



R&E

SOURCE

research & education

13. Jg. (2026), Nr. 1

gemeinsinn.lernen

Inhaltsverzeichnis

gemeinsinn.lernen

Petra Heißenberger
Editorial 3

Professionsforschung

Elisabeth Haas, Johannes Dammerer, Hannelore Zeilinger, Petra Rauschenberger, Elisabeth Stipsits
**Zufriedenheit mit Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen als Ausdruck von
Gemeinsinn**
Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu Betreuung, Mentoring-Stil und Zusammenarbeit 4

Sabine Höflich
Lieber dabei sein als begabt sein?
Das stille, begabte Mädchen in der Schule.....24

Carina Janka, Yvonne Fuchs
Microlearning als Lernform für Gemeinsinn und professionelle Verantwortung
Recht lernen, Verantwortung teilen...40

Rosario Lopez-Gavira, Pascal Angerhausen, Inmaculada Orozco
Studieren mit Beeinträchtigung: Beiträge zum Gemeinsinn-Lernen
Positive Aspekte und Potenzial für die inklusive Hochschulbildung 51

Manuel Petruj, Domink Eibl
UnSichtbar im Klassenzimmer
Über das (Über-)Sehen queerer Jugendlicher in der österreichischen Schulbildung und -forschung.. 67

Michael Prodingner, Rita Stampfl, Marie Deissl-O'Meara
Intersubjective Understanding in Educational Project Management
Between Advertised Requirements and Lived Collaboration 90

Elisabeth Stabler
**Auswirkungen eines fachintegrierenden Lesetrainings auf die Leseleistung von Schüler*innen der
dritten Schulstufe im inklusiven Unterricht**
..... 109

Wissenschaftsbildung

Thomas Benesch

Global Citizenship Education und Cosmo-uBuntu: Demokratie und Zivilcourage als Zeichen planetarer Gerechtigkeit – kommunikative Vernunft durch gleichwertige, hierarchiefreie Verbundenheit	124
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Thomas Gaida, Margarete Kainig-Huber

Zwischen Gedankenlosigkeit und Verantwortung Dia Banalität des Bösen und der Gemeinsinn	133
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Marie-Christin Grobner

Zwischen Schattenwelt und Gemeinsinn Platons Höhlengleichnis als erkenntnis-, bildungs- und demokratietheoretische Warnfigur im Zeitalter von Transhumanismus und künstlichen Wirklichkeiten	144
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Paul Tarmann

Gemeinsinn lernen durch Dialog und das „Gespräch der Feinde“ Eine philosophische Annäherung	158
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Multimediales Lernen

Katharina Felber, Dominik Eibl, Bernhard Müllner, Valerie Gelbmann

Gemeinsinn im Feed Geschlecht und Inszenierung in sozialen Netzwerken reflektieren – ein Projektimpuls	172
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Stanislav Kapustin, Michael Polomini-Gadolla, Carina Kaindl, Svetlana Molodets, Alexander-Christian Kupfer

Gemeinsinn lernen zwischen Kognition und Praxis CTML-basierte Gestaltung eines Onlinekurses zur Förderung sprachsensibler Handlungskompetenz bei quereinsteigenden Pädagog*innen.....	191
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Tamara Rohner, Karoline Rohrer, Barbara Kopf, Valentina Stöckerl

Digitale Badges als Motivationsinstrument in der beruflichen Weiterbildung Gemeinsinn und Engagement als Gestaltungsdimensionen digitaler Badge-Systeme in sicherheitskritischen E-Learning-Kontexten	206
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Impressum

Impressum	219
-----------------	-----

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1520>

sensus communis – bloßes Mitgefühl oder demokratische Verantwortung? Moralische Eingebung oder gelebte Solidarität? Transzendente Idee oder erlernbare Fähigkeit? Inter-subjektive Verständigung oder gar kommunikative Vernunft? Freiwilliges Ehrenamt oder Nachbarschaftshilfe? Zivilcourage oder persönliche Rücksichtnahme? Toleranz gegenüber anderen oder Wertschätzung von Vielfalt? Entertainment statt Robinsonade? Erziehungsmittel oder Erziehungsziel der Schule? Einsam froh oder gemeinsam glücklich?

In den einzelnen Beiträgen werden unter anderem Microlearning, inklusive Hochschulbildung, Mentoring, Queerness in der Schulbildung und -forschung, Global Citizenship Education, Gemeinsinn im digitalen Raum, E-learning in der beruflichen Weiterbildung und gemeinsames Lesen thematisiert.

Das Web-Journal R&E-Source bietet mit seinen regulären Ausgaben und den Sonderausgaben die Möglichkeit, zu publizieren und vielfältige Forschungsfelder vorzustellen: Zwei Ausgaben jährlich sind Forschungsschwerpunkten zugeordnet, die in engem Zusammenhang mit dem Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich stehen. Zusätzlich erscheinen in der Reihe R&E-Source jährlich ein Konferenzband zum Tag der Mathematik und ein Konferenzband zum Tag der Forschung. Wir freuen uns auf Ihren Beitrag!

Ein herzliches Danke an alle Autor*innen und Leser*innen!

Petra Heißenberger (Herausgeberin)

Zufriedenheit mit Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen als Ausdruck von Gemeinsinn

*Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu Betreuung, Mentoring-Stil und Zusammenarbeit*

Elisabeth Haas¹, Johannes Dammerer², Petra Rauschenberger³, Hannelore Zeilinger⁴, Elisabeth Stipsits⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1499>

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen in Österreich als Ausdruck von Gemeinsinn, in dem Personen kooperativ zusammenarbeiten, um berufliche Entwicklung gemeinsam zu gestalten, im Hinblick auf die Zufriedenheit von Berufseinsteiger*innen untersucht. Ziel der Studie ist es, auf Basis einer Fragebogenerhebung Unterschiede zwischen Kohorten mit hoher (sehr zufrieden/zufrieden) und niedriger Zufriedenheit (wenig zufrieden/unzufrieden) zu untersuchen und deren Bewertungen zentraler Skalenbereiche Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit zu vergleichen. Der Beitrag präsentiert ausgewählte Teilergebnisse von n = 703 Lehrpersonen im Berufseinstieg, die deskriptiv analysiert und vergleichend gegenübergestellt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass hohe Zufriedenheit insbesondere mit einer regelmäßigen, persönlichen und vertrauensvollen Mentoring-Betreuung, einem dialogischen Mentoring-Stil sowie einer professionell und inhaltlich breit angelegten Mentoring-Zusammenarbeit einhergeht. Zudem erweist sich die aktive Einbindung der Schulleitung als zentraler Faktor. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass Zufriedenheit weniger von einzelnen Maßnahmen

¹ Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch,
E-Mail: elisabeth.haas@ph-vorarlberg.ac.at.

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden,
E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at.

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: Petra.Rauschenberger@phwien.ac.at.

⁴ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden,
E-Mail: hannelore.zeilinger@ph-noe.ac.at.

⁵ Pädagogische Hochschule Burgenland, Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt,
E-Mail: elisabeth.stipsits@ph-burgenland.at.

als von Qualität, Kohärenz und Passung der Mentoring-Gestaltung abhängt und wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung von Mentoring-Konzepten liefert.

Stichwörter: Mentoring, Induktionsphase, Zufriedenheit, Mentoring-Betreuung

1 Einleitung

Mentoring stellt in der Induktionsphase einen zentralen Bestandteil der professionellen Begleitung von Berufseinsteiger*innen im Lehramt dar und gilt als wesentliches Instrument zur Unterstützung des Übergangs von der Ausbildung in die berufliche Tätigkeit. Neben strukturellen Rahmenbedingungen und formalen Vorgaben rückt zunehmend die subjektive Wahrnehmung der begleitenden Prozesse in den Fokus der Forschung. Insbesondere die Zufriedenheit der Mentees mit dem Mentoring erweist sich dabei als bedeutsamer Indikator für die Qualität und Wirksamkeit der Begleitung, da sie eng mit erlebter Unterstützung, professioneller Orientierung und der Bewältigung beruflicher Anforderungen verknüpft ist.

Der vorliegende Beitrag leistet einen empirischen Beitrag zur Frage, wie Berufseinsteiger*innen das Mentoring in der Induktionsphase bewerten und in welcher Weise sich unterschiedliche Ausprägungen der Zufriedenheit in konkreten Formen und Dimensionen des Mentorings widerspiegeln. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Muster der Unterstützung mit hoher beziehungsweise niedriger Zufriedenheit einhergehen und welche Aspekte des Mentorings aus Sicht der Mentees als besonders relevant wahrgenommen werden. Dazu werden ausgewählte Teilergebnisse einer österreichweiten Fragebogenerhebung präsentiert, in der Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu vier zentralen Dimensionen des Mentorings – Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit – analysiert und vergleichend gegenübergestellt werden.

Der Beitrag verfolgt damit nicht nur das Anliegen, Zufriedenheit als Ergebnisvariable zu beschreiben, sondern nutzt sie zugleich als analytische Linse zur Differenzierung von Qualitätsmerkmalen im Mentoring. So könnten Hinweise darauf gewonnen werden, welche Gestaltungsmerkmale von Mentoring-Prozessen im Berufseinstieg als förderlich erlebt werden und wo sich möglicherweise potenzielle Entwicklungsbedarfe abzeichnen. Die Ergebnisse sollen sowohl zur empirischen Fundierung des Mentorings in der Induktionsphase beitragen als auch Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Begleitstrukturen auf schulischer und institutioneller Ebene liefern.

2 Theoretische Hinführung

Die Induktionsphase stellt für Berufseinsteiger*innen im Lehramt eine zentrale Phase professioneller Orientierung und Begleitung dar. In Österreich absolvieren neu eintretende Lehrper-

sonen in der ersten Phase ihrer Berufstätigkeit zwölf Monate lang die Induktionsphase (Huber, 2025; Prenzel et al., 2021; Dammerer, 2019b). Während dieser Zeit werden sie von einer Mentoratsperson begleitet, deren Funktion laut Bundesgesetzblatt, ausgegeben am 27.12.2013, in Kraft tretend mit 1. September 2019, in § 39 definiert ist (Dammerer, 2019b). Im Rahmen des österreichweiten, hochschulübergreifenden Forschungsprojekts FoNeB (Forschungsnetzwerk Berufseinstieg) wird Mentoring als wesentlicher Bestandteil dieser bedeutsamen Phase im Professionskontinuum der Lehrer*innenbildung (Behr, 2017) untersucht. In dieser breit angelegten österreichweiten Studie mit dem Titel „Der Berufseinstieg im Kontext der Lehrer*innenbildung – Eine Längsschnittstudie im österreichischen Bildungssystem“ werden zentrale Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Anforderungen für einen gelingenden Berufseinstieg von Lehrpersonen erhoben (Huber, 2025a; Huber, 2025b; Pichler, 2025). Der Berufseinstieg ist mit diversen Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2020) und Herausforderungen verbunden. Wie Berufseinsteiger*innen diese Phase wahrnehmen und bewältigen, hängt von einer Vielzahl individueller und kontextueller Faktoren ab (Huber, 2025a). Wann die Phase des Berufseinstiegs als gelungen erlebt wird und Zufriedenheit geäußert wird, gilt als Forschungsdesiderat (Keller-Schneider, 2020). Fest steht, dass situative Anforderungen im Berufseinstieg aufgrund der individuellen Ressourcen wahrgenommen und in der Folge bearbeitet oder umgedeutet werden (Wittek et al. 2017). Bei einer konstruktiven Bewältigung, ergeben sich daraus neue Ressourcen sowie Zufriedenheit. Ein ungünstiger Verlauf hingegen führt zu Verunsicherung und Ressourcenlust (Fede & Roszner, 2025). Zufriedenheit fungiert demnach als subjektiver Indikator gelingender Bewältigung beruflicher Anforderungen und wird deshalb in der Forschung nicht nur als Ergebnis, sondern auch als vermittelnde Größe zwischen Anforderungen, Ressourcen und professioneller Entwicklung verstanden.

Zunächst wird das Konzept der Berufs-Zufriedenheit konzeptionell verortet werden. Es beschreibt die subjektive Bewertung der eigenen beruflichen Situation im Abgleich von Erwartungen, Bedürfnissen und tatsächlich erlebten Bedingungen. Das Konstrukt der Zufriedenheit wird im Kontext der Lehrer*innenarbeit auch als Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit bezeichnet und beschreibt das subjektive Empfinden und die Bewertung der eigenen Tätigkeit im Berufsalltag als Lehrperson. Zufriedenheit entsteht im Allgemeinen, wenn die Erwartungen und Bedürfnisse an den Beruf mit den tatsächlich wahrgenommenen Bedingungen übereinstimmen und positive Gefühle gegenüber der Arbeit überwiegen (Ruppert, 2024).

Bisherige Forschungen zum Berufseinstieg ins Lehramt liefern aufschlussreiche Einblicke in die Ausgestaltung, Umsetzung und wahrgenommene Wirkung von Mentoring im Rahmen der Induktionsphase (Dammerer, 2020, Dammerer et al., 2025). Insbesondere werden erste Hinweise auf die Bedeutung von Mentoring für die professionelle Entwicklung (Dammerer et al., 2025), das Kompetenz- und Belastungserleben (Beer et al., 2025) sowie die Zufriedenheit von Berufseinsteiger*innen (Pichler & Frey, 2022, Dammerer, 2020) sichtbar. Dammerer (2020) weist nach, dass Mentoring im Berufseinstieg in ähnlicher Weise wie kooperative und reflexionsorientierte Fortbildungsformate positiv mit der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen verbunden ist und somit eine zentrale Ressource im Übergang in den Lehramtsberuf

darstellt (Dammerer, 2020). Pichler & Frey (2022) zeigen in ihrer Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen in Vorarlberg, dass sowohl Berufseinsteiger*innen als auch Mentor*innen eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit der organisatorischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Mentorings aufweisen. Über mehrere Kohorten hinweg belegen sie, dass Mentoring als dialogischer, auf Augenhöhe gestalteter Prozess, der von beiden Seiten als bereichernd wahrgenommen wird und zur Qualitätssicherung der Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt (Pichler & Frey, 2022). Kemethofer & Stipsits (2025) heben die zentrale Rolle der Schulleitung im Berufseinstieg hervor und konnten belegen, dass Schulleitungen überwiegend als unterstützend und beratend erlebt werden (Kemethofer & Stipsits, 2025) und mithin das Onboarding der Berufseinstiegenden wie auch den Mentoring-Prozess positiv unterstützen können. Vor diesem Hintergrund knüpft die vorliegende Arbeit an den bestehenden Forschungsstand an und erweitert diesen um eine vertiefende Betrachtung der Zufriedenheit mit Mentoring im Berufseinstieg. Diese Ergebnisse können in der vorliegenden Arbeit als empirischer Bezugspunkt dienen, um eigene Befunde zur Zufriedenheit im Mentoring österreichweit einzuordnen und vergleichend zu diskutieren.

Zufriedenheit im Kontext von Mentoring lässt sich nicht eindimensional erfassen, sondern wird in der vorliegenden Studie als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das Aspekte der professionellen Unterstützung, der Beziehungsqualität, der Zusammenarbeit sowie der organisationalen Einbettung umfasst. In diesem Zusammenhang zeigen Hennissen et al. (2008), dass die Qualität von Mentoring-Dialogen – etwa die Art und Weise, wie Mentor*innen kommunizieren, zuhören, unterstützen und Rückmeldungen geben – als eine zentrale Bedingung für die Zufriedenheit von Mentees verstanden werden kann. Zufriedenheit im Mentoring hängt demnach nicht allein von der Vermittlung fachlicher oder didaktischer Kompetenzen ab, sondern maßgeblich davon, inwiefern die Rollenausprägungen der Mentor*innen den konkreten Anforderungen und Erwartungen der Mentees entsprechen. Weniger passgenaue Rollen- und Gesprächsstrategien können hingegen zu geringerer Zufriedenheit beitragen, da sie den individuellen Bedürfnislagen der Berufseinsteiger*innen nur unzureichend gerecht werden.

In diesem Zusammenhang fungiert Zufriedenheit weniger als isolierte Bewertung einzelner Aspekte, sondern vielmehr als übergreifendes Deutungsmuster, das die Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen des Mentorings strukturiert. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Berufseinsteiger*innen, die Mentoring insgesamt als unterstützend und passend erleben, auch einzelne Aspekte der Begleitung konsistenter positiv bewerten. Die im Fragebogen verwendeten verbalen Likert-Skalen ermöglichen eine differenzierte Erfassung der Einschätzungen von Berufseinsteiger*innen zu diesen Dimensionen des Mentorings.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet in diesem Kontext, wie Berufseinsteiger*innen das Mentoring in vier zentralen Bereichen bewerten und welche Muster der Unterstützung sich in Abhängigkeit vom Ausmaß der Zufriedenheit zeigen. Die in dieser Studie verwendeten Skalen erfassen Mentoring nicht als einheitliches, eindimensionales Phänomen, sondern bilden unterschiedliche, miteinander verschränkte Ebenen des Mentorings ab. Diese Ebenen

unterscheiden sich hinsichtlich ihres Fokus, ihrer Reichweite und ihrer Funktion im Professionalisierungsprozess von Berufseinsteiger*innen.

Die Skala Mentoring-Betreuung adressiert primär die strukturell-organisatorische Ebene des Mentorings. Sie umfasst formale und informelle Arrangements der Begleitung, wie vereinbarte Gespräche, Hospitationen oder Kommunikationsformen, und bildet damit die organisatorischen Rahmenbedingungen ab, unter denen Mentoring stattfindet (Dammerer et al., 2025).

Die Skala Mentoring-Stil erfasst die interaktionale und relationale Ebene der Mentoring-Beziehung und beschreibt, wie Mentor*innen ihre Rolle im direkten Kontakt gestalten, etwa hinsichtlich Vertrauen, Autonomie, Feedback, Reflexion und Entwicklungsorientierung (Frey et al., 2023).

Die Skala Mentoring und Schulleitung bildet die organisationale Ebene ab und thematisiert die institutionelle Einbettung des Mentorings sowie die unterstützende und rahmensetzende Rolle der Schulleitung im Berufseinstieg. Mentoring wird damit als in schulische Strukturen eingebetteter Prozess verstanden.

Die Skala Mentoring-Zusammenarbeit fokussiert die inhaltlich-professionelle Ebene und bezieht sich auf zentrale Themen wie Unterrichtsplanung, Klassenführung, Leistungsbeurteilung, schulische Organisation und professionelle Rollenklärung.

Die Differenzierung dieser Ebenen ermöglicht eine mehrdimensionale Analyse von Mentoring als Unterstützungsarrangement. Zufriedenheit mit dem Mentoring zeigt sich entsprechend nicht isoliert, sondern über mehrere Dimensionen hinweg, da Berufseinsteiger*innen Mentoring als kohärentes Gesamtgefüge wahrnehmen und bewerten.

3 Forschungsdesign¹

Die vorliegenden Befunde der zweiten Erhebungswelle sind in das österreichweite Forschungsprojekt zum Berufseinstieg (FoNeB) von Lehrpersonen eingebettet. Die Untersuchung ist als Längsschnittstudie konzipiert und basiert auf standardisierten Fragebogenerhebungen, die im Zeitraum von 2023 bis 2028 durchgeführt werden. Ein zentraler Schwerpunkt des Projekts liegt auf dem Themenfeld Mentoring in der Induktionsphase. Erste Detailergebnisse aus der Erhebungswelle 2023/24 liegen bereits vor (Dammerer et al., 2025; Haas et al., 2026).

Im Rahmen der hier berichteten Teilstudie wird der leitenden Forschungsfrage nachgegangen, welche Qualitätsmerkmale und Herausforderungen die Begleitung von Berufseinsteiger*innen im Kontext des Mentorings kennzeichnen. Zur weiteren Differenzierung und Präzisierung der Befunde wurden folgende binnendifferenzierte Fragestellungen formuliert:

- (1) Wie zufrieden sind Berufseinsteiger*innen mit dem Mentoring in der Induktionsphase?

- (2) Wie schätzen Berufseinsteiger*innen – differenziert nach dem Ausmaß ihrer Zufriedenheit – unterschiedliche Formen und Aspekte des Mentorings ein (Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit)?

Die Stichprobe dieser Online-Befragung umfasst alle Berufseinsteigenden aller Schularten Österreichs, die erstmals in ein Anstellungsverhältnis eingetreten sind und im Rahmen der Induktionsphase an begleitenden Veranstaltungen österreichischer Pädagogischer Hochschulen teilnahmen. Die Befragung richtete sich an reguläre Berufseinsteiger*innen, Personen im verfrühten Berufseinstieg, Quereinsteiger*innen sowie Berufseinsteigende mit Sonderverträgen. Die Einladung zur Online-Befragung wurde österreichweit über die Pädagogischen Hochschulen einheitlich im Dezember 2024 an alle Teilnehmenden versandt.

Die Erhebung wurde Fragebogen mit dem Online-Umfrage-Tool Lime-Survey durchgeführt. Der Fragebogen enthält unter anderem die hier vier vorgestellten Skalen mit geschlossenen Fragen. Da die Variable Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung fehlende Werte aufwies, konnten für die entsprechenden Analysen 703 gültige Fälle berücksichtigt werden. Zur Erfassung der Formen der Betreuung im Mentoring wurden 21 Items aus der Evaluation der Induktionsphase nach Prenzel et al. (2021) übernommen. Der Mentoring-Stil wurde mithilfe einer Skala von Frey et al. (2023) mit drei Subskalen und insgesamt elf Items erhoben. Die im Mentoring-Prozess behandelten Themen der Zusammenarbeit wurden mithilfe einer acht Items umfassenden Skala nach Brandau et al. (2017) angepasst.

Die Skalen Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung und Mentoring-Zusammenarbeit dienten bei der vorliegenden Untersuchung als Orientierung für die Item-Erstellung. Die folgenden Tabellen (Tabellen 1–4) dokumentieren die Items der jeweiligen Skalen, die Ergebnisse als Häufigkeitsverteilungen und p-Werte. In diesem Beitrag werden die Aussagen der Berufseinsteigenden im Zusammenhang mit der Variable Zufriedenheit vergleichend analysiert. Die Befragten bewerteten die Items auf einer sechs-stufigen verbalen Likert-Skala (6 = trifft vollkommen zu; 5 = trifft größtenteils zu; 4 = trifft eher zu; 3 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft größtenteils nicht zu; 1 = trifft überhaupt nicht zu bzw. 6 = immer; 5 = fast immer; 4 = oft; 3 = selten; 2 = fast nie; 1 = nie). Die Darstellung der Item- und Skalenwerte erfolgt in Form relativer Häufigkeiten in Prozent. Die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen erfolgte unter Anwendung des Mann-Whitney-U-Tests. Als Irrtumswahrscheinlichkeit wurde ein statistisches Signifikanzniveau von 5 % ($p \leq 0,05$) festgelegt. Die statistische Bearbeitung und Analyse der erhobenen Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS, Version 27 (IBM Corporation, 2025).

4 Methodische Auswertung und Ergebnisse

Im Folgenden werden, nach der Darstellung der soziodemografischen Daten, die Ergebnisse der Befragung von $n = 703$ Berufseinsteiger*innen zu vier zentralen Dimensionen des Mentorings vorgestellt und diskutiert: Mentoring-Betreuung, Mentoring-Stil, Mentoring und Schulleitung sowie Mentoring-Zusammenarbeit. Für die Analyse werden die jeweiligen Signifikanzwerte (p) berichtet. Darüber hinaus werden die Häufigkeiten der beiden höchsten Ausprägungen der verwendeten sechsstufigen Likert-Skala (6 = trifft vollkommen zu bzw. immer; 5 = trifft größtenteils zu bzw. fast immer) zusammengefasst und als Prozentwerte den Kohorten gegenübergestellt (% vs. %).

4.1 Soziodemografische Daten – Darstellung der Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst 729 Personen, die an der Befragung teilgenommen haben. Für die Variable Geschlecht liegen keine fehlenden Werte vor ($n = 729$). Der überwiegende Teil der Befragten identifizierte sich als weiblich ($n = 502$; 68,9 %), 218 Personen als männlich (29,9 %). Drei Personen ordneten sich der Kategorie divers zu (0,4 %), während sechs Personen keine Angabe machten (0,8 %). Insgesamt zeigt sich somit eine deutlich weiblich dominierte Stichprobe. Das Alter der befragten Personen lag zwischen 18 und 62 Jahren. Der Mittelwert betrug $M = 34,91$ Jahre bei einer Standardabweichung von $SD = 9,87$ ($n = 729$). Die Stichprobe umfasst damit überwiegend junge bis mittelalte Berufseinsteiger*innen, weist jedoch zugleich eine vergleichsweise breite Altersstreuung auf.

Die befragten Berufseinsteiger*innen ($n = 729$) verteilen sich auf unterschiedliche Formen des Berufseinstiegs. Ein Viertel der Befragten befindet sich im verfrühten Berufseinstieg ohne abgeschlossenen Lehramtsabschluss ($n = 182$; 25,0 %). Knapp ebenso viele Personen gaben an, den regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Bachelor-Lehramtsstudium absolviert zu haben ($n = 171$; 23,5 %). Ein geringerer Anteil entfällt auf den regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Master-Lehramtsstudium ($n = 67$; 9,2 %).

Die größte Gruppe innerhalb der Stichprobe bilden Quereinsteiger*innen in der Sekundarstufe Allgemeinbildung, die über ein anderes Studium oder einen qualifizierenden Quellberuf (ZKO) in das Lehramt eingetreten sind ($n = 209$; 28,7 %). Weitere 100 Personen (13,7 %) gaben an, über sonstige Sondervertragsregelungen in den Lehramtsberuf eingestiegen zu sein, darunter unter anderem Native Speaker*innen, Elementarpädagog*innen oder Erziehungswissenschaftler*innen.

Für die Analyse der Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung standen 703 gültige Antworten zur Verfügung. Aufgrund von 26 fehlenden Werten wurden diese Fälle von den entsprechenden Auswertungen ausgeschlossen, sodass die statistischen Analysen auf einer bereinigten Fallzahl von $n = 703$ basieren, aufgrund itemweiser fehlender Werte variieren die Fallzahlen sehr geringfügig.

Die Zufriedenheit wurde auf einer vierstufigen Skala erfasst (1 = sehr zufrieden bis 4 = unzufrieden). Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, sehr zufrieden mit der Mentoring-Betreuung zu sein (n = 368; 52,3 %). Weitere 215 Personen zeigten sich zufrieden (30,6 %). Demgegenüber äußerten 82 Personen, wenig zufrieden zu sein (11,7 %), während 38 Personen angaben, unzufrieden zu sein (5,4 %). Der Mittelwert der Zufriedenheit lag bei M = 1,70 (SD = 0,88) und weist insgesamt auf ein hohes Zufriedenheitsniveau hin (siehe Abb. 1).

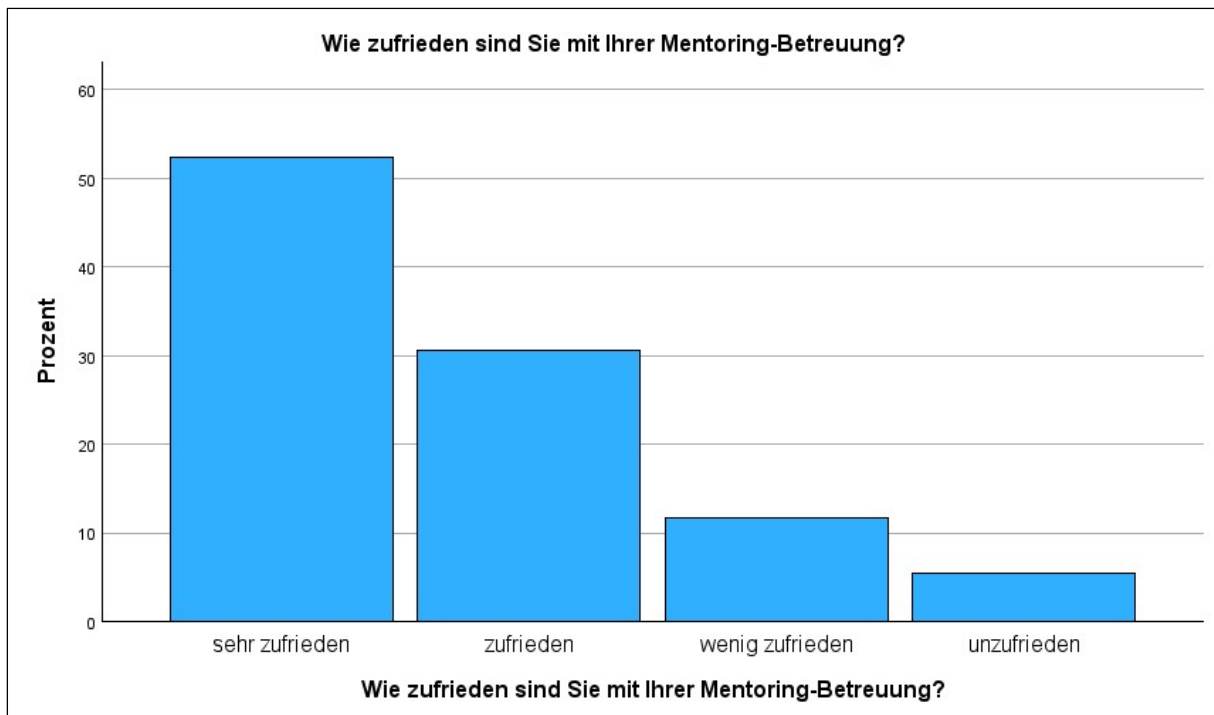


Abbildung 1: Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung (Eigendarstellung)

Zur Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der Art des Berufseinstiegs und der Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung wurde eine Kreuztabelle mit Chi-Quadrat-Test berechnet. Die Analyse zeigt, dass zwischen beiden Variablen ein signifikanter Zusammenhang besteht, $\chi^2(12, n = 703) = 22,65, p = 0,031$. Damit unterscheiden sich die Zufriedenheitswerte in Abhängigkeit von der Form des Berufseinstiegs. Der zusätzliche Test auf einen linearen Trend ergab ebenfalls einen signifikanten Befund, $\chi^2(1, n = 703) = 4,47, p = 0,034$, was auf systematische Unterschiede zwischen den Gruppen hinweist. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass Personen im verfrühten Berufseinstieg sowie jene im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Masterabschluss tendenziell häufiger eine hohe Zufriedenheit angeben. Für die Gruppe der Quereinsteiger*innen zeigt sich eine überwiegend hohe Zufriedenheit mit der Mentoring-Betreuung. 51,8 % geben an, sehr zufrieden zu sein, weitere 30,2 % sind zufrieden. Mit 13,6 % wenig Zufriedenen und 4,5 % Unzufriedenen liegt diese Gruppe im oberen Bereich der Gesamtverteilung und ähnelt in ihrem Profil stärker den Master-Absolvent*innen als den Bachelor-Absolvent*innen. Somit scheinen insbesondere Quereinsteiger*innen vergleichsweise stark von der Mentoring-Betreuung zu profitieren. Vergleichsweise niedrigere Werte finden sich bei Personen im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Bachelorabschluss.

Insgesamt wird deutlich, dass die Art des Berufseinstiegs einen relevanten Einfluss auf die wahrgenommene Qualität der Mentoring-Betreuung hat.

4.2 Formen der Mentoring-Betreuung

In Tabelle 2 werden die Items der Dimension Mentoring-Betreuung dargestellt. Dabei bewerten die Mentees unterschiedliche Formen der Betreuung, darunter vereinbarte formelle Gespräche, informelle Gespräche sowie den Austausch über Text- und Sprachnachrichten. Ebenso wurden die Möglichkeiten zur Hospitation eingeschätzt.

Items zu Formen der Mentoring-Betreuung aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	P
<i>Vereinbarte persönliche Gespräche</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,4	6,7	8,4	18,0	21,3	37,1	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	33,9	17,4	10,7	14,9	9,9	2,3	
<i>Informeller Austausch</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	7,7	3,8	7,2	15,6	24,7	40,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	19,0	11,6	7,4	33,1	19,0	9,9	
<i>Text-/Sprachnachrichten</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	23,0	10,5	12,7	23,5	18,6	11,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	39,7	17,4	5,8	23,1	10,7	3,3	
<i>Hospitation: Mentor:in zu Mentee</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	18,0	9,3	13,1	24,9	16,0	18,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	44,6	15,7	11,6	16,5	5,8	5,8	
<i>Hospitation: Mentee zu Mentor:in</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	30,6	10,8	13,4	20,3	13,1	11,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	55,4	14,9	9,9	9,1	8,3	2,5	
<i>Gruppen-Mentoring</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	57,7	8,2	9,3	8,4	6,4	10,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	77,7	5,0	5,8	7,4	3,3	0,8	

Tabelle 1: Kreuztabelle zur Häufigkeitsverteilung der Aussagen zu Formen der Mentoring-Betreuung (n = 703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

Wie in Tabelle 2 dargestellt, geben Berufseinsteiger*innen mit der Ausprägung Sehr zufrieden/Zufrieden mit Mentoring gegenüber denen der Ausprägung Wenig zufrieden/Nicht zufrieden signifikant häufiger an, dass sie vereinbarte persönliche Gespräche führen ($p < 0,001$; 58,4% vs. 12,2%), ein informeller Austausch stattfindet ($p < 0,001$; 65,6% vs. 19,8%), häufig Text-/Sprachnachrichten schreiben ($p < 0,001$; 30,3% vs. 14,0%), Hospitationen zwischen Mentor*in und Mentee oder umgekehrt etabliert sind ($p < 0,001$; 34,7% vs. 11,6%; 25,0% vs. 10,8%) und Gruppen-Mentoring weniger oft vorkommt ($p < 0,001$; 65,9% vs. 82,7%).

4.3 Mentoring-Stil

Die Häufigkeitsverteilungen in der Skala Mentoring-Stil beschreiben, wie Mentees die Begleitung in unterschiedlichen Bereichen erleben und bewerten (Tabelle 3). Im Weiteren wird doku-

mentiert, wie die Kohorte Sehr zufrieden/Zufrieden und die Gruppe Wenig zufrieden/Nicht zufrieden Mentoring erleben. Die Auswertung zur Reliabilitätsstatistik mittels Cronbachs Alpha zeigt für die elf Items zum Mentoring-Stil einen Wert von 0,886 an.

Items zu Mentoring-Stil aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	P
<i>Aufzeigen der Entwicklungsschritte aufgrund von Stärken und Schwächen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	6,4	5,7	12,7	25,3	25,3	24,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	48,8	14,0	14,9	16,5	5,8	0,0	
<i>Systematische Analyse des Unterrichts</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,8	9,1	13,6	22,2	22,7	23,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,9	17,4	9,9	14,9	4,1	0,8	
<i>Potentialentfaltung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	4,3	4,3	8,1	27,5	25,9	29,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	57,0	16,5	16,5	9,1	0,8	0,0	
<i>Besprechung zu Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	5,8	4,8	10,3	21,5	23,4	34,2	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,1	14,9	11,6	14,0	5,0	2,5	
<i>Volles Vertrauen in das Tun</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,5	1,5	10,1	27,5	60,3	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	15,7	10,7	5,8	15,7	24,0	28,1	
<i>Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,3	1,4	11,9	24,4	62,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	15,7	9,9	9,9	24,8	18,2	21,5	
<i>Freiraum geben</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,0	1,4	4,6	17,5	76,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	9,1	4,1	4,1	9,1	10,7	62,8	
<i>Eigenständige Planung und Durchführung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,0	0,0	0,7	4,1	11,2	84,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	5,0	4,1	1,7	5,0	11,6	72,7	
<i>Kontrolle des Handelns als Lehrperson</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	20,3	13,7	19,6	21,1	14,4	10,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	54,5	13,2	9,9	7,4	10,7	4,1	
<i>Kommunikation zu Vorstellungen des Lehrer:in-Seins</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	7,9	4,6	11,9	27,8	25,8	22,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	32,2	9,1	11,6	19,0	17,4	10,7	
<i>Vorstellung einer guten Lehrperson</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	9,3	6,7	16,7	26,8	23,0	17,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	23,1	5,8	7,4	28,9	19,8	14,9	

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring-Stil durch Mentee (n = 703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

Auffallend bei den Items zum Mentoring-Stil ist, dass alle Items eine Signifikanz seitens der Kohorte Sehr zufrieden/Zufrieden gegenüber der Kohorte Wenig zufrieden/Nicht zufrieden aufweisen. So behaupten sehr zufriedene bzw. zufriedene Mentees, dass bei ihnen Entwicklungsschritte von Stärken und Schwächen aufgezeigt werden ($p < 0,001$; 50,0% vs. 5,8%),

systematische Analysen zum Unterricht gemacht werden ($p < 0,001$; 46,4% vs. 4,9%), auf Potentialentfaltung geachtet wird ($p < 0,001$; 55,8% vs. 0,8%), Besprechungen zu Stärken und Schwächen im kollegialen Dialog geführt werden ($p < 0,001$; 57,6% vs. 7,5%), sie volles Vertrauen in das Tun erhalten ($p < 0,001$; 87,8% vs. 52,1%), Offenheit gegenüber Ideen und Vorstellungen ($p < 0,001$; 86,4% vs. 39,7%) und Freiräume gegeben sind ($p < 0,001$; 94,0% vs. 73,5%), eigenständige Planung und Durchführung möglich ist ($p < 0,001$; 95,2% vs. 84,3%), keine Kontrolle des Handelns als Lehrperson erfolgt ($p < 0,001$; 25,2% vs. 14,8%), eine Kommunikation zu Vorstellungen des Lehrer*in-Seins eingeplant wird ($p < 0,001$; 47,8% vs. 28,1%), Mentor*innen klare Vorstellungen einer guten Lehrperson haben ($p < 0,001$; 40,5% vs. 34,7%).

4.4 Mentoring und Schulleitung

Die folgende Tabelle (Tabelle 3) stellt die Bewertungen zur Skala Mentoring und Schulleitung dar. Hierbei werden Einschätzungen von Mentee über den Prozess des Mentorings in der Zusammenarbeit mit Schulleitungen aufgelistet.

Items zu Mentoring und Schulleitung aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	P
<i>Onboarding an Schule gegeben</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	21,3	14,6	18,9	15,6	12,9	16,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,9	14,9	13,2	9,9	6,6	7,4	
<i>Schulleitung als Ansprechperson</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	0,7	2,4	1,7	10,7	18,0	66,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	4,1	5,8	6,6	19,0	21,5	43,0	
<i>Unterstützung bei Herausforderungen durch Schulleitung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	2,9	3,1	6,5	14,6	23,4	49,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	14,0	7,4	9,1	22,3	24,0	23,1	
<i>Hospitation durch Schulleitung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	21,6	11,9	14,9	19,6	11,2	20,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	37,2	8,3	15,7	15,7	8,3	14,9	
<i>Regelmäßiges Feedback durch Schulleitung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	24,6	14,4	20,1	20,3	8,8	11,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,1	14,0	16,5	12,4	5,0	5,0	
<i>Vernetzungstreffen mit Schulleitung und Mentor:in</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	30,1	12,5	13,7	17,7	9,6	16,3	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	64,5	9,9	5,8	9,9	3,3	6,6	

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring und Schulleitung durch Mentee (n=703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

In der Studie gab es sechs Items zur Skala Mentoring und Schulleitung. Auch bei diesen Items behaupten sehr zufriedene bzw. zufriedene Mentees gegenüber wenig zufriedenen/nicht zufriedenen Mentee signifikant häufiger, dass das Onboarding an der Schule gut funktioniert hat ($p < 0,001$; 29,6% vs. 14,0%), Schulleitungen als Ansprechpersonen fungieren ($p < 0,001$; 84,5% vs. 64,5%), sie Unterstützung bei Herausforderungen seitens der Schulleitungen erfah-

ren ($p < 0,001$; 72,9% vs. 47,1%), Hospitationen ($p < 0,001$; 32,0% vs. 23,2%) sowie regelmäßiges Feedback durch Schulleitungen erfolgen ($p < 0,001$; 20,7% vs. 10,0%), regelmäßige Vernetzungstreffen mit Schulleitung und Mentor*in stattfinden ($p < 0,001$; 25,9% vs. 9,9%).

4.5 Mentoring-Zusammenarbeit

In Tabelle 4 werden 21 Items und Ergebnisse zur Mentoring-Zusammenarbeit beschrieben. Die Ergebnisse zum Cronbachs Alpha weisen einen Wert von 0,953 auf.

Items zu Mentoring-Zusammenarbeit aus Sicht der Mentee	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	p
<i>Beurteilungskriterien für Anstellung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	45,0	20,6	19,2	10,3	2,9	1,9	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	74,4	9,9	12,4	0,8	0,8	1,7	
<i>Zusammenarbeit mit Kollegium</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	5,3	8,8	19,8	41,1	14,8	9,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	39,7	22,3	24,8	10,7	2,5	0,0	
<i>Kommunikation mit der Direktion</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	12,5	10,8	24,2	30,4	12,2	9,6	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,1	20,7	19,0	9,1	3,3	0,8	
<i>Rollenklarheit</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	17,0	11,7	22,9	30,2	12,0	6,2	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,1	17,4	20,7	8,3	0,8	0,8	
<i>Schulorganisation</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	5,3	7,0	14,6	40,0	22,3	10,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	33,1	23,1	23,1	14,9	4,1	1,7	
<i>Schulqualität/Schulentwicklung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	17,2	13,1	23,2	27,1	13,1	6,4	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	57,9	21,5	15,7	3,3	1,7	0,0	
<i>Administrative Tätigen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	6,2	8,1	19,2	36,8	19,8	10,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	29,8	23,1	26,4	14,0	4,1	2,5	
<i>Rechtliche Rahmenbedingungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	12,2	13,6	23,4	30,8	14,1	6,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,1	18,2	22,3	9,1	1,7	1,7	
<i>Semester-/Jahresplanung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	11,0	9,8	23,4	31,8	15,5	8,6	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	49,6	18,2	18,2	10,7	2,5	0,8	
<i>Stundenplanung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	13,6	10,0	19,4	28,2	17,2	11,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	49,6	16,5	17,4	11,6	4,1	0,8	
<i>Unterrichtsmethoden</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	9,1	7,2	19,4	33,5	18,0	12,7	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	48,8	18,2	14,0	13,2	5,8	0,0	
<i>Individualisierung/Differenzierung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	12,9	12,9	25,3	25,3	14,9	8,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	55,4	21,5	15,7	6,6	0,8	0,0	

<i>Leistungsbeurteilung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,8	7,2	15,8	38,3	19,4	10,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	38,8	22,3	19,8	11,6	5,8	1,7	
<i>Fachliche Kompetenzen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	13,2	8,9	20,1	30,4	18,7	8,6	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	57,0	15,7	16,5	7,4	3,3	0,0	
<i>Didaktische-methodische Kompetenzen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,8	9,8	19,1	32,6	21,3	8,4	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	51,2	20,7	16,5	5,0	6,6	0,0	
<i>Klassenführung/Classroom-Management</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	8,4	8,2	16,8	29,6	24,4	12,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	52,1	14,0	19,0	9,9	5,0	0,0	
<i>Disziplinäre Herausforderungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	7,2	7,2	16,2	32,3	24,7	12,4	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	42,1	14,9	15,7	19,8	5,0	2,5	
<i>Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	9,5	8,8	14,4	34,7	20,1	12,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	47,9	18,2	21,5	10,7	1,7	0,0	
<i>Elternarbeit</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	13,6	14,8	27,3	28,4	11,0	5,0	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	43,8	23,1	17,4	12,4	3,3	0,0	
<i>Work-Life-Balance/persönliche Belastungen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	21,8	17,4	25,6	19,9	9,5	5,8	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	59,5	16,5	14,0	7,4	1,7	0,8	
<i>Private Themen</i>							
Sehr zufrieden/Zufrieden	18,7	18,7	27,5	21,5	9,1	4,5	0,001
Wenig zufrieden/Nicht zufrieden	51,2	15,7	16,5	9,9	5,0	1,7	

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung der Aussagen zur Skala Mentoring-Zusammenarbeit durch Mentee (n=703). Die p-Werte beziehen sich auf den mittleren Rang nach Mann-Whitney. (Eigendarstellung)

Zur Skala Mentoring-Zusammenarbeit wurden 21 Items im Fragebogen aufgenommen. Detailliert zeigen die Ergebnisse auf, welche Bereiche im Mentoring-Prozess angesprochen werden. Auffallend bei dieser Studie ist, dass die Kohorte der sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees gegenüber der Kohorte der wenig zufriedenen bzw. nicht zufriedenen Mentees signifikante Unterschiede aufweist. So behaupten die sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees, dass Beurteilungskriterien für Anstellungen nicht thematisiert werden ($p < 0,001$; 75,6% vs. 84,3%), eine Zusammenarbeit mit dem Kollegium gegeben ist ($p < 0,001$; % vs. 24,6% vs. 2,5%), Kommunikation mit der Direktion stattfindet ($p < 0,001$; 21,8% vs. 4,1%), Rollenklarheit im Mentoring gegeben ist ($p < 0,001$; 18,2% vs. 1,6%), Themen zur Schulorganisation ($p < 0,001$; 33,0% vs. 5,8%) und Schulqualität/Schulentwicklung behandelt werden ($p < 0,001$; 18,5% vs. 1,7%), administrative Tätigkeiten besprochen werden ($p < 0,001$; 29,8% vs. 6,6%), rechtliche Rahmenbedingungen abgeklärt werden ($p < 0,001$; 20,1% vs. 3,4%), Semester-/Jahresplanungen ($p < 0,001$; 24,1% vs. 3,3%) sowie Stundenplanungen ($p < 0,001$; 28,9% vs. 4,9%) zusammen ausgearbeitet werden, Unterrichtsmethoden besprochen werden ($p < 0,001$; 30,7% vs. 5,8%), auf Individualisierung/Differenzierung geachtet wird ($p < 0,001$; 23,7% vs. 0,8%), das Thema

Leistungsbeurteilung behandelt wird ($p < 0,001$; 29,9% vs. 7,5%), auf fachliche ($p < 0,001$; 27,3% vs. 3,3%) sowie didaktische-methodische Kompetenzen geachtet wird ($p < 0,001$; 29,7% vs. 6,6%), Gespräche zu Klassenführung/Classroom-Management im Fokus stehen ($p < 0,001$; 36,9% vs. 5,0%), Gespräche zu disziplinären Herausforderungen ($p < 0,001$; 37,1% vs. 7,5%) und Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung geführt werden ($p < 0,001$; 32,6% vs. 1,7%), das Thema Elternarbeit behandelt wird ($p < 0,001$; 16,0% vs. 3,3%). Die Kohorte der wenig zufriedenen bzw. nicht zufriedenen Mentees betonen, dass sie Themen zu Work-Life-Balance/persönliche Belastungen ($p < 0,001$; 39,2% vs. 76,0%; Skala 1+2) oder private Themen ($p < 0,001$; 37,4% vs. 66,9%; Skala 1+2) signifikant weniger besprechen gegenüber der Kohorte der sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees.

5 Diskussion und Interpretation

Das zentrale Ziel der vorliegenden Studie war, das Mentoring in der Induktionsphase von Lehrpersonen unter dem Aspekt der Zufriedenheit der Berufseinsteiger*innen zu analysieren. Im Fokus stand, inwiefern hierbei die Zufriedenheit in der Mentoring-Betreuung, dem Mentoring-Stil, dem Mentoring der Schulleitung sowie der Mentoring-Zusammenarbeit beurteilt werden kann. Die im Folgenden zusammengefassten Befunde ermöglichen es, die Forschungsfrage differenziert zu beantworten.

Die durchgängig hoch signifikanten Ergebnisse ($p \leq 0,001$) über alle untersuchten Items hinweg deuten zunächst auf eine starke statistische Absicherung der Befunde hin und sprechen gegen ein zufälliges Zustandekommen der beobachteten Unterschiede bzw. Zusammenhänge. Jedoch bedürfen sie einer differenzierten Interpretation. Angesichts der großen Stichprobe ist davon auszugehen, dass bereits geringe Effekte statistisch signifikant werden. Zudem deutet die inhaltliche Nähe der Items auf eine hohe interne Konsistenz der verwendeten Skalen hin, was konsistente Signifikanzwerte begünstigt. Die Ergebnisse sprechen somit weniger für starke Effekte im inhaltlichen Sinne als vielmehr für eine robuste und reliabel erfasste Wirkung, deren praktische Relevanz ergänzend anhand von Effektstärken zu beurteilen ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass Personen im verfrühten Berufseinstieg sowie Berufseinsteiger*innen im regulären Einstieg mit abgeschlossenem Masterstudium besonders häufig hohe Zufriedenheitswerte berichten. Demgegenüber weisen Lehrpersonen im regulären Berufseinstieg mit abgeschlossenem Bachelorstudium vergleichsweise geringere Zufriedenheitsanteile auf. Quereinsteiger*innen hingegen zeigen insgesamt ein hohes Zufriedenheitsniveau und profitieren offenbar in besonderem Maße von klar strukturierten und verlässlichen Unterstützungsangeboten. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die jeweilige Ausgangslage der Berufseinsteiger*innen die Wahrnehmung und Wirksamkeit von Mentoring maßgeblich beeinflusst und bei der konzeptionellen Weiterentwicklung von Unterstützungsmaßnahmen berücksichtigt werden sollte.

Die vorliegenden Befunde verdeutlichen, dass die Zufriedenheit der Berufseinsteiger*innen in einem deutlichen Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Mentoring-Betreuung steht. Zufriedene Mentees berichten signifikant häufiger von verbindlichen persönlichen Gesprächen, informellem Austausch, kontinuierlicher Kommunikation über Text- oder Sprachnachrichten sowie von gegenseitigen Hospitationen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Mentoring insbesondere dann als unterstützend wahrgenommen wird, wenn es regelmäßig, dialogisch und sowohl formal als auch informell gestaltet ist. Der persönliche Kontakt und die wechselseitige Unterrichtsbeobachtung scheinen dabei zentrale Qualitätsmerkmale gelingender Mentoring-Beziehungen zu sein. Demgegenüber wird Gruppen-Mentoring von weniger zufriedenen Berufseinsteiger*innen signifikant häufiger genannt als von zufriedenen Mentees. Dies legt nahe, dass gruppenbasierte Mentoring-Formate individuelle Unterstützungsbedarfe möglicherweise weniger passgenau adressieren und daher mit geringerer Zufriedenheit einhergehen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass individualisierte, kontinuierliche und beziehungsorientierte Mentoring-Betreuung eine zentrale Voraussetzung für eine hohe Zufriedenheit im Berufseinstieg darstellt, während stärker standardisierte oder weniger personalisierte Betreuungsformate diese Wirkung nur eingeschränkt entfalten. Die Befunde unterstreichen somit die Bedeutung einer strukturierten und zugleich bedarfsorientierten Gestaltung von Mentoring, um einen gelingenden Berufseinstieg nachhaltig zu unterstützen.

Insgesamt deutet die Befundlage darauf hin, dass der wahrgenommene Mentoring-Stil in engem Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Berufseinsteiger*innen steht. Sämtliche Items zum Mentoring-Stil unterscheiden sich hochsignifikant zwischen sehr zufriedenen bzw. zufriedenen und wenig bzw. nicht zufriedenen Berufseinsteiger*innen. Besonders deutlich wird, dass zufriedene Mentees Mentoring als entwicklungsorientiert, unterstützend und vertrauensbasiert erleben. Sie berichten signifikant häufiger von systematischen Unterrichtsanalysen, der gemeinsamen Reflexion von Stärken und Schwächen, einer gezielten Förderung von Potenzialen sowie von kollegialem Dialog auf Augenhöhe. Ebenso sind Aspekte wie Vertrauen in das berufliche Handeln, Offenheit gegenüber eigenen Ideen, gewährte Freiräume sowie die Möglichkeit zur eigenständigen Planung und Durchführung zentral für eine positive Wahrnehmung des Mentorings. Demgegenüber berichten wenig oder nicht zufriedene Mentees, von diesen Merkmalen deutlich seltener, was darauf hindeutet, dass fehlende Entwicklungsorientierung, eingeschränkte Autonomie oder geringere dialogische Qualität des Mentorings mit niedriger Zufriedenheit einhergehen. Kontrollierende Elemente treten insgesamt weniger stark hervor, werden jedoch von zufriedenen Mentees noch seltener wahrgenommen, was die Bedeutung eines nicht direktiven, unterstützenden Mentoring Stils unterstreicht.

In der Gesamtschau legen die Ergebnisse nahe, dass Zufriedenheit mit Mentoring weniger durch einzelne Maßnahmen als vielmehr durch ein konsistentes Zusammenspiel aus Reflexion, Vertrauen, Autonomie und professioneller Unterstützung geprägt ist. Mentoring erweist sich dann als besonders wirksam, wenn es als kollegialer Entwicklungsprozess gestaltet wird, der sowohl Orientierung bietet als auch eigenständiges professionelles Handeln ermöglicht. Daraus lässt sich schließen, dass ein lernorientierter, dialogischer und freiraumgebender Mento-

ring-Stil eine zentrale Voraussetzung für hohe Zufriedenheit im Berufseinstieg darstellt und somit wesentlich zur erfolgreichen Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Mentoring-Stile, die auf Vertrauen, Dialog und gemeinsame Reflexion ausgerichtet sind, den Übergang in den Lehrer*innenberuf wirksam unterstützen. Zufriedenheit fungiert dabei nicht nur als Ergebnis, sondern auch als Indikator gelingender Professionalisierungsprozesse. Für die Praxis bedeutet dies, dass die bewusste Gestaltung des Mentoring-Stils sowohl für das subjektive Wohlbefinden als auch für die nachhaltige berufliche Entwicklung von Berufseinsteiger*innen bedeutsam ist.

Auch in Bezug auf die Rolle der Schulleitung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen sehr zufriedenen bzw. zufriedenen und wenig bzw. nicht zufriedenen Mentees. Zufriedene Berufseinsteiger*innen berichten signifikant häufiger, dass das schulische Onboarding zuverlässig funktioniert hat, dass die Schulleitung als zentrale Ansprechperson wahrgenommen wird und bei beruflichen Herausforderungen unterstützend zur Seite steht. Darüber hinaus geben sie signifikant häufiger an, dass Hospitationen sowie regelmäßiges Feedback durch die Schulleitung stattfinden und strukturierte Vernetzungstreffen mit Schulleitung und Mentorin etabliert sind. Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer aktiv eingebundenen und unterstützenden Schulleitung für eine positive Wahrnehmung des Mentorings und für einen gelungenen Berufseinstieg.

In der Mentoring-Zusammenarbeit zeigen sich deutliche und konsistente Unterschiede zwischen sehr zufriedenen bzw. zufriedenen Mentees und wenig bzw. nicht zufriedenen Mentees. Die Ergebnisse zeigen, dass sehr zufriedene bzw. zufriedene Berufseinsteiger*innen im Mentoring signifikant häufiger eine systematische und umfassende Bearbeitung zentraler organisatorischer, institutioneller und unterrichtsbezogener Themen erleben. Besonders hervorgehoben werden Aspekte der kollegialen Zusammenarbeit, der regelmäßige Austausch mit der Schulleitung sowie eine klare Rollen- und Erwartungsklärung im Mentoring. Darüber hinaus werden schulorganisatorische Fragen, Themen der Schulqualität und Schulentwicklung sowie administrative und rechtliche Rahmenbedingungen deutlich häufiger gemeinsam reflektiert. Auf der Ebene der Unterrichtspraxis berichten zufriedene Mentees signifikant häufiger von einer vertieften Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden, Individualisierung und Differenzierung, Leistungsbeurteilung, fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen sowie mit Klassenführung, disziplinären Herausforderungen, der Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen und der Elternarbeit. Demgegenüber zeigen sich bei wenig bzw. nicht zufriedenen Mentees deutlich geringere Nennungen dieser inhaltlichen Schwerpunkte. Auffällig ist zudem, dass diese Gruppe signifikant häufiger angibt, Themen der Work-Life-Balance, persönlicher Belastungen sowie privater Anliegen im Mentoring zu thematisieren. Dies deutet darauf hin, dass Mentoring bei geringerer Zufriedenheit stärker als Entlastungs- und Unterstützungsraum genutzt wird, während bei höherer Zufriedenheit der Fokus verstärkt auf professionellen, strukturellen und unterrichtsbezogenen Entwicklungsaspekten liegt. Die Ergebnisse zur Mentoring-Zusammenarbeit verdeutlichen, dass Zufriedenheit maßgeblich davon abhängt, welche Themen im Mentoring tatsächlich bearbeitet werden und wie breit der profes-

sionelle Kontext einbezogen ist. Zufriedenheit scheint somit nicht allein von der Intensität des Kontakts, sondern vor allem von der inhaltlichen Qualität und Professionalisierungsorientierung der Zusammenarbeit abzuhängen.

Im Folgenden werden zentrale Limitationen der Studie dargestellt, die bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Alle in diesem Beitrag berichteten Merkmale der Zufriedenheit mit dem Mentoring im Berufseinstieg beruhen auf Selbstauskünften der Berufseinsteiger*innen und erfassen somit subjektive Wahrnehmungen, nicht jedoch objektive strukturelle oder kontextuelle Bedingungen. Da Berufseinsteiger*innen naturgemäß über einen begrenzten Vergleichs- und Referenzrahmen verfügen, können ihre Zufriedenheitsurteile in besonderem Maße von aktuellen Belastungserfahrungen, Unsicherheiten oder Erwartungen beeinflusst sein. Die erhobene Zufriedenheit spiegelt daher möglicherweise eher situative emotionale Zustände als eine reflektierte Einschätzung stabiler Merkmale der Mentoring-Qualität wider.

Zudem ist Zufriedenheit im Mentoring als dynamisches Konstrukt zu verstehen, das sich im Verlauf des Berufseinstiegs verändern kann. Die vorliegenden Ergebnisse basieren auf einer einzelnen Erhebungswelle und stellen entsprechend eine querschnittliche Momentaufnahme dar. Da weitere Erhebungen mit unterschiedlichen Kohorten durchgeführt werden, sind keine Aussagen zu intraindividuellen Entwicklungsverläufen möglich. Die Befunde sind daher primär als Ausgangspunkt für eine kohortenübergreifende Vergleichsperspektive zu interpretieren.

Neben der subjektiven Erfassung der Zufriedenheit und der querschnittlichen Anlage der Studie ergeben sich weitere Limitationen aus der fehlenden Mehrperspektivität, der Heterogenität der Mentoring-Formate sowie der begrenzten Kontrolle kontextueller Einflussfaktoren. Diese Einschränkungen sind bei der Interpretation der Ergebnisse entsprechend zu berücksichtigen.

6 Conclusio und Ausblick

Mentoring stellt in der Induktionsphase eine zentrale Unterstützungs- und Begleitmaßnahme für Berufseinsteiger*innen dar, da es praxisrelevantes Wissen, professionelle Reflexion und individuelle Weiterentwicklung miteinander verbindet. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit (n = 703) Berufseinsteiger*innen zeigen, dass die große Mehrheit der Befragten mit der Mentoring-Betreuung zufrieden oder sehr zufrieden ist. Diese hohe Zufriedenheit spiegelt sich konsistent über alle untersuchten Skalen hinweg wider und verweist auf die Bedeutung strukturierter Gespräche, vertrauensvoller Beziehungen, klarer Rollenkommunikation, einer aktiven Einbindung der Schulleitung sowie einer professionell ausgerichteten Mentoring-Zusammenarbeit.

Die durchgängig hoch signifikanten Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit und nahezu allen untersuchten Aspekten des Mentorings deuten darauf hin, dass Zufriedenheit als globales Kriterium wahrgenommener Qualität fungiert. Mentoring wird von Berufseinsteiger*innen

offenbar nicht als Sammlung einzelner Maßnahmen erlebt, sondern als kohärentes Unterstützungsarrangement. Eine positive Bewertung einzelner Dimensionen geht dabei mit einer insgesamt positiven Wahrnehmung des Mentorings einher, was auf eine hohe Passung und Konsistenz der Begleitung schließen lässt.

Ein zentraler Befund betrifft den Zusammenhang zwischen der Art des Berufseinstiegs und der Zufriedenheit mit dem Mentoring. Personen im verfrühten Berufseinstieg sowie Berufseinsteiger*innen mit abgeschlossenem Masterstudium berichten besonders häufig hohe Zufriedenheitswerte, während Lehrpersonen im regulären Berufseinstieg mit Bachelorabschluss vergleichsweise geringere Zufriedenheit angeben. Quereinsteiger*innen zeigen insgesamt ein hohes Zufriedenheitsniveau und profitieren offenbar in besonderem Maße von klar strukturierten und verlässlichen Unterstützungsangeboten. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die jeweilige Ausgangslage der Berufseinsteiger:innen die Wahrnehmung und Wirksamkeit von Mentoring beeinflusst und bei der Weiterentwicklung von Begleitkonzepten berücksichtigt werden sollte.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Mentoring dann als besonders wirksam erlebt wird, wenn es durch Verlässlichkeit, Transparenz, dialogische Beziehungsgestaltung und eine gemeinsame Auseinandersetzung mit unterrichtlichen, organisatorischen und schulischen Entwicklungsfragen gekennzeichnet ist. Eine aktiv eingebundene Schulleitung erweist sich dabei als wesentlicher Faktor für einen gelungenen Berufseinstieg. Mentoring entfaltet seine Wirkung insbesondere dann, wenn es strukturell abgesichert ist und als Bestandteil schulischer Qualitätsentwicklung verstanden wird.

Für zukünftige Forschung erscheint es sinnvoll, Mentoring-Prozesse über die gesamte Induktionsphase hinweg longitudinal zu untersuchen, um Veränderungen und Wirkmechanismen differenzierter abzubilden. Ergänzend könnten qualitative Zugänge vertiefte Einblicke in subjektive Deutungen und Erfahrungen von Berufseinsteiger*innen ermöglichen. Darüber hinaus wäre zu prüfen, wie institutionelle Rahmenbedingungen die Qualität und Wahrnehmung von Mentoring langfristig beeinflussen.

Literatur

- Beer, G., Frey, A., Forstner-Ebhart, A., Neureiter, H. (2025). Kompetenzwahrnehmung beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 41–73). Beltz. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Klinkhardt.
- Brandau, J., Studencnik, P., Kopp-Sixt, S. (2017). Dimensions and Levels of Mentoring: Empirical Findings of the First German Inventory and Implications for Future Practice. *Global Education Review*, 4(2).
- Bundesgesetzblatt BGBl. I Nr. 137/2022, Dienstrechts-Novelle 2022, ausgegeben am 28.07.2022: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2022/137>

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013) Teil 1, Nr. 211:
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdf
fsig
- Dammerer, J. (2019a). Rolle und Funktion von Mentorinnen und Mentoren im Kontext PädagogInnenbildung Neu: Eine qualitative Studie. *R&E-SOURCE: Open Online Journal for Research and Education*, Ausgabe 12.
- Dammerer, J. (2019b). Mentoring in der Induktionsphase der PädagogInnenbildung Neu in Österreich. *R&E-SOURCE*, 15.
- Dammerer, J. (2020). Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *R&E-SOURCE*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/818>
- Dammerer, J., Glaeser, P., Haas, E., Rauschenberger, P. & Stipsitz, E. (2025): Mentoring und Betreuung im Berufseinstieg in das Lehramt. *Berufseinstieg Lehramt. Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 152–174). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Ditton, H., & Merz, D. (2013). Berufszufriedenheit – Lehrkräfte (Fragebogenskala Version 1.0). In *Qualitätssicherung in Schule und Unterricht – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 2 (QuaSSU)* (Skalenkollektion Version 1.0). Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
<https://doi.org/10.7477/18:31:1>
- Fede, M., & Roszner, S. (2023). Professionalität/Professionalisierung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 467–475). Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5>
- Frey, A., Pichler, S., Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? – Mentoring-Stile im Berufseinstieg. In *Erziehung & Unterricht – Der Berufseinstieg von Lehrer*innen*, 7–8, (546–557).
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Klinkhardt.
- Haas, E., Dammerer, J., Glaeser, P., Rauschenberger, P. & Stipsitz, E. (2026). Mentoring in the Induction Phase: Effective Mentoring for Career Starters in Austria – A Gender Comparison. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 14, No. 1(1), 35–46.
<https://doi.org/10.11114/jets.v14i1.7978>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 168–186.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Huber, M. (2025a). Einführung zur Studie über den Berufseinstieg von Lehrpersonen in Österreich. In *Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 11–21). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Huber, M. (2025b). Berufseinstieg Lehramt – Zusammenfassung und Implikationen der Studie. In *Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 196–204). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2. Auflage). Waxmann.
- Kemethofer, D., Stipsitz, E. (2025). Schulleitungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In *Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Berufseinstieg Lehramt* (S. 175–195). Beltz.
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Pichler, S. & Frey, S. (2022). Der Berufseinstieg in das Lehramt – Forschungen zur Induktion mit dem Fokus auf das Mentoring. *F&E Edition*, 28, 108–120.

- Pichler, S. (2025). Ausgangslage und Hintergrund der Berufseinsteiger*innen in Österreich. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 22–40). Beltz. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- 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.
- Ruppert, A. (2024). *Welche Faktoren tragen zur Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte bei?* Beltz Juventa. (Dissertation, Universität Bielefeld, 2023). <https://doi.org/10.25656/01:30219>
- Wittek, D., Ruohotie-Lyhty, M. & Heikkinen, H.L.T. (2017). Mentoring im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Ein bilateraler Vergleich zwischen Deutschland und Finnland. *Die Deutsche Schule*. 109(1) Heft 1, 43–57.

¹ Die ethische Genehmigung für diese Studie wurde von der Ethikkommission der PH Kärnten unter der Protokollnummer [ET-250112] eingeholt.

Lieber dabei-sein als begabt-sein?

Das stille, begabte Mädchen in der Schule

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1515>

Zusammenfassung

Stilles Verhalten begabter Schülerinnen in schulischen Kontexten wurde bislang selten systematisch untersucht. Der vorliegende Beitrag analysiert auf Basis leitfadengestützter Interviews mit Expert*innen und Eltern, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, Bedingungen an der Schnittstelle von Geschlecht und Begabung. Ziel ist es, Kontextfaktoren zu identifizieren, die zurückhaltendes Verhalten begabter Mädchen begünstigen, und deren Bedeutung für Entwicklung, Lernen und Potenzialentfaltung zu bestimmen. Die Ergebnisse weisen auf geschlechterstereotype Verhaltenserwartungen, Barrieren in schulischen Lernkulturen, entmutigende Kommunikationsmuster sowie peerbezogene Anpassungsanforderungen hin. Diese Faktoren begünstigen und verstärken zurückgezogenes Verhalten. Neben der Thematisierung von vorurteilsbewusster Reflexion im Team und bedarfsgerechter Unterrichts- und Gesprächsgestaltung, stellt sich die Frage, wie Gemeinsinn entwickelt werden kann, der die Individualität aller Schüler*innen anerkennt, und welche Wege eingeschlagen werden könnten, um individuelle Begabung zu fördern bzw. zur Entfaltung zu bringen, ohne soziale Eingebundenheit zu gefährden.

Stichwörter: Begabung, *stille* Schülerinnen, Zugehörigkeit, Schule, Gemeinsinn schaffen

1 Einleitung

Einsam froh oder gemeinsam glücklich? Oder dabei, aber trotzdem nicht zufrieden? Während es Studien zu geschlechterbezogenen Unterschieden in der Begabungsidentifikation sowie zu motivationalen und leistungsbezogenen Aspekten von Underachievement gibt (z. B. Koop, 2024a; Unal & Sak, 2022), wurde das zurückhaltende Verhalten von Mädchen bislang nur begrenzt empirisch untersucht. Der Beitrag thematisiert, wie das zurückhaltende Verhalten

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

begabter Mädchen im schulischen Alltag sozial hervorgebracht und verstärkt wird, welche geschlechterbezogenen Erwartungen dies beeinflussen und welche Wirkung die Gruppendynamik haben kann.

Der Beitrag basiert auf einer qualitativen Teilstudie des Projekts „Stille Kinder stärken“. Im Mittelpunkt stehen die Perspektiven von Expert*innen, Lehrkräften und Eltern auf schulische Rahmenbedingungen, Interaktionsformen und Beziehungserfahrungen begabter, als still beschriebener Schülerinnen. Der Beitrag thematisiert unter Bezugnahme auf Gemeinsinn und Eigensinn das Spannungsfeld zwischen Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und dem Verfolgen spezifischer Fähigkeiten. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Einflussfaktoren die Situation begabter Mädchen erschweren und dazu führen können, dass sie immer stiller werden.

2 Begriffsbestimmungen

Im schulischen Kontext treffen vielfältige Aspekte wie Gemeinsinn und Eigensinn, *stilles Verhalten* und Begabung bzw. vielfältige Begabungslagen aufeinander.

2.1 Gemeinsinn und Eigensinn

Gemeinsinn ist eine den einzelnen Menschen zugesprochene Fähigkeit, die quasi als sechster, sozialer Sinn die soziale Übereinkunft mit anderen Menschen fokussiert. In der Moderne geht der Begriff des Gemeinsinns von der einzelnen Person aus, die ein Bewusstsein für Gemeinsamkeit hat. Dieses Bewusstsein entsteht innerhalb einer Gruppe (Assmann & Assmann, 2024). Das Präfix „gemein-“ hat einen Gegensatz in „eigen-“, das einerseits ein enges Besitzverhältnis ausdrückt und andererseits ein Alleinstellungsmerkmal im Sinne von Eigenheit bzw. etwas Besonderem oder Schwierigem, aber auch von Eigenartigem oder Seltsamen bezeichnet (Assmann & Assmann, 2024). Eigensinn kann neben Starrheit und mangelnder Anpassungsfähigkeit auch Ausdruck von Selbstbestimmung sein und ein bedeutsames Element der Identitätsentwicklung darstellen. Wenn man gegen äußere Erwartungen, Normen oder Anweisungen an eigenen Überzeugungen, Zielen oder Handlungsweisen festhält, kann dies Ausdruck von Selbstständigkeit, Autonomie und reflexiver Kompetenz (Thole, 2008) sowie Selbstregulation oder Widerstand gegen äußere Einflüsse (Biller, 1988) sein.

In der Schule kann Eigensinn somit einerseits zur Ressource für die Subjektwerdung werden und die Selbstwirksamkeit fördern (Budde & Hellberg, 2023). Andererseits kann er auch zu Herausforderungen in Anforderungssettings sowie im Miteinander in sozialen Gruppen führen (Thole, 2008).

2.2 Stilles Verhalten

Schüler*innen können sich selbst als *still* wahrnehmen oder es kann ihnen diese Eigenschaft zugeschrieben werden (Stöckli, 2004). Von außen *still* zu erscheinen, bedeutet jedoch nicht, dass es im Inneren ebenfalls *still* wäre. Kinder, die im schulischen Kontext als *still* beschrieben werden, werden häufig weniger beachtet, seltener aktiv in Unterrichtsgespräche einbezogen und ihre Perspektiven werden vergleichsweise selten erfragt (Baulig, 2007). Verhaltensweisen von Schüler*innen, die in der Schule als *still* wahrgenommen werden, können vielfältige Gründe haben. Kinder, deren Verhalten als introvertiert (Jung, 1921, zitiert nach Eckhardt, 2017, S. 91) oder zurückhaltend (Martin et al., 2022) beschrieben werden könnte, sehen sich in manchen schulischen Settings mit Barrieren konfrontiert, die es ihnen erschweren, ihr Potenzial zu zeigen bzw. sich gemäß ihren Interessen, Stärken oder Bedarfen (Bönsch, 2018) weiterzuentwickeln. Oft sind sie im sozialen Miteinander schnell erschöpft und brauchen rascher eine Pause. Sie erholen sich allein besser als in der Gemeinschaft. Sie arbeiten gerne allein und brauchen häufig mehr Zeit, um Inhalte zu reflektieren, da sie diese vertieft durchdenken, bevor sie handeln. Gruppenarbeiten empfinden sie als anstrengender als Vorträge. Tiefgehende, sachbezogene Gespräche werden dem Smalltalk vorgezogen. Ein stark kommunikativer und kollaborativer Unterricht, der sich auf Mündlichkeit fokussiert und Präsentationen bzw. Referate einfordert, kann zur Herausforderung werden (Cain, 2012; Höflich, 2025; Rubin et al., 2009). *Stilles* Verhalten kann auch durch Einsamkeit, Unsicherheit, Teilnahmslosigkeit und Rückzugsverhalten verursacht werden. Dabei können Emotionen wie Angst, Wut, Verzweiflung oder Hilflosigkeit eine Rolle spielen (Höflich, 2025). Einsamkeit wird als ein häufig auftretendes bzw. in den letzten Jahren stärker in den Fokus rückendes Phänomen betrachtet (Stallberg, 2021). Besonders deutlich scheint dies Menschen zu betreffen, die vulnerabel erscheinen bzw. Gefahr laufen, marginalisiert zu werden. Steffens (2023) sowie Dederich und Zirfas (2023) nennen in diesem Zusammenhang, neben älteren Menschen und Sterbenden, Menschen mit Behinderung und Personen mit Migrationsgeschichte als besonders von sozialer Isolation Betroffene. Menschen, die unter prekären Bedingungen leben, wie jene, die von Armut betroffen oder armutsgefährdet sind, fühlen sich ebenfalls oft einsam. Einsamkeit löst oft Wut oder Verzweiflung aus, weil Anerkennung fehlt und das Bedürfnis, geschätzt zu werden, nicht befriedigt wird. Auch fehlende Bestätigung löst diese Emotionen aus, da Menschen als schätzenswert anerkannt werden wollen (Dederich & Zirfas, 2023).

Die Präferenz des Alleinseins oder aus Angst herausgewähltes Alleinsein kann in emotionaler Hinsicht zu Anpassungsschwierigkeiten führen (Coplan & Rubin, 2010). Mögliche Folgen sind sozio-emotionale Auffälligkeiten wie Angstreaktionen, ein geringes Selbstwertgefühl, Depressionen oder internalisierende Verhaltensweisen (Rubin et al., 2009). In sozialer Hinsicht können Ablehnung oder Ausgrenzung die Folge sein. Schlechte Beziehungen zu Gleichaltrigen, eine geringe Qualität von Freundschaften bis hin zu Viktimisierung durch Mobbing können die Folge sein. Auch die Beziehungen zu Lehrpersonen können sich schwierig gestalten. Auch im akademischen Bereich zeigen sich oft negative Entwicklungen (Rubin et al., 2009). Eine Ver-

schlechterung der sozialen Fähigkeiten und ein Gefühl der Unsicherheit in sozialen Situationen können bei manchen Menschen zu Aggression und bei anderen zu Rückzugstendenzen führen (Ravens-Sieberer et al., 2021; Sandi & Haller, 2015).

Ohne Resonanz und Austausch kommt es zu mangelnder Übung von Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Dies kann zu noch mehr Unsicherheit und verstärktem Rückzugsverhalten führen. Es braucht aber ein personales Gegenüber, das Dialog und Resonanzbeziehungen in der zwischenmenschlichen Begegnung anbietet und Entwicklungsimpulse gibt (Simchen, 2008; Steffens, 2023), um ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben, realistische Selbsteinschätzung oder Selbstregulierungs-, Problemlöse- und Bewältigungsstrategien zu erwerben, zu üben, zu adaptieren und prozesshaft weiterentwickeln (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022).

Ein weiteres Phänomen ist jenes der Teilnahmslosigkeit. Durch die Nicht-Berücksichtigung der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2000) kann es zu sozialer Isolation und mangelnder Teilnahme kommen. Zudem kann das Gefühl der Einsamkeit auch Ermüdung und Energielosigkeit hervorrufen, was wiederum mangelnde Motivation sowie fehlendes Engagement mit sich bringt, was sich in Teilnahmslosigkeit zeigt (Rudlof, 2023; Stijovic et al., 2023).

2.3 Begabung und Underachievement

Der Begabungsbegriff wird unterschiedlich definiert. Neben leistungsbezogenen, psychometrischen Ansätzen existieren prozessorientierte und domänenspezifische Perspektiven. In Anlehnung an Sternbergs Kriterienmodell werden Exzellenz, Seltenheit, gesellschaftlicher Wert, Produktivität sowie Nachweisbarkeit als zentrale Merkmale von Hochbegabung herangezogen (Sternberg, 1995, zitiert nach Ziegler, 2018, S. 13–14). Als *hochbegabt* kann eine Person bezeichnet werden, die leistungsmäßig anderen deutlich voraus ist und seltene Eigenschaften in Bereichen zeigt, die von der Gesellschaft als wichtig erachtet und geschätzt werden. Ihre Begabung befähigt sie zur Herstellung besonderer Produkte oder zur Durchführung besonderer Handlungen. Dies kann durch Tests gemessen werden.

Es gibt unterschiedliche Definitionen von Hochbegabung: In IQ-basierten Modellen wird Begabung häufig über Grenzwerte operationalisiert, beispielsweise ab einem Intelligenzquotienten von 115 für überdurchschnittliche Begabung und ab 130 für Hochbegabung. Bei Prozentsatzdefinitionen wird ein bestimmter Prozentsatz der Bevölkerung als hochbegabt definiert, beispielsweise PR 95 (begabt) oder PR 98 (hochbegabt).

Talentdefinitionen fokussieren Menschen, die in einem spezifischen Bereich – beispielsweise dem künstlerischen, dem sprachlichen, dem musischen oder dem akademischen – besondere Leistungen vollbringen. Kreativitätsdefinitionen ziehen besonders originelle und produktive Leistungen als Kennzeichen von Hochbegabung heran (Holling & Kanning, 1999; Ziegler, 2018).

Nicht alle Menschen, denen die sozial konstruierten Zuschreibungen der Begabung bzw. Hochbegabung zudedacht werden könnten, erbringen entsprechende Leistungen. Personen, die über entsprechendes Potenzial verfügen, dieses aber aus den unterschiedlichsten Gründen nicht entfalten können und deren Leistungen unter ihren Möglichkeiten bleiben, werden als Underachiever*innen bezeichnet. Dies kann unterschiedlichste Gründe haben, beispielsweise die Nicht-Erfüllung von zentralen Bedürfnissen, die für das Wohlbefinden, effektives Verhalten, die seelische Gesundheit und Leistungsmotivation wichtig sind. So werden die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit bei Unterforderung, stark vorstrukturiertem und limitierendem Vorgehen sowie fehlender Anerkennung bzw. Fremdheitserleben in der sozialen Umwelt verletzt (Deci & Ryan, 1993; Koop, 2024b; Ziegler, 2018).

Für begabte Mädchen zeigen sich spezifische Risikokonstellationen. Geschlechterbezogene Erwartungen, geringere Erfolgserwartungen sowie die Tendenz, eigene Leistungen external zu attribuieren, erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Underachievement (Koop, 2024a; Undro & Girdzijauskienė, 2019). Vor diesem Hintergrund wird Underachievement nicht primär als individuelles Motivationsproblem verstanden, sondern als Ergebnis komplexer Wechselwirkungen zwischen Person, Lernumwelt und sozialen Beziehungen.

3 Methode

Im Rahmen des Projekts „Stille Kinder stärken“ wurden Expert*innen, Lehrer*innen und Eltern aus Ostösterreich mittels Leitfadeninterviews (Helfferich, 2019; Liebich & Trinczek, 2009; Loosen, 2016) befragt, wie die Teilhabe von Kindern mit zurückhaltendem Verhalten gefördert werden könnte. Dabei wurde von manchen Expert*innen und den Eltern einer als *still* bezeichneten Schülerin unter anderem die Situation begabter Mädchen thematisiert. Die beschriebenen Schülerinnen fallen durch zurückgezogenes, passiv erscheinendes Verhalten auf. Es wird berichtet, dass sie ihr Potenzial nicht offen zeigen können bzw. wollen.

3.1 Studiendesign und Kontext

Der Beitrag basiert auf einer qualitativen Teilstudie des Projekts *Stille Kinder stärken*. Ziel der Untersuchung war es, aus unterschiedlichen Perspektiven Bedingungen schulischer Teilhabe von Kindern mit zurückhaltendem Verhalten zu erfassen. Der vorliegende Beitrag fokussiert eine im Material induktiv identifizierte Schnittstelle von stillem Verhalten, Begabung und Geschlecht. Das Studiendesign ist explorativ und interpretativ angelegt.

3.2 Stichprobe

Es liegt eine Ad-hoc-Stichprobe vor. Im gesamten Projekt bilden leitfadengestützte Interviews die Datengrundlage. Bislang wurden 20 Expert*innen im Feld der Pädagogik, die Einblick in das Schulsystem haben, aber nicht klassenführend, sondern lehrend bzw. beratend tätig sind, 14 Lehrpersonen in Primar- und Sekundarstufe bzw. im inklusiven bzw. sonderpädagogischen Setting sowie drei Eltern, zwei Mütter und ein Elternpaar, von als still beschriebenen Schüler*innen aus Ostösterreich befragt. Das Thema *Begabung und Geschlecht* wurde in einem Elterninterview (IP 26) und drei Expert*inneninterviews zum Thema. Expertisenfelder der Professionist*innen waren Sprachliche Bildung und Elternberatung (IP 5) bzw. Hören, Inklusive Pädagogik und Beratung im Feld der Diversität (IP 7) sowie Schulmanagement und Begabung (IP 11). Das Thema wurde von keiner Lehrperson angesprochen.

3.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews (vgl. Helfferich, 2019; Lieblich & Trinczek, 2009; Loosen, 2016). Thematische Schwerpunkte der Interviews waren unter anderem die schulischen Erfahrungen von Kindern mit zurückhaltendem Verhalten in Bezug auf emotionale und soziale Aspekte sowie auf die Lern- und Prüfungskultur. Die in den Jahren 2024 und 2025 durchgeführten Interviews wurden aufgezeichnet, anonymisiert und transkribiert.

3.4 Datenauswertung

Die Auswertung erfolgte mittels qualitativ orientierter, kategoriengleiteter Textanalyse (Mayring, 2019). Zunächst wurde das gesamte Interviewmaterial induktiv kodiert. Dies geschah auf einem möglichst konkreten Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz. Dabei wurde jedes einzelne Interview als Kontexteinheit und das gesamte Datenmaterial als Auswertungseinheit betrachtet.

4 Ergebnisse

Das in der Textanalyse als induktive Kategorie an der Intersektion von stillem Verhalten, Begabung und Geschlecht erschienene Merkmal soll nun näher betrachtet werden. Der Fokus wird dabei auf weibliche Schülerinnen gelegt und das scheinbar geschlechtertypische Verhalten von Mädchen sowie mögliche Risiken thematisiert. Dabei werden geschlechtertypische Verhaltensweisen, die Erkennung bzw. Nicht-Erkennung von Fähigkeiten, die Bedeutung von Wissen, Haltung und Verhalten von Lehrpersonen sowie die Beziehungserfahrungen in der Gleichaltrigengruppe dargestellt.

4.1 Geschlechtertypische Verhaltenserwartungen

In den Interviews wird auf geschlechterbezogene Zuschreibungen im schulischen Alltag Bezug genommen. Die Expertin, die im Bereich schulische Beratung und inklusive Pädagogik tätig ist, beschreibt geschlechtertypisches Verhalten wie folgt: „Bei den Burschen ... Konkurrenzdenken ... immer Gewinner-Verlierer-Spiele. Wer war schneller, wer ist höher gesprungen, das ist ganz, ganz wichtig. Und die Mädchen versuchen ... immer, die anderen mit ins Boot zu holen, wenn jemand nicht so gut war, also sind sie eher dann diejenigen, die das Ganze beschwichtigen“ (IP 7, Z. 272–277). Der interviewte Experte im Feld von Begabung und Schulmanagement fordert daher dazu auf, „ein bisschen genauer hinschauen ... vor allem bei Mädchen, die auf Unterforderung, auf Langeweile statistisch anders reagieren als die Burschen“ (IP 11, Z. 48–49). ... „Burschen reagieren auf Langeweile eher dadurch, dass sie halt verhaltensauffällig werden ... die zeigen uns, dass ihnen fad ist, während die Mädchen mehr oder weniger so in die innere Immigration zurückziehen, still werden und dadurch natürlich auch die Gefahr besteht, dass ihre Talente nicht weiterentwickelt werden“ (IP 11, Z. 51–57). Herkunft und Kultur werden zudem als Einflussfaktor beschrieben. Damit verbundene traditionelle Rollenerwartungen und Eigenschaftszuschreibungen können die Identifikation von Begabungen erschweren: „Oftmals sind es auch Mädchen mit Migrationshintergrund ..., die dann oftmals nicht erkannt werden. Die gerne Underachiever sind und sich lieber still verhalten, um nicht aufzufallen“ (IP 7, Z. 23–29). Stereotype Vorstellungen können auch das Lehrer*innenhandeln beeinflussen: „Dieses Typische, wenn Mädchen gut sind, dann ist es der Fleiß. Wenn Burschen gut sind, dann ist es das Talent. Und in diesem Klischee verhaftet man teilweise noch immer“ (IP 11, Z. 206–212). Dies zeigt sich bei der Empfehlung für Stärkenförderprogramme, „weil wir ... signifikant mehr Burschen von den Volksschullehrerinnen nominiert bekommen haben als gute Mathematiker und relativ wenig Mädchen. Wir haben dann die Volksschullehrerinnen darauf aufmerksam gemacht und gebeten, sie sollen doch bitte noch einmal genauer schauen. Es hat sich etwas gebessert, aber es sind noch immer statistisch mehr Burschen“ (IP 11, Z. 206–212).

4.2 (Nicht-)Identifikation von Fähigkeiten

Die Diskrepanz zwischen beobachteter schulischer Leistung und tatsächlicher kognitiver Leistungsfähigkeit wird ebenso berichtet. Wie gravierend sich dies auf die Schul- und Bildungslaufbahn auswirken könnte, soll im Folgenden exemplarisch beschrieben werden. Im Rahmen eines Feststellungsverfahrens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgrund einer Lernbehinderung stellt sich heraus, dass das Kind eigentlich hochbegabt ist und keine Lernschwierigkeiten hat. Ein „Mädchen hat Migrationshintergrund, ist eben so leise und sie [die Lehrer*innen] machen sich Sorgen, ob das nicht auch in Richtung psychischer Belastung geht, dass sich ... Schulverweigerung [zeigt] und sie ist halt so schlecht in Deutsch ... Verdacht auf Leserechtschreibschwäche und da ist rausgekommen, dass sie eigentlich überdurchschnittlich

gut abgeschnitten hat, in dem Test. ... nachgefragt ... klinisch-psychologisches Gutachten ... IQ von 132 ... war wirklich so ruhig und hat versucht, ihre Leistung nicht nach außen zu kehren, sodass sie absichtlich Fehler gemacht in den Schularbeiten und auch in den Tests hatte, nur um ganz einfach nicht gelobt zu werden und hervorstechen, um ganz einfach nicht aufzufallen“ (IP 7, Z. 278–294).

4.3 Haltung und Kommunikationsgestaltung von Lehrpersonen

Ein weiterer Befundbereich bezieht sich auf die Haltung der Lehrperson bzw. auf deren verbalisierte Botschaften, die nicht zutrauend, ermutigend oder förderlich, sondern eher demotivierend wirken und dazu führen, durchschnittliches Verhalten zu zeigen. Die Mutter einer Volksschülerin berichtet, dass die Förderung ohne Etikettierung als (hoch)begabt „eigentlich eh ganz gut [ist], weil sie ja so Sternaufgaben haben, bei denen sie Zusatzaufgaben machen können, wenn sie schon schneller fertig sind“ (IP 26, Z. 102–107), kritisiert aber den Umgang in Bezug auf Arbeitstempo. „Sie arbeitet gerne allein, hat ihr eigenes Tempo. Sie ist einfach eine, die schnell arbeitet. Ihr taugt das, wenn sie schnell fertig ist. Sie hat mittlerweile schon angeeckt, da sie so schnell fertig ist und sie gibt dann auch nicht mehr als Erste ab, weil die Frau Lehrerin dann immer sagt: ‚Hast du eh nochmal überprüft?‘ und ‚Du musst nicht zu schnell arbeiten,‘ und das ist ja mittlerweile schon zu [blöd] und jetzt lässt sie sich beim Abgeben schon Zeit und gibt immer erst als Zweite oder Dritte ab, damit sie nicht wieder wegen ihrer Schnelligkeit kritisiert wird“ (IP 26, Z. 115–122).

4.4 Beziehungserfahrungen mit der Peergruppe

In den Interviews wird mehrfach beschrieben, dass begabte Mädchen die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft als besonders wichtig erleben. Dabei werden Leistungen gezielt relativiert und das Leistungsvermögen im schulischen Kontext nicht gezeigt, um nicht aufzufallen oder um besondere Aufmerksamkeit zu vermeiden. Eine Expertin aus dem Feld von Mehrsprachigkeit und Sonderpädagogik äußert die Vermutung, „dass es auch einen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen gibt. [...] Mädchen neigen tatsächlich dazu, ihr Licht mehr unter den Scheffel zu stellen oder ihr Licht zu unterdrücken und sich an die Peers oder an die Mädchen anzupassen. Manchmal neigen sie dazu, still zu sein, ihre Talente nicht zu zeigen, um dazuzugehören“ (IP 5, 53–57).

„Den Mädchen, denen es ist ganz wichtig, Teil der Peergroup zu sein, nicht unbedingt herauszustechen, nicht unbedingt anders zu sein, sondern sich eben der Umgebung ein bisschen anzupassen, so chamäleonartig. ... die Freundin hat was an und ich ziehe mich auch so an, oder die Freundin mag Musik und dann höre ich mir die auch an. Vielleicht gefällt mir das ja auch. Ganz einfach irgendwie dabei zu sein“ (IP 7, 267–270), berichtet die beratende Expert*in und spricht von der Bedeutung „ganz einfach nicht aufzufallen.“ (IP 7, 278). Dem von ihr begleiteten Mädchen wurde daher außerschulisch ein Kurs bei einer Talente-Organisation

empfohlen, „der ihr gefällt, bei dem sie dann dort vielleicht glänzen und trotzdem in der Schule noch Underachiever sein kann“ (IP 7, 278–294).

5 Diskussion

Zunächst werden die genannten Zitate mit den Erkenntnissen aus anderen Studien in Zusammenhang gebracht. Anschließend werden Implikationen für die schulische Praxis genannt. Nach der Darstellung der Limitationen wird auf die Notwendigkeit einer vertieften Betrachtung der emotionalen, sozialen und akademischen Situation stiller Mädchen mit Begabung hingewiesen.

5.1 Interpretation der Ergebnisse

5.1.1 Geschlechtertypische Verhaltenserwartungen

In den Interviews zeigt sich, dass das Konkurrenzverhalten der Buben dem ausgleichenden Verhalten der Mädchen gegenübersteht und dass Schüler eher als talentiert und Mädchen eher als fleißig wahrgenommen werden. Das Stereotyp des stillen, angepassten Mädchens und des lauten, selbstbewussten Jungen ist nach wie vor weit verbreitet. Das Bemühen, den Erwartungen der Umwelt zu entsprechen, prägt das Verhalten vieler Mädchen. Im Rollenbild des „lieben Mädchens“ wird Anpassung höher bewertet als kognitive Eigenständigkeit. Dieses als geschlechtertypisch zugeschriebene Verhalten wird auch in der Schule beobachtet. Während Wettbewerbsorientierung bei Buben, Burschen und Männern stärker ausgeprägt ist, liegt die Schaffung von Zusammenhalt im Verantwortungsbereich von Mädchen und Frauen (Koop, 2024a).

Mädchen werden auch seltener als begabt identifiziert. Ihr Können wird eher ihrem Fleiß als ihrem Talent zugeschrieben (Lipp, 2024). Werden sie als begabt anerkannt, ihre Leistungen verschlechtern sich anschließend jedoch, wird dies wiederum mit fehlendem Talent begründet (Koop, 2024a). Oft ziehen sie sich zurück und verbergen ihre Stärken, um sich anzupassen. Der Einfluss von Herkunft und Kultur sowie damit verbundener traditioneller Rollenerwartungen und Eigenschaftszuschreibungen kann die Identifikation von Begabungen erschweren. Dies wird auch in den Daten thematisiert.

5.1.2 (Nicht-)Identifikation von Fähigkeiten

Im von einer Expertin genannten Beispiel führte Underachievement-Verhalten dazu, dass die Fähigkeiten des Kindes nicht erkannt wurden und sogar eine Lernbehinderung vermutet wurde. Ein Elternteil berichtete, dass das schnelle Arbeitstempo seiner Tochter mit ungenauem und wenig sorgfältigem Arbeiten gleichgesetzt wird. Sie wird zur Überarbeitung und Langsamkeit gemahnt, sodass sie ihre Arbeiten nun absichtlich verzögert abgibt. Wachsen Kinder

in einem Umfeld auf, in dem auf ihre Wissbegierde und Fragen mit abwehrender Gestik, Mimik oder Worten reagiert wird, sie ignoriert werden oder ihre Bücher und anregenden Materialien weggeräumt werden mit der Begründung, dass sie dafür zu jung seien, erhalten sie die Botschaft, dass mit ihnen etwas nicht stimme. Werden die tatsächlichen Interessen des Kindes ironisiert, wird es als „altklug“ bezeichnet oder ihm werden alternative Aktivitäten vorgegeben, die nichts mit seinem Interessensgebiet zu tun haben – statt Fachbücher zu lesen soll es zum Beispiel zum Schwimmen gehen –, und wird das Verfolgen der eigentlichen Interessen durch strikte Vorschriften verhindert, können sich Gefühle des Fremdseins verstärken. Da die Leistungserwartungen an Mädchen häufig niedriger sind, werden ihnen oft einfachere Aufgaben gestellt. Wenn das Umfeld Mädchen weniger zutraut, erhalten sie schnell Hilfestellungen, wenn sie Schwierigkeiten haben, während Buben ermuntert werden, selbst Lösungen zu finden, und dazu auch mehr Freiräume zugestanden bekommen (Koop, 2024a; Lipp, 2024; Undro & Girdzijauskienė, 2019). Schlichte-Hiersemenzel (2001) beschreibt zudem, dass Eltern die Begabung ihrer Töchter oft weniger fördern. Kulturell beeinflusste Frauenbilder können ebenfalls zur Vernachlässigung der Förderung von Mädchen führen.

So kommt es, dass viele begabte Mädchen ihr Bedürfnis nach intellektueller Entfaltung zurückhalten. Wird die Schule zum Ort, der einengt und Lernen bzw. Weiterentwicklung nicht fördert, sondern verhindert oder Angst auslöst, kann es zur Abwehr gegen eine diese Einengung und letztlich zur Verweigerung kommen, sich am Schulleben zu beteiligen. Begabte Schülerinnen ziehen sich innerlich zurück und arbeiten nicht mehr mit. Schulvermeidung oder Schulverweigerung können die Folge sein (Schlichte-Hiersemenzel, 2001; Undro & Girdzijauskienė, 2019).

5.1.3 Haltung und Kommunikationsmuster der Lehrperson

Auch die beschriebene Aussage „Du musst nicht zu schnell arbeiten“ bedarf einer kritischen Betrachtung, sagt diese doch etwas über die Haltung gegenüber rasch arbeitenden Kindern und deren Arbeitsweisen aus. Werden ihre Fähigkeiten nicht anerkannt oder fühlen sie sich nicht ernst genommen – beispielsweise durch Doppelbotschaften, entwertende Aussagen, Haltungen oder Handlungen –, führt dies zu Unsicherheit und Fremdheitsgefühlen. Gleichgültigkeit oder Unsensibilität verringern die Lernmotivation und die Freude am Lernen (Undro & Girdzijauskienė, 2019). Im schulischen Alltag machen Kinder, deren Begabung bekannt ist, häufig die Erfahrung, dass sie übersehen oder bewusst ignoriert werden, wenn sie sich melden. Aussagen wie „Ich nehme dich nicht mehr dran. Ich weiß, dass du das kannst.“ oder „Du sollst auch einmal warten und dich anpassen“ können zur Ausgrenzung aus den gemeinsamen Lernprozessen führen. Implizite wie explizite Aufforderungen im Sinne von „Halte dich zurück“ oder „Du bist zu gut. Bleib im Hintergrund!“ fordern Zurückhaltung und Rückzug aus aktiven Unterrichtsprozessen ein. Wird dem nachgegeben, kann es später zu Aufforderungen wie „Du könntest dich mehr einbringen bzw. dich besser beteiligen“ oder „Du zeigst nicht, was du

kannst. Ich kann nichts für dich tun“ kommen. Diese Doppelbotschaften führen zu (weiterem) Rückzug und einer schrittweisen Entfremdung vom schulischen Lernen.

Auch der Umgang mit Fehlern kann zum Thema werden, wenn diese überbewertet und auf die gesamte Person übertragen werden. Frei nach der Aussage „Du bist doch (angeblich) so schlau“ werden intellektuelle Fähigkeiten funktionalisiert, ironisiert und entwertet (Schlichte-Hiersemenzel, 2001).

5.1.4 Beziehungserfahrungen mit der Peergruppe

Sich an die Peers oder an die Mädchen anzupassen und deren Vorlieben zu imitieren, war in den Interviews ein wichtiges Thema. Zwar gibt es unter den begabten Schüler*innen auch welche, die sich gerne selbst beschäftigen oder Einzelgänger*innen sind, weil sie ihre Erfahrungen, Interessen und Wissbegierde mit niemandem teilen können. Die Mehrheit der begabten Mädchen möchte jedoch ihre soziale Zugehörigkeit nicht gefährden und passt sich daher den Gruppenerwartungen und dem Gruppengeschehen an (Bergs-Winkels & Schmitz, 2018; Stapf, 2010). Die Schülerinnen haben den Eindruck, dass sie sich zwischen Beliebtheit und Begabung entscheiden müssen. Insbesondere während der Adoleszenz erscheinen ihre Interessen anderen Mitgliedern der Peergruppe oft nicht relevant, was die soziale Zugehörigkeit gefährdet. Deshalb maskieren und geben sie vor, die Interessen der anderen zu teilen. Zudem spielen sie ihre Fähigkeiten herunter oder verstecken diese (Koop, 2024a). Um ihren Freundinnen keine negativen Gefühle zu bereiten, vermeiden sie auch den direkten Vergleich. Um dazuzugehören, wird Langeweile und Desinteresse am schulischen Geschehen vorgetäuscht. Manche erbringen absichtlich schlechtere Leistungen oder streben in Bereichen, in denen sie sehr gut sind, nur durchschnittliche Leistungen an. Obwohl dieses Verhalten sehr anstrengend sein kann, halten die meisten Mädchen dies lange durch (Pauly & Breyel, 2024; Schlichte-Hiersemenzel, 2001).

5.2 Schlussfolgerung und Implikationen für schulische Praxis

Der zentrale Beitrag der Studie liegt in der Identifikation der Intersektion von stillem Verhalten, Begabung und Geschlecht. Während sich andere Studien vor allem auf leistungsbezogene Erklärungen für Underachievement konzentrieren (Koop, 2024a), zeigt die vorliegende Untersuchung, dass sich stilles Verhalten auch als soziale Anpassungsleistung verstehen lässt. Zurückgezogenes Verhalten kann durch Einsamkeit, Unsicherheit, Teilnahmslosigkeit und Rückzugsverhalten verursacht werden. Das Verhalten *still* begabter Mädchen kann wiederum auch Einsamkeit, Unsicherheit und Langeweile auslösen, die zu Teilnahmslosigkeit oder Rückzug führen können.

Einsamkeit entsteht als Reaktion auf mangelnde Entfaltungsmöglichkeiten. Zwar verfügen viele begabte Mädchen über eine höhere Frustrationstoleranz als jene, die von vornherein den Erwartungen entsprechen und in einer zu ihnen passenden bzw. auf sie ausgerichteten Umgebung aufwachsen. Alleinsein, Fremdheitsgefühle und Vereinzelungssituationen er-

schweren jedoch oft schon in jungen Jahren ihre Entwicklung. Kinder, die das Gefühl haben, dass sie von niemandem gewollt werden, sind gefährdet, ausgegrenzt zu werden und bereits zu Beginn ihrer Schulzeit einsam zu werden (Unal & Sak, 2022; Schlichte-Hiersemenzel, 2001). Unsicherheit entsteht aus dem Gefühl, nicht richtig zu sein. Sie entsteht, wenn Bezugspersonen die Bedürfnisse des Kindes nicht verstehen oder nicht angemessen bzw. gar nicht darauf reagieren. Auch Ausgrenzungserfahrungen durch Gleichaltrige verunsichern. Reaktionen wie das Nachahmen der Verhaltensweisen der Peergruppe, Unterwerfung oder das Sich-Heraushalten aus sozialen Interaktionen sind mit großer Anstrengung und weiterer Verunsicherung verbunden (Schlichte-Hiersemenzel, 2001).

Underachiever*innen verspüren oft Langeweile, die ein Unwohlsein auslöst. Unterforderung kann sich negativ auf die emotionale Stabilität und die Persönlichkeitsentwicklung auswirken und stellt einen Stressfaktor dar. Monotonie geht häufig mit Bewegungsarmut, sozialem Kontaktmangel oder Informationsdefiziten einher und hat negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Gesundheit (Schlichte-Hiersemenzel, 2001; Ziesenitz, 2024, S. 87).

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass das stille Verhalten von Mädchen mit Begabungen vorrangig relational und kontextuell erzeugt bzw. verstärkt wird – durch geschlechterstereotype Erwartungsmuster, schulische Kommunikationspraktiken und peerbezogene Anpassungsanforderungen. Die Barrieren betrachtend, die durch mangelnde Passung zwischen Person, Lernkultur, die auch von der Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. -Interaktion geprägt wird, und sozialem Umfeld bzw. der Peergruppe entstehen, lassen sich Handlungsoptionen für das Schulteam bzw. Lehrpersonen ableiten. Erstens erscheint eine systematische, vorurteilsbewusste Reflexion geschlechterbezogener Erwartungsmuster im Schulteam als notwendig. Die Ergebnisse zeigen, dass Zuschreibungen von Fleiß, Anpassung und Zurückhaltung bei Mädchen unmittelbar mit Förderentscheidungen und Beteiligungsmöglichkeiten verknüpft sind. Durch eine vorurteilsbewusste Reflexion, die es ermöglicht, kritisch auf Stereotype und Rollenbilder zu blicken, das Ernstnehmen und Wertschätzen der Interessen und Stärken der Kinder sowie eine feinfühlig-pädagogische Diagnostik zur Identifikation individueller Begabungsprofile können positive Entwicklungen in Gang gesetzt werden. Dazu tragen auch ein sensibler Sprachgebrauch, die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie die Förderung eines positiven Schul- und Klassenklimas bei. Zweitens erfordert eine begabungssensible Unterrichtsgestaltung die Berücksichtigung verschiedener Aspekte. Aufforderungen zur Zurückhaltung, das bewusste Übergehen leistungsstarker Schülerinnen oder die Problematisierung des Arbeitstempos tragen zur Reduktion von Sichtbarkeit und Beteiligung bei. Deshalb ist eine kritische Reflexion bzw. Überprüfung impliziter Kommunikationsformen notwendig. Mädchen zeigen häufiger eine geringere Erfolgserwartung, und ihr sich im Laufe der Schulzeit oft verschlechterndes Selbstkonzept beeinflusst die Wahl von Fächern, Schulformen und Ausbildungswegen stärker als gute Noten oder persönliche Interessen. Sie erklären schulische Erfolge oft mit Glück und geringer Aufgabenschwierigkeit (Koop, 2024a). Daher

braucht es ermutigende pädagogische Beziehungen, Zutrauen sowie die Bestärkung durch Bezugspersonen. Diese sollten auch Unabhängigkeit fördern und deutlich machen, dass es wichtig und richtig ist, Freude und Stolz über besondere Leistungen zu erleben und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Weiteres Förderpotenzial zeigt sich in der Art der Aufgabengestaltung. Einerseits können durch Aufgaben, die komplexe Aufträge beinhalten, lebensweltliche Bezüge schaffen und Problemlösungen zu realen Problemen fordern. Durch das Einbeziehen der Schüler*innen und deren Ideen und das Setzen attraktiver Ziele kann das Zutrauen in eigene Kompetenzen gestärkt werden (Koop, 2024a; 2024b; Ziesenitz, 2024). Andererseits kann durch die Förderung von Metareflexion, die implizite Glaubenssätze und Eindrücke aufgreift, mit der Realität abgleicht und bestärkende Strategien erarbeitet, hilfreich sein. Da Langeweile auftreten kann, soll durch Reflektieren das Gefühl greifbar und verständlich gemacht werden, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Die Analyse langweiliger Situationen kann dabei helfen, hinter das unangenehme Gefühl zu blicken und Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Gefühle wahrzunehmen im Sinne von „Ich schaue mir das Gefühl genau an. Es darf so sein.“ Wichtig ist auch, sich zu beobachten und Gefühle einzuordnen: „Was läuft hier gerade nicht gut? Was ist gut?“, sind wichtige Schritte. Es folgt die Formulierung von Bedürfnissen und Wünschen: „Was brauche ich? Was kann ich tun, auch wenn ich mich der langweiligen Situation gerade nicht entziehen kann?“ Hilfreich sind auch Leitfragen wie: „Wann tritt die Langeweile auf und wann nicht? Wie verhalte ich mich, wenn mir langweilig ist? Was beobachtest du bei Mitschüler*innen? Wofür steht die Langeweile? Wie viel Prozent Langeweile sind zumutbar und okay? Was könntest du selbst tun, damit dir langweiliger bzw. weniger langweilig wird? Wer ist verantwortlich für deine Langeweile? Wer hat am meisten davon, dass du dich langweilst? Kannst du in etwas Langweiligem etwas Interessantes entdecken?“ (nach Ziesenitz, 2024, S. 90). Drittens weisen die Ergebnisse auf die hohe Bedeutung peerbezogener Dynamiken hin. Die Erfahrung, die eigene Art, die Welt wahrzunehmen und zu verstehen, nicht zeigen oder teilen zu dürfen, wirkt sich negativ aus. Wenn Anerkennung nur dann erlebt wird, wenn das eigene Verhalten den Erwartungen der Umwelt entspricht, ist das belastend. Wenn die eigene Art, die Welt wahrzunehmen, nicht geteilt werden darf, und nur dann Akzeptanz erfahren wird, wenn man den Erwartungen der Umwelt entspricht, ist das anstrengend und erschöpfend, denn dauernde Selbstanpassung ist mit erheblichem emotionalem Aufwand verbunden. Dies kann das Erleben von Lernsituationen maßgeblich beeinflussen. Die ursprünglich mit dem Lernen verbundene Freude sowie die im Leistungskontext erworbenen positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen nehmen ab und können sogar verlorengehen. Eine Verringerung der Lebensfreude und des Selbstwertgefühls stellt einen zentralen Risikofaktor für innere Konflikte und langfristige psychosoziale Belastungen dar. Dies kann beispielsweise zu depressiven Verstimmungen führen. Im Schulalter gelingt es den Mädchen oft, ihre Schwierigkeiten zu verbergen. Im weiteren Lebensverlauf nehmen junge Frauen mit Begabung oft therapeutische Hilfe in Anspruch (Schlichte-Hiersemenzel, 2001). Die Frage nach der Ermöglichung sozialer Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe, die als wichtiger

als die Entfaltung der individuellen Stärken zu sein scheint, bleibt unbeantwortet. Wie kann Gemeinsinn erlebt werden, wenn begabte Mädchen maskieren, sich anpassen und sich selbst bzw. ihre Fähigkeiten verleugnen, weil es sonst Schwierigkeiten in der sozialen Gruppe gibt? Welche schulischen Strukturen könnten es ermöglichen, Stärken zu vertiefen und angemessene Impulse zu setzen, ohne die soziale Akzeptanz und Gruppenzugehörigkeit zu gefährden? Braucht es besonders während der Adoleszenz – wenn die Peergruppe besonders wichtig ist und Gleichaltrige durch zahlreiche innere und äußere Veränderungen eine hochverunsichernde Zeit durchleben und daher Anders-Sein Grund zur Ausgrenzung gibt – Settings, in denen Begabte untereinander Gemeinsamkeiten finden und mit ihren Besonder- und Eigenheiten Gemeinsinn entwickeln? Bedarf es in leistungsheterogenen Klassen einer Verknüpfung und Vernetzung schulischer und außerschulischer Angebote, um die Möglichkeit zu schaffen, in zwei Welten zu reüssieren – in der Schule als Ort der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und des Miteinander-Arbeitens und in Talenteorganisationen, in denen Raum für Eigensinn und Entfaltung geschaffen wird? Insgesamt unterstreichen die Befunde die Notwendigkeit, Begabungsförderung als Bestandteil schulischer Inklusions- und Schulentwicklungsprozesse zu verankern und nicht als additive Maßnahme für einzelne Schülerinnen zu verstehen.

5.3 Limitationen und Ausblick

Der Fokus des Beitrages liegt auf Mädchen, deren Verhaltensweisen als *still* beschrieben wurden. Dies berücksichtigt die Individualität weiblich gelesener Schülerinnen, die durch vielfältige Lebensbiografien und Lebenssituationen beeinflusst sowie durch deren einzigartigen Persönlichkeit geprägt ist, nicht. Zudem wurde die Situation von *stillen* Buben und von Personen mit nicht-binärer Geschlechtsidentität nicht berücksichtigt. Die Betrachtung von einer homogen als *stille, begabte Mädchen* bezeichnete Gruppe birgt die Gefahr, geschlechterstereotype Erwartungen zu verfestigen bzw. bestimmte Menschen zu marginalisieren.

Der Beitrag behandelt einen Aspekt – das weibliche Geschlecht in Verbindung mit Begabung –, der sich im Rahmen der Datenerhebung zur Erfassung der schulischen Situation von *stillen* Kindern gezeigt hat. Es wäre lohnenswert, diesen Aspekt vertieft zu betrachten und zum alleinigen Gegenstand einer Untersuchung zu machen, um belastbare Daten zu erhalten. Bisher zeigt sich, dass das Thema für Expert*innen im Themenfeld Mehrsprachigkeit, Sonderpädagogik, Inklusiver Pädagogik und Beratung sowie Begabung und Schulmanagement sowie für Eltern von *stillen* Mädchen mit Begabungen von Relevanz ist. Durch die Vertiefung einzelner Bereiche oder die explizite Ansprache von Expert*innen aus anderen Feldern wie Sport, Musik, Ethik oder Psychologie könnten weitere Aspekte sichtbar gemacht werden. Ferner erscheint es vielversprechend, weitere nur am Rande erwähnte Heterogenitätsdimensionen wie Kultur, sozioökonomische Lage und Beeinträchtigung näher zu betrachten und diese Heterogenitätsdimensionen zu analysieren. Da die interviewten Lehrpersonen sich nicht zum Thema Begabung oder Geschlecht geäußert haben, viele Empfehlungen jedoch diese Berufsgruppe betreffen, könnten schulinterne oder überregionale Fortbildungen dieses Thema auf-

greifen, Impulse setzen und Schulentwicklungsprozesse anregen, um ein breiteres Bewusstsein zu schaffen. Schließlich sei noch auf die Bedeutung hingewiesen, die Perspektive der stillen – und auch der lauten – Schüler*innen zu erheben. Schließlich geht es darum, mit ihnen gemeinsam passende Lösungen zu finden und den Gemeinsinn zu fördern.

Literatur

- Assmann, A. & Assmann J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. Beck.
- Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin* 6. S. 5–7.
- Bergs-Winkels & Schmitz, (2018). *Begabungen sichtbar machen: Individuell Fördern im vorschulischen Bereich*. V&R. <https://doi.org/10.13109/9783666702495>
- Biller, K. (1988). *Sinntheoretische Pädagogik. Begründung, Darstellung und Konsequenzen am Beispiel der Schule 1. Begründung [Sinn und junger Mensch]*. <https://doi.org/10.25656/01:23614>
- Bönsch, M. (2018). Der lebendige Unterricht und die stillen Schüler. *Grundschule*, 6(10), S. 12–14.
- Budde, J. & Hellberg, L. (2023). Emotionen als Gegenstand von Erziehung Ethnographische Erkundungen im Primar- und Elementarbereich. *Sozial Extra* 47, 353–357. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00642-z>
- Cain, S. (2013). *Still. Die Kraft der Introvertierten* (9. Aufl.). Wilhelm Goldmann.
- 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>
- Dederich, M. & Zirfas, J. (2023). Einsamkeit. Anthropologische und pädagogische Perspektiven. *Menschen* (3). S. 46–52.
- Eckhardt, G. (2017). *Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie*. Springer.
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 131–139). Klinkhardt.
- Holling, H. & Kanning, U.-P. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Hogrefe.
- Koop, Ch. (2024a). Nette Mädchen fallen nicht auf – die drei wichtigsten Gründe für Underachievement bei Mädchen. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (45–48). Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:32095>
- Koop, Ch. (2024b). Vier Schlüssel, um Underachievement zu bewältigen. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (69–74). Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:32095>
- Liebold, R., Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.) *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_3
- Lipp, R. (2024) Underachievement: Eine unendliche Geschichte des Missverstandenwerdens. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (61–64). Karg-Stiftung 2024. <https://doi.org/10.25656/01:32095>

- Loosen, W. (2016). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139–155). Springer VS.
- Martin, R.P., Lease, A. M. & Slobodskaya, H.R. (2022). *Temperament und Kinder. Profile der individuellen Unterschiede*. Springer.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Schlichte-Hiersemenzel, B. (2001). *Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit Ihrer Umwelt. Erfahrungen und mögliche Lösungswege*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Simchen, H. (2008). *Verunsichert, ängstlich, aggressiv. Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen – Ursachen und Folgen*. W. Kohlhammer
- Stallberg, F.W. (2021). *Die Entdeckung der Einsamkeit*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1_1
- Stapf, A. (2016). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. C.H.Beck
- Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Menschen* (3). 18–25.
- Stöckli, G. (2004). Schüchternheit in der Schule. Korrelate beobachteter Schüchternheit und selbst berichteter sozialer Ängstlichkeit bei Kindern im Grundschulalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, S. 69–83. Ernst Reinhardt.
- Thole, W. (2008). Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld – vorsichtige Hinweise auf verhüllte oder vergessene Zusammenhänge. In K. Böller (Hrsg.) *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule. Kinder und Jugendhilfe* (S. 67–84). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Unal, NE, & Sak, U. (2022). Outlanders: Einsamkeitserfahrung begabter Mädchen. *High Ability Studies*, 34(1), 61–86. <https://doi.org/10.1080/13598139.2022.2064270>
- Undro, E, & Girdzijauskienė, S. (2019). Gifted Girls' Learning Experience in General Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, S. 57–70. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.4>
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung*. Ernst Reinhardt.
- Ziesenitz, A. (2024). Underachievement – Ein Routenplan für den Dschungel. In S. Breyel, W. Evers, Ch. Koop & M. Lotze (Hrsg.), *Underachievement in der Schule. Potenziale sehen, Entwicklung begleiten* (75–82). Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:32095>

Microlearning als Lernform für Gemein sinn und professionelle Verantwortung

Recht lernen, Verantwortung teilen

Carina Janka,¹ Yvonne Fuchs²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1502>

Zusammenfassung

Professionelles Handeln in hoch regulierten Berufsfeldern erfordert nicht nur fachliches Wissen, sondern geteilte Orientierungen, Verantwortung und Handlungssicherheit. Am Beispiel des Pflegebereichs zeigt sich, wie rechtliche Unsicherheiten den Berufsalltag belasten und gemeinsames, verantwortliches Handeln erschweren können. Vor diesem Hintergrund gibt es Microlearning als Lernform, die rechtliche Bildung arbeitsintegriert, niedrigschwellig und praxisnah ermöglicht. Microlearning ist dabei nicht primär technisches Format, sondern pädagogischer Zugang, der Gemein
sinn fördert, indem rechtliche Orientierung zur gemeinsamen Ressource wird. Durch kurze, fokussierte Lerneinheiten werden beispielsweise Pflegefachpersonen befähigt, rechtliche Anforderungen nicht nur individuell zu bewältigen, sondern professionelles Handeln kollektiv abzusichern. Das Praxisprojekt verdeutlicht, dass rechtliche Weiterbildung so zur Stärkung von Selbstwirksamkeit, Verantwortung und solidarischem Handeln beitragen kann und leistet damit einen Beitrag zur Diskussion von Lernen als Voraussetzung professioneller Verantwortung.

Stichwörter: Microlearning, Gemein
sinn, professionelle Verantwortung, rechtliche Bildung

1 Lernen unter rechtlicher Verantwortung

Fachpersonen in hoch regulierten Berufsfeldern stehen in ihrem beruflichen Alltag vor besonderen Anforderungen. Ihr professionelles Handeln ist durch gesetzliche Vorgaben, institutionelle Rahmenbedingungen und ein hohes Maß an Verantwortung geprägt. Besonders im Pflegebereich wird deutlich, dass rechtliche Unsicherheiten das professionelle Handeln nicht

¹ Hochschule Burgenland, Masterstudiengang E-Learning und Wissensmanagement.
E-Mail: 2410364033@hochschule-burgenland.at

² Hochschule Burgenland, Masterstudiengang E-Learning und Wissensmanagement.
E-Mail: 2410364038@hochschule-burgenland.at

nur verkomplizieren, sondern in zentralen Situationen lähmen können. Rechtliche Komplexität erscheint dabei weniger als Lernanlass denn als zusätzliche Belastung im Arbeitsalltag.

Diese Unsicherheiten betreffen jedoch nicht allein einzelne Pflegefachpersonen. Professionelles Handeln in der Pflege ist stets in kollektive Zusammenhänge eingebettet: Verantwortung wird im Team getragen, Entscheidungen wirken sich auf Patient*innen ebenso aus wie auf Kolleg*innen und Institutionen. Rechtliche Handlungssicherheit bildet damit eine zentrale Voraussetzung für Gemeinsinn im professionellen Kontext – verstanden als geteilte Orientierung, die verantwortliches und solidarisches Handeln im Pflegealltag ermöglicht.

Microlearning greift dabei diese Unsicherheiten auf und versteht sie als pädagogischen Möglichkeitsraum, statt als Defizit. Durch Microlearning wird ein Bildungsraum eröffnet, in dem das scheinbar „Unmögliche“ – eine rechtssichere Dokumentation unter massivem Zeit- und Handlungsdruck – denkbar, reflektierbar und handhabbar wird. Bildung fungiert dabei als Scharnierstelle zwischen Denken und Handeln, indem rechtliche Normen nicht nur vermittelt, sondern in individuelle und gemeinsame Handlungsentwürfe übersetzt werden. Damit verschiebt sich der Fokus von der bloßen Anpassung an rechtliche Vorgaben hin zu einer Erwachsenenbildung, die es Pflegefachpersonen ermöglicht, Handlungsspielräume zu erkennen und verantwortungsvoll zu nutzen (Yunianti et al., 2025). Diese Anforderung ist zugleich in einen breiteren gesellschaftlichen Transformationsprozess eingebettet. Im Kontext der Transformation zur „Society 5.0“ wird in einer Arbeitswelt, die Fachkräfte permanent mit neuen Informationen konfrontiert, die Fähigkeit, Wissen effizient zu filtern, zu verarbeiten und zu behalten, zu einer essenziellen Schlüsselqualifikation (21st-century skill). Microlearning dient hier nicht nur der Wissensvermittlung, sondern als Werkzeug, um in einer technologisierten Umgebung kritisches Denken und Problemlösefähigkeit aufrechtzuerhalten (Yunianti et al., 2025).

2 Rechtliche Handlungssicherheit als Bildungsfrage

Die dargestellten Herausforderungen verdeutlichen, dass rechtliche Handlungssicherheit im Pflegebereich nicht allein durch formale Qualifikationen gewährleistet werden kann. Vielmehr erfordert sie kontinuierliche Lern- und Weiterbildungsprozesse, die den spezifischen Bedingungen des pflegerischen Arbeitsalltags Rechnung tragen. In hoch regulierten Berufsfeldern wie der Pflege stellt sich daher die Frage, wie rechtliche und ethische Kompetenzen so vermittelt werden können, dass sie praxisnah, nachhaltig und arbeitsintegriert wirksam werden. Rechtliche Bildung ist dabei nicht nur als individuelle Kompetenzentwicklung zu verstehen, sondern als Voraussetzung für geteilte Orientierung und verantwortliches gemeinsames Handeln im professionellen Kontext.

Rechtliche Kompetenzen stellen eine zentrale Voraussetzung professionellen Handelns im Pflegebereich dar. Durch die Einführung der Vorbehaltsaufgaben gemäß § 4 Pflegeberufgesetz (PflBG) wurde die rechtliche Verantwortung von Pflegefachpersonen klar definiert und erweitert. Pflegefachpersonen sind verpflichtet, zentrale Aufgaben wie die Erhebung des

Pflegebedarfs, die Steuerung des Pflegeprozesses sowie die Qualitätssicherung eigenverantwortlich durchzuführen. Diese Regelungen dienen dem Schutz der Patient*innen sowie der Qualitätssicherung pflegerischer Leistungen (Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft, 2024).

Mit der Ausweitung dieses Verantwortungsbereichs gehen haftungsrechtliche Konsequenzen einher. Studien zeigen, dass Pflegefachpersonen die komplexen rechtlichen Anforderungen ihres Berufs häufig nur unzureichend kennen oder im Arbeitsalltag schwer einschätzen können. Daraus ergibt sich ein erhöhter Bedarf an kontinuierlicher, arbeitsintegrierter Weiterbildung, insbesondere im Bereich rechtlicher und ethischer Kompetenzentwicklung. Rechtliche Bildung erhält damit eine kollektive Dimension, da sie nicht nur individuelles Handeln absichert, sondern professionelle Praxis insgesamt stabilisiert (Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft 2024).

In der qualitativen Studie von Wang et al. (2024) äußerten Pflegekräfte deutliche Unsicherheiten im Umgang mit den rechtlichen Rahmenbedingungen ihres Berufs. Die Befragten beschrieben Gesetze und Vorschriften als schwer verständlich und bemängelten, dass rechtliche Inhalte in der Ausbildung nur unzureichend vermittelt würden. Zwar gaben 44 % an, beim Berufseinstieg rechtliche Schulungen erhalten zu haben, diese wurden jedoch überwiegend als unbefriedigend bewertet. Als sinnvoll erachteten die Pflegekräfte praxisnahe Schulungsformate mit einer Dauer von zwei bis vier Stunden im Rahmen der Einarbeitung sowie regelmäßig stattfindende Fortbildungen. Besonders relevant seien dabei Inhalte zu Patient*innenrechten sowie zum rechtlichen Eigenschutz. Zudem wurde eine stufengerechte Ausgestaltung der Schulungsprogramme gefordert. Die Studie zeigt außerdem erhebliche Unterschiede im individuellen Rechtsbewusstsein und im Umgang mit Haftungsfragen, was auf einen strukturellen Bedarf an systematischer rechtlicher Weiterbildung hinweist (Wang et al., 2024).

Die beschriebenen Defizite spiegeln sich auch im menschenrechtlichen Diskurs wider. Eine Studie des Deutschen Instituts für Menschenrechte zeigt, dass Pflegekräfte zwar über ein grundlegendes Bewusstsein für Menschenwürde und ethische Verantwortung verfügen, jedoch nur begrenzt über ihre eigenen Rechte sowie über die rechtlichen Rahmenbedingungen in der Pflege informiert sind. In der Praxis führt dies häufig zu Unsicherheiten, die sich negativ auf die Selbstbestimmung und Sicherheit pflegebedürftiger Menschen auswirken (Aronson & Mahler, 2016). Hinzu kommt, dass die ungleiche Qualifizierung innerhalb von Pflegeteams – etwa zwischen examiniertem und nicht examiniertem Personal – eine erhebliche Herausforderung darstellt. Fachkräfte müssen Fehler weniger qualifizierter Kolleginnen und Kollegen ausgleichen, was zu zusätzlicher Belastung und erhöhtem rechtlichem Risiko führt (Aronson & Mahler, 2016).

Vor diesem Hintergrund rücken didaktische Konzepte der beruflichen Erwachsenenbildung in den Fokus, die auf kurze, flexible und bedarfsorientierte Lernformate setzen. Digitale Lernansätze wie Microlearning werden in der Bildungsforschung zunehmend als geeignete Antwort auf zeitliche Verdichtung, hohe Arbeitsbelastung und heterogene Lernvoraussetzun-

gen diskutiert. Sie adressieren strukturelle Bedingungen beruflicher Praxis, unter denen Lernen nicht isoliert, sondern in sozialen und organisatorischen Zusammenhängen stattfindet.

Microlearning wird in der Erwachsenenbildungsforschung als didaktisches Konzept beschrieben, das auf kurze, in sich abgeschlossene Lerneinheiten setzt und insbesondere für arbeitsintegrierte Lernsettings geeignet ist (De Gagne et al., 2019). Für Weiterbildungskontexte mit hoher Arbeitsverdichtung bietet dieser Ansatz besondere Vorteile, da Lernprozesse in kurzen Zeitfenstern stattfinden können und eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Lerninhalten ermöglichen. Empirische Studien zeigen, dass Microlearning-Ansätze im Gesundheits- und Pflegebereich positive Effekte auf Wissenserwerb, Handlungssicherheit und Lernzufriedenheit haben, insbesondere wenn Lerninhalte arbeitsplatznah, klar strukturiert und praxisbezogen aufbereitet sind (De Gagne et al., 2019; Zarshenas et al. 2022; Haghighat et al. 2023).

Weitere Ergebnisse aus einer Studie zur Traumaversorgung weisen in eine ähnliche Richtung. Die Teilnehmer*innen, die mit kurzen videobasierten Lerneinheiten von drei bis sieben Minuten arbeiteten, erzielten nicht nur signifikant bessere Lernergebnisse, sondern äußerten auch eine höhere Zufriedenheit mit dem Lernprozess. Als Gründe dafür nennen die Autor*innen insbesondere die übersichtliche Struktur der Inhalte, deren multimediale Aufbereitung sowie den ausgeprägten Praxisbezug. Diese Eigenschaften gelten als zentrale Charakteristika des Microlearning-Ansatzes (Haghighat et al., 2023).

Klassische Fortbildungen leiden oft darunter, dass das Wissen auf Vorrat gelernt wird und im Moment der Anwendung bereits verblasst ist. Microlearning adressiert dieses Problem durch den Ansatz des „Just-in-Time Learning“. Lerninhalte werden im Sinne des Microlearnings so bereitgestellt, dass sie exakt im Moment des Bedarfs (Point of Need) abrufbar sind. Dies ist im Gesundheitswesen besonders kritisch, da es die Lücke zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung schließt und so unmittelbar zur Fehlervermeidung beiträgt. Die Technologie transformiert das Lernen somit von einem separierten Ereignis zu einer integrierten Hilfestellung im Arbeitsprozess (Yunianti et al., 2025).

3 Didaktische Überlegungen zum Microlearning

Anstatt Bildung als reine Anpassung an bestehende Gesetzestexte zu verstehen, wird Wissenszuwachs nicht ausschließlich individuell konzipiert, sondern als sozial eingebettete Praxis, in der professionelle Orientierung geteilt und gemeinsames Handeln abgesichert wird. Die Aufbereitung komplexer rechtlicher Zeitwerte und Vorgaben in bite-sized chunks folgt daher nicht allein dem Prinzip der didaktischen Reduktion, sondern eröffnet gezielt kognitive Freiräume. Durch die Verringerung der kognitiven Belastung (Cognitive Load) wird es den Lernenden ermöglicht, das Gelernte nicht nur zu memorieren, sondern aktiv in ihr berufliches Selbstverständnis und in gemeinsame Handlungskontexte zu integrieren (Yunianti et al., 2025).

Diese Entlastung schafft Raum für eine weitere Perspektive im Kleinen: Pflegekräfte werden befähigt, über die bloße bürokratische Vorschrift hinauszublicken und rechtliches Wissen als Ressource für eine gerechtere, sichere und professionell verantwortete Versorgung zu begreifen. Rechtliche Bildung wird damit zu einer Voraussetzung solidarischen Handelns im Pflegealltag. Ein E-Learning-Modul im Sinne des Microlearning schafft einen Raum, in dem professionelles Handeln nicht nur normkonform, sondern auch reflexiv und zukunftsorientiert – und damit gemeinschaftlich verantwortet – erprobt werden kann.

3.1 Kognitive Entlastung und Microlearning

Die didaktische Gestaltung der Microlearning-Einheiten im Pflegekontext stützt sich auf Erkenntnisse der Lernpsychologie, insbesondere auf die Prinzipien des verteilten Lernens (Spacing), der aktiven Wissensabfrage (Retrieval Practice) und des gezielten Feedbacks. Diese Elemente gelten als entscheidend für die nachhaltige Verankerung und den Transfer von Wissen in die berufliche Praxis (Martinengo et al., 2024).

Das Prinzip des Spacing beschreibt das zeitlich gestaffelte Wiederholen von Lerninhalten über mehrere Sitzungen hinweg. In einer systematischen Übersichtsarbeit zeigten Martinengo et al. (2024), dass „spaced digital education“ – also wiederholtes Lernen über klar definierte Zeitintervalle – das Wissen, die Anwendung von Fertigkeiten und sogar klinisch relevantes Verhalten bei Gesundheitsfachkräften signifikant verbessert. Zeitlich verteilte Lerneinheiten führten zu einem langfristig stabileren Wissenserhalt als kompakte Lernsessions, was besonders für den Pflegealltag mit begrenzten Lernzeiten von Vorteil ist (Martinengo et al., 2024). Durch diese zeitliche Verteilung kann rechtliche Orientierung wiederholt aufgegriffen und als gemeinsamer Referenzrahmen professionalisiert werden.

3.2 Aktivierung, Feedback und geteilte Verantwortung

Neben der zeitlichen Verteilung spielt die Retrieval Practice, also der aktive Wissensabruf, eine zentrale Rolle. Das wiederholte Abrufen bereits erlernter Inhalte – etwa durch Quizfragen – fördert die Wissensfestigung stärker als reine Wiederholung oder passives Lesen. Der aktive Abruf aktiviert kognitive Verknüpfungen und erleichtert so den Transfer in neue Handlungssituationen. Diese Erkenntnis lässt sich direkt auf Microlearning-Formate übertragen, die durch kurze Quiz- oder Reflexionsaufgaben rechtliches Wissen gezielt reaktivieren und konsolidieren (Trumble et al., 2024). Auf diese Weise wird Lernen zu einer Praxis, die gemeinsames professionelles Handeln unterstützt und absichert.

Ergänzend spielt Feedback eine zentrale Rolle für den Lernerfolg. Strukturierte, zeitnahe Rückmeldungen verbessern die Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit von Lernenden im Gesundheitswesen. Effektives Feedback sollte spezifisch, lernzielorientiert und regelmäßig gegeben werden, um Lernprozesse zu steuern und Wissen nachhaltig zu festigen. In Microlearning-Sequenzen kann dies durch unmittelbare Rückmeldungen nach Übungsaufgaben oder Selbsttests umgesetzt werden (Fuentes-Cimma et al., 2024). Feedback unterstützt dabei

nicht nur individuelles Lernen, sondern fördert die Reflexion gemeinsamer professioneller Standards.

Die Wirksamkeit dieses Ansatzes zeigt sich nicht nur auf kognitiver Ebene (Wissenserhalt), sondern manifestiert sich laut aktuellen systematischen Reviews auch in messbaren verhaltensbezogenen Ergebnissen (Behavioral Outcomes). Dazu zählen gesteigerte Abschlussraten von Lerneinheiten, ein höheres Engagement in der Anwendung des Gelernten sowie eine verbesserte Aufgaben-Performance im Arbeitsalltag. Microlearning fördert somit den direkten Transfer von der Bildschirm-Simulation in das reale professionelle Handeln (Monib et al., 2025). Insgesamt belegen diese Befunde, dass Microlearning dann besonders effektiv ist, wenn es zeitlich verteilt, aktivierend und rückmeldeorientiert gestaltet wird. Durch die Kombination von Spacing, Retrieval Practice und Feedback entsteht ein lernpsychologisch fundiertes Setting, das rechtliche und fachliche Kompetenzen in der Pflege nachhaltig stärkt und zugleich zur Entwicklung geteilter Verantwortung im professionellen Handeln beiträgt.

4 Konzeption und Umsetzung im Pflegekontext

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass rechtliche Handlungssicherheit im Pflegebereich nicht allein durch formale Qualifikationen hergestellt werden kann, sondern kontinuierliche, arbeitsintegrierte Lerngelegenheiten erfordert. Vor diesem Hintergrund wurde ein Praxisprojekt konzipiert, das die im theoretischen Rahmen beschriebenen Herausforderungen aufgreift und Microlearning als konkretes Weiterbildungsformat im Pflegekontext erprobt. Im Zentrum steht die Entwicklung eines modularen digitalen Kurses für Pflegefachpersonen, die im Berufsalltag mit der Durchführung von Pflegegeldeinstufungen betraut sind.

Relevant für dieses Projekt ist, dass Pflegegeldeinstufungen eine hohe rechtliche Relevanz besitzen und zugleich unter Bedingungen erheblichen Zeitdrucks erfolgen. Pflegefachpersonen müssen rechtliche Vorgaben, fachliche Kriterien und dokumentationsbezogene Anforderungen sicher anwenden, häufig ohne ausreichend Gelegenheit zur vertieften Auseinandersetzung im Arbeitsalltag. Ziel des Praxisprojekts ist es daher, rechtliche Orientierung im Zusammenhang mit der Pflegegeldeinstufung niedrigschwellig, kontinuierlich und arbeitsnah verfügbar zu machen.

4.1 Modulstruktur und didaktische Gestaltung

Für eine zielgerichtete Architektur orientiert sich das Design des Kurses an einem aktuellen Framework für Microlearning, das drei Dimensionen berücksichtigt:

- individuelle Differenzen (z. B. Vorwissen, digitale Kompetenz),
- situationale Differenzen (z. B. Zeitdruck, technische Ausstattung am Arbeitsplatz)
- und fachliche Differenzen (Komplexität des Rechtsgebiets).

Nur wenn diese Dimensionen in Einklang gebracht werden, kann die Diskrepanz zwischen starren Lerninhalten und flexiblen Arbeitsanforderungen überwunden werden (Monib et al., 2025). Das Lernangebot wurde als modular aufgebauter Moodle-Kurs konzipiert. Der Kurs besteht aus mehreren in sich abgeschlossenen Modulen, die jeweils ein klar umrissenes Thema der Pflegegeldeinstufung behandeln. Dazu zählen unter anderem die rechtlichen Grundlagen der Einstufung, die fachliche Einschätzung des Pflegebedarfs sowie die rechtssichere Dokumentation im eingesetzten IT-System. Jedes Modul fokussiert ein spezifisches Lernziel. Diese modulare Struktur soll Überforderung vermeiden und den Lernenden ermöglichen, gezielt jene Inhalte aufzurufen, die im jeweiligen beruflichen Kontext aktuell relevant sind.

Ein zentrales Gestaltungsprinzip des Praxisprojekts besteht darin, den Umfang der vermittelten Inhalte konsequent auf jene rechtlichen Aspekte zu begrenzen, die für die Durchführung von Pflegegeldeinstufungen im beruflichen Alltag tatsächlich relevant sind. Vermittelt werden daher keine umfassenden juristischen Regelwerke oder abstrakten Paragraphenfolgen, sondern ausgewählte rechtliche Grundlagen, die unmittelbar handlungsleitend sind. Rechtliches Wissen wird stets in Verbindung mit konkreten Praxisbeispielen, typischen Entscheidungssituationen und realen Dokumentationsanforderungen aufbereitet. Ziel ist es nicht, Pflegefachpersonen juristisch auszubilden, sondern ihnen eine verlässliche Orientierung für rechtssensibles Handeln in konkreten Arbeitssituationen zu bieten.

Die Auswahl und Aufbereitung der Inhalte folgt damit einem klaren Praxisbezug: Gelernt wird ausschließlich das, was im Kontext der Pflegegeldeinstufung benötigt wird, um Entscheidungen nachvollziehbar zu treffen, Dokumentationen rechtssicher zu erstellen und Verantwortung im Team abzustimmen. Durch diese bewusste Fokussierung wird vermieden, dass Lernende mit rechtlichen Informationen konfrontiert werden, die für ihre berufliche Praxis keine unmittelbare Bedeutung haben. Gleichzeitig erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Gelernte im Arbeitsalltag tatsächlich angewendet und als gemeinsame Bezugnahme genutzt wird.

Die einzelnen Lerneinheiten innerhalb der Module sind außerdem bewusst kurzgehalten, um eine Nutzung während des Arbeitsalltags zu ermöglichen. Microlearning wird hier nicht als zusätzliches Lernangebot außerhalb der Arbeit verstanden, sondern als integraler Bestandteil beruflicher Praxis. Die Bearbeitung einzelner Einheiten ist so konzipiert, dass sie in kurzen Zeitfenstern – etwa zwischen zwei Arbeitsschritten oder im Rahmen bestehender Pausen – erfolgen kann. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Pflegefachpersonen häufig keinen Zugang zu längeren, zusammenhängenden Lernzeiten haben. Durch die digitale Umsetzung im Moodle-Format ist der Kurs zeit- und ortsunabhängig nutzbar und kann flexibel in unterschiedliche Arbeitssettings integriert werden. Diese Ausrichtung entspricht der Auffassung, berufliche Lernumgebungen als eine Vielzahl situativer „Mikro-Lerngelegenheiten“ zu begreifen, die sich unmittelbar aus dem Arbeitsalltag heraus ergeben (Isba et al., 2020).

Didaktisch folgen die Module einem klaren Aufbau. Nach der Vermittlung eines zentralen Inhalts – beispielsweise eines rechtlichen Aspekts der Pflegegeldeinstufung – schließt sich

jeweils ein kurzes Quiz an, das dem aktiven Abruf des Gelernten dient. Diese Form der Wissensüberprüfung unterstützt nicht nur die Festigung der Inhalte, sondern ermöglicht den Lernenden auch eine unmittelbare Rückmeldung zum eigenen Lernstand. Ergänzend enthalten die Module Reflexionsfragen, die dazu anregen, das vermittelte Wissen auf konkrete Situationen im beruflichen Alltag zu beziehen. Diese Fragen zielen weniger auf die Abfrage von Fakten als auf das Nachdenken über typische Entscheidungssituationen, Abstimmungsprozesse im Team und die gemeinsame Absicherung professionellen Handelns.

Ergänzend zur textbasierten Aufbereitung werden zentrale Inhalte des Kurses durch kurze Videosequenzen vermittelt. Diese Kurzvideos dienen nicht der umfassenden Darstellung rechtlicher Zusammenhänge, sondern der gezielten Veranschaulichung praxisrelevanter Aspekte der Pflegegeldeinstufung. In den Videos werden typische Handlungssituationen, Entscheidungslogiken und dokumentationsbezogene Abläufe aufgegriffen, wie sie im pflegerischen Alltag regelmäßig auftreten. Die visuelle Darstellung unterstützt insbesondere jene Lernenden, für die rein textbasierte Inhalte schwer zugänglich sind und erleichtert den Transfer des Gelernten in konkrete berufliche Situationen.

Zugleich erfüllen die Kurzvideos eine verbindende Funktion zwischen individueller Wissensaneignung und gemeinsamer professioneller Praxis. Sie schaffen gemeinsame Bilder, Begriffe und Bezugspunkte, auf die sich Pflegefachpersonen im Arbeitsalltag beziehen können. Dadurch unterstützen sie nicht nur das individuelle Verständnis, sondern auch die kollektive Verständigung über rechtlich sensibles Handeln im Team. Die Kombination aus Video, Quiz und Reflexionsfragen trägt somit dazu bei, rechtliche Orientierung nicht nur zu vermitteln, sondern als gemeinsam geteilte Grundlage professionellen Handelns zu etablieren.

Über die kognitive Wissensvermittlung hinaus verfolgt das Praxisprojekt explizit affektive Lernziele. Die modulare Struktur, die kurze Dauer der Einheiten sowie die Kombination aus Wissensvermittlung, Quiz und Reflexion sollen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit beitragen und Vertrauen in das eigene rechtliche Handeln fördern. Rechtliche Anforderungen werden nicht als abstrakte Vorgaben vermittelt, sondern als handhabbare Orientierung für konkrete berufliche Situationen erfahrbar gemacht. Auf diese Weise wird rechtliches Wissen zu einer Ressource, die nicht nur individuell verfügbar ist, sondern auch als gemeinsame Bezugnahme im professionellen Handeln dienen kann.

Die didaktische Gestaltung orientiert sich an grundlegenden Prinzipien der Erwachsenenbildung, insbesondere an der Reduktion kognitiver Belastung, der klaren Strukturierung der Inhalte und der Anknüpfung an bestehende berufliche Erfahrungen.

4.2 Nutzung des Lernangebots als gemeinsame Referenz im Arbeitsalltag

Das Lernangebot ist nicht ausschließlich als individuelles Selbstlernformat konzipiert, sondern eröffnet gezielt Anknüpfungspunkte für kollektive Bezugnahme im pflegerischen Arbeitsalltag. Die einzelnen Module und Lerneinheiten können als gemeinsame Referenz dienen, etwa

zur Vorbereitung auf anspruchsvolle Pflegegeldeinstufungen, zur Klärung von Dokumentationsfragen oder zur Abstimmung innerhalb des Teams. Rechtliches Wissen wird damit nicht nur individuell rezipiert, sondern potenziell zum Gegenstand gemeinsamer Verständigungsprozesse.

Diese Ausrichtung trägt dem Umstand Rechnung, dass rechtlich sensibles Handeln im Pflegealltag selten isoliert erfolgt. Entscheidungen zur Pflegegeldeinstufung sind häufig in Arbeitsprozesse eingebettet, die Abstimmung, Rückversicherung und kollektive Verantwortung erfordern. Das Lernangebot unterstützt diese Praxis, indem es einheitliche Orientierungsgrundlagen bereitstellt, auf die sich Pflegefachpersonen gemeinsam beziehen können, ohne auf informelle Wissensbestände oder individuelle Auslegungen angewiesen zu sein.

Zugleich ermöglicht die modulare Struktur eine flexible Nutzung des Kurses in unterschiedlichen organisationalen Kontexten. Inhalte können bei Bedarf wiederholt, gezielt herangezogen oder im Team besprochen werden, ohne dass der gesamte Kurs durchlaufen werden muss. Lernen wird damit nicht als linearer Prozess verstanden, sondern als situativ aktivierbare Ressource, die sich an den Anforderungen des Arbeitsalltags orientiert. Diese Offenheit der Nutzung unterstützt die Integration des Lernangebots in bestehende Routinen und begünstigt eine nachhaltige Verankerung rechtlicher Orientierung in der beruflichen Praxis. In dieser Form trägt das Praxisprojekt dazu bei, Lernen als gemeinsamen Bezugspunkt im Arbeitsalltag zu etablieren, ohne zusätzliche formale Anforderungen oder zeitliche Belastungen zu erzeugen. Rechtliche Bildung wird nicht externalisiert, sondern in bestehende Arbeitsprozesse eingebettet und dadurch als selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns erfahrbar gemacht.

5 Lernen als geteilte Verantwortung

Der Beitrag macht deutlich, dass Lernen in hoch regulierten Berufsfeldern nicht allein als individuelle Kompetenzentwicklung verstanden werden kann. Am Beispiel des Pflegebereichs zeigt sich vielmehr, dass Lernen dort eine ordnende und stabilisierende Funktion für professionelles Handeln übernimmt. Gemeinsinn entsteht in diesem Zusammenhang nicht primär aus individueller Haltung, sondern aus gemeinsam geteilten Orientierungen, die im Arbeitsalltag handlungsleitend wirken.

Diese Perspektive rückt Lernen in die Nähe demokratischer Verantwortung. Professionelles Handeln wird dort möglich, wo Wissen nicht exklusiv verfügbar ist, sondern geteilt, anschlussfähig und gemeinsam nutzbar bleibt. Bildungsangebote übernehmen damit eine vermittelnde Rolle zwischen rechtlichen Anforderungen, beruflicher Praxis und kollektiver Verantwortung. Lernen wird zu einer sozialen Infrastruktur, durch die Verständigung, Abstimmung und Verantwortungsübernahme im Alltag überhaupt erst praktikabel werden.

Gerade im Pflegekontext zeigt sich, dass solche Lernstrukturen nicht nur fachliche Sicherheit herstellen, sondern auch zur Entlastung und Stabilisierung professioneller Praxis beitra-

gen können. Gemeinnut wird damit nicht vorausgesetzt oder moralisch eingefordert, sondern als Ergebnis strukturell gestützter Lernprozesse verstanden.

Der Beitrag versteht Lernen vor diesem Hintergrund als Voraussetzung geteilter Verantwortung. Bildung ermöglicht nicht nur Wissenserwerb, sondern schafft die Bedingungen dafür, dass professionelles Handeln gemeinsam reflektiert, abgestimmt und getragen werden kann. Gemeinnut erscheint damit als erlernbare und institutionell abgesicherte Praxis, die durch geeignete Lernstrukturen ermöglicht und stabilisiert wird.

Literatur

- Aronson, P., & Mahler, C. (2016). *Menschenrechte in der Pflegepraxis: Herausforderungen und Lösungsansätze in Pflegeheimen*. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- De Gagne, J. C., Park, H. K., Hall, K., Woodward, A., & Yamane, S. S. (2019). Microlearning in health professions education: A scoping review. *JMIR Medical Education*, 5(2), e13997. <https://doi.org/10.2196/13997>
- Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft. (2024). *Vorbehaltspflichten der Pflege – pflegewissenschaftliche und pflegerechtliche Grundlegung und Einordnung*. <https://dgpflgfwissenschaft.de/wp-content/uploads/2024/03/Vorbehaltspflichten-Broschuere-DGP-1.pdf>
- Fuentes-Cimma, M., González-Peña, A., Bravo, P., González-Gómez, E., Araya, R., & Martínez-Santana, D. (2024). Designing feedback processes in the workplace-based learning of undergraduate health professions education: A scoping review. *BMC Medical Education*, 24, 19. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05439-6>
- Haghighat, H., Taher Harikandee, S. S., Farokhzadian, J., & Bagherzadeh, R. (2023). The effect of microlearning on trauma care knowledge and learning satisfaction in nursing students. *BMC Medical Education*, 23, 4609. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04609-2>
- Isba, R., Rousseva, C., Woolf, K., & Byrne-Davis, L. (2020). Development of a brief learning environment measure for use in healthcare professions education: The Healthcare Education Micro Learning Environment Measure (HEMLEM). *BMC Medical Education*, 20, 110. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01996-8>
- Martinengo, L., Kadhum, M., Chew, H. S. J., Ow Yong, Q. Y. J., Soh, C. Y. E., Zainuddin, Z. A., & Car, J. (2024). Spaced digital education for health professionals: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 26, e57760. <https://doi.org/10.2196/57760>
- Monib, W. K., Qazi, A., & Apong, R. A. (2025). Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes. *Heliyon*, 11(1), Artikel e41413. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>
- Trumble, S. C., Dolmans, D. H. J. M., & Schuwirth, L. W. T. (2024). Systematic review of distributed practice and retrieval practice in health professions education. *Advances in Health Sciences Education*, 29, 690–708. <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10274-3>

- Wang, X., Liu, Y., Zhang, X., & Guo, J. (2024). Clinical nurses' legal roles, challenges, and responses to enforce the Nurse Act: A qualitative study. *BMC Nursing*, 23, 2412. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02412-y>
- Yunianti, N. P. W., Khaerudin, & Kusumawardani, D. (2025). Microlearning as a digital learning strategy in higher health education: Literature review. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 22(1), 1–11.
- Zarshenas, L., Mehrabi, M., Karamdar, L., Keshavarzi, M. H., & Keshtkaran, Z. (2022). The effect of microlearning on learning and self-efficacy of nursing students: An interventional study. *BMC Medical Education*, 22, 664. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03726-8>

Studieren mit Beeinträchtigung: Beiträge zum Gemeinsinn-Lernen

Positive Aspekte und Potenzial für die inklusive Hochschulbildung

Rosario Lopez-Gavira¹, Pascal Angerhausen², Inmaculada Orozco³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1495>

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht, welche positiven Aspekte Studierende mit Beeinträchtigung mit ihrem Hochschulstudium und ihrer Beeinträchtigung verbinden und welche Potenziale ihnen inklusive Hochschulbildung aus ihrer Sicht bietet. Hierzu wurden schriftliche, offene Befragungen mit 28 Hochschulabsolvent*innen mit Beeinträchtigung durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen vielfältige positive Aspekte: gesteigerte Autonomie, erhöhtes Selbstwertgefühl, erweiterte soziale Netzwerke und neue berufliche Möglichkeiten. Die Beeinträchtigung wurde nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Ressource für akademische und berufliche Entwicklung betrachtet. Sie motivierte zur Zielverfolgung, förderte Resilienz und Problemlösungskompetenz und trug zu einer positiveren Lebensperspektive bei. Abschließend betonten die Teilnehmenden, dass umfassende Inklusionsmaßnahmen die Teilhabe stärken und Diversität fördern. Sie können zudem strukturelle Veränderungen mit positiven Effekten für alle Studierenden anstoßen. Damit leisten sie zugleich einen Beitrag zum Gemeinsinn-Lernen, indem sie Solidarität und gemeinsames Lernen an Hochschulen fördern.

Stichwörter: inklusive Bildung, Hochschulbildung, Studierende mit Beeinträchtigung, positive Perspektive

¹ Internationale Universität von La Rioja, Avda. de la Paz 137, 26006 Logroño, Spanien.

E-Mail: mariadelrosario.lopez@unir.net

² Universität Hildesheim, Universitätspl. 1, 31141 Hildesheim, Deutschland.

E-Mail: angerhausen@uni-hildesheim.de

³ Universität Malaga, Blvr. Louis Pasteur 25, 29010 Malaga, Spanien.

E-Mail: inmaorool@uma.es

1 Einleitung

Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) betont die Notwendigkeit, Bewusstsein für die Rechte und Fähigkeiten von Menschen mit Beeinträchtigungen zu fördern und Vorurteile abzubauen (Vereinte Nationen, 2006). Nach dem biopsychosozialen Modell der Weltgesundheitsorganisation (2002), das auf der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF¹) basiert, sind es vor allem kontextuelle Faktoren, die die Teilhabe und den Studienerfolg von Hochschulstudierenden mit Beeinträchtigung beeinflussen (Collins et al., 2019; Dollinger et al., 2024). In vielen Fällen könnten diese Studierenden also ihre Ziele erreichen, wenn ihnen das Umfeld, mit dem sie konfrontiert sind, nicht zahlreiche Barrieren in den Weg stellen würde, die ihren Hochschulabschluss erschweren oder verhindern (Lopez-Gavira, 2021; Heitzmann & Klein, 2012; Lombardi et al., 2014; Powell & Blanck, 2023). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2009) empfiehlt daher, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine chancengerechte Teilhabe durch Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen sicherstellen. Dies gilt insbesondere angesichts des stetig wachsenden Anteils Studierender mit Beeinträchtigung, der inzwischen 15,9 % beträgt (Steinkühler et al., 2023).

Die Inklusion von Studierenden mit Beeinträchtigungen ist nicht nur aus rechtlicher und menschenrechtlicher Perspektive unerlässlich, sondern wirkt sich auch positiv auf die Studierendenschaft und die Hochschulen aus (Aichele et al., 2019; Bjørnerås et al., 2025; Moriña et al., 2020; Sniatecki et al., 2019; Tontini & Moriña, 2025). Die Anerkennung und Förderung der Stärken von Studierenden mit Beeinträchtigungen unterstützt diese Perspektive (Kohli & Atencio, 2023; Russak & Hellwing, 2019; Sniatecki et al., 2019; Vaccaro et al., 2015). Allein reicht dies jedoch nicht aus, um inklusive Strukturen zu gewährleisten, sondern muss mit rechtlichen und menschenrechtlichen Rahmenbedingungen kombiniert werden, um eine inklusive Hochschulbildung zu ermöglichen. Im Bereich der Hochschulbildung bedeutet dies, die wesentliche Rolle der Hochschulen bei der Förderung der Stärken von Studierenden mit Beeinträchtigungen und der optimalen Nutzung des Potenzials der Inklusion auf dieser Bildungsebene anzuerkennen. Ein solcher Ansatz kann den Übergang von der Marginalisierung hin zum Empowerment Studierender mit Beeinträchtigung unterstützen (Bjørnerås et al., 2025). Für Studierende ist es entscheidend, eine selbstreflexive, ausgereifte und positive Sicht auf ihre Situation zu entwickeln. Studien zeigen, dass ein Studium Resilienz, Problemlösefähigkeit, Empathie, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz, Autonomie und Selbstwirksamkeit stärkt (Accardo et al. 2019; Aichele et al., 2019; Evans et al., 2017; Getzel & Thoma, 2008; Langørgen & Magnus, 2018), soziale Netzwerke ausbaut (Goegan & Daniels, 2020; Rillotta et al., 2020; Russak & Hellwing, 2019; Sniatecki et al., 2019) und die Berufsaussichten verbessert (Accardo et al., 2019; Aichele et al., 2019; Bjørnerås et al., 2025). Die Auseinandersetzung mit Barrieren kann zudem die vielfältigen Studienerfahrungen und die soziale Diversität an Hochschulen sichtbar machen und die Hochschulgemeinschaft positiv beeinflussen (Moriña, 2024). Inklusion unterstützt somit nicht nur den Ausbau individueller Fähigkeiten, sondern auch den

Abbau kultureller und praktischer Barrieren, was die Hochschulerfahrung für alle bereichern kann (Kohli & Atencio, 2023; Moríña et al., 2020; Sniatecki et al., 2019). Studierende mit Beeinträchtigung profitieren also nicht allein: Verbesserte Teilhabechancen wirken sich auch positiv auf andere Studierende und Institutionen aus (Russak & Hellwing, 2019). Damit trägt Inklusion nicht nur zur individuellen Teilhabe bei, sondern auch zum Gemeinsinn-Lernen bei, indem sie Solidarität, Vielfalt und gemeinsames Lernen an Hochschulen fördert.

2 Forschungsfragen

Zahlreiche Forschungsarbeiten konzentrieren sich bislang überwiegend auf Barrieren und den Prozess des Behindert-Werdens im Hochschulkontext (Bartz, 2020; Heitzmann & Klein, 2012; Powell & Blanck, 2023). Die vorliegende Studie beleuchtet die positiven Aspekte des Studiums und das Potenzial für die inklusive Hochschulbildung aus der Perspektive von Absolvent*innen mit Beeinträchtigung. Die Potenziale des Hochschulstudiums für Studierende mit Beeinträchtigung wurden bereits untersucht (Bjørnerås et al., 2025; Kohli & Atencio, 2023; Moríña et al., 2020; Sniatecki et al., 2019), doch fehlen empirische qualitative Studien, die die positiven Aspekte der Inklusion und des Studierens aus Sicht der Studierenden systematisch erfassen. Ziel der Untersuchung ist, defizitorientierte Sichtweisen abzubauen, das Bewusstsein im Hochschulkontext zu stärken und inklusive Bildung zu fördern. Darüber hinaus sollen andere Studierende mit Beeinträchtigungen ermutigt werden, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Diese Forschungslücke adressiert die vorliegende Studie, indem sie folgenden Fragen nachgeht: Welche positiven Aspekte verbinden Studierende mit Beeinträchtigung mit dem Hochschulstudium? Inwiefern berichten sie von positiven Aspekten ihrer Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit ihrer Beeinträchtigung? Und welche Potenziale für die Hochschulbildung sehen sie in der Inklusion?

3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte durch eine schriftliche offene Befragung von 28 Absolvent*innen mit Beeinträchtigung, die an 16 deutschen Hochschulen ihren Bachelor- oder Masterabschluss in verschiedenen Fachbereichen erworben haben (Schreier, 2023). Die Methode wurde gewählt, um Menschen mit Beeinträchtigungen² zu Wort kommen zu lassen, ihre Erfahrungen als Wissensquelle anzuerkennen und ihre Wahrnehmungen im Kontext sozialer Inklusion und Empowerment einzuordnen (Goodley, 2013; Swain et al., 2003). Diese Erhebungsmethode hat den Vorteil, dass die Interviewer*innen zum Zeitpunkt der Beantwortung der Fragen nicht anwesend sind. Die eigenständige Bearbeitung des Fragebogens durch die Teilnehmenden soll mögliche Einflüsse durch Interviewer*innen, wie etwa die Orientierung von Antworten an sozialer Erwünschtheit, minimieren (Schreier, 2023).

Für die Befragung wurden Fragebögen entwickelt, deren Konzeption sich an der Erstellung von Leitfäden für halbstrukturierte Einzelinterviews orientierte (Helfferrich, 2011, 2022). Die Fragebögen basieren auf einer internationalen Literaturrecherche zum Studienerfolg sowie zu den Studienbedingungen von Studierenden mit Beeinträchtigung und wurden vor dem Einsatz von Studierenden, Expert*innen und dem multidisziplinären Forschungsteam getestet.

Mithilfe der Fragebögen wurden Faktoren erfasst, die zum Studienerfolg beitrugen oder diesen erschwerten. Erhoben wurden dabei die Studienwahl, interne und externe Schlüsselfaktoren, auftretende Schwierigkeiten, die Rolle der Behinderung, das Abbruchrisiko, fehlende Unterstützung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. Außerdem wurden Empfehlungen für die Verbesserung des Erfolgs von Studierenden mit Beeinträchtigungen erfragt. Zusammenfassend wurden sowohl positive als auch negative Aspekte, die zum Erfolg während des Studiums beitrugen, gesammelt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage in diesem Artikel werden die Antworten auf folgenden Fragen analysiert:

Kategorie Bewertung der eigenen Behinderung:

- Wenn Sie sich einem Fremden gegenüber vorstellen müssten, wie würden Sie sich selbst definieren?
- Meinen Sie, dass Ihre Behinderung bei der Wahl Ihres Studiums eine Rolle gespielt hat? Warum?
- Was bedeutet es für Sie, mit einer Behinