernetzung von Theorie und Praxis wider. Kollegiale Fallbesprechung und Supervision sind somit zentral, um die Handlungsmöglichkeiten und das Methodenrepertoire angehender Inklusiver Elementarpädagogen*innen zu erproben, zu reflektieren und zu erweitern.

Die Ergebnisse machen jedoch auch sichtbar, dass die herausfordernden Praxissituationen für Studierende nicht nur mit fachlichen, sondern auch mit erheblichen emotionalen Anforderungen verbunden sind. Da die Regulation der eigenen Emotionen und die Coping Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte positive, mit unterstützenden Reaktionen bezogen auf negative Emotionen der Kinder zusammenhängen (Buettner et al., 2016; Swartz & McElwain, 2012), sollte im Zuge von Aus- und Fortbildungsangeboten die Vermittlung von Methoden zum Umgang mit den eigenen Emotionen (Emotionsregulationsstrategien, Selbstmanagement, Selbstfürsorge etc.) ausgebaut werden.

An dieser Stelle sei auf die Online-Toolbox „Selbstfürsorge und Teamresilienz“ verwiesen, die vielfältige Anregungen für Selbstfürsorge und persönliche Weiterentwicklung beinhaltet. Die positiven Auswirkungen der Selbstfürsorge für den pädagogischen Bildungsalltag werden dezidiert hervorgehoben (Breit & Zechner, 2024).

Neben der Evaluierung der Curricula heben Hennissen et al. (2017) auch die Bedeutung der Vernetzung von Mentoren*innen in der Praxis mit den Ausbildungsinstitutionen, um den Theorie-Praxis Transfer zu stärken hervor. Durch Fortbildungen und Trainings würden Mentoren*innen besser auf die Arbeit mit den Studierenden vorbereitet werden und mehr über die im Curriculum verankerten Inhalte der Ausbildung erfahren. Eine intensivere Kooperation zwischen Praktikumsstellen und den Ausbildungsorganisationen sowie Trainings für Mentor*innen (z.B. HLG Mentoring in der Elementarpädagogik Pädagogische Hochschule Wien, 2022) unterstützen somit den Theorie-Praxis Transfer und dürften hilfreich sein, um die Studierenden noch besser auf berufliche Herausforderungen vorzubereiten.

Literatur

- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development* (Third edition ed.). Sage Publications Ltd.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breit, S., & Zechner, K. (2024). *Selbstfürsorge und Teamresilienz. Online-Toolbox für pädagogisches Personal in elementaren Bildungseinrichtungen (im Auftrag des BMBWF)*. Retrieved 02.04.2025 from <https://www.ph-noe.ac.at/de/toolbox-selfcare>

- Buettner, C. K., Lieny, J., Eunhye, H., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social–Emotional Capacity: Factors Associated With Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005-HG). (2005). 3. Abschnitt § 9.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Dymont, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81–97.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507308>
- Hennissen, P., Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314–325.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Hofer, R. (2022). Die Bedeutung von Reflexionskompetenz für die Gestaltung einer verantwortungsvollen elementarpädagogischen Praxis. *Pädagogische Horizonte*, 6(1), 21–40.
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-03>
- Khanam, A. (2015). A practicum solution through reflection: an iterative approach. *Reflective Practice*, 16(5), 688–699. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1071248>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- López-de-Arana Prado, E., Martínez Gorrotxategi, A., Agirre García, N., & Bilbatua Pérez, M. (2019). More about strategies to improve the quality of joint reflection based on the theory-practice relationship during practicum seminars. *Reflective Practice*, 20(6), 790–807.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1690982>
- Pädagogische Hochschule Wien. (2022). *Curriculum Hochschulehrgang Mentoring in der Elementarpädagogik*. Retrieved 20.03.2025 from https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2023/02/Curriculum_HLG_Mentoring-Elementarpaedagogik.pdf
- Pädagogische Hochschule Wien, & Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems. (2022). *Curriculum Hochschulehrgang Inklusive Elementarpädagogik*. Retrieved 15.02.2025 from <https://phwien.ac.at/hochschulehrgang-inklusive-elementarpaedagogik/#downloads>
- Reilley Freese, A. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895–909.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00029-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00029-3)
- Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and Cognition: Associations With Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202–226.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222.
- Tietze, K.-O. (2010). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Rowohlt.
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 309–320). UTB GmbH Klinkhardt.
- Yee, B. C., Abdullah, T., & Mohd Naw, A. (2022). Exploring pre-service teachers' reflective practice through an analysis of six-stage framework in reflective journals. *Reflective Practice*, 23(5), 552–564. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071246>

Emotionsregulationsstrategien von Studierenden in herausfordernden Situationen während der Pädagogisch-praktischen Studien

Eine explorative qualitative Tagebuchstudie

Peter Vogl¹, Michael Methlagl², Barbara Hanfstingl³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1445>

Zusammenfassung

Ziel des Beitrags ist es herauszufinden, welche herausfordernden Unterrichtssituationen Studierende des Lehramts Primarstufe in den Pädagogisch-praktischen Studien erleben und welche Emotionsregulationsstrategien sie dabei einsetzen. Die theoretische Grundlage für die Datenanalyse dieser explorativ qualitativen Tagebuchstudie bilden die intrapersonalen Emotionsregulationsstrategien nach Gross (2013) und die interpersonalen Emotionsregulationsstrategien nach Hofman et al. (2016). Die Ergebnisse der Tagebucheinträge (n=356) der Studierenden (n=188), zeigen, dass *Verhaltensprobleme* (n=133) und *Vermittlungsprobleme* (n=94) am häufigsten von den Studierenden genannt wurden. Es folgen die Kategorien *Emotionale und soziale Probleme* (n=45), *Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme / Heterogenität* (n=30) und *Mentor*innenkonflikte* (n=23). Seltener werden *Administratives, Organisation, Unfälle* (n=18) und *Keine Probleme* (n=13) benannt. Die Auswertung zeigt, dass die ERS *situation modification* (n=142), *response modulation* (n=89), *no regulation* (n=40), *social modeling* (n=29), *cognitive change* (n=25), *attentional deployment* (n=17) und *situation selection* (n=14) von den Studierenden eingesetzt wurden. Basierend auf diesen Ergebnissen werden bestehende Ausbildungssettings- und Möglichkeiten der Weiterentwicklung diskutiert.

Stichwörter: Emotionsregulationsstrategien, herausfordernde Situationen, Lehramt Primarstufe

¹ Pädagogische Hochschule Wien

E-Mail: peter.vogl@phwien.ac.at

² Fachhochschule Wiener Neustadt

E-Mail: michael.methlagl@fhwn.ac.at

³ Alpe-Adria-Universität Klagenfurt

E-Mail: barbara.hanfstingl@aau.at

1 Einleitung

Lehrpersonen sind häufig mit Schüler*innenfehlverhalten konfrontiert, wodurch geplante Unterrichtsinhalte oftmals nicht adäquat umgesetzt werden können und Frustration entsteht (Aldrup et al., 2018). Dies liegt unter anderem daran, dass es ihnen an einem Repertoire von Emotionsregulationsstrategien (ERS) mangelt, um auf herausfordernde Unterrichtssituationen effektiv zu reagieren (Taxer & Frenzel, 2015). Da sich bis dato nur wenige Studien mit intra- und interpersonalen ERS bei angehenden Lehrpersonen beschäftigen (Li et al., 2024; Methlagl & Vogl, 2024), fehlt eine grundsätzliche Auseinandersetzung von ERS in herausfordernden Situationen in den Pädagogisch- praktischen Studien der Primarstufenausbildung. Diese Lücke gilt insbesondere für den Einsatz und Erwerb solcher Strategien von Studierenden im Kontext des Wiener Pflichtschulwesens. Noch gibt es keine Forschung dazu, welche herausfordernden Unterrichtssituationen Studierende des Lehramts Primarstufe der pädagogischen Hochschule Wien im Schulpraktikum erleben und wie sie mit diesen, aus einer emotionalen Perspektive, umgehen. Dieser Artikel versucht diese Lücke zu schließen und beforscht die Kombination von intra- und interpersonaler ERS in herausfordernden Unterrichtssituationen.

Unterrichten ist eine emotionale Achterbahnfahrt (Sutton & Wheatley, 2003). Einerseits wird Unterrichten mit positiven Emotionen wie Freude und Stolz verbunden, andererseits wird in empirischen Befunden auch von negativen wie Ärger, Angst und Frustration bei Lehrpersonen berichtet (Frenzel, 2014). Störungen des Unterrichts und Fehlverhalten von Schüler*innen und Schülern sind große Herausforderungen für Lehrpersonen, insbesondere für jene am Beginn ihrer Karriere (Korpershoek et al., 2016; Oliver et al., 2011; Postholm, 2013; Postholm, 2016). In diesen Situationen sind für Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die Anwendung von Classroom Management Methoden essentiell, sondern auch die Regulation aufkommender Emotionen, welche eine bedeutende Rolle für zielführenden Unterricht spielen (Hagenauer et al., 2015; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Herausfordernde Unterrichtssituationen lösen unterschiedliche, größtenteils negative Emotionen in Lehrpersonen aus, welche zu erhöhtem Stressempfinden, emotionaler Erschöpfung bis hin zu Burnout führen können (Chang, 2009). Eine effektive Emotionsregulation (ER) hilft Lehrerinnen und Lehrern den empfundenen Stress zu verringern (Montgomery & Rupp, 2005), hat einen großen Einfluss auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Datler, 2012) sowie das Verhalten von Schüler*innen und Schülern und deren Leistungen (Frenzel, 2014).

1.1 Herausfordernde Situationen in den Pädagogisch- praktischen Studien

Das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien verknüpft theoretische Inhalte der Ausbildung mit praktischer Unterrichtserfahrung an Wiener Pflichtschulen. Vom ersten bis zum achten Semester stehen die Studierenden im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien (40 ECTS) im direkten Kontakt mit Schüler*innen. Dabei

werden sie von Praxislehrpersonen begleitet, um komplexe Erziehungs- und Unterrichtssituationen zu bearbeiten. Diese stehen den Studierenden als Mentor*innen professionell zur Seite¹. Das Auseinandersetzen mit herausfordernden Situationen im Schulpraktikum dient dem Schärfen des Professionsverständnisses und erlaubt den Studierenden einen realistischen Einblick in den späteren Berufsalltag. Insbesondere emotionale Themen spielen im Schulpraktikum eine große Rolle (Mujab et al., 2023).

Bisherige Befunde zeigen, dass Verhaltensprobleme (Kwok, 2021; McLean et al., 2019) eine große Herausforderung im Lehrberuf offenbaren. Diese Probleme stellen nicht nur große Schwierigkeiten für Lehrpersonen dar, sondern wirken sich auf den Lernerfolg von Schüler*innen aus (Kwok, 2023). Des Weiteren sind Vermittlungsprobleme (Liu et al., 2023) von Lehrpersonen große Herausforderungen in Unterrichtssituationen und stehen in direktem Zusammenhang zu Lernergebnissen der Schüler*innen. Emotionale und soziale Probleme von Schüler*innen (Taylor & Smith, 2017) sind eine weitere Herausforderung im Bildungsbereich und erfordern erhöhte Unterstützung von Lehrpersonen. Auch kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme, beziehungsweise die Heterogenität der unterschiedlichen und vielschichtigen Lernbedürfnisse der Schüler*innen an sich (Li et al., 2022) stellen Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag vor komplexe und schwierige Unterrichtssituationen. Die individuellen Unterschiede der Lernenden zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, kennzeichnen diese Problematik. Um diese Situationen zu reflektieren, beziehungsweise nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen, unterstützen Mentor*innen die Studierenden. Jedoch treten dabei auch Konflikte zwischen Lehramtsstudierenden und Mentor*innen in Ausbildungsprogrammen auf (Bruns et al., 2021) und bilden somit die Quelle für weitere herausfordernde Situationen während des Schulpraktikums.

1.2 Emotionsregulationsstrategien

Das Prozessmodell der Emotionsregulation (Gross, 1998, 2013) unterscheidet fünf Interventionsfamilien (*situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitive change, response modulation*), welche Möglichkeiten für Individuen bieten, das Emotionsgeschehen zu beeinflussen. Dieser dynamische Prozess der Emotionsgenese gliedert sich wiederum in antezedenz-orientierte ER- Strategien (*situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitive change*) und reaktions-fokussierte ER-Strategien (*response modulation*). Am Beispiel „Lautstärke im Unterricht“ verdeutlicht können Lehrpersonen ihre Emotionen regulieren, indem sie im Vorfeld bewusst Unterrichtsmethoden (z.B.: Frontal- oder Projektunterricht) auswählen oder vermeiden. Diese ER-Strategie wird nach Gross (1998) Situationsauswahl (*situation selection*) genannt. Weiters kann durch Lehrer*innen bewusst ins Unterrichtsgeschehen eingegriffen werden (*situation modification*), indem sie schwätzende Schüler*innen ermahnen oder auseinandersetzen. Viele Classroom Management Strategien setzen hier an. Aufmerksamkeitslenkung (*attentional deployment*) bedeutet zum Beispiel, die Situation, wenn Lehrpersonen explizit das Störverhalten von Schüler*innen ignorieren, um den Unterrichtsfluss nicht zu gefährden. Das bewusste Ignorieren der Lehrperson

steuert somit den Unterrichtsprozess. Das kann für Novizen oft schwer nachvollziehbar sein (Imhof & Schlag, 2018). Die Interventionsfamilie *cognitive change* beschreibt mentale Strategien, um mit negativen Emotionen umzugehen. Beispiele hierfür sind Akzeptanz und Geduld. Der Gedanke einer Lehrperson, dass schwätzende Schüler*innen bis zu einem gewissen Grad Teil der Profession sind, kann somit emotionsregulierend wirken. Wenn Emotionen ihre volle Wirkung auf körperlicher-, kognitiver- und Verhaltensebene entfaltet haben, kann nur mehr auf diese Erregungen reagiert werden. Dies kann durch Regulation der körperlichen Reaktionen, erhöhte Aufmerksamkeit („Grübeln“), Unterdrückung („Frust runterschlucken“) oder expressives Verhalten („Dampf ablassen“, „mit der Faust auf den Tisch schlagen“, etc.) geschehen.

Emotionen können jedoch nicht nur intrapersonal, wie im oben beschriebenen Modell, reguliert werden, sondern auch im Austausch mit oder durch andere Personen. Dieser Prozess wird als interpersonale Emotionsregulation bezeichnet (Zaki & Williams, 2013). Diesbezüglich werden vier interpersonale ER- Strategien unterschieden: *enhancing positive affect* (beschreibt eine Tendenz, sich an andere zu wenden, um Gefühle von Glück und Freude zu steigern), *perspective taking* (das Nutzen anderer, um sich daran zu erinnern, sich keine Sorgen zu machen und dass es anderen schlechter geht), *soothing* (sich an andere zu wenden, um Trost und Mitgefühl zu bekommen) und *social modeling* (sich an anderen orientieren, um zu sehen, wie sie mit einer bestimmten Situation umgehen könnten) (Hofmann et al., 2016, S. 352).

2 Ziele und Forschungsfragen

Ziel dieses Beitrags ist es herauszufinden, welche Situationen von angehenden Lehrer*innen in der Primarstufe als besonders herausfordernd erlebt werden und welche Emotionsregulationsstrategien sie dabei anwenden.

- FF1: Welche emotional herausfordernden Situationen treten für Studierende des Lehramts Primarstufe in den Pädagogisch- praktischen Studien auf?
- FF2: Welche intra- und interpersonalen Emotionsregulationsstrategien wenden sie dabei an?
- FF3: Gibt es signifikante situationsspezifische Unterschiede hinsichtlich der eingesetzten Emotionsregulationsstrategien?

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Studie beforscht Studierende während ihres Schulpraktikums. Den Proband*innen wurde ein Online- Tagebuch zur Verfügung gestellt, um in einem offenen Format herausfordernde Unterrichtssituationen und ihre emotionalen Reaktionen darauf zu doku-

mentieren. Tagebuchverfahren weisen eine gute ökologische Validität auf und sind eine zielführende Methode, um Zugang zu den täglichen Erfahrungen der zukünftigen Lehrpersonen zu erhalten (Schmidt et al., 2016). Die Tagebuchdokumentation fand während der Pädagogisch-praktischen Studien in den Studienjahren 2022–2023 statt. Der Studienleiter hat den Link zum Online-Tagebuch teilnehmenden Studierenden via Email zugesandt. Die Studierenden haben ihre Bereitschaft zur Teilnahme freiwillig erklärt. Die Aufgabe für die Teilnehmer*innen war es, ihre Erfahrungen mit den herausfordernd erlebten Situationen, ihre emotionalen Reaktionen darauf und das Unterrichtsfach, in dem die Situation stattgefunden hat, zeitnah einzutragen.

3.1 Stichprobe

Das Sample dieser Tagebuchstudie bilden 188 Studierende ($w=154 / 81,91\%$, $m=26 / 13,83$, $d=8 / 4,26\%$; $M_{\text{Alter}}=25,38$, $SD=7,88$; $M_{\text{Semester}}=4,14$, $SD=1,85$) des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden mit zirka 15 Prozent Männer ist charakteristisch für dieses Studium (Ludwig, 2019). Die hohe Standardabweichung des Alters der Studierenden ist auf die großen Abweichungen einzelner Studierender zurückzuführen (älteste*r Teilnehmer*in war 55 Jahre).

3.2 Datenanalyse

Die Tagebucheinträge der Studierenden wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring & Fenzl, 2019). Das Vorgehen bei der Kategorienbildung wurde nach einem ersten deduktiven Analyseschritt um einen induktiven erweitert. Die Expertise von Autorin drei wurde bezüglich der Entwicklung des Kategoriensystems der herausfordernden Situationen herangezogen. Zu Beginn wurden die schriftlichen Ausführungen der teilnehmenden Studierenden anhand der deduktiven Kategorien der herausfordernden Situationen und des Unterrichtsfachs von Autor eins analysiert und anschließend durch induktive Kategorien verfeinert. Die ERS wurden von Autor eins und zwei unabhängig voneinander kodiert. Die Interkoderreliabilität wurde mit Cohen's Kappa berechnet. Der Koeffizient betrug $\kappa=.78$ und gilt als eine sehr gute Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977). Die qualitativen Analysen wurden mit der Software MAXQDA (Verbi Software, 2025) durchgeführt.

Um FF3 zu beantworten, wurden die beiden nominal skalierten Variablen herausfordernde Situation und ERS durch eine Kreuztabelle dargestellt und anschließend mittels eines Chi-Quadrat-Testes nach Pearson ausgewertet. Dabei wurde überprüft, inwieweit es signifikante Unterschiede in den eingesetzten ERS in den verschiedenen herausfordernden Situationen gibt. Weiters wurden die standardisierten Residuen berechnet, um signifikante Abweichungen (Standardisiertes Residuum größer 1.96 oder kleiner -1.96) zwischen den beobachteten und erwarteten Häufigkeiten zu identifizieren. Es wurde ein Signifikanzniveau α von 5% verwendet. Alle statistischen Berechnungen wurden mit R durchgeführt (R Core Team, 2017).

3.3 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem wurde deduktiv gebildet (vgl. Kapitel 1.1 & 1.2) und durch induktive Kategorien ergänzt. Es gliedert sich in drei Bereiche: Unterrichtsfach, herausfordernde Situation und Emotionsregulationsstrategie.

Unterrichtsfach

Die Unterrichtsfächer der Primarstufe wurden deduktiv aufgrund der Vorgaben des Lehrplans der österreichischen Volksschule² gebildet: *Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Bewegung und Sport, Technik und Design, Kunst und Gestaltung, Musik, Religion und Englisch*. Aus den Daten der Tagebucheinträge zeigten sich Beschreibungen von Situationen, die sich keinem Fach zuordnen ließen, aber eindeutig Unterrichtssituationen beschreiben. Dementsprechend wurde die induktive Kategorie *Pädagogische Arbeit/Gesamtunterricht* gebildet. Diese beschreibt Situationen, die sich zum Beispiel im Sitzkreis bei der Besprechung von Klassengemeinschaftsthemen oder Ähnlichem ergaben. Des Weiteren wurde das Kategoriensystem um die induktiven Kategorien *Exkursion* (herausfordernde Situationen die bei Ausflügen oder disloziertem Unterricht auftraten), *Pause* und *Sonstige* (Förder-, Lern- und Supplierstunden, Freifach, Elterngespräch, Testung und Unterrichtsvorbereitung) erweitert. Die induktive Kategorie *Kein Fach* beschreibt Tagebucheinträge von Studierenden die keinen Rückschluss auf eine Unterrichtssituation oder eine der oben genannten Kategorien darstellen.

Herausfordernde Situation

Deduktiv wurden die Kategorien *Verhaltensprobleme, Vermittlungsprobleme, Emotionale und soziale Probleme, Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/Heterogenität* und *Mentor*innenkonflikte* gebildet (vgl. Kapitel 1.1). Nach der ersten Durchsicht der Daten der Tagebuchstudie ergab sich die induktive Kategorie, welche administrative Tätigkeiten, organisatorische Schwierigkeiten und plötzlich auftretende Unfälle beinhaltet (*Administratives, Organisation, Unfälle*). Die Kategorie *Keine Probleme* wurde induktiv gebildet. Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Studierenden, die über keine Probleme während der Pädagogisch-praktischen Studien berichteten.

Emotionsregulationsstrategien

Die Kategorien wurden anhand der intra- (*situation selection, situation modification, attentional deployment, cognitiv change, response modulation*; Gross, 1998) und interpersonalen ERS (*enhancing positive affect, perspective taking, soothing, social modeling* Hofmann et al., 2026) deduktiv gebildet (vgl. Kapitel 1.2). Nach dem ersten Durchgang des Kodierungsprozesses wurden nicht zuordenbare Tagebucheinträge von Autor eins und zwei identifiziert. Nach Rücksprache mit Autor drei wurde die induktive Kategorie *no regulation* gebildet. Diese Kategorie umfasst alle Einträge, bei denen kein Rückschluss auf eine ERS gezogen werden konnte. Dies war einerseits mit dem Kontext zu begründen („*Ich habe nur hospitiert.*“), ande-

rerseits gab es auch Tagebucheinträge, die explizit von keinen herausfordernden Situationen in den Pädagogisch-praktischen Studien berichteten.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Tagebucheinträge (n=356) der Studierenden (n=188) werden folgend dargestellt. Es zeigt sich, dass am häufigsten die Unterrichtsfächer *Mathematik* (n=65) und *Deutsch* (n=61) vor der induktiven Kategorie *Gesamtunterricht/pädagogische Arbeit* (n=54) von den Studierenden benannt wurden. Es folgen die Fächer *Bewegung und Sport* (n=49), *Sachunterricht* (n=44), *Technik und Design* (n=19) und *Kunst und Gestaltung* (n=15). Die induktiven Kategorien *Sonstige* (n=11) und *kein Fach benannt* (n=10) kommen vor den Unterrichtsfächern *Musik* (n=9) und *Englisch* (n=4). Ebenfalls wurden von den Studierenden *Exkursion* (n=8) und *Pause* (n=7) als Kontext, in denen sich herausfordernde Situationen abspielen, beschrieben. Das Unterrichtsfach *Religion* wurde in den Daten nicht gefunden. Abbildung 1 stellt die Häufigkeiten in absoluten Zahlen in Klammern und die prozentuale Verteilung grafisch dar.

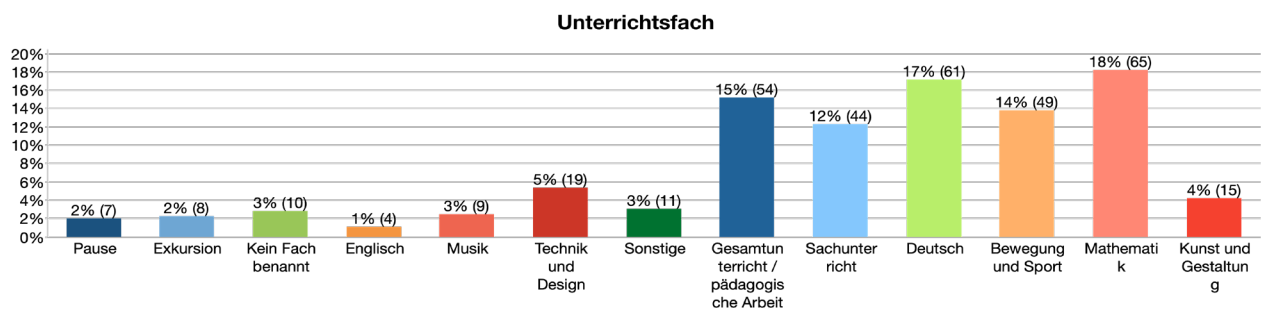


Abbildung 1: Unterrichtsfach mit Häufigkeiten der Tagebucheinträge (n=356) (Eigendarstellung)

Die Auswertung der schriftlichen Tagebucheinträge der Studierenden bezüglich der herausfordernden Situationen (siehe Abbildung 2) zeigt, dass *Verhaltensprobleme* (n=133) und *Vermittlungsprobleme* (n=94) am häufigsten genannt wurden. Es folgen die Kategorien *Emotionale und soziale Probleme* (n=45), *Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/Heterogenität* (n=30) und *Mentor*innenkonflikte* (n=23). Seltener werden die induktiv gebildeten Kategorien *Administratives, Organisation, Unfälle* (n=18) und *Keine Probleme* (n=13) von den Studierenden benannt. Abbildung 2 zeigt die Häufigkeiten und absoluten Zahlen als Säulendiagramm.

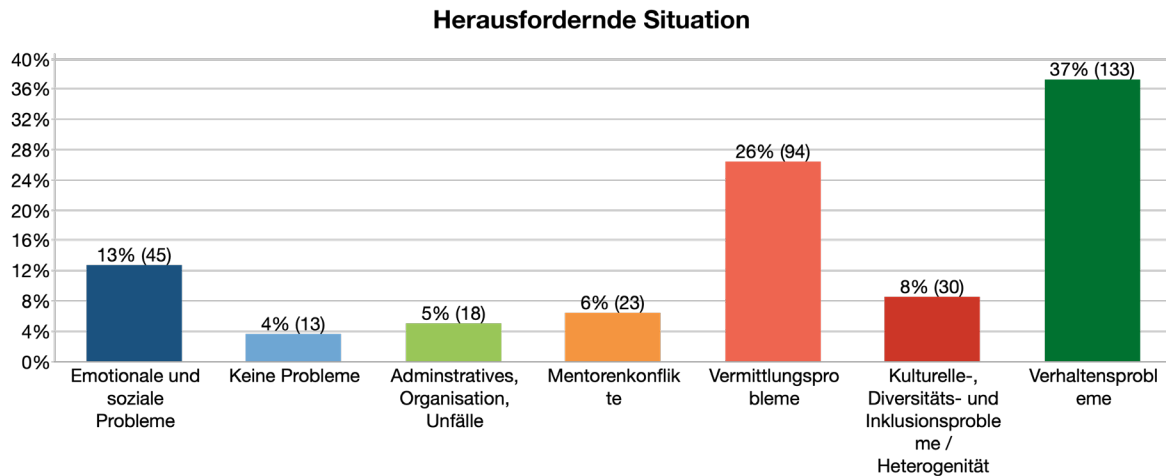


Abbildung 2: Herausfordernde Situationen mit Häufigkeiten der Tagebucheinträge (n=356)
(Eigendarstellung)

Um das Kategoriensystem und die Daten zu veranschaulichen, stellt die folgende Tabelle 1 die einzelnen Kategorien der herausfordernden Situationen mit exemplarischen Aussagen der Studierenden und deren Häufigkeit dar.

Kategoriensystem	Beispielaussage	Häufigkeit
Herausfordernde Situation		356
Emotionale und soziale Probleme	„Es ging um einen Streit zwischen einem Jungen und einem Mädchen, welcher mit der Klasse besprochen wurde, da der Junge nach dieser Auseinandersetzung traurig und gekränkt war. Als er über seine Gefühlslage vor der Klasse gesprochen hat, hatte er Tränen in den Augen.“	45
Keine Probleme	„Heute ist alles gut verlaufen.“	13
Administratives, Organisation, Unfälle	„Heute keine Herausforderung im Unterricht, nur Stau vor dem Kopierer.“	18
Mentor*innenkonflikte	„Eigentlich hat mich keine Unterrichtssituation mit den Kindern herausgefordert. Leider sind meine Mentorin und ich nicht ganz auf einer Wellenlänge, welches die Zusammenarbeit erschwert. Von ihr beobachtet zu werden und dabei nicht aus meiner Rolle als Lehrperson zu fallen, ist für mich eher eine Herausforderung gewesen. Ihr Unterrichtsstil ist kälter und strukturierter. Meiner sehr herzlich und spontaner. Ich möchte keine Wertung äußern, aber die beiden Lehrpersonen sehen einfach Dinge grundlegend anders.“	23
Vermittlungsprobleme	„Ich habe heute Mathematik unterrichten müssen. Herausfordernd fand ich vor allem das Erklären der Aufgaben. Ich musste nämlich über die Gewichte was erzählen und wenn ein Kind am Arbeitsblatt eine Aufgabe nicht verstanden hat, fand ich es ein bisschen schwierig diese kindgerecht zu erklären.“	94
Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/ Heterogenität	„Ein ukrainisches Kind (geflüchtet vom Krieg) ist seit gestern im Unterricht und kann noch kein Deutsch.“	30
Verhaltensprobleme	„Ein Kind hat dauernd getratscht und nachdem ich es oftmals ermahnt habe, es aber immer noch nicht aufgehört hat, bat ich es, sich woanders hinzusetzen, worauf es mir einfach mit einem ‚Nein‘ entgegnete. Ich war vollkommen perplex.“	133

Tabelle 1: Herausfordernde Situationen mit Beispielaussagen und Häufigkeiten (Eigendarstellung)

Die Tagebucheinträge der Studierenden bezüglich der in herausfordernden Situationen eingesetzten ERS (siehe Abbildung 3) zeigen, dass *situation modification* (n=142) und *response modulation* (n=89) am häufigsten verwendet wurden. Die induktive Kategorie *no regulation* (n=40) wurde relativ häufig, *social modeling* (n=29) und *cognitive change* (n=25) deutlich seltener in den Tagebucheinträgen gefunden. *Attentional deployment* (n=17) und *situation selection* (n=14) wurden am seltensten von den Studierenden genannt. Die ERS *enhancing positive affect*, *perspective taking* und *soothing* wurden nicht genannt.

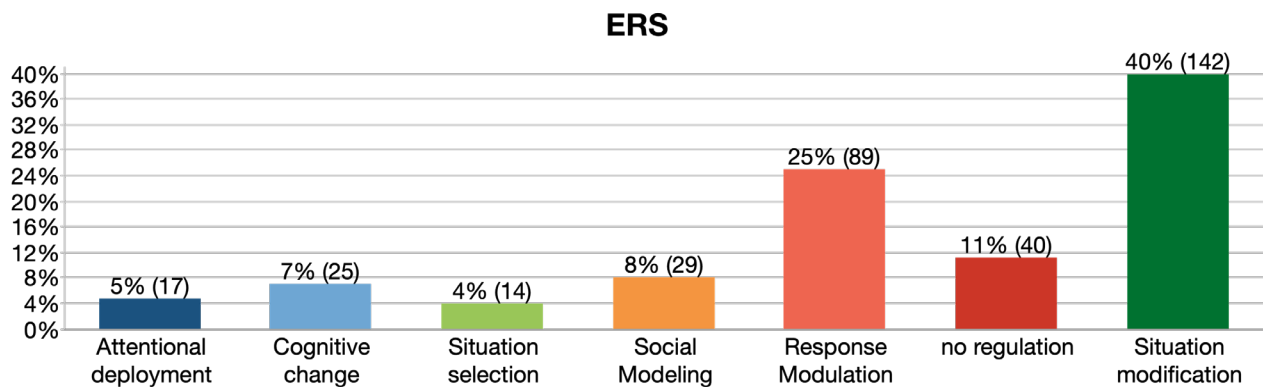


Abbildung 3: Emotionsregulationsstrategien mit Häufigkeiten der Tagebucheinträge (n=356)
(Eigendarstellung)

Ergänzend dazu zeigt die folgende Tabelle 2 das Kategoriensystem der ERS und die Häufigkeiten der Nennungen der Studierenden mit exemplarischen Beispielaussagen.

Kategoriensystem	Beispielaussage	Häufigkeit
Emotionsregulationsstrategie		356
Attentional Deployment	„Da ich mich auf die anderen Kinder konzentrieren wollte, um ihnen die Aufgaben zu erklären, habe ich seine Störungen bewusst ausgeblendet und ihn, wenn es sehr gravierend war, darauf aufmerksam gemacht, dass dies im Unterricht nicht geht. Beim Geburtstagskreis, habe ich ihn gefragt, ob er dazu kommen möchte. Er hat dies verweigert und hat still auf seinem Platz gemalt. Ich habe das Geburtstagskind gefragt, ob das für sie in Ordnung ist und sie war einverstanden.“	17
Cognitive Change	„Ich habe versucht, Ruhe zu bewahren und mich damit motiviert, dass ich nach dieser Woche die Klassenlehrerin nie wieder sehen werde. In dem Moment kann ich nichts mehr ändern, da ich schon vor der Klasse stehe und es kein Zurück mehr gibt. Da ich diese Situation bereits aus meiner Mathestunde kannte, habe ich mich gefreut, dass ich zwei Spiele mitgenommen habe.“	25
Situation Selection	„Zuerst hab ich sehr wahrscheinlich fragend dreingeschaut. Dann habe ich mich in eine passive Rolle begeben und beobachtet.“	14

Social Modeling	„Ich bin einzeln zu den Gruppen gegangen und habe sie gebeten in die Mitte zu kommen. Anschließend wollte ich, dass jede Familie sich vorstellt. Jedoch haben nicht alle Kinder immer zugehört. Die Klassenlehrerin hat mir den Tipp gegeben, die Kinder hinzusetzen und immer, wenn eine Gruppe spricht, soll diese aufstehen.“	29
Response Modulation	„Ich habe meine Nervosität bzw. Unsicherheit (etwas falsch zu machen) versucht zu unterdrücken ...“	89
No Regulation	„Ich direkt habe nicht gehandelt, da ich eigentlich noch nur hospitiere.“	40
Situation Modification	„Als ich noch etwas sagen wollte, habe ich mehrere Male geklatscht.“	142

Tabelle 2: Emotionsregulationsstrategie mit Beispielaussagen und Häufigkeiten (Eigendarstellung)

Um die Beziehung zwischen den von den Studierenden als herausfordernd erlebten Situationen und den dabei von ihnen eingesetzten ERS darzustellen, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson ist signifikant: χ^2 (df36, n=356) = 98.468; $p < 0.001$. Die Buchstaben ^a und ^b markieren diejenigen Zellen, bei denen die standardisierten Residuen größer beziehungsweise kleiner als ± 1.96 sind, daher signifikante Abweichungen der beobachteten Werte von den erwarteten Werten vorliegen (siehe Tabelle 3).

Herausfordernde Situation	Emotionsregulationsstrategie							Total
	Attentional Deployment	Cognitive Change	Situation Selection	Social Modeling	Response Modulation	No Regulation	Situation Modifikation	
Emotionale und soziale Probleme	1	0 ^b	3	5	17 ^a	4	15	45
Keine Probleme	0	1	0	1	2	8 ^a	1 ^b	13
Administratives, Organisation, Unfälle	0	3	0	0	2	6 ^a	7	18
Mentor*innen-konflikte	1	2	1	0	9	6 ^a	4	23
Vermittlungsprobleme	5	11 ^a	7 ^a	12	18	8	33	94
Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme / Heterogenität	2	2	1	4	4	1	16	30
Verhaltensprobleme	8	6	2	7	37	7 ^b	66 ^a	133
Total	17	25	14	29	89	40	142	356

Anmerkung: ^a= standardisiertes Residuum signifikant positiv > 1.96 (überrepräsentiert/mehr Fälle als erwartet; ^b= standardisiertes Residuum signifikant negativ < -1.96 (unterrepräsentiert/weniger Fälle als erwartet).

Tabelle 3: Kreuztabelle Herausfordernde Situation und ERS (Eigendarstellung)

Anhand der standardisierten Residuen (im Folgenden in Klammer angegeben) zeigt sich, dass die ERS *cognitive change* von Studierenden in der herausfordernden Situation *Emotionale und soziale Probleme* unterrepräsentiert ist (-1.97). Hinsichtlich der Zelle *cognitive change* und *Vermittlungsprobleme* ergeben die standardisierten Residuen, dass signifikant mehr Fälle als erwartet auftreten (2.07). Die Zelle *situation selection* und *Vermittlungsprobleme* ergibt signifikant mehr Fälle (2.04) als erwartet. *Response modulation* und *Emotionale und soziale Probleme* treten signifikant häufiger (2.12) als erwartet auf. *No Regulation* zeigt signifikant mehr erwartete Fälle in den Zellen der Situationskategorien *Keine Probleme* (5.85), *Administratives, Organisation, Unfälle* (3.05) und *Mentor*innenkonflikte* (2.33). Das standardisierte Residuum zeigt bei *No Regulation* mit *Verhaltensprobleme* signifikant weniger Fälle als erwartet (-2.76). *Situation modification* ist in der Zelle mit *Keine Probleme* signifikant unterrepräsentiert (-2,42) und in der Zelle mit *Verhaltensprobleme* signifikant überrepräsentiert (2,90).

5 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass herausfordernde Situationen in allen Unterrichtsfächern gemäß ihrer Stundenhäufigkeit vorkommen. Das Unterrichtsfach Religion wurde nicht in den Einträgen benannt, da die Pädagogische Hochschule Wien dieses nicht anbietet. Es ergibt sich das Bild, dass in der Primarstufe pädagogische Arbeit in der Klasse, welche keinem Unterrichtsfach zugeordnet werden kann, auch häufig Quelle für herausfordernde Situationen ist. Es gab in den Unterrichtsfächern keine auffälligen Häufungen von herausfordernden Situationen oder ERS, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese unspezifisch für die Unterrichtsfächer sind.

Bezüglich der herausfordernden Situationen zeigt sich, dass *Verhaltensprobleme* (n=133) vor *Vermittlungsproblemen* (n=94) am häufigsten genannt werden. Weiters werden von den Studierenden *Emotionale und soziale Probleme* (n=45) von Schüler*innen und *Kulturelle-, Diversitäts- und Inklusionsprobleme/Heterogenität* (n=30) benannt. Erwähnenswert dabei ist, dass die medial und politisch oft überrepräsentierte und instrumentalisierte Thematik der kulturellen Probleme („Multikulti in der Schule“) somit nicht unter den drei am häufigsten genannten Kategorien rangiert. Seltener werden *Mentor*innenkonflikte* (n=23) und *Administratives, Organisation, Unfälle* (n=18) als herausfordernd erlebt. Die Ergebnisse spiegeln Erkenntnisse bereits bestehender Befunde wider: Noviz*innen erleben tendenziell eher Verhaltens- als Vermittlungsprobleme belastend, bei Expert*innen ist das genau umgekehrt (Wolff et al., 2014). Das ist einerseits darin begründet, dass Noviz*innen noch nicht die Fähigkeiten besitzen oder ihnen die Erfahrung fehlt, mit Verhaltensproblemen umzugehen (Freeman et al., 2013). Andererseits kann dies in der Wahrnehmungsverzerrung von Studierenden begründet sein, die sich nicht ausreichend für das Managen von störendem Verhalten von Schüler*innen im Studium vorbereitet fühlen, wodurch sie wiederum Hilflosigkeit bis hin zu Angst im Schulpraktikum erleben (Butler & Monda-Amaya, 2016; Kokkinos et al., 2005).

Die am häufigsten eingesetzte ERS ist *situation modification* (n=142). *Response modulation* (n=89) wird am zweithäufigsten angewandt, danach kam *no regulation* (n=40). Das bedeutet, dass Studierende in den Pädagogisch-praktischen Studien entweder Emotionen, noch bevor diese ihre volle Wirkung entfalten, durch aktives Handeln oder Problemlösen regulieren, oder ihre Emotionen unterdrücken beziehungsweise gar nicht regulieren. Viel seltener werden die ERS *social modeling* (n=29), *cognitive change* (n=25), *attentional deployment* (n=17) und *situation selection* (n=14) praktiziert. Nicht eingesetzt werden die interpersonalen ERS *enhancing positive affect*, *perspective taking* und *soothing*. Demzufolge zeigt sich ein sehr kleines Repertoire an ERS bei den untersuchten Studierenden, insbesondere bei den interpersonalen ERS. Ein Grund hierfür könnte auch sein, dass Emotionen, im Speziellen negative, ein Tabuthema im Schulbereich sind (Datler, 2012) und Studierende sich tendenziell nicht mit anderen darüber austauschen. Der Kontext der Pädagogischen-praktischen Studien, insbesondere, dass Studierende beim Unterrichten beobachtet und beurteilt werden, steht dem Einsatz und der Aneignung von interpersonalen ERS entgegen. Doch gerade der enttabuisierte Austausch mit Mentor*innen und Peers oder im professionellen Rahmen in Form einer externen Supervision wären hilfreiche Möglichkeiten, Emotionen im Unterricht zu reflektieren.

Hinsichtlich der Beziehungen zwischen herausfordernder Situation und ERS lassen sich drei erkennbare Muster feststellen: (1) Bei der Kategorie *Emotionale und soziale Probleme* von Schüler*innen ist die ERS *cognitive change* signifikant unter- und *response modulation* überrepräsentiert. Dieses Muster deutet auf die Hilflosigkeit und Einengung des Handlungsspielraums der Studierenden, in emotional und sozial schwierigen Unterrichtssituationen adäquat zu reagieren, hin. Die Überrepräsentation von *response modulation* deutet auf eine spezielle Schwierigkeit in der Verbalisierung und Aufarbeitung von emotionalen und sozialen Themen von Schüler*innen hin. Um mit der Komplexität von emotionalen und sozialen Problemen von Schüler*innen umzugehen, ist es entscheidend, ein reichhaltiges Vokabular an emotionalen Ausdrücken zu entwickeln und diese Situationen gemeinsam mit den Schüler*innen zu besprechen (Ikeda, 2023; Lasekan et al., 2025). (2) Im Kontrast dazu zeigen sich bei *Vermittlungsproblemen* zwei signifikant überrepräsentierten ERS: *cognitive change* und *situation selection*. Das bedeutet, wenn es darum geht, in herausfordernden Unterrichtssituationen Inhalte zu vermitteln und es dabei zu emotionalen Reaktionen kommt, ist es einfacher, kognitive Strategien der ER anzuwenden oder eine Situation bewusst zu wählen. Jedoch wären diese ERS auch in den anderen herausfordernden Situationen hilfreich. Gerade deshalb sollten Ausbildungsprogramme nicht nur auf fachdidaktische Probleme vorbereiten, sondern auch den Umgang mit sozialen, emotionalen und kulturellen Problematiken von Schüler*innen thematisieren. Insbesondere Mentor*innen sollten die ersten Ansprechpartner*innen in den Pädagogisch-praktischen Studien für diese komplexen Probleme sein, es sollten nicht nur inhaltliche Themen der Unterrichtsfächer mit den Studierenden besprochen werden. (3) Bei *Verhaltensproblemen* wird die ERS *situation modification* häufiger als erwartet eingesetzt. Das bedeutet, dass Studierende der pädagogischen Hochschule sehr wohl in der Lage sind, adaptiv auf störendes Verhalten von Schüler*innen unmittelbar zu reagieren, sodass sich ihre eigenen

negativen Emotionen nicht entfalten. Es gilt auch bei Verhaltensproblemen von Schüler*innen, das Repertoire von ERS der Studierenden zu erweitern, um weitere wirkungsvolle Handlungsmöglichkeiten für guten und gesunden Unterricht zu entwickeln.

6 Ausblick

Basierend auf den Ergebnissen dieser explorativen Tagebuchstudie zeigt sich, dass angehende Lehrpersonen gezielt auf herausfordernde Situationen im Unterricht vorbereitet werden müssen und der Emotionsregulation eine entscheidende Rolle dabei zukommt. Aus- und Fortbildungskonzepte, in Form von Interventionen oder durch einen Design-Based-Research-Ansatz (Obczovsky et al., 2025) beforscht, müssen entwickelt werden und dienen als essentielle Instrumente in der Weiterentwicklung von Ausbildungsinstitutionen. Limitierend bei dieser Studie ist, dass nur qualitative Daten analysiert wurden. Zukünftige Forschung sollte quantitative Daten bezüglich intra- und interpersonaler ERS sowie erlebte Emotionen generell erheben.

Literatur

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bruns, M., Küth, S., Scholl, D., & Schüle, C. (2021). Ressource oder Belastung? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(2), 291–308. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00302-w>
- Butler, A., & Monda-Amaya, L. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Datler, M. (2012). *Die Macht der Emotion im Unterricht. Eine psychoanalytische-pädagogische Studie*. Psychosozial-Verlag.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2013). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106–120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Frenzel, A. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–519). Routledge.
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. (2013). Emotion Regulation: Taking Stock and Moving Forward. *Emotion*, 13, 365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale Development and Psychometric Characteristics. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 341–356. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9756-2>
- Ikeda, S. (2023). The more emotional words you know, the higher your mental health. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(6), 705–709. <https://doi.org/10.1111/sjop.12928>
- Imhof, M., & Schlag, M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Eds.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (pp. 45–68). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_3
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kwok, A. (2021). Managing classroom management preparation in teacher education. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 206–222. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933933>
- Kwok, A. (2023). Facilitating Classroom Management Development in Teacher Education. *Educational Forum*, 87(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/00131725.2022.2048758>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lasekan, O., Godoy, M., & Méndez-Alarcón, C. (2025). Integrating emotional vocabulary in EFL education: a model for enhancing emotional intelligence in pre-service EFL teachers. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1508083>
- Li, Y., Yu, Y., Duan, Y., Shao, Y., & Zhu, L. (2024). The Interplay of Interpersonal and Intrapersonal Emotion Regulation Strategies in College Students. *Cognitive Therapy and Research*, 49, 262–272. <https://doi.org/10.1007/s10608-024-10527-4>
- Liu, J., Sun, M., Liu, Z., & Xu, Y. (2023). Pre-Service Teachers' Instructional Innovation Capabilities: A Many-Faceted Rasch Model Analysis. *SAGE Open*, 13(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231218802>
- Ludwig, B. (2019). Die Relevanz männlicher Lehrpersonen in der Primarstufe. *R&E-SOURCE*, 12.
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 633–648). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- McLean, D., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Burns, M. K. (2019). Influence of Teacher Burnout and Self-Efficacy on Teacher-Related Variance in Social-Emotional and Behavioral Screening Scores. *School Psychology*, 34(5), 503–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000304>
- Methlagl, M., & Vogl, P. (2024). Latent profiles of student teachers' intra- and interindividual emotion regulation strategies and their links with grit. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 449–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2096003>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Mujab, B., Puspitasari, D., & Rahmah, R. (2023). This is what we experienced during teaching performance in a Microteaching course: An emotional geography. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*, 17 (2), 105–117. <https://doi.org/10.30595/lks.v17i2.16956>
- Obczovsky, M., Bernsteiner, A., Haagen - Schützenhöfer, C., & Schubatzky, T. (2025). Systematizing Decisions in Design - Based Research: From Theory to Design. *Science Education*, 109, 523–536. <https://doi.org/10.1002/sce.21915>

- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher Classroom Management Practices: Effects on Disruptive or Aggressive Student Behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1–55.
<https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & E. A. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*. (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: what does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389–402. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.389>
- Postholm, M. B. (2016). Experienced Teachers Reflecting on Challenging Situations in School. *Creative Education*, 07(09), 1314–1327. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.79136>
- R Core Team, (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2016). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
<https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taylor, G. G., & Smith, S. W. (2017). Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings Among Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 52–64. <https://doi.org/10.1177/1063426617739638>
- Verbi Software, (2025). MAXQDA. VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland. *Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2025, VERBI Software*. In Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2014). Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68–85.
<https://doi.org/10.1177/0022487114549810>
- Zaki, J., & Williams, W. (2013). Interpersonal Emotion Regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810.
<https://doi.org/10.1037/a0033839>

¹ <https://phwien.ac.at/schulpraktika-im-bachelorstudium-primarstufe/> Zugriff am 12.3.2025

² <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=> Zugriff am 17.3.2025

Was mich resilient macht und dich stärken soll

Blick auf Schwerpunktsetzungen bezüglich Förderung und Selbstfürsorge

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1442>

Zusammenfassung

Auf der Suche nach Maßnahmen zur Stärkung der Resilienz, der psychischen Widerstandskraft, wurden Primar- und Sekundarstufen-Lehrpersonen interviewt und deren Antworten inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Wege, mit denen Schüler*innen in ihren akademischen, körperlichen, sozialen und emotionalen Kompetenzen gefördert werden sollen, wurden ebenso erfasst wie die persönliche Selbstfürsorge der Lehrer*innen. Die Vielfalt an Möglichkeiten der Selbst-Stärkung zu kennen, Geeignetes in das Leben zu integrieren und dies als Vorbild vorzuleben und zu thematisieren, wird als vielversprechendes Vorgehen beschrieben. Dabei mehr Strategien anzubieten als das Selbst-Praktizierte, um der Heterogenität der Bedarfe der Schüler*innen gerecht zu werden, sowie Resilienzstärkung in die Schulkultur zu implementieren, kann bedeutsam werden, um nachhaltig gut für sich und für andere zu sorgen und somit resilient agieren zu können.

Stichwörter: Resilienz, Selbstfürsorge, „Learn it – Live it – Embed it – Teach it“, positive Psychologie

1 Einleitung

Auf der Suche nach Maßnahmen zur Förderung der Resilienz, der psychischen Widerstandskraft (Thun-Hohenstein et al., 2020), wurde folgender Forschungsfrage nachgegangen: Welchen Bereichen schreiben Lehrpersonen Resilienz-stärkendes Potenzial zu?

Dabei wurden sowohl die mögliche Unterstützung der Schüler*innen als auch die Selbstfürsorge der Lehrpersonen in zwei Teilfragen betrachtet. Nach dem Blick auf die Potenziale der Förderung von akademischen, emotionalen, sozialen und körperlichen Kompetenzen, die zur

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Stärkung der psychischen Widerstandskraft beitragen sollen, wurden die Fürsorgemaßnahmen reflektiert, um zu erfassen, wie Lehrpersonen dafür sorgen, selbst resilient zu werden bzw. zu bleiben.

Intention der Befragung ist es, Schwerpunktsetzungen bei der Stärkung der Schüler*innen ebenso zu erkennen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2021) wie Strategien zur Gesundheitserhaltung und zur Herstellung ihres Wohlbefindens (Frick, 2021), sowie zu erfassen, ob die persönlichen Strategien in direktem Zusammenhang mit den Maßnahmen für die Schüler*innen stehen oder ob in der Schule andere Prioritäten gesetzt wurden.

2 Sorge und Selbstfürsorge

Im Fokus der Betrachtung steht die Frage nach Maßnahmen zur Förderung der eigenen Resilienz und der psychischen Widerstandskraft von Schüler*innen.

Resilienz wird als das multidimensionale Konstrukt der psychischen Widerstandskraft verstanden, das sich situativ und dynamisch im Austausch mit der Umwelt entwickelt und als prozesshaft verstanden wird. Dabei steht die Person mit ihrer Selbsteinschätzung und Selbststeuerungsfähigkeit sowie dem Selbstwirksamkeitserleben und dem daraus entstehenden sozialen, Problemlöse- und Bewältigungs-Kompetenzen im Fokus, beeinflusst von personalen und sozialen wie umweltbedingten Schutz- oder Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015; Hiebel, Rabe, Maus & Geiser, 2020; Thun-Hohenstein, Lampert & Altendorfer-Kling, 2020; Wustmann 2016).

Selbstfürsorge wird als eine wertschätzende Haltung sich selbst gegenüber verstanden. Das eigene Befinden und die eigenen Bedürfnisse achtsam wahrzunehmen, Belastungen richtig einzuschätzen und aktiv Maßnahmen zu setzen, die zum eigenen Wohlergehen beizutragen, spielen dabei eine wichtige Rolle (Dahl, 2018; 2019). Selbstsorge bzw. Selbstfürsorge geht mit der Übernahme von Verantwortung für sich selbst, seine Gesundheit und das Wohlbefinden einher. Den eigenen körperlichen wie psychischen Zustand wahrzunehmen, verfolgt das Ziel, gesund, leistungsfähig und verschiedene berufliche wie private Erfahrungsräume (Kaul, 2012). Formen von Selbstfürsorge können kognitive, körperliche, soziale und emotionale Bereiche umfassen. Kognitive Selbstsorge braucht unter anderem Zeit, um nachzudenken und zu reflektieren, sich selbst zu loben, mit eigenen Gedanken und Haltungen achtsam umzugehen und sich neuen Themen zu öffnen. Auf der körperlichen Ebene können regelmäßiges Essen, körperliche Aktivitäten und Entspannung wie Pausen, Schlaf oder Urlaub als Maßnahmen ergriffen werden, um gut für sich zu sorgen. Die soziale Ebene kann das Entstehen für eigene Überzeugungen bis zur regelmäßigen Pflege von Sozialkontakten umfassen, die emotionale erstreckt sich von der Wahrnehmung von Gefühlen, sich Zeit für sich selbst zu nehmen und genießen zu können – je nach Vorliebe, ein gutes Buch, Malen, Musik etc. Auch die spirituelle Ebene kann stärkend wirken (Brechtbühl & Pfeifer-Buri, 2012).

Selbstsorge steht in Zusammenhang mit Selbstwert und Selbstbewusstsein (Potreck-Rose & Jacob, 2008). Verantwortung ist neben Akzeptanz der Realität, Optimismus und Ressourcen- und Lösungsorientierung eine Säule der Resilienz.

In der Studie wird hinterfragt, ob das Wissen über gesundheitsförderliche Maßnahmen und die stärkenden Strategien (Learn it), welche den Schüler*innen vermittelt werden sollen, auch persönlich umgesetzt (Live it) bzw. in den eigenen bzw. schulischen Alltag (Embed it) integriert und somit auch authentisch vermittelt werden (Teach it). Das Konzept von „Learn it – Live it – Embed it – Teach it“ basiert auf Prinzipien der Positiven Psychologie, in deren Verständnis Erziehung und Bildung Resilienz fördern kann und Schule als gut geeigneter Ort erscheint, um positive Emotionen, Engagement, Sinn und Wohlbefinden erleben und in positiver Atmosphäre mit verlässlichen Beziehungen und Strukturen erlernen können (Seligmann et al., 2009; Seligman, 2018). Neben des Wissens über Hintergründe, über die wissenschaftliche Kenntnisse bezüglich Wohlbefinden, und der Möglichkeit, sich mit dieser auseinanderzusetzen und mögliche Praktiken kennenzulernen, wird dem handelnden Aspekt, passende Aktivitäten für sich auszuwählen, zu planen und zu realisieren, Bedeutung geschenkt. Nach der Integration in den privaten Alltag gilt es, gestärkt und Halt gebend die Inhalte vorzuleben, zu vermitteln und in den beruflichen Alltag zu transferieren. Die Schüler*innen bekommen die Möglichkeit, sich mit den Strategien auseinanderzusetzen, was Zeit und Verankerung in das Schulkonzept braucht, um langfristig und nachhaltig wirksam zu sein (Hoare, Bott & Robinson, 2017).

3 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie basiert auf einer Stichprobe von insgesamt neunzehn Lehrpersonen, die an drei unterschiedlichen Pflichtschulen, zwei Volksschulen und einer Mittelschule, tätig sind. Es handelt sich um eine Ad-hoc-Stichprobe, weshalb kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird (Bortz & Döring, 2016).

Zur Erhebung der Daten wurden teilstrukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt, die mittels qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2019) ausgewertet wurden. Die Daten wurden auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau, mit Wortsequenzen als Kodiersequenz, einem einzelnen Interview als Kontexteinheit und dem gesamten Datenmaterial als Auswertungseinheit erfasst und mit Hilfe computergestützter Textanalyse mittels QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017) analysiert.

4 Ergebnisse

In Bezug auf die Stärkung der Schüler*innen sehen 16 Lehrpersonen im körperlichen, 15 im emotionalen, 14 im sozialen und 12 im akademischen Bereich geeignete Förderanlässe.

Im Bereich der Selbstfürsorge wurden der soziale Bereich 13mal, der körperliche und der emotionale Aspekt je 11mal und der akademische Bereich 9mal thematisiert. Die spirituelle Ebene kam nicht zur Sprache.

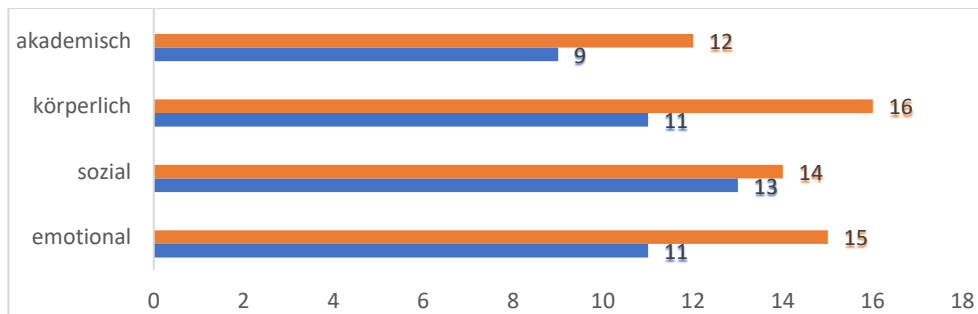


Abbildung 1: Bereiche der Stärkung von Schüler*innen (Eigendarstellung)

Werden die Häufigkeiten von Aussagen während der Interviews betrachtet, die sich einem der vier Bereiche zuordnen lassen, ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei hier die Anzahl der emotionalen Nennungen zur Selbstfürsorge gegenüber den körperlichen überwiegt.

Die Schüler*innen im Blick, wird der körperliche Aspekt in 45 Aussagen thematisiert, gefolgt von den emotionalen (39 Nennungen) und anschließend von den sozialen Aspekten (31). Beinahe halb so oft wie der körperliche wird der akademische Bereich (23mal) angesprochen.

Hinsichtlich der Selbstfürsorge der Lehrpersonen werden die sozialen Strategien am häufigsten genannt (38mal), der emotionale (23mal) und der körperliche (17mal) folgen mit größerem Abstand. Auch hier wird der akademische Bereich viel seltener genannt (9mal), viel seltener als bei den Schüler*innen.

	Stärkung Schüler*innen	Selbstfürsorge
akademisch	23	9
körperlich	45	17
sozial	31	38
emotional	39	23

Abbildung 2: Häufigkeiten der Nennung der stärkenden Bereiche (Eigendarstellung)

4.1 Schüler*innen stärken

Bei den Sorgemaßnahmen für die Schüler*innen, lassen sich Vorhaben aufgrund von Herausforderungen und konkrete Ansätze unterscheiden.

Im akademischen Bereich wird ein Mangel an zeitlichen Ressourcen thematisiert. Es brauche Zeit, um sich zu vertiefen. Weiters wird die Notwendigkeit, mit Leistungsanforderung umgehen zu lernen, genannt.

Im körperlichen Bereich wird ein Mangel an Geschicklichkeit und Bewegungssicherheit beobachtet. Manche Kinder scheinen ihre eigenen Bedürfnisse nicht ausreichend wahrzunehmen. Es werden Kinder beschrieben, die Hunger nicht fühlen, zu essen vergessen und dies erst

durch massives Unwohlsein oder unangepasstes Verhalten auffallen. Andere nehmen Schmerzen nicht wahr, laufen beispielsweise trotz Blasen oder Wunden an den Füßen noch lange weiter. In Bezug auf Ernährung gibt es eine breite Spanne von zu wenig bis ausschließlich ungesunder Nahrungsaufnahme.

Im sozialen Bereich wurde auf die Notwendigkeit von Supportsystemen hingewiesen, während im emotionalen Bereich Phänomene wie Angst und Unsicherheit sowie wenig ausgeprägter Emotionswahrnehmung fokussiert wird. Weiters scheinen die Kinder zu wenig Zeit zu haben, um zu spielen, sich frei zu beschäftigen und sich selbstgesteuert in selbstgewählte Themen vertiefen zu können. Dieser Umstand wurde von Volksschullehrer*innen hervorgehoben.

Neben der Analyse von Aspekten, worauf besonders geachtet werden sollte, werden auch konkrete Ansätze genannt, die die Resilienz der Kinder stärken soll.

Im akademischen Bereich sollte Resilienz konkret vermittelt werden. Weiters ist es in diesem Bereich bedeutsam, Lernerfolg durch abwechslungsreiches und unterschiedliche Stärken ansprechendes Lernen zu ermöglichen.

Im körperlichen Bereich bedarf es vielfältiger Formen von Bewegungsanlässen bzw. vielfältigen Angeboten von Bewegung und Sport. Besonders der heilsame Aspekt von Natur sollte erlebt werden. In Bezug auf die Ernährung wurde auf das förderliche Potenzial des Kochens hingewiesen.

Im sozialen Bereich steht Beziehungsarbeit an erster Stelle. Das Thema Spiel wurde aufgegriffen und die Möglichkeiten sowie das Potential des gemeinsamen Spielens hervorgehoben. Weiters sollten Konfliktlösestrategien in der Schule kennengelernt und erprobt werden. Die Möglichkeit, nach der Pandemie wieder Projektstage und Lehrausgänge oder Wandertage zu veranstalten, wurden besonders hinsichtlich des sozialen Miteinanders als bedeutsam hervorgehoben.

Den emotionalen Bereich reflektierend wurden die Förderung von Selbstreflexion und -vertrauen und der Erwerb von Strategien zum Umgang mit Angst und Stress zum Thema. Freude und Spaß zu erleben wurde als besonders Resilienz förderlich betrachtet.

4.2 Selbstfürsorge der Lehrpersonen

In Bezug auf die Selbstfürsorge nannten die Lehrpersonen konkrete Vorgehensweisen.

Im akademischen Bereich sprachen sie die Bedeutung einer guten Selbstorganisation an. Gut und gerne zu arbeiten, stärkt sie. Manche berichteten von Workshops.

Im körperlichen Bereich ist es bedeutsam, sportlich aktiv zu werden, um gut für sich selbst zu sorgen. Von Yoga und Nordic Walken bis „Auspowern“ in verschiedenen Sportarten erstreckt sich das Feld der gewählten Aktivitäten. In der Natur aktiv zu sein, erweist sich als stärkend.

Im sozialen Bereich wird der positive Kontakt zu bzw. der produktive Austausch mit Freund*innen und auch Kolleg*innen geschätzt. Auch die Partnerschaft und die Familie gibt

Rückhalt und stärkt. Ein gut kooperierendes Team incl. einer unterstützenden Schulleitung wirkt ebenfalls sozial stärkend.

Im emotionalen Bereich nimmt der Aspekt der Achtsamkeit eine wichtige Rolle ein. Hobbys nachzugehen sowie Spaß und Freude zu erleben, geben Kraft, auch in schwierigen Zeiten Halt zu finden und somit auch diesen geben zu können. Supervision bzw. Psychotherapie können ebenso die persönliche Entwicklung fördern sowie dabei unterstützen, Handlungskompetenzen in belastenden Zeiten zu entwickeln bzw. zu erhalten.

4.3 Learn it, Live it, Embed it und Teach it

Betrachtet man diese Ergebnisse, werden Elemente von „Learn it“, „Live it“, „Embed it“ und „Teach it“ angesprochen. Eine direkte Zuordnung von professionellen und persönlichen Schwerpunktsetzungen lässt sich nicht immer übereinstimmend vornehmen. Es gibt keine Wenn-Dann-Logik im Sinne des Einsatzes einer für sich selbst als bedeutsam erlebten Stärkungsstrategie als alleinige Fördermaßnahme für Schüler*innen.

Den Aspekt des Lernens (Learn it) ansprechend, werden Workshops für Lehrer*innen genannt, die im Team absolviert werden. Diese Fortbildungen erlauben neben der Wissensvermittlung über Resilienz auch ein persönliches Ausprobieren von Übungen und somit werden auch Selbsterfahrungsprozesse ermöglicht. Manche Lehrpersonen haben ihre persönliche Lebensgeschichte und ihre Erfahrungen bereits zuvor veranlasst, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Im Sinne von „Live it“ werden im privaten Bereich gelebte Selbstfürsorge-Strategien genannt. Die Bedeutung eines wertschätzenden, produktiven kollegiales Miteinanders, in dem Selbstsorge und gegenseitige Fürsorge als wichtiger Wert gilt, wird auch hervorgehoben.

Stärkenprogramme, die in der Schule etabliert werden, oder ein Wahlfach, das in der Sekundarstufe 1 angeboten wird, betten das Thema der Resilienz in die Schulkultur ein (Embed it). Dies stellt den Versuch dar sicherzustellen, dass Resilienzförderung einen fixen Platz im Schulalltag einnimmt und in der Schulkultur verankert wird.

Der Aspekt des „Teach it“ wird vielseitig umgesetzt. Sport und Bewegung, Ernährung, Naturbegegnung und vielfältige Formen von Kreativität werden als persönlichkeitsbildend und stärkend erachtet. Dabei nimmt die Achtsamkeit eine bedeutsame Rolle ein. Ebenso soll auf Spaß und Freude geachtet werden. Auch wenn bestimmte Stärken und Vorlieben der Lehrpersonen, die im Privaten bevorzugt bzw. gelebt werden, in der Vermittlung von Bewältigungsstrategien in derselben Domäne zu beobachten sind, kann hier kein linearer Zusammenhang festgestellt werden. So thematisieren beispielsweise Lehrpersonen im Bewegungs- und Sportunterricht den körperlichen Aspekt und beziehen auch im Privatleben Kraft aus sportlicher Aktivität, vernachlässigen aber nicht andere Bereiche. Die Berücksichtigung einer Vielfalt an Strategien über das persönliche Handlungsrepertoire soll der Heterogenität der Schüler*innen und deren Vorlieben gerecht werden.

4.4 Fazit

Stärkende Maßnahmen im akademischen Bereich werden sowohl bei den Schüler*innen als auch bei den Lehrpersonen am wenigsten beachtet. Die Wissensvermittlung an die Schüler*innen wird bei manchen Lehrpersonen als selbstverständlich erachtet und daher weniger als Resilienz stärkend diskutiert, im Bereich der Selbstkompetenz werden der Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen kaum geäußert bzw. Workshops genannt, aber nicht in Verbindung zur Steigerung der Professionalität reflektiert. Dass Wissen stark macht und Selbstwirksamkeit sowie Handlungskompetenz erhöhen bzw. persönliche oder professionelle Weiterentwicklung anstoßen kann, kommt nicht zur Sprache.

Die Bedeutung der Körperlichkeit wird besonders in Hinblick auf die Schüler*innen als wichtiger Bereich, der gefördert werden sollte, zum Thema. Von Wahrnehmung von Bedürfnissen, Geschicklichkeit, gesunder Lebensführung bis hin zum Spannungsabbau spielt dieser Bereich eine große Rolle. Von motorischer Geschicklichkeit bis zur Körperwahrnehmung und liebevoller Annahme der eigenen Erscheinung betrifft dieser Bereich alle Fächer und alle Lebensbereiche und beeinflusst auch andere Kompetenzbereiche. Durch Bewegung Spannung abzubauen, den Effekt gesunder, ausgewogener Ernährung auf Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit zu erfahren, soziale Aspekte in der Aktivität mit anderen zu erleben, Kreativität durch fein- und grafomotorische Handlungsweisen ausleben zu können, stärkt die Person. Den eigenen Körper anzunehmen, ein realistisches, positives Körperbild zu haben (Martin & Svaldi, 2015) und die Vielfalt der körperlichen Erscheinungsbilder wertzuschätzen, hängt mit Selbstwert, psychischem Wohlbefinden und Resilienz zusammen.

Der soziale wie der emotionale Bereich ist für beide Seiten fördernd und birgt bedeutende Potentiale. Soziales Miteinander stärkt und fördert gegenseitige Unterstützung, wobei der soziale Bereich bei den Schüler*innen noch deutlicher im Vordergrund steht. Dass in diesem Bereich Unterstützungssysteme als hilfreich empfunden werden bzw. wären, weist darauf hin, dass sich in der Schule Probleme zeigen, die Kooperationen und Multidisziplinarität bzw. Transdisziplinarität erfordern. Selbst Unterstützung von außen anzunehmen, zum Beispiel in Form von Supervision oder Coaching, wird nur von wenigen thematisiert.

Die Ergebnisse der nicht repräsentativen Studie zeigen Tendenzen, dass Selbstfürsorge und Schüler*innenstärkung für Lehrpersonen ein relevantes Thema und zur Förderung von Selbstwert und Resilienz bedeutsam sind. Ein systematischer Ansatz, der diese Maßnahmen in die Schulkultur integriert, kann dazu beitragen, sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler*innen langfristig zu stärken und neben Wohlbefinden auch Entwicklungsprozesse im akademischen, körperlichen, sozialen und emotionalen Bereich anzustoßen.

5 Ausblick

Die vorliegende Studie nimmt resilienzstärkende Maßnahmen auf individueller Ebene in den Fokus. Eine systematische Verankerung eines ganzheitlichen Resilienzkonzepts auf schulischer

Ebene kann im körperlichen wie im mentalen Bereich zu nachhaltig wirksamer Gesundheitsförderung beitragen und Wohlbefinden in einer resilienzfrendlichen Schulkultur sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrpersonen fördern.

Es bedarf zudem eines weiteren Blicks auf schulstrukturelle und systemische Rahmenbedingungen in der Schule, die Entwicklung der Resilienz von Schüler*innen und Lehrpersonen ermöglicht bzw. fördert und ganzheitlich gedachte Förderung an dem Grundsatz „Mens sana in corpore sano“, ein gesunder Geist wohnt in einem gesunden Körper, orientiert. Auch die Perspektive der Schüler*innen bezüglich ihrer Selbsteinschätzung kognitiver, körperlicher, sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie deren Reflexion der Wirkung und Einsetzbarkeit resilienzstärkender Maßnahmen, könnte aufschlussreich sein.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Springer.
- Brechbühl, G. & Pfeiffer-Buri, S. (2012) Warum Selbstfürsorge so wichtig ist und uns dennoch so schwer fällt. *IBP. Magazin*, Bd. 3., S. 8-10.
- Dahl, C. (2019). Warum es sich lohnt, gut für sich zu sorgen. *Präv Gesundheitsf* 14, S. 69–78.
<https://doi.org/10.1007/s11553-018-0650-5>
- Dahl, C. (2018). Ein Plädoyer für mehr Selbstfürsorge. *Präv Gesundheitsf* 13, S. 131–137.
<https://doi.org/10.1007/s11553-017-0626-x>
- Hiebel, N., Rabe, Lisa M., Maus, K., & Geiser, F. (2021). Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“? Is there a “resilient personality”? *Spiritual Care*, vol. 10, 2, S. 117–127.
<https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0125>
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation*. 37(3), S. 333–339.
- Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönna-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung* (S. 109–155). Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2021). Resilienzförderung in der (Grund)Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönna-Böse (Hrsg.) *Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung* (S. 85–107). Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4. aktualisierte Aufl.). Reinhardt/UTB.
- Hoare E., Bott, D. & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and well-being through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*. 7(3), S. 56–71.
- Kaul E (2012) Selbstfürsorge – von der Philosophie zur Praxis. *IBP. Magazin*, Bd. 3., S 3-5
- Martin, A. & Svaldi, J. (2015). Körperbild und Körperbildstörungen. *Psychotherapeut* 60, S. 475–476.
<https://doi.org/10.1007/s00278-015-0065-0>
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Potreck-Rose F. & Jacob G. (2008). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen*.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), S. 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), S. 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K. & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*. 19, S. 7–20.

Psychosoziale Gesundheit bei österreichischen Lehramtsstudierenden

Risiko- und Schutzfaktoren

Ivana Mašková¹, Gabriele Beer², Elke Poterpin³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1451>

Zusammenfassung

Lehramtsstudierende stehen bereits zu Beginn ihres Studiums vor vielfältigen Herausforderungen, die ihre psychosoziale Gesundheit beeinflussen können. In der vorliegenden Studie wird anhand des Erhebungsverfahrens Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) untersucht, welche Bewältigungsstrategien Lehramtsstudierende im ersten Studienjahr zeigen und welche Faktoren ihr Gesundheitsverhalten beeinflussen. Die Analyse von 587 Erstsemester-Studierenden in Österreich zeigen folgende Musterverteilung: 35,4 % Muster G (Gesundheit), 27,6 % Muster S (Schonung), 10,6 % Muster A (Anstrengung) und 26,4 % Muster B (Burnout). Eine multinomiale logistische Regression ergab, dass ein Hochschulabschluss der Eltern die Wahrscheinlichkeit für ein schonendes Bewältigungsverhalten (Muster S) erhöht, während die Berufswahlmotive wie fachliches Interesse und Fähigkeitsüberzeugung diese Wahrscheinlichkeit senken. Zudem zeigt sich, dass Optimismus vor den Risikomustern A (Anstrengung) und B (Burnout) schützt. Die Erwartung einer geringen Studienanforderung reduziert die Zugehörigkeit zu Muster B. Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen zur Förderung gesundheitsbewusster Bewältigungsstrategien bereits während der Lehramtsausbildung. Eine frühzeitige Unterstützung kann langfristige berufsbedingte Gesundheitsrisiken verringern und zur nachhaltigen Lehrergesundheit beitragen.

Stichwörter: Arbeitsbezogene Bewältigungsmuster, Lehramtsstudierende, Gesundheitsschutz

¹ Westböhmisches Universität, Pilsen, Tschechien.

E-Mail: imaskova@kps.zcu.cz

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.

E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien.

E-Mail: elke.poterpin@phwien.ac.at

1 Einleitung

Lehramtsstudierende sind bereits während ihrer Ausbildung mit hohen psychischen und sozialen Anforderungen konfrontiert. Der Übergang von der Schule zur Hochschule bringt neue Belastungen mit sich, darunter Leistungsdruck, Unsicherheiten in Bezug auf die Berufsentscheidung sowie der Aufbau neuer sozialer Netzwerke. Diese Faktoren können sich auf die psychosoziale Gesundheit und das individuelle Bewältigungsverhalten auswirken. Um die psychosoziale Belastung sowie mögliche Schutz- und Risikofaktoren im Lehramtsstudium besser zu verstehen, richtet die vorliegende Studie den Blick auf arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) bei österreichischen Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr.

Ziel der Untersuchung ist es, die Verteilung dieser Muster zu Beginn des Studiums zu erfassen und zentrale Einflussgrößen zu identifizieren, die mit gesundheitsförderlichen bzw. gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen assoziiert sind. Insbesondere wird analysiert, welche personenbezogenen Merkmale – wie Berufswahlmotive, familiärer Bildungshintergrund oder optimistische Grundeinstellungen – als Schutz- oder Risikofaktoren für die Entwicklung bestimmter Muster fungieren. Die Ergebnisse sollen ein tieferes Verständnis für die psychosoziale Ausgangslage angehender Lehrkräfte ermöglichen und eine Grundlage für weiterführende Maßnahmen zur Unterstützung dieser Zielgruppe bieten.

2 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

Das Konzept des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM) wird mithilfe des gleichnamigen Inventars erfasst, das im Rahmen der Gesundheitsforschung von Lehrkräften entwickelt wurde. Es umfasst 11 Dimensionen, die drei Kategorien zugeordnet werden: Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen. Zur Bestimmung des individuellen Musters der (Verhaltens-)reaktionen auf beruflichen Stress ist die Analyse der Werteverteilung über alle Dimensionen hinweg erforderlich. Beispielsweise erhöht eine Kombination aus hohem Arbeitsengagement und geringer Widerstandskraft das Gesundheitsrisiko stärker als ein hohes Arbeitsengagement allein. Die Ergebnisse einer solchen Erhebung werden anhand von vier unterscheidbaren Bewältigungsmustern (G, S, A und B) interpretiert, die durch eine umfassende Clusteranalyse identifiziert wurden (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster G (Gesundheit) bezieht sich auf einen allgemeinen guten Gesundheitszustand und eine gesundheitsfördernde Herangehensweise an die Arbeit. Personen des G-Typs zeigen ein hohes, aber nicht übermäßiges Arbeitsengagement, hohe Widerstandskraft und zahlreiche positive Emotionen. Solche Personen sind motiviert, qualitativ hochwertige arbeitsbezogene Ergebnisse zu erzielen, und können sich leicht entspannen, ohne dass Arbeitsprobleme ihre Freizeit beeinträchtigen. Das Profil eines G-Typ-Individuums ist zudem durch eine generell

positive emotionale Grundstimmung und Einstellung gekennzeichnet (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster S (Schonung) bezieht sich auf eine Herangehensweise, die den persönlichen Einsatz und die Anstrengungen am Arbeitsplatz auf das Notwendige beschränkt. Das Arbeitsengagement der Schonungs-Typen ist sehr gering, geht jedoch mit einer recht hohen Widerstandskraft und positiven Emotionen einher. Das bedeutet, dass S-Typen zwar keine berufliche Motivation aufweisen, jedoch über effektive Bewältigungsfähigkeiten und eine relativ positive Einstellung verfügen, die eher aus außerberuflichen Quellen stammen. Besorgniserregend sind bei S-Typen nicht berufsbezogene Gesundheitsrisiken, sondern ist die fehlende berufliche Motivation (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster A (Anstrengung) ist durch ein übermäßiges Arbeitsengagement gekennzeichnet sowie durch eine niedrige Widerstandskraft und wenig positive Emotionen. Mit anderen Worten: A-Typen verbinden übermäßiges Engagement mit einer eingeschränkten Fähigkeit, sich nach der Arbeit von beruflichen Problemen zu lösen, einer begrenzten Widerstandskraft gegenüber arbeitsbedingtem Stress und einer eher negativen emotionalen Grundstimmung. In diesem Zusammenhang scheint das hohe Arbeitsengagement nur eine minimale emotionale Belohnung zu bieten (Kieschke & Schaarschmidt, 2008). Diese Diskrepanz kann eine Person langfristig anfälliger für gesundheitliche Risiken machen, insbesondere für Herz-Kreislauf-Erkrankungen (Siegrist, 1991, zitiert nach Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Das Muster B (Burnout) ist durch ein geringes Arbeitsengagement, geringe Widerstandskraft und wenig positive Emotionen gekennzeichnet. B-Typen fühlen sich unmotiviert (bis hin zur Resignation), erleben Herausforderungen als übermäßig belastend und empfinden ein Übermaß an negativen Emotionen sowie Erschöpfung. Dieses Muster spiegelt die Symptome der späten Phasen des Burnout-Syndroms wider, wie sie von Maslach (1982, zitiert nach Schaarschmidt, 2005) beschrieben wurden. In diesem Zusammenhang kann Muster B in einigen Fällen aus Muster A hervorgehen, weist jedoch eher auf eine dispositionelle Neigung zu defensiver Bewältigung und Resignation hin, die eine Person mit an den Arbeitsplatz bringt (Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

2.1 Ausgewählte Befunde aus der Forschung über AVEM bei Studierenden

Bis heute gibt es etwa 70 Studien, die sich mit dem arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster speziell bei Studierenden beschäftigen. Mašková (2023) hat die Forschungsergebnisse zu den Variablen, die mit den einzelnen Mustern zusammenhängen, zusammengefasst. Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde vorgestellt, die für die vorliegende Studie besonders relevant sind.

Die Verteilung der Muster wird maßgeblich vom Geschlecht beeinflusst. Frauen in allen Studienrichtungen wurden häufiger als Männer Risikomustern zugeordnet, insbesondere

Muster A (z. B. Afshar et al., 2022). Männer hingegen wiesen eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, dem Muster S zugeordnet zu werden (z. B. Mašková et al., 2022).

Ein gesundes Muster wurde häufiger bei Studierenden beobachtet, die während des Studiums einer persönlich bedeutungsvollen beruflichen Tätigkeit nachgingen (Mašková et al., 2022), jedoch nicht in Vollzeit beschäftigt waren (Jäger, 2017). Zudem zeigten Studierende mit finanzieller Unterstützung, Eltern mit höherem sozioökonomischem Status (Afshar et al., 2022; Cramer, 2012; Rumpler, 2013) sowie einem hohen Maß an sozialer Unterstützung (z. B. Jäger, 2017) eine günstigere Musterverteilung.

Eine besonders vorteilhafte Musterverteilung wiesen Studierende auf, die sich ihrer Berufswahl sicher waren und fest planten, nach dem Studium als Lehrkraft zu arbeiten. Im Gegensatz dazu zeigten Studierende mit Unsicherheiten oder ohne die Absicht, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen, weniger günstige Profile (Rothland, 2011; Schaarschmidt, 2005). Lehramtsstudierende, die ihr vorheriges Studium nicht abgeschlossen hatten oder parallel mehrere Studiengänge belegten (Mašková et al., 2022), sowie männliche Studierende, die Lehramt als Zweitwahl gewählt hatten, wurden häufiger dem Muster B zugeordnet (Rothland, 2011).

3 Motivation der Berufswahl

Die Motivation von Lehrkräften ist ein zentrales Forschungsthema in der Bildungspsychologie, da sie sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen beeinflusst (Han & Yin, 2016). Besonders die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2002) trägt zur psychischen Gesundheit und Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften bei. Zudem fördert sie durch qualitativ hochwertigen Unterricht die Motivation und Leistung der Schüler*innen (Bardach & Klassen, 2021).

Die Berufswahlmotivation spielt eine Schlüsselrolle in der Forschung zur Motivation von Pädagog*innen. Die mitgebrachten Motive angehender Lehrkräfte beeinflussen ihr Engagement und ihr Durchhaltevermögen (Han & Yin, 2016). Die Forschung unterscheidet drei Hauptmotive: altruistische Motive (Hilfe für Kinder und Gesellschaft), intrinsische (Freude am Unterrichten und der Wunsch, mit Kindern und Jugendlichen zusammen arbeiten zu wollen) und extrinsische Motive (Nutzen außerhalb des Unterrichtens, oder der Wunsch nach beruflicher Sicherheit oder Vereinbarkeit von Familie und Beruf) (Heinz, 2015). Altruistische und intrinsische Motive stehen in Zusammenhang mit höherer pädagogischer Kompetenz, beruflichem Engagement und geringerem Burnout-Risiko (König & Rothland, 2012). Die Effekte extrinsischer Motive sind weniger eindeutig – einige Studien zeigen negative Auswirkungen wie Burnout (McLean et al., 2019), während andere neutrale oder positive Effekte nachweisen (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2014).

Darüber hinaus wurde gezeigt, dass die Motivation für die Berufswahl mit den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern zusammenhängt. Das Ausmaß der altruistischen und intrinsischen Motivation unterschied sich insbesondere zwischen G-Typen, die eine höhere intrinsische und eine niedrigere extrinsische Motivation für die Berufswahl zeigten, und B-Typen, deren Motivation in die entgegengesetzten Richtungen verlief. (Rothland, 2011) Die

Studie von Reichl et al. (2014) verwendete den deutschen Fragebogen FEMOLA (Pohlmann & Möller, 2010) – denselben, der auch in dieser Untersuchung genutzt wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass ein starkes Interesse am Fach (intrinsische Motivation) die Wahrscheinlichkeit senkt, dem Muster S zugeordnet zu werden. Hingegen erhöht die Erwartung, dass das Studium leicht ist (extrinsische Motivation), die Wahrscheinlichkeit, den Mustern A oder B zugeordnet zu werden.

4 Optimismus

Der positive Einfluss von Optimismus auf die physische und psychische Gesundheit sowie das Wohlbefinden wurde seit Mitte der 1980er Jahre wiederholt nachgewiesen, als Scheier und Carver (1985) das Konzept des dispositionellen Optimismus entwickelten und den dazugehörigen Life Orientation Test (LOT) einführten. Optimismus beschreibt die generalisierte, relativ stabile Tendenz, positive Ergebnisse in wichtigen Lebensbereichen zu erwarten – im Gegensatz zum Pessimismus, der mit der Erwartung negativer Ergebnisse einhergeht (Scheier & Carver, 1985).

Optimismus ist ein wesentlicher Prädiktor für körperliche Gesundheit und steht beispielsweise in Zusammenhang mit positiven kardiovaskulären, onkologischen und immunologischen Ergebnissen (Rasmussen et al., 2009). Ebenso wirkt er sich förderlich auf die psychische Gesundheit aus, da er Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit steigert und vor Stress, Depressionen, Angststörungen sowie der Entwicklung einer posttraumatischen Belastungsstörung schützt (Gallagher et al., 2020; Rincon Uribe et al., 2022). Darüber hinaus nutzen Optimisten häufiger adaptive Bewältigungsstrategien (Nes & Segerstrom, 2006).

5 Religiosität

Generell wurde festgestellt, dass Religiosität einen positiven Einfluss auf zahlreiche Aspekte der psychischen Gesundheit hat – sowohl auf Indikatoren des Wohlbefindens wie Lebenszufriedenheit, Glück, positiven Affekt und Sinnhaftigkeit als auch auf die Reduktion von Angst- und Depressionssymptomen sowie auf ein geringeres Risiko für Substanzmissbrauch und suizidales Verhalten (z. B. Bonelli & Koenig, 2013; Hackney & Sanders, 2003).

Unter den verschiedenen Dimensionen der Religiosität hat sich insbesondere die intrinsische Religiosität – also die persönliche religiöse Überzeugung und Motivation, die sich im Bemühen äußert, den eigenen Glauben im Alltag zu leben (Koenig & Büssing, 2010) – als besonders wirksam erwiesen (z. B. Hackney & Sanders, 2003). Ihr schützender Effekt gegenüber psychischen Erkrankungen wird vermutlich durch das Erleben von Sinnhaftigkeit im Leben vermittelt (Campos et al., 2020).

6 Die Studie

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, die Verteilung arbeitsbezogener Muster bei österreichischen Lehramtsstudierenden im ersten Studienjahr zu analysieren und zu untersuchen, welche Variablen als Risiko- bzw. Schutzfaktoren für ungünstige Muster fungieren.

Dabei liegt der Fokus auf verschiedenen Hintergrundvariablen der Studierenden, ihrer Einstellung zum Unterrichten und zur Lehrerausbildung, ihrer Motivation für die Berufswahl, ihrem Optimismus sowie ihrer Religiosität.

Die zentralen Forschungsfragen lauten:

1. Wie sind die arbeitsbezogenen Muster bei österreichischen Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums verteilt?
2. Welche Variablen wirken als Risikofaktoren für ungünstige Muster und welche Variablen wirken als Schutzfaktoren gegen ungünstige Muster?

6.1 Stichprobe und Datenerhebung

Erhoben wurden die Daten von Vollzeit-Studierenden des ersten Semesters zu zwei Messzeitpunkten an fünf Pädagogischen Hochschulen und einer Universität. Der erste Messzeitpunkt war Ende Oktober bis Ende November 2022, der zweite fand Ende April bis Mai 2023 für diejenigen statt, die ihr Studium erst im Sommersemester starteten. Die Grundgesamtheit besteht aus 587 vollständig ausgefüllten Fragebögen. Davon entfielen 87,2 % auf weibliche und 11,4 % auf männliche Proband*innen. 1,2 % Person gab als Geschlecht divers an.

Merkmal	<i>n</i>	%
Studiengang		
Lehramt Primarstufe	470	80,1
Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung	117	19,9
Internationale*r Student*in		
Nein	565	96,3
Ja	22	3,7
Aktuelles Lehramtstudium als bevorzugte Studienwahl		
Ja	546	93
Nein, bevorzuge ein anderes Studium	19	3,2
Nein, bevorzuge einen anderen Lehramtsstudiengang	18	3,1
Nein, bevorzuge dieses Lehramt an einer anderen Hochschule	4	0,7
Bildungsabschluss der Eltern (Sorgepersonen)		
Keiner hat einen Hochschulabschluss	347	59,1
Mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss	232	39,5
Unterkunftsart		
Haushalt der Eltern/Sorgepersonen	332	56,6

Wohnung/ Studentenwohnheim – eigenes Zimmer	188	32,0
Wohnung/Studentenwohnheim – gemeinsames Zimmer	24	4,1
Arbeit neben dem Studium		
Nur Studium	308	52,5
Arbeit als temporär/persönlich weniger wichtig betrachtet	149	25,4
Arbeit als persönlich wichtig betrachtet	110	18,7

Anmerkungen. $N = 587$. Teilnehmende, die die Frage nicht beantwortet oder eine andere Antwortoption gewählt haben, wurden in dieser Übersicht nicht berücksichtigt.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale

Wenn man die Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium getrennt betrachtet, waren 91,9 % der Studierenden im Lehramt Primarstufe weiblich, 7,2 % männlich und 0,6 % divers. Im Lehramt Sekundarstufe waren 68,4 % weiblich, 28,2 % männlich und 3,4 % divers. 268 Datensätze gingen von Studierenden der PH Wien ein, 193 von jenen der KPH Wien/Niederösterreich, 6 von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, 3 von der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, 3 von der PH Kärnten und 114 von der Universität Klagenfurt. Das durchschnittliche Alter der Befragten betrug $M = 21.29$ mit einer Standardabweichung von $SD = 4.86$. Weitere Stichprobenmerkmale sind in Tabelle 1 dargestellt.

6.2 Erhebungsinstrumente

Die interessierenden Hintergrundvariablen umfassten Geschlecht, Alter, Hochschule, Studiengang, den Status als internationale*r Student*in (Studierende, die die Staatsbürgerschaft eines Landes außerhalb Österreichs besitzen und zu Studienzwecken in Österreich sind), Bildungsabschluss der Eltern („Haben Ihre Eltern (bzw. Sorgepersonen) ein abgeschlossenes Hochschulstudium?“), die Unterkunftsart während der Semesterzeit („Wo leben Sie bzw. verbringen Sie die meiste Zeit während der Vorlesungszeit? Wohnung oder Studentenwohnheim – gemeinsames Schlafzimmer, Wohnung oder Studentenwohnheim – eigenes Schlafzimmer Im Haushalt der Eltern/Sorgepersonen“), Arbeit neben dem Studium, die Arbeitsstunden während der Semesterzeit und das verfügbare Einkommen. Es wurde erfragt, ob die Ausbildung zur Lehrperson die erste und bevorzugte Wahl war und darüber hinaus noch mit der Frage „Wie sicher sind Sie, dass der Lehrerberuf der richtige Beruf für Sie ist?“ nach der Sicherheit darüber gefragt, inwiefern der Lehrerberuf der richtige Beruf ist. Die Items waren auf einer fünfteiligen Likert-Skala (1 = sehr unsicher; 5 = sehr sicher) zu beurteilen.

Das persönlichkeitspsychologische Instrumentarium AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) (Schaarschmidt & Fischer, 2001) setzt sich aus elf Subskalen mit je sechs Items zusammen, die auf einer fünfteiligen Likertskala (5 = trifft völlig zu, 1 = trifft überhaupt nicht zu) zu bewerten sind. (1) Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, (2) Beruflicher Ehrgeiz, (3) Verausgabungsbereitschaft, (4) Perfektionsstreben, (5) Distanzierungsfähigkeit, (6) Resignationstendenz bei Misserfolgen, (7) Offensive Problembewältigung, (8) Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, (9) Erfolgserleben im Beruf, (10) Lebenszufriedenheit, (11) Erleben sozialer Unterstützung. Mittels eines diskriminanzanalytischen Verfahrens wird auf Basis dieser elf

Faktoren die Musterzuteilung berechnet. Das Erhebungsinstrument wies eine hohe interne Konsistenz auf. Die Cronbachs Alpha-Werte für alle Skalen lagen in dieser Forschungsstudie zwischen 0.71 und 0.84.

Die Motivation zur Wahl der Lehrerbildung wurde mit dem 33-Item Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA, Pohlmann & Möller, 2010) erfasst. Die Items fallen in sechs Skalen, davon drei, die sich auf intrinsische Motive beziehen: Pädagogisches Interesse (z. B. „... ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite“), fachspezifisches Interesse (z. B. „... ich viel in meinen Fächern dazu lernen möchte“) und Fähigkeitsüberzeugung (z. B. „... ich denke, dass ich eine gute Lehrerin/ein guter Lehrer sein werde“). Die anderen drei Skalen beziehen sich auf extrinsische Motive: Nützlichkeit (z. B. „... ich in keinem anderen Beruf so viel Ferien habe wie im Lehrerberuf“), geringe Schwierigkeit (z. B. „... das Studium nicht so anstrengend ist“), und soziale Einflüsse (z. B. „... mir in der Familie nahegelegt wurde, das Lehramtsstudium aufzunehmen“). Die Cronbachs Alpha-Werte für alle Skalen in dieser Studie lagen zwischen 0.75 und 0.84, was auf eine hohe interne Konsistenz hindeutet. Die Religiosität wurde mit der intrinsischen Religiositätsskala des Duke University Religion Index gemessen. Die verwendete deutsche Adaptation basiert auf der Arbeit von Lee und Baumann (2013). Die interne Konsistenz der Skala war exzellent, mit einem Cronbachs Alpha-Wert von 0.92.

Optimismus wurde mit einem überarbeiteten Life Orientation Test (LOT-R) von Scheier et al. (1994) erhoben. Die deutsche Adaptation stammt von Glaesmer et al. (2008). Der Cronbachs Alpha-Wert lag bei 0.74, was auf eine ausreichende interne Konsistenz hindeutet.

7 Ergebnisse

Mithilfe des von Schaarschmidt und Fischer (2001) bereitgestellten Algorithmus wurde für jede*n Teilnehmer*in eines der vier AVEM-Muster zugeordnet. Mittelwerte und Standardabweichungen wurden für kontinuierliche Variablen berechnet (siehe Tabelle 2), ebenso wie die Korrelationen zwischen relevanten Variablen (siehe Tabelle 3 im Anhang).

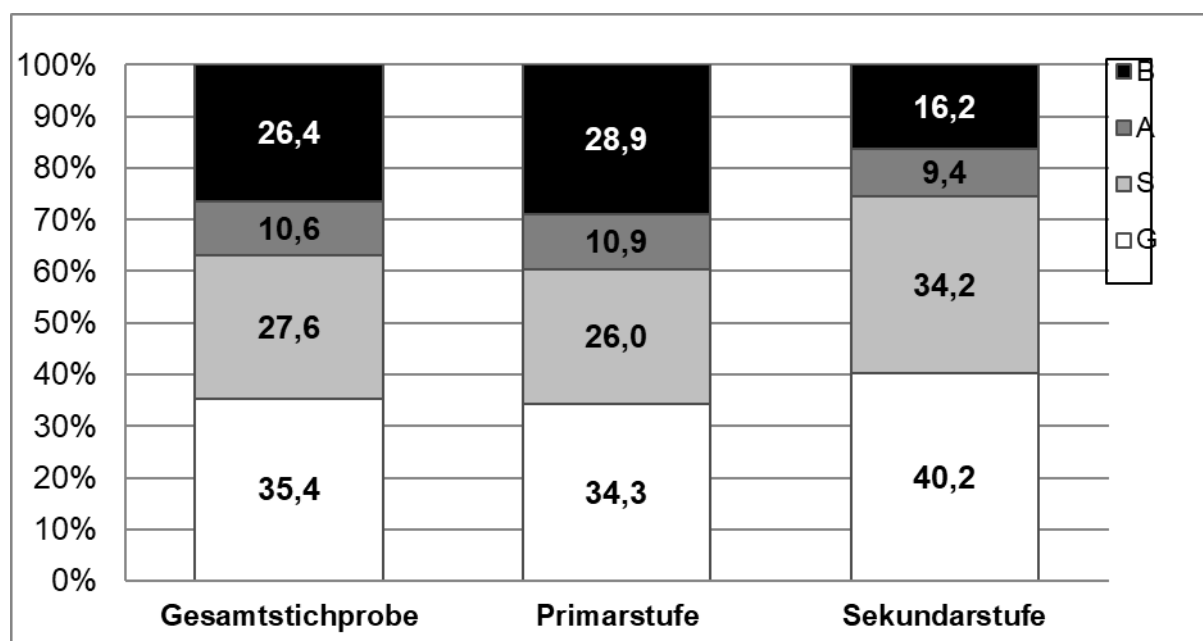
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Arbeitsstunden pro Woche	11.27	6.63
Verfügbares Einkommen (EUR)	307.93	329.38
Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	4.15	0.77
Optimismus	3.68	0.62
Religiosität	2.30	1.26
Pädagogisches Interesse	3.73	0.36
Fachliches Interesse	3.38	0.52
Fähigkeitsüberzeugung	3.30	0.49
Nützlichkeit	2.82	0.58
Geringe Schwierigkeit	1.62	0.55
Soziale Einflüsse	2.45	0.72
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	2.44	0.72

Beruflicher Ehrgeiz	3.39	0.77
Verausgabungsbereitschaft	2.80	0.74
Perfektionsstreben	3.53	0.76
Distanzierungsfähigkeit	2.99	0.71
Resignationstendenz	2.82	0.78
Offensive Problembewältigung	3.62	0.66
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	3.45	0.69
Erfolgs erleben im Beruf	3.66	0.78
Lebenszufriedenheit	3.69	0.77
Erleben sozialer Unterstützung	4.17	0.68

Anmerkung. Alle Items (exkl. Arbeitsstudenden pro Woche und Verfügbares Einkommen) wurden auf einer 5-Punkte-Likert-Skala bewertet

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für kontinuierliche Variablen

Die Ergebnisse der Musterzuordnung zeigen, dass 35,4 % der Befragten dem Muster G (Gesundheit) zugeordnet wurden, 27,6 % dem Muster S (Schonung), 10,6 % dem Muster A (Anstrengung) und 26,4 % dem Muster B (Burnout). Die Musterzuordnung für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für Studierende der Primar- und Sekundarstufe ist Abbildung 1 zu entnehmen.



Anmerkung. N Gesamtstichprobe = 587, N Primarstufe = 470, N Sekundarstufe = 117.

Abbildung 1: Die Musterzuordnung in der Gesamtstichprobe und nach Studiengang getrennt

Die Vorhersagekraft der ausgewählten Variablen für die Zuordnung zu unterschiedlichen arbeitsbezogenen Mustern wurde mithilfe einer multinomialen logistischen Regression untersucht. Konkret wurden zwei aufeinanderfolgende multinomiale logistische Regressionsanalysen durchgeführt, wobei das G-Muster als Referenzgruppe diente. Dabei interessierte zum einen die Vorhersagefähigkeit der ausgewählten Variablen (Geschlecht, Alter, Status als internationale*r Studierende*r, Bildungsabschluss der Eltern, Unterkunftsart, Arbeit neben dem Studium, Arbeitsstunden, verfügbares Einkommen, Lehramt als bevorzugte Studienwahl,

Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf, Variablen der Motivation, Optimismus und Religiosität (Modell 1) und zum anderen die spezifische Rolle des Studiengangs, das im zweiten Schritt in die Analyse aufgenommen wurde (Modell 2).

Der Likelihood-Ratio-Test zeigte eine statistische Signifikanz sowohl im ersten Modell, $\chi^2(57) = 153.948, p < .001$, als auch im zweiten Modell, das den Studiengang einbezog, $\chi^2(60) = 162.156, p < .001$. Der Vergleich der Likelihood-Ratios zwischen Modell 2 und Modell 1 ergab eine signifikante Verbesserung der Vorhersage der AVEM-Zuordnung mit $\Delta\chi^2(3) = 8.208, p < .05$. Dies deutet darauf hin, dass die Rolle des Studiengangs spezifisch für die Musterzuordnung ist und ihr Einfluss nicht vollständig durch die anderen Variablen erklärt werden kann. Für das vollständige Modell 2 (einschließlich Studiengang), betrug der Nagelkerke R^2 -Koeffizient .57, was auf eine moderate bis starke Erklärungskraft des Modells hindeutet.

Die Ergebnisse bezüglich der prädiktiven Werte der Variablen im vollständigen Modell zeigen, dass Studierende, deren Eltern oder Sorgepersonen einen Hochschulabschluss hatten, mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Muster S als dem Muster G zugeordnet wurden – im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben ($b = 1.05, p < .05$). Ein höheres fachliches Interesse ($b = -1.67, p < .001$) sowie eine stärkere Fähigkeitsüberzeugung ($b = -1.40, p < .05$) verringerten hingegen die Wahrscheinlichkeit, dem Muster S zugeordnet zu werden. Optimismus senkte die Wahrscheinlichkeit der Zuordnung zum Muster A ($b = -1.85, p < .001$) sowie zum Muster B ($b = -2.44, p < .001$). Interessanterweise wurden auch Personen, die sich für das Lehramtsstudium aufgrund einer als geringer wahrgenommenen Schwierigkeit entschieden hatten, mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Muster G als dem Muster B zugeordnet ($b = -1.02, p < .05$).

Zudem wurde bestätigt, dass Studierende der Primarstufe mit höherer Wahrscheinlichkeit dem Muster B als dem Muster G zugeordnet werden – im Vergleich zu Studierenden der Sekundarstufe ($b = 1.77, p < .05$).

Genauere Ergebnisse der multinomialen logistischen Regression sind im Anhang zu finden.

8 Diskussion

Im Vergleich zu den Ergebnissen von 2003 (Schaarschmidt & Fischer, 2008) zeigt sich für die österreichischen Lehramtsstudierenden der vorliegenden Studie eine Verschiebung der Musterzugehörigkeit im Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM). Der Anteil der Studierenden mit dem Schonmuster (Muster S) sank von 42 % auf heute 27,6 %, während die Zugehörigkeit zum Gesundheitstyp stieg um 16 % auf mehr als 35 % anstieg, was als positive Entwicklung zu bewerten ist. Nahezu unverändert blieben jedoch die Anteile der Studierenden mit den Risikomustern A (10,6 %) und B (26,4 %).

Trotz des erfreulichen Anstiegs Studierender mit gesundem Muster (eingeleitete und umgesetzten Maßnahmen könnten Wirkung gezeigt haben), bedarf es weiterhin einer gezielten hochschulischen Auseinandersetzung mit jenen 37 % der Studienanfänger*innen, die einem der beiden Risikomuster angehören sowie mit jenen, die dem Schonmuster zuzuordnen

sind. Es stehen nicht nur das individuelle Wohlbefinden und Gesundheit jeder einzelnen angehenden Lehrperson auf dem Spiel, sondern auch der langfristige Verbleib professionell ausgebildeter Kräfte im Bildungssystem, die Qualität der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie weitreichende gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Konsequenzen. Hochschulen sind daher gefordert, gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um Schutzfaktoren zu stärken und Risikofaktoren zu minimieren.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Schutzfunktion einer optimistischen Einstellung gegenüber den ungesunden Mustern. Pessimismus hingegen wurde in einer Stichprobe deutscher und österreichischer Studierender verschiedener Fachrichtungen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für das Muster A in Verbindung gebracht (Awenius, 2019). Studierende mit einer optimistischen Grundhaltung neigen dazu, Herausforderungen als überwindbar zu betrachten und nutzen adaptive Bewältigungsstrategien. Hochschulen können durch resilienzfördernde persönlichkeitsbildende Maßnahmen, wie Coaching- und Reflexionsangeboten sowie psychologischen Beratungsstellen, dazu beitragen, dass Studierende eine konstruktive und lösungsorientierte Einstellung entwickeln sowie Emotionsregulationsstrategien und Copingstrategien erlernen (Poterpin, 2018; 2020a; 2020b; 2024).

Während sich die Befunde zum Optimismus eindeutig darstellen, zeigen sich im Bereich der Berufswahlmotivation widersprüchliche Ergebnisse. Wie bereits in der Studie von Reichl et al. (2014) zu deutschen Lehramtsstudierenden zeigte sich auch in unserer Untersuchung, dass eine intrinsische Motivation – insbesondere die Entscheidung für das Lehramtsstudium aus fachspezifischem Interesse – mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zum Muster G im Vergleich zu Muster S verbunden war. Im Gegensatz dazu erhöhte die Wahl des Lehramtsstudiums mit der Erwartung, es sei wenig anspruchsvoll, das Risiko für die Risikomuster A und B (Reichl et al., 2014). Eine mögliche Erklärung ist, dass eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der tatsächlichen Studienrealität zu Überforderung und negativen Bewältigungsstrategien führen kann. Interessanterweise zeigte sich bei österreichischen Lehramtsstudierenden, dass diese Art der Motivation eine Schutzwirkung gegen das Muster B hatte. Eine mögliche Erklärung könnte im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeit liegen: Die Wahl eines als bewältigbar empfundenen Studiengangs könnte eine schützende Funktion haben. Zudem neigen Studierende der Primarstufe eher zum Muster B als jene der Sekundarstufe, was auf eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung hindeuten könnte.

Da die Berufswahlmotivation einen wesentlichen Schutz- oder Risikofaktor darstellt, sind Hochschulen auch in Bezug darauf gefordert, Maßnahmen zu setzen. Keller-Schneider (2011) verweist darauf, dass deutlich ausgeprägte intrinsische und tätigkeitsbezogene Motive günstige Voraussetzungen für die Erreichung von Zielen sind und zwar generell (Deci & Ryan, 1993) aber auch berufsspezifisch (Brühwiler, 2001; Lipowsky, 2003; Mayr, 2009) und dass in der Berufswahl intrinsisch motivierte Lehrpersonen zufriedener sind und beim Berufseinstieg weniger Probleme haben als geringer intrinsisch motivierte Lehrpersonen (Martin & Steffgen, 2002). Studierende mit einer intrinsisch motivierten Studienwahl zeigen tendenziell günstigere Bewältigungsstrategien und eine höhere Belastbarkeit (Mašková, 2023). Daher scheint es

sinnvoll, bereits in der Studieneingangs- und Orientierungsphase die Reflexion der Motive anzuregen und deren Zusammenhänge mit gesundheitspsychologischen Erkenntnissen zu diskutieren. Ein Bewusstsein für das fachspezifische Interesse, den Wunsch nach Wissensvermittlung und Entwicklung sowie das Engagement für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann die Studienentscheidung bestärken. Gleichzeitig könnte die Reflexion weniger gesundheitsförderlicher extrinsischer Motive wie vermeintlicher beruflicher Komfort oder geringe Studienanforderungen zu einer fundierten Entscheidungsfindung beitragen.

Die Sinnstiftung im Studium und im Beruf ist von hoher Bedeutung für das psychische Wohlbefinden. Studierende, die tieferen Sinn in ihrem zukünftigen Beruf sehen, zeigen eine höhere intrinsische Motivation und eine größere Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen (Weinstein et al., 2012). Hochschulen können die berufsbezogene Sinnstiftung durch praxisnahe Reflexionsphasen und persönlichkeitsbildende Angebote unterstützen. Die Studie verweist zudem auf Religiosität als potenziellen Schutzfaktor, da religiöse Überzeugungen oft soziale Unterstützung, Coping-Strategien und Sinnstiftung bieten. Hochschulen könnten diese Schutzfaktoren durch das Schaffen interkultureller und interreligiöser Dialogräume indirekt stärken, zur sozialen Eingebundenheit beitragen und gleichzeitig nicht-religiöse Formen der Sinnfindung unterstützen.

In der Datenanalyse zeigt sich, dass Lehramtsstudierende, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, überzufällig dem Schonungsmusters S zuzuordnen sind. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Kinder hochgebildeter und finanziell abgesicherter Eltern eine geringere Arbeitsmotivation entwickeln, da sie statusbedingt weniger eigene Anstrengung für ihren Lebensweg als notwendig erachten als andere. Es wäre aber auch denkbar, dass die Kinder bildungs- und leistungsorientierter Akademikereltern die Schattenseiten solcher Karrieremodelle sehr klar erkennen – wie z.B. wenig Zeit für Kinder und Familie, Freizeit, Sport und Freunde – und aus diesem Grunde eine distanzierte Haltung zum Leistungs-/Karrieredenken einnehmen. Stattdessen schöpfen sie ihre Lebensfreude stärker aus Sozial- und Freizeitaktivitäten. Ein dritter Erklärungsansatz setzt am Modell des sozialen Aufstiegs an (Spiegler, 2015). Denn Bildung eröffnet eine geeignete Möglichkeit zu sozialem Aufstieg, der Lehrberuf bietet hierfür einen bewährten Rahmen. Gerade Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus könnten aus dieser Motivlage heraus mehr Anstrengung und Ehrgeiz zeigen als Studierende mit höherem sozioökonomischem Status.

Folgende hochschulische Maßnahmen erscheinen zusammengefasst zielführend, um eine Stärkung der Schutzfaktoren und eine Reduktion der Risikofaktoren anzuregen: eine fundierte, realistische Studien- und Berufsberatung, die die Anforderungen verdeutlicht, sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit Stärken, Motiven und Einstellungen. Zudem sind Maßnahmen zur Förderung von Engagement, Sinnstiftung, Resilienz, Optimismus und adaptiven Bewältigungsstrategien erforderlich. Niedrigschwellige psychosoziale Unterstützungsangebote, sowohl individuell als auch systemisch, stellen eine sinnvolle Investition dar. Durch diese Maßnahmen können Hochschulen dazu beitragen, dass Studierende besser auf die Herausfor-

derungen des Studiums und des zukünftigen Berufs vorbereitet sind und ein gesundes, nachhaltiges Arbeitsverhalten entwickeln.

Limitation: Die vorliegenden Daten stammen hauptsächlich von zwei Hochschulen innerhalb eines Verbunds (Nord-Ost), sodass die Stichprobe nicht als repräsentativ betrachtet werden kann. Eine weitere Einschränkung dieser Studie ist das Fehlen einer Korrektur des Alpha-Levels für Mehrfachtests bei der Interpretation der logistischen Regression. Dies kann zu einem erhöhten Risiko eines Fehlers 1. Art führen, also zu einer fälschlichen Ablehnung von Nullhypothesen. Bei der Interpretation der gefundenen statistischen Zusammenhänge muss dieser Faktor daher berücksichtigt werden. Zudem basiert die Studie auf einem Querschnittsdesign, das in der Arbeitsgesundheitspsychologie häufig verwendet wird. In diesem Design werden die untersuchten Konzepte oft als „Prädiktoren“ und „Auswirkungen“ dargestellt, obwohl keine kausalen Zusammenhänge nachgewiesen werden können (Taris et al., 2021). Diese methodische Einschränkung ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten.

Literatur

- Afshar, K., Wiese, B., Stiel, S., Schneider, N., & Engel, B. (2022). Perceived stress and study-related behavior and experience patterns of medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22(1), 122. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03182-4>
- Awenius, L.-F. O. (2019). *Gesundheitsrelevante Arbeitsmuster als Bewältigungsversuch von frühen maladaptiven Schemata bei österreichischen und deutschen Studierenden in der EmAd-Phase*. [Master's Thesis, University of Klagenfurt]. <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/content/titleinfo/5336559/full.pdf>
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283–297. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991799>
- Bonelli, R. M., & Koenig, H. G. (2013). Mental disorders, religion and spirituality 1990 to 2010: A systematic evidence-based review. *Journal of Religion and Health*, 52, 657–673. <https://doi.org/10.1007/s10943-013-9691-4>
- Campos, J., Bredemeier, J., & Trentini, C. (2020). Meaning in life as a mediator of the relationship between intrinsic religiosity and depression symptoms. *Trends in Psychology*, 28(4), 560–568. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00036-0>
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2014). Motivation for becoming a teacher and engagement with the profession: Evidence from different contexts. *International Journal of Educational Research*, 65, 65–74. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.012>

- Gallagher, M. W., Long, L. J., & Phillips, C. A. (2020). Hope, optimism, self-efficacy, and posttraumatic stress disorder: A meta-analytic review of the protective effects of positive expectancies. *Journal of Clinical Psychology*, 76(3), 329–355.
<https://doi.org/10.1002/jclp.22882>
- Glaesmer, H., Hoyer, J., Klotsche, J., & Herzberg, P. Y. (2008). Die deutsche version des Life-Orientation-Tests (LOT-R) zum dispositionellen Optimismus und Pessimismus. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(1), 26–31. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.16.1.26>
- Hackney, C. H., & Sanders, G. S. (2003). Religiosity and mental health: A meta-analysis of recent studies. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(1), 43–55.
<https://doi.org/10.1111/1468-5906.t01-1-00160>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Jäger, T. (2017). *Instrumente des Human Resources Management unter besonderer Berücksichtigung von Copingstrategien im Rahmen von berufsbegleitenden Entwicklungsmaßnahmen*. [Doctoral Dissertation, University of Sopron]. <http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/622/1/Dissert%C3%A1ci%C3%B3-Tina%20Jager.pdf>
- Keller-Schneider, Manuela (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 4(2), 157–185. <https://doi.org/10.25656/01:14719>
- Kieschke, U., & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429–437.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.005>
- Koenig, H. G., & Büssing, A. (2010). The Duke University Religion Index (DUREL): A five-item measure for use in epidemiological studies. *Religions*, 1(1), 78–85. <https://doi.org/10.3390/rel1010078>
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289–315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>
- Lee, E., & Baumann, K. (2013). German psychiatrists' observation and interpretation of religiosity/spirituality. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013, Article 280168. <https://doi.org/10.1155/2013/280168>
- Mašková, I. (2023). Work-related coping behaviour and experience patterns in university students: A review of 20 years of research. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1062749.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1062749>
- Mašková, I., Mägddefrau, J., & Nohavová, A. (2022). Work-related coping behaviour and experience patterns, career choice motivation, and motivational regulation of first-year teacher education students – Evidence from Germany and the Czech Republic. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103560. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103560>
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85(1), 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>

- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235–251.
https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005>
- Poterpin, E. (2018). Optimismus – naiv oder notwendig für den Lehrer*innenberuf? *Zum Optimismus von Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Wien*. In C. Fridrich et al. (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10*. LIT.
- Poterpin, E. (2020a). Emotionsregulation und Ressourcenstärkung. In R. Potzmann et al. (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Perspektiven: Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung*. LIT.
- Poterpin, E. (2020b). Achtsamkeitsbasierte Förderung der emotionalen Balance von Lehramtsstudierenden. In M. Krämer et al. (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XIII*. Shaker Verlag.
- Poterpin, E. (2024). Möglichkeiten der Emotionsregulation für den Erhalt der Gesundheit und zur Burnout-Prävention von Lehrkräften. In Lengauer-Baumkirchner, C. et al. (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz in der Schule* (93–107). Hepi – Zentrum für Persönlichkeitsbildung, PH Oberösterreich.
- Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 239–256.
<https://doi.org/10.1007/s12160-009-9111-x>
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Rincon Uribe, F. A., Neira Espejo, C. A., & Pedroso, J. D. S. (2022). The role of optimism in adolescent mental health: A systematic review. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 815–845.
<https://doi.org/10.1007/s10902-021-00425-x>
- Rothland, M. (2011). Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1, 179–197. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0016-y>
- Rumpler, M. (2013). *Burnoutisiko bei österreichischen Lehramtsstudierenden in Zusammenhang mit studienrelevanten Merkmalen und der Wahrnehmung von Belastungen*. [Master's Thesis, University of Vienna]. <https://doi.org/10.25365/thesis.29129>
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (2005). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Ed.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (pp. 41–71). Beltz
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247.
<https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test.

Journal of Personality and Social Psychology, 67(6), 1063–1078.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1063>

Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Beltz Juventa.

Taris, T. W., Kessler, S. R., & Kelloway, E. K. (2021). Strategies addressing the limitations of cross-sectional designs in occupational health psychology: What they are good for (and what not). *Work & Stress*, 35(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1888561>

Weinstein, N., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2012). A self-determination perspective on the creation and internalization of personal meanings and life goals. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 81–106). Routledge.

Anhang

	PI	FI	FÜ	NÜ	GS	SE	OPT	RE L	BA	BE	VB	PS	DF	RT	OP	IR	EE	LZ
PI																		
FI	.26 ***																	
F Ü	.33 ***	.37 ***																
N Ü	-.07	.04	.00															
G S	- .11 **	-.03	-.07	.34 ***														
SE	-.01	.08	.10 *	.36 ***	.24 ***													
O PT	.22 ***	.21 ***	.20 ***	-.02	.02	- .17 ***												
R EL	.09 *	.01	.05	.01	.00	.11 *	.06											
B A	.17 ***	.25 ***	.09 *	- .11 *	-.06	.10 *	.02	.10 *										
B E	.07	.28 ***	.19 ***	.12 **	.08	.18 ***	.11 **	.13 **	.45 ***									
V B	.07	.15 ***	.23 ***	-.04	-.02	.11 **	- .13 **	.03	.41 ***	.40 ***								
PS	.12 **	.22 ***	.27 ***	.10 *	.00	.13 **	-.04	.09 *	.30 ***	.38 ***	.56 ***							
D F	- .14 **	-.04	-.05	.15 ***	.06	-.05	.17 ***	- .01	-.25 ***	-.18 ***	-.47 ***	-.33 ***						
R T	- .08 *	- .11 **	- .16 ***	.15	.10 *	.14 ***	- .46 ***	.00	-.05	-.06	.19 ***	.15 ***	- .29 ***					
O P	.20 ***	.29 ***	.32 ***	-.03	-.03	-.02	.47 ***	.06	.19 ***	.30 ***	.21 ***	.30 ***	.02	- .50 ***				
IR	.09 *	.15 ***	.23 ***	.02	-.05	-.02	.31 ***	.00	.05	.01	- .12 **	.03	.20 ***	- .46 ***	.36 ***			
EE	.21 ***	.14 ***	.27 ***	.00	-.04	.02	.39 ***	.02	.08	.22 ***	.17 ***	.16 ***	.02	- .21 ***	.32 ***	.21 ***		
LZ	.16 ***	.18 ***	.20 ***	.00	.00	- .08 *	.68 ***	.02	.06	.12 **	- .11 **	.05	.20 ***	- .43 ***	.47 ***	.34 ***	.45 ***	

S	.23	.08	.14	.07	-	-.03	.37	-	-.01	.02	-	.06	.07	-	.22	.19	.33	.47
U	***	*	***		.11		***	.01			.12			.21	***	***	***	***
					**						**			***				

Anmerkung. N = 587. PI = Pädagogisches Interesse, FI = Fachspezifisches Interesse, FÜ = Fachüberzeugung, NÜ = Nützlichkeit, GS = Geringe Schwierigkeit, SE = Soziale Einflüsse, OPT = Optimismus, REL = Religiosität, BA = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, BE = Beruflicher Ehrgeiz, VB = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, DF = Distanzierungsfähigkeit, RT = Resignationstendenz, OP = Offensive Problembewältigung, IR = Innere Ruhe/Ausgeglichenheit, EE = Erfolgserleben im Beruf, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 3: Korrelationsmatrix

Model 1					Model 2				
Variable	B	SE	OR	95% CI für OR	B	SE	OR	95% CI für OR	
S	Konstante	9,04**	3,53			9,11* *	3,53		
	Geschlecht ^a	-0,38	0,74	0,68	[0,16, 2,88]	-0,40	0,75	0,67	[0,15, 2,93]
	Alter	0,12	0,09	1,13	[0,95, 1,34]	0,12	0,09	1,13	[0,95, 1,34]
	Internationale*r Student*in ^b	-1,72	1,48	0,18	[0,01, 3,27]	-1,93	1,53	0,15	[0,01, 2,92]
	Bildungsabschluss der Eltern ^c	1,04*	0,48	2,83	[1,11, 7,17]	1,05*	0,48	2,86	[1,12, 7,29]
	Unterkunftsart: Elternhaus ^d	1,40	1,26	4,04	[0,34, 47,88]	1,38	1,27	3,99	[0,33, 47,96]
	Unterkunftsart: Wohnung/Heim – eigenes Schlafzimmer ^e	1,17	1,32	3,23	[0,24, 42,80]	1,19	1,32	3,28	[0,25, 43,96]
	Arbeit neben dem Studium ^f	-0,38	0,44	0,69	[0,29, 1,63]	-0,37	0,44	0,69	[0,29, 1,64]
	Arbeitsstunden	0,06	0,05	1,06	[0,96, 1,17]	0,06	0,05	1,06	[0,96, 1,17]
	Verfügbares Einkommen	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]
	Lehramt als bevorzugte Studienwahl ^g	-0,05	1,03	0,95	[0,13, 7,13]	0,01	1,07	1,01	[0,12, 8,30]
	Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	0,32	0,30	1,38	[0,76, 2,48]	0,29	0,30	1,34	[0,74, 2,41]
	Optimismus	-0,24	0,45	0,78	[0,33, 1,89]	-0,20	0,45	0,82	[0,34, 2,00]
	Religiosität	-0,14	0,19	0,87	[0,59, 1,27]	-0,13	0,19	0,88	[0,60, 1,28]
	Nützlichkeit	0,51	0,46	1,66	[0,68, 4,06]	0,43	0,46	1,53	[0,63, 3,75]
	Pädagogisches Interesse	-0,53	0,73	0,59	[0,14, 2,45]	-0,47	0,74	0,63	[0,15, 2,68]
	Fähigkeitsüberzeugung	-1,37*	0,57	0,25	[0,08, 0,78]	-1,40*	0,58	0,25	[0,08, 0,76]
	Soziale Einflüsse	-0,63	0,37	0,53	[0,26, 1,10]	-0,59	0,37	0,55	[0,27, 1,14]

	Geringe Schwierigkeit	-0,74	0,41	0,48	[0,21, 1,07]	-0,69	0,42	0,50	[0,22, 1,15]
	Fachliches Interesse	-1,63 ***	0,48	0,20	[0,08, 0,50]	-1,67 ***	0,49	0,19	[0,07, 0,49]
	Studiengang					-0,22	0,59	0,81	[0,25, 2,58]

Model 1

Model 2

		Model 1				Model 2			
Variable		B	SE	OR	95% CI für OR	B	SE	OR	95% CI für OR
A	Konstante	-26,76	5917,96			-26,51 **	6031,81		
	Geschlecht ^a	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
	Alter	0,04	0,13	1,04	[0,81, 1,35]	0,04	0,13	1,04	[0,80, 1,35]
	Internationale*r Student*in ^b	0,01	1,67	1,01	[0,04, 26,98]	-0,06	1,67	0,94	[0,04, 24,59]
	Bildungsabschluss der Eltern ^c	0,98	0,63	2,67	[0,77, 9,25]	0,94	0,64	2,55	[0,73, 8,89]
	Unterkunftsart: Elternhaus ^d	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
	Unterkunftsart: Wohnung/Heim – eigenes Schlafzimmer ^e	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
	Arbeit neben dem Studium ^f	-0,42	0,59	0,66	[0,21, 2,08]	-0,45	0,60	0,64	[0,20, 2,06]
	Arbeitsstunden	0,02	0,06	1,02	[0,90, 1,16]	0,03	0,07	1,03	[0,90, 1,17]
	Verfügbares Einkommen	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]
	Lehramt als bevorzugte Studienwahl ^g	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
	Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	0,22	0,39	1,24	[0,58, 2,65]	0,20	0,39	1,22	[0,57, 2,61]
	Optimismus	-1,85 ***	0,57	0,16	[0,05, 0,48]	-1,85 **	0,58	0,16	[0,05, 0,49]
	Religiosität	0,00	0,23	1,00	[0,63, 1,58]	-0,01	0,23	0,99	[0,62, 1,56]
	Nützlichkeit	-0,15	0,57	0,86	[0,28, 2,63]	-0,12	0,59	0,89	[0,28, 2,80]
	Pädagogisches Interesse	-1,28	1,09	0,28	[0,03, 2,34]	-1,18	1,16	0,31	[0,03, 2,97]
	Fähigkeitsüberzeugung	-0,73	0,82	0,48	[0,10, 2,42]	-0,79	0,83	0,45	[0,09, 2,29]
	Soziale Einflüsse	0,25	0,48	1,29	[0,50, 3,31]	0,25	0,48	1,29	[0,50, 3,31]
	Geringe Schwierigkeit	0,07	0,55	1,07	[0,37, 3,14]	0,04	0,58	1,04	[0,33, 3,23]

Fachliches Interesse	0,69	0,80	1,99	[0,42, 9,54]	0,67	0,80	1,95	[0,40, 9,45]
Studiengang					0,00	0,92	1,00	[0,16, 6,10]

Model 1					Model 2				
Variable	B	SE	OR	95% CI für OR	B	SE	OR	95% CI für OR	
B Konstante	17,22 ***	3,92			17,96	4,02			
Geschlecht ^a	-0,43	0,86	0,65	[0,12, 3,48]	-0,16	0,91	0,85	[0,14, 5,09]	
Alter	-0,04	0,11	0,97	[0,78, 1,19]	-0,08	0,11	0,92	[0,74, 1,14]	
Internationale*r Student*in ^b	0,59	1,12	1,81	[0,20, 16,26]	0,46	1,12	1,59	[0,18, 14,23]	
Bildungsabschluss der Eltern ^c	0,74	0,51	2,11	[0,77, 5,72]	0,69	0,53	2,00	[0,71, 5,59]	
Unterkunftsart: Elternhaus ^d	0,02	1,08	1,02	[0,12, 8,49]	0,10	1,10	1,10	[0,13, 9,57]	
Unterkunftsart: Wohnung/Heim – eigenes Schlafzimmer ^e	1,17	1,15	3,24	[0,34, 30,65]	1,37	1,18	3,94	[0,39, 39,48]	
Arbeit neben dem Studium ^f	-0,39	0,47	0,67	[0,27, 1,68]	-0,36	0,47	0,69	[0,28, 1,75]	
Arbeitsstunden	0,06	0,05	1,06	[0,96, 1,17]	0,06	0,05	1,07	[0,97, 1,18]	
Verfügbares Einkommen	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	0,00	0,00	1,00	[1,00, 1,00]	
Lehramt als bevorzugte Studienwahl ^g	0,12	0,97	1,13	[0,17, 7,59]	-0,50	1,07	0,60	[0,07, 4,88]	
Entscheidungssicherheit über Lehrerberuf	0,12	0,31	1,12	[0,61, 2,07]	0,23	0,32	1,25	[0,67, 2,34]	
Optimismus	-2,37 ***	0,49	0,09	[0,04, 0,24]	-2,44 ***	0,50	0,09	[0,03, 0,23]	
Religiosität	0,20	0,20	1,22	[0,83, 1,80]	0,22	0,20	1,25	[0,84, 1,86]	
Nützlichkeit	0,18	0,46	1,19	[0,49, 2,94]	0,51	0,49	1,67	[0,64, 4,35]	
Pädagogisches Interesse	-0,40	0,79	0,67	[0,14, 3,13]	-0,94	0,82	0,39	[0,08, 1,96]	
Fähigkeitsüberzeugung	-1,47*	0,61	0,23	[0,07, 0,75]	-1,44	0,61	0,24	[0,07, 0,78]	
Soziale Einflüsse	0,09	0,37	1,09	[0,53, 2,23]	-0,01	0,37	0,99	[0,48, 2,03]	
Geringe Schwierigkeit	-0,77	0,41	0,47	[0,21, 1,04]	- 1,02*	0,44	0,36	[0,15, 0,85]	
Fachliches Interesse	-0,81	0,52	0,44	[0,16, 1,22]	-0,69	0,53	0,50	[0,18, 1,42]	
Studiengang					1,77*	0,80	5,85	[1,22, 28,08]	

Anmerkungen. Typ G wird als Referenzkategorie verwendet.

^a 0 = weiblich, 1 = männlich. ^b 0 = nein, 1 = ja. ^c 0 = keiner der Eltern hat einen Hochschulabschluss, 1 = mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss. ^d 0 = Wohnung oder Studentenwohnheim –

gemeinsames Schlafzimmer, 1 = Haushalt der Eltern/Sorgepersonen. ^e 0 = Wohnung oder Studentenwohnheim – gemeinsames Schlafzimmer, 1 = Wohnung oder Studentenwohnheim – eigenes Schlafzimmer. ^f 0 = kein persönlich wichtiger Job (durch die Zusammenführung der Optionen „Nur Studium“ und „Arbeit als temporär/persönlich weniger wichtig betrachtet“ erstellt), 1 = persönlich wichtiger Job. ^g 0 = aktuelles Lehramtstudium als nicht bevorzugte Studienwahl, 1 = Aktuelles Lehramtstudium als bevorzugte Studienwahl.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 4: Ergebnisse der multinomialen logistischen Regression

Wertehaltungen in der Begabungsförderung als Herausforderungen für Schulentwicklungsmaßnahmen

Iris Arzberger¹, Sabine Freudhofmayer², Gundula Wagner³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1425>

Zusammenfassung

Eine professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften zeigt sich nicht nur in einem allgemein pädagogischen wie fachdidaktischen Wissen, sondern auch in den Wertehaltungen und epistemologischen Überzeugungen. Jene nicht-kognitiven Kompetenzen von Lehrkräften wurden von uns mit Blick auf die Begabungsförderung untersucht. Dazu unterzogen wir bereits vorliegendes Interviewmaterial von Lehrkräften aus zwei Wiener Volksschulen einer Sekundäranalyse. Die Ergebnisse einer strukturierten Inhaltsanalyse zeigen, dass das Phänomen der Hochbegabung wohl Teil des pädagogischen Wissens der Lehrkräfte ist, sie aber eine deutliche Wertepräferenz für die Förderung aller Schüler*innen haben. Diese wird v. a. aus einer konstruktivistischen Sicht im Sinne des Bereitstellens von Lerngelegenheiten umgesetzt, eine gezielte Förderung über einen differenzierten Kompetenzaufbau findet kaum statt. Wir diskutieren mögliche Schlussfolgerungen für die Schulentwicklungsberatung.

Stichwörter: Professionelle Handlungskompetenz, Begabungsförderung, Schulentwicklung

1 Einleitung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten sind in Österreich bildungspolitische Bestrebungen zu beobachten, die die Begabungsförderung nicht nur vorantreiben, sondern auch verstärkt professionalisieren wollen. Darunter fallen Maßnahmen zur Qualitätssicherung an Schulen wie das Begabungssiegel der Wiener Bildungsdirektion¹ oder das Gütesiegel für Begabung (GripS)

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: iris.arzberger@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: sabine.freudhofmayer@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: gundula.wagner@phwien.ac.at

der Bildungsdirektion Niederösterreich² ebenso wie die in den Bildungsdirektionen aller Bundesländer angesiedelten Koordinator*innen oder eine verstärkte Schwerpunktsetzung in der Aus- und Fortbildung (Resch & Rogl, 2024). Alle Überlegungen eint, dass sie vorwiegend auf die kognitive Handlungskompetenz, also das Wissen und Können von Lehrkräften und Schulleitungen, abzielen. Im Vordergrund steht ein diagnostisches Wissen ebenso wie die Kenntnis entsprechender Fördermaßnahmen (siehe z. B. iPEGE, 2014; Resch & Rogl, 2019). Resinger (2019) konzentrierte sich in ihrer Studie über die verschiedenen Arten der Begabungsförderung an zwei Wiener Volksschulen ebenfalls vorwiegend auf dieses „knowledge“ (Baumert & Kunter, 2013, S. 308) der Lehrkräfte. Werthaltungen oder epistemologische Überzeugungen, die nach Baumert und Kunter (2013) ebenfalls Teil einer professionellen Handlungskompetenz sind, wurden hier nicht bzw. nicht explizit thematisiert.

Daher wollen wir uns das Interviewmaterial aus der betreffenden Studie von Resinger (2019) vornehmen und einer Sekundäranalyse unterziehen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse soll die Fragestellung beantwortet werden, welche Aspekte einer *nicht-kognitiven*, professionellen Handlungskompetenz sich im Datenmaterial finden lassen. Wir erwarten uns aufschlussreiche Erkenntnisse für die Schulentwicklungsberatung in der Begabungsförderung.

2 Nicht kognitive Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Professionelle Handlungskompetenz in der Begabungsförderung ist ein von der Forschung bis dato wenig beleuchtetes Feld. Die vorliegende Studie orientiert sich daher weitgehend an dem Modell von Baumert und Kunter (2013), das als eine Art übergeordnetes Modell professioneller Handlungskompetenz betrachtet werden kann, dennoch auch Überschneidungen mit dem erst kürzlich von Rogl (2022) vorgelegtem Modell zu Begabungsüberzeugungen von Lehrkräften aufweist.

Baumert und Kunter (2013) unterscheiden in einer Grobgliederung zwischen einer kognitiven und einer nicht-kognitiven Handlungskompetenz von Lehrkräften. Im Rahmen letzterer interessieren uns hier die Werthaltungen von Lehrkräften zur Begabungsförderung. Hier unterscheiden Baumert und Kunter (2013) zwischen systematischen Wertebindungen bzw. einer Professionsmoral, epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bevor auf die spezifischen Wertepreferenzen von Lehrkräften hinsichtlich Begabungsförderung eingegangen wird, erscheint es aber notwendig, sich zuerst mit übergeordneten bildungspolitischen Zielsetzungen zu beschäftigen.

2.1 Übergeordnete Bildungsziele

Die unterschiedlichen Bildungsziele zur Thematik lassen sich über das Begriffspaar *Begabungs- und Begabtenförderung* gut herausarbeiten. Diese Begriffe werden oftmals in einem

Atemzug genannt, dahinter verbergen sich jedoch z. T. sehr unterschiedliche Bildungsziele (Weigand et al., 2011). Aus Sicht des Humanismus betrachtet würde man eher von Begabungsförderung sprechen, zum Zwecke einer individuellen Entfaltung der jeweiligen Begabungen ohne ökonomischen Nutzen. Definierte Ziele der Begabungsförderung sind hier zu einem autonomen, selbstbestimmten Leben gegenüber sich selbst und der Gesellschaft zu befähigen, wie sie sich im Ansatz einer „personorientierten Begabungsförderung“ (Weigand et al., 2014) ausdrücken. Das Kind in den Mittelpunkt stellen auch reformpädagogische Ansätze, wo der Begriff der Begabung mit der Individualität des Einzelnen gleichgesetzt wird und damit eine entsprechende individuelle Förderung gerechtfertigt wird (Hoyer, 2012). Spricht man von der Begabtenförderung, steht eher eine utilitaristische Sicht, also der gesellschaftliche und ökonomische Nutzen von Bildung, im Vordergrund (Ahl, 2011). Ziel ist hier vorrangig die Förderung weniger v. a. hochbegabter Personen hin zur Leistungsexzellenz und diese Art der Förderung beinhaltet notwendigerweise eine Selektion. In diesem Zusammenhang taucht auch der Begriff des Humankapitals als Ressource in einem internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb auf, in dem es nach Köhler (2011) gilt, einen Brain-Drain zu vermeiden. Aus bildungspolitischer Perspektive wird vielfach betont, dass es sich bei „Breiten- und Spitzenförderung“ (Köhler, 2011, S. 31), um kein Entweder-Oder, sondern um ein Sowohl-Als-Auch handelt (siehe auch Schmied, 2011).

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse von Resch und Rogl (2024). Dieser zufolge tauchen in den verschiedenen Lehrplanversionen für die Volksschule ausschließlich die Begriffe „Begabung“ und „Begabungsförderung“ auf, nicht jedoch die Begriffe „begabt“ oder „Begabtenförderung“. Auch in den Parteiprogrammen von ÖVP, FPÖ und Grünen taucht ausschließlich der Begriff der „Begabungsförderung“ auf, die SPÖ wie auch die NEOS sprechen wiederum von „Talent“ und „Potenzial“ (Resch & Rogl, 2024). Zusammenfassend ergibt sich für die Bildungslandschaft in Österreich daher das Bild, demzufolge vorwiegend der Begriff Begabungsförderung Verwendung findet. Darunter wird eine Breitenförderung im Sinne einer individuellen Potenzialentfaltung verstanden, die als Beitrag zur Chancengerechtigkeit gesehen wird. Allerdings wird im Grundsatzerlass zur Begabungsförderung (BMB, 2017) ebenso wie in den Gütesiegeln der Bildungsdirektionen in Wien und Niederösterreich ausdrücklich auch die Begabtenförderung im Sinne einer Spitzenförderung erwähnt.

2.2 Spezifische Wertebindungen und Professionsmoral

Wie es nun mit der spezifischen Wertebindung von Lehrkräften betreffend Begabungs- und Begabtenförderung aussieht, ist fraglich, da nach Baumert und Kunter (2013) die Wertebindungen von Lehrkräften wie auch der Einfluss auf ihr professionelles Handeln bisher insgesamt wenig erforscht sind. Sie verweisen daher auf Oser (1998) und dessen Theorie über die Berufsmoral von Lehrkräften. Im Zentrum steht hier die Verpflichtung zur Fürsorge und (Verteilungs)Gerechtigkeit, woraus sich die Gleichbehandlung aller Schüler*in-

nen quasi als eine Art Berufsethos ableiten lässt. Demzufolge müssten Lehrkräfte danach trachten, allen Schüler*innen gleichermaßen gerecht zu werden und sie entsprechend ihren individuellen Begabungen zu unterstützen, was eine Wertepräferenz für Breitenförderung nahelegt. Dies würde auch die Begeisterung der Lehrkräfte für jenen „Neuromythos“ (Krammer et al., 2019) von den neun Intelligenzen erklären, der es den Lehrkräften ermöglicht, alle Kinder für begabt zu erklären und deren Förderung mit ihrem Berufsethos in Einklang zu bringen. Begabtenförderung, die hingegen auf einem eher engen Verständnis von Hochbegabung basiert und folglich auf Selektion hinausläuft, würde nach der Theorie von Oser (1998) folglich im Widerspruch zur Wertebindung von Lehrkräften stehen.

2.3 Epistemologische Überzeugungen

Nach Müller et al. (2008) können epistemologische Überzeugungen als subjektive Theorien von Lehrkräften zu Wissen und Wissenserwerb bezeichnet werden und handlungsleitende wie -steuernde Funktion für die Gestaltung von Unterricht haben. Für die Begabungsförderung relevant sind zunächst epistemologische Überzeugungen zur Entstehung von Begabung bzw. Intelligenz, die entweder als angeboren und damit als nicht veränderbar im Sinne eines *statischen* oder als förderbar im Sinne eines *dynamischen* Begabungsbegriffs betrachtet werden (z. B. Köhler, 2011; Weigand, 2011). Auch die Vorstellung, dass es mehrere Intelligenzen gibt, fällt in den Bereich der epistemologischen Überzeugungen, die eng mit den Wertebindungen bzw. der Berufsmoral nach Oser (1998) verbunden sind (siehe Kap. 2.2).

Es ist daher zu vermuten, dass in den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften ein dynamischer Begabungsbegriff vorherrschend ist, der jedoch seinerseits stark von den subjektiven lerntheoretischen Überzeugungen abhängig ist. Diese sind insofern von Interesse, als Müller et al. (2008) einen Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen und der Auswahl der Unterrichtsmethoden vermuten, da sich in den von Lehrkräften bevorzugten und als geeignet angesehenen Arten der Vermittlung klarerweise ihre individuellen Vorstellungen über Wissen und Wissenserwerb widerspiegeln. Für die Gestaltung konkreter Begabungsförderungsmaßnahmen ist es daher von entscheidender Bedeutung, ob die Lehrkräfte in ihren epistemologischen Überzeugungen einen behavioristischen, kognitivistischen oder konstruktivistischen Zugang erkennen lassen. Begabungsförderung aus einer, nach Weinert (2012) als utopisch zu bezeichnenden, behavioristischen Perspektive bedeutet, dass es einzig darauf ankommt, den einzelnen Schüler*innen genügend Zeit zu geben, bis alle irgendwann Leistungsexzellenz erreichen werden. Der Kognitivismus versteht Begabungsförderung als eine, durch Aufgabendifferenzierung im Sinne der Lernzieltaxonomien, angeleitete Veränderung der kognitiven Strukturen und Prozesse. Durch die Wahl der richtigen Aufgabenschwierigkeit soll die „Zone der nächsten Entwicklung“ erreicht und die Schüler*innen so zu einem „Higher Order Thinking“ (Müller-Oppliger, 2011, S. 61) angeregt werden. Nach der Lerntheorie des Konstruktivismus wiederum sind die Lernenden die „Kon-

struktur[e]“ (Leutner & Wirth, 2018, S. 270) ihres Wissens. Begabungsförderung kann hier demnach nur ein Angebot in Form des Bereitstellens von Lerngelegenheiten (z. B. Talente, Forschungswerkstatt etc.) sein, das die Schüler*innen entsprechend eigenverantwortlich nützen müssen.

3 Methodisches Vorgehen

Aufgrund der Bedeutung nicht-kognitiver Handlungskompetenzen von professionellen Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2013) erschien es uns interessant, das bereits vorliegende Interviewmaterial, das im Anhang der Arbeit von Resinger (2019) veröffentlicht ist, einer Sekundäranalyse zu unterziehen. Befragt wurden von ihr 15 Lehrkräfte an zwei öffentlichen Wiener Volksschulen, die sich einen Schwerpunkt in der Begabungsförderung gesetzt und sich als Folge der Standortentwicklung um das Begabungssiegel der Wiener Bildungsdirektion beworben hatten. Somit ist es auch aus dem Blickwinkel der Schulentwicklungsberatung interessant, folgender Fragestellung nachzugehen: Welche Werthaltungen und epistemologischen Überzeugungen im Bereich der Begabungsförderung weisen die Lehrkräfte an den betreffenden Schulstandorten auf und können anhand des Datenmaterials identifiziert werden? Welche Konsequenzen lassen sich für die weitere Schulentwicklung ableiten?

Resinger (2019) fokussierte in ihrer teilstrukturierten Interviewbefragung vorwiegend das allgemein pädagogische wie fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte über Begabungsförderung. Dennoch erwarteten wir in den Antworten auch Erkenntnisse zu deren nicht-kognitiven Handlungskompetenzen. Von den insgesamt 16 Interviewfragen wurden lediglich zwei, in denen ausschließlich standardisiert nach der Kenntnis von Fördermaßnahmen gefragt wurde, aus unseren Analysen ausgeschlossen.

In der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung ließen sich im Bereich der *Werthaltungen* zwei Subkategorien, nämlich *Wertebindungen* und *epistemologische Überzeugungen* identifizieren, zu denen im Rahmen einer strukturierenden Analyse nach Mayring (2010) nach Entsprechungen im Text gesucht wurde. Die Zuordnungen wurden von uns, den Autorinnen, zunächst einzeln vorgenommen und anschließend diskursiv validiert.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der deduktiven Kategorien werden nach den Subkategorien geordnet dargestellt und durch induktive Kategorienbildungen ergänzt. Durch exemplarische Ankerbeispiele sollen die interpretatorischen Schlüsse transparent und nachvollziehbar aufgezeigt werden.

4.1 Spezifische Wertebindungen

Die Professionsmoral der befragten Lehrkräfte deutet sehr stark in Richtung eines humanistischen Verständnisses von Begabung, nachdem alle Kinder begabt sind und es wichtig erscheint, allen gerecht zu werden:

„Für mich persönlich hat Begabungsförderung eine sehr große Bedeutung. Leistungsstarke Kinder müssen genauso gefördert werden wie leistungsschwache.“ (Interview 3)

„Jedes Kind hat Stärken und diese zu erkennen und etwaige Begabungen herauszufiltern, ist genauso bedeutend wie das Fördern leistungsschwächerer Schüler!“ (Interview 13)

Einem humanistischen Verständnis des Begabungsbegriffs entsprechend betreffen die Begabungen der Schüler*innen sehr verschiedene Bereiche und Fähigkeiten. Begabungsförderung bezieht sich aus Sicht der Lehrkräfte nicht nur auf sogenannte Hauptfächer, sondern ist vor allem auf im schulischen Unterricht weniger im Vordergrund stehende Fächer und Bereiche bezogen. Begabungsförderung hat somit das Ziel, Schüler*innen ‚als Person‘ bzw. in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen:

„Die Begabungen der Kinder sind sehr unterschiedlich. Da fällt mir ein: selbständiges Arbeiten, soziale Kompetenz, rhetorische Fähigkeiten, die Sportlichkeit und Geschicklichkeit.“ (Interview 6)

„Das Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes.“ (Interview 2)

Neben der Förderung der Persönlichkeit der Schüler*innen wird Begabungsförderung mit dem Ziel verfolgt, (schulisches) Lernen aufrechtzuerhalten und Schüler*innen zu (schulischer) Leistung zu motivieren:

„Jedes Kind hat das Recht, optimal gefördert und zu Leistungen angespornt zu werden.“ (Interview 2)

„Es ist wichtig, eine Begabung zu erkennen und zu reagieren, um die Lust am Lernen aufrecht zu erhalten.“ (Interview 7)

Beim Sprechen über Begabungsförderung erwähnen einige Lehrkräfte auch explizit die Förderung von Defiziten, was in der Analyse als eine induktive Wertekategorie klassifiziert wurde:

„Förderung ist im schulischen Betrieb natürlich auch im gegenteiligen Sinne bekannt. Es geht nämlich darum, Defizite aufgrund von Lernschwächen, Sprachbarrieren et cetera zu verringern, das ist für mich Förderunterricht“. (Interview 1)
„Wenn Kinder mit Defiziten gefördert werden, sollten sie auf den aktuellen Stand der Klasse gebracht werden, falls sie mit dem Stoff hinterherhängen“. (Interview 9)

Einige Lehrkräfte wiederum grenzen den Förderbegriff von einer sogenannten Defizitförderung ab und wollen diesen *auch* für die Begabungsförderung verstanden wissen:

„Oftmals wird der Fokus des Förderns vermehrt auf leistungsschwache Kinder gelegt. Doch jedes Kind hat in irgendeinem Bereich eine Begabung und sollte auch dahingehend gefördert werden.“ (Interview 3)
„Schwächeren Kindern wird früh Beachtung geschenkt und es werden Förderressourcen angeboten. Dies sollte genauso für begabte Schüler beachtet werden.“ (Interview 7)

Die Erwähnungen der Begriffe *Hochbegabung* und *Begabtenförderung* stellen eine weitere induktive Kategorie dar. Diese werden nach unserem Verständnis ausschließlich in Zusammenhang mit kognitiven Kompetenzen von Lehrkräften getätigt und können nicht mit deren Wertehaltungen in Verbindung gebracht werden:

„Sie [die Lehrkräfte, Anm. d. V.] sollten wissen, wie und in welcher Form man mit begabten, hochbegabten Kindern arbeiten kann“. (Interview 4)
„Na sicher sollte es Fortbildungen geben, die [sic!] Umgang mit Hochbegabten im Klassenverband verbessern.“ (Interview 12)

Eine daran sich anschließende induktive Kategorie bezieht sich auf das Erkennen von Begabungen durch die Lehrkräfte. Diese gehen davon aus und wissen zum einen darum, dass es Schüler*innen mit (Hoch-)Begabungen gibt. Zum anderen folgt ihr Vorgehen, (Hoch-) Begabungen als solche zu erkennen und festzustellen weniger einem systematischen, diagnostischen Ablauf, sondern stellt sich vielmehr durch offene Lernformen ein:

„Manche [Begabungen, Anm. Verf.] sind offensichtlicher als andere, doch oft entdeckt man durch Zufall besondere Talente und Interessen der Kinder, zum Beispiel durch Projekte usw.“ (Interview 1)

4.2 Epistemologische Überzeugungen

Nach den Überzeugungen der Lehrkräfte sind Begabungen zum Teil schon angeboren, sie betonen aber auch die Wichtigkeit der Förderung, sodass sich Begabungen entfalten können:

„Begabung ist ein Geschenk, eine besondere Fähigkeit, die ein Mensch hat. Eine Begabung muss auch gefordert und gefördert werden, damit sie nicht verkümmert bzw. verloren geht. Förderung und Begabung hängen also eng beisammen. Das ist für mich Begabungsförderung“ (Interview 1).

„Begabung ist ein besonderes, möglicherweise auch angeborenes Talent auf einem gewissen Gebiet.“ (Interview 3)

„Ich glaube, Begabung kann prinzipiell bei jedem Kind entwickelt werden.“ (Interview 4)

„Ich denke, es ist wichtig, Begabungen früh zu erkennen und zu fördern“. (Interview 15)

Die Umsetzung von Begabungsförderung wird in jedem Unterrichtsgegenstand lokalisiert. Allerdings fungiert weniger das Fach als der Grad der Offenheit der Aufgaben und die spezifischen Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen als vorrangiges Kriterium der Begabungsförderung:

„Je nach Aufbau und Gestaltung des Unterrichts hat Begabungsförderung in jedem Unterrichtsgegenstand Platz. Je offener die Aufgabenstellung und Lösungsmöglichkeit ist, desto begabungsfördernder ist die Aufgabe.“ (Interview 3)

„Ja, das hat in jedem Unterrichtsgegenstand Platz. Es ist aber abhängig von den Begabungen der Kinder und nicht, so meine ich, von den Gegenständen.“ (Interview 8)

Die Interviewanalyse verdeutlicht außerdem, dass die Förderung von Begabungen weniger ‚direkt‘ mit der Kompetenz von Lehrkräften, z. B. in der Gestaltung der Unterrichtskommunikation, in Verbindung gebracht wird. Vielmehr wird sie in dem Bereitstellen einer Angebotsvielfalt gesehen, ohne dass die Lehrperson eine strukturgebende oder steuernde Rolle einnimmt:

„Unter Förderung verstehe ich ein gezieltes Angebot an Materialien, Ressourcen, Arbeitsmittel, sodass sich das Kind, individuell und auf seine Bedürfnisse abgestimmt, weiterentwickeln kann.“ (Interview 7)

Vor allem offene Unterrichtsformen werden von den Lehrkräften als besonders begabungsfördernd, vor allem durch die damit verbundenen Differenzierungsmöglichkeiten, bewertet:

„Besonders begabungsfördernd finde ich die Freiarbeit, die Planarbeit und die offenen Unterrichtsformen. Aufgabenstellungen, bei denen keine konkrete Antwort oder Lösung vorausgesetzt wird.“ (Interview 3)

„Ich stufe beispielsweise Wochenplanarbeit, Projektarbeit und freie Arbeit als begabungsfördernd ein. Ich meine, Unterrichtsformen, in denen Kinder individuell arbeiten können und Differenzierung möglich ist.“ (Interview 4)

Die Begabungsförderung passiert nach dem Verständnis der Lehrkräfte am besten durch kreative Fächer, insbesondere in Form einer Schreibwerkstatt:

„Beim Kreativen Schreiben wird den Kindern wieder viel Freiraum gelassen und sie können sich sozusagen in ihrer Stärke entfalten“. (Interview 4)

„Da habe ich wirklich vieles umgesetzt, doch am meisten bin ich in den letzten Jahren vom Kreativen Schreiben und dem Drehtürmodell begeistert“. (Interview 5)

„Das kreative und freie Schreiben ist einfach super“. (Interview 10)

Auch methodische Vorgehensweisen, die in der Begabtenförderung begründet sind, werden erwähnt:

„Enrichment ist ebenso etwas, von dem ich finde, dass es förderlich ist, da es eine qualitative Anreicherung des Unterrichtsangebotes möglich macht.“ (Interview 2)

Das Verständnis von Differenzierung der interviewten Lehrkräfte bezieht sich vorrangig auf das Bereitstellen möglichst vieler verschiedener Aufgaben und Materialien und einer breiten, abwechslungsreichen Methodenvielfalt:

„Na ja, in Deutsch schreiben die Kinder unterschiedliche Texte, so wie es ihrer Begabung entspricht. Und in Mathematik arbeiten die Kinder während der Freiarbeit in ihrem Tempo und nach ihren Fähigkeiten.“ (Interview 6)

„Also ganz wichtig ist das differenzierte Angebot an Aufgaben, das heißt viele Materialien. (...) Also, ich bin ein Fan der Freiarbeit, das ist auch mein Schwerpunkt in der Klasse (...). Beim Stationenlernen ist es gut möglich zu differenzieren und die Kinder werden in ihrer Selbstständigkeit gefördert“. (Interview 15)

Neben der Förderung durch spezifische methodische Herangehensweisen werden vereinzelt alltägliche Kommunikationspraktiken der Lehrkräfte als begabungsfördernd erwähnt:

„Auch der respektvolle Umgang und die Ermutigung durch die Lehrer und ein angemessenes Feedback sind wichtige Punkte.“ (Interview 2)

5 Diskussion der Ergebnisse

Im vorliegenden Beitrag wurde die Frage bearbeitet, welche nicht-kognitiven Handlungskompetenzen Lehrkräfte im Rahmen der Begabungsförderung zeigen und welche Schlüsse sich daraus für die Schulentwicklungsberatung ziehen lassen. Zu den nicht-kognitiven Handlungskompetenzen zählen Baumert und Kunter (2013) Werthaltungen und epistemologische Überzeugungen. Diese wurden im Beitrag in Bezug zur Begabungsförderung in der Schule diskutiert und als Kategorien zur Analyse von Interviews mit Lehrkräften, die an zwei Schulstandorten mit dem Schwerpunkt Begabungsförderung unterrichten, herangezogen.

Die Ergebnisse zeigen, dass hinsichtlich der *Wertepräferenzen* von Lehrkräften eindeutig ein humanistisches Verständnis von Begabung und Begabungsförderung überwiegt. Die interviewten Lehrkräfte gehen davon aus, dass prinzipiell jedes Kind eine Begabung aufweist. Ihr professionelles Handeln ist demnach auf die Förderung der Begabungen *aller* Kinder ausgerichtet. So wird auch der Förderbegriff von den Lehrkräften in einem doppelten Sinn verwendet: Zum einen verweisen die Lehrkräfte darauf, dass der Begriff im schulischen Kontext häufig als Förderung von sogenannten Defiziten der Schüler*innen verstanden wird. Zum anderen setzen sich die Lehrkräfte dafür ein, die Verwendung des Begriffs für die Förderung der Stärken von Schüler*innen in Anspruch zu nehmen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Primärstudie von Resinger (2019), die das Antwortverhalten der Lehrkräfte jedoch ausschließlich aus der Perspektive eines pädagogischen Wissens über Begabungsförderung klassifiziert und Werthaltungen nicht thematisiert, was zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führt.

Wir vertreten die Ansicht, dass die Haltung, jedes einzelne Kind in seinen Begabungen zu fördern, auf Basis der Ergebnisse als spezifische Wertebindung der Lehrkräfte interpretiert werden kann. Demgegenüber lässt sich der Zugang zur Förderung hochbegabter Schüler*innen als pädagogisches Wissen einordnen, das auf der Ebene der kognitiven Handlungskompetenz von Lehrkräften lokalisiert ist: Lehrkräfte wissen, dass es hochbegabte Schüler*innen gibt; ihr professionelles Handeln wird aber vielmehr von der Werthaltung dominiert, dass grundsätzlich jedes Kind begabt ist und in dem jeweiligen Bereich zu fördern sei. Folglich ist die bildungspolitisch gewünschte Gleichzeitigkeit von Breiten- und Spitzenförderung in der Praxis wohl nicht so leicht zu realisieren, denn nach Kanning (2011) müssen Wertebindungen als relativ stabil angesehen werden und sind dadurch wenig veränderbar.

In Hinblick der *epistemologischen Überzeugungen* von Lehrkräften verdeutlicht die Interviewanalyse die, aus der Theorie von Oser (1998) abgeleitete, Annahme, dass die befragten Lehrkräfte einhellig einem dynamischen Begabungsbegriff folgen: Sie gehen zwar davon aus, dass bestimmte Begabungen bei Schüler*innen angelegt bzw. angeboren seien, diese bedürfen aber der Förderung, damit sie sich entfalten und entwickeln können. Auch hier decken sich unsere Erkenntnisse mit jenen von Resinger (2019), die Zugänge wie auch die Schlussfolgerungen sind jedoch unterschiedlich. Wir sprechen von einem dynamischen Begabungsbegriff als epistemologische Überzeugung in Zusammenhang mit einem Berufsethos, Resinger (2019) offensichtlich von einem pädagogischen Wissen. Bedeutsam werden diese unterschiedlichen Zugänge in der Einschätzung des professionellen Handelns der Lehrkräfte, das sich vor allem an einem konstruktivistischen Verständnis von Begabungsförderung ausrichtet. Aus dem Blickwinkel der epistemologischen Überzeugungen betrachtend, interpretieren wir dieses Ergebnis deutlich kritischer als Resinger (2019). Die Lehrkräfte stimmen darin überein, dass sich die Förderung von Begabungen vor allem durch offene Unterrichtsformen (z. B. Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen) und einer breiten Angebotsvielfalt (z. B. an Aufgaben, Arbeitsmitteln, Materialien) gleichsam ‚wie von selbst‘ vollzieht. In kaum einer ihrer Aussagen betonen die Lehrkräfte die Relevanz ihres eigenen Handelns etwa in der gezielten Steuerung des Unterrichtsgeschehens oder der planvollen Förderung einzelner Schüler*innen. Auch in den explizit erwähnten offenen Aufgabenstellungen, die nach einer sozio-konstruktivistischen Vorstellung zum Austausch unter den Schüler*innen anregen und somit kognitiv aktivierend wirken (Tulodziecki et al., 2009), tritt die Lehrkraft nur begleitend aber nicht aktiv, den Lernstoff strukturierend, auf. Dieses Ergebnis bedeutet, dass es scheinbar an pädagogischem Wissen über Begabungsförderung mangelt, da weitere Varianten der Begabungsförderung ungenutzt bleiben. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen des Nationalen Bildungsberichts, laut denen 78 % der österreichischen Grundschüler*innen von Lehrkräften unterrichtet werden, die angeben, Fortbildungsbedarf bei der Förderung besonders begabter Schüler*innen zu haben (Bachinger et al. 2021). Fortbildungsbedarf gibt es in den hier untersuchten Schulen v. a. im Sinne eines kognitivistischen Zugangs zu Begabungsförderung, also Differenzierung dahingehend umzusetzen, dass Schüler*innen Aufgaben nach aufsteigenden Kompetenzstufen bearbeiten, um in dieser Weise gezielt gefördert zu werden. Brisant sind diese Ergebnisse insofern, als weder aktuelle Kompetenzmodelle mit ihren Leistungsanforderungen auf den jeweiligen Niveaustufen (z. B. Groß Ophoff & Kemethofer, 2024) noch Instrumente zur Förderdiagnostik wie die iKM^{Plus} (Illtschko, 2024)³ mit Begabungs- und Begabtenförderung in Verbindung gebracht werden. Eine gezielte Förderung von Schüler*innen findet scheinbar v. a. im Rahmen einer Defizitförderung statt, die Vorgehensweise wird aber nicht automatisch auf die Förderung der leistungsstarken Schüler*innen umgelegt.

Die Analyse des Interviewmaterials verfolgte das Ziel, nicht-kognitive Handlungskompetenzen von Lehrkräften wie Werthaltungen und epistemologische Überzeugungen empirisch nachzuzeichnen. Mit diesem Unternehmen wird die generelle Frage adressiert, inwie-

fern und auf welche forschungsmethodisch angemessene Weise nicht-kognitive Aspekte professionellen Handelns überhaupt empirisch zugänglich gemacht werden können. Diese methodologische Frage können wir an dieser Stelle nicht diskutieren, allerdings möchten wir die Grenzen, die das vorliegende empirische Datenmaterial in Bezug auf die Bearbeitung unserer Forschungsfrage aufweist, kurz aufgreifen.

Das vorliegende Interviewmaterial ist auf der Basis von standardisierten Leitfragen entstanden, das kaum Raum für längere Darstellungen vonseiten der Lehrkräfte zuließ. Um Zugang zur nicht-kognitiven Ebenen professionellen Handelns zu gelangen, sind offene Interviewformen eher geeignet. Durch das Hervorlocken von Erzählungen und Beschreibungen über konkrete schulische Situationen können dadurch stärker die Handlungsebene und die das Handeln leitende Orientierungen beleuchtet werden (Rosenthal, 2015, S. 165–169). Daneben ist das vorliegende Sample auf zwei Volksschulen beschränkt. Um die Ergebnisse besser differenzieren und kontrastieren zu können, wäre daher eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Schulen mit und ohne Begabungsförderungsschwerpunkt lohnenswert. Auch eine wiederholte Befragung der Lehrkräfte wäre vielversprechend (die Durchführung der Studie fand 2019 statt), um die aktuellen politischen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Begabungsförderung an Schulen stärker als bisher berücksichtigen zu können.

6 Empfehlungen für die Schulentwicklungsberatung

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich konkrete Ansatzpunkte für die Schulentwicklung ableiten. Diese können anhand des Vier-Wege-Modells (Rolff, 2023), das sich auf die Entwicklung der Organisation, des Personals, von Netzwerken und der Unterrichtspraxis bezieht, verdeutlicht werden. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung können Schulentwicklungsprozesse zunächst einen reflexiven Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Diskrepanz individueller und organisationaler Werthaltungen und Überzeugungen an den Schulen bereitstellen. Der dadurch initiierte Bewusstseinsbildungsprozess (Andersch & Martin, 2024) sollte zum Ziel haben, ein gemeinsames, multidimensionales und humanistisches Verständnis von Begabung zu entwickeln, das auch die Sensibilisierung für die Förderung von Hochbegabung umfasst. Neben dem Raum für einen notwendigen Diskurs muss auf Ebene der Organisationsentwicklung aber auch mehr Verbindlichkeit gegenüber den pädagogischen Leitvorstellungen und den Zielen im Schulentwicklungsplan eingefordert werden. Dies gilt für das Qualitätsmanagement an Schulen im Allgemeinen ebenso wie für Qualitätssiegel in der Begabungsförderung im Speziellen. Bewusste Strukturentscheidungen und institutionelle Maßnahmen dienen hier als Anschlussstellen für pädagogische Haltnungsarbeit.

Für die Unterrichtspraxis sollte Schulentwicklung zunächst Impulse setzen, um die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen durch systematisch und strukturiert eingesetzte Instrumente und gezielte Förderplanung zu ergänzen. Zusätzlich zur Förderung in den

kreativen Fächern würde die Ausweitung auf alle Fachbereiche und eine stärkere Orientierung an aktuellen Kompetenzmodellen zur Professionalisierung beitragen. Die Etablierung qualitativ unterschiedlicher Differenzierungsformen, als Ergänzung zur Differenzierung über Angebotsvielfalt, stärkt schließlich die Rolle der Lehrperson als strukturierende und steuernde Instanz in vielfältigen Lernsettings. Hier könnten spezifische, fachliche Fortbildungen den Schulentwicklungsprozess sinnvoll ergänzen.

Weitere Entwicklungspotentiale eröffnen sich im Bereich der Vernetzung. Das Schulautonomiepaket (BMB, 2017) sieht eine entsprechende Entwicklung von Schulclustern vor, zu denen sich mehrere Standorte zusammenschließen und eine gemeinsame Schulentwicklung betreiben können. Im Rahmen eines derartigen Zusammenschlusses ließen sich Maßnahmen wie z. B. die Spitzenförderung wahrscheinlich einfacher und effizienter gestalten.

Schulentwicklungsberatung im Kontext von Begabungsförderung kann demnach zentrale Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung und -sicherung definieren. Entscheidend für das Gelingen ist ein integrativer Zugang, der bestehende Werthaltungen ernst nimmt, die Reflexion epistemologischer Überzeugungen ermöglicht und strukturelle wie didaktische Entwicklungsperspektiven eröffnet.

Literatur

- Ahl, I. (2011). Ach die Werte! Zum Geleit. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 4–5). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Andersch, J. & Martin, O. (2024). *Landkarten der Transformation. Syntaktisch-hypnosystemische Entwicklungsberatung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Bachinger A., Bruneforth, M., & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 471–529). Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>.
- Baumert, J., & Kuntner, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277–337. Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung BMB (2017). *Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. Rundschreiben Nr. 25/2017*. GZ BMB-10.060/0099-I/8/2016.
- Bundesministerium für Bildung BMB (2017). *Bildungsreformgesetz 2017*. BGBl. I Nr. 138/2017 v. 15.9.2017
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. Abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Groß Ophoff, J., & Kemethofer, D. (2024). Kompetent Daten nutzen – woran erkennt man das? *Erziehung und Unterricht*, 174 (5–6), 27–35.
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabung und Leistung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 4, S. 14–22). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.

- Illtschko, M. (2024). Wie diagnostische „Evidenzen“ Lehrer*innen und Schulleitungen bei Förderung und Unterrichtsentwicklung unterstützen können. Das Beispiel iKM^{PLUS}. *Erziehung und Unterricht*, 174(5-6), 62–69.
- International Panel of Experts for Gifted Education – iPEGE (Hrsg.). (2014). Professionelle Begabtenförderung. Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg: ÖZBF.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467-512). Göttingen: Hogrefe.
- Köhler, T. (2011). Begabung und Exzellenz als Phänomen. Zu Avantgarde von Nachwuchs von Wissenschaft, Unterricht und Erziehung. *Journal für Begabtenförderung*, 11(2), 29–36.
- Krammer, G., Vogel, St. E., Yardimci, T., & Grabner, R. H. (2019). Neuromythen sind zu Beginn des Lehramtsstudiums prävalent und unabhängig vom Wissen über das menschliche Gehirn. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 221–246
- Leutner, D. & Wirth, J. (2018). Instruktionspsychologie. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 269–278). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Müller, S., Paechter, M. & Rebmann, K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online*. Abrufbar unter https://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung im pädagogischen Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In A. Hackl, O. Steenbeck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 55–68). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Resch, C. & Rogl, S. (Hrsg.). (2019). *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung. 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. Salzburg: ÖZBF.
- Resinger, R. (2019). *Begabungs- und begabtenfördernde Schule. Wie ist die Entfaltung der persönlichen Begabungen an Grundschulen förderbar?* Veröffentlichte Masterthesis an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Abrufbar unter: <https://media.obvsg.at/AC15500493-2001>
- Resch, C. & Rogl, S. (2024). Einleitung: Paradigmenwechsel in Österreich. Entwicklungen der Begabungs- und Begabtenförderung. In S. Rogl et al. (Hrsg.), *Begabung verändert – förderliche Lernwelten erforschen, gestalten, implementieren* (Bd. 17, S. 11–34). Münster: Waxmann.
- Rogl, S. (2022). *Begabungsüberzeugungen und ihr Einfluss auf kognitiv herausfordernden Unterricht*. München: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Schmied, C. (2011). Recht auf begabungsfördernde Bildung für alle Kinder und Jugendlichen. *Journal für Begabtenförderung*, 11(2), 25–28.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Weigand, G. (2011). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 48–54). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Weigand, G., Hackl, A. & Steenbuck, O. (2011). Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 3, S. 6–11). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.
- Weigand, G., Müller-Oppliger, V., Hackl, A. & Schmid, G. (Hrsg.) (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Weinert, E. (2012). Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabungsförderung. Begabung und Leistung. Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung* (Bd. 4, S. 23–34). Frankfurt a. M.: Karg-Stiftung.

¹ Für die Verleihung des Siegels müssen definierte Qualitätskriterien in der Begabungsförderung erfüllt sein. Der Kriterienkatalog kann bei der Wiener Bildungsdirektion angefordert werden.

² Nähere Informationen siehe unter <https://www.bildung-noe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Begabtenfoerderung/G-tesiegel-f-r-Begabung-N----GripS.html>

³ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war die iKM^{PLUS} noch nicht in Verwendung, jedoch bereits die Vorgängerversion iKM.

„Fördern auf Verdacht“

Wie Schulen inklusive Begabungsförderung implementieren

Denise Hofer¹, Salma Baghajati²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1462>

Zusammenfassung

Seit Jahrzehnten wird unter Begabungsförderung eine segregierende Form der „klassischen“ Begabtenförderung verstanden, da die Begriffe weitgehend synonym verwendet werden. Dies impliziert, dass vorwiegend Schüler*innen in ihren Begabungen gefördert werden, denen es vorab gelungen ist, hohe Leistungen im schulischen Kontext zu zeigen. Seit dem Schuljahr 2021/22 bemüht sich die Regierung von Niederbayern, Begabungsförderung inklusiv zu gestalten und damit allen Schüler*innen Bildungs- und Begabungsgerechtigkeit zuteil werden zu lassen. Dieser Schulentwicklungsprozess wurde wissenschaftlich begleitet. Im Fokus standen förderliche und hemmende Einflüsse. Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, warum und wie Inklusion und Begabungsförderung aus der Perspektive der Schulleiter*innen gemeinsam gedacht werden sollten und wie sie den Implementierungsprozess positiv beeinflussen können. Es werden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und der Begriff des „Glühwürmcheneffekts“ diskutiert.

Stichwörter: Inklusive Begabungsförderung, Rolle der Schulleiter*innen, Schulentwicklung

1 Die bildungspolitische Forderung nach Begabungs- und Begabtenförderung im schulischen Kontext

„Ziel der öffentlichen Bildungspolitik muss es sein, allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen zu bieten, um ihr Potenzial voll zu entwickeln.“
(OECD, 2001, S. 184)

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
E-Mail: denise.hofer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich.
E-Mail: salma.baghajati@kphvie.ac.at

Mit dieser zentralen Leitidee formuliert die OECD bereits im Jahr 2001 einen bildungspolitischen Anspruch, der bis heute hohe Relevanz besitzt: Die volle Entfaltung individueller Potenziale soll nicht vom sozialen Hintergrund oder anderen strukturellen Faktoren abhängig sein. Die pädagogische Umsetzung von Begabungs- und Begabtenförderung ist daher kein „Bonusprogramm“, das Lehrpersonen nach Belieben für ihre Schüler*innen anbieten können, sondern ein zentraler Bestandteil chancengerechter Bildungspolitik. In Deutschland wie auch in Österreich existieren Grundsatzерlässe der Bildungsministerien, die für Pädagog*innen verpflichtenden Charakter haben.

Für das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (kurz: BMBWF) nimmt die Begabungs- und Begabtenförderung einen wichtigen Stellenwert ein. Im Jahre 2009 wurde aufgrund dessen das Rundschreiben Grundsatzерlass zur Begabtenförderung veröffentlicht, welcher für Lehrpersonen aller Schularten, sowie Elementarpädagog*innen bindend und die Umsetzung verpflichtend war (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK, 2009). Im Jahr 2017 wurde ein neuer bzw. adaptierter Grundsatzерlass zur Begabungs- und Begabtenförderung veröffentlicht, wodurch jener von 2009 außer Kraft gesetzt wurde (BMBWF, 2017). 2009 standen (hoch-)begabte Schüler*innen im Fokus des Rundschreibens, was sich unter anderem durch folgendes Zitat belegen lässt: „Im Sinne der Chancengerechtigkeit hat die Schule die Aufgabe, auch die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der (hoch) begabten Schüler/innen wahrzunehmen und ihnen mit adäquaten pädagogischen und organisatorischen Maßnahmen Rechnung zu tragen.“ (BMUKK, 2009). Es sollen Schüler*innen gefördert werden, die sich als leistungsfähig herausstellten. Das änderte sich 2017, es wurde der Begriff Inklusion miteinbezogen: „Im Sinne der Inklusion aller SchülerInnen richtet sich der Blick auf alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Eine inklusive Pädagogik nimmt die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen ernst und legt Wert auf ein Förder- und Unterstützungskontinuum, in dem jede und jeder die materiellen und personellen Hilfestellungen und Förderungen bekommt, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungsprozess erforderlich sind.“ (BMBWF, 2017)

Somit wird ein wesentlicher Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung aller Lernenden und zur Bildungs- und Chancengerechtigkeit geleistet; ein wesentliches Ziel der Begabungsförderung wird erreicht. Förderangebote sollen von der sozialen Situation unabhängig sein, z.B. Bildungshintergrund oder finanzielle Möglichkeiten der Erziehungsberechtigten (BMBWF, 2017; Hofer & Ellmauer, 2021). Der bildungspolitische Rahmen zeigt die wachsende Bedeutung einer inklusiven Begabungsförderung – doch bevor Förderstrategien weitergedacht werden können, gilt es, das „babylonische Sprachgewirr“ um zentrale Begriffe wie Begabung und Begabtenförderung näher zu betrachten.

1.1 Das babylonische Sprachgewirr um Begabungsförderung

Die Definition von Begabung ist in der Fachliteratur uneinheitlich und vielfach unklar – darauf wies Ziegler bereits 2008 hin:

„Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr.“
(Ziegler, 2008, S. 14; vgl. auch Smedsrud, 2020)

Der Begriff Begabung wird häufig mit Hochbegabung sowie mit überdurchschnittlicher oder besonderer Leistungsfähigkeit assoziiert (Schaub & Zenke, 2007, S. 71; Weigand et al., 2014, S. 37; Ziegler, 2018, S. 14; Fraundorfer, 2019, S. 29). In der Folge müssen Schüler*innen häufig erst (hoch-)leistungsstark sein, um entsprechende Fördermaßnahmen zu erhalten (u. a. Ziegler, 2018). Diese Problematik zeigt sich auch in der synonymen Verwendung der Begriffe Begabungsförderung und Begabtenförderung im pädagogischen Diskurs. So ergab eine Interventionsstudie von Hofer (2024), dass ein Großteil der befragten Schulleiter*innen und Pädagog*innen unter Begabungsförderung nach wie vor die exklusive Förderung hochbegabter bzw. hochleistender Schüler*innen versteht. Zahlreiche Studien zeigen zudem, dass Lehrpersonen Begabung überwiegend mit hoher kognitiver Leistungsfähigkeit gleichsetzen, während musische, kreative oder sportliche Begabungen kaum berücksichtigt werden (vgl. Römer and Trautmann, 2015; Kiso, 2018). Daraus ergeben sich Herausforderungen für die Förderpraxis: Nicht alle hochleistenden Schüler*innen sind hochbegabt (im Sinne eines $IQ \geq 130$), und nicht alle hochbegabten Schüler*innen zeigen hohe Leistungen (Hofer, 2024). Fördermaßnahmen, die ausschließlich auf leistungsstarke oder hochbegabte Schüler*innen ausgerichtet sind, widersprechen den Prinzipien von Bildungs- und Chancengerechtigkeit für alle Kinder (UNESCO, 1989; vgl. auch Kiso & Fränkel, 2021; Schenz, 2013; Schrittmesser, 2019).

Wenn Begabungsförderung in diesem engen Sinne, nämlich als Förderung ausschließlich kognitiv Hochleistender, verstanden wird, stellt sich die Frage, wie jene Schüler*innen unterstützt werden können, die ihre Potenziale im schulischen Kontext – etwa aufgrund fehlender Angebote oder mangelnder Möglichkeiten – (noch) nicht zeigen, obwohl sie über diese verfügen. Ebenso stellt sich die Frage, wie Schüler*innen überhaupt hohe Leistungen erbringen sollen, wenn ihnen keine entsprechenden Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ein Mensch kann etwa nur dann Interesse und (möglicherweise) hohe Leistungen beim Klavierspielen entwickeln, wenn er die Gelegenheit erhält, dieses Instrument kennenzulernen und regelmäßig darauf zu üben. Ohne ein vorhandenes Klavier bleibt das Potenzial unsichtbar – die mögliche (Hoch-)Begabung wird weder erkannt noch weiterentwickelt, sondern verkümmert (Hofer, 2024).

Dieses Prinzip, dass Begabungen ohne entsprechende Anregung und Umgebung unerkannt bleiben, gilt nicht nur für das Erlernen eines Musikinstruments, sondern für alle Bereiche des Lernens und Entdeckens (Hofer, 2024). Daraus ergibt sich die Forderung nach breit angelegten Interessens- und Förderangeboten für alle Schüler*innen. Diese Perspektive markiert eine Weiterentwicklung der klassischen Form der Begabungs- und Begabtenförderung – hin zu einer inklusiven Begabungsförderung.

1.2 Begabungsförderung wird inklusiv – Inklusive Begabungsförderung als neues Paradigma

„Inklusive Begabungsförderung bedeutet, Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen.“ (Solzbacher & Behrensen, 2015, S. 14f.)

Diese Perspektive bildet die Grundlage für aktuelle Überlegungen zur inklusiven Begabungsförderung. Leitsätze wie „Fördern auf Verdacht“ (Hofer, 2024, S. 34; Hansen, 2019, S. 3) oder „(...) dass prinzipiell alle Menschen Potenziale in sich tragen (wenngleich sie diese nicht immer zu Leistungen und Hochleistung ausbilden können)“ (Hansen, 2019, S. 3), prägen den Gedanken der inklusiven Begabungsförderung. Ein zentrales Ziel dieses Konzepts besteht darin, Bildungs- und Chancengerechtigkeit für alle Lernenden zu ermöglichen – unabhängig von individuellen Einschränkungen oder Beeinträchtigungen (UNICEF, 1989; Schenz, 2009; Schrittmesser, 2019). Diese selbstverständliche Forderung erscheint angesichts aktueller Studien (z.B. OECD, 2023) zur schulischen Inklusion jedoch nach wie vor wie ein Ideal, das im Bildungssystem nur zögerlich realisiert wird.

Die Verbindung der Begriffe Inklusion und Begabungsförderung wirkt auf den ersten Blick irritierend, da beide im allgemeinen Sprachgebrauch uneinheitlich definiert sind (Beer, 2019; OECD, 2023). Diese Irritation ist jedoch bewusst gewählt: Sie eröffnet Pädagog*innen die Möglichkeit, Begabungs- und Begabtenförderung neu zu denken. Durch die Integration des Inklusionsbegriffs wird der Fokus von einer engen, leistungsspezifischen Sichtweise auf Begabung hin zu einer breiteren, vielfältigeren Perspektive verschoben. Dadurch fällt es leichter, in allen Lernenden Begabungen zu erkennen – auch jenseits kognitiver Leistungen. Diese veränderte Sichtweise kann die Erwartungshaltung von Pädagog*innen beeinflussen: Ihre Zuschreibungen könnten sich stärker auf die Stärken der Schüler*innen richten. In gewissem Sinne tragen Lehrpersonen – bildlich gesprochen – eine Brille, durch die sie gezielt die Potenziale ihrer Schüler*innen wahrnehmen und wertschätzend rückmelden.

Die Schüler*innen wiederum erhalten durch die Umsetzung inklusiver Begabungsförderung die Chance, in ihren individuellen Begabungen erkannt und anerkannt zu werden. Leistungsschwächen dürfen dabei Teil ihres Lernens sein, verlieren aber an negativer Bedeutung für das Selbstbild. Sie lernen, dass Schwächen in bestimmten Bereichen normal sind – ohne dass diese ihr Bild von sich selbst dominieren. Entscheidend sind vielmehr ihre Stärken und besonderen Fähigkeiten. Inklusive Begabungsförderung setzt eine entsprechende pädagogische Haltung voraus: Lehrpersonen reflektieren ihren Unterricht, nehmen jede*n Schüler*in in den Blick und unterstützen gezielt die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. In der Realität konzentriert sich der Blick von Lehrpersonen jedoch oft auf Schüler*innen mit ausge-

prägen Defiziten – etwa im Verhalten oder im Bereich der Sprachkompetenz. In Wien gelten beispielsweise im Jahr 2024 44.6% der Erstklässler*innen als außerordentliche Schüler*innen (Statistics Austria, 2024). Diese Kinder können dem Unterricht kaum folgen, was die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen stark beansprucht. Studien zeigen, dass viele Lehrpersonen von einem defizitorientierten Blick geprägt sind (vgl. Fischer and Fischer-Ontrup, 2015; Schrittemesser, 2019). Gerade deshalb liegt in der inklusiven Begabungsförderung eine besondere Chance: Sie kann dazu beitragen, den pädagogischen Blick auf Stärken zu lenken – auch bei jenen Kindern, deren Potenziale nicht sofort sichtbar sind. Ziel ist es, Kinder aktiv teilhaben zu lassen – sie sollen zu selbstständigen, selbstdenkenden und gesellschaftlich teilhabenden Menschen heranwachsen (OECD, 2023; Solzbacher & Behrensen, 2015; Hofer, 2025).

1.3 Die pädagogische Haltung als Grundvoraussetzung für inklusive Begabungsförderung

„In der Praxis verlangt inklusive Begabungsförderung mehrdimensionales Denken, damit didaktische Umsetzungen gelingen. Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen.“ (Behrensen & Solzbacher, 2015, S. 141)

Im Jahr 2021 veröffentlichte die OECD ein länderübergreifendes Education Working Paper, das sich mit politischen Ansätzen und Initiativen zur Inklusion (hoch-)begabter Schüler*innen befasst. Das zentrale Fazit dieser Studie lautet: Die Überzeugungen, Einstellungen und das pädagogische Handeln von Lehrpersonen sind entscheidend für das Verständnis und die Verbesserung von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen. Sie wirken sich nicht nur auf das schulische Lernen, sondern auch auf die Art und Weise aus, wie Lehrpersonen berufliche Herausforderungen bewältigen und ihr eigenes Wohlbefinden gestalten (OECD, 2021).

Lehrpersonen haben zudem maßgeblichen Einfluss auf das Engagement, die Motivation und das Selbstvertrauen ihrer Schüler*innen – und können diese positiv unterstützen. Die Fachliteratur betont, dass sowohl die Ausbildung als auch die Haltung von Lehrkräften eine zentrale Rolle für die pädagogische Entwicklung sowie das psychische Wohlbefinden begabter Schüler*innen spielen (z. B. OECD, 2021, S. 36; Rowan & Townend, 2016). Umgekehrt zeigen sich negative Auswirkungen, wenn begabte Schüler*innen aufgrund von stereotypen Zuschreibungen, Vorurteilen oder verzerrten Wahrnehmungen nicht als solche erkannt werden. Dies betrifft insbesondere Lernende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, denen häufig geringere Fähigkeiten zugetraut werden (Stamm, 2009). Niedrige Erwartungen führen in der Folge zu weniger Förderangeboten und tragen dazu bei, dass diese Schüler*innen in Begabtenprogrammen unterrepräsentiert bleibt – ein Zusammenhang, auf den die OECD (2021, S. 37) explizit hinweist. Vor diesem Hintergrund fordern mehrere Wissenschaftler*innen sowie die OECD (2021), dass die Entscheidung über die Teilnahme an Begabten-

förderprogrammen nicht allein in der Verantwortung einzelner Lehrpersonen liegen sollte (u.a. Worrell et al., 2019, S. 4; OECD, 2021, S. 37; Kuo, 2022, S. 442f). Dies verweist auch auf die Notwendigkeit einer verbesserten Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals im Bereich der Begabungsförderung (Resch, 2024). Nur so kann eine professionell reflektierte, begabungsfreundliche Haltung entstehen und nachhaltig im Schulalltag verankert werden (Hofer, 2024).

2 Schulentwicklung im Kontext inklusiver Begabungsförderung

2.1 Vom Glühwürmcheneffekt zur gelingenden Schulentwicklung

Der Begriff der Schulentwicklung wird als transformativer Prozess verstanden, der mit einem kulturellen Wandel verbunden ist und systemisch, systematisch sowie normativ erfolgt (vgl. Rolff, 2023). Dabei geht es um die Erneuerung bestehender Strukturen und Denkweisen (vgl. Schratz et al., 2016). Schulen werden in diesem Kontext als lernende Organisationen betrachtet, deren Ziel es ist, sich zu problemlösenden Einheiten weiterzuentwickeln (vgl. Holtappels, 2013; Rolff, 2016). Wesentlich ist, dass dieser Entwicklungsprozess intern reflektiert und evaluiert wird (vgl. Fischer, 2016).

Der Prozess der Schulentwicklung ist durch eine komplexe Dynamik gekennzeichnet, die sich zwischen dem autonomen Handlungsspielraum einzelner Schulen und den strukturellen Vorgaben durch staatliche und behördliche Instanzen bewegt (vgl. Sonnleitner, 2021, S. 109). Lehrpersonen, Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Lernvoraussetzungen sowie deren Erziehungsberechtigte stellen vielfältige und teils divergierende Anforderungen an Schule und Unterricht. Zudem üben externe Akteur*innen – wie etwa Vertreter*innen der Bildungsbehörden oder Ministerien – erheblichen Einfluss auf schulinterne Prozesse aus. Die zunehmende Komplexität schulischer Anforderungen betrifft nicht nur die Lehrkräfte, sondern stellt auch hohe Anforderungen an die Schulleiter*innen, der im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eine wichtige Schlüsselrolle zukommt (vgl. Bosen, 2010; Wissinger, 2014; Rolff, 2018, 2023). Da die Einzelschule verstärkt in den Fokus rückt, lassen sich standardisierte Bedingungen für gelingende Implementierungsprozesse kaum definieren (Klippert, 2023; Rolff, 2023). Klippert (2023, S. 43) kritisiert, dass viele Reformprojekte nicht über programmatische Konzepte und Modellversuche hinausreichen. In diesem Zusammenhang spricht er vom sogenannten „Glühwürmcheneffekt“ – ein frühes Erlöschen vieler Reforminitiativen, die selten bis zur Ebene der Unterrichtsentwicklung vordringen (Herzog & Brenner, 2013; Klippert, 2023). Kaube (2015, S. 13) fordert sogar, die *„Zeit der Reformen zu beenden“*, weil sie in der Form, wie sie vielerorts durchgeführt werden, *„(...) das Potenzial haben, das Lehrpersonal an den Schulen zu zermürben.“* (Kaube, 2015, S.19).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung besteht bislang kein Konsens über einheitliche Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen. Merki et al. (2021) betonen, dass die theoretische Fundierung in diesem Bereich nach wie vor unzureichend ist, um

verlässliche Aussagen zu zentralen Einflussfaktoren, Prozessen und Ergebnissen treffen zu können: „Trotz der zunehmend ausdifferenzierten Erkenntnissen zu Schulentwicklungsprozessen und -ergebnissen bleiben die Erträge für die Weiterentwicklung der Theorien bescheiden [...]“ (Merki et al., 2021, S. 161). Es sei weder eindeutig geklärt, was unter Schulentwicklung allgemein zu verstehen ist, noch, inwieweit diese gezielt initiiert oder lediglich ermöglicht, aber nicht gesteuert werden kann. Autor*innen wie Holtappels (2019), Rolff (2016) oder Meyers et al. (2012) befassen sich seit längerer Zeit mit den Gelingensbedingungen für Schulentwicklungsprozesse. Die folgende Grafik fasst deren Erkenntnisse zusammen:

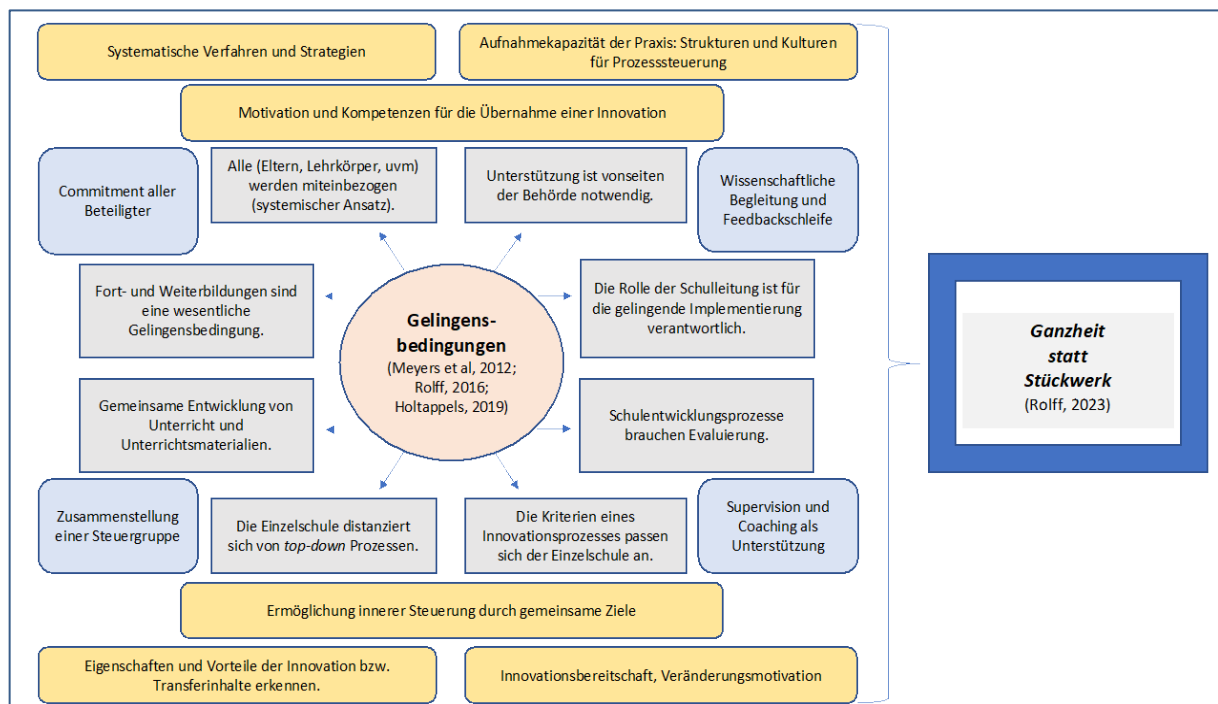


Abb. 1: Gelingensbedingungen für Implementierungsprozesse nach Meyers et al., 2012; Rolff, 2016, 2023; Holtappels, 2019 (Hofer, 2024, S. 89)

Passend zur inklusiven Begabungsförderung versteht Klippert (2023) Schulentwicklung als pädagogischen Prozess und bezieht sich damit hauptsächlich auf die Unterrichtsentwicklung. Er geht davon aus, dass das gute Klima, welches durch zufriedene Lehrpersonen entsteht, die ihren Unterricht weiterentwickeln, auf alle Ebenen einer Organisation ausstrahlt. Als die „Entwicklung der Schule von unten“ bezeichnet er diese Form der Schulentwicklung die von der Unterrichtsentwicklung ausgeht (Klippert, 2023).

2.2 Die Rolle der Schulleiter*innen in der Implementierung inklusiver Begabungsförderung

Schulleiter*innen spielen eine zentrale Rolle bei der Initiierung und Begleitung von Innovations- und Reformprozessen in Schulen. Sie können das Kollegium motivieren, aktivieren und bei der Umsetzung unterstützen. Sie tragen damit maßgeblich zum Gelingen von Imple-

mentierungsprozessen bei (Dubs, 2009, S. 117). Rolff (2016) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Stärkung von Führungspersonen auf allen Ebenen des Bildungssystems – einschließlich schulischer und behördlicher Entscheidungsträger*innen – sowie die Notwendigkeit entsprechender Unterstützungsmaßnahmen. Gräsel und Parchmann (2004, S. 207) heben hervor, dass erfolgreiche Implementierung insbesondere dann gelingt, wenn die Schulleiter*innen auch jene Lehrpersonen in Qualitätsentwicklungsprozesse einbeziehen, die zu Beginn noch nicht beteiligt waren. Inklusive Begabungsförderung im Sinne von Bildungsgerechtigkeit betrifft im schulischen Kontext das gesamte Kollegium – nicht nur einzelne engagierte Lehrpersonen. Daher sollten möglichst alle Lehrpersonen des Kollegiums am Schulstandort dabei mitarbeiten, was die Schulleiter*innen initiieren können. Einen weiteren positiven Beitrag leisten Fort- und Weiterbildungsangebote seitens pädagogischer Hochschulen und Universitäten. Der gezielten Förderung von Lehrer*innenfortbildungen kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu (vgl. Bernhard, 2021, S. 6), wobei die Verantwortung für deren Integration in schulische Entwicklungsprozesse maßgeblich bei den Schulleiter*innen und den Lehrpersonen liegen. Den Fokus auf das Schulleiter*innenhandeln hatte bereits Ilse Schrittmesser im Rahmen ihrer Studie „Begabungsförderung als Kinderrecht“ (2016 bis 2019). Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden unter anderem Interviews mit Schulleiter*innen und Lehrkräften geführt. Die befragten Schulleiter*innen gaben in den Interviews an, dass es bestimmte Rahmenbedingungen braucht, um Begabungsförderung in der Praxis umsetzen zu können. Dies umfasst einerseits Spielräume und Freiheiten in der Umsetzung von Fördermaßnahmen, die von den Lehrkräften gegenüber den Schulleiter*innen eingefordert werden. Die Schulleiter*innen benötigen diese Spielräume ebenfalls vonseiten der Schulbehörde und zusätzliche Ressourcen wie Zeit, Raum und Personal. Zudem wurde seitens der Lehrer*innen der Wunsch nach gegenseitigem Lernen geäußert, beispielsweise durch Hospitationen, die von Schulleiter*innen ermöglicht werden sollten (Schrittmesser, 2019; Bernhard, 2022). Schulleiter*innen übernehmen damit eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, inklusive Begabungsförderung nicht nur anzustoßen, sondern langfristig im schulischen Alltag zu verankern.

3 Forschungsprojekt „Die Implementierung inklusiver Begabungsförderung“

Die Daten dieser Forschung wurden im Rahmen des Pilotprojekts BegIN – Begabungsförderung inklusiv in Niederbayern erhoben. Das Projekt erstreckte sich über den Zeitraum von September 2021 bis September 2023 und wurde im März 2024 in den Regelbetrieb überführt. Im Zentrum des Projekts stand das Bestreben, durch die Implementierung inklusiver Begabungsförderung an neun Schulstandorten Kriterien für ein Begabungssiegel zu entwickeln. Der Prozess sollte an den Schulen systematisch und systemisch verlaufen und wurde wissenschaftlich begleitet. Dadurch konnten rechtzeitig evidenzbasierte Interventionen geplant werden, die die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess unterstützten. Bereits in der Planungsphase

standen die Projektverantwortlichen vor der Herausforderung, dass bislang keine empirischen Daten zur konkreten Umsetzung sowie zu den Gelingensbedingungen eines Begabungssiegels an Schulen vorlagen. Im deutschsprachigen Raum stellt das Projekt insofern eine Premiere dar, als es der erste bekannte Implementierungsprozess im Feld Inklusiver Begabungsförderung ist, der in einer derart engen Kooperation zwischen Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsbehörden durchgeführt wird. Diese Herangehensweise stellte sich im Zuge des Projekts phasenweise auch als herausfordernd dar. Passend dazu weisen Schrader und Hasselhorn (2020, S. 2) darauf hin, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis nur möglich ist, wenn sich alle Beteiligten auf die wechselseitigen Begrenzungen und Potenziale einlassen:

„Eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten das Dilemma akzeptieren, dass Wissenschaft über mehr Wissen verfügt, als Politik und Praxis gebrauchen können, und Politik und Praxis mehr Probleme haben, als Wissenschaft lösen kann.“
(Schrader & Hasselhorn, 2020, S. 2)

Die Regierung von Niederbayern trägt die Verantwortung für den Pilotprozess, steht hinter dem Implementierungsvorhaben und unterstützt die beteiligten schulischen Akteur*innen (vgl. Hofer, 2024, S. 240). Die Universität Passau sowie die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich übernahmen im Projekt die Aufgabe, theoretische Konzepte praxisnah aufzubereiten und in die schulische Umsetzung zu begleiten. Die abschließende Zertifizierung bzw. Rezertifizierung der Schulen erfolgt schließlich auf Grundlage eines strukturierten Auditverfahrens.

3.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Im Zuge des Forschungsprojekts wurden folgende Forschungsfragen untersucht:

- 1) Welche förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren zeigen sich beim Implementierungsprozess Inklusiver Begabungsförderung im Zuge des Pilotprojekts BegIN?
- 2) Welche Unterschiede zeigen sich bei den förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren zwischen den Schulleiter*innen, der Schulbehörde und den Lehrpersonen?

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit zielt darauf ab förderliche und hemmende Einflussfaktoren für die Implementierung inklusiver Begabungsförderung aus der Perspektive von Schulleiter*innen der Pilotprojektschulen und der Schulbehörde festzustellen. Weiters konnte durch eine engmaschige wissenschaftliche Begleitung gezielt auf den Bedarf reagiert und Interventionen geplant und angeboten werden (wie z.B. Fortbildungen), die die Schulen im Implementierungsprozess unterstützten.

3.2 Forschungsdesign und Messinstrument

Im Rahmen dieser Studie wurden die Daten von drei Personengruppen in insgesamt sieben Erhebungszeiträumen (EZ) erhoben.

Schulleiter*innen: Zu Beginn des Pilotprojekts beantworteten die Schulleiter*innen fünf offene Fragen im Paper-Pencil-Format zu verschiedenen Einflussfaktoren (Begriffsverständnis, Herausforderungen, Gelingensbedingungen, Erwartungshaltungen und Rahmenbedingungen). Zusätzlich wurden zwei Expert*inneninterviews mit den Schulleiter*innen durchgeführt, jeweils in einem Abstand von einem Jahr.

Lehrpersonen: Die quantitativen Daten der Lehrkräfte wurden ebenfalls in zwei Erhebungszeiträumen im Jahresabstand erhoben.

Vertretung der Schulbehörde: Die Datenerhebung für die verantwortliche Person der Schulbehörde erfolgte in zwei Zeitpunkten, ebenfalls in einem Abstand von einem Jahr.

Die quantitativen Daten wurden mittels eines Online-Fragebogens über Unipark gewonnen. Anschließend wurden diese Daten mittels SPSS ausgewertet und deskriptiv dargestellt. Die Expert*inneninterviews (Meuser & Nagel, 2009) wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) mittels MAXQDA 24 ausgewertet; die Kategorien wurden im Vorhinein deduktiv festgelegt.

3.3 Ergebnisse (Auswahl)

Die Ergebnisse werden exemplarisch vorgestellt. Im Fokus stehen dabei die Aussagen der Schulleiter*innen in gekürzter Form (Hofer, 2024).

Begriffsverständnis

Im ersten Erhebungszeitraum war das Begriffsverständnis von inklusiver Begabungsförderung im Kollegium uneinheitlich. Die Schulleiter*innen unterschieden jedoch ab dem ersten Erhebungszeitraum zwischen inklusiver Begabungsförderung und Hochbegabung: *„Es braucht keine Etikettierung ‚mit Behinderung/mit Hochbegabung‘. Alle brauchen Förderung.“* (SL7, Pos. 29)

Im Laufe des Pilotprojekts ließ sich eine Herausforderung bei der Mehrheit der Schulleiter*innen bezüglich des Terminus „inklusive Begabungsförderung“ feststellen: *„Na ja, Inklusion ist bei uns tägliche Herausforderung, weil wir haben 70% Migration, wir haben auch direkt inklusive Kinder, was zum Beispiel Schwerbehinderung anbelangt, wir haben geistig Behinderte, wir haben Kinder, die sozusagen emotionale Inklusion haben und so weiter.“* (SL6, Pos. 12) SL8 geht im dritten Erhebungszeitraum einen Schritt weiter: *„Aber für mich, oder auch für uns an den Schulen, wir sagen jetzt immer, die sind inklusiv, aber wir verwenden es jetzt nicht, wenn wir sagen, wir sind Schule für Begabungsförderung. Inklusive, das verwenden wir nicht, weil es selbstverständlich ist. Also wir machen da jetzt keine eigene Betonung drauf, weil es ist damit eigentlich, das ist ja eh inklusiv in diesem Begriff der Begabungsförderung. Man muss das nicht betonen, sondern das ist für uns halt so, so verwenden wir das.“* (SL8, Pos. 48)

Herausforderungen

Über alle Erhebungszeiträume hinweg waren fehlende personelle Ressourcen und mangelnde Planungssicherheit durch schwankende Personalstunden und häufige Lehrkörperwechsel zentrale Herausforderungen für die Schulleiter*innen: *„Es gibt keine Lehrer*innen in Bayern. Also das Ganze ist eigentlich kontraproduktiv. Wir haben auch keine sogenannten Brückenbauer mehr oder Lehrkräfte, die die Unterrichtsversorgung aufrechterhalten. Es gibt niemanden. Also für uns wird es nächstes Jahr ganz schlimm.“* (SL4, Pos. 12)

Einige Schulen erhielten keine angekündigte Unterstützung durch externe Expert*innen, was den Blick von außen erschwerte. Der Begriff "Inklusive Begabungsförderung" führte zu Irritationen im Elternkontakt und veranlasste manche Schulleiter*innen, die Zertifizierung zu überdenken. Des Weiteren wurde das Fortbildungsangebot als unzureichend und nicht auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Schulen abgestimmt kritisiert.

Erwartungshaltungen:

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine Veränderung der Erwartungshaltungen der Schulleiter*innen im Verlauf der drei Erhebungszeiträume festgestellt. Während im ersten Erhebungszeitraum noch keine eindeutigen Unterschiede zwischen den Anforderungen an den eigenen Schulstandort und an die Projektverantwortlichen erkennbar waren, manifestierten sich in den Erhebungszeiträumen zwei und drei deutlichere Diskrepanzen. Im Zuge der Implementierung wird von den Schulleiter*innen die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Haltung sowie eine einheitliche Begriffsdefinition von inklusiver Begabungsförderung erwartet. Das Kollegium wurde gebeten, den Prozess aktiv zu unterstützen, sich freiwillig an Konferenzen und Veranstaltungen zu beteiligen sowie den Wissensaustausch zu fördern. *„(...) dass dieser Gedanke getragen wird vom ganzen Kollegium. Dass man halt nicht jedes Mal wieder von vorne anfängt und sagt, ihr wisst es doch. Sondern, dass sich das automatisiert.“* (SL1, Pos. 41)

Die Schulleiter*innen setzten voraus, dass sich der Lehrkörper im Sinne einer zielgerichteten Unterrichtsentwicklung engagiert, um Differenzierungsmaßnahmen und Förderangebote allen Schüler*innen zugänglich zu machen. Als eine zentrale Voraussetzung betrachten die Schulleiter*innen ein breit gefächertes Fortbildungsangebot, das Theorie und Praxis miteinander verbindet. Bezogen auf die Schulbehörde äußerten die meisten Schulleiter*innen den Wunsch nach kontinuierlicher Unterstützung, fachlicher Begleitung und regelmäßigem Feedback, insbesondere da sie dies während der Pilotphase als hilfreich erlebt haben. Darüber hinaus wird eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre sowie eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen allen beteiligten Akteuren auch über das Ende des Pilotprojekts hinaus gewünscht.

Gelingensbedingungen:

Ein gemeinsames Begriffsverständnis wird als entscheidend angesehen. Während Schüler*innen mit anderen Erstsprachen anfangs als Herausforderung galten, rückten im dritten Zeitraum ihre Potenziale in den Fokus: *„Ja, weil wir Kinder haben, die erstaunliche Fähigkeiten*

oder Fertigkeiten haben, da wo sogar der gleiche Lehrer gesagt hat, das habe ich im Leben nicht gedacht, dass der so einen Spaß hat. Und die waren insofern erfreulich, weil für mich war wichtig, dass ich alle damit erreiche. Sowohl die Lehrer als auch alle Kinder und ich glaube, das haben wir geschafft.“ (SL5, Pos. 2).

Als weitere Gelingensbedingungen gelten laut den Schulleiter*innen: Ist-Analyse des Unterrichts zur Sichtbarmachung von Stärken, externe Begleitung und Feedback, bewusster Umgang mit vorhandenen Ressourcen („*Ich biete Zeit und Möglichkeiten, dass die Lehrer sich austauschen und eine Kultur entsteht.*“ (SL7, Pos. 9)), systemische Schulentwicklung, Kooperation auf Augenhöhe mit den Projektpartner*innen, stärkenorientiertes Engagement des Kollegiums, aktive Elternmitarbeit sowie ein praxisnahes Fortbildungsangebot zur nachhaltigen Verankerung im Kollegium.

4 Fazit

Die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Begabungsförderung auf organisatorischer Ebene zeigt das Beispiel Niederbayern, wo sieben von neun Schulen das BegIN-Siegel erhalten haben. Voraussetzung dafür sind gezielte Fortbildungen, professionelle Begleitung und eine unterstützende Haltung der Schulbehörde. Inklusive Begabungsförderung soll nicht nur leistungsstarken Schüler*innen zugute kommen, sondern allen Lernenden – insbesondere auch jenen mit nicht – deutscher Bildungssprache, deren Potenziale oft unterschätzt werden. Der potenzialorientierte Ansatz fördert Chancengleichheit, Lernfreude und Persönlichkeitsentwicklung. Entscheidend sind motivierte Lehrkräfte und engagierte Schulleitungen, die auch mit knappen Ressourcen differenzierte Angebote schaffen. Die Eltern werden als wichtige Ressource anerkannt. Einheitliche Rahmenbedingungen sind schwer umsetzbar, da Schulen dynamischen Veränderungen unterliegen. Wissenschaftliche Begleitung, flexible Anpassung und regelmäßige Evaluation sind daher notwendig. Zentral für den Erfolg ist ein gemeinsames Konzeptverständnis im Kollegium – fehlt dieses, droht ein isolierter „Glühwürmcheneffekt“ ohne nachhaltige Schulentwicklung. Weitere Forschung ist notwendig, um die praktische Umsetzung im Unterricht und den Umgang mit Begabungsvielfalt an BegIN-Schulen fundiert zu evaluieren. Denn das Fördern auf Verdacht soll allen Lernenden zugutekommen.

Literatur

- Beer, R. (2021). *Inklusive Kompetenz. Einstellungen von Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten zur schulischen Inklusion – Eine empirisch-quantitative Untersuchung*. LIT-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Nr. 25/2017*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=552>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Grundsatzterlass zur Begabtenförderung. Nr. 20/2017*. <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=766>

- Dubs, R. (2009). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Beltz.
- Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung. Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Peter Lang Verlag.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In Unterrichtswissenschaft. *Zeitschrift für Lernforschung*. 32 (3). 196–214. Beltz Juventa.
- Hansen, Chr. (2019). *Der Qualitätszirkel für Inklusive Begabungsförderung in Niederbayern_Arbeitspapier*. (Noch) nicht veröffentlicht.
- Hofer, D. (2024). Pilotprojekt BegIN – Die Implementierung Inklusiver Begabungsförderung. In Rogl, S.; Resch, C.; Bögl, E.; Gürtler, B.; Hinterplattner, S., & Klug, J. (Hrsg.) *Begabung verändert – förderliche Lernwelt erforschen, gestalten, implementieren* (S. 234–247). Waxmann.
- Hofer, D. (2025). Die Implementierung Inklusiver Begabungsförderung. [urn:nbn:de:bvb:739-opus4-15065](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:739-opus4-15065)
- Hofer, D., & Ellmauer, W. (2021). Das Begabungssiegel – 14 Jahre im Zeichen der Vielfalt. In *Erziehung und Unterricht*, 9–10, 859–865.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung – In *Die Deutsche Schule* 111 (3), 274–293. <https://doi.org/10.25656/01:20597>
- Kiso, C. J. (2018). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften: Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis*. Springer VS.
- Kiso, C. J. & Fränkel, S. (2021). *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken. Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele*. Klinkhardt.
- Klippert, H. (2023). *Die gelähmte Bildungspolitik*. Beltz.
- Meyers, D., Durlak, J.A. & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*. 50(3-4), 462-480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD (2023). PISA Country Notes. Deutschland, 2022. https://www.oecd.org/media/oecdorg/satellitesites/berlincentre/pressethemen/GERMANY_Country-Note-PISA-2022_DEU.pdf
- Resch, C. (2024). *Analyse der Lehramt-Curricula (Primar- und Sekundarstufe) in Bezug auf Begabungs- und Begabtenförderung*. Forschungsbericht des Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Rolff, H.G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rolff, H.G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.
- Römer, J. & Trautmann, T. (2015). Begabung und Begabungsförderung – das Verständnis aus Sicht von Lehrpersonen. In Trautmann, T. (Hrsg.), *Begabungsförderung am Gymnasium: Enrichment am Beispiel Lernentwicklungsblatt*. Logos Verlag, (S. 241–262).
- Rowan, L. & Townend, G. (2016). Early career teachers beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Content Education* 3, 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>
- Schenz, C. (2009): Begabung als pädagogische Fragestellung. In KpB-Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 2/2009.

- Schenz, C. (2013). *Alle Menschen sind begabt? Alle Menschen sind begabt*. Vom pädagogischen Anspruch einer inklusiven Schule. Vortrag im Rahmen der Tagung „Talentförderung inklusive?“ der Thomas Morus Akademie (03.02.2013).
- Schrader, J. & Hasselhorn, M. (2020). Implementationsforschung im Bildungsbereich. *Z. f. Erziehungswissenschaft* (2020). 23, 1–8. Springer.
- Schratz, M., Wiesner, Ch., Kemethofer, D., George, A.C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. *Bildungsbericht 2015*. <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-6>
- Schrittesser, I. (2019): Begabungsförderung Revisited. Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Verlag Julius Klinkhardt
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), S. 79–97.
- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2015). Inklusive Begabungsförderung und individuelle Förderung: Grundlegungen, Chancen und Herausforderungen einer vielversprechenden Symbiose. In Solzbacher, C., Weigand, P. & Schreiber, P. (Hrsg.). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 13–27). Beltz.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- UNICEF (1989). *Die UN-Kinderrechte*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Worrell, F., Subotnik, R., Olszweksi-Kubilius, P. & Dixson, D. (2019). *Gifted Students. The Annual Review of Psychology*. 70:551–76. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung*. UTB
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In Rotter, C., Schülke, C., Bressler, C. (2019). *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 14–29). Beltz Juventa

Stille Kinder stärken

Viele Perspektiven – ein gemeinsames Ziel?

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1375>

Zusammenfassung

Vom Stress, etwas sagen zu müssen, mangelnder Durchsetzungskraft bis zu innerer Distanzierung und Rückzugstendenzen, soll das geplante „SKS Stille Kinder stärken“-Projekt die unterschiedlichen Lebensgeschichten und -situationen von Schüler*innen, deren Verhalten als „still“ bezeichnet werden kann, in den Blick nehmen. Dabei sollen verschiedene Sichtweisen erfasst sowie Einzelfallstudien durchgeführt werden, um einen facettenreichen Blick in das Phänomen des „stillen“ Kindes zu bekommen, wobei jeder Fall ganz anders ist und doch grundlegende Gemeinsamkeiten aufweist.

Stichwörter: als still wahrgenommene Verhaltensweisen; inklusive Schule; Forschungsprojekt

1 Einleitung

Als im Rahmen des Forschungsprojekts „Resilienz – was uns stark macht“ (Höflich, 2024) Pflichtschullehrpersonen gefragt wurden, auf wen bzw. worauf sie besonders achten wollen, um Resilienz, die psychische Widerstandskraft von Schüler*innen während und nach der Pandemie bzw. nach Ausbruchs des Angriffskrieges in der Ukraine zu fördern, fielen die häufigsten Nennungen in die Kategorie des „stillen“ Verhaltens, weshalb nun ein Folgeprojekt sich diese Gruppe von Schüler*innen fokussieren und Teilhabemöglichkeiten reflektieren möchte.

2 Kinder mit stillen Verhaltensweisen

Der Blick auf Kinder mit Verhaltensweisen, die von der Umwelt als „still“ bezeichnet werden, ist von Relevanz, da sie gefährdet sein können, übersehen, unterschätzt oder unterdrückt zu werden bzw. ihre Bedürfnisse bzw. Lern- und Unterstützungsbedarfe nicht wahrgenommen bzw. berücksichtigt werden.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Inklusive Pädagogik als „Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, die ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer, 2017, S. 204) erkennt die Vielfalt von Ausdrucksformen als gleichwertig an. Sie nimmt Teilhabe bzw. Partizipationsmöglichkeiten, Anerkennung und Wohlbefinden der Kinder in den Fokus und betrachtet somit über die Qualifikationsfunktion von Schule hinaus die subjektive Wahrnehmung des Angenommen-Seins und -Werdens sowie der sozialen Zugehörigkeit (Piezunka et al., 2017).

Inklusive Pädagogik basiert auf menschenrechtlichen Grundlagen wie den Kinderrechten (UN-KRK, 1989). Die Rechte von Kindern sind in Österreich im Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern, welches 1992 als Ratifizierungsakt der UN-Kinderrechtskonvention in Kraft getreten ist, im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 (B-KJHG 2013) und in den jeweiligen Kinder- und Jugendhilfegesetzen der Bundesländer verankert. In Artikel 13 wird erläutert, dass Kinder das Recht haben, frei zu äußern, was sie denken und fühlen, solange niemand gekränkt oder verletzt wird. Dies kann durch Sprechen, aber auch durch Zeichnen, Schreiben oder auf andere Art und Weise geschehen.

Die Gefahr, an den Rand gedrängt oder übersehen zu werden, besteht für Schüler*innen mit stillen Verhaltensweisen unter anderem aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen, da verbale Ausdrucksfähigkeit und lautes, selbstbewusst erscheinendes Verhalten mit der Einschätzung von Kompetenz und Autorität verbunden wird und dieses Aufmerksamkeit erregt, und in der Schule, da vieles in Gesprächsform erarbeitet wird. Während extrovertierte Schüler*innen durch aktive Beteiligung auffallen, bleiben zurückhaltende Kinder oft im Hintergrund. Sie zeigen im Schulalltag wenig verbale Beteiligung, vermeiden möglicherweise Gruppenarbeiten und benötigen länger, um auf soziale oder akademische Anforderungen zu reagieren. Ihr Verhalten wird möglicherweise als Desinteresse, fehlende Motivation, Unsicherheit oder mangelnde Kompetenz missverstanden (Cain, 2012; Höflich, 2025).

Dabei sind die Gründe für zurückhaltendes Verhalten vielfältig und können unter anderem durch Persönlichkeitsmerkmale, soziale Erfahrungen oder psychische Faktoren beeinflusst sein. Während einige Kinder sich bewusst für das Alleinsein entscheiden, erleben andere unfreiwillige Einsamkeit, Unsicherheit oder Ausgeschlossen-Werden als quälend. Auch wirken sich Rückzugsverhalten und Teilnahmslosigkeit negativ auf die emotionale, soziale und akademische Entwicklung aus (Rubin et al., 2009).

Zunächst gilt es, Selbst- und Fremdwahrnehmung vorurteilsbewusst zu betrachten, denn es kann zu Diskrepanzen in der Wahrnehmung kommen. Sich selbst als „still“ wahrzunehmen und von der Umwelt diese Eigenschaft zugeschrieben zu bekommen, kann sich überschneiden, muss aber nicht zwangsläufig übereinstimmen (Stöckli, 2004).

Nun wird hinter das „stille“ Verhalten geblickt und gefragt, ob sich das Kind wohlfühlt in seiner Rolle und die Möglichkeit hat, seine Emotionen, Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken, ob es gelingt, in sozialen Austausch zu gehen und zeigen kann, wozu es fähig ist.

Freiwillig gewähltes Alleinsein als gute Einsamkeit kann Freiheit und Unabhängigkeit bedeuten. Die Stille eröffnet die Möglichkeit zu Kontemplation, die zu Entspannung und zu Ruhe führen kann. Als Ausgleich zu Beschleunigung sowie Abstiegs- und Zukunftsängsten und anderer Formen der Überforderung entfaltet diese resilienzförderliche Wirkung. Zudem ermöglicht diese Art des Allein-Seins, in der die Kinder ohne menschliche oder gesellschaftliche Erwartungen und Pflichten den eigenen Interessen nachgehen zu können, tiefere Einsichten zu gewinnen oder kreative Ideen zu entwickeln (Dederich & Zirfas, 2023; Höflich, 2025).

Weiters ist zu beachten, dass Personen, die nach außen „still“ wirken, im Inneren ganz „laut“ sein können, mit all ihren Gedanken und Ideen.

Carl Gustav Jung (1921) schrieb, dass Informationen über introvertierte Menschen zunächst nur schwer nachvollziehbar sind, da deren Persönlichkeit nicht außen getragen und unmittelbare Aussagen getätigt werden. Im Big-Five-Modell (Goldberg, 1993; Engeln & Harf, o.J.), einem neueren psychologischen Persönlichkeitsmodell, ist Introversion der Gegenpol zu Extraversion, welche mit Kontaktfreudigkeit, Spontanität und Durchsetzungskraft verbunden wird, und umfasst Eigenschaften wie der Neigung, sich zurückzuziehen, sich ruhig zu verhalten und gerne allein sowie unabhängig zu arbeiten sowie sich mit der inneren Erlebniswelt zu beschäftigen. Viele introvertierte Menschen bevorzugen Informationsinput mit Vorlesungscharakter, denken Dinge vertieft durch, bevor sie ins Handeln kommen. Dies braucht Zeit. Sie bevorzugen tiefgehende Gespräche statt Smalltalk. Das soziale Miteinander erschöpft sie nach einiger Zeit. Introvertierte Personen erholen sich meist alleine besser als in der Gemeinschaft (Cain, 2012; Höflich, 2025; Rubin et al., 2009). Tuovinen et al. (2020) empfehlen, diese bei Gruppenarbeiten zu unterstützen bzw. zum kooperativen Lernen und sozialen Austausch mit Gleichaltrigen zu ermutigen, da sich bei introvertierten Personen mit hohem sozialen Engagement neben Lernerfolg und Motivation auch ein besseres Selbstwertgefühl ausbildet als bei jenen mit wenig sozialer Interaktion.

Sensibel soll auf Leidensdruck oder Exklusions- bzw. Entwicklungsrisiken geblickt werden, die mit stillen Verhaltensweisen einhergehen und sich in verspürter *Einsamkeit* („bin ganz allein“), *Rückzug* aus dem sozialen Geschehen („nehme mich raus“), *Unsicherheit* („kann nicht für mich einstehen“) und *Teilnahmslosigkeit* am schulischen Geschehen („mir egal“) zeigen (Höflich, 2025).

Einsamkeit kann als ein Vulnerabilitätsfaktor betrachtet werden, wenn sie mit sozialen oder psychischen Belastungen einhergeht. Durch das Fehlen einer wirklich nahen Bezugsperson, die unabhängig von der erbrachten Leistung und dem gezeigten Verhalten verlässlich zu einem steht, kann es zu emotionaler Einsamkeit kommen. Diese kann Reaktionen wie Wut oder Verzweiflung hervorrufen, wenn das Bedürfnis nach Anerkennung, das Geschätzt-Werden-Wollen, und sozialer Bestätigung, das Schätzenswert-Sein-Wollen, unerfüllt bleibt.

Wurde keine verlässliche Beziehung erlebt, in der prompt und angemessen auf Bedürfnisse reagiert und zuverlässig ins Leben begleitet wird, kann chronische Einsamkeit in unsicheren, unzureichenden Bindungen begründet sein. Situationsbedingt kann Einsamkeit durch eine Veränderung der Lebensumstände wie bei einem Umzug entstehen. Dies wird vorübergehend sein. Dauert diese an, kann sich Einsamkeit chronifizieren und das Leben zum Schlechteren verändern. Auch Lebensbedingungen wie das Aufwachsen in Armut können zu sozialer Exklusion und Einsamkeit führen (Dederich & Zirfas, 2023).

Soziale Isolierung führt zur Verschlechterung der sozialen Fähigkeiten und verstärkt das Gefühl der Unsicherheit in sozialen Situationen, worauf manche mit Aggression reagieren, andere mit *sozialem Rückzug* (Höflich, 2025; Ravens-Sieberer et al., 2021; Sandi & Haller, 2015). Dies kann auf der emotionalen Ebene zu Anpassungsschwierigkeiten führen, welche sozio-emotionale Auffälligkeiten wie Angstreaktionen – wobei Angst Auslöser und Reaktion sein kann –, geringes Selbstwertgefühl, Depressionen oder internalisierende Verhaltensweisen auslösen können. Im sozialen Bereich können Ablehnung oder Ausgrenzung zu Mobbing führen. Geringe Freundschaftsqualität, schlechtere Beziehungen zu den Peers und zu Bezugspersonen wie Lehrer*innen sowie Probleme im akademischen Bereich können die Lebensqualität der Schüler*innen und deren Entwicklung beeinträchtigen (Coplan & Rubin, 2010; Rubin et al., 2009; Stallberg, 2021).

Es braucht ein Gegenüber, um Kommunikation- und Kooperationsfähigkeit, ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben, realistische Selbsteinschätzung oder Selbstregulierungs-, Problemlöse- und Bewältigungsstrategien (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022) zu erwerben, zu üben, zu adaptieren und prozesshaft weiterentwickeln zu können. Es bedarf eines personalen Gegenübers, das Dialog und Resonanzbeziehungen in der zwischenmenschlichen Begegnung anbietet und Entwicklungsimpulse gibt (Steffens, 2023), und es bedarf eines sozialen bzw. umweltlichen Gegenübers, das mit klaren Regeln und Strukturen, angemessenen Leistungsanforderungen, positiver Verstärkung von Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft in einer wertschätzenden, Vielfalt bejahenden Atmosphäre zu Erfolgserlebnissen begleiten kann. Dies gibt Selbstvertrauen, Zutrauen in eigene Kraft und Selbstwirksamkeitserleben. Bleiben positive Resonanz- und Erfolgserfahrungen aus, entsteht *Unsicherheit*. Die Kinder können ihre Wünsche und Bedarfe nicht adäquat formulieren und auch nicht für sich einstehen oder sind rasch gekränkt (Höflich, 2024; 2025).

Das Phänomen der *Teilnahmslosigkeit* kann durch Nicht-Berücksichtigung der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000) entstehen. So kann es zu einem Verlust des Interesses und einem Gefühl der Gleichgültigkeit kommen. Dies wirkt auf Motivation, Wohlbefinden und Leistungen. Es zeigt sich zudem, dass soziale Isolation und das Gefühl der Einsamkeit zu Ermüdung und Energielosigkeit führt. Der subjektiven Einschätzung der Befragten nach verringert sich bereits nach etwa acht Stunden die energetische Erregung und Ermüdungserscheinungen, die durch Kontext und Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst sind, häufen sich (Stijovic et al., 2023). Dies kann in

weiterer Folge Motivationslosigkeit begünstigen, die zu Teilnahmslosigkeit und zu vermehrter Isolation führt (Rudlof, 2023).

3 Projektplanung

Das „SKS Stille Kinder stärken“-Projekt möchte den Blick auf Schüler*innen, deren Verhalten als „still“ bezeichnet werden kann, richten, ohne diese in den Mittelpunkt zu stellen und dadurch möglicherweise noch mehr in den Rückzug zu bringen, noch um diese verändern zu wollen, sondern um Stärken und Empfindungen zu betrachten und nach Wegen zu suchen, wie Barrieren in ihrem schulischen Alltag gemindert und bessere Teilhabe ermöglicht werden kann.

Die Entwicklung pädagogischer Angebote für Schüler*innen mit unterschiedlichen Bildungsbedarfen erfordert fundierte empirische Erkenntnisse. Um die individuellen Perspektiven von Schüler*innen, Lehrpersonen, Schulleiter*innen, pädagogische Expert*innen und Eltern sowie deren Erfahrungen und Handlungsstrategien zu erfassen, wird ein qualitativer Ansatz gewählt. Auf der Erwachsenenenebene werden halbstandardisierte Leitfadeninterviews (Helfferich, 2024; Loosen, 2016) geführt und mittels qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2019) ausgewertet. Kinder werden schriftlich befragt (Heinen & König, 2014).

Zudem sollen im Rahmen von Qualifikationsarbeiten zurückhaltende Verhaltensweisen im Kontext von Beeinträchtigung, Mehrsprachigkeit, Autismus, Traumatisierung, Angst und Gender beforscht werden. Dazu werden Lehrpersonen nach ihren Praktiken, Barrieren in der Schule zu minimieren sowie Partizipation zu ermöglichen, befragt oder Einzelfallstudien (Hering & Jungmann, 2022) durchgeführt.

Durch die systematische Analyse der Ergebnisse sollen Ideen für die Gestaltung inklusiver Lernumgebungen entwickelt und dargestellt werden. Der Reflexion von Barrieren und deren Minimierung sowie der Thematisierung von Ansätzen direkter und indirekter Förderung soll die Darstellung von Möglichkeiten der pädagogischen Förderung bzw. einer inklusiven Fachdidaktik, die sich an den Prinzipien des Universal Design for Learning (CAST, 2018) orientiert, folgen. Dabei sollen Fragen entwickelt werden, die das Phänomen des „stillen“ Verhaltens und die möglichen Bedarfe thematisiert. Dies soll eine Reflexion schulischer und sozialer Rahmenbedingungen und Möglichkeiten anstoßen sowie die Berücksichtigung der Kompetenzen der Schüler*innen zulassen. Dabei werden neben möglicher Varianten von Informationsdarbietung und von Tätigkeits-, Arbeits- und Sozialformen auch die individuellen Interessen betrachtet, um das Lernengagement zu fördern.

4 Viele Ideen – ein gemeinsames Ziel?

Um sich dem Ziel, eine Schule für alle – für die stillen und für die lauten – zu gestalten, zu nähern, braucht es zunächst eine intensive Betrachtung von jenen, die bisher selten adressiert wurden. Die geplante Studie soll Hinweise auf die Bedarfe und Möglichkeiten im aktuellen System aufzeigen sowie Wünsche und Ideen zur Transformation von Schule erfassen. Dabei soll ein Blick darauf geworfen werden, ob manche Förderansätze für Schüler*innen mit zurückhaltenden Verhalten auch Kinder mit „lauten“ Verhaltensweisen unterstützen und in welchen Bereichen eine Adaptierung von Lernarrangements und -settings notwendig wird.

Literatur

- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. überarb. u. erw. Auflage). utb.
- B-KJHG. (2013). *Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013*. BGBl. I Nr. 69/2013. <https://www.ris.bka.gv.at>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Hrsg.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 3–20). The Guilford Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2023). Einsamkeit. Anthropologische und pädagogische Perspektiven. *Menschen* (3). 46–52.
- Engeln, H. & Harf, R. (o. J.). Fünf Charakterzüge, die jeder hat: So entschlüsselt die Psychologie unser Wesen. *GEO*. <https://www.geo.de/wissen/big-five-modell--die-grossen-fuenf-charaktereigenschaften-30172150.html>
- Fröhlich Gildhoff, K. & Rönna Böse, M. (2022). *Resilienz*. Ernst Reinhardt.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 559–574). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Heinen, J. & König, S. (2014). Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 775–780). https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hering, L. & Jungmann, R. (2022). Einzelfallanalyse. N. Baur und J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, (S. 677–689). https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_42
- Höflich, S. (2024, 27.2.). *Ich schau auf dich. Blick von Lehrpersonen auf Schüler*innen, die in Zeiten der Krise besonderer Stärkung bedürfen* [Posterpräsentation]. IFO 2024, Graz. <https://www.ifo2024.at>

- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.). *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme*. (S. 131-139). Julius Klinkhardt Verlag.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher. https://archive.org/details/Psychologische_Typen
- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Springer VS. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-658-01656-2_9
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Piezunka, A., Grosche, M. & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft* 45/4. S. 207–222. <https://doi.org/10.3262/UW1704207>
- UN-Kinderrechtskonvention [UN-KRK]. (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Vereinte Nationen. <https://www.unicef.de/informieren/materialien/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528>
- Rubin, K.H., Coplan, R.J. & Bowker, J.C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, Vol. 60. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rudlof, P. (2023). „Das hatten wir nicht erwartet“. Interview mit der Leiterin der Studie, Giorgia Silani. *Menschen*, (3), 5.
- Stijovic, A., Forbes, P., Tomova, L., Skoluda, N., Feneberg, A., Piperno, G., Pronizius, E., Nater, U., Lamm, C. & Silani, G. (2023). Homeostatic Regulation of Energetic Arousal During Acute Social Isolation: Evidence From the Lab and the Field. *Psychological Science*, 34(5), 537–551.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule: Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69–83.
- Stallberg, F.W. (2021). Die Entdeckung der Einsamkeit. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1_1
- Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Menschen* (3). 18–25.
- Tierbach, J. (2023). Verhaltenstechnologien überwinden, pädagogische Begegnung schaffen. Isolation und Teilhabe von Menschen im Autismus-Spektrum in der Pädagogik. *Menschen* (3). 34–39.

Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung *Perspektiven von schulischen Führungskräften*

Roland Bernhard¹, Michaela Waldherr², Peter Eckel³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1458>

Zusammenfassung

Schulentwicklungsberatung (SEB) wird als zentrale Unterstützungsmaßnahme zur Weiterentwicklung von Schulen verstanden. Die Forschung zu ihrer Wirksamkeit und den Erwartungen schulischer Führungskräfte an SEB ist jedoch bislang begrenzt. Dieser Beitrag analysiert die Perspektiven von Schulleitungen in Österreich im Rahmen des Forschungsprojekts „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ (SEBPH). Anhand qualitativer Interviews und Fokusgruppendifkussionen mit schulischen Führungskräften wurden Erwartungen und wahrgenommene Wirkungen von SEB systematisch untersucht.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Führungskräfte hohe Erwartungen an die fachliche Expertise und Praxisrelevanz von SEB haben. Sie fordern eine Kombination aus Fach- und Prozessberatung, um Entwicklungsprozesse zielgerichtet voranzutreiben. Gleichzeitig wird der externe Blick als wertvoll für Reflexionsprozesse und Organisationsentwicklung eingeschätzt. Während SEB in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung als wirksam wahrgenommen wird, bleibt ihr Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung vergleichsweise gering.

Stichwörter: Schulentwicklung, Leadership, Schulentwicklungsberatung, Unterrichtsentwicklung

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: roland.bernhard@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: michaela.waldherr@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: peter.eckel@kphvie.ac.at

1 Hinführung

Unter Schulentwicklung wird die bewusste, intentionale und systematische Weiterentwicklung von Unterricht, Personal und Organisation an Einzelschulen oder Schulverbünden verstanden (Rolff, 2018). Das zentrale Ziel dieser Prozesse besteht in der qualitativen Verbesserung schulischer Abläufe und Leistungen (Altrichter et al., 2021a). Zur Unterstützung dieser Entwicklungsprozesse bieten Pädagogische Hochschulen in Österreich Schulentwicklungsberatung (SEB) an. Diese bezeichnet die externe Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse, die in der Regel eine Kombination aus Prozess- und Fachberatung umfasst (Königswieser et al., 2015; Atzesberger et al., 2020; Goecke, 2018). Ziel der Schulentwicklungsberatung ist es, Schulen in ihrem spezifischen Kontext zu lernenden Organisationen weiterzuentwickeln, die in der Lage sind, sich selbstständig zu reflektieren und ihre Qualitätsentwicklung eigenverantwortlich zu gestalten (Rolff, 2018).

In Österreich gibt es mehr als 200 Schulentwicklungsberater*innen, die an Pädagogischen Hochschulen tätig sind und autonom geführte Schulen bei ihrer Weiterentwicklung begleiten. Während Schulentwicklungsberatung international (Lunenburg, 2010; Hazle Bussey et al., 2014) und auch in Österreich an Relevanz gewinnt, zeigen aktuelle Befunde, dass die Institutionalisierung und Professionalisierung dieses Bereichs weiter vorangetrieben werden müssen (Altrichter et al., 2022). Eine langfristige wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Beratungsprozesse sei erforderlich, um deren Qualität nachhaltig sicherzustellen. Bis vor kurzem lagen nur wenige empirische Studien zu Schulentwicklungsberatung in Österreich vor. Die intensivierten Forschungsanstrengungen der letzten Jahre haben dazu beigetragen, Schulentwicklungsberatung als ein zentrales Thema der österreichischen Bildungsforschung zu etablieren.

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich wurde im Jahr 2021 das Forschungsprojekt „Schulentwicklungsberatung durch Pädagogische Hochschulen in Österreich – Status Quo und Zukunftsperspektiven“ (SEBPH-Projekt) initiiert, das im Jahr 2024 abgeschlossen wurde. Ziel dieses Projekts war es, Schulentwicklungsberatung und die Rolle von Schulentwicklungsberater*innen in Österreich explorativ zu untersuchen und damit ein empirisch bislang unterbelichtetes Forschungsfeld weiter zu erschließen. Im Zuge des Forschungsprojekts sind bereits mehrere wissenschaftliche Publikationen entstanden, die unterschiedliche Aspekte beleuchten (Bernhard, 2023a; Bernhard, 2023b; Bernhard & Fede, 2023; Hanyka, 2023; Horak, 2023; Waldherr, 2023). Die Forschungsergebnisse werden genutzt, um die Schulentwicklungsberatung an der KPH Wien/NÖ forschungsbasiert weiterzuentwickeln.

Dieser Artikel zielt darauf ab, jene Ergebnisse aus dem Projekt, die bisher noch nicht veröffentlicht wurden, vorzustellen. Der Beitrag behandelt Erwartungen schulischer Führungskräfte an Schulentwicklungsberatung sowie die von ihnen wahrgenommenen Wirkungen solcher Prozesse. In diesem Sinne werden folgende zentralen Forschungsfragen adressiert:

1. Welche Erwartungen haben schulische Führungskräfte an die Schulentwicklungsberatung?
2. Welche Wirkungen nehmen schulische Führungskräfte in Bezug auf Schulentwicklungsberatung wahr?

Durch die Beantwortung dieser Fragen soll ein tieferes Verständnis darüber gewonnen werden, welche Faktoren erfolgreiche Schulentwicklungsberatung ausmachen und wie diese in Zukunft weiter verbessert werden kann.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Schulentwicklungsberatung in Österreich und an der KPH Wien/Niederösterreich

Wie Altrichter et al. (2022) in ihrer umfassenden Analyse der Schulentwicklungsberatung in Österreich darlegen, hat sich dieses Feld über die vergangenen drei Jahrzehnte hinweg sowohl durch selbstorganisierte Initiativen als auch durch bildungspolitische Maßnahmen entwickelt. In den 2000er- und 2010er-Jahren erfolgte eine tiefgreifende Integration der SEB in das österreichische Bildungssystem. Seit den 2010er-Jahren sind zunehmend multiprofessionelle Teams (MPT) in der Schulentwicklungsberatung tätig. Diese Teams bestehen aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und anderen Expert*innen und sollen Schulen durch interdisziplinäre Expertise gezielt unterstützen. Mit Programmen wie Grundkompetenzen absichern (GruKo) wurden evidenzbasierte Maßnahmen zur Schulentwicklung in Schulen in schwierigen Lagen implementiert (Bauer & Schwarz, 2022; Cuklevski & Schwarz, 2021; Hofmann & Carmignola, 2019; Jesacher-Rößler, 2022).

Die Schulentwicklungsberatung (SEB) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/NÖ hat sich in den vergangenen zehn Jahren als ein zentraler Bestandteil der schulischen Unterstützungslandschaft in Wien und Niederösterreich etabliert. Gegenwärtig begleitet das Beratungszentrum jährlich rund 50 Schulen unterschiedlicher Schularten in Wien und Niederösterreich in ihren Entwicklungsprozessen (Waldherr, 2023). Die Schulentwicklungsberatungen werden innerhalb des Zentrums Schulentwicklung organisiert, die die Nachfolgeorganisation des 2014 gegründeten Beratungszentrums Schulentwicklung und Leadership darstellt. Neben der Begleitung von Schulen ist das Zentrum mittlerweile in vielfältigen Bereichen tätig, darunter Coaching, Supervision von Führungskräften, Begabungs- und Begabtenförderung, Unterrichtsentwicklung, Entrepreneurship Education, Persönlichkeitsbildung etc. und verfügt damit über ein umfassendes Portfolio.

Während SEB zweifellos eine wertvolle Unterstützung für Schulen darstellt, erfordert eine wissenschaftliche Fundierung dieser Beratungsleistungen eine systematische Evaluation der Effekte auf schulische Entwicklungsprozesse (Dedering et al., 2013). Eine transparente und evidenzbasierte Erfassung der Beratungswirkungen könnte nicht nur die Legitimation der SEB

weiter stärken, sondern auch Entscheidungsträger*innen sowie Schulen eine fundierte Grundlage für die Inanspruchnahme externer Beratung bieten.

2.2 Forschungsstand zu Erwartungen an und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung

Die empirische Forschung zu Zugängen zu und Wirkung von Schulentwicklungsberatung (SEB) in Österreich ist sehr kärglich. Reinhard Bodlak (2018) beschreibt die Unterschiedlichkeit von Erwartungen an Schulentwicklungsberater*innen. Am Beginn von Beratungsleistungen stehen Unsicherheiten über die konkrete Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung, Lehrkörper und Beratenden. Um diese in Sicherheit und Überblick über den Prozessverlauf zu transformieren, bedürfe es eingehender Auftragsklärung mit allen Beteiligten einer Beratung. Insbesondere dem Kontext des Anstoßes zur Beratungssuche (sog. Case for Action) kommt in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung zu. Dabei erwarten sich Repräsentant*innen der Schulen oft rasche Tipps und schnelle Lösungen für ihre Thematik. Auf der anderen Seite wählen Berater*innen oft einen stark prozessorientierten Zugang der Themenbearbeitung. Es gilt hier eine nachhaltige Abklärung zum Zwecke einer tragfähigen Balance zwischen den Erwartungen zu verfolgen. Dazu zeigt Bodlak, dass Beratungen umso erfolgreicher verlaufen, wenn der Unterstützung suchenden Schule bereits ein konkretes Bild ihrer Erwartungen und Ziele bewusst hat. Unbewusste, verdeckte Aufträge und Erwartungen hindern einen positiven Prozessverlauf und prolongieren die eingangs erwähnte Unsicherheit (Bodlak, 2018).

Was die Wirkungen von Schulentwicklungsberatung betrifft, weisen einzelne qualitative Studien darauf hin, dass externe Beratung in Schulentwicklungsprozessen zur Organisationsentwicklung beitragen kann. Eine Untersuchung von Bauer und Schwarz (2022) im Rahmen des österreichischen Programms Grundkompetenzen absichern (GRUKO) hebt hervor, dass SEB strukturierte Schulentwicklungsprozesse zu initiieren imstande ist und Steuergruppen innerhalb der Schulen erfolgreich etabliert werden können. Besonders bedeutsam für den Erfolg und die Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen sei die positive Einstellung aller Beteiligten gegenüber Schulentwicklung und Beratung (Bauer & Schwarz, 2022).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (MPT), die aus Schulentwicklungsberater*innen und Expert*innen aus unterschiedlichen Feldern bestehen. Jesacher-Rößler (2022) analysiert die Dynamiken innerhalb solcher Beratungsteams und kommt zu dem Schluss, dass klare Aufgabenverteilungen, Beziehungsaufbau, Flexibilität und Vertrauensbildung entscheidend für eine wirksame Beratung seien. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schulen mit herausfordernden Rahmenbedingungen von einer derartigen multiprofessionellen Begleitung profitieren (Jesacher-Rößler, 2022).

Dienbauer & Schwarz (2023) untersuchen die Rolle von SEB für schulische Führungskräfte und betonen, dass Schulentwicklungsberatung nicht nur als Instrument zur Steuerung von Schulentwicklungsprozessen verstanden werden sollte, sondern auch als gezielte Unter-

stützung für Schulleitungen bei Entscheidungsfindungen und Veränderungsprozessen. Neben der inhaltlichen Beratung seien Vertrauensbildung und Prozesssteuerung zentrale Faktoren für eine wirksame Beratung. Die Autoren argumentieren, dass Schulentwicklungsberatung strategische Schulführung unterstützen und eine nachhaltige Implementierung von Veränderungen ermöglichen könne (Dienbauer & Schwarz, 2023).

Die Rahmenbedingungen der SEB spielen eine wesentliche Rolle für deren Wirksamkeit. Cuklevski und Schwarz (2021) zeigen anhand einer qualitativen Untersuchung an sogenannten *Failing Schools*, dass die Wirkung von SEB stark vom unterstützenden Handeln der Schulleitung sowie von den allgemeinen Rahmenbedingungen des Beratungsprozesses abhängt (Cuklevski & Schwarz, 2021). Eine Studie von Hofbauer und Bernhard (2023) untersuchte wahrgenommene Wirkungen von SEB aus der Sicht österreichischer Schulentwicklungsberater*innen. Eine quantitativ empirische Untersuchung unter 64 Schulentwicklungsberater*innen zeigt, dass die Beratung aus Sicht der Befragten insbesondere in den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung Wirkungen entfaltet, während die Unterrichtsentwicklung seltener als zentrales Ziel oder als Ergebnis wahrgenommen wird. Die überwiegende Mehrheit der Schulentwicklungsberater*innen (96,2 %) gibt an, dass ihre Arbeit zu einem Zuwachs an Knowhow in der Organisationsentwicklung führt. Dazu zählen insbesondere Leitbild- und Standortentwicklungsprozesse, die Unterstützung bei der Implementierung schulischer Qualitätsmanagementsysteme (z. B. QMS) und die Verbesserung der internen Strukturen. Auch im Bereich der Personalentwicklung nehmen die Berater*innen Wirkungen wahr: 81,5 % der Befragten berichten, dass Schulentwicklungsberatung Teamentwicklung und Steuerung interner Prozesse nachhaltig verbessert. Während Organisations- und Personalentwicklungsprozesse als zentrale Wirkungsfelder genannt werden, bleibt der Bereich der Unterrichtsentwicklung vergleichsweise unterrepräsentiert. Nur 57,4 % der befragten Schulentwicklungsberater*innen sehen hier eine wesentliche Wirkung ihrer Arbeit.

Dedering, Kamarianakis und Racherbäumer (2022) erweitern diese Perspektiven durch eine systematische Analyse der Schulentwicklungsberatung in Deutschland. Sie zeigen auf, dass empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von SEB bislang uneinheitliche Ergebnisse liefern. Während positive Effekte auf die Schulorganisation und das Kollegium vielfach angenommen werden, bleibt die direkte Wirkung auf Unterrichtsqualität und Schülerleistungen oft unklar (Dedering et al., 2022).

2.3 Forschungsdesign des übergeordneten Forschungsprojektes

Das Forschungsdesign des SEBPH-Projektes stellt eine explorative Studie (2021–2024) dar, die einen Mixed-Methods-Ansatz verfolgt, der sowohl quantitative als auch mehrere qualitative Methoden kombiniert, um Zugänge zu, Erwartungen an und wahrgenommene Wirkungen von SEB explorativ zu erfassen. Die explorative Studie wurde durch eine weiterführende Studie fortgesetzt, die seit dem WS 2024 von Peter Eckel durchgeführt wird (siehe dazu das Diskussionskapitel und die Abbildung 1).



Abbildung 1: Forschungsdesign des SEBPH-Projektes (eigene Darstellung)

In Abbildung 1 lassen sich die drei zentrale Forschungsbereiche des Projekts identifizieren. Diese wurden durch unterschiedliche methodische Zugänge untersucht. In Studie 1 wurde mittels einer standardisierten Fragebogenerhebung mit 64 SEB-Berater*innen deren Perspektiven, Rollenverständnis sowie – wie oben bereits erwähnt – wahrgenommene Wirkungen von Schulentwicklungsberatung erfasst (Hofbauer & Bernhard, 2023). Studie 3 widmete sich theoretischen Reflexionen zu Zugängen zur SEB und zur Frage der Auftragsklärung. Darüber hinaus wurden spezifische Themenbereiche vertieft, die für die Schulentwicklungsberatung besonders relevant sind (Bernhard, 2023a; Bernhard, 2023b; Bernhard & Fede, 2023; Hanyka, 2023; Horak, 2023; Waldherr, 2023). Für den vorliegenden Beitrag sind insbesondere Studie 3 und Studie 4 relevant, da sie sich konkret mit Erwartungen an und Wirkungen von Schulentwicklungsberatung befassen. Dabei kamen verschiedene qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren zum Einsatz:

- Teilnehmende Beobachtungen (n = 9) begleiteten einen gesamten SEB-Prozess an einem Wiener Gymnasium, der sich über den Zeitraum von Herbst 2021 bis Sommer 2024 erstreckte.
- Ergänzend wurden Interviews mit SEB-Berater*innen (n = 3) durchgeführt, um ihre Zugänge und Perspektiven auf SEB zu erheben.
- Zudem fanden Leitfadenterviews mit zwei schulischen Führungskräften (n = 4) statt, die im beobachteten Beratungsprozess leitend involviert waren.
- Darüber hinaus wurden Fokusgruppendifkussionen mit insgesamt 40 schulischen Führungskräften durchgeführt, bei denen u. a. Erfahrungen mit und Einstellungen zur Schulentwicklungsberatung thematisiert wurden.

Die Kombination dieser Methoden folgt einem Triangulationsansatz, der unterschiedliche Perspektiven zusammenführt und dadurch eine tiefere und differenzierte Analyse ermöglicht (Bernhard, 2019; Kelle et al., 2019). Die Methoden, die in Studie 2 und 4 angewendet wurden, werden in der Folge kurz beschrieben.

2.4 Teilnehmende Beobachtung, Interviews und Fokusgruppen

Die teilnehmende Beobachtung stellt eine zentrale qualitative Forschungsmethode dar, die es ermöglicht, Einblicke in soziale und institutionelle Prozesse zu gewinnen, die sich der bloßen Befragung oder Dokumentenanalyse entziehen. Sie gilt als die qualitative Methode „par excellence“ (Lamnek, 2010, S. 301), da sie auf visuellen und auditiven Sinneserfahrungen basiert und damit eine besonders dichte Beschreibung sozialer Interaktionen erlaubt (Reh, 2012, S. 4). Die Methode wird insbesondere in Forschungsfeldern eingesetzt, die schwer zugänglich sind, da sie es erlaubt, aus der Binnenperspektive der Akteure zu forschen (Petersen et al., 1965, S. 102). Schule und – noch spezifischer – Schulentwicklungsberatung sind solche wenig explorierten Felder, in denen direkte Einsicht in die Prozesse durch die bloße Analyse von Dokumenten oder durch standardisierte Erhebungsverfahren nur unzureichend möglich wäre. Für den bestehenden Beitrag spielen die teilnehmenden Beobachtungen allerdings keine Rolle, da die Methode kaum dazu diente, Erwartungen und Wirkungen sichtbar zu machen.

Mit den beteiligten schulischen Führungskräften und den Schulentwicklungsberaterinnen wurden Experteninterviews nach Bogner et al. (2014) geführt. Im Kontext der Schulentwicklungsberatung bieten diese Interviews die Möglichkeit, subjektive Wahrnehmungen und institutionelle Strukturen differenziert zu analysieren (Bogner et al., 2014). Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang. Vor Beginn des Schulentwicklungsberatungsprozesses wurden die Schulleitung sowie die für den Prozess verantwortliche Lehrkraft interviewt, um deren Erwartungen zu erfassen. Nach Abschluss des Beratungsprozesses fanden erneute Interviews mit beiden Führungskräften statt, wobei die wahrgenommenen Wirkungen im Fokus standen. Die Interviews wurden über Zoom durchgeführt und vollständig transkribiert. Alle Interviewpartnerinnen erhielten eine detaillierte Studienbeschreibung, um eine informierte Einwilligung geben zu können.

Zur breiteren Erfassung von Perspektiven und Erfahrungen von Schulleitungen im Kontext der Schulentwicklungsberatung wurden auch Fokusgruppen-Diskussionen geführt. Diese ermöglichen es, die Variationsbreite und Überzeugungsstärke einzelner Meinungen zu einem Befragungsthema herauszuarbeiten, die in Einzelinterviews möglicherweise verborgen blieben (Döring & Bortz, 2016). Für die Erhebung wurde ein teilstrukturierter Leitfaden entwickelt, der sich unter anderem auf die bisherigen Erfahrungen mit Schulentwicklungsberatung sowie auf Erwartungen und Wünsche der Schulleitungen bezog (siehe Anhang). Die Fokusgruppen-Diskussionen fanden im August 2021 im Rahmen der EULEAD Summerschool Education statt. Den insgesamt 40 Teilnehmenden wurde Anonymität zugesichert, und sie unterzeichneten eine Einverständniserklärung. Studie 4 war auch Teil des vom Österreichischen Wissenschafts-

fonds finanzierten Forschungsprojekt School Quality and Teacher Education SQTE⁴, in dem eine Fokusgruppendifkussion zu unterschiedlichen schulqualitäts-relevanten Themen vorge-sehen war. Die Moderation der sieben Fokusgruppen übernahmen erfahrene Führungskräfte aus dem österreichischen Bildungswesen, die eine neutrale Haltung einnahmen. Die Fokus-gruppen hatten eine Dauer von bis zu zwei Stunden und wurden mit einem Audiogerät auf-gezeichnet und danach vollständig transkribiert. Insgesamt nahmen 40 schulische Führungs-kräfte an den Fokusgruppen teil, darunter 33 weibliche und sieben männliche Personen. Die Teilnehmenden stammten aus verschiedenen Schularten. Es handelt sich um eine selbstselek-tierte Stichprobe von Führungskräften, die sich für eine freiwillige Fortbildung zur Schulquali-tät und Leadership im August angemeldet hatten und bereit waren, ihre Perspektiven in einer Gruppendiskussion zu teilen.

Für diesen Beitrag wurden die Daten aus den sieben Fokusgruppen gezielt hinsichtlich der für diesen Artikel relevanten Forschungsfragen analysiert. Die Codierung erfolgte mithilfe von MaxQDA (2024) und orientierte sich an inhaltsanalytischen Methoden nach Drehsing & Pehl (2015).

3 Ergebnisse

3.1 Erwartungen an Schulentwicklungsberatung

A. Fachlicher Input statt oberflächlicher Methoden

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die hohe Erwartung schulischer Führungskräfte an die inhaltliche Tiefe und Praxisrelevanz der Schulentwicklungsberatung. Insbesondere wurde betont, dass Schulentwicklungsberatung nicht auf allgemeine methodische Ansätze beschränkt bleiben dürfe, sondern substanzielle fachliche Expertise, evidenzbasiertes Wissen und praxisnahe Handlungsempfehlungen bereitstellen müsse. Diese Forderung zeigte sich sowohl in den Interviews als auch besonders deutlich in den Fokusgruppen. Eine im Rahmen des untersuchten Schulentwicklungsberatungsprozesses befragte Führungskraft brachte die-se Erwartung wie folgt zum Ausdruck:

Erwartungen an den Prozess waren meine erst einmal, als Neuling besonders einfach, Expertise zu bekommen von außen. Von jemandem, der das schon öfter an Schulen gesehen hat, wie das läuft und der uns zeigen kann, in eine Richtung weisen kann, wie es gut läuft und wie es gut funktioniert. (Int-F2-w)

Gleichzeitig wurde betont, dass Schulentwicklungsberatung auch eine unterstützende Funk-tion haben kann, indem sie den Druck mindert und das Kollegium emotional stärkt.

⁴ Damit ist diese Publikation zum Teil gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF). Projektnummer P31965G.

Im Nachhinein, glaube ich, ist das auch ganz, ganz wichtig, so ein bisschen eine emotionale Unterstützung, ein positives Verstärken, ein Druck rausnehmen.
(Int-F2-w)

Die Erwartungshaltung an die Beratung war somit zweigeteilt: Einerseits sollte sie fundierte fachliche Expertise liefern, andererseits aber auch den Beratungsprozess positiv begleiten und Orientierung bieten. Dies spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der Schulleitung wider, die davon spricht, dass sie von den Anforderungen, die durch das damals neu installierte Qualitätsmanagement System für Schulen (QMS), die sie überforderte, Unterstützung erhielt:

Und meine Erwartung war, dass die Frau [Schulentwicklungsberaterin] es auspackt (lacht) und mir so offeriert, dass ich es auch positiv sehen kann. (Int-F1-w)

Trotz der grundsätzlichen Wertschätzung externer Beratung in den Fokusgruppen wurde mehrmals kritisch angemerkt, dass oberflächliche Moderationsmethoden, wie Kennenlernspiele oder bloße Reflexionsrunden, nicht den Erwartungen der Führungskräfte entsprechen. Besonders negativ bewertet wurden Formate, bei denen der inhaltliche Mehrwert nicht erkennbar war, wie eine Führungskraft in den Fokusgruppen anmerkte, die an ihrer Schule einen Beratungsprozess erfuhr:

Die externen Experten kommen damit irrsinnig vielen bunten Pickerln und Stiften, machen eine kurze Einleitung, lassen die Gruppen Flipcharts ausfüllen, sind auf einen Kaffee gegangen und am Ende präsentiert jede Gruppe ihr Ergebnis. Dann war es das. Da haben wir gesagt, machen wir es lieber selber. (FG-MS2)

Übermäßig lange Moderationsphasen ohne fachlichen Input wurden als wenig zielführend dargestellt. Eine Führungskraft formulierte dies pointiert:

Also Lehrer sind sehr kritisch. Und wenn wir jetzt moderiert werden, damit wir selber miteinander reden, sagen wir miteinander reden können wir auch. Da muss es schon Inputs und Hardfacts und Fakten und Länge, also es muss zur Schule passen, es muss vorbereitet werden, aber dann muss wirklich was reinkommen. Also so Routine Flipchart-Seminare da stellt es allen Lehrern sofort die Haare auf. (FG-MS2)

Die Befragten wünschen sich stattdessen praxisnahe, fundierte und auf ihre spezifischen Bedürfnisse zugeschnittene Inhalte, die sich direkt in den Schulalltag integrieren lassen. Mehrfach wurde betont, dass Schulen inhaltliche Impulse benötigen, um Entwicklungsprozesse gezielt voranzutreiben. In den Fokusgruppen genannte Themenfelder waren diesbezüglich

Supervision, Teambuilding, Kommunikation, Unterrichtsentwicklung, Feedback-Kultur, Kollegiale Hospitationen, Umgang mit Kindern, die an einem Asperger-Syndrom leiden, Moderation bei großen Entwicklungen, Digitale Bildung und Technologieeinsatz. Positiv wurden auch fachliche Impulsreferate im Kontext von SEB erwähnt, die praxisnah sein und einen klaren Wissenszuwachs ermöglichen sollen:

[...] wenn man für pädagogische Konferenz jemanden hat, wenn das jetzt ein, ich weiß es nicht [...], aber das wirklich ein gutes Impulsreferat zu einem Thema, wo man dann weiter arbeiten möchte. (FG-BS)

Die Erwartung schulischer Führungskräfte, dass externe Beratung nicht nur Prozesse begleitet, sondern auch inhaltliche Impulse setzt und Orientierung bietet, verweist auf einen Ansatz der integrierten Fach- und Prozessberatung (Königswieser et al., 2015). In diesem Modell werden Fach- und Prozessexpertise kombiniert (Atzesberger et al., 2020), wobei zunehmend auf multiprofessionelle Teams gesetzt wird (Jesacher-Rößler, 2022). Darüber hinaus besteht die Erwartung, dass Schulentwicklungsberatung auch die Unterrichtsentwicklung unterstützt, die in der Forschung als zentrales Element schulischer Entwicklungsprozesse gilt (Maag Merki, 2016). Die Wirksamkeit dieses Ansatzes wurde in zahlreichen empirischen Studien bestätigt, zuletzt durch die abschließende Publikation eines österreichischen FWF-Forschungsprojekts (Bernhard et al., 2024), das empirisch zeigte, wie ein Fokus auf Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu messbar verbesserten Lernergebnissen bei Schüler*innen führt.

B. Der externe Blick als Unterstützung

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung, das sich sowohl in den Interviews als auch in den Fokusgruppen zeigt, ist die Wahrnehmung, dass der Blick von außen als hilfreich und bereichernd empfunden wird. Schulentwicklungsberatung wird von den Beteiligten als Möglichkeit wahrgenommen, betriebsinterne Blindheiten zu durchbrechen und neue Perspektiven zu gewinnen. Eine im Rahmen des Schulentwicklungsberatungsprozesses interviewte Führungskraft drückte dies folgendermaßen aus:

Aber allein schon meine Erwartung eben an/jemand hat einen Blick von außen auf unsere Schule, auf diese Prozesse, auf QMS. Jemand, der viel Erfahrung hat, jemand, der Expertise hat, Fachwissen et cetera. (Int-F1-w)

Ein besonders geschätzter Aspekt externer Beratung ist die Möglichkeit, Rückmeldungen zu erhalten, die im schulischen Alltag oft zu kurz kommen. Eine Schulleitung betonte in den Fokusgruppen die Bedeutung dieser Reflexionsprozesse für die eigene Entwicklung:

Und das waren dann schon sehr klare Botschaften: „In eurem Haus ist es unglaublich laut. Ihr schreit sehr viel. Ihr merkt es nicht, aber Ihr schreit die ganze Zeit.“ Solche Rückmeldungen sind gekommen. Und das ist schon im ersten Moment so: Hah. Dann weiß man gar nicht, was sage ich jetzt? Oder streite ich das ab, oder nehme ich das an? (FG-MS 1)

Das war sehr wichtig. Das war sehr wichtig, weil genau solche Dinge fallen einem selber gar nicht auf, dass man schreit. Weil die anderen schreien, man muss noch lauter sein. Und [...] genau das ist der Punkt der Rückmeldung, dass man mal den Spiegel vorhalten kann, das wäre ganz ein wichtiger Punkt. (FG-MS 1)

C. Freiwilligkeit von Schulentwicklungsberatung

Ein weiteres Thema in den qualitativen Daten ist die Kritik an verordneter Schulentwicklungsberatung (SEB), die nur für begrenzt wirksam gehalten wird. Während freiwillige Schulentwicklungsprozesse in der Regel von intrinsischer Motivation und aktiver Beteiligung geprägt sind, führt eine top-down verordnete Beratung oft zu Widerständen. Besonders im Zusammenhang mit staatlich initiierten Programmen wie Grundkompetenzen absichern (GruKo) oder der Einführung der Neuen Mittelschule wurde diese Problematik mehrfach thematisiert.

Eine Schulleitung beschreibt eine wahrgenommene Widersprüchlichkeit folgendermaßen:

Also es gibt ja oder es gab in den letzten Jahren in unsrem Schulwesen, im Pflichtschule-Bereich die verpflichtende Beratung und Schulentwicklung. [...] Und das war eine verordnete Beratung und Schulentwicklung. Und da gibt es ja noch die freiwillige Schulentwicklung. Und das ist schon an und für sich ein bisschen ein Widerspruch in sich, diese verordnete Schulentwicklungsberatung. Und meine Erfahrung war: Es war sehr davon abhängig, wie die Leitung eingestellt war. Positiv, im besten Fall, oder eben eher abwehrend, weil man das als (seufzt) Zumutung, zu starke Kontrolle oder Eingriff in die Schule gesehen hat. (FG MS1)

Eine andere Schulleitung schildert ihre Erfahrung mit GruKo folgendermaßen:

Haben wir gemacht. GruKo [...]. Das war aufgrund der früheren sehr schlechten Ergebnisse bei uns, Bildungsstandards, da haben wir GruKo gehabt und das war engagiert und lieb und nett, aber gebracht hat es uns nicht extrem viel muss ich ehrlich sagen. (FG MS2)

Diese Aussage weist darauf hin, dass SEB nicht allein durch ihre Implementierung automatisch erfolgreich ist. Entscheidend ist, dass sie an den tatsächlichen Bedürfnissen der Schulen

ansetzt und von den Beteiligten mit der Erwartung mitgetragen wird, dass sie zielgerichtet zu Verbesserungen beitragen.

D. Bedeutung der Auftragsklärung

Als vierte wichtige Dimension in den Daten zeigt sich die Bedeutung der Auftragsklärung am Anfang eines SEB-Prozesses, die eine zentrale Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsberatungsprozessen darstellen würde. Sie dient dazu, die Erwartungen der Beteiligten zu klären, Ziele zu definieren und ein gemeinsames Verständnis über die Beratungsprozesse herzustellen. So hebt eine Schulleitung hervor:

Also ich denke mir im Vorhinein abzuklopfen auf welchen Weg möchte sich die Schule machen und da wirklich konkrete Ziele mit dem Schulleiter klar zu formulieren wird ganz, ganz wichtig sein, dass es dann auch eine hohe Zufriedenheit gibt in diese Richtung. (FG MS2)

Die in der Forschung vorgeschlagenen und im Rahmen des SEBPH-Projektes entwickelten Instrumente zur systematischen Auftragsklärung, wie etwa Checklisten und Evaluationsleitfäden, bieten eine strukturierte Möglichkeit, diese Herausforderungen zu adressieren (Bernhard & Fede, 2023).

Zusammenfassend zeigt die Untersuchung, dass schulische Führungskräfte hohe Erwartungen an die Schulentwicklungsberatung haben, insbesondere in Bezug auf fachliche Expertise, praxisnahe Unterstützung und eine zielgerichtete Prozessbegleitung. Gleichzeitig wurde in den Daten die Bedeutung eines externen Blicks hervorgehoben, der es ermöglicht, betriebsinterne Blindstellen aufzudecken und Entwicklungsprozesse aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Die Untersuchung weist auch darauf hin, dass verordnete Schulentwicklungsberatung häufig auf Widerstand stößt, während freiwillige, bedarfsorientierte Prozesse eher auf Akzeptanz treffen und eine nachhaltige Wirkung erzielen können. Eine sorgfältige Auftragsklärung erscheint dabei als eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsberatung.

3.2 Wahrgenommene Wirkungen von SEB

Die qualitativen Daten legen nahe, dass Schulentwicklungsberatung (SEB) insbesondere in den Bereichen Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als wirksam wahrgenommen wird. Weniger Wirkung wird im Bereich der Unterrichtsentwicklung beobachtet. Diese Befunde stehen im Einklang mit früheren Studien (Hofbauer & Bernhard, 2023). Eine im Zuge der SEB interviewte Führungskraft betonte, dass diese der Schule hilft, strukturelle Prozesse zu ordnen, Prioritäten zu setzen und administrative Anforderungen effektiver zu bewältigen. Sie beschreibt den Mehrwert externer Beratung folgendermaßen:

Ich war von den Informationen, die ich bekommen habe, über diesen neuen Prozess [im Zuge des QMS] nicht allzu positiv eingestellt. Es war sehr viel Verwaltungsaufwand, sehr viel Papierkram, was der Schule nicht wirklich was bringt. Und die Frau [Schulentwicklungsberaterin] hat es einfach total geschafft, das herunterzubrechen auf Praktikables: ‚Komm, ich nehme dich bei der Hand.‘ Und da ist viel Gutes drinnen, wenn man es sich richtig anschaut. (Int-F1-w)

Diese Aussage verdeutlicht, dass Schulentwicklungsberater*innen als Übersetzer und Strukturgeber fungieren, die helfen, komplexe Anforderungen in praktikable Maßnahmen für den Schulalltag zu überführen. Zudem wird die Priorisierung von Aufgaben und die Entlastung der Schulleitung als zentrale Wirkung hervorgehoben:

Die Begleitung hat genau das geleistet: Entschleunigen, entspannen und den Fokus auf das zu zeigen, was positiv für die Schule ist. (Int-F1-w)

Ein weiterer Aspekt der Organisationsentwicklung ist die sichtbare Dokumentation und Strukturierung von Entwicklungsprozessen:

Ich glaube, dass es für das gesamte Kollegium sehr in die Struktur gegangen ist, dass es implementiert wird, dass diese Arbeiten festgeschrieben sind und damit auch visualisiert werden, auch für Neueinsteiger, dass unsere Schule so aufgestellt ist, mit diesen Punkten in der Gesamtstruktur. In dem/wer wofür Verantwortung hat, wie wir ticken. (Int-F1-w)

Im Bereich der Personalentwicklung werden ebenfalls positive Effekte wahrgenommen. Besonders geschätzt wird die Unterstützung der schulischen Führungskräfte durch die Beratung, die ihnen hilft, Verantwortlichkeiten zu delegieren und Führung zu strukturieren:

Also ich glaube, dadurch, dass die Frau [schulische Führungskraft] unglaublich strukturiert ist und sich sehr gut auch mit [Schulentwicklungsberaterin] verstanden hat und versteht, war das dann wirklich jetzt, was meine Person betrifft, ausgelagert. (Int-F1-w)

Diese Aussagen zeigen, dass Schulentwicklungsberatung als unterstützende Begleitung für Führungskräfte wirksam sein kann, indem sie eine klare Struktur für Verantwortlichkeiten schafft und es ermöglicht, Aufgaben innerhalb des Kollegiums gezielt zu delegieren. Während Schulentwicklungsberatung im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung positiv wahrgenommen wird, zeigt sich im Bereich der Unterrichtsentwicklung aus der Sicht der

Führungskräfte eine geringere Wirkung. Die im Prozess beteiligte Schulleitung formuliert es auf die Frage, wo sie Wirkungen des Beratungsprozesses sieht wie folgt:

Also ich im Unterricht, glaube ich, am wenigsten, weil das auch vom Thema her nicht ist, ja? (Int-F1-w)

4 Diskussion der Ergebnisse und weiterführendes Projekt

Die Ergebnisse dieser Studie liefern einige Einsichten zu Erwartungen an und den Wirkungen von Schulentwicklungsberatung (SEB) aus der Perspektive schulischer Führungskräfte. Diese Erkenntnisse fügen sich in den bestehenden Forschungsstand ein und unterstützen das Vorhaben in Österreich, Schulentwicklung stärker als Prozess- und Fachberatung in multiprofessionellen Teams zu organisieren. Ein zentrales Ergebnis ist die hohe Erwartungshaltung an Schulentwicklungsberatung hinsichtlich ihrer fachlichen und praxisorientierten Impulse. Schulische Führungskräfte betonen, dass SEB nicht auf allgemeine methodische Prozesse reduziert werden darf, sondern substanzielle fachliche Expertise bereitstellen soll, die von den Schulen gezielt aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann. Dieser Befund steht im Einklang mit der aktuellen wissenschaftlichen Literatur, die darauf hinweist, dass Schulentwicklungsberatung dann besonders wirksam ist, wenn sie sowohl Prozess- als auch Fachberatung integriert (Königswieser et al., 2015; Atzesberger et al., 2020).

Die Untersuchung zeigt, dass der Blick von außen als einer der zentralen Mehrwerte externer Schulentwicklungsberatung wahrgenommen wird. Die Beteiligten betonen, dass externe Berater*innen als Reflexionspartner*innen fungieren, die helfen, institutionelle Blindstellen aufzudecken sowie Entwicklungsprozesse aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Dies steht im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, die belegen, dass externe Beratung zur Strukturbildung beiträgt und Entscheidungsfindungsprozesse unterstützt (Cuklevski & Schwarz, 2021; Dienbauer & Schwarz, 2023). Besonders geschätzt wird dabei die Funktion der Schulentwicklungsberater*innen als Strukturgeber, die helfen, administrative Anforderungen zu bewältigen und Prioritäten zu setzen.

In dem analysierten Schulentwicklungsberatungsprozess werden von den Führungskräften zwar positive Effekte auf die Organisations- und Personalentwicklung wahrgenommen, ihre Wirkung auf die Unterrichtsentwicklung jedoch nur in geringem Maße festgestellt. Hier muss eingeräumt werden, dass der Zugang zur Beratung, den die Schule wünschte, und der in der Auftragsklärung abgesteckt wurde, Unterrichtsentwicklung nicht vorsah. Im Zentrum Schulentwicklung an der KPH Wien/NÖ steht in anderen laufenden Prozessen der Unterricht sehr wohl im Zentrum der Entwicklungsbemühungen (Horak, 2023). Dennoch scheint generell unter den Schulleitungen das Bewusstsein um die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen vielleicht noch zu wenig ausgeprägt. Schulentwicklungsberatung setzt dort an, wo die Schulleitung einen Entwicklungsbedarf sieht und so wird möglicherweise eher Organisationsentwicklungs-Expertise abgerufen. Schulentwicklungsbe-

rater*innen sehen ihre eigene Arbeit stärker in den Bereichen Organisation und Personalentwicklung verortet, während die Unterrichtsentwicklung seltener als zentrales Ziel oder Ergebnis genannt wird (Hofbauer & Bernhard, 2023).

Die Bedeutung der Unterrichtsentwicklung für gelingende Schulentwicklung wurde in der Forschung vielfach betont. Maag Merki (2016) bezeichnet sie als ein „zentrales Element von Schulentwicklung“, dessen Vernachlässigung langfristig die Wirksamkeit schulischer Veränderungsprozesse gefährden kann. Auch Creemers und Kyriakides (2012) weisen darauf hin, dass zu Beginn eines jeden Schulentwicklungsprozesses Klarheit darüber herrschen sollte, dass das ultimative Ziel die Verbesserung des Lernens der Schüler*innen ist – und dass alle Entwicklungsmaßnahmen darauf ausgerichtet sein sollten.

Eine aktuelle Studie im Rahmen des FWF-Forschungsprojekts SQTE bestätigt diese theoretischen Annahmen empirisch: Schulen, die ihre Entwicklungsaktivitäten konsequent auf die Verbesserung des Unterrichts fokussieren, verzeichnen signifikant höhere Lernfortschritte ihrer Schüler*innen. Regressionsanalysen zeigten, dass Schulen umso bessere Fortschrittsleistungen der Lernenden (Progress 8 Score) aufweisen, je stärker das Thema Unterricht im Kontext von Schulentwicklung präsent ist. Besonders deutlich wird dies beim Instrument der kollegialen Hospitation: Je häufiger diese praktiziert wird, desto größer fallen die Lernfortschritte der Schüler*innen aus (Bernhard et al., 2024).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Schulentwicklungsberatung künftig noch gezielter an Konzepten der Unterrichtsentwicklung ansetzen sollte – insbesondere an Formaten wie kollegialer Hospitation – und in diesen Bereichen verstärkt Expertise aufbauen sollte.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung betrifft die Wahrnehmung von verordneter Schulentwicklungsberatung. Die Daten zeigen, dass verpflichtende Schulentwicklungsprozesse häufig auf Widerstand stoßen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Bauer & Schwarz (2022), die herausarbeiten, dass die Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung stark von der positiven Einstellung der Beteiligten gegenüber dem Prozess abhängt. Top-down verordnete Beratung könnte zu geringerer Akzeptanz und damit zu einer reduzierten Wirksamkeit führen.

Die Ergebnisse der Untersuchung unterstützen die Vorstellung, dass eine klare und strukturierte Auftragsklärung eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Schulentwicklungsberatung darstellt. Die Bedeutung dieses Aspekts wurde bereits in früheren Studien hervorgehoben (Bernhard & Fede, 2022). Eine unzureichende Auftragsklärung kann dazu führen, dass SEB-Prozesse an den tatsächlichen Bedürfnissen der Schulen vorbeigehen und somit wenig wirksam bleiben.

Auf Basis dieser Erkenntnisse des SEBPH-Projektes lassen sich folgende Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Schulentwicklungsberatung ableiten:

1. Stärkere Fokussierung auf Unterrichtsentwicklung: SEB sollte noch stärker darauf ausgerichtet werden, Unterrichtsprozesse zu verbessern, um nachhaltige Effekte auf die Lernleistungen der Schüler*innen zu erzielen. Fachliche Expertise in diesem Kern-

prozess von Schule ist eine Bereicherung für Beratungsteams. Schulleitungen sollten noch stärker über wissenschaftliche Ergebnisse informiert werden, die zeigen, dass pädagogische Führung die wirksamste Art ist, Schulen zu führen.

2. Integration multiprofessioneller Teams: Schulentwicklungsberatung sollte weiter und noch verstärkt durch Teams aus Schulentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen und anderweitigen Expert*innen erfolgen und neben der Prozessberatung auch fachliche Expertise anbieten können.
3. Bedarfsorientierte und freiwillige Beratung: SEB sollte an den tatsächlichen Bedarfen der Schulen ansetzen und nicht als top-down verordnetes Instrument wahrgenommen werden. Die intrinsische Motivation von Schulleitungen, ihre Schule mit Hilfe von SEB zu verbessern, sollte gehoben werden, indem der Mehrwert umfassend kommuniziert wird.
4. Verstärkte Nutzung strukturierter Auftragsklärungstools: Die systematische Klärung von Erwartungen und Zielen ist eine zentrale Voraussetzung für wirksame Schulentwicklungsberatung.

5 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung liefert erste Einblicke in die Erwartungen schulischer Führungskräfte an Schulentwicklungsberatung sowie deren wahrgenommene Wirkungen. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse deutliche Forschungsdesiderate auf – insbesondere im Bereich von strukturierter Wirkungsforschung. Welche Wirkungen hat Schulentwicklungsberatung tatsächlich? Wie können diese anhand von welchen Kriterien gemessen werden? Um offene Fragen weiter zu vertiefen, wird das SEBPH-Forschungsprojekt durch eine weiterführende Studie ergänzt, die sich noch gezielter mit dem Feld der wahrgenommenen Wirkungen der Schulentwicklungsberatung widmet und eine größere Stichprobe heranzieht. Dederling (2023) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Wirkung und Wirksamkeit. Dabei sei Wirkung in einem Beratungsprozess stets gegeben. Wirksamkeit beinhaltet das Element der Zielrichtung. Um dieser Wirksamkeit auf den Grund zu gehen, und in eine übersichtsgebende Struktur einzufügen, nutzt das Projekt das „Modell interaktionaler Veränderungsprozesse“ von Seiler (2018). Dieses gibt auf vier Feldern und zwei Achsen sechzehn Wirkfaktoren von extern-begleiteter Entwicklungsarbeit wieder. Dabei berücksichtigt das Modell zunächst den Kontext der Beratung – sowohl in materieller als auch in immaterieller Hinsicht. Darüber hinaus werden die Beziehung zwischen den Partner*innen, die Konfiguration (also die konkrete Ausgestaltung) sowie die zeitlichen Gestaltungskomponenten einbezogen. Auf einer Bedingungs- und einer situativen Achse werden schließlich jene Wirkfaktoren verortet, welche die intrapersonellen Veränderungsprozesse auf kognitiver, rezeptiv-emotionaler und aktiv-handelnder Ebene widerspiegeln.

Das Modell wurde bereits erfolgreich zur Beschreibung therapeutischer, beratender und pädagogischer Kontexte angewandt. Nun wird in einem nächsten Schritt mit der Durchfüh-

rung von qualitativen Interviews die Anwendbarkeit des Modells auf Schulentwicklungsberatung eruiert, um die wahrgenommenen Wirkungen und ihren Mehrwert zu beschreiben.

Literatur

- Altrichter, H., Hautz, H., & Krainz, U. (2022). Schulentwicklungsberatung in Österreich – Entfaltung eines Arbeitsfeldes im schulischen Unterstützungssystem. *Pädagogische Horizonte*, 6(2).
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-02-06>
- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rössler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021a). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3: Ausgewählte Entwicklungsfelder* (S. 375–423).
<https://doi.org/10.17888/nbb2021-3-2>
- Altrichter, H., Kemethofer, D. & Soukop-Altrichter, K. (2021b). Grundkompetenzen absichern – Hintergrund und Programmlogik eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. In D. Kemethofer, J. Reitlinger & K. Soukop-Altrichter (Hrsg.), *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis* (S. 177 – 193). Waxmann.
- Atzesberger, S., Steiner, M., Fischer, O., Himpsl-Gutermann, K., Sankofi, M. & Szusich, P. (2020). Digitale Grundbildung als Herausforderung für Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(4), S. 33–38.
- Bauer, D., & Schwarz, J. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. *R&E-SOURCE*, 17, 1–15.
<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063>
- Bernhard, R. (2019). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1): 63–73. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.06>
- Bernhard, R. (2023a). Vertrauensbasierte Führungskultur. "Shared Leadership" als Merkmal exzellenter Schulen. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 2, 37–39.
- Bernhard, R. (2023b). Die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung für die Steigerung von Schulqualität. Das Beispiel London. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 130–133.
- Bernhard, R., & Fede, M. (2023). Planung und Evaluierung der Phase der Auftragsklärung eines Schulentwicklungsberatungsprozesses: Instrumente für die Praxis der Schulentwicklungsberatung. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 81–92. https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p81_92
- Bernhard, R., McDermott, T., Hasenhüttl, C., Burn, K., & Sammons, P. (2024). A focus on quality of teaching in schools increases students' progress of attainment. Evidence from English secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(4), 506–530.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2398601>
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung*. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung* (4. Aufl.). Springer VS.
- Cuklevski, I., & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen: Zur externen Beratung an niederösterreichischen Volksschulen im Rahmen des Qualitätsentwicklungsprojekts „Grundkompetenzen absichern“ aus

- Beratungsperspektive. *R&E-SOURCE*, 15, 1–10. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977/975>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Routledge.
- Dedering, K. (104. 4.Quartal 2023). Zur Wirksamkeit externer Schulentwicklungsberatung. *Lernende Schule*, S. 11–12.
- Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung: Begriffliche Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(4), 345–362.
- Dedering, K., Tilmann, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten an die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer.
- Dienbauer, P., & Schwarz, J. E. (2023). Schulführung & Schulentwicklungsberatung: Zum Nutzen der Schulentwicklungsberatung für schulische Führungskräfte und deren Schulen. *#schuleverantworten*, 4, 52–55. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2023.i4.a377>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und -evaluation*. Springer.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: dr. dresing & pehl GmbH. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1077320221/34>
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer.
- Hanyka, K. (2023). Gesundheitsförderung im Kontext der Schulentwicklung. Welchen Beitrag Schulentwicklungsberatung zu einer »gesunden Schule« leisten kann. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 155–156.
- Hazle Bussey, L., Welch, J. C. & Mohammed, M. B. (2014). Effective Consultants: A conceptual framework for helping school systems achieve systemic reform. *School Leadership & Management*, 34(2), pp. 156–178.
- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2019). Projekt »Grundkompetenzen absichern«. Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), S. 165–169
- Horak, U. (2023). Gemeinsam Unterricht entwickeln. Kollegiale Hospitation (KoHo) in professionellen Lerngemeinschaften (PLGs). *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 144–145.
- Hofbauer, E., & Bernhard, R. (2023). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich: Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen. *R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education*, 10(3). <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i3.a1134>
- Jesacher-Rößler, L. (2022). Schulentwicklungsbegleitung durch multiprofessionelle Teams: Aufgabenbereiche, Kooperationspraktiken und Beratungsverständnisse. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114(4), 363–377. <https://doi.org/10.25656/01:26184>
- Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 5–23. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte*, S. 71–92. Springer Fachmedien.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Basel: Beltz.
- Lunenburg, F. C. (2010). Managing Change: The Role of the Change Agent. *International Journal of Management, Business and Administration*, 13(1), pp. 1–6.
- Maag Merki, K. (2016). Unterrichtsentwicklung als zentrales Element von Schulentwicklung. *Pädagogik*, 68(4), S. 44–47.
- Petersen, P., Müller-Petersen, E., Rutt, T. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn: Schöningh.

- Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen: Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In H. de Boer, S. Reh (Hg.), *Beobachtung in der Schule: Beobachten lernen* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer.
- Rolff, H. G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C.G. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*, S. 12–39. Beltz.
- Seiler, B. (2018). *Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse*. Springer.
- Waldherr, M. (2023). 10 Jahre Schulentwicklung an der KPH Wien/Krems Rückblick sowie Perspektiven der Gegenwart und Zukunft. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 5, 151–152.

Anhänge

Anhang 1: Leitfaden für das Interview am Anfang des Schulentwicklungsprozesses

Einleitung – Gesprächsrahmen

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für dieses Gespräch nehmen.

In unserem Forschungsprojekt möchten wir tiefere Einblicke in Prozesse, Wirkungen, Erwartungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung gewinnen – aus der Perspektive von Schulleiter*innen und Lehrpersonen. Unser Ziel ist es, aus der Praxis zu lernen und diese Perspektiven in die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis einfließen zu lassen.

Hinweise vorab:

- Das Gespräch wird im Rahmen eines qualitativen Forschungsprojekts geführt.
- Es handelt sich um ein offenes Experteninterview – bitte erzählen Sie einfach, was Ihnen in den Sinn kommt. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.
- Die Interviews werden vertraulich behandelt und anonymisiert ausgewertet.
- Der Zeitrahmen beträgt ca. 45–60 Minuten.

1. Persönlicher Einstieg

- Können Sie kurz etwas zu Ihrem beruflichen Werdegang erzählen?

2. Schulentwicklung allgemein

- Wo sehen Sie aktuell die größten Herausforderungen im Zusammenhang mit Schulentwicklung und Schulqualität – allgemein in der Schullandschaft?
- Was erzählen sich Kolleg*innen unter Direktor*innen über Schulentwicklungsberatung? Wie ist die Stimmung dazu in der Praxis?

3. Konkreter Anlass für die Schulentwicklungsberatung

- Warum haben Sie sich entschieden, eine Schulentwicklungsberatung in Anspruch zu nehmen?
 - Woher kannten Sie das Angebot?
 - Gab es Empfehlungen durch andere Direktor*innen oder Stellen?
 - Hatten Sie schon frühere Erfahrungen mit Schulentwicklungsberatung?
- Wie haben Sie die Idee einer Schulentwicklungsberatung im Kollegium eingeführt?
 - Gab es Vorbehalte, Unsicherheiten oder Widerstände?
 - Wie war die Reaktion im Team?

4. Der beginnende Prozess

- Was sind Ihre Vorstellungen davon, wie die Schulentwicklungsberatung ablaufen soll?
- Gibt es Themenfelder oder Schwerpunkte, die Sie bereits identifiziert haben?
- Was erhoffen Sie sich konkret für Ihre Schule von diesem Prozess?
- Was wäre für Sie ein idealer Ausgang des Entwicklungsprozesses?

5. Grundverständnis von Schulentwicklungsberatung

- In der Fachliteratur gibt es unterschiedliche Ansätze:
 - Manche sehen SEB als reine Prozessbegleitung – das heißt, sie gehen davon aus, dass das nötige Wissen in der Schule selbst vorhanden ist.
 - Andere betonen die Rolle von SEB als Expertenberatung – also als Möglichkeit, wissenschaftlich fundiertes Wissen aktiv in die Schule hineinzutragen.

→ Wie stehen Sie zu diesen beiden Ansätzen?

6. Wirkung und Potenzial von SEB

- Was müsste Schulentwicklungsberatung leisten, damit sie Ihrer Meinung nach wirklich Wirkung entfalten kann?
- Glauben Sie, dass SEB auch direkt zur Verbesserung des Unterrichts beitragen kann? Wenn ja: Wie könnte das konkret aussehen?
- Was sind Ihrer Meinung nach die größten Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen im Unterricht konfrontiert sind?
- Welche Fortbildungen, Unterstützungsformate oder konkreten Angebote würden Sie sich wünschen, um Unterrichtsqualität zu fördern?

7. Schulkultur und Person des Beraters / der Beraterin

- Denken Sie, dass sich über SEB auch die Schulkultur weiterentwickeln lässt? Wenn ja: Welche Elemente wären dafür besonders wichtig?
- Was ist Ihnen bei der Person eines Schulentwicklungsberaters bzw. einer Schulentwicklungsberaterin besonders wichtig?
 - Welche Haltung?
 - Welche Kompetenzen?

8. Abschluss

- Gibt es etwas, das Ihnen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung noch besonders wichtig wäre?
- Haben Sie Anregungen für uns oder Wünsche an das Forschungsprojekt?

Danksagung

Anhang 2: Leitfaden für das Abschlussinterview am Ende des Beratungsprozesses

Gesprächsrahmen (Einleitung):

Vielen Dank, dass Sie sich auch jetzt – am Ende des Prozesses – Zeit für ein Gespräch nehmen.

Unser Ziel ist es, gemeinsam mit Ihnen zurückzublicken:

- Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
- Welche Wirkungen konnten Sie beobachten?
- Was würden Sie rückblickend sagen, war hilfreich – und was vielleicht weniger?

Wie beim ersten Interview gilt:

- Das Gespräch wird vertraulich und anonym ausgewertet.
- Sie können offen sprechen, was Ihnen in den Sinn kommt.
- Der Zeitrahmen liegt bei ca. 45–60 Minuten.

1. Rückblick auf den Prozess

- Wenn Sie den gesamten Beratungsprozess Revue passieren lassen – was kommt Ihnen als Erstes in den Sinn?
- Was waren Ihre Erwartungen am Beginn – und inwiefern haben sie sich erfüllt, übertroffen oder verändert?

2. Wirkungsebenen des Beratungsprozesses

- Welche konkreten Wirkungen konnten Sie beobachten – auf unterschiedlichen Ebenen?
 - a. Persönlich:
 - Was hat sich für Sie persönlich durch den Beratungsprozess verändert?
 - b. Leadership:
 - Wie hat sich das Leitungsteam entwickelt oder positioniert?
 - c. Kollegium:
 - Gab es Veränderungen im Miteinander, in der Gesprächskultur oder im Engagement?
- In welchen Bereichen sehen Sie den größten Impact der Beratung?
 - Organisationsentwicklung
 - Personalentwicklung
 - Unterrichtsentwicklung

3. Kultur und Haltung

- Haben Sie im Kollegium eine Veränderung in der Haltung erlebt?
 - In Bezug auf Schulentwicklung?
 - In Bezug auf Feedback, Offenheit, Zusammenarbeit?
- Gab es Gesprächsanlässe oder Themen, die durch den Beratungsprozess verstärkt aufgegriffen wurden?
 - Wurde über den Prozess im Kollegium gesprochen?
 - Wie war die Grundstimmung?

4. Fokus Unterricht

- Hatte der Beratungsprozess aus Ihrer Sicht eine Auswirkung auf den Unterricht?
 - Wenn ja: In welcher Form?
 - Gibt es konkrete Veränderungen, die Sie beobachten konnten?
- Gibt es etwas, das Sie nun anders machen als zuvor – ganz konkret?
 - Was tun Sie heute, was Sie ohne den Beratungsprozess nicht gemacht hätten?

5. Umgang mit Herausforderungen

- Beim pädagogischen Tag kam es zu Widerstand – können Sie diesen Moment noch einmal beschreiben?
 - Wie sind Sie persönlich und als Team damit umgegangen?
 - Was haben Sie daraus für ähnliche Situationen gelernt?
 - Wie hat sich der Umgang mit Widerständen im Lauf der Zeit verändert?

6. Abschluss und Ausblick

- Wenn Sie auf den gesamten Prozess zurückblicken:
 - Was hat sich für Ihre Schule am meisten gelohnt?
 - Was würden Sie Kolleg*innen empfehlen, die über Schulentwicklungsberatung nachdenken?
- Gibt es noch etwas, das Sie uns mitgeben möchten – etwas, das Ihnen wichtig ist?

Danksagung

Anhang 3: Leitfaden für die Fokusgruppen-Diskussion

Verpflichtung zur Diskretion

Mit der Durchführung der Moderation verpflichten sich die Moderator*innen dazu, keine personen- oder schulbezogenen Informationen, die sie im Rahmen der Fokusgruppen-Diskussion erhalten, an Dritte weiter zu geben.

Einleitung und Einverständniserklärung

Herzlich willkommen zur Fokusgruppendifkussion „Schulqualität und Schulleadership – Perspektiven von Schulleiter*innen und engagierten Lehrkräften“. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich darf nun kurz noch einmal beschreiben, worum es uns in den Fokusgruppen-Diskussionen geht. Das Thema „Schulqualität“ gewinnt im österreichischen Schulen derzeit an Bedeutung, unter anderem auch da im Jahr 2021/22 QMS flächendeckend in Schulen implementiert wird und Schulleiter*innen und mittleres Management viele Aufgaben der Schulqualitätsentwicklung wahrnehmen sollen.

Dessen ungeachtet existieren in Österreich kaum Studien darüber, wie Direktor*innen ihre Arbeit sehen, welche Erfahrungen sie mit Schulqualitätsentwicklung haben, was sie benötigen, um in ihren Schulen effektiv Qualität zu verbessern und welche Fortbildungen etc. sie sich wünschen. Diese Fokusgruppen-Diskussionen dienen dazu, die Erfahrungen von österreichischen Direktor*innen und engagierten Lehrkräften im Zusammenhang mit Schulqualitätsentwicklung zu erheben, deren Stimmen hörbar zu machen und diese in verschiedenen Settings und bei entsprechenden Stellen zu positionieren. Sie alle stehen in der Praxis, in den Schulen und haben deshalb etwas zu sagen. Es geht uns darum, Ihre Erfahrungen und Ihre von der konkreten Praxis gespeisten Erkenntnisse zu erheben und dann so weit wie möglich fruchtbar zu machen.

Wichtig ist, dass wir auf das fokussieren, was wir jetzt konkret ändern können. Es soll nicht um große systemische Reformen gehen, sondern es geht ganz konkret darum, was wir an unseren Schulen benötigen, um Schulqualität zu steigern. Welche konkreten kleinen Schritte helfen uns dabei.

Vorerst ein paar wichtige organisatorische Hinweise – Sie finden das alles auch in dem Informationsblatt und in der Einverständniserklärung in Ihrer Mappe, die ich Sie bitte, zu lesen, zu unterschreiben, und abzugeben (falls einige das Blatt nicht mithaben, sollten die Moderator*innen 3-4 Ersatzexemplare haben):

- Die Diskussion wird rund zwei Stunden dauern, laut Programm haben wir Zeit bis 15:45
- Wir möchten Sie noch einmal darauf hinweisen, dass die Diskussionen auf Tonband aufgezeichnet werden. Mit Ihrer Teilnahme geben Sie uns die Erlaubnis, das zu tun.
- Die Aufnahme wird transkribiert werden und sie wird vollständig anonymisiert. Es wird nicht möglich sein, irgendeine Aussage in den Fokusgruppen auf Sie oder Ihre Schule zurückzuführen. Wir garantieren Ihnen vollständige Anonymität.
- Mit Ihrer Teilnahme verpflichten Sie sich, mit dem, was in der Fokusgruppe gesagt wird, diskret umzugehen und keine in den Gesprächen erlangten personen- oder schulbezogenen Informationen weiter zu geben.

- Die Moderator*innen verpflichten sich ebenfalls ausdrücklich dazu, mit dem, was in der Fokusgruppe gesagt wird, diskret umzugehen und keine in den Gesprächen erlangten personen- oder schulbezogenen Informationen weiter zu geben.
- Wir bitten Sie, in den Diskussionen mit dem gebotenen Respekt zu agieren und allgemein anerkannte Gesprächsregeln zu befolgen (z.B. ausreden lassen). Ansonsten ist die Fokusgruppe aber auch dazu da, dass man nicht immer einer Meinung sein muss. Es muss kein Konsens entstehen zu den verschiedenen Fragen. Verschiedene Meinungen haben nebeneinander Platz.
- Bitte lesen Sie nun das Informationsblatt und die sich darauf beziehende Einverständniserklärung durch, schreiben Sie Ihre Initialen jeweils in die Kästchen rechts und unterschreiben Sie dann die Erklärung. (Zeit geben, damit die Texte gelesen werden können.)
- Falls es diesbezüglich noch irgendwelche Fragen, können Sie sie jetzt stellen. Ansonsten bitte die Einverständniserklärung unterschreiben und abgeben.

Beginn der eigentlichen Fokusgruppen-Diskussion

Aufwärmfrage (vertrauensbildend) (ca. 10 Min.)

Vorstellungsrunde: Ich darf bitten, dass sich alle von Ihnen kurz vorstellen und einen Satz oder zwei dazu zu sagen, was jeden und jede von Ihnen mit dem Thema Schulqualitätsentwicklung verbindet.

Einleitung zu den Diskussionsfragen

Ich werde jetzt verschiedene Fragen stellen und darf Sie bitten, dass wir gemeinsam diese Fragen besprechen und dass wir bei den Fragen auch bleiben. Meine Aufgabe ist, dass ich das Gespräch immer wieder zurückhole auf die entsprechende Frage, damit wir den Fokus nicht verlieren. Es wird ganz am Schluss noch Raum geben für alles, was Sie sonst noch sagen möchten. Die letzte Frage wird sein: „Möchten Sie in dem besprochenen Zusammenhang sonst noch etwas aufwerfen und sagen?“ und wir werden uns Zeit nehmen, bis jeder und jede von Ihnen alles sagen hat können, was er oder sie sagen möchte. Die Fokusgruppen sind hier, um auf Sie zu hören – Sie sollen auch alles deponieren können, was Sie deponieren möchten. Zuerst zu den einzelnen Fragen, die ich stelle, und dann am Schluss, was immer Sie sagen möchten. Sie können sich also, wenn Ihnen ein Gedanke kommt, der nicht zur Frage passt, diesen Gedanken aufschreiben und ihn dann am Schluss einbringen.

Frage 1: (jede Frage kann ca. 10 Minuten besprochen werden)

Ich möchte jetzt die erste Frage zur Diskussion stellen. In Schulen in Österreich wird nun mit QMS ein Qualitätsmanagement-System eingeführt. Es kommen nun immer mehr Aufgaben bzgl. Qualitätsentwicklung auf Direktor*innen und Lehrkräfte zu. Welche Erfahrungen haben Sie bisher gemacht mit Schulentwicklung, Qualitätsmanagement etc. und was hat da funktioniert und was hat weniger funktioniert?

(Bei dieser Frage achtet die Moderation darauf, dass die Direktor*innen und Lehrkräfte auch Dinge erzählen, die funktioniert haben. Ggf. mehrmals nachfragen).

Frage 2:

Was bräuchten Sie an Ihrer Schule, damit Sie wirksam an der Qualität Ihrer Schule arbeiten und die Lernergebnisse der Schüler*innen steigern können?

(Diese Frage soll stark auf die eigene Schule bezogen sein, die Themen können sich auf die Strukturen in der eigenen Einzelschule beziehen, auf Aus- und Fortbildungen, Zeitressourcen, Beratungen, Zusammenarbeit mit anderen Schulen, so weit wie möglich sollte hier die systemische Ebene noch nicht besprochen werden).

Frage 3:

Wie gesagt, der Rektor der KPH Christoph Berger hat zugesagt, dass er die ausgewerteten Ergebnisse dieser Fokusgruppen direkt an Herrn Bildungsminister Fassmann schickt als „Göttweiger Perspektiven von Schulleiter*innen“ oder so ähnlich.

Die nächste Frage ist: Was würden Sie sich von der Politik wünschen, damit Sie wirksamer an der Qualitätsentwicklung in Ihrer Schule arbeiten können?

Ich möchte gleich dazu sagen, dass wir Fundamentalkritiken nicht weiterleiten können und werden, weil wir mit diesen nichts bewirken können. Es geht hier um Ihre ganz konkreten konstruktiven und machbaren Vorschläge aus der Praxis, die wir hörbar machen wollen, um auch Ihre spezifischen Situationen und Herausforderungen verständlicher zu machen.

(Diese Frage bildet ein Zentrum der Fokusgruppe. Moderator*innen achten darauf, dass die Frage ausführlich diskutiert wird, ggf. nachfragen, auf Konstruktivität achten).

Frage 4:

Wie können Universitäten und Pädagogische Hochschulen in der Aus- und Fortbildung und durch Forschung dazu beitragen, dass Sie wirksamer an der Qualitätsentwicklung in Ihrer Schule arbeiten können?

Frage 5:

Wenn Sie schon einmal externe Beratung an Ihrer Schule angenommen haben: Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Was hat da funktioniert und was weniger gut?

Frage 6:

Welche Arten und konkreten Formate von Schulentwicklungsberatung wünschen Sie sich an Ihrer Schule? Bezogen auf welche Themen würden Sie gerne externe Hilfe in Anspruch nehmen?

Frage 7:

Wie können Eltern dazu beitragen, dass Qualitätsentwicklung in der Schule gelingt. Haben Sie da gute Erfahrungen, die Sie teilen können?

Frage 8:

Was erwarten Sie sich von Eltern und wie könnte man mit ihnen besser zusammenarbeiten, damit die Schüler*innen besser und mehr lernen?

Frage 9:

Was könnte sonst noch getan werden, um die Arbeit der Qualitätsentwicklung in Schulen zu erleichtern?

Abschlussfrage:

Wie versprochen die letzte Frage: Möchten Sie in dem besprochenen Zusammenhängen sonst noch etwas aufwerfen, erzählen, sagen etc.?

Danksagung: Vielen Dank für Ihre Teilnahme an den Fokusgruppen. Wenn die Ergebnisse veröffentlicht werden, werde wir Ihnen das entsprechende Dokument zusenden.

Schulentwicklungsberatung wirkt, und wie!?

Eva Hofbauer¹, Ricarda Ringdorfer², Katharina Hanyka³, Michaela Waldherr⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1441>

Zusammenfassung

Die Schulentwicklungsberatung gewinnt international an Bedeutung, doch ihre Wirksamkeit ist bislang noch nicht umfassend erforscht. Der vorliegende Artikel analysiert aktuelle Forschungsergebnisse aus den DACH-Ländern und diskutiert, welche Datenerhebungen zur Bewertung der Schulentwicklungsberatungs-Wirksamkeit relevant sind. Dabei werden die vier zentralen Wirkdimensionen Input, Prozess, Output und Outcome betrachtet.

Ein zentrales theoretisches Modell ist das Konzept der Oberflächen- und Tiefenstruktur nach Norbert Landwehr, das Wechselwirkungen zwischen Interventionen und schulischen Entwicklungen beleuchtet. Die Begriffe Wirkungsforschung, Evaluation und Evidenzbasierung werden differenziert betrachtet. Während Evidenzbasierung auf wissenschaftlich fundierte Belege setzt, dient Evaluation der systematischen Bewertung der Beratung, und Wirkungsforschung untersucht die zugrundeliegenden Mechanismen und Effekte.

Die Forschung zeigt, dass der Erfolg von Schulentwicklungsberatung von Faktoren wie der Qualifikation der Berater*innen, der Dauer der Beratung und der Einbindung des Kollegiums abhängt. Langfristige Effekte sind schwer messbar, da viele externe Einflüsse wirken. Ergebnisse aus der Schweiz betonen zudem das Fehlen einer einheitlichen Theorie und die Herausforderungen der praktischen Umsetzung. Das Schulentwicklungsrad wird als praxisnahes Instrument vorgestellt, um Schulentwicklungsprozesse systematischer zu gestalten und die Implementationslücke zu schließen.

Diese verschiedenen Aspekte wurden im Rahmen des Diskussionsforums am Tag der Forschung erörtert. Die Ergebnisse sind im Artikel zusammengefasst.

Stichwörter: Schulentwicklungsberatung, Wirkungsforschung, Evidenzbasierung, Evaluation

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Lacknergasse 89, 1189 Wien.
E-Mail: eva.hofbauer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Lacknergasse 89, 1189 Wien.
E-Mail: ricarda.ringdorfer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Lacknergasse 89, 1189 Wien.
E-Mail: katharina.hanyka@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Lacknergasse 89, 1189 Wien.
E-Mail: michaela.waldherr@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Die Schulentwicklungsberatung hat in den letzten Jahren international an Bedeutung gewonnen. Die Forschung in diesem Bereich steht jedoch noch am Anfang, insbesondere wenn es darum geht, die Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung systematisch zu untersuchen (Quesel et al, 2011; Dederling et al., 2013, S. 19). Drei zentrale Konzepte sind dabei von Bedeutung: Wirkungsforschung (konkrete Veränderungen und Effekte durch die Beratung), Evaluation (Bewertung der Qualität und Effektivität der Beratung) und Evidenzbasierung (Beratung gestützt auf wissenschaftlicher Evidenz, Integration von Forschungsergebnissen und praktischem Wissen) (Schiermanns & Weber, 2015).

In diesem Beitrag wird ausgehend von aktuellen Forschungsergebnissen in den DACH-Ländern diskutiert, welche Datenerhebungen für die Bewertung der Wirksamkeit von Schulentwicklungsberatung von Relevanz sind. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Wirkungsdimensionen Input, Prozess, Output und Outcome der Schulentwicklungsberatung. Der Ausgangspunkt ist ein von Landwehr (2022) dazu entwickeltes Modell der Oberflächen- und Tiefenstruktur.

Um sicherzustellen, dass Schulentwicklungsberatung die gewünschten Ergebnisse erzielt und Schulen nachhaltig in ihrer Entwicklung unterstützt, ist systematische und evidenzbasierte Forschung in diesem Bereich unumgänglich. Dies ruft die wissenschaftliche Gemeinschaft dazu auf, zu diskutieren, welche spezifischen Daten in diesem Zusammenhang erhoben und welche Analysemethoden für die Datenauswertung herangezogen werden sollen. Im Rahmen des Diskussionsforums am 8. Tag der Forschung wurde darüber hinaus diskutiert, was Wirkungsforschung, Evidenzbasierung und Evaluation im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung bedeutet. Die Diskussionsinhalte werden in diesem Artikel zusammengefasst und geben Einblick in ein noch wenig untersuchtes Forschungsfeld.

2 Schulentwicklungsberatung wirkt – an der Oberfläche oder in der Tiefe?

Die Wirkung von Schulentwicklungsberatung bedarf grundsätzlich die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven, gekoppelt mit dem, was das Ziel der jeweiligen Person hinter der einzelnen Perspektive ist.

Das Modell der Oberflächen- und Tiefenstruktur von Norbert Landwehr (2022) zieht die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel von Interventionen und Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen. Hier besonders betrachtet auf das Zusammenspiel im Rahmen eines extern begleiteten Schulentwicklungsberatungsprozesses.



Abbildung 1: Von Evaluationsdaten zur Unterrichtsentwicklung (Landwehr, 2022, S. 15).

Ermöglichen und Erzeugen von Wirkung ist Ziel und Sinn der Arbeit von Schulentwicklungsberater*innen. Wie sehr und ob Entwicklungsimpulse in den Oberflächen- und/oder Tiefenstrukturen wirken oder auch nicht, wird immer wieder Diskussion in Evaluation und Reflexion von Schulentwicklungsberatungsprozessen sein und bleiben. Gut so.

3 Evidenzbasierung, Evaluation und Wirkungsforschung

Schulentwicklungsberatung als professionelles Handlungsfeld braucht Forschung, um das Handeln zu begründen. In diesem Zusammenhang ist die Definition und Abgrenzung der Begriffe Evidenzbasierung, Evaluation und Wirkungsforschung notwendig.

Der Begriff Evidenzbasierung tauchte ursprünglich im Zusammenhang mit medizinischen Sachverhalten auf und thematisierte vordergründig eine Gütereihung von Messmethoden des Erfolgs einer Intervention: Metaanalysen und Forschungssynthesen vor randomisierten Kontrollgruppenuntersuchungen vor Korrelationsanalysen vor Beobachtungsuntersuchungen und Einzelfallanalysen (Scharlau & Jenert, 2024, S. 56). Evidenz unterliegt somit einer Hierarchisierung für wissenschaftliche Designs. Nun lässt sich der von der Medizin geprägte Begriff und das Verständnis davon nicht direkt auf die Bildungswissenschaften übertragen (Helmke, 2022, S. 15). Helmke (2022, S. 15) versteht unter Evidenzbasierung im Zusammenhang mit Bildungswissenschaften die Prüfung einer wissenschaftlichen, vertrauenswürdigen und belastbaren Beweislage für die Wirksamkeit einer Intervention, wobei „die eingesetzten Methoden der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation anerkannten wissenschaftlichen Kriterien und Standards [zu] genügen [haben]“ (Helmke, 2022, S. 15). In diesem Punkt unterscheiden sich die Hierarchien der pädagogischen Forschungsdesigns von jenen in der Medizin. Während randomisierte Kontrollstudien die Hierarchieordnung der Forschungsdesigns anführen, werden in der Bildungsforschung experimentelle Studien kritisch betrachtet, da die hierfür konstruierten Forschungsumgebungen selten reale Lernumgebungen in ihrer Gesamtheit und Komplexität erfassen (Kuhr & Kulawiak, 2018, S. 3). Somit ist in der Bildungsforschung ein erweiterter Blick notwendig und vermehrt sind auch alternative Forschungsmethoden anerkannt wie kontrollierte Einzelfallforschung, vertiefende Interviewstudien und intraindividuelle

Lernentwicklungsanalysen (Helmke, 2022, S. 15; Kuhr & Kulawiak, 2018, S. 4), um herauszufinden, um zu erkennen, durch welche Faktoren eine Wirkung erzielt werden kann. Damit beschäftigt sich die Wirkungsforschung. Evaluation dient als Mittel, Daten, Fakten und somit Evidenzen zu generieren und Parameter wie Nachhaltigkeit, Kohärenz, Effizienz und Signifikanz zu bewerten (Stockmann, 2021, S. 12). Im Sinne der Wirkungsforschung kann Evaluation als Instrument eingesetzt werden, Wirkungen zu beobachten und Ursachen für Interventionen zu beschreiben. Darüber hinaus erfüllt Evaluation aber auch einen planerischen prozessorientierten Zweck, wenn sie im Sinne einer ‚Science for action‘ für den Informationsgewinn zur weiteren Planung und Prozessgestaltung herangezogen wird und somit als Instrument zur Entscheidungsfindung, Steuerung und Legitimation eingesetzt werden kann (Stockmann, 2021, S. 12). Abbildung 2 stellt die drei Begrifflichkeiten in Abgrenzung zueinander dar, wobei sich auch überlappende Bereiche der jeweiligen Themenbereiche finden.

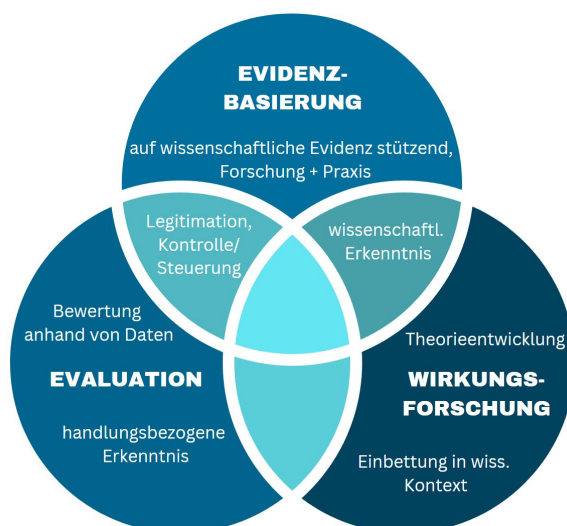


Abbildung 2: Abgrenzung von Evidenzbasierung, Evaluation und Wirkungsforschung
(Schiermanns & Weber, 2015)

Wirkungsforschung enthält als Grundlagenforschung im Kern die Entwicklung von wissenschaftlichen Konzepten und Theorien durch empirisch wissenschaftliche Forschung (Stockmann, 2021, S. 12). Die wissenschaftliche Erkenntnis stützt auf Evidenzen, welche auf wissenschaftlichen, belastbaren Methoden basieren. Evaluation kann sowohl Aspekte der Handlungsforschung als auch einer empirisch wissenschaftlichen Forschungslogik folgen und geht immer mit einer Bewertung anhand der erhobenen Daten nach definierten Kriterien einher (Stockmann, 2021, S. 12). Der bewertende Aspekt findet sich bei der Wirkungsforschung nicht. Dennoch kann Evaluation als Instrument für Wirkungsforschung eingesetzt werden, weshalb eine Erweiterung des in Abbildung 2 dargestellten Modells durch ein überlappendes Segment zwischen Evaluation und Wirkungsforschung eingeführt wird. Dieses beinhaltet die Schlüsselbegriffe „Wirkung“ und „empirische Datenerhebung“.

4 Wirkdimensionen von Beratung

Beratung ist ein vielschichtiger Prozess, der sich gemäß Königswieser und Exner (2019, S. 19) in drei soziale Systeme innerhalb der Organisationsberatung differenzieren lässt: das Berater*innen-, das Kund*innen- und das Beratungssystem. Aus einer systemischen Perspektive wird Beratung als interaktives Zusammenspiel zwischen Beratende und Ratsuchende verstanden, wodurch die Wirkdimensionen stets beide Systeme mit einbeziehen. Schiermann und Weber (2017, S. 37) identifizieren dabei folgende Dimensionen: Input, Prozess, Output und Outcome.

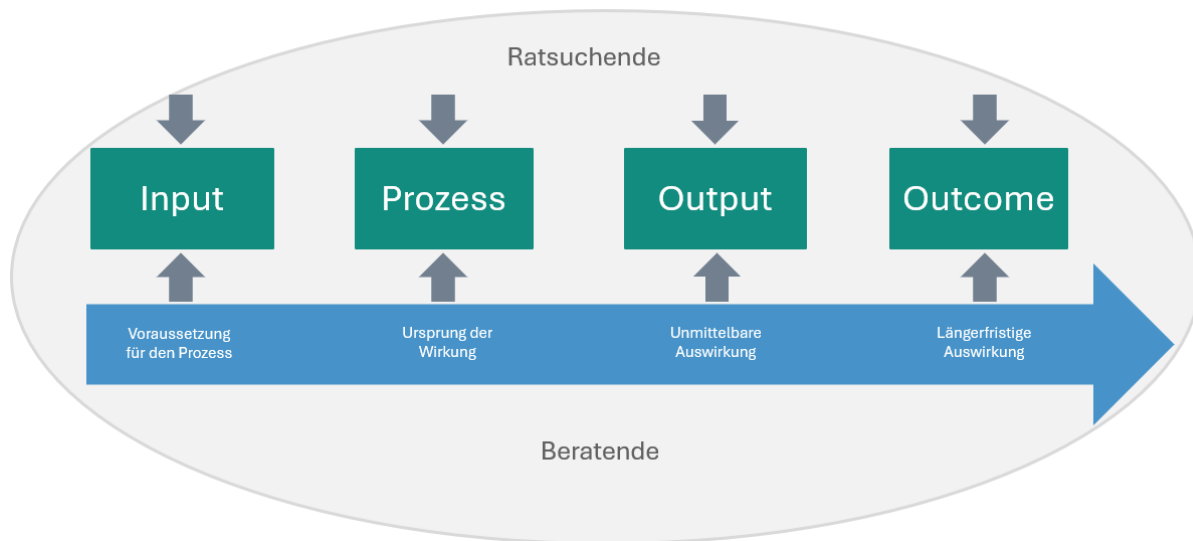


Abbildung 3: Wirkdimensionen von Beratung (Schiersmann & Weber, 2017)

4.1 Input-Dimension

Die Input-Dimension bezieht sich auf die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen die Schulentwicklungsberatung stattfindet, wie zum Beispiel die Kompetenzen der Berater*innen. Diese spielen eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit der Schulentwicklungsberatung. Studien zeigen, dass *Kenntnisse von Methoden und Konzepten der Schulentwicklung, Klarheit und Strukturiertheit* sowie *kommunikatives Geschick* die größte Effektstärke aufweisen (Goecke, 2018, S. 359; Dederling et al., 2013, S. 137).

Ein weiterer wesentlicher Faktor für die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Schulentwicklungsberatung ist der Zielkonsens innerhalb des Kollegiums. Die gemeinsam entwickelten Handlungsprogramme und Maßnahmen müssen von den Beteiligten als sinnvoll und erstrebenswert betrachtet werden, damit sie langfristig erfolgreich umgesetzt werden können. Als förderlich für den Beratungsprozess erweist sich, dass die Problemdefinition durch die schulischen Akteur*innen erfolgt sowie eine Adressatenorientierung der Berater*innen gegeben ist (Dederling et al., 2013, S. 339f.).

4.2 Prozess-Dimension

Die Prozess-Dimension der Schulentwicklungsberatung bezieht sich auf die konkrete Durchführung und Gestaltung der Beratung. Dabei spielen Faktoren wie die Dauer, Intensität und methodische Ausgestaltung eine zentrale Rolle. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine längere Beratungsdauer – idealerweise über mindestens ein Jahr – mit einem höheren Nutzen verbunden ist. Dies lässt darauf schließen, dass nachhaltige schulische Veränderungsprozesse Zeit sowie kontinuierliche Begleitung und Reflexion erfordern (Dedering et al., 2013, S. 97; Adenstedt, 2016, S. 196).

Der Beratungsprozess kann auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Die sogenannte Oberflächenstruktur umfasst sichtbare und leicht erfassbare Merkmale wie eingesetzte Methoden, Kommunikationsformen, Beratungssettings sowie die Häufigkeit der Treffen. Weniger gut erforscht ist hingegen, wie diese strukturellen Faktoren die Tiefenstruktur der Beratung beeinflussen und zur Entstehung nachhaltiger Wirkungen beitragen. Die Interaktionsprozesse zwischen Berater*innen und den schulischen Akteur*innen werden in der Forschung häufig als „Blackbox“ betrachtet, da ihre genaue Funktionsweise schwer empirisch zu erfassen ist (Schiersmann & Weber, 2017, S. 39).

Die Messung dieser Interaktionsprozesse stellt eine besondere Herausforderung dar, da sie in der Regel auf Selbst- und Fremdeinschätzungen beruhen. Diese subjektiven Bewertungen liefern zwar wertvolle Einblicke in die wahrgenommene Wirksamkeit der Beratung, sind jedoch methodisch begrenzt und unterliegen individuellen Wahrnehmungsverzerrungen.

4.3 Output-Dimension

85 % der Schulen, die in den Studien von Goecke (2018, S. 338) untersucht wurden, gaben an, dass die Beratungen einen hohen oder sehr hohen Nutzen hatten. Diese Ergebnisse der Beratung umfassen folgende Bereiche (Dedering et al., 2013, S. 128ff.):

1. *Inhaltliche Produkte*: Die Entwicklung von Konzepten, Programmen und Materialsammlungen zur Unterstützung der Schulentwicklung.
2. *Know-how-Zuwachs*: Verbesserung der Fähigkeiten in der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung.
3. *Veränderte Einstellungen*: Positive Veränderungen in den Haltungen und Einstellungen des Kollegiums.

In der Praxis gilt die Zufriedenheit der Ratsuchenden – und gegebenenfalls auch der Beratern – als ein zentraler Indikator für die Wirksamkeit der Schulentwicklungsberatung. Diese wird in der Regel durch einen standardisierten Fragebogen erhoben, der an die Schulleitung gerichtet ist.

4.4 Outcome-Dimension

Die Outcome-Dimension der Schulentwicklungsberatung umfasst die langfristigen Wirkungen und Effekte des Beratungsprozesses auf verschiedenen Ebenen. Dazu zählen Veränderungen in den Organisationsstrukturen der Schule, die Weiterentwicklung der Kompetenzen und Einstellungen des Kollegiums sowie Auswirkungen auf die Kompetenzen und Einstellungen der Schüler*innen. Das zentrale Ziel der Schulentwicklungsberatung besteht in der nachhaltigen Gestaltung und Umsetzung schulischer Entwicklungsprozesse.

Obwohl die Bedeutung dieser Dimension unbestritten ist, bestehen in der Forschung noch erhebliche Lücken hinsichtlich der empirischen Erfassung und eindeutigen Zuschreibung von Veränderungen auf die Beratung. Ein grundlegendes forschungsmethodisches Problem besteht darin, dass schulische Entwicklungen von einer Vielzahl externer Faktoren beeinflusst werden, wodurch die isolierte Betrachtung der langfristigen Wirkungen der Beratung kaum möglich ist. Die Wirkung von Schulentwicklungsberatung kann daher nur im Kontext des gesamten schulischen Systems betrachtet werden.

In den Untersuchungen von Goecke (2018, S. 375) zeigt sich, dass zumindest subjektiv eine positive Wirkung auf die Unterrichtsebene und die Schülerleistungen wahrgenommen wird. Diese Ergebnisse beruhen jedoch primär auf Selbsteinschätzungen und lassen weiterhin Fragen nach der tatsächlichen Kausalität und Nachhaltigkeit offen.

5 Forschungsergebnisse aus der Schweiz

Forschungsergebnisse aus der Schweiz zeigen, dass die Wirksamkeit der Schulentwicklungsberatung von vielen Faktoren abhängt – unter anderem von der Verwendung systematischer, praxisnaher Instrumente wie dem Schulentwicklungsrad. Ein zentrales Problem ist das Fehlen einer anerkannten Theorie der Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Zudem zeigen vorhandene Publikationen die Wechselwirkungen und Zusammenhänge einzelner Dimensionen nicht analytisch auf. Da wissenschaftliche Befunde oft nicht direkt in die Praxis umgesetzt werden können, werden Schulentwicklungsprozesse als besonders komplex wahrgenommen.

Schulentwicklungsprozesse sind demnach vielschichtig und von zahlreichen, oft unvorhersehbaren Faktoren geprägt. Trotz sorgfältiger Planung und Einbeziehung relevanter Stakeholder können Projekte ins Stocken geraten oder abgebrochen werden. Zusätzlich fehlt eine umfassende Theorie, die die verschiedenen Dimensionen der Schulentwicklung analytisch zusammenführt. Dies führt zu Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Ein weiteres Hindernis stellt die sogenannte „Implementationslücke“ dar, bei der die Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten oft nicht den erhofften Erfolg bringt. Gründe dafür sind unter anderem unklare Ziele, ein zu hoher Abstraktionsgrad der Theorien, fehlende Systematik und mangelnder Bezug zu den Rahmenbedingungen vor Ort (vgl. Larcher et al., 2023, S. 9 ff.)

In Reaktion darauf versucht die Schulentwicklungsberatung in der Schweiz, Unberechenbarkeiten zu verringern und die Realisierung von Schulentwicklungsprojekten zu unterstützen, indem praxisrelevante, wissenschaftlich fundierte Instrumente entwickelt werden.

So soll etwa mit der Entwicklung des sogenannten Schulentwicklungsrads Schulen eine praktische und wissenschaftlich fundierte Orientierungshilfe für ihre Entwicklungsprozesse geboten werden. Die Entwicklung dieses Instruments war eine Reaktion auf die Herausforderungen und Komplexitäten, die mit Schulentwicklungsprozessen einhergehen. Es soll dazu beitragen, die oft beobachtete Implementationslücke zu schließen und Schulen dabei unterstützen, ihre Entwicklungsziele systematisch und praxisnah zu verfolgen.

Das Schulentwicklungsrads als praxisnahes Werkzeug, stellt die zentralen Bereiche und Prozesse der Schulentwicklung in einem zyklischen Modell dar. Es umfasst verschiedene Dimensionen, wie die pädagogische Entwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, und zeigt auf, wie diese Bereiche miteinander verknüpft sind. Das Modell unterstützt Schulen dabei, kontinuierlich zu evaluieren, zu planen und ihre Maßnahmen anzupassen, um eine nachhaltige Entwicklung sicherzustellen (vgl. Spirig, et al., 2023, S. 18 ff.).

Das Schulentwicklungsrads spielt letztendlich auch eine zentrale Rolle in der Wirksamkeit der Schulentwicklungsberatung, da es als ein praktisches Instrument entwickelt wurde, um Schulen und Berater*innen eine klare Struktur und Orientierung in Entwicklungsprozessen zu bieten. Es bringt theoretische Konzepte in eine praxisnahe Form, unterstützt eine systematische und strukturierte Herangehensweise und fördert die effektive Kommunikation und Zusammenarbeit im Rahmen der Schulentwicklungsberatung.

6 Ergebnisse des Diskussionsforums

Im Folgenden werden die wichtigsten Diskussionspunkte des Diskussionsforums zur Wirkung der Schulentwicklungsberatung im Rahmen des 8. Tags der Forschung vorgestellt. Das Diskussionsforum bestand aus einer Hand voll Schulentwicklungsberater*innen aus Österreich¹ und zeigte die hohe Relevanz von Klarheit und Verständnis über Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Schulentwicklungsberatung und ihrer Wirkungsforschung. Nicht immer herrsche ein einheitliches Verständnis von den verwendeten Begrifflichkeiten wie evidenzbasiert, evidenzgestützt, datenbasiert, datengestützt. Hier bestehe noch Klärungsbedarf und Schulentwicklungsberater*innen sollen eine übersetzende, Klarheit und Überblick schaffende Rolle für Schulleitungen und Lehrpersonen einnehmen.

Diskussionsanlass bot auch das Modell von Landwehr, das für manche Diskussionsteilnehmer*innen eine Wertung der Oberflächen- und Tiefenstruktur impliziert, indem das Modell so interpretiert wird, dass „Schulen, die nicht in die Tiefe gehen, [...] es nicht richtig [machen]“ würden. Weitere Teilnehmende betonten hingegen, dass es beide Strukturen brauche, um eine Wirkung zu erzielen und ein Blick auf dieses Modell unterstützen kann, um zu erkennen, warum eine Intervention keine Wirkung in der Beratung zeigt. Einig waren sich die Diskutierenden, dass die Wirkung der Schulentwicklungsberatung bei den Schüler*innen

ankommen soll, es dort aber am wenigsten sichtbar und bislang nur wenig erforscht ist. Um dem entgegenzuwirken, brachte ein*e Diskutant*in den Vorschlag ein, die erwünschte Änderung durch Schulentwicklungsberatung im Contracting aufzunehmen, indem auch der Mehrwert für Schüler*innen in den Fokus gerückt wird. Die Diskussionsteilnehmer*innen ergänzten, dass diese Frage Schulleitungen überfordern könnte, von anderer Seite wurde eingebracht: „Wir können ihnen schon etwas zutrauen.“ Auch wenn Schulleitungen das Ziel zu Beginn des Begleitungsprozesses noch wenig konkret vor Augen haben, so könne diese Frage nach der Veränderung auf Seiten der Schüler*innen zu multiplen Zeitpunkten im Beratungsprozess gestellt werden, „um das im Fokus zu haben“.

Wie eindeutig die Wirkung von Schulentwicklungsberatung im Allgemeinen und auf Schüler*innenebene erforscht werden kann, bleibt in der Diskussion offen, zumal die Vielschichtigkeit schulischer Prozesse, unterschiedliche Rahmenbedingungen wie Schulgröße, Schultyp und Organisationsstrukturen sowie externe Einflüsse klare Kausalzusammenhänge erschweren, sodass eine isolierte Messung einzelner Effekte wenig möglich ist. In diesem Zusammenhang stellte sich ein*e Teilnehmer*in folgende Frage:

In welchem Ausmaß stehen Input und Output? Wo investiert man wie viel? Wenn jegliche Forschung relativ ist, wie viel Energie investiere ich in das Aufsetzen von einer Evaluation und Forschung in Relation dazu, was mir die Ergebnisse in der Wirksamkeit bringen? Gerade bei der Evaluation ist es gut, mit Schulen immer wieder downzusizen. Wie groß ist die geforderte Datenlage im Kontext dazu, was man damit machen kann? Wie kann man es so gut anschlussfähig machen, dass es für die Schulen auch einen Mehrwert hat? Insgesamt sollten wir zu einer Kultur der *factfulness* kommen.

In der Diskussion darüber waren sich die Teilnehmer*innen einig, dass Zahlen, Daten und Fakten oft eine Orientierung bieten können, zugleich häufig nur eine Momentaufnahme darstellen (z.B. Evaluierungen). Essenziell sei es, die erhaltenen Daten in den Kontext der Praxis zu setzen. Welchen Einfluss die Daten auf das weitere Vorgehen der Schulentwicklungsberatung haben, liege jedoch bei den Schulentwicklungsberater*innen als Expert*innen.

Somit stellen Daten ein zusätzliches Tool dar, das zur Unterstützung der Prozessbegleitung herangezogen werden kann. Auch hier sehen die Schulentwicklungsberater*innen in der Diskussionsrunde eine weitere Aufgabe für ihr Berufsfeld, indem sie sich in der Rolle sehen, Schulleitungen und Lehrpersonen beim Umgang mit Daten zu unterstützen.

Obwohl es in diesem Forschungsfeld noch viele Lücken gibt, so schließt ein*e Teilnehmer*in die Diskussion mit folgenden Worten: „In mir wirkt gerade, egal, wo man hinschaut, [...] sich doch auch bestätigend auf das Systemische zu verlassen. Es wird schon Seines finden. Wir können darauf vertrauen [...].“

7 Fazit

Schulentwicklungsberatung leistet einen großen Beitrag in der Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen. Ihre Wirksamkeit erweist sich dabei als komplexes, multidimensionales Feld, das in ihrer Erforschung noch am Anfang steht. Wie die dargestellten Theorien zeigen, sind vier Dimensionen zentral, auf deren Ebene die Wirksamkeit der Schulentwicklungsberatung beschrieben wird, wobei die Outcome-Dimension, also die langfristige Wirkung auf Organisationsebene, Kollegiumsebene und Schüler*innenebene noch am wenigsten erforscht ist. Die Vielschichtigkeit der Wirkfaktoren und externe Einflussfaktoren erschweren die eindeutige Zuschreibung von Veränderungen durch Beratungsmaßnahmen. Auch die Ergebnisse des Diskussionsforum unterstreichen dies und machen deutlich, dass auch ein Bedarf an begrifflicher Klarheit im Zusammenhang mit Evidenzbasierung, Wirkungsforschung und Evaluation herrscht. Hier kommt den Schulentwicklungsberater*innen eine wichtige übersetzende und orientierende Transferrolle zu.

Literatur

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Dedering, K., Tilmann, K., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten an die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer Wiesbaden.
- Königswieser, R. & Exner, A. (2019). *Systemische Interventionen. Architektur und Designs für Berater und Veränderungsmanager* (9. Auflage). Schäffer-Poeschel Stuttgart.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nord-rhein-westfälischen Schulen*. Springer Wiesbaden.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (1. Auflage). Klett Kallmeyer Hannover. (Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern Orientierungsband).
- Kuhr, L. & Kulawiak, P. (2018): *Wissen was wirkt: Modelle evidenzbasierter Pädagogik*. Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF).
- Larcher, S., Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Spirig, R. & Beuschlein, H. (2023). Einleitung. In Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R. & Beuschlein, H. (Hrsg.), *Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs. Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren* (S. 9–14). hep Verlag Bern.
- Landwehr, N. (2022). *Entwicklung von Evaluationsfeld und Evaluationspraxis*. argev-Netzwerktagung. https://www.argev.ch/sites/default/files/argev_netzwertagung_2022-11-11_pr%C3%A4sentation_Landwehr.pdf
- Schiersmann, C. & Weber, R. (2015). *Wirkungsforschung für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Dimensionen und Anforderungen an deren Erfassung*. Vortrag im Rahmen des ELGPN-Seminars: "Wirkung, Nutzen und Evidenzbasierung lebensbegleitender Beratung" (BMBF, nfb). http://www.forum-beratung.de/cms/upload/ELGPN/03_Wirkung_U776berblick_Schiersmann_Weber_Berlin_20150702.pdf.
- Scharlau, I. & Jenert, T. (2024). Evidenzbasierung: Eine wissenschaftskritische und fachsensible Perspektive. In A. Karsten & S. Haacke-Werron (Hrsg.). *40 Begriffe für eine*

- Schreibwissenschaft. Konzeptuelle Perspektiven auf Praxis und Praktiken des Schreibens.* (S. 55-61). Wbv Bielefeld.
- Schiersmann, C. & Weber, R. (2017). Wirkdimensionen in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung und Anforderung an deren Erfassung. In Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Hrsg.), *Wirksamkeit der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Wbv Bielefeld.
- Spirig, R., Guerra, R., Brückel, F., Kuster, R., Larcher, S. & Beuschlein, H. (2023). Das Schulentwicklungsrad in Kürze. In Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R. & Beuschlein, H. (Hrsg.), *Schulentwicklung – gemeinsam unterwegs. Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren* (S. 17–25). hep Verlag Bern.
- Stockmann, R. (2021): Systematic Evaluation Analysis als Instrument der Wirkungsevaluation. In R. Stockmann & H. Ertl (Hrsg.) *Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung*. (S. 11-24). Bonn.
- Quesel, C., Husfeldt, V., Landwehr, N., Steiner, P. (2011). *Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. hep Verlag Bern.

¹ Auf geschlechterspezifische Sprache wird aus Datenschutzgründen verzichtet.

Die Praxisschulen der PH Wien auf ihrem Weg zu Modell- und Forschungsschulen

Barbara Holub¹, Gundula Wagner², Matthias Bischoff³, Sabine Jakl⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1435>

Zusammenfassung

Der Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien sieht für die Periode 2025-27 die Umsetzung eines zu erarbeitenden Strukturkonzepts für die Praxisschulen vor, der die Entwicklung hin zu Modell- und Forschungsschulen gewährleisten soll. An der PH Wien hat sich aus diesem Anlass eine Steuerungsgruppe etabliert, die den Prozess begleiten wird. Als Auftakt luden die Autor*innen im Rahmen der Veranstaltung „8. Tag der Forschung im Verbund Nord-Ost“ Lehrkräfte der Praxisschulen der PH Wien, Entscheidungsträger*innen anderer Institutionen sowie Interessierte zu einer Diskussionsrunde ein, um gemeinsam Überlegungen zu Voraussetzungen und Rahmenbedingungen anzustellen. Die Überlegungen wurden dokumentiert, anschließend kategorisiert und mit der Literatur abgeglichen.

Die hier vorgestellten induktiven Kategorien lassen zunächst eine deutliche Schwerpunktsetzung betreffend struktureller Rahmenbedingungen vor Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen erkennen. Diese reichen von dienstrechtlichen Voraussetzungen über Berechtigungen zur Nutzung von Bibliotheken, Datenbanken sowie Medien und anderer Materialien. Insbesondere aber an zeitlichen Ressourcen wird eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen und Hochschulen festgemacht. Zu den strukturellen Ressourcen zählt auch die gewünschte regelmäßige Kooperation in Form Professioneller Lerngemeinschaften (PLG). Der Anspruch nach gleichberechtigter Kollaboration eröffnet aber die Option tiefgreifender Veränderungen wie es strukturelle Rahmenbedingungen alleine nicht vermögen.

Stichwörter: Forschendes Lernen, Praxisforschung, Professionalisierung, Lerngemeinschaften

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: barbara.holub@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: gundula.wagner@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: matthias.bischoff@phwien.ac.at

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: sabine.jakl@phwien.ac.at

1 Einleitung

Den Weg der, in Österreich an die Pädagogischen Hochschulen angegliederten, Praxisschulen von Ausbildungs- zur Forschungsschulen zeichnet Krainz-Dürr (2019) in ihrem Überblicksartikel von den Anfängen an den Pädagogischen Akademien über die Hochschulgründung im Jahre 2007 bis zur Pädagog*innenbildung NEU, die 2013 vom Parlament beschlossen wurde, nach. Die Wurzeln sieht sie in der „Lehrerforschungsbewegung“ (ebd., S. 41), die mit Herbert Altrichter und Peter Posch Anfang der 1990er-Jahre unter der Bezeichnung *Aktionsforschung* von England nach Österreich überschwappte und in deren Folge sich Praxisschulen auch als Forschungsschulen verstanden.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für diese Entwicklung bietet seit 2007 das Hochschulgesetz (2005, § 23, Abs. 5), das von einem Auftrag zur berufsfeldbezogenen Forschung unter Einbindung der Praxisschulen spricht. Wie die Kooperation zwischen Hochschulen und Praxisschulen gelingen kann, zeigen Palowski et al. (2019) am Beispiel der Bielefelder Laborschulen auf, wobei die institutionelle Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld über die Jahrzehnte einen Wandel erfahren hat. Unverändert blieb aber das Verständnis, nach dem die sog. Versuchsschulen nicht von außen beforscht werden, sondern aktiv in den Forschungsprozess miteinbezogen sind.

Anlass, die Kooperation zwischen Hochschule und Praxisschulen für künftige Entwicklungen näher unter die Lupe zu nehmen, ist der Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien (BMBWF, 2024), der die „Umsetzung eines zu erarbeitenden Strukturkonzepts für die Entwicklung hin zu Modell- und Forschungsschulen“ (S. 44) fordert. Dabei werden wir im Sinne eines „pädagogischen Doppeldeckers“ (Egger et al., 2020, S. 170) vorgehen und als Autor*innen selbst forschende Lernprozesse anwenden und die gewonnene Erkenntnis reflektieren. Im Vorfeld wollen wir aber zunächst den Begriff der Praxisforschung klären, um die im Anschluss von den Beteiligten erhobenen Daten zu Voraussetzungen und Rahmenbedingungen besser einordnen zu können.

2 Praxisforschung als Weg zur Professionalisierung

Die nun folgenden Ausführungen zur Praxisforschung folgen dem Ansatz des evidenzbasierten Denkens und Handelns von Lehrkräften. Als professionell gelten Handlungen dann, wenn sie mit Evidenzen begründet werden und die Erfolgsaussichten der Bewältigung von Situationen größer sind (Bauer & Kollar, 2023). Unter Evidenz ist sowohl theoretisches wie auch durch Forschung generiertes Wissen zu verstehen, zu deren Nutzung Bauer und Kollar (2023) eine sog. *Mindful Integration* vorschlagen. Gemeint sind Forschungszugänge, in denen Wissen und Erfahrung nicht als einander ausschließende Kategorien betrachtet werden (Hartmann & Schellenbach-Zell, 2024). Für genau diesen Anspruch stehen die verschiedenen Ansätze von Praxisforschung.

2.1 Entdeckendes Lernen als Ausgangspunkt

Die Verwendung des Begriffs Forschung in Bezeichnungen wie Aktions- oder Praxisforschung ist zunächst eher verwirrend. Hierbei handelt es sich nämlich vorrangig nicht um Forschung im klassischen Sinn, sondern um vielfältige Ansätze des entdeckenden, forschenden Lernens, auch als *Inquiry Learning* bezeichnet (Allabauer & Prenner, 2019). Dieses wird vorrangig mit schulischem Unterricht und hier wiederum mit MINT-Fächern in Verbindung gebracht, hat aber z. B. im anglo-amerikanischen Raum eine lange Tradition in der Hochschuldidaktik, wo es im Medizinstudium oder in den Rechtswissenschaften in Form des fallbasierten Lernens gerne angewendet wird (Neber, 2010). Auch das aus Japan stammende Konzept der *Lesson Studies* (z. B. Kuno, 2021) ist, ebenso wie jenes Konzept der *Spirals of Inquiry* (z. B. Sliwka et al., 2021) aus Kanada, in seinem Kern entdeckendes Lernen. Natürlich zählt auch die eingangs schon erwähnte *Aktionsforschung* (Altrichter et al., 2018) hier dazu.

Verwurzelt sind diese Lernformen im Konstruktivismus, wodurch sich Überschneidungen mit der qualitativen Forschung ergeben, deren wissenschaftstheoretische Verankerung ebenfalls dort liegt¹ (Döring, 2023). Die Gemeinsamkeiten zeigen sich v.a. in einer strukturierten Herangehensweise bei der Sammlung wie Interpretation der Daten. Auch Praxisforschung folgt also einer Art Forschungsdesign, was der Begriff *Design-Based-Research* verdeutlichen soll. Eine große Herausforderung für die Praxisforschung stellt aber das – für die qualitative Forschung selbstverständliche – Qualitätskriterium einer größtmöglichen Objektivität im Sinne einer „reflektierten Subjektivität“ (Döring, 2023, S. 113) dar.

2.2 Forschende Haltung als Herausforderung

Zu Beginn eines Erkenntnisprozesses in der Forschung steht die Neugierde als eines der wichtigsten Kriterien einer forschenden Haltung (Altrichter et al. 2018, S. 49). Ohne den Wunsch, etwas erkunden zu wollen, wird das Unterfangen von vornherein scheitern. Für den Erkenntnisprozess nicht minder wichtig ist in weiterer Folge das *Hinaustreten aus der Situation*, mit dem eine forschende Haltung immer wieder bildhaft beschrieben wird. Während sich klassische Forschung durch eben diese Distanz der Forschenden dem Forschungsgegenstand gegenüber kennzeichnet, rühmt sich Praxisforschung ihrer Nähe dazu und unterstreicht dabei die Praxisrelevanz ihrer Ergebnisse (z.B. Altrichter et al. 2018, S. 13–18). Sind die Forschenden aber in die zu beantwortende Fragestellung (meist eine Problemstellung im Unterricht) zu sehr involviert, laufen sie Gefahr, ihre Beobachtungen und Entdeckungen aus der Perspektive von Erfahrungen oder Weltanschauungen anstelle wissenschaftlicher Evidenzen zu bewerten. Erkenntnis in der Forschung kommt jedoch nur dadurch zustande, indem der Forschungsgegenstand aus einem möglichst neutralen Blickwinkel selbstreflektierend betrachtet wird (siehe z. B. Hellferich, 2011).

Auch Praxisforschung verlangt also nach einem *Perspektivenwechsel* von der praktizierenden zur forschenden Lehrkraft. Dieser Perspektivenwechsel ist mitunter „ein mühseliger und oftmals schmerzhafter Prozess, weil es u. U. bedeutet, die bisherigen Ansichten über Bord

werfen zu müssen“ (Wagner, in Vorb.). Leichter gelingt dieser Perspektivenwechsel in Teams bzw. professionellen Lerngemeinschaften.

2.3 Kollaboration als Methode

Sämtliche der in Kap. 2.1 aufgezählten Konzepte der Praxisforschung erheben den Anspruch der Kollaboration oder Ko-Konstruktion. Einmal sind es die *kritischen Freunde* (Altrichter et al. 2018), die herangezogen werden sollen, einmal heißen sie, wie in der Lesson Study, *Wissenspartner* (Mewald, 2019). Diese Forderung hat ihre Wurzeln im Sozio-Konstruktivismus, in dem das Wissen eine gemeinsam geteilte Bedeutung gewinnt. Ganz praktisch gesprochen wird durch den kommunikativen Austausch der Gruppenmitglieder zunächst das Vorwissen aktiviert, es werden neue Ideen reflektiert sowie neue Sichtweisen durch die einzelnen Mitglieder bereitgestellt und ggfs. Diskussionen ausgelöst, wodurch es in weiterer Folge zu einem erweiterten oder vertieften Verständnis des Inhalts kommt (Tulodziecki et al., 2004). Auch in der qualitativen Forschung macht man sich dieses Prinzip in Forschungsgruppen zunutze (Preiser, 2017), in dem durch möglichst verschiedene subjektive Blickrichtungen auf den Forschungsgegenstand versucht wird, jenes Qualitätskriterium einer *reflektierten Subjektivität* zu erreichen.

Eine weitere Stufe dieser Kollaboration stellen multiprofessionelle Kooperationen dar, wie man sie v.a. im Bereich der Schulentwicklung unter dem Namen „Multiprofessionelle Teams“ (MPT) kennt (Carmignola et al. 2018). Gemeint sind Formen der Zusammenarbeit mit Expert*innen unterschiedlicher Disziplinen. Mit Bezug auf die Kooperation zwischen Hochschulen und Praxisschulen erwähnen Straub und Dollereder (2019) Konzepte wie *Hybrider Raum*, auch als *Third Space* bezeichnet, eine *Community of Practise* oder sog. *Research-Practise Partnerships*. Sie alle befassen sich mit der Konzeption und Ausgestaltung einer institutions- und phasenübergreifenden Zusammenarbeit, bei der sich Personen aus ähnlich gelagerten professionellen Kontexten im Sinne einer *Mindful Integration* über Evidenzen austauschen und sich im Erkenntnisprozess gegenseitig unterstützen.

2.4 Aktion als Teil des Forschungsdesigns

Insbesondere das Konzept der *Research-Practise Partnerships* ist auf eine langfristige Zusammenarbeit ausgerichtet (Straub & Dollereder, 2019), was in Zusammenhang mit den Forschungsdesigns sämtlicher Konzepte von Praxisforschung von nicht unwesentlicher Bedeutung ist. Gemeinsames Kennzeichen ihrer Designs sind längerfristige iterative, also sich wiederholende, Forschungs- und Entwicklungszyklen (siehe z. B. Altrichter et al., 2018). Wie Hartmann und Schellenbach-Zell (2024) feststellen, bleibt eine Mindful Integration „per se unabgeschlossen und offen für neue Informationen und Erkenntnisse, auch wenn von Lehrer*innen zur Ausführung von Handlungen in der jeweiligen Situation eindeutig erscheinende Entscheidungen getroffen werden müssen“ (S. 241). Einzig in der Lesson Study wird mit der Empfehlung von drei Lernzyklen (Mewald, 2019) ein Zeitlimit für einen derart gestalteten Professionalisierungs- bzw. Aktionszyklus genannt.

Hinter diesen iterativen Prozessen lässt sich der hermeneutische Zirkel als bildhaft dargestellter Erkenntnisprozess ausmachen, den sich die Praxisforschung hier aus qualitativen und hermeneutischen Erkenntnisprozessen ausborgt. In der Praxisforschung beginnt dieser Zirkel durch die Nähe zum Forschungsgegenstand bei einem auf Erfahrung basierendem Vorverständnis, das Lehrkräfte mitbringen und das sie in einer reflektierenden, aber auch handelnden Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand erweitern sollen. Aus jenen, den Erkenntnisprozess im hermeneutischen Zirkel charakterisierenden, Rückkoppelungsschleifen im Denken werden in der Praxisforschung also tatsächliche Handlungen bzw. Aktionen. Diese vielfältigen Ebenen zu einem Erkenntnisprozess zusammenzuführen, verlangt nach Systematik und einem langen Atem.

2.5 Resümee

Hinter dem Begriff der Praxisforschung verbirgt sich ein Professionalisierungsprozess für Lehrkräfte, der sich in seiner systematischen Herangehensweise an das Design der qualitativen Forschung anlehnt. Durch die Verbundenheit der Lehrkräfte zum Forschungsgegenstand ergeben sich in der Praxisforschung Chancen wie aber auch Herausforderungen. Zu letzteren zählt v.a. der Perspektivenwechsel, an den eine Erkenntnis in der Forschung zwingend gebunden ist, um nicht in Banalisierungen stecken zu bleiben. Beim Perspektivenwechsel hilft das Heranziehen von Evidenzen und/oder verschiedenen Blickwinkel durch andere Personen. Forschungsgemeinschaften können hier unterstützend wirken, insbesondere aber bei der Systematisierung von Erkenntnissen, die sich in der Praxisforschung über eine längere Zeitspanne hinziehen. Nun gilt es zu überlegen, wie jener Professionalisierungsprozess in der Praxis gelingen kann.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Veranstaltung „8. Tag der Forschung im Verbund Nord-Ost“ luden die Autor*innen Lehrkräfte der Praxisschulen der PH Wien, Entscheidungsträger*innen anderer Institutionen sowie Interessierte zu einer Diskussionsrunde zum Thema „Die Praxisschulen der PH Wien auf ihrem Weg zu Modell- und Forschungsschulen“. Ausgangspunkt der Diskussion waren die von Cerny und Nagele (2024) formulierten Fragen zu Überlegungen betreffend die Herausforderungen der Praxisschulen auf ihrem Professionalisierungsprozess:

- (1) „Was Lehrer*innen benötigen, um eine nachhaltig forschende Rolle einzunehmen? Welche Potentiale und Grenzen sich im Schulalltag an der Praxisschule zeigen? [...]
- (2) Welche Rolle kann Forschung und Modellarbeit für die beginnende und/oder fortgeschrittene Professionalisierung von Lehrer*innen einnehmen?
- (3) [...] Wie Lehrer*innen in der Praxis für die Praxis forschen können? [...] Welche empirischen Methoden haben sich im Schulalltag bewährt?“ (S. 1f.).

In drei Gruppen, die von drei der genannten Autor*innen geleitet wurden, wurden in Form eines Worldcafés in dreimaligem Wechsel die oben angeführten Fragestellungen diskutiert. Die Diskussionsergebnisse wurden auf Plakaten sowie durch Gedankenprotokolle der Diskussionsleiter*innen festgehalten². Ausgewertet bzw. systematisiert wurden die Diskussionsergebnisse in Anlehnung an eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), indem induktive Kategorien am Datenmaterial festgelegt wurden.

4 Ergebnisse

Die von uns entdeckten Kategorien strukturieren sich entlang zweier Hauptkategorien, einerseits auf Personenebene andererseits auf struktureller Ebene. Beide Hauptkategorien enthalten jeweils mehrere Subkategorien, die im Folgenden dargestellt werden.

4.1 Personenebene

Auf einzelne Personen zielen jene Äußerungen der Diskussionsteilnehmer*innen ab, die wir als inhaltliche Kategorie *Forschungshaltung* von Lehrpersonen bezeichnen. Folgende Nennungen wurden von uns zu dieser Kategorie zusammengefasst:

- Bereitschaft als 1. Schritt
- Identifikation mit der PH
- Lehrpersonen beteiligen sich freiwillig an Forschungsprojekten und zeigen hohes Engagement in der Zusammenarbeit mit der PH
- Lehrpersonen reflektieren regelmäßig ihre Handlungen und Entscheidungen
- Verfolgung persönlicher und beruflicher Fortschritte im Forschungsprozess
- Praxislehrpersonen ersuchen um Begleitung
- Entwicklung der eigenen Person bzw. Steigerung der eigenen Forschungskompetenz

Davon trennen wir die inhaltliche Kategorie *Forschungskompetenz*, in der die Diskussionsteilnehmer*innen unserer Einschätzung nach auf Methoden- und Lösungskompetenz abzielen:

- Forschungstagebücher als kontinuierliche, strukturierte Methode zur Selbstreflexion
- Selbstständige Identifikation und Lösung von Problemen im Unterricht
- Daten lesen und verwenden können
- Umgang mit den Ergebnissen

Daneben benötigt es laut Diskussionsteilnehmer*innen aber auch viel praktischere Kompetenzen der Lehrpersonen z. B. in Form eines Zeitmanagements.

4.2 Strukturelle Ebene

Die hier einer strukturellen Ebene zugeordneten inhaltlichen Kategorien können mit den Oberbegriffen *Rahmenbedingungen und Ressourcen* zusammengefasst werden. Diese lassen sich in weitere Subkategorien unterteilen, die jedoch nicht trennscharf zu sehen sind, sondern zwischen denen es erhebliche Überschneidungen gibt.

Als *strukturelle Rahmenbedingungen* haben wir zunächst folgende Hinweise bewertet, die auf dienstrechtliche Aspekte abzielen:

- Mitverwendung der Lehrpersonen an der PH
- Forschung als Teil der Arbeitspakete für Lehrpersonen

Zu den strukturellen Rahmenbedingungen zählen aber auch ganz konkrete Vorstellungen wie:

- Zugang zu wissenschaftlicher Literatur und Journals an Universitäten (für Lehrer*innen der Schulen derzeit nicht möglich), Zugang zu wissenschaftlichen Ressourcen und Austauschplattformen insbesondere Datenbanken und Publikationsmöglichkeiten
- Hospitationsmöglichkeiten, da Beobachtungen präzise Einblicke in Unterrichtseinheiten bieten
- Audio- und Videoaufzeichnungen ermöglichen eine detaillierte Analyse und Identifikation von Verbesserungspotenzialen
- Förderung der Reflexion durch visuelle Materialien, die einfach zugänglich sind

Eine nicht unwesentliche *ideelle Ressource* sind die Schulleitungen sowie die Hochschulen, die hinter den Lehrpersonen stehen:

- Sie unterstützen und fördern aktiv, um eine nachhaltige Zusammenarbeit zu fördern

Die Nennung von *zeitlichen Ressourcen* haben wir als eigene Subkategorie innerhalb der Kategorie strukturelle Rahmenbedingung bewertet:

- Es gibt eine eigene Zeitschiene, in der eine Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen und Hochschulen möglich ist
- Ohne klare Strukturen und Zeitplanung ist eine effektive Kooperation schwierig
- Genügend Zeit und Ressourcen sind entscheidend für eine erfolgreiche Kooperation

Zusätzlich benötigt es aber auch eine gewisse Regelmäßigkeit in der Zusammenarbeit für iterative, also sich wiederholende, Entdeckungszyklen zum Entwickeln und Testen von Lösungen:

- Vernetzungsstrukturen finden regelmäßig statt
- Regelmäßiges, konstruktives Feedback zur Verbesserung der Praxis
- Regelmäßige Hospitationen und Videoaufzeichnungen zwischen Hochschulen und Schulen

In der obigen Kategorie bereits mehrfach angeklungen ist die *Kooperation* zwischen Praxis-schulen und Hochschulen, die wir dennoch in eine eigene Kategorie zusammengefasst haben. Die Kooperation beginnt beim Finden einer Fragestellung, die dadurch sehr praxisorientiert ist:

- Forschungsfragen sollten aus einem Miteinander entstehen
 - Austausch zwischen Lehrkräften, Studierenden und Forschungsteams fördert praxisorientierte, realistische Forschungsfragen
 - Theorie und Praxis werden in einem kollaborativen Dialog miteinander verbunden
- Förderung eines Gemeinschaftsgefühls und praxisnaher Ergebnisse basierend auf realen Bedürfnissen
- Gemeinsame Fallstudienentwicklung zu aktuellen Herausforderungen im Schulalltag

Eingebunden in den Forschungsprozess sind nicht nur Lehrkräfte der Praxisschule und Lehrende an den Hochschulen, sondern auch:

- Schüler*innen sollten aktiv eingebunden sein
- Kooperation mit Universität

Besonders betont wird, dass die Kooperation auf Augenhöhe passieren sollte:

- Lehrpersonen der Praxisschulen sind gleichberechtigter Teil von Forschungsprozessen
- Es müssen die Rollen aber auch klar ausverhandelt werden

Als negatives Beispiel wird hier angeführt, dass Projekte von den Hochschulen initiiert werden, ohne die Lehrpersonen vorab ins Boot zu holen. Die Kooperation sollte für alle Beteiligten einen Mehrwert bzw. Nutzen bringen, um die Motivation zu steigern.

Die Kooperation mit den Hochschulen wird aus Sicht der Praxisschulen durchaus auch kritisch gesehen, gleichzeitig dient sie für die Praxisschulen aber als *fachliche Ressource*, indem die Hochschulen ihr Know-How v.a. betreffend der unterschiedlichen Forschungsdesigns in den gemeinsamen Forschungsprozess einbringen. Diese fachliche Ressource haben wir als Sub-Subkategorie klassifiziert. Gewünscht sind:

- Unterstützung bei der Einführung von partizipativer Forschung

- Hochschulen als Mentor*innen bei der Durchführung von Aktionsforschungsprojekten
- Eine entsprechende Lehrveranstaltung zur Aktionsforschung, die - obwohl so wichtig – aus dem Angebot verschwunden ist
- Workshops und Unterstützung bei der Nutzung von Foto-Cases für die Dokumentation und Reflexion von Unterricht

Aber auch die Praxisschulen sollten ihre fachlichen Ressourcen durch gezielte Personalauswahl stärken. Generell könnte auch an eine eigene Phase der Professionalisierung im Anschluss an die Ausbildung gedacht werden.

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde zunächst theoretisch und anschließend sehr praxisorientiert der Fragestellung nachgegangen, welche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen es braucht, um eine stärkere Professionalisierung der Praxisschulen hin zu Modell- und Forschungsschulen voranzutreiben. Dazu wurden Lehrkräfte der Praxisschulen der PH Wien, Entscheidungsträger*innen anderer Institutionen sowie Interessierte zu ihren Erfahrungen und Meinungen befragt. Die hier vorgestellten induktiven Kategorien lassen auf den ersten Blick eine deutliche Schwerpunktsetzung betreffend Rahmenbedingungen vor Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen erkennen; die einzelnen Kategorien werden nun im Folgenden mit den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 abgeglichen.

Strukturelle Ressourcen und Rahmenbedingungen waren in der für diesen Beitrag gesichteten Literatur nicht Teil der theoretischen Überlegungen. Einzig hinter der Erwähnung von Kooperationsformen wie eines *Hybriden Raums*, einer *Community of Practise* oder eines sog. *Research-Practise Partnerships* verbergen sich natürlich auch strukturelle Ansätze. Demgegenüber liefern die empirischen Daten aus den Diskussionsbeiträgen sehr konkrete Hinweise, welche Ressourcen für eine stärkere Forschungsk Kooperation zwischen Praxisschule und Hochschule benötigt werden. Diese reichen von dienstrechtlichen Voraussetzungen über Berechtigungen zur Nutzung von Bibliotheken, Datenbanken sowie Medien und anderer Materialien. Als ideale Ressource können die Schulleitungen der Praxisschulen betrachtet werden, die als Triebfeder für diesen Innovationsprozess genannt wurden. So weist z. B. auch Demski (2017) auf die Schlüsselrolle von Schulleitungen hin, wenn es nun um die Frage geht, ob sich in einer Schule eine innovative oder eine verweigernde Haltung gegenüber Reformen durchsetzt.

Zu betonen ist auch die Erwähnung einer eigenen Zeitschiene, in der eine Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen und Hochschulen möglich sein sollte. Diese Forderung entspricht exakt dem, woran Hairon und Dimmock (2012) ein etwaiges Scheitern festmachen. Nicht kompatible Organisationsstrukturen wie z. B. unzureichende Zeit für die Zusammenarbeit gehören zu den hinderlichen Faktoren einer Zusammenarbeit. Darüber hinaus sind zeitliche Ressourcen Voraussetzung für die in der Literatur geforderten iterativen Forschungszyklen im Rahmen der verschiedenen Zugänge von Praxisforschung.

Zu den strukturellen Ressourcen zählt auch die gewünschte regelmäßige Kooperation in Form Professioneller Lerngemeinschaften. Die Diskussionsbeiträge zur Forschungskoope-
ration zwischen Praxisschule und Hochschule decken sich in ihrem Wunsch nach Gleichberechti-
gung weitgehend mit dem, was mit dem Begriff einer *Mindful Integration* nach Rousseau und
Gunia (2016) gemeint ist:

„Wenn sie verfügbar sind, werden wissenschaftliche Erkenntnisse als entschei-
dender Beitrag zu einer wirksamen Praxis angesehen. [...] Dennoch beschränkt
sich Evidenzbasierung nicht auf wissenschaftliche Erkenntnisse, sondern
bezieht auch lokale oder situationsbedingte Informationen, die Anliegen der
Beteiligten sowie das Urteilsvermögen und die Erfahrung der Praktiker*innen
mit ein. Anstelle eines engen Fokus auf wissenschaftliche Forschung lenkt ein
Fokus auf Evidenz die Aufmerksamkeit auf die Qualität der verfügbaren Infor-
mationen und Kenntnisse, die verschiedenen Formen, die sie annehmen
können, und die Art und Weise, wie Menschen sie bei der Entscheidungs-
findung und beim Handeln nutzen. Der Begriff ‚Praxis‘ bezieht sich auf den
gesamten Entscheidungsprozess: vor, während und nach der Entscheidung“
(S. 669; Übersetzung d. Verf.).

Der Anspruch nach gleichberechtigter Kollaboration (Voraussetzung ist eine forschende Hal-
tung von Lehrpersonen) weist in die Richtung tiefgreifender Veränderungen von der Bevor-
schung zur Forschungsgemeinschaft. Strukturelle Rahmenbedingungen alleine vermögen es
nicht, einen derartigen Entwicklungsprozess anzustoßen. Nach Creemers (2002) führen diese
nur zu kurzlebigen und oberflächlichen Veränderungen.

Die Limitationen des vorliegenden Beitrags, der sich selbst in den Bereich des forschenden
Lernens einordnet, betreffen v. a. die Art der Datenerhebung bzw. -dokumentation, bei der
sich im Nachhinein schwer zwischen wörtlichen Äußerungen der Diskussionsteilnehmer*in-
nen und Interpretationen der Diskussionsleiter*innen unterscheiden lässt. Für eine exakte
Datenauszeichnung wäre technische Unterstützung in Form von Ton- und Videoaufzeichnun-
gen von Nöten gewesen, die aber den Rahmen der des Diskussionsforums gesprengt hätten.

Literatur

- Allabauer, K., & Prenner, M. (2019). Lesson Study im Kontext unterschiedlicher didaktischer Modelle
zum forschenden Lernen. In: C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch
für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 113–122). Studienverlag
Innsbruck.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5.
Aufl.). Klinkhardt Bad Heilbrunn.

- Bauer, J., & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften, *Unterrichtswissenschaft* 51, S. 123–147.
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 – HG). Abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=2000462>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024, Hrsg.). Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2025-2027. Abrufbar unter <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2025/02/Ziel-und-Leistungsplan-der-Padagogischen-Hochschule-Wien-fur-die-Periode-2025-bis-2027-Unterschrieben.pdf>
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F. & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. In M. Carmignola & D. Martinek (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik: Bd. 92. Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann*. Verlag Dr. Kovac.
- Cerny, D., & Nagele, F. (2024). *Call for Papers: „Schule macht Forschung – die Rolle von Modell- und Forschungsschulen für Professionalisierungsprozesse in (Hoch-)Schule und Unterricht“*. Pädagogische Hochschule Salzburg. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/3Q6CA>
- Creemers, B.P.M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8, S. 343–362.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer Wiesbaden.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 6. Aufl. Springer Berlin.
- Egger, Ch., Miczajka, V., Bertsch, Ch., Ottlinger, T. & Mathiszik, J. (2020). Lehrerselbstwirksamkeit von Primarstufenstudierenden im Anleiten Forschenden Lernens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (Heft 2), S. 167–186.
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64 (Heft 4), S. 405–424.
- Hartmann, U., & Schellenbach-Zell, J. (2024). Evidenzorientierung weiter denken: Vorschläge zur Erweiterung der Forschungsperspektiven zum evidenzorientierten Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft* 52, S. 239–250.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Krainz-Dürr, M. (2019). Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule. *Praxisschulen in Österreich. Die Deutsche Schule*, 111 (Heft 1), S. 35–43.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Auflage, Beltz Juventa Weinheim und Basel.
- Kuno, H. (2021). Lesson Study and Teacher Development: History and Perspectives from Japan. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 74–85). Beltz Weinheim.
- Mewald, C. (2019). Lesson Study – Definitionen und Grundlagen. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 19–29). Studienverlag Innsbruck.
- Neber, H. (2010). Entdeckendes Lernen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 115–120). Beltz Weinheim und Basel.
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung. Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre wissenschaftlichen Einrichtungen. *Die Deutsche Schule*, 111 (Heft 1), S. 56–65.

- Preiser, C. (2017). *Qualitative Inhaltsanalyse*. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Abrufbar unter <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/qualitative-inhaltsanalyse.html>
- Rousseau, D.M., & Gunia, B.C. (2016). Evidence-based practice: The psychology of EBP implementation. *Annual Review of Psychology*, 67, S. 667–692.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Halbert, J., & Kaser, L. (2021). „Spirals of Inquiry“: Ein kanadischer Ansatz zu ko-konstruktiven Transformation des Lernens in der Schule. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 46–62). Beltz Weinheim.
- Straub, R., & Dollereider, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek, & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Budrich Opladen.
- Tulodziecki, G.; Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Wagner, G. (in Vorb). *Kurzanleitung zum qualitativen Forschen. Tipps für das Verfassen sowie Betreuen einer Masterarbeit*.

¹ Je nach Tiefe der theoretischen Begründung und Präzision in der Analyse der gewonnenen Daten durch anerkannte Forschungsmethoden (z.B. Gruppendiskussionen zur Datenerhebung oder qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung) sind die Grenzen zur qualitativen Forschung fließend.

² Die Gedankenprotokolle sind hier nachlesbar:

<https://pvs.phwien.ac.at/index.php/aktivitaeten/praxisschulen-auf-dem-weg-zu-modell-und-forschungsschulen/>.

Perspektiven von Lehrpersonen zu werteorientierter Persönlichkeitsbildung

Einblicke in die Ergebnisse einer Mixed Methods Studie

Evelyn Kropfreiter¹, Roland Bernhard²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1430>

Zusammenfassung

Das vorliegende Mixed Methods Projekt untersuchte die Perspektiven österreichischer Lehrpersonen der Sekundarstufe I zu verschiedenen Aspekten schulischer werteorientierter Persönlichkeitsbildung. Darunter wird hier die Förderung positiver Charakterstärken verstanden, die, wie oftmals empirisch nachgewiesen wurde, ein gelungenes Leben begünstigen. Die Ergebnisse der Mixed Methods Studie zeigen, dass die befragten Lehrpersonen der Förderung bestimmter Charakterstärken wie Empathie, Ehrlichkeit, Resilienz und kritisches Denken eine zentrale Bedeutung beimessen. Sie sind der Ansicht, dass diese Stärken am besten durch die ganze Schulkultur sowie durch zusätzliche Aktivitäten und Freigegegenstände gefördert werden. Der Beitrag bildet eine Grundlage für die Entwicklung einer Life Skills Pädagogik für österreichische und ungarische Schulen.

Stichwörter: Persönlichkeitsbildung, Charakterstärken, Mixed Methods Studie

1 Einleitung

Schule gewinnt im deutschsprachigen Raum – bedingt durch den technischen, politischen und gesellschaftlichen Wandel – eine zunehmende Bedeutung als Sozialisationsinstanz (Budde & Weuster, 2018; Eder & Hofmann, 2012; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017). Dennoch beschränkt sich der schulische Bildungsdiskurs im deutschsprachigen Raum häufig zu sehr auf das fachliche Lernen und den Kompetenzerwerb, wie oft kritisiert wird (Astleitner, 2009, 2015; Hofer, 2014; Hummrich & Kramer, 2017; Rodenstock & Sevsay-Tegethoff, 2018). Gründe dafür werden unter anderem im Zusammenhang mit der Reaktion auf den sogenannten Pisa-Schock (Bauer et al., 2005) gesehen, der den schlechten Ergebnissen seitens österreichischer und

¹ KPH Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: evelyn.kropfreiter@kphvie.ac.at

² KPH Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
E-Mail: roland.bernhard@kphvie.ac.at

deutscher Schulen in den Jahren 2000 und 2003 geschuldet war: Die angestrebte Qualitätssteigerung innerhalb der Ausbildungssysteme führte in den darauffolgenden Jahren dazu, dass Schule sich stärker auf die Vermittlung domänenspezifischer Kompetenzen konzentrierte und Bildung zunehmend auf „Ausbildung“, d. h. auf die Entwicklung von für den Arbeitsmarkt erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, reduziert wurde (Fischer, 2014; Lederer, 2015). Immer wieder taucht seitdem in bildungswissenschaftlichen Diskursen die Forderung auf, mehr auf die Persönlichkeitsentwicklung und -bildung sowie auf Lebenskompetenzen der Schüler*innen zu achten (Astleitner, 2015; Eder & Hofmann, 2012; Grob & Maag Merki, 2001; Posch, 2019).

Im internationalen Raum ist seit Ende der 90er Jahre ein steigendes Interesse an holistischen Bildungskonzepten zu erkennen, die das persönliche und berufliche Glück („eudaimonia“) im Sinne des aristotelischen Aufblühens als Ziel schulischer Bildung ansehen (Arthur et al., 2017; Berkowitz, 2011; Lickona, 1993). In Großbritannien wurden in den letzten Jahren mehrere bildungswissenschaftliche Publikationen veröffentlicht, die die Rückkehr der Persönlichkeitsbildung umfassend beschreiben (Arthur, 2019; Jerome & Kisby, 2019). Dabei handelt es sich im Kern um einen neoaristotelischen Zugang zu Persönlichkeitsbildung, bei dem es um den aktiven Erwerb von Charakterstärken bzw. Tugenden geht, die, wie unterschiedliche empirische Studien zeigen, sowohl schulisches Lernen als auch gelungenes soziales Miteinander und bessere Lernergebnisse begünstigen (Duckworth et al., 2007; Jeynes, 2017; Wagner & Ruch, 2015). Ein Interesse an solchen Bildungskonzepten, die auf die umfassende Förderung von Charakterstärken und Lebenskompetenzen fokussieren, ist aktuell auch in anderen europäischen Ländern wie Italien, den Niederlanden, Lettland, Slowakei, Spanien, Tschechien und nicht zuletzt im deutschsprachigen Raum zu beobachten (Fernández Espinosa et al., 2024; Kristjánsson, 2023).

Charakter steht in Modellen zur Persönlichkeitsbildung, die auf der aristotelischen Tugendethik aufbauen, für jenen Teil der menschlichen Persönlichkeit, der durch Bildung geformt, vernunftorientiert und moralisch bewertbar ist (Arthur et al., 2017, S. 35). Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts beschränkte sich die Psychologie auf das Konstrukt von „personality“, das seit Allport (1937) die Gesamtheit der psychologischen Eigenschaften, die das Verhalten und Erleben einer Person bestimmen, beinhaltet, welches mit deskriptiven Zugängen erfasst wird. Während der Begriff Charakter in Philosophie, Psychologie und Pädagogik durch eine Renaissance der aristotelischen Tugendethik zuerst in den USA und nun auch in Europa, nicht zuletzt durch die Positive Psychologie (Peterson & Seligman, 2004) wieder stärker in den Fokus rückt, ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Konstrukt im deutschsprachigen Raum immer noch verhalten. Dies ist möglicherweise auch dem Umstand geschuldet, dass die NS-Ideologie eine sogenannte „Charakterkunde“ für die Grundlegung eines rassistischen Weltbildes missbrauchte (Thurau, 2022) – obwohl in jungen Menschen die Entwicklung von Charakterstärken wie Empathie, Toleranz und Gerechtigkeit gerade im Gegenteil dazu beitragen, totalitären und rassistischen Ideologien entgegenzutreten und zu inklusiveren Gesellschaften beizutragen (Rismawati et al., 2025). Um international an dominante neoaristote-

lische und interdisziplinäre Diskurse anschlussfähig zu bleiben und die konzeptionelle Unklarheit, die der Begriff *Persönlichkeitsbildung* aufweist (Bernhard, 2024; Budde & Weuster, 2018), zu überwinden, wurde jüngst auch für den deutschsprachigen Diskurs vorgeschlagen, den Begriff des *Charakters* aus einer aristotelischen Perspektive neu zu besetzen, wie dies die im Bereich der Bildung stark engagierte Positive Psychologie umgesetzt hat (Peterson & Seligman, 2004), um den bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Persönlichkeitsbildung um das Konzept der *character education* zu erweitern. Bei der neoaristotelischen *character education* handelt es sich, nach Arthur et al. (2017), um „a subset of moral education, concerned with the cultivation of positive character traits called „virtues“ (Arthur et al., 2017, S. 20). Dabei umfasst der Terminus alle expliziten und impliziten pädagogischen Aktivitäten, die jungen Menschen dabei helfen, positive Charakterstärken – sogenannte Tugenden – zu entwickeln. Diese werden in vier Kategorien eingeteilt, in die intellektuellen, moralischen, Gemeinschafts- und Selbstwirksamkeitstugenden, die als die „Bausteine des Charakters“ bezeichnet werden (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017, 2022). Diese Definition der *character education*, die im Deutschen aufgrund ihrer philosophischen Verankerung in der aristotelischen Tugendethik als *werteorientierte Persönlichkeitsbildung* bezeichnet werden kann (Bernhard et al., in preparation), liegt dieser hier vorgestellten Mixed Methods Studie zugrunde und wurde den befragten Lehrpersonen in diesem Sinne ausgedeutet. Ein bedeutender Aspekt dieses Ansatzes liegt darin, dass neben der kognitiven Dimension auch der Bereich der Affektivität, also motivationale und emotionale Faktoren, in der Persönlichkeitsbildung berücksichtigt werden (Lucas, 2019). Auch wenn die Sprache über Tugend und Charakter zunächst wenig zeitgemäß erscheint, gibt es zunehmend Publikationen, die sich mit den Vor- und Nachteilen und den Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschieden der jeweiligen Begrifflichkeiten auseinandersetzen (Arthur et al., 2017; Dallmann, 2009; Sayer, 2018; Schluß, 2015, 2020). In einem von der EU geförderten Interreg-Projekt zur Entwicklung und Implementierung einer auf Resilienz ausgerichteten Life-Skills-Pädagogik für Schulen in Österreich und Ungarn werden derzeit die Schnittmengen zwischen dem neoaristotelischen Diskurs über Charakterbildung und dem traditionellen Konzept von Lebenskompetenzen (WHO, 1994) für die Entwicklungsarbeit genutzt.

In diesem Artikel werden die Perspektiven von österreichischen Lehrpersonen der Sekundarstufe I dargestellt, die im Rahmen einer Mixed Methods Studie erfasst und analysiert wurden. Lehrpersonen tragen täglich – bewusst oder unbewusst – zur Persönlichkeitsbildung und zur Förderung von Lebenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen bei. Durch die systematische Erfassung und Auswertung der Perspektiven von Lehrpersonen soll diese Studie explorative empirische Einsichten in das Feld der Persönlichkeitsbildung liefern und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis liefern. Zugleich soll mit dieser Studie implizit untersucht werden, inwieweit eine auf die Entwicklung von Charakterstärken ausgerichtete Life-Skills-Pädagogik bei österreichischen Lehrkräften auf Akzeptanz stößt und welche Elemente aus ihrer Sicht dabei besonders relevant erscheinen.

2 Forschungsdesign und Methoden

In Österreich gibt es kaum empirische Befunde, die sich mit den Perspektiven österreichischer Lehrpersonen zur Persönlichkeitsbildung und Lebenskompetenzen auseinandersetzen. Aus diesem Grund wurde ein Mixed Methods Design verwendet, d. h. ein wissenschaftliches Vorgehen, indem nach Creswell und Plano Clark (2018, S. 3) systematisch sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt und analysiert werden. In den Sozialwissenschaften wird der Nutzen einer Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung betont, weil dadurch die Stärken einer jeden Methodentradition für den Erkenntnisgewinn genutzt und die Schwächen ausgeglichen werden (Kelle et al., 2019; Kuckartz, 2014; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Für die Durchführung einer Mixed Methods Studie waren folgende Gründe ausschlaggebend: Es ging uns darum, die aus der qualitativen Studie gewonnenen Erkenntnisse *weiterzuentwickeln* und die Aussagekraft von Einsichten, die wir aus den Ergebnissen der qualitativen Studien gezogen haben, mittels eines größeren Samples in der quantitativen Studie zu *erweitern* (vgl. Greene et al., 1989, S. 259). Somit kann für die Studienergebnisse eine größere Aussagekraft und eine höhere Validität (vgl. Schoonenboom & Johnson, 2017) beansprucht werden, weil durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden die Erkenntnisse an Breite und Tiefe gewannen (Bernhard, 2019). Die bewusste Wahl eines Mixed Methods Ansatzes erlaubt es, diese Fragestellung durch die Integration qualitativer Tiefenanalysen und quantitativer Generalisierungen zu untersuchen. Durch die Verbindung von qualitativen und quantitativen Daten wird nicht nur ein breiteres Verständnis des untersuchten Phänomens ermöglicht, sondern es können auch Widersprüche oder Lücken zwischen den beiden Ansätzen identifiziert werden, was die Validität der Ergebnisse erhöht (Greene et al., 1989; Hagenauer et al., 2023). Die zentralen Ergebnisse der qualitativen Studie wurden genutzt, um Schwerpunkte für die quantitative Erhebung zu setzen und die Fragen für die größere Stichprobe zu konkretisieren. Um die Ergebnisse beider Studien in diesem Kapitel übersichtlich darzustellen, wurden die zentralen Forschungsfragen zu strukturierenden Überschriften abgewandelt.

Im Prozess kam das *exploratory design* (Creswell, 2003) zur Anwendung: Die Untersuchung wurde mittels qualitativer Methoden begonnen und die Ergebnisse durch die anschließend durchgeführte quantitative Studie ergänzt. Es handelt sich demnach um ein exploratives sequentielles Design (Qual → Quan), wobei die Ergebnisse beider Studien gleich gewichtet werden (siehe dazu die Beschreibung in Kelle et al., 2019). Nachdem beide Studien getrennt ausgewertet und sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Ergebnisse veröffentlicht wurden (Kropfreiter et al., 2024; Kropfreiter & Bernhard, im Druck), erfolgt nun in diesem Artikel eine Integration der qualitativen und quantitativen Erkenntnisse.

3 Ergebnisse

Da in den bereits veröffentlichten Artikeln zu den Teilstudien eine genaue Darstellung der verwendeten Analysemethoden und Instrumente erfolgte, wird in diesem Beitrag darauf verzichtet. Die folgenden drei Unterkapitel enthalten in knapper Form die gemischten Ergebnisse der zusammengeführten Studien, die im Kapitel 4 aufgegriffen und diskutiert werden.

3.1 Wichtigkeit werteorientierter Persönlichkeitsbildung

Die qualitative Studie, bestehend aus 25 Interviews mit österreichischen Lehrpersonen, zeigt, dass die Mehrheit der Interviewten (92 %, n = 23) der Persönlichkeitsbildung eine wichtigere Rolle zuschreibt als der Vermittlung von Fachwissen im Sinne einer beruflichen Vorbereitung.

(...) die charakterliche Entwicklung, denke ich, ist dann schon in all diesen Jahren, wo wir die Kinder in der AHS begleiten, ein zentrales Thema. (G_L9, Pos. 14-15)

Ergänzend erwähnten einige Lehrpersonen in den Interviews, dass ihrer Meinung nach Fächer wie Ethik und Religion (n = 6) eine herausragende Rolle in der Förderung positiver Charakterstärken spielen, aber dass gleichzeitig auch der Klassenvorstand (n = 3) eine besondere Verantwortung habe. Etliche berichteten davon, dass sie den Lehrberuf gewählt hätten, um die Kinder in ihrer persönlichen Entwicklung zu begleiten und den Kindern Kompetenzen „fürs Leben“ mitzugeben. Außerdem wurden verschiedene Elemente erwähnt, die eine Schulkultur entscheidend prägen und daher die charakterliche Entwicklung der Lernenden beeinflussen, wie morgendliche Rituale (Morgenkreis, Schulgebet), Schulregeln und Verhaltensvereinbarungen, aber auch gemeinsame Ausflüge und Reisen. Neben gezielten Unterrichtseinheiten, in denen der Fokus auf der Persönlichkeitsbildung liegt – etwa in Form von Klassenvorstandsstunden oder spezifischen Fächern wie „Soziales Lernen“ oder „Verantwortung“ –, betonen viele (52 %, n = 13) den Wert von Freifächern wie Theater, Chor, sportlichen Angeboten und weiteren Aktivitäten (z. B. soziale Einsätze, Olympiaden), die ihrer Ansicht nach in gleicher Weise zur Förderung von Charakterstärken beitragen.

Angesprochen darauf, wie sie in ihrer Rolle als Lehrpersonen zur positiven Charakterentwicklung beitragen können, betonen die Befragten drei Aspekte, die ihnen besonders bedeutsam erscheinen. Zum einen heben sie die Vorbildfunktion hervor, die Lehrpersonen ihrer Ansicht nach in der Förderung von Charakterstärken und der Vermittlung von Werten einnehmen sollten (n = 14).

Alle Personen, die in einer Schule tätig sind, also auch alle Lehrpersonen müssen das, was ihnen wichtig ist, (...) auch vorleben. Das heißt nicht dozieren, sondern eben diese Haltung auch, ja, einfach selbst auch einnehmen. (G_L4, Pos. 23)

Zum anderen betonen sie die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden im Hinblick auf die Förderung charakterbildender Prozesse (n = 12). Darüber hinaus wird dem individuellen Eingehen auf die Jugendlichen eine große Relevanz für deren Persönlichkeitsbildung beigemessen (n = 13). Im Schulalltag versuchen die befragten Lehrpersonen nach eigenen Angaben, jede einzelne Person individuell wahrzunehmen und auf deren Bedürfnisse einzugehen. Außerdem unterstreichen viele der Befragten die Wichtigkeit einer positiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden:

Also ich versuche die Schülerinnen und Schüler wirklich so gut es mir möglich ist in dieser begrenzten Zeit, die ich habe, im Schulalltag, aber dass ich sie als Person wahrnehmen kann. Und das jetzt nicht so sehr für mich ausschlaggebend ist, du bist jetzt gut in meinem Fach oder du begeisterst mich in meinem Fach, sondern was macht dich sonst auch noch aus? (G_L7, Pos. 22)

Die quantitative Befragung (n = 265) ergab eine Übereinstimmung hinsichtlich der Einschätzung, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen (83,8 %) es für wichtiger hält, dass Jugendliche einen guten Charakter entwickeln, als bei Prüfungen gute Ergebnisse zu erzielen. Auch in Hinblick auf das gesellschaftliche Wohl zeigte sich eine klare Mehrheit (69,1 %), die der Ansicht ist, es sei bedeutsamer, positive Charakterstärken bei jungen Menschen zu fördern.

Zudem bestätigte die quantitative Untersuchung eine in der qualitativen Interviewstudie angedeutete Perspektive: Lehrpersonen schreiben der Förderung von Persönlichkeitsbildung auch einen positiven Einfluss auf schulische Leistungen zu. So geben 64,9 % der Befragten an, dass die Förderung positiver Charakterstärken das akademische Lernen begünstige.

Bei der Frage, wer in besonderer Weise für die charakterliche Entwicklung von Jugendlichen verantwortlich sei, nannten die Lehrpersonen in beiden Studien primär das Elternhaus sowie die Peer-Group (Gleichaltrige, Freundeskreis). In der qualitativen Studie betont mehr als die Hälfte der Befragten (60 %, n = 15), dass das Elternhaus – einschließlich Großeltern und weiterer Verwandter – hier eine besondere Rolle spiele. Weitere 24 % (n = 6) heben die Bedeutung der Peer-Group für die Charakterentwicklung hervor, insbesondere im Altersbereich zwischen zehn und 14 Jahren.

Also vorrangig ist auf jeden Fall das Elternhaus. Also Eltern, Großeltern, je nachdem, wo sie die meiste Zeit, mehr oder weniger, verbringen. Das ist einmal vorrangig. Und dann entscheiden, glaube ich, ganz viel die Freunde. Welche Werte die Freunde haben, welche Persönlichkeiten die Freunde entwickeln, denn mit denen verbringt man relativ viel Zeit, auch in der Schule. (M_L2_N, Pos. 55)

Nach den Ergebnissen der quantitativen Studie schätzen die befragten Lehrpersonen den Einfluss von Gleichaltrigen (der Peer Group) bei zehn bis 14-Jährigen am höchsten ein (43,9 %), gefolgt von den Eltern (39,4 %) und dann von den Medien (12,1 %).

Der Mixed Methods Ansatz demonstriert in der Beantwortung dieser Forschungsfrage seinen Mehrwert durch die Verknüpfung komplementärer Datenquellen: Während die qualitative Analyse tiefgehende Einblicke in die individuellen Perspektiven und Argumentationsmuster der Lehrpersonen liefert, ermöglicht die quantitative Erhebung die Identifikation von Konvergenzen in den Ergebnissen. Die qualitative Untersuchung erweitert das Erkenntnisspektrum zudem um essenzielle Aspekte, die für die charakterliche Entwicklung von Jugendlichen nach Ansicht von Lehrpersonen von Bedeutung sind, darunter die Rolle von Ritualen, außerschulischen Aktivitäten und der Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Diese Dimensionen bleiben in der quantitativen Erhebung unberücksichtigt, was die komplementäre Funktion der beiden Ansätze einmal mehr unterstreicht.

3.2 Charakterstärken und Lebenskompetenzen, die besonders gefördert werden sollten

Die Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden lieferte auch bei der Identifikation wichtiger Charakterstärken ein umfassendes Bild. In den Interviews wurden Charakterstärken wie kritisches Denken und Neugierde sowie Toleranz und Empathie besonders häufig genannt. Diese Ergebnisse konnten durch die quantitative Befragung präzisiert werden, in der Mitgefühl (20,7 %) und Ehrlichkeit (15,8), die zu den moralischen Tugenden gehören, auf den ersten beiden Plätzen priorisiert wurden, gefolgt von Urteilsvermögen und kritischem Denken (14,8 %) (intellektuelle Tugend) auf dem dritten Platz.

Die Methodenkombination ermöglichte nicht nur die Identifizierung von für Lehrpersonen besonders wichtigen Charakterstärken, sondern untermauerte auch die Gewichtung dieser Stärken im Gesamtbild der Schulkultur. Qualitative Aussagen unterstreichen die Wichtigkeit, die Lehrpersonen den intellektuellen Tugenden beimessen, in dem sie betonen, dass diese besonders zentral für den schulischen Kontext sind. Gleichzeitig nennen sie eine Reihe von moralischen Tugenden, die ihnen bedeutsam erscheinen, wie Toleranz, Ehrlichkeit, Respekt und Empathie. Die quantitative Studie, in der Charakterstärken aus allen vier Tugendkategorien (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2022) ausgewählt werden, zeigen eine klare Priorisierung von moralischen, gefolgt von intellektuellen Tugenden an der zweiten Stelle. Auch in Hinblick auf die relativ hohe Bedeutung, die Lehrpersonen einer zentralen Lebenskompetenz – der Resilienz (Selbstwirksamkeitstugend) beimessen, sind die Ergebnisse beider Studien komplementär: In der quantitativen Studie wurde diese Charakterstärke am häufigsten auf Rang 2 gewählt (17,2 %) und in der qualitativen Studie erwähnen drei Lehrpersonen, dass man in die Förderung von Resilienz „sehr stark investieren“ müsse (M_L8, Pos. 37), da diese für die persönliche und berufliche Lebensgestaltung sehr bedeutsam sei.

3.3 Hindernisse für werteorientierte Persönlichkeitsbildung

Der Mixed Methods Ansatz verdeutlicht hier eine wesentliche Stärke: die Möglichkeit, Diskrepanzen zwischen wahrgenommener Vorbereitung durch die Ausbildung und der tatsächlichen Praxiserfahrung umfassend zu beleuchten. Während in der qualitativen Untersuchung 88 % der befragten Lehrpersonen angaben, sich schlecht oder gar nicht auf die Förderung von Charakterstärken vorbereitet zu fühlen, bewerten 88,7 % in der quantitativen Studie ihre Kompetenz zur Förderung von Persönlichkeitsbildung als sehr gut oder ausreichend. Diese scheinbare Divergenz wird durch die Integration beider Datenquellen erklärbar: Viele Lehrpersonen präzisierten in den Interviews, dass sie ihre Fähigkeiten überwiegend durch die Berufserfahrung oder durch informellen kollegialen Austausch erworben haben. Besonders das Mentoring-System für Berufseinsteiger*innen wird als wertvolle Ressource genannt, um von erfahrenen Lehrpersonen praxisnahe Ansätze zur Persönlichkeitsbildung zu erlernen.

Die quantitative Untersuchung erhebt lediglich, ob die Befragten seit ihrem Studienabschluss Fortbildungen im Bereich Persönlichkeitsbildung besucht haben – eine Frage, die 61,3 % bejahten. Allerdings wird in der quantitativen Studie nicht untersucht, ob und wie Fortbildungen mit dem subjektiven Kompetenzzempfinden der Lehrpersonen zur Persönlichkeitsbildung zusammenhängen. Diese Erkenntnislücke zeigt, dass eine gezielte Fragestellung nötig wäre, um den Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungen und der praktischen Kompetenz weiter zu untersuchen.

In den qualitativen Interviews thematisierten die befragten Lehrpersonen verschiedene Herausforderungen, die ihrer Einschätzung nach die Umsetzung von Persönlichkeitsbildung im schulischen Kontext erschweren. Im Zusammenhang mit der zunehmenden Standardisierung von Unterrichtsinhalten wurden insbesondere die Überfrachtung des Lehrplans, die begrenzte strukturelle Flexibilität des österreichischen Schulsystems sowie ein utilitaristisch wahrgenommenes Bildungsverständnis kritisch hervorgehoben.

Durch die Standardisierung habe ich schon den Eindruck, dass es mehr in Richtung Pragmatismus geht, ja, und um dieses um zu, ja? Also nicht mehr lernen, weil es dem Menschen zugute kommt und weil der Mensch dadurch Nahrung kriegt um aufzublühen, sondern eher so dieses um zu, ja? (G_L12_N, Pos. 17)

Das Vorhandensein von Hindernissen wurde in der quantitativen Studie durch statistische Analysen überprüft und in ihrer Verbreitung innerhalb der Stichprobe quantifiziert. Diese bestätigten die Ergebnisse der Interviewstudie im größeren Datensatz und zeigen, dass die oben genannten behördlichen Vorgaben als besonders belastend erfahren werden. Zusätzlich ergaben die quantitativen Analysen, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und der Ansicht, dass es Hindernisse gibt, um Persönlichkeitsbildung zu fördern, gibt ($p = 0,03$): 31,8 % der 41–50-Jährigen geben an, dass es Hindernisse im Schulsystem gibt. Mit höherem Alter scheint die Annahme wieder zu sinken. Bei der Altersgruppe 60 Jahre und

älter sind nur mehr 4,7 % der Meinung, dass es Hindernisse für die Förderung von Persönlichkeitsbildung im Schulsystem gibt.

4 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Nachdem die Bedeutung von werteorientierter Persönlichkeitsbildung in den letzten zwanzig Jahren im internationalen (vgl. Brown et al., 2022) und zunehmend auch im europäischen Bildungsdiskurs (Fernández Espinosa et al., 2024; Kristjánsson, 2023) zugenommen hat, widmete sich dieser Artikel den Perspektiven von österreichischen Lehrpersonen zu verschiedenen Aspekten der werteorientierten Persönlichkeitsbildung, die anhand einer Mixed Methods Studie erhoben wurden. Die aus den Studienergebnissen abzuleitenden Erkenntnisse bestätigen bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem internationalen Raum: So sind die befragten Lehrpersonen in Österreich etwa der Überzeugung, dass die Förderung positiver Charakterstärken von Jugendlichen während der Sekundarstufe I eine ihrer zentralen Aufgaben darstellt und wichtiger ist als die Vermittlung von Fachwissen. Die Idee, dass sich schulische Bildung nicht auf den Erwerb spezifischen Fachwissens beschränken sollte, sondern auch zentrale Lebenskompetenzen anbahnen soll wird von zahlreichen Bildungswissenschaftler*innen unterstützt (Arthur et al., 2015; Berkowitz, 2011; Hummrich & Kramer, 2017; Peterson & Arthur, 2020; Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017).

Die Erkenntnis, dass die befragten österreichischen Lehrpersonen unterschiedliche Charakterstärken wie Empathie, Ehrlichkeit, Urteilsbildung und kritisches Denken sowie Resilienz im Schulkontext fördern möchten, lässt sich auch von Lehrpersonen aus anderen Ländern ableiten, wie empirische Studien zeigen. Sanderse et al. (2015) zeigen auf, dass Lehrpersonen aus dem Vereinigten Königreich (n = 102) gerade deshalb den Lehrberuf wählten, weil sie gute Charakterstärken in den ihnen anvertrauten Jugendlichen fördern und einen bedeutsamen Beitrag in deren Leben leisten wollen. Gleichzeitig berichteten sie, dass das Lehramtsstudium häufig zu wenig auf die ethische Dimension des Berufes vorbereite.

Im Zusammenhang damit, wie Persönlichkeitsbildung in der Lehramtsausbildung und in Fortbildungen adressiert werde, gehen die Ergebnisse der vorliegenden Mixed Methods Studie in die gleiche Richtung wie verschiedene Studien im internationalen Kontext: Im Vereinigten Königreich gibt es eine Studie von Revell und Arthur (2007) aus der hervorgeht, dass sich Lehramtsstudierende (n = 1013) durch ihre Ausbildung zu wenig darauf vorbereitet sehen, gute Charakterstärken im Schulkontext zu fördern. Die Ergebnisse ähneln der einer amerikanischen Untersuchung (Mathison, 1999), in der Lehrpersonen und Lehramtsstudierende (n = 287) in einer Fragebogenstudie mit überwiegender Mehrheit Persönlichkeitsbildung für wichtig erachten, aber ihrer Meinung nach zu wenig auf deren Förderung vorbereitet würden.

Aus der vorliegenden Studie geht hervor, dass sich die meisten der befragten österreichischen Lehrpersonen (88,7 %) in der Lage sehen, Persönlichkeitsbildung zu fördern. Dies kann durch die Einsichten der qualitativen Studie ergänzt werden: Hier geben die befragten Lehrpersonen zwar an, die berufliche Ausbildung hätte sie zu wenig darauf vorbereitet, sie

hätten aber vieles durch die Unterrichtspraxis gelernt und würden die Persönlichkeitsbildung daher dennoch im schulischen Alltag fördern.

Die Gegenüberstellung von Leistungserbringung und Persönlichkeitsbildung, die in der quantitativen Studie vorgenommen wurde, beruht auf Einsichten von empirischen Studien (vgl. Harrison et al., 2022; Mathison, 1999; Sanderse et al., 2015) und wird gleichzeitig als Einschränkung berichtet (Kropfreiter & Bernhard, 2024). In der qualitativen Studie hingegen wird diesbezüglich ein differenzierter Blick ermöglicht: Auch wenn einzelne Lehrpersonen berichten, dass ihnen, wenn sie ein sogenanntes „Hauptfach“ wie Mathematik oder Latein unterrichten, kaum Zeit für Persönlichkeitsbildung bliebe, sie gleichzeitig das Potenzial der Fachvermittlung für die Förderung von Charakterstärken erkennen: So berichten sie beispielsweise, wie durch Schreiben Reflexion angeregt wird, welche Bedeutung die richtige Literatúrauswahl für die Persönlichkeitsbildung hat und wie sie durch andere Mittel, wie Theaterspielen oder Diskussionsforen Charakterstärken von Jugendlichen zu fördern beabsichtigen.

Der positive Zusammenhang zwischen Character Education und schulischem Lernerfolg wurde empirisch häufig nachgewiesen (vgl. Jeynes, 2017; Ruch, 2015). Dies könnte auch hierzulande als überzeugendes Argument dienen, um einen holistischen Blick auf Bildung zu fördern. Ein der Wahrnehmung nach starres Schulsystem und ein überfrachteter Lehrplan werden in der vorliegenden Studie als zentrale Hindernisse angeführt, um mehr auf Persönlichkeitsbildung zu fokussieren. Diese Ansichten decken sich größtenteils mit denen von Lehrpersonen aus anderen Ländern (vgl. Beachum et al., 2013; Sanderse et al., 2015). Neben dem Zusammenhang zwischen fachlichen Lernergebnissen und Persönlichkeitsbildung konnte ebenso ein Zusammenhang zwischen besserem Verhalten im Klassenzimmer und der Förderung von Charakterstärken empirisch gezeigt werden (Jeynes, 2017; Wagner & Ruch, 2015). Viele Schulen, die keinen expliziten Bezug zur Persönlichkeitsbildung haben, greifen auf Verhaltensvereinbarungen und Hausordnungen zurück, um gutes soziales Verhalten zu unterstützen. Aus den Interviews geht hervor, dass viele Lehrpersonen solche Maßnahmen als wertvoll und unterstützend für die Förderung von Persönlichkeitsbildung erachten, genauso wie verschiedene Auszeichnungen oder Verdienstmedaillen, die zu besonderen Anlässen verliehen werden. Allerdings hat sich anhand von empirischen Untersuchungen gezeigt, dass langzeitige Erfolge leichter erreicht und die intrinsische Motivation bei Kindern und Jugendlichen nachhaltiger gestärkt wird, wenn solche Maßnahmen in ein Gesamtkonzept zur Persönlichkeitsbildung integriert werden (Berkowitz & Bier, 2005; Lickona, 1992), weil dadurch inkonsistente Botschaften über Regeln und Verhalten vermieden werden (Lapsley & Narvaez, 2006). Außerdem werden in werteorientierten, neoaristotelischen Persönlichkeitsbildungsprogrammen sowohl kognitive als auch emotionale und moralische Komponenten der menschlichen Persönlichkeit berücksichtigt, was einen nachhaltigen Aufbau von positiven Charakterstärken unterstützt (Arthur et al., 2022; Arthur et al., 2017; Narvaez, 2010).

Ein zentraler Aspekt, der sich aus den Ergebnissen ableiten lässt, betrifft die Schnittmenge zwischen werteorientierter Persönlichkeitsbildung und dem Konzept der Life Skills, wie sie

etwa von der WHO (1994) definiert wurden. Die in dieser Studie identifizierten bedeutenden Charakterstärken – insbesondere Resilienz, Empathie und kritisches Denken – zählen zugleich zu jenen psychosozialen Fähigkeiten, die jungen Menschen helfen, Herausforderungen des Alltags konstruktiv zu bewältigen. Damit wird deutlich, dass Lehrpersonen in Österreich intuitiv viele jener Kompetenzen fördern möchten, die auch im Rahmen internationaler Life-Skills-Programme vermittelt werden sollen. Die Ergebnisse legen daher nahe, dass eine stärker auf Charakterstärken ausgerichtete Life-Skills-Pädagogik – wie sie derzeit im Rahmen eines Interreg-Projekts konzipiert wird – auf hohe Akzeptanz bei Lehrpersonen stoßen könnte. Ein solcher integrativer Zugang hätte das Potenzial, sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch psychosoziale Gesundheit von Lernenden ganzheitlich zu fördern und schulische Bildungsziele um eine zentrale menschlich-ethische Dimension zu erweitern.

5 Einschränkungen und Fazit

Bei der Durchführung kann nicht ausgeschlossen werden, dass etliche der Befragten sich bei den Antworten an sozial erwünschten Antwortmustern und am vermeintlichen Studienziel orientiert haben. Im Zusammenhang mit der Sampling-Strategie wurde bei beiden Studien kein zufälliges Verfahren gewählt: Empirische Studien werden an Schulen stark eingeschränkt und verlangen die Bewilligung der jeweiligen Bildungsdirektionen. Für den Zutritt zu konkreten Schulen ist wiederum die Erlaubnis der Schulleitungen der jeweiligen Einrichtungen vonnöten, die für die Interviewstudie vielfach konkrete Lehrpersonen baten, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Die Teilnahme-Links zur Online-Fragebogenstudie wurden ebenfalls von den Direktionen zumeist an das ganze Kollegium weitergeleitet.

Die in dieser Studie erfassten Perspektiven von Lehrpersonen weisen darauf hin, dass werteorientierte Persönlichkeitsbildung nicht nur als pädagogisches Zusatzanliegen verstanden werden sollte, sondern als zentraler Bestandteil schulischer Bildungsprozesse gedacht und entsprechend professionalisiert werden sollte.

Literatur

- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Holt.
<https://psycnet.apa.org/record/1928-00372-001>
- Arthur, J. (2019). *The Formation of Character in Education: From Aristotle to the 21st century*. Routledge.
- Arthur, J., Fullard, M. & O’Leary, C. (2022). *Teaching Character Education: What Works: Research Report*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues [online]. Accessed 10 August 2022.
[https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Teaching CharacterEducation_WhatWorks_ResearchReport.pdf](https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Teaching%20CharacterEducation_WhatWorks_ResearchReport.pdf)
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.

- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W. & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools: Research Report*. Jubilee Centre for Character and Virtues (online).
http://epapers.bham.ac.uk/1969/1/Character_Education_in_UK_Schools.pdf
- Astleitner, H. (2009). *Komplementäre Lehrziele im Unterricht. Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen (Forschungsbericht)*. Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
<https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/manuskript13.pdf>
- Astleitner, H. (2015). Klassenmanagement und Persönlichkeitsentwicklung. *PADUA*, 10(2), 89–97.
- Bauer, F., Hauer, B. & Neuhofer, M. (2005). Österreich im PISA-Schock. *Wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Zeitschrift*, 28(1), 110–137.
- Beachum, F., McCray, C., Yawn, C. & Obiakor, F. (2013). Support and importance of character education: pre-service teacher perceptions. *Education*, 133, 480. <https://doi.org/values>
- Berkowitz, M. W. (2011). Leading schools of character. *The soul of educational leadership series*, 9, 93–121.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.
https://www.researchgate.net/profile/Marvin-Berkowitz-2/publication/251977043_What_Works_In_Character_Education/links/53fb5ea60cf22f21c2f31c28/What-Works-In-Character-Education.pdf
- Bernhard, R. (2019). Using mixed methods to capture complexity in an empirical project about teachers' beliefs and history education in Austria. *History Education Research Journal*, 16(1), 63–73.
- Bernhard, R. (2024). Challenges and opportunities for character education in Austria. In V. Fernández Espinosa, K. Kristjánsson, T. Harrison & R. Bernhard (Hrsg.), *Challenges and Opportunities for Character Education in Europe*. (S. 35–56). McGrawhill.
- Bernhard, R., Schulte-Altedorneburg, J. & Greiner, U. (in preparation). *Werteorientierte Persönlichkeitsbildung in Schulen: Eine Übersetzung des Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 2022* [Manuscript in preparation].
- Brown, M., McGrath, R., Bier, M. C., Johnson, K. & Berkowitz, M. W. (2022). A comprehensive meta-analysis of character education programs. *Journal of Moral Education, ahead-of-print*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196>
- Budde, J. & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2. ed.). sage. <https://ubdata.univie.ac.at/AC03520780>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (3.). sage.
- Dallmann, H.-U. (2009). Eine tugendethische Annäherung an Begriff und Pädagogik der Kompetenzen. *Ethik und Gesellschaft* (1).
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. & Carver, C. S. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *J Pers Soc Psychol*, 92, 1087–1101.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- 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.
- Fernández Espinosa, V., Kristjánsson, K., Harrison, T. & Bernhard, R. (Hrsg.). (2024). *Challenges and Opportunities for Character Education in Europe*. McGrawhill.
- Fischer, G. (2014). *Diskurs über Kompetenzorientierung*. Institut für Slawistik, Wien.
https://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_slawistik/Forschung/Fachdidaktik/Forum/41_Diskurs_ueber_Kompetenzorientierung.pdf

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. P. Lang.
- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A. & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (1. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Harrison, T., Dineen, K. & Moller, F. (2022). Tests of life or life of tests? similarities and differences in parents' and teachers' prioritisation of character, academic attainment, the virtues and moral theories. *Journal of Beliefs & Values*, 43(2), 137–158.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* (46), 55–66. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000105>
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation* (1. Aufl.). *Basiswissen Sozialisation*, / 5. Springer.
- Jerome, L. & Kisby, B. (2019). *The rise of character education in Britain: Heroes, dragons and the myths of character*. Springer.
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis on the relationship between character education and student achievement and behavioral outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33–71.
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues (online). <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf> (Zuletzt abgerufen am: 28.4.2021)
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham, Jubilee Centre for Character and Virtues (online). <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>
- Kelle, U., Kühberger, C. & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>
- Kristjánsson, K. (2023). *The new flourishing agenda in education: a report on the current theoretical state of play: Report commissioned by OECD, Directorate for Education and Skills*. OECD.
- Kropfreiter, E. & Bernhard, R. (im Druck). Austrian secondary school teachers' views on character education: initial qualitative insights from a mixed methods study. *Journal of Character Education*.
- Kropfreiter, E., Bernhard, R. & McDermott, T. (2024). Austrian secondary school teachers' view on character education: Quantitative insights from a mixed-methods study. *Journal of Moral Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2373167>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Lapsley, D. & Narvaez, D. (2006). Character education. *Handbook of child psychology*, 4(1), 696–749.
- Lederer, B. (2015). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Kompetenz oder Bildung. tredition.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. A Bantam trade paperback. Bantam Books. <https://ubdata.univie.ac.at/AC00998762>
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational leadership*, 51(3), 6–11.
- Lucas, B. (2019). Overview of character education frameworks. *Eton Journal for Innovation and Research in Education* (3), 4–9.

- Mathison, C. (1999). How Teachers feel about character education: a descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20(4), 29–38.
- Narvaez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163–181. <https://doi.org/10.1177/1745691610362351>
- Peterson, A. & Arthur, J. (2020). *Ethics and the good teacher: character in the professional domain. Character and virtue within the professions*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429320699>
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Posch, P. (2019). Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018* (Bd. 2018, S. 486–492). Leykam. <https://doi.org/10.17888/NBB2018-2-12-1>
- Revell, L. & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03057240701194738>
- Rismawati, R., Muhammad Yahya Muhaimin Syarifuddin, Samudra Sanur, I., Ahmadin, A., Aba, A., & Khaer, F. (2025). Character Education as An Antidote to Racism Among Generation Z. *Jurnal Edukasi Terkini*, 2(1), 24–32. <https://doi.org/10.70310/jet.2025.02010375>
- Rodenstock, R. & Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.). (2018). *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie*. Roman Herzog Institut.
- Sanderse, W., Walker, D. & Jones, C. (2015). Developing the whole child in an age of academic measurement: Can this be done according to U.K. teachers? *Teaching and Teacher Education*, 47, 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.010>
- Sayer, A. (2018). Tugendethik und Sozialwissenschaft. *Soziale Passagen*, 10(1), 29–43.
- Schluß, H. (2015). Tugenden – Werte – Kompetenzen: Herbstsymposium 2014. *Armis et Litteris*(32).
- Schluß, H. (2020). Schulische Erziehung und Bildung für eine demokratische Gesellschaft? In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Erziehung – Werte – Haltungen: Schule als Lernort für eine offene Gesellschaft* (S. 59–82). Waxmann.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107–131.
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. In *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 3–26). Springer.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. sage.
- Thurau, M. (2022). Vom Sinn und Unsinn des Charakters. Zur Geschichte eines persistenten Begriffs. In A. Dörfler-Dierken & C. Göbel (Hrsg.), *Charakter – Haltung – Habitus: Persönlichkeit und Verantwortung in der Bundeswehr* (Bd. 55, S. 31–46). Springer VS.
- Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology*, 6, 610.
- WHO World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2. rev. Aufl.). <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

Das Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung an der PH NÖ

Faktoren für ein erfolgreiches Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung

Petra Lichtenschopf¹, Petra Dienbauer², Johanna E. Schwarz³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2025.i3.a1459>

Zusammenfassung

Über systematische Entwicklung von Schulen und Schulsystemen wird in der Schulpädagogik intensiv diskutiert. Im Zuge dessen nehmen, um diese spezifischen Programme an den Schulen zu implementieren, Prozesse wie die externe Beratung von Schulentwicklungsprozessen einen zunehmenden Stellenwert ein (Goecke, 2018). Um die Entwicklung zu unterstützen, folgen Schulentwicklungsberater*innen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich dem systemischen Ansatz. In den letzten Jahren kommt dem komplementären Ansatz immer mehr Bedeutung zu, da die Kombination von Prozess- und Fachwissen für eine nachhaltige Veränderung unabdingbar ist (Königswieser, 2006). Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen jene Erfolgsfaktoren, die das Zusammenspiel von Prozess- und Fachberatung im schulischen Kontext fördern. Im Rahmen von schriftlichen Fragebögen wurden 13 Prozessberater*innen und 9 Fachberater*innen zu Gelingensbedingungen für Komplementärberatung befragt. Das Material wurde anhand deduktiver Kategorienbildung ausgewertet. Die Ergebnisse verweisen auf jene Faktoren, die aus Sicht der Befragten für ein erfolgreiches Zusammenspiel erforderlich sind, jedoch lässt das Ergebnis auch Interpretationen für die Weiterentwicklung des komplementären Ansatzes offen.

Stichwörter: Fach- und Prozessberatung, Komplementärberatung, Zusammenspiel

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: p.dienbauer@ph-noe.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: j.schwarz@ph-noe.ac.at

1 Einleitung – Wirksame Beratung

Zahlreiche Initiativen bzw. veränderte Rahmenbestimmungen des BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) lösen vielfältige Entwicklungsimpulse bzw. Entwicklungsdruck an Schulen aus, z. B. durch die Einführung des Qualitätsrahmens für Schulen (QMS), neuer Lehrpläne oder von Autonomiebestimmungen. Die einzelnen Schulen sind gefordert, sich durch „systematisch betriebene, evidenzbasierte Qualitätsentwicklung“ (BMBWF, 2019, S. 29) als lernende Organisation Entwicklungswege zu designen und zu beschreiten. Um diesen internen wie auch externen Anforderungen und Herausforderungen gerecht zu werden, ist eine stetige Anpassung und Entwicklung im System Schule unerlässlich (Altrichter et al., 2021).

Zielgerichtete Schulentwicklung zeigt sich in einem prozesshaften Zusammenspiel aus Aktivitäten der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung im Dreiklang (Rolff, 2016) – situationsspezifisch und den Bedarfen des Schulstandortes angemessen – und als sozialer Prozess in der Organisation. Standortspezifische Entwicklungsaktivitäten erfordern beispielsweise zumeist veränderte innerschulische Kommunikationsmuster bzw. -strukturen und es wird auch die Inanspruchnahme von schulexterner Beratung, Begleitung und Feedback genützt (Dichatschek, 2023, S. 10).

Schulentwicklungsberater*innen unterstützen Schulen in Entwicklungsprozessen durch fundierte Beratung von Schulleitungen, Fachteams und Lehrerkollegien, um nachhaltige Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu fördern (PH NÖ, 2025).

1.1 Beratung in der Schulentwicklung

Im pädagogischen Bereich definieren sich neben der Beratung in der Schulentwicklung verschiedene Formen von Beratung, z.B. Lernberatung, pädagogische Diagnostik, Migranten, Schüler*innen- oder Elternberatung (Dichatschek, 2023, S. 22–23). Beratung findet dann statt, wenn Interaktionen bzw. Hilfestellungen zur Lösung von Problemen geboten werden, um die Handlungs- und Entscheidungskompetenz der beratenen Personen zu erhöhen bzw. dadurch die Probleme eigenständig und aktiv zu lösen (Nußbeck, 2014, S.21).

Seel unterscheidet die transitive Beratung, welche auf die Professionalität aus der Fachlichkeit bezieht, wo Fachwissen weitergegeben und Empfehlungen ausgesprochen werden, von der reflexiven Beratung, die auf Selbstklärung durch Reflexion des eigenen Handelns fokussiert, um Lösungsmöglichkeiten von innen heraus zu entwickeln. Beide Formen kommen in der Praxis häufig vermischt vor, um effizienter an Entwicklungen zu arbeiten. Sie lassen sich nicht immer voneinander getrennt betrachten (Seel, 2014, S. 32).

Ähnliche begriffliche Differenzierungen finden sich im Beratungsdiskurs durch die Verwendung von Termini wie Fach- und Prozessberatung, Komplementärberatung bzw. integrierte Beratung (Königswieser & Hillebrand, 2017, S. 20).

1.1.1 Fach- bzw. Prozessberatung

Auf Basis der beiden Quellen von Fitsch (2005) und Königswieser (2015) wurden die Begriffe Fachberatung und Prozessberatung folgend definiert:

Fach- bzw. Expertenberatung ist die inhaltsorientierte Beratung durch Fachexpertinnen und Fachexperten, die Problemanalysen und -lösungen vorschlagen. Fachberater*innen vermitteln und tauschen sich über Wissen aus und gestalten Methoden in der Umsetzung. Bei Fachberatung stehen Fachleute zur Verfügung, die durch ihr Fachwissen bei der Lösung von fachlichen Problemen unterstützen können. Fachberater*innen nützen bei der Beratung ihr standardisiertes Wissen und ihre Interpretationskompetenz von Daten (Fitsch, 2005). Die Kommunikation und soziale Interaktionen stehen nicht im Vordergrund (Königswieser et al., 2015, S. 73ff.). Die Beratungstätigkeit basiert auf standardisiertem Hard-Fact-Wissen und beschäftigt sich mit inhaltlichen Konzepterstellungen.

Unter Prozessberatung wird eine helfende Beziehung zwischen Berater*in und Klient*in verstanden. In der Prozessberatung werden komplexe Veränderungsprozesse, eine aktive Umsetzungsunterstützung bis hin zu Verbesserung der Ablaufprozesse entwickelt (Fitsch, 2005). Prozessberater*innen setzen mit den beteiligten Personen Ziele für den Veränderungsprozess und verständigen sich darüber, wie sie zu diesen Zielen kommen. Aus Sicht der systemischen Organisationsberatung besitzen Organisationen das Wissen und die Fähigkeit, Lösungen für schwierige Situationen und Probleme zu entwickeln und Handlungsoptionen zu erweitern. Durch Interventionen der Berater*innen können blockierte Energien freigesetzt werden (Königswieser, 2006).

1.1.2 Komplementärberatung

Die Komplementärberatung, wie sie von Königswieser et al. (2006) beschrieben wird, bezeichnet die gezielte Kombination von Fach- und Prozessberatung. Dabei wird die inhaltliche Expertise (Fach-Know-how) mit der Begleitung von Veränderungsprozessen (Prozess-Know-how) integriert, um Unternehmen bei komplexen Transformationsvorhaben effektiv zu unterstützen. Dieses Zusammenspiel ermöglicht es, sowohl die „harten“ Faktoren wie Strategie, Struktur und Technik als auch die „weichen“ Faktoren wie Kultur, Führung und Motivation gleichermaßen zu berücksichtigen. Laut Königswieser et al. (2006) liegt der Mehrwert der Komplementärberatung darin, dass durch die Verknüpfung von Fach- und Prozessberatung eine ganzheitliche Herangehensweise geschaffen wird, die den spezifischen Anforderungen und Dynamiken von Organisationen gerecht wird. Dies fördert nicht nur die Effizienz und Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen, sondern auch die Akzeptanz und Beteiligung der Mitarbeitenden.

1.2 Komplementärmodell

Komplementärberatung unterstützt Unternehmen darin, bestmögliche Lösungen für ihr Anliegen zu finden, wobei die Veränderungsfähigkeit und auch Umsetzungsmöglichkeit im jeweiligen System Berücksichtigung finden sollen (Königswieser, 2006).

Das SIM-Modell (Systemisches Interventionsmodell) von Königswieser et al. (2006) ist ein Ansatz für systemische Organisationsberatung und Veränderungsprozesse. Es bietet eine strukturierte Herangehensweise zur Gestaltung und Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen und basiert auf systemtheoretischen Prinzipien.

Das Modell geht davon aus, dass Organisationen komplexe, soziale Systeme sind, die sich nicht linear steuern lassen. Veränderungsprozesse müssen daher so gestaltet werden, dass sie die Selbstorganisation des Systems anregen und nachhaltig wirken. Die zentrale Idee des Modells besteht darin, dass Veränderungsprozesse als zyklische, dynamische Entwicklungen zu betrachten sind. Das Modell integriert drei wesentliche Dimensionen: Struktur, Strategie und Kultur. Diese Dimensionen repräsentieren unterschiedliche Aspekte organisationaler Entwicklung und stehen in Wechselwirkungen zueinander.

Struktur umfasst formale Elemente der Organisation, wie Hierarchien, Prozesse und Verantwortlichkeiten.

Strategie beschreibt die langfristige Ausrichtung des Unternehmens und die Planung zukünftiger Entwicklungsschritte.

Kultur bezieht sich auf die informellen Werte, Normen und das soziale Miteinander innerhalb der Organisation. Um nachhaltige Veränderungen zu ermöglichen, muss eine Balance zwischen den drei Dimensionen hergestellt werden.

Eine zentrale Aussage des Modells gründet sich in der Notwendigkeit der Komplementarität zwischen Fach- und Prozessberatung. Fachberatung bringt inhaltliches Know-how und spezifische Lösungskompetenzen ein, während Prozessberatung auf die Gestaltung des Veränderungsprozesses fokussiert ist und die Selbstorganisation der Beteiligten fördert. Diese beiden Beratungsansätze ergänzen sich gegenseitig, um den Veränderungsprozess optimal zu steuern.

Der spiralartige Verlauf des Veränderungsprozesses weist auf keine einfache „Lösung“ hin, sondern zeigt innerhalb der Dimensionen Strategie, Struktur und Kultur einen kontinuierlichen Zyklus von Analyse, Intervention, Reflexion und Anpassung. Dabei wird eine integrierte Ergebnisintervention in Richtung Vision angestrebt, die sicherstellt, dass Veränderungsmaßnahmen nicht isoliert bleiben, sondern langfristig verankert werden (Königswieser, 2006).

Für die Pädagogische Hochschule Niederösterreich zeichnen sich zwei Wege der Gestaltung von Komplementärberatung im schulischen Kontext ab:

- Komplementarität: Zusammenstellung des Beratungstandems, sodass ein hohes Maß an Fachwissen und Prozess-Know-how vorhanden ist.
- Kompensation: „Kunden“-Know-how, sprich in der Schule, wird durch einzubringendes Fachwissen ergänzt. Wenn weder beim Kunden noch bei den Beratenden ausreichend spezifisches Wissen vorhanden ist, werden Fachexperten einbezogen! Die Prozessbegleitung ist das durchgängige Element, in welches die Fachberatung situationsbezogen und geplant einbezogen wird.

1.2.1 Forschung – Komplementärberatung im Kontext Schule

Königswieser, Ebrû und Gebhard (2015) zeigen anhand ausgewählter Fallbeispiele im wirtschaftlichen Bereich, wie Komplementärberatung umgesetzt werden kann. Ebenso identifizieren sie anhand der dargestellten Fallbeispiele Erfolgsgründe für diese Methode der Beratung (Königswieser et al., 2015, S. 91).

Hofbauer und Bernhard (2023) stellen fest, dass sich die meisten Schulentwicklungsberater*innen in Österreich als Prozessberater*innen sehen und häufig als Tandem arbeiten. Fach- und Prozessberatung in Kombination ist dabei nicht weit verbreitet. Die Komplementärberatung im Kontext Schule ist nicht ausreichend erforscht, um Gelingensbedingungen bzw. ein Komplementärmodell bzw. ein Modell für integrative Fach- und Prozessberatung dafür zu entwickeln.

Altrichter et al. (2021) verweisen im Nationalen Bildungsbericht darauf, dass die Schulentwicklungsberatung [SEB] eine Vielfalt an Verfahren und Methoden einsetzt.

„Man kann also in der SEB davon ausgehen, dass Mischformen sehr unterschiedlicher Methoden und Interventionen das Übliche sind, z. B. Prozessberatung, Expertinnen/Experten-Tipps, Coaching, Informationsvermittlung und Großgruppenarbeit an einem Pädagogischen Tag“ (Altrichter et al., 2021, S. 398).

Schwarz & Überlacker (2023) verweisen auf einen sich abzeichnenden Trend zur Schulentwicklungsberatung mit integrierter Fach- und Prozessberatung, also Komplementärberatung. Vor allem bei Themen der Unterrichts- und Personalentwicklung bedarf es der Arbeit von interdisziplinären Teams. Hierfür zeigt sich die Sicherstellung eines Pools an qualifizierte Fach- und Prozessberater*innen als erforderlich (Schwarz & Überlacker, 2023).

Herrmann (2022) meint, dass nicht nur die Bereiche der Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung wichtig sind, sondern an den Gelingensbedingungen des Lernens von Schüler*innen gearbeitet werden müsse. Schulentwicklungsberatung enthält beratende Interventionen, die eine sachliche (Fach-), eine soziale (Kommunikations-) und eine zeitliche (Prozess-)Dimension beinhalten (2022, S. 413).

Aufgrund dieser Erkenntnis, dass Mischformen von Beratungsformen in der Schulentwicklungsberatung üblich sind und sein sollen, konzentriert sich die Studie der PH NÖ auf folgende zentrale Fragestellungen:

- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um eine erfolgreiche Komplementärberatung zu gewährleisten?
- Wie kann die Zusammenarbeit von Prozess- und Fachberatung zur effektiveren Erreichung der Entwicklungsziele von Schulen beitragen?
- Welche Handlungsoptionen haben Prozessberater*innen und Fachberater*innen in einem Komplementärsetting?

1.3 Methodische Vorgehensweise und Datenauswertung

Die Erhebung von Erfolgsfaktoren eines gelungenen Zusammenspiels von Fach- und Prozessberatung erfolgte im Rahmen einer schriftlichen Befragung für Fachberater*innen und Prozessberater*innen der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Dabei wurde ein theoriegeleiteter Fragebogen für Fachberater*innen und einer für Prozessberater*innen entwickelt. Die Fragebögen bezogen sich auf die Wahrnehmung von Aspekten der Komplementärberatung aus Sicht der Prozessberatung und aus Sicht der Fachberatung. Die Antworten auf den Fragenkatalog konnten im Rahmen einer vierstufigen Skala (trifft zu – ... – trifft nicht zu) gewählt werden. In offenen Fragestellungen formulierten die Befragten subjektive Eindrücke und unterbreiteten Vorschläge für die Weiterentwicklung des Ansatzes im schulischen Kontext.

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von Jänner 2024 bis März 2024 online mit Hilfe der IQES-Plattform statt. Zur Befragung eingeladen wurde eine Stichprobe von 14 ausgewählten Fach- und 14 ausgewählten Prozessberater*innen. Teilgenommen haben 9 Fachberater*innen und 13 Prozessberater*innen der PH NÖ. Erhoben wurde jedoch nicht, in wie vielen komplementären Beratungsprozessen die einzelnen Befragten tätig waren. Es ist davon auszugehen, dass einige Befragte die Erfahrungen aus mehreren Schulentwicklungsprozessen zur Beantwortung der Fragen herangezogen haben. Berater*innen, die bis dato noch in keinem komplementären Setting gearbeitet haben, wurden in diesem Sampling nicht berücksichtigt.

1.4 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Ausgehend von der leitenden Forschungsfrage: „Wie häufig konnten in bereits abgehaltenen Beratungen im komplementären Setting die definierten Gelingensbedingungen beobachtet werden und welche weiteren Gelingensbedingungen braucht erfolgreiche Komplementärberatung?“, wurden im Sinne der deduktiven Kategorienbildung die Antworten mit jenen Erfolgsfaktoren, die in der Literatur von Königswieser (2006) definiert sind, verglichen. Hierfür wurden im ersten Verfahren die angeführten Kriterien (siehe Tabelle 1) nach Angaben der Häufigkeit analysiert. Im zweiten Verfahren wurden die offenen Antworten mit den vorgegebenen Kategorien verglichen und interpretiert. Dabei ging es darum, mithilfe zusammenfassender Analysetechnik die verschiedenen Begriffsmerkmale herauszuarbeiten.

1.5 Kategorienbeschreibung

Das Kategoriensystem wurde aus von Königswieser et al (2006, S. 98) publizierten Erfolgsfaktoren im Beratungssystem abgeleitet und auf den schulischen Kontext bezogen beschrieben. Folgende deduktive Kategorien wurden mit Hilfe der Fragebögen untersucht.

Kategorie	Beschreibung
Selbstgewünschte Zusammenarbeit	Die Zusammenarbeit erfolgt gleichberechtigt. Das vielfältige Wissen wird gezielt zur Erreichung des Beratungsziels eingebunden.
Gemeinsame Ökonomie	Fachberater*innen und Prozessberater*innen sehen sich nicht als Konkurrenten. Terminverschiebungen werden gemeinsam abgesprochen.
Wechselseitiges Vertrauen	Es besteht gegenseitige Wertschätzung für beide Expertisen. Eine gemeinsame Wertebasis und beraterische Haltung dienen als Fundament.
Komplementäre Kompetenzen, kontextunabhängige Rolle	Fachberater*innen und Prozessberater*innen setzen ihre Fähigkeiten ergänzend ein und kompensieren notwendige Kompetenzen im Team.
Gemeinsame Vision und Ziele	Ziele werden gemeinsam formuliert. Welche Interventionen gesetzt werden, wird im Team abgesprochen.
Spielregeln der Zusammenarbeit	Wechselseitige Erwartungen werden angesprochen. Regelmäßiges gegenseitiges Feedback wird durch offene Kommunikation gepflegt. Quantitative und qualitative Erfolgskriterien sind definiert.
Zeit für Reflexion	Prozessgeführte Reflexion hilft dabei, das eigene Denken und Handeln systematisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Ein bewusster Wechsel, also das Oszillieren zwischen Inhalt und Prozess, ermöglicht eine tiefere Analyse und ein besseres Verständnis komplexer Themen.
Supervision/Intervision	Intervisionen sind bei größeren Projekten 1–2-mal pro Jahr möglich.
Gemeinsame Gestaltung des Anfangs	Ein abgestimmtes Konzept zu Beginn hilft, effizient und zielgerichtet zusammenzuarbeiten. Durch das Auftreten als komplementäres Team können unterschiedliche Perspektiven eingebracht und so bestmögliche Ergebnisse erzielen werden.
Sorgfältigste Vorbereitung	Durch das gemeinsame Bilden von Hypothesen können die Berater*innen inhaltlich Diskurse führen, die Rolle klären, Szenarien durchspielen und einen möglichen Ablauf der Beratung besprechen. Die Umsetzung eines professionellen Projektmanagements mit Zwischenzielen ermöglicht es, den Fortschritt kontinuierlich zu überprüfen und flexibel auf Veränderungen zu reagieren. Die Reflexion der persönlichen Resonanzen hilft, individuelle Wahrnehmungen und Reaktionen zu analysieren und die Zusammenarbeit zu verbessern.

Tabelle 1: Kategorieleitfaden in Anlehnung an den Erfolgsfaktoren nach Königswieser et al. (2006, S. 98)

Durch die deduktive Kategorienbildung wurden zehn Erfolgskriterien in den Fragebogen eingearbeitet und deren Häufigkeit des Vorkommens erfragt. Königswieser et al. (2006) sehen in der selbstgewünschten Zusammenarbeit der Berater*innenpaare einen wichtigen Faktor für das Gelingen der Beratung. Freiwilligkeit erhöht die Motivation, kreativ und vertrauensvoll unterschiedliches Wissen zu integrieren.

1.6 Ergebnisse

Aus dem vorliegenden Forschungsprojekt werden in diesem Artikel Ergebnisse zur Kategorie ‚Spielregeln der Zusammenarbeit‘ in Schulentwicklungsbegleitprozessen beschrieben und diskutiert, da diese besonderen Impulse für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Fach- und Prozessberatung auslösen.

Als Unterkategorien sind folgende Aspekte sowohl aus Perspektive der Prozess- als auch der Fachberater*innen besonders hervorgetreten: Kommunikationsaustausch, Übernahme von Verantwortung für den Schulentwicklungsprozess, Einbringen von Kompetenzen, sowie gegenseitige Wertschätzung & Akzeptanz.

1.6.1 Ein regelmäßiger Kommunikationsaustausch mit den Prozess- und Fachberater*innen fand statt.

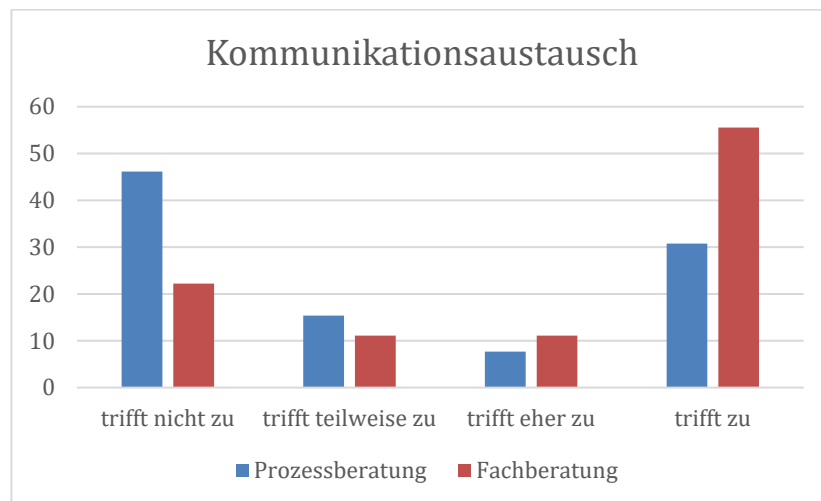


Abbildung 1: Ergebnisse der IQES-Fragebögen prozentuell dargestellt, Kommunikationsaustausch (2024, eigene Darstellung)

Ein regelmäßiger Kommunikationsaustausch zwischen den Prozess- und Fachberater*innen findet in unterschiedlichen Einschätzungen statt. Während 56% der Fachberater*innen von einem regelmäßigen Austausch im Beratungsprozess sprechen, tun dies nur jede*r dritte der befragten Prozessberater*innen.

Aus der Perspektive der Fachberater*innen sind insbesondere erweiterte Zeitressourcen für den fachlichen Austausch sowie eine klare Definition der Rollen innerhalb des Beratungssystems von zentraler Bedeutung. Zudem wird ein regelmäßiger Austausch zwischen Fachberater*innen und Prozessberater*innen als essenziell angesehen, um eine effektive Zusammenarbeit zu gewährleisten.

1.6.2 Fachberater*innen fühlen sich für den Schulentwicklungsprozess verantwortlich.

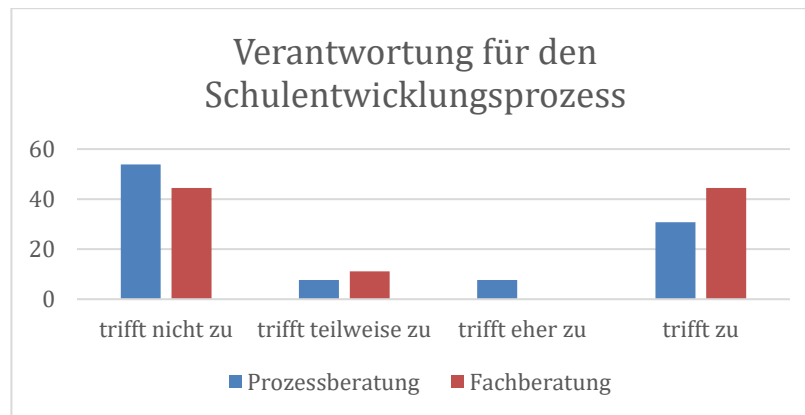


Abbildung 2: Ergebnisse der IQES-Fragebögen prozentuell dargestellt, Verantwortung übernehmen (2024, eigene Darstellung)

Die Fachberater*innen fühlen sich zu 56% (teilweise oder ganz) mitverantwortlich für den Schulentwicklungsprozess. 54% der Prozessberatenden sehen das nicht so.

Es wird darauf hingedeutet, dass ein erheblicher Teil der eingesetzten Fachberater*innen entweder kein oder nur unzureichendes Wissen über den Beratungsablauf haben. Es ist zu berücksichtigen, dass die befragten Fachberater*innen eine heterogene Gruppe darstellen, bestehend aus ausgebildeten Schulentwicklungsberater*innen sowie Fachberater*innen aus verschiedenen Bereichen wie Fachunterricht, Integration und weiteren Disziplinen. Diese Diversität könnte die Unterschiede in den Ergebnissen erklären. Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein möglicher Entwicklungsbedarf für die Gestaltung von komplementären Beratungssettings in der Schulentwicklungsberatung: Durch die frühzeitige Einbindung und Information der Fachberater*innen über das Ziel und den Ablauf des Beratungsprozesses, könnte erreicht werden, dass sich diese zu einem höheren Grad verantwortlich für den Schulentwicklungsprozess empfinden können.

1.6.3 Fachberater*innen konnten ihre Kompetenzen gut in den begleitenden Schulentwicklungsprozesses einbringen.

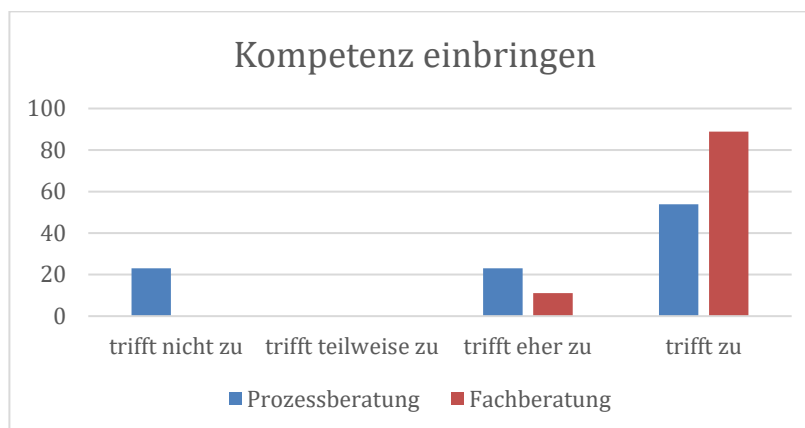


Abbildung 3: Ergebnisse der IQES-Fragebögen prozentuell dargestellt, Einbringen von Kompetenzen (2024, eigene Darstellung)

Die Fachberater*innen sind überwiegend in der Lage, ihre Kompetenzen zielführend in den begleiteten Schulentwicklungsprozess einzubringen, sowohl prozessbegleitend als auch punktuell nach Bedarf.

Die Prozessberater*innen betonen darüber hinaus die Notwendigkeit einer gemeinsamen inhaltlichen Vorbereitung sowie einer engen Vernetzung und intensiven Zusammenarbeit. Ebenso wird die Schaffung eines Rahmens für eine strukturierte gemeinsame Planung und die Entwicklung von Strategien zur nachhaltigen Übertragung der Beratungsergebnisse als förderlich betrachtet. Die intensive Einbindung in den gesamten Prozess sowie die Möglichkeit zur Supervision und Intervision werden ebenfalls als wesentliche Unterstützungsmaßnahmen genannt. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass das Prozesswissen der Fachberater*innen eine entscheidende Rolle für den Erfolg der gemeinsamen Arbeit spielt.

1.6.4 Ich habe unter den Beratenden Wertschätzung und Akzeptanz in der Zusammenarbeit erlebt.

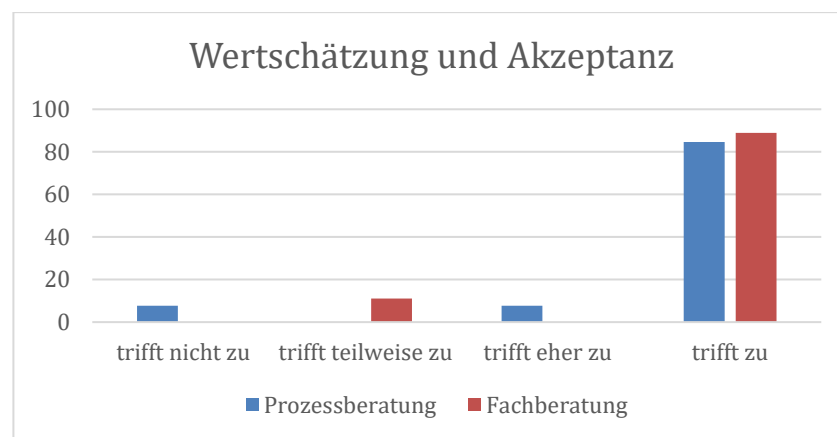


Abbildung 4: Ergebnisse der IQES-Fragebögen prozentuell dargestellt, Wertschätzung und Akzeptanz (2024, eigene Darstellung)

Die Befragten erleben die Zusammenarbeit im Beratersystem zum überwiegenden Teil durch Wertschätzung und Akzeptanz geprägt positiv wahr. Dies stellt nach Königswieser et al. (2006) eine zentrale Grundlage für den Aufbau wechselseitigen Vertrauens dar.

2 Diskussion und Ausblick

Ein effektiver Schulentwicklungsprozess erfordert spezifische Rahmenbedingungen, die sowohl aus Sicht der Fachberater*innen als auch der Prozessberater*innen als unterstützend empfunden werden.

Diese Rahmenbedingungen tragen aus Sicht aller Befragten dazu bei, eine kohärente und zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Beratungsprozess zu ermöglichen und die Qualität der Schulentwicklungsprozesse nachhaltig zu verbessern.

Aus den offenen Antworten der Fragebögen und aus der Interpretation der Daten kann vorsichtig folgendes abgeleitet werden:

Damit Fachberater*innen ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess wirksam ausfüllen können, ist ein grundlegendes Verständnis dafür erforderlich, dass Beratung sich von herkömmlichen Fortbildungsveranstaltungen, wie etwa einem schulinternen Fortbildungs-Nachmittag, unterscheidet.

Im Rahmen der Beratung erfolgt zunächst eine fundierte Analyse im Sinne der Auftragsklärung, um präzise zu bestimmen, welches Wissen die Schule für ihre Schulentwicklung benötigt. Der Wissensaufbau wird durch gezielte Transfermaßnahmen unterstützt, die maßgeblich von den Prozessberater*innen gestaltet werden. Eine enge Abstimmung und ein kontinuierlicher Austausch zwischen Fachberater*innen und Prozessberater*innen sind dabei essenziell.

Daher sollten Fachberater*innen über grundlegende Kenntnisse der systemischen Beratung verfügen, einschließlich Aspekten wie Prozessablauf, Wertorientierung, systemische Haltung, Contracting und Beratungsarchitektur. Um ein gemeinsames Verständnis sowie eine einheitliche Sprache und Haltung im Beratungsprozess zu fördern, sind regelmäßiger Austausch, Vernetzung und gegebenenfalls spezifische Schulungen zielführende Maßnahmen.

Besonders bei der Kompensation durch zusätzliche Fachberatung ist es entscheidend, dass Fachberater*innen entsprechend über den bisherigen Beratungsverlauf informiert werden. Zudem sollte das Beratungsziel klar kommuniziert sein, um eine zielgerichtete und abgestimmte Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Zur Sicherstellung eines kohärenten und effektiven Beratungsprozesses ist eine kontinuierliche prozessbegleitende Kommunikation und Abstimmung zwischen Fachberater*innen und Prozessberater*innen unerlässlich. Darüber hinaus erfordert eine erfolgreiche Zusammenarbeit in Komplementärberatungssettings zeitliche Ressourcen für gemeinsame Planungen sowie Reflexionen über die Entwicklungsprozesse der Schule. Die zeitlichen Ressourcen erweisen sich in der Praxis häufig als Hindernis.

2.1 Modellentwicklung

Um den Aufbau und die Pflege von Beziehungen zwischen Fachberater*innen und Prozessberater*innen zu fördern, ist die Einrichtung eines Pools beider Expertengruppen erforderlich. Dieser Pool sollte regelmäßig Gelegenheiten zum Kennenlernen und zum fachlichen Austausch bieten. Um eine nachhaltige Vernetzung zu gewährleisten und weiter zu vertiefen, sind kontinuierlich organisierte Treffen essenziell.

Ein zentrales Element dieser Treffen stellt die Möglichkeit zur gemeinsamen Intervention dar. Durch die Bündelung von Expertise innerhalb des Pools wird die Auswahl geeigneter Kooperationspartner*innen für beide Seiten erleichtert. Darüber hinaus sollte die Schaffung gemeinsamer Zeitressourcen für die Vor- und Nachbereitung von Beratungsprozessen angestrebt werden.

Interdisziplinäre Interventionen zwischen Fachberater*innen und Prozessberater*innen können die Wirksamkeit des Beratungsprozesses steigern. Sie tragen dazu bei, das Verständ-

nis der Fachberater*innen für den Beratungsprozess zu vertiefen, wodurch dieser für sie nachvollziehbarer wird. Gleichzeitig können so gemeinsame Transfermaßnahmen gezielt entwickelt und implementiert werden.

Um die Zusammenarbeit im Rahmen der Komplementärberatung zu strukturieren und zu optimieren, zielt diese Forschung darauf ab, ein Modell der Komplementärberatung für den Schulbereich zu entwickeln. Dieses Modell sollte zentrale Aspekte wie Rollenverteilung, Ablauf, notwendige Voraussetzungen sowie Flexibilitätsanforderungen systematisch beschreiben.

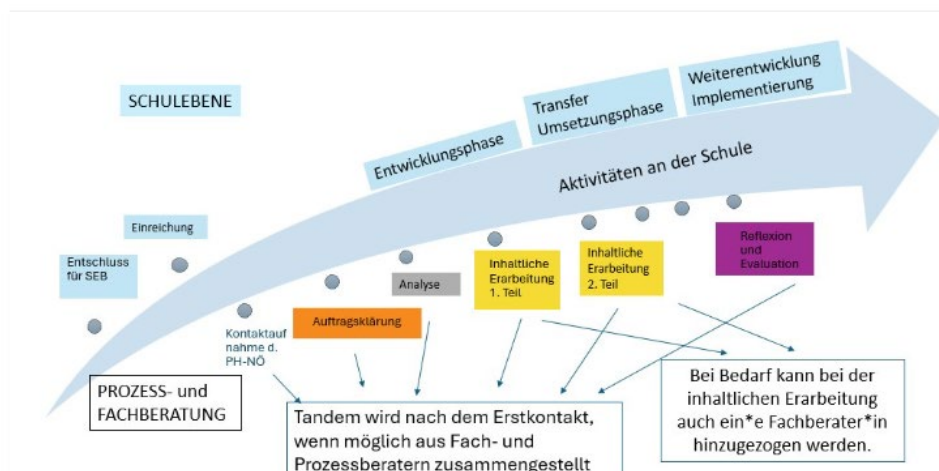


Abbildung 6: Möglicher Ablauf eines Schulentwicklungsprozesses unter Beachtung der Aktivitäten auf der Schulebene und der Prozess-, Fachebene (PH NÖ, 2025, eigene Darstellung)

Im Sinne der Komplementarität wird bereits im Erstkontakt mit den Schulen ermittelt, welches Beratungsziel sie potenziell verfolgen möchten. Dies ermöglicht eine gezielte Zusammensetzung der Beratungstandems, sodass bei Bedarf frühzeitig auf Fachberater*innen aus dem Berater*innen-Netzwerk zurückgegriffen werden kann.

Sollte sich im Verlauf des Beratungsprozesses herausstellen, dass zusätzliches Fachwissen erforderlich ist, kann im Sinne der Kompensation auf Fachberater*innen aus dem bestehenden Pool zurückgegriffen werden. Zudem besteht die Möglichkeit, in der Transferphase oder zu einem späteren Zeitpunkt eine vertiefte fachliche Begleitung anzubieten, um den Transfer der Beratungsergebnisse situationsgerecht zu unterstützen.

Dieser strukturierte Ansatz ist integraler Bestandteil der Beratungsarchitektur, insbesondere im Hinblick auf die Rollenklärung und die flexible Anpassung der Beratungsmaßnahmen an den spezifischen Bedarf der Schulen.

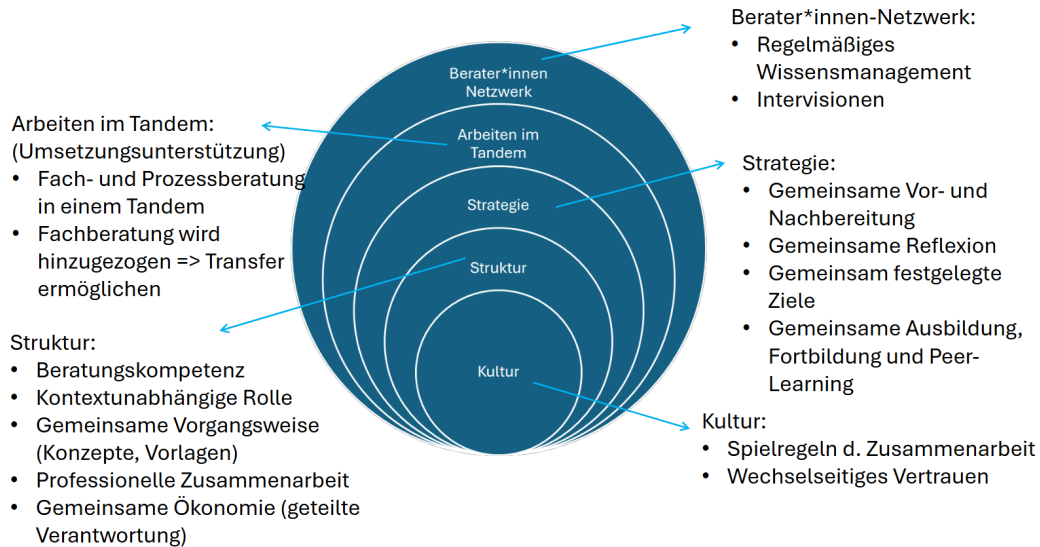


Abbildung 7: Modell einer Komplementärberatung im Kontext Schule, an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (2025, eigene Darstellung)

Das Modell ist noch als Entwurf zu verstehen, es veranschaulicht die zentralen Dimensionen eines strukturierten Beratungsprozesses im schulischen Kontext, insbesondere im Zusammenspiel von Fach- und Prozessberatung. Es basiert auf einem mehrschichtigen Ansatz, der verschiedene Ebenen der Zusammenarbeit berücksichtigt: Kultur, Struktur, Strategie, Arbeiten im Tandem und Vernetzung.

Die Kulturebene bildet die Grundlage der Zusammenarbeit und umfasst wesentliche Prinzipien wie Spielregeln der Kooperation und den Aufbau von wechselseitigem Vertrauen.

Auf der Strukturebene werden zentrale Rahmenbedingungen definiert, die für eine professionelle Zusammenarbeit notwendig sind. Dazu zählen neben gemeinsam entwickelten Konzepten und Arbeitsvorlagen, die Beratungs- und Fachkompetenz der Beteiligten, eine kontextunabhängige Rollendefinition und einheitliche Vorgehensweisen durch Konzepte und Vorlagen sowie eine gemeinsame Ökonomie, die eine geteilte Verantwortung innerhalb des Beratungsprozesses sicherstellt.

Die Strategieebene konzentriert sich auf die operative Umsetzung der Beratung. Hier stehen gemeinsame Vor- und Nachbereitungsprozesse sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Fokus, ergänzt durch kollektive Reflexionen und die Festlegung gemeinsamer Zielsetzungen. Zudem sind gemeinsame Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen essenziell, um eine nachhaltige Entwicklung der Beratungsqualität zu gewährleisten.

Ein zentrales Element des Modells ist das Arbeiten im Tandem, welches die Umsetzung der Beratung unterstützt. Dabei erfolgt die Fach- und Prozessberatung in enger Kooperation, wodurch die Expertise beider Beratungsformen optimal genutzt werden kann. Bei Bedarf wird zusätzlich Fachberatung hinzugezogen, um den Wissenstransfer zu ermöglichen und die nachhaltige Implementierung von Maßnahmen zu gewährleisten.

Schließlich umfasst die äußerste Ebene das Berater*innen-Netzwerk, das eine kontinuierliche Qualitätssicherung durch regelmäßiges Wissensmanagement und Interventionen ermöglicht.

licht. Durch diesen zyklischen Austausch wird sichergestellt, dass die Beratungsprozesse stetig weiterentwickelt und an aktuelle Herausforderungen angepasst werden.

Dieses Modell verdeutlicht, dass erfolgreiche Schulentwicklungsberatung nicht nur eine fachliche Expertise erfordert, sondern auf dem Zusammenspiel klarer Strukturen, strategischer Abstimmungen und einer kooperativen Kultur basiert.

Inwiefern dieses erste Modell auch in der Praxis Anwendung finden kann, wird weiterhin untersucht. Durch abgeleitete Maßnahmen wird das Modell der PH NÖ laufend adaptiert.

Literatur

- Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H. & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*, (S. 375–421). Abgerufen am 25.03.2023 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- BMWF (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich*—Weißbuch. [https://www.schulautonomie.at/wpcontent/uploads/2019/10/190725 Broschuere Weißbuch Governance A4 BF.pdf](https://www.schulautonomie.at/wpcontent/uploads/2019/10/190725_Broschuere_Weißbuch_Governance_A4_BF.pdf)
- Dichatschek G. (2023). *Grundwissen Beratungskompetenz: Theorie, Praxis und Handlungsfelder im Bildungsbereich*. Akademiker Verlag.
- Fitsch, H., & Scherf, M. (2005). Synergien von Fach- und Prozessberatung: ein Kooperationsmodell. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28(2), 284–299. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-38503>
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS Wiesbaden.
- Herrmann, J. (2022). Schulentwicklungsbegleitung als Profession. Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung. In *Die Deutsche Schule* 114, (S. 404–415). <https://doi.org/10.25656/01:26189>
- Hofbauer, E., & Bernhard, R. (2023). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberater*innen in kulturell diversen Settings in Österreich: Empirische Einsichten und warum wir mehr Unterrichtsentwicklung benötigen. *R&E-SOURCE*, 10.
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2017). *Einführung in die systemische Organisationsberatung*. Carl-Auer Verlag
- Königswieser, R., Ebrû, S., Gebhard, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.). *Innovative Beratungskonzepte. Ansätze, Fallbeispiele, Reflexion*. Carl-Auer Verlag.
- Königswieser, R., Sonuc, E., & Gebhart, J. (2006). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how*. Klett-Cotta Stuttgart.
- Nußbeck S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie*, UTB.
- Pädagogische Hochschule NÖ. (2025). *Schulentwicklungsberatung*. Abgerufen am 6. Dezember 2022 unter <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/departments/schulentwicklung>.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz GmbH
- Seel, H.-J. (2014). *Beratung: Reflexivität als Profession*. V&R.
- Schwarz, J. E., & Überlackner, F. (2023). Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich Konzept und Bestandsaufnahme (2018 bis 2022). *R&E-Source*, Nr. 1, Kommunikation.lernen

Zukunftsmodell „Geteilte Führung“

Das Teilen der Schulleitung als realistisches Führungsmodell in Schulen?

Ricarda Ringdorfer¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1456>

Zusammenfassung

Top Sharing eröffnet als Form der geteilten Führung neue Chancen für das Leadership an Schulen. Dieser Beitrag beleuchtet die Potentiale und Herausforderungen von Top Sharing im Schulkontext, indem mithilfe eines systematischen Literaturreviews aktuelle Forschungen untersucht werden, um Gelingensbedingungen und Rahmenbedingungen abzuleiten sowie Herausforderungen zu beleuchten, die mit der Realisierung dieses Modells einhergehen. Schlüsselfaktoren für das Gelingen von Top Sharing an Schulen sind an das Modell angepasste rechtliche und strukturelle Gegebenheiten, ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen sowie etablierte Kommunikationsstrukturen innerhalb des Leitungsteams. Die Forschung deutet darauf hin, dass Top Sharing neue Möglichkeiten für Führungskräfte in Teilzeit schaffen und trotz eines hohen strukturellen Aufwands zu erweiterter Führungsexpertise und Entlastung beitragen kann. Es liegt nahe, dass dieses Modell bei adaptierten Rahmenbedingungen und stetiger Weiterentwicklung unter Berücksichtigung schulspezifischer Faktoren eine innovative Möglichkeit der Leitung von Schulen ist. Weiterführende Studien, die sich auf die Wirksamkeit dieses Modells im Schulkontext fokussieren, sind dennoch nötig.

Stichwörter: Schulleitung, geteilte Führung, Top Sharing, Leadership

1 Einleitung

Die Herausforderungen, vor denen österreichische Schulleitungen in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels stehen, nehmen stetig zu. Dies zeigen die Ergebnisse des Schulleitungs-Barometers Austria aus dem Jahr 2024 (Huber et al., 2024). Schulleitungen sind häufig hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, was sich in einer hohen Burnout-Quote widerspiegelt (Lillich & Breil, 2024, S. 6). Studien belegen eine steigende Arbeitsunzufriedenheit sowie ein hohes Stresserleben und Überforderung im Zusammenhang mit Führungs- und Alltagsherausforderungen (Dadaczynski et al., 2024, S. 337; Huber et al., 2024, S. 93).

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich

E-Mail: ricarda.ringdorfer@kphvie.ac.at

In den letzten Jahren hat sich die Aufgabenvielfalt von Schulleitungen stark diversifiziert (Schratz et al., 2015, S. 221ff.). Neben der pädagogischen Leitung umfassen die Verantwortlichkeiten je nach Schulart und -größe immer mehr administrative, rechtliche und personelle Aspekte (Heißenberger, 2019, S. 16). Die Bewältigung der komplexen Schulleitungsaufgaben erfordert nicht nur hohe fachliche Kompetenz, sondern auch ein breites Spektrum an Führungs- und Managementfähigkeiten. Diese Vielzahl an Anforderungen übersteigt häufig die Kapazitäten einer einzelnen Person und administrative Unterstützung und Unterstützung auf Führungsebene werden von Schulleitungen häufig gewünscht (Huber et al., 2024, S. 71).

Ein weiteres Problemfeld ist der Personalmangel, der nicht nur bei Lehrkräften, sondern auch in Schulleitungspositionen in Österreich zu beobachten ist. Viele Schulen haben Schwierigkeiten, qualifizierte Personen für Leitungspositionen zu finden. Die hohe Arbeitsbelastung sowie hohe Verantwortlichkeiten senken häufig die Attraktivität, diese Position zu besetzen.

Dass Schulleadership ein maßgeblicher Faktor für Schulqualität ist, ist wissenschaftlich belegt. Vertrauensbasiertes Shared Leadership wird als ein Indikator erfolgreicher Schulen beschrieben (Bernhard, 2022). Das Modell der geteilten Führung als Möglichkeit, die Führungsrolle aufzuteilen, kann dazu beitragen, die Attraktivität von Leitungspositionen zu erhöhen, indem Teilzeitmodelle ermöglicht werden und Führung zu einem dynamischen Gruppenprozess wird, zu einer Aktivität, die man teilen kann (Pearce & Conger, 2003, S. 2). Eine Form der geteilten Führung ist das Top Sharing-Modell, bei dem die Führung auf zwei Personen aufgeteilt wird – bei gemeinsamer Entscheidungskraft und Verantwortung, um so Arbeitsbelastungen zu reduzieren und Expertisen gezielt zu nutzen (Himmen, 2019, S. 6; Peyer & Sander, 2016, S. 243).

Obwohl das Modell der geteilten Führung im Bereich der Wirtschaft sowie im Sozialbereich etabliert ist (Himmen et al., 2023; Jansen & Hunn, 2024, S. 8), gibt es im Bildungsbereich des deutschsprachigen Raums nur wenige Beispiele für die Umsetzung dieses Modells. Es fehlen fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie das Modell der geteilten Führung in Schulen praktisch umgesetzt werden kann, welche Strukturen notwendig sind und welche Gelingensbedingungen dafür beschrieben werden können. Beiträge wie die von Galdames-Calderón (2023), ABZ Austria und PwC Österreich (Straub et al., 2022) sowie Nadeem (2024) legen nahe, dass das Modell der geteilten Führung eine praktikable Antwort auf die zunehmenden Herausforderungen in der Arbeitswelt darstellen kann – wieso nicht auch im Bildungswesen? Die praktische Umsetzbarkeit des Top-Sharing-Modells im Schulkontext erfordert empirische Evidenz. Daher verfolgt dieser Beitrag das Ziel, aktuelle Forschungsergebnisse zu Shared Leadership in Schulen mit spezifischem Fokus auf Top Sharing im deutschsprachigen Raum zu analysieren und herauszufinden, welche aktuellen Forschungsergebnisse dazu existieren, um sie für eine etwaige Umsetzung dieses Modells in österreichischen Schulen zu nutzen. Weiterführend wird nach Gelingensbedingungen, strukturellen sowie rechtlichen Rahmenbedingungen gefragt, welche die Umsetzung von Top Sharing in Schulen ermöglichen bzw. welche Herausforderungen damit verbunden sind.

2 Theoretische Einbettung

Die Idee, Führung auf mehrere Personen aufzuteilen bzw. Führung partizipativ zu leben, wurde bereits in den 1920er-Jahren durch Mary Parker Follett geboren (Straub et al., 2022, S. 6). Pearce und Conger (2003) definieren geteilte Führung als einen dynamischen Prozess zwischen mehreren Personen, die das Ziel verfolgen, Gruppen einer Organisation zu den jeweiligen Zielen zu führen. Top Sharing bezeichnet dabei eine Form der geteilten Führung, bei der Führung auf zwei (oder mehrere) Personen verteilt wird, die gemeinsam Verantwortung übernehmen (Jesl & Wilhelm, 2023, S. 53; Peyer & Sander, 2016, S. 243). Eine Vollzeitstelle wird also auf zwei Personen aufgeteilt. In welcher Form das Top Sharing umgesetzt wird, hängt von den Rahmenbedingungen und jeweiligen Gegebenheiten der zu besetzenden Stelle ab. So kann die Führungsposition als Job Splitting (inhaltliche Teilung) oder Job Pairing (gemeinsame Führungsverantwortung bei wechselnder Besetzung) oder gar als Kombination beider Formen umgesetzt werden (Luong, 2021, S. 39 ff.). So wird beispielsweise auch Teilzeitarbeit in Führungspositionen möglich, was die Attraktivität dieser Funktionen durch bessere Vereinbarkeit von Berufs- und Familienleben erhöhen kann. Besonders erfolgreich ist Top Sharing dann, wenn Faktoren wie hohes Vertrauen unter den Führungspersonen, Flexibilität, Kritikfähigkeit und Offenheit gegeben sind (Krone-Germann et al., 2020, S. 8 ff.). Das Top Sharing-Modell erlaubt es Führungskräften so, ihre Rolle flexibel zu gestalten und Aufgabengebiete entsprechend ihren Stärken zu übernehmen, was sich positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirken kann (Krone-Germann et al., 2020, S. 8). Dadurch gewinnt die Theorie der geteilten Führung auch im Schulkontext besondere Relevanz, da die Komplexität der Aufgaben, die Heterogenität der Schulgemeinschaft und der zunehmende Innovationsdruck eine geteilte Führung sinnvoll machen und so auch eine Spezialisierung und bessere Abdeckung der vielfältigen Aufgaben von Führungsfunktionen erfolgen kann (Galdames-Calderón, 2023).

Trotz der vielen Vorteile birgt das Top Sharing-Modell auch Herausforderungen. Die gemeinsame Führungsrolle erfordert eine hohe Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie klare Strukturen, um Rollenkonflikte und Missverständnisse zu vermeiden. Organisationen müssen daher spezifische Rahmenbedingungen schaffen, um das Potenzial geteilter Führung voll auszuschöpfen.

3 Forschungsfrage und Methode

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche aktuellen Forschungsleistungen es im deutschsprachigen Raum zu geteilter Führung der Schulleitung gibt. Mithilfe eines systematischen Literaturreviews (Alexander, 2020) werden dafür Publikationen auf folgende inhaltliche Fragen untersucht:

- Welche Gelingensbedingungen lassen sich aus der systematischen Literaturrecherche für Top Sharing an Schulen ableiten?
- Welche rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen braucht es der Literatur nach für die Umsetzung von Top Sharing in Schulen?
- Welche Herausforderungen können aus den aktuellen Forschungsergebnissen bei der geteilten Schulleitungsfunktion in Form von Top Sharing entstehen?

Die systematische Literaturrecherche soll dazu dienen, einen Überblick über die Forschungsleistungen im deutschsprachigen Raum zu erlangen. Dabei folgt die Methode einer transparenten, strukturierten Recherchearbeit, um jegliche den festgelegten Suchkriterien entsprechende relevante Literatur zu identifizieren (Zenker, S. 24).

Nach einer Recherche im Datenbank-Infosystem wurde die dort gelistete Top-Datenbank „Fachportal Pädagogik“ aus dem Fachgebiet Pädagogik für die Recherche herangezogen. Dabei wurden für die Suche über das Fachportal Pädagogik die Datenbanken FIS Bildung Literatur, ERIC, Library of Congress, Casalini libri, EBSCOhost ebooks, BBF, Online Contents, FID-Nationallizenzen und BASE aktiviert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verwendeten Suchbegriffe und Kombinationsweisen inklusive Operatoren und Suchfelder.

Kombination	Suchbegriffe und Operatoren
K 1	Schule UND geteilte Führung oder Shared Leadership ODER Job Sharing ODER Top Sharing
K 2	geteilte Führung ODER Shared Leadership ODER Job Sharing ODER Top Sharing
K 3	Schulleitung UND geteilte Führung ODER Shared Leadership ODER Job Sharing ODER Top Sharing

Tabelle 1: Überblick über verwendeten Suchkombinationen (eigene Darstellung)

Die Groß- und Kleinschreibung wurde bei der Suche nicht berücksichtigt. Um eine Ausweitung der Suche vorzunehmen, wurde für alle Suchkombinationen die Kategorie Freitext gewählt. Definierte Ein- und Ausschlusskriterien wurden bei der Literaturrecherche hinsichtlich des Erscheinungsjahres und der Sprache berücksichtigt, indem ausschließlich Publikationen inkludiert wurden, die in deutscher Sprache im Zeitraum zwischen 2016 und 2025 erschienen sind, um ein möglichst aktuelles Bild zur Forschung zu und über Shared Leadership bzw. Top Sharing im Schulkontext zu erhalten. Aufgrund der eingeschränkten Datenlage wurden Publikationen in die weitere Analyse miteinbezogen, die sich mit dem Forschungsgegenstand auf theoretischer oder empirischer Ebene auseinandersetzen.

Die erhaltenen Literaturergebnisse wurden im Anschluss einem mehrstufigen inhaltlichen Screening unterzogen, indem Schlagworte, Abstract und Volltext auf Passung zur Beantwortung der Fragestellungen geprüft wurden. Ein gezielter Ausschluss erfolgte für jene Publikationen, die keine Form von Top Sharing als Modell der geteilten Führung thematisierten und

deren Darlegung der Forschungsmethode unklar blieb. Um Erkenntnisgewinne auch aus dem allgemeinen Arbeitsbereich für den Schulkontext abzuleiten, wurden auch theoretische Abhandlungen, die den Suchkriterien und inhaltlichen Passungen entsprachen, eingeschlossen.

4 Eingeschlossene Publikationen

Die Suche über das Fachportal Pädagogik wurde bereits im Vorfeld auf deutschsprachige Publikationen beschränkt. Die weitere Einschränkung auf den Erscheinungszeitraum der letzten zehn Jahre wurde manuell vorgenommen. Ein weiterer Ausschluss der Publikationen nach dem Titel wurde nicht vorgenommen, da die Ausbeute an Publikationen bereits nach Anwendung der genannten Kriterien klein war. Somit wurde in jedem Fall eine Überprüfung der Schlagwörter vorgenommen. Das PRISMA-Flussdiagramm nach Page et al. (2021, S. 5) gibt Aufschluss über den Verlauf und die Ergebnisse der systematischen Literaturrecherche (Abbildung 1).

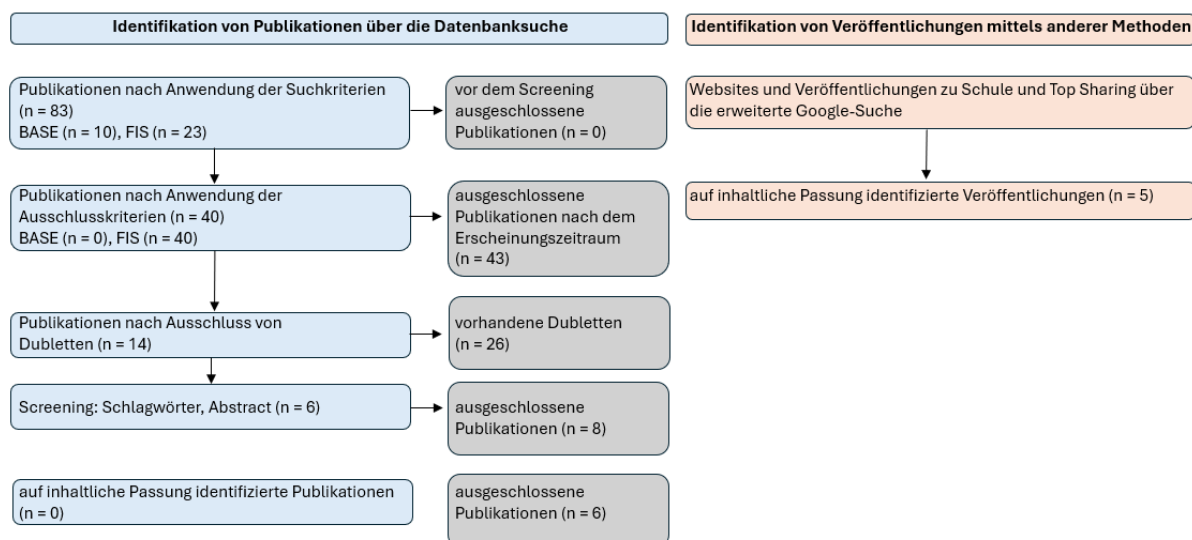


Abbildung 1: PRISMA-Flussdiagramm zur systematischen Literaturrecherche (eigene Darstellung)

Die systematische Literaturrecherche in der Datenbank ergab insgesamt 14 Publikationen, die den oben genannten Kriterien entsprechen. Duplikate wurden dabei bereits entfernt. Das mehrstufige Screening ergab nach der Volltextanalyse weitere Ausschlüsse aufgrund fehlender inhaltlicher Passung zur Beantwortung der Forschungsfragen. Aufgrund der geringen Publikationsausbeute wurde eine erweiterte Recherche nach Forschungsvorhaben und laufenden Forschungsprojekten im deutschsprachigen Raum zu Top Sharing über Google mit denselben Suchkombinationen durchgeführt. Fünf weitere Veröffentlichungen wurden den Kriterien entsprechend für die weitere Analyse zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen. In der folgenden Tabelle 2 sind die Publikationsergebnisse und das vorgenommene Ausschlussverfahren durch Schlagwort-, Abstract- und Volltext-Screenings dargestellt. (Anm.: Kursiv markiert wurden Titel aufgrund des Ausschlusses durch das Schlagwort-

Screening, grau hinterlegte Titel wurden anhand des Volltext-Screenings ausgeschlossen, mit * markierte Veröffentlichungen basieren auf der ergänzenden Websuche.) Dabei ist anzumerken, dass inhaltliche Ausschlüsse vor allem auf fehlende Passung hinsichtlich des Top Sharing-Modells an Schulen zurückzuführen sind, indem bei der Mehrzahl der durch das Volltext-Screening ausgeschlossenen Literaturergebnisse Shared Leadership im Sinne eines Ausbaus des mittleren Managements thematisiert wird.

Autor*in	Titel	Jahr	Art
Wilhelm, T. & Jessl, R.	Führen und Folgen im Wechsel. Shared Leadership.	2024	Zeitschriftenaufsatz
Bauer, C.	<i>Bildungszugang ohne Grenzen? Zusammenhänge zwischen kommunalen Teilhabefaktoren und der steirischen Weiterbildungslandschaft.</i>	2023	Zeitschriftenaufsatz
Rühling, S.	Flexibel arbeiten, flexibel lernen. Geteilte Führung als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit.	2023	Zeitschriftenaufsatz
Klute, K. & Lossen, K.	<i>Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen.</i>	2023	Zeitschriftenaufsatz
Simsa, R.	Leadership und Veränderung – Veränderung von Leadership.	2022	Sammelwerksbeitrag
Ettl, M. & Zwinger, U.	Shared Leadership – Ein Führungsmodell in Zeiten der Schulautonomie.	2022	Zeitschriftenaufsatz
Wegmüller, R.	Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung?	2021	Zeitschriftenaufsatz
Bonin, H.; Eichhorst, W.; Krause-Pilatus, A. & Rinne, U.	Wirksamkeitsanalyse der Corona-Maßnahmen. Kurzexpertise.	2021	Monografie
Hofbauer, C.	<i>Systemlernen durch Professionserweiterung: Zwölf Jahre Lerndesigner-Qualifizierung im Rückspiegel.</i>	2020	Zeitschriftenaufsatz
Oberhaus, L. & Kivi, A.	<i>Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung.</i>	2018	Sammelwerksbeitrag
Hertwig, M.; Papsdorf, C.	Varieties of Sharing. Handlungsorientierungen, Strukturen und Arbeitsbedingungen eines neuartigen Feldes.	2018	Zeitschriftenaufsatz
Bierhoff, H.-D & Frey, W.	<i>Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie 6: Sozialpsychologie. Bd. 3: Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse.</i>	2017	Monografie
Sims, D.	<i>Re-Integrating the Professional Learner. The Complementarity of Teaching and Research in Academic Life.</i>	2017	Sammelwerksbeitrag
Anderegg, N.	<i>Pädagogische Schulführung. Ein Kernelement der Inklusiven Schule. Der Einfluss der Schulleitung auf das Lernen aller Schülerinnen.</i>	2016	Zeitschriftenaufsatz
* Oechslein, K. E.	Teamteaching, Jobsharing oder Top Sharing – innovative Leitungsmodelle im Fokus	2023	Onlineartikel, Interview
* Bildungsportal NRW	TopSharing – Innovatives Leitungsmodell als Schulversuch	2025	Forschungsprojekt, Website

* Pelzmann, S.	Shared Leadership – ein Führungsansatz für Schulen?	2016	Präsentation zu einem Symposium
* Briner, S.	Symposium: Führung, Steuerung Governance Gegenseitig inspiriert – gemeinsam aktiv	2023	Interview, Website

Tabelle 2: Publikationsergebnisse vor dem mehrstufigen Screening (eigene Darstellung)

Bei den ausgewählten Publikationen handelt es sich um theoretische Abhandlungen sowie empirische Forschungsvorhaben und Erfahrungsberichte zu Top Sharing an Schulen.

5 Ergebnisse

In die Analyse konnten fünf Publikationsquellen eingeschlossen werden, wenngleich angemerkt werden muss, dass die Veröffentlichungen aufgrund der Zielsetzungen auch nicht-wissenschaftliche Quellen miteinbeziehen. Die Analyse der Veröffentlichungen erfolgte nach deduktiver Kategorienbildung anhand der Forschungsfragen. Die Literaturergebnisse wurden inhaltlich nach folgenden Kriterien untersucht:

- Gelingensbedingungen für Top Sharing an Schulen
- rechtliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Top Sharing an Schulen
- strukturelle Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Top Sharing an Schulen
- Herausforderungen

Eine kurze Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte der ausgewählten Veröffentlichungen soll einen Überblick über die eingeschlossenen Publikationen geben (Tabelle 3).

Veröffentlichung	Thema/Kontext	Ergebnisse
NRW Bildungsportal (2025) Website	Beschreibung eines Forschungsprojekts zu Top Sharing als Schulversuch in den Regierungsbezirken Arnsberg und Detmold mit dem Ziel, die Leitungsfunktion für beide Geschlechter zu fördern und zu beforschen, ob durch Top Sharing der Anteil an teilzeitbeschäftigten Schulleitungen erhöht werden kann und Erkenntnisse über Rahmenbedingungen und personelle Voraussetzungen gewonnen werden können. Der Versuch läuft seit 2018.	Beschreibung von strukturellen Rahmenbedingungen, Abweichungen von gesetzlichen Vorgaben für die Umsetzung von Top Sharing an Schulen
Pelzmann, S. (2026) Internetdokument zu einem Symposium	Beschreibung von Shared Leadership-Modellen für Schulen, Darstellung der Problematik der sinkenden Attraktivität von Leistungspositionen, Shared Leadership als Möglichkeit, Beschreibung von Top Sharing anhand von Beispielen aus der Wirtschaft und dem Sozialwesen	Anforderungen an Führungskräfte
Briner, S. (2023) Online-Artikel, Interview	Interview mit den Rektoratsleitern der gymnasialen Oberstufe der Kantonsschule Zug zum Thema Jobsharing; Chancen und Herausforderungen von Top Sharing aus Sicht der in diesem Modell führenden Rektoren. Ursprungsgedanke der Steigerung des Frauenanteils in Führungspositionen durch Leitung in Teilzeit, Umsetzung fand so nicht	Rahmenbedingungen, Beschreibung von Personenmerkmalen und Überlegungen zur Stellenausschreibung, strukturelle Rahmen-

	statt, Besetzung durch zwei Männer ohne Teilzeitmodell, sondern mit Leitungs- und Lehrtätigkeit. (Anm.: Schulleitung besteht hier aus einem Gremium von sechs Personen.)	bedingungen; Herausforderungen, Gelingensbedingungen aus Sicht der Interviewpartner
Wyss, M. (2019) Zeitschriften- aufsatz	Aufteilung der Führungsaufgaben als Antwort auf die Überlastungssituation von Schulleitungen in Bezug auf die Schüler*innenzahlen in der Schweiz und in Deutschland, theoretische Beschreibung der Modelle von Jobsharing, Fokus auf Co-Schulleitungen und partnerschaftliche Führung	Gelingensbedingungen, strukturelle Rahmenbedingungen, Herausforderungen
Oechslein, K. (2023) Online-Artikel, Interview	Darstellung von Modellen des Job Sharings am Beispiel aus der Schweiz in Form eines Interviews mit dem Co-Schulleiter der Primarschule Balgach, der im Teamteaching und Job Sharing tätig war, Beschreibung des Schulversuchs aus NRW	Gelingensbedingungen

Tabelle 3: Charakteristika und Beschreibungen der eingeschlossenen Veröffentlichungen (eigene Darstellung)

Die Darstellung der Ergebnisse folgt diesen inhaltlichen Kriterien, wobei die strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen zusammengefasst werden.

5.1 Gelingensbedingungen

Eines der Schlüsselemente für das Gelingen von Top Sharing ist gegenseitiges Vertrauen der Schulleitungen (Wyss, 2019, S. 9). Das Auftreten als gemeinsames Duo bei einem ähnlichen Führungsverständnis (Briner, 2023) und einer guten Basis für gemeinsames Arbeiten werden ebenso als gewinnbringend und entlastend empfunden (Oechslein, 2023). Weitere förderliche Charakteristika und Persönlichkeitseigenschaften für Führungspersonen im Top Sharing sind „Offenheit, Lernbereitschaft und Kritikfähigkeit [...], eine gewisse Experimentierfreudigkeit und die Lust darauf, gemeinsam etwas zu entwickeln“ (Briner, 2023). Auch die Entwicklung einer gemeinsamen Verantwortungskultur sowie eine geringe Machtmotivation der Führungspersonen werden als förderlich beschrieben (Pelzmann, 2016, S. 25).

Eine Chance von Top Sharing ist die Möglichkeit der Verteilung von Aufgaben nach Stärkenorientierung der beiden Schulleitungen (Briner, 2023). So wird für gelingendes Top Sharing empfohlen, Aufgabenfelder nach Expertisen und Fähigkeiten der Personen aufzuteilen (Wyss, 2019, S. 4). Damit verbunden ist die hohe Relevanz der Transparenz dieser Aufteilung den Lehrpersonen, Schüler*innen, Eltern und den Schulbehörden gegenüber. Besonders wichtig ist dies in jenen Bereichen, die die jeweiligen Player betreffen. Empfohlen wird eine Ansprechperson und die interne Weitergabe des Anliegens nach Zuständigkeitsbereich, um die Verteilung nach außen hin nicht kompliziert wirken zu lassen (Wyss, 2019, S. 5). Somit ist eine offene Kommunikation auch innerhalb des Führungsduos eine der zentralen Gelingensbedingungen für Top Sharing (Pelzmann, 2016, S. 25). Durch den höheren Arbeitsaufwand, der mit dem Einführen des Top Sharings häufig einhergeht, und aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen ist eine Kollaboration mit Eltern und psychologischem Fachpersonal (Briner, 2023) auch im Sinne einer psychosozialen Gesundheitsförderung ratsam. Nicht zuletzt ist das Gelingen von Top Sharing in Schulen ein Prozess, der entsteht, der eine hohe

Reflexionskompetenz und ein Verständnis von Schule als lernende Organisation erfordert (Pelzmann, 2016, S. 25).

5.2 Strukturelle und rechtliche Rahmenbedingungen

In den Veröffentlichungen werden unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen vorgestellt. Wyss (2019, S. 4) beschreibt mit dem Job Splitting, einer Aufteilung von Arbeitsgebieten, und dem Job Pairing (gemeinsame Entscheidungsfällungen) zwei mögliche Formen der Verteilung der Schulleitungsfunktion anhand zweier Co-Schulleitenden, wobei auch eine Kombination möglich ist. Ob ein Splitting oder Pairing der Aufgaben sinnvoller ist, kann nicht allgemein gesagt werden, sondern ist von der Komplexität der Aufgabenbereiche und Vernetzungen der Einzelaufgaben abhängig. Weiters ist eine Unterscheidung zwischen Struktur- und Prozessaufgaben vorzunehmen und bei der Aufteilung zu berücksichtigen (Wyss, 2019, S. 5).

Auch was die prozentuale Aufteilung der Schulleitungsstelle anlangt, werden in den eingeschlossenen Publikationen verschiedene Varianten beschrieben. Im Schulversuch in Nordrhein-Westfalen steht die Erhöhung potentieller Bewerber*innen für eine Stelle als Grundschulleiter*in durch die Förderung der Teilzeitarbeit aus familiären Gründen (Elternzeit, Pflegebedarf, Rückkehr aus der Teilzeit) im Vordergrund. Bei bis zu 120 % gemeinsamem Stellenanteil der Schulleitung oder stellvertretenden Schulleitung und einer Erhöhung der Arbeitszeit um zwei Stunden sollen flexible Arbeitszeitmodelle an Schulen erprobt und beforscht werden. Diese Mehrstunden sollen für gemeinsame Besprechungen genutzt werden (Bildungsportal NRW, 2025). Um dafür auch die rechtlichen Rahmenbedingungen zu schaffen, wurden Abweichungen von (schul)gesetzlichen Vorgaben vorgenommen, die die Besetzung der Schulleitungsfunktion auf eine Person vorschreiben sowie die Leitungszeit vorgeben (Bildungsportal NRW, 2025.)

Umfragen im Vorfeld zu diesem Schulversuch in Nordrhein-Westfalen zeigten, dass mehr als die Hälfte der befragten Schulleiter*innen das Top Sharing als realisierbares Modell erachten (Oechslein, 2023). Die Gesamtleitung wird im Beispiel von Wyss (2019, S. 4) bei einem Ausmaß von 160 % auf zwei Schulleitungen bei einer Verteilung von 75 % bzw. 85 % verteilt. In einem Top Sharing-Beispiel aus der Schweiz, bei dem die Schulleitung aus einem Gremium von mehreren Personen besteht, wird das Rektorat der gymnasialen Oberstufe auf zwei Personen aufgeteilt, wobei beide Personen bei einer 90 %-Stelle und einer 70 %-Stelle jeweils 50 % in die Schulleitung investieren und den restlichen Anteil als Lehrende tätig sind (Briner, 2023). So ergibt sich insgesamt eine Leitungsstelle mit 100 %, wobei anzumerken ist, dass Sitzungen von beiden Leitungspersonen besucht werden und auch Zeit für gemeinsame Besprechungen einzuplanen ist. Dies führt zu einer erhöhten Arbeitszeit, weshalb die Pflichtlehre für Schulleitungen im Top Sharing in dem von Briner (2023) beschriebenen Beispiel aufgehoben wurde.

5.3 Herausforderungen

Für die Umsetzung des Top Sharings sind das Einverständnis und die Ressourcenbereitstellung von Seiten der Bildungsbehörden unbedingt notwendig. Ohne ihr Einverständnis und ihre Unterstützung ist eine Umsetzung des Top Sharings nicht realisierbar (Wyss, 2019, S. 7). Fehlende Informationen im Lehrer*innenkollegium, bei Schüler*innen und Eltern über die jeweilige Aufteilung der Bereiche, die auch sie betreffen, können zu Missverständnissen und Unklarheit in der Kommunikation führen. Weitere Herausforderungen, die Wyss (2019, S. 12) anführt, sind ein erhöhter Erfolgsdruck, höhere Fixkosten durch überlappende Arbeitszeiten und ein oft höherer prozentueller Anteil der geteilten Schulleitungsstelle sowie das Risiko, dass es zu Konflikten innerhalb der Leitungsfunktion kommt. Zudem entsteht durch gemeinsame Absprachen und Sitzungen ein zeitlicher Mehraufwand, der nicht immer auch finanziell abgegolten wird (Briner, 2023). Auch die allgemeine Arbeitsbelastung wird von einer Schulleitung im Top Sharing als hoch beschrieben, da besonders zu Beginn ein hoher struktureller Aufwand durch dieses Führungsmodell entsteht, aber auch gesellschaftliche Herausforderungen ihren Teil dazu beitragen (Briner, 2023).

6 Diskussion und Ausblick

Die Beforschung des Top Sharings an Schulen ist im deutschsprachigen Raum noch in den Anfängen, wenngleich es in verschiedener struktureller Ausführung in Schulen in der Schweiz und in Deutschland bereits erprobt und gelebt wird. So gibt es zum aktuellen Zeitpunkt wenig wissenschaftliche Publikationen zu diesem konkreten Thema und der Artikel zeigt Forschungslücken auf. Denn der Grund, warum Top Sharing aktuell vermehrt auch an Schulen thematisiert wird, sind ein Mangel an Fachkräften und Interessent*innen für Schulleitungsfunktionen sowie starre Strukturen, die wenig Vereinbarkeit von Familie und Beruf zulassen, indem die Gestaltung einer Schulleitungsfunktion in Teilzeit oder reduzierter Form nach den rechtlichen Rahmenbedingungen nicht vorgesehen ist (vgl. Deutschland, Österreich). Top Sharing stellt hier eine Möglichkeit dar, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen oder anderen (beruflichen) Tätigkeiten nachzugehen. Durch die Teilung der Leitungsfunktion erwarten sich die beiden Führungspersonen einen geringeren Arbeitsaufwand. Dieser wird aber nicht von allen befragten Schulleitungen wahrgenommen, teilweise ist durch den hohen strukturellen Mehraufwand gerade am Anfang eine höhere Arbeitsbelastung spürbar. Um dieser Herausforderung bestmöglich zu begegnen, kann eine Begleitung der Schulleitungen in den ersten Jahren der Umsetzung des Top Sharing-Modells durch gezieltes Coaching oder Schulentwicklungsberatung angedacht werden.

Auch die Auswahl der Schulleitungsteams spielt beim Gelingen des Top Sharings eine große Rolle, weshalb es gezielte, wissenschaftlich fundierte Vorgehensweisen bei der Zusammenstellung der Teams braucht. Dies setzt jedoch voraus, dass der Job der Schulleitung wieder attraktiver wird und sich in Zukunft von einer von Stress und Überforderung geprägten

Funktion hin zu einer attraktiven Funktion mit Gestaltungsmöglichkeit wandelt – auch im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder weiterer Beschäftigung.

Um die im Titel gestellte Frage zu beantworten, so lässt sich nach der erfolgten systematischen Literaturrecherche sagen, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen für Top Sharing an Schulen in manchen Teilen des deutschsprachigen Raums bereits danach ausgelegt sind bzw. Veränderungen zugelassen werden können, um dieses Modell realisierbar zu machen. Zum anderen muss jedoch auch gesagt werden, dass es nicht die eine realisierbare Form von Top Sharing an Schulen gibt, die für alle Schultypen und Schulen an sich passt. Die Umsetzung und Ausgestaltung dieses Modells ist ein Prozess, der einer ständigen Reflexion und Weiterentwicklung bedarf und dennoch einen Beitrag dazu leisten kann, Schule und Schulleitung zu einem innovativen Gestaltungsort zu machen, der auf die aktuellen Herausforderungen und gesellschaftlichen Bedürfnisse reagiert.

Literatur

- Alexander, Patricia A. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. In: *Review of Educational Research*, 90 (1), S. 6–23.
<https://doi.org/10.3102/0034654319854352>.
- Anderegg, N. (2016). Pädagogische Schulführung. Ein Kernelement der Inklusiven Schule. Der Einfluss der Schulleitung auf das Lernen aller Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11-12, 42–50.
- Bauer, C. (2023). Bildungszugang ohne Grenzen? Zusammenhänge zwischen kommunalen Teilhabefaktoren und der steirischen Weiterbildungslandschaft. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 50, 65–75. <https://doi.org/10.25656/01:28623>.
- Bernhard, R. (2022). Vertrauensbasierte Führungskultur. “Shared Leadership” als Merkmal exzellenter Schulen. In: *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 2, 37–39.
- Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.). (2017). *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie 6: Sozialpsychologie. Bd. 3: Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse. 1. Auflage.* Hogrefe.
- Bildungsportal NRW. (2025). *TopSharing – Innovatives Leitungsmodell als Schulversuch*.
<https://www.schulministerium.nrw/topsharing-innovatives-leitungsmodell-als-schulversuch>.
- Bonin, H., Eichhorst, W., Krause-Pilatus, A. & Rinne, U. (2021). *Wirksamkeitsanalyse der Corona-Maßnahmen. Kurzexpertise: Kurzexpertise. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Forschungsbericht. Bd. 573.*
https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb-573-wirksamkeitsanalyse-der-corona-massnahmen.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Briner, S. (2023). *Gegenseitig inspiriert – gemeinsam aktiv*.
https://www.weshare1.com/post/jobsharing_kanti_zug.
- Dadaczynski, K., Dederich, K., Gerick, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2024). Editorial zum Schwerpunktthema: Schulleitung im Kontext von gesundheitlicher Belastung und Beanspruchung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2024(4), 335–339.
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.04.01>.

- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2015). Healthy Principals – Healthy Schools? A Neglected Perspective to School Health Promotion. In V. Simovska & P. Mannix McNamara (Hrsg.), *Schools for Health and Sustainability* (S. 253–273). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7_12.
- Ettl, M. & Zwinger, U. (2022). Shared Leadership - Ein Führungsmodell in Zeiten der Schulautonomie. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 41, 1–9.
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed Leadership: School Principals' Practices to Promote Teachers' Professional Development for School Improvement. *Education Sciences*, 13 (7), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>.
- Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in: Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere_Schulleiter_Internet.pdf.
- Hertwig, M. & Papsdorf, C. (2018). Varieties of Sharing. Handlungsorientierungen, Strukturen und Arbeitsbedingungen eines neuartigen Feldes: Paralleltitel: Varieties of sharing. Strategies, structures and working conditions of a novel field. *Berliner Journal für Soziologie*, 27 (3/4), 521–546. <https://doi.org/10.1007/s11609-018-0359-5>.
- Himmen, E. (2019): *Topsharing*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Himmen, E., Weigel, C. & Wiench, K. (2023). Joint Leadership: Freiheitsgrade, Grenzen der Freiheit und vielfältige Topsharing-Modelle. In *Teilzeitführung*, 113–139. Springer Gabler, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40126-9_6.
- Hofbauer, C. (2020). Systemlernen durch Professionserweiterung: Zwölf Jahre Lerndesigner-Qualifizierung im Rückspiegel. *R&E-Source*, 14, 1–6.
- Huber, S., Pruitt, J. & Helm, C. (2024). Das Schulleitungs-Barometer Austria 2024. *#schuleverantworten*, 4 (2), 71–95. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i2.a456>.
- Jansen, A. & Hunn, E. (2024). *Job- und Topsharing in der Schweiz: Eine Bestandsaufnahme in kleinen, mittleren und großen Organisationen in drei Sprachregionen*. <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/hsw/pmo/forschung-und-dienstleistung/job-und-topsharing-schweiz/media/job-und-topsharing-in-der-schweiz.pdf>.
- Jessl, R. & Wilhelm, T. (2023). *Shared Leadership: Zu Mehr Engagement und Besseren Ergebnissen Dank Geteilter Führung* (1. Aufl.). Haufe Fachbuch Series. Haufe-Lexware Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=31359296>.
- Klute, K. & Lossen, K. (2023). Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen: Paralleltitel: Motivational determinants of teachers for their participation in and satisfaction with all-day schooling in elementary schools. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13 (1), 33–54. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00384-8>.
- Krone-Germann, I., Chambrier, A. de, Humbert, M. & Zhou, R. (2020). *Job- und Topsharing: Zweit Kompetenzen zum Preis von einer*. Go-for-Jobsharing. <https://www.go4jobsharing.ch/wp-content/uploads/praktische-ratgeber.pdf>.
- Lillich, M. & Breil, C. (2024). *Gesundheitsbefragung von österreichischen Schulleitungen und Pädagog:innen: Handlungsbericht*. Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.785922&version=1708352444>.

- Luong, L. (2021). Qualitative Untersuchung sozialer Kompetenzen im Topsharing und deren Berücksichtigung in der Management-Diagnostik. *iwp Schriftenreihe*, 6.
<https://ideas.repec.org/b/zbw/fomiwp/6.html>.
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>.
- Oberhaus, L. & Kivi, A. (2018). Musiker und Erzieherinnen in Kitas. Spannungsfelder ihrer Zusammenarbeit im Rahmen einer berufsbegleitenden Weiterbildung. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung. 39. Soziale Aspekte des Musikhierlernens* (Bd. 39, S. 207–220). Waxmann.
- Oechslein, K. E. (2023). *Teamteaching, Jobsharing oder TopSharing – innovative Leitungsmodelle im Fokus*. <https://www.wolterskluwer.com/de-de/expert-insights/jobsharing-schulleitung>.
- Pearce, C. & Conger, J. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452229539>.
- Pelzmann, S. (2016). *Shared Leadership - ein Führungsansatz für Schulen? Symposium: Führung, Steuerung Governance*. Pädagogische Hochschule Steiermark.
https://www.phst.at/fileadmin/News/SS_2016/Workshop_8_Pelzmann.pdf.
- Peyer, T. & Sander, G. (2016). Topsharing - geteilte Führung als Lösung für die Zukunft? In *Krone-Germann, Guénette (Hg.) Le Partage d'emploi* (S. 237–250).
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ* 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Rühling, S. (2023). Flexibel arbeiten, flexibel lernen. Geteilte Führung als Aufgabenfeld der betrieblichen Bildungsarbeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 45, 1–24.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*, Bd. 2, 221–262.
- Sims, D. (2017). Re-Integrating the Professional Learner. The Complementarity of Teaching and Research in Academic Life. In M. Izak, M. Kostera & M. Zawadzki (Hrsg.), *Palgrave Critical University Studies. The future of university education*, 227–241. Palgrave Macmillan US.
- Simsa, R. (2022). Leadership und Veränderung - Veränderung von Leadership. In O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen*, 133–147. Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:26060>.
- Straub, N., Koidl, M., Baumgartner, L. M. & Aichinger, I. (2022). *Einführung von Dualer Führung & Shared Leadership Modellen: Erfolgsfaktoren und Auswirkungen auf Organisationen*. ABZ*AUSTRIA und PwC Österreich.
https://www.pwc.at/de/nwns/studie_duale_fuehrung.pdf.
- Wegmüller, R. (2021). Erfolgreiche Umsetzung von Berufsbildungsreformen dank geteilter Führung und agiler Schulentwicklung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 41, 1–8.
- Wilhelm, T. & JESSl, R. (2024). Führen und Folgen im Wechsel. Shared Leadership. *ManagerSeminare*, 314, 18–27.
- Zenker, H. D. (2024): Systematische Literaturrecherche zur Nutzung von standardisierten Leistungstests im Unterricht. *Spe*, 2 (1), 17–43. https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p17_43.

R&E-SOURCE

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | journal.ph-noe.ac.at

Die Beiträge der Zeitschrift **R&E-SOURCE** erscheinen unter der Lizenz [CC-BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 12. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
[zukünfte.lernen/learning.futures.](#)

Einreichungen sind bis 31. Juli 2025 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>.

Erscheinungsdatum: 15. Oktober 2025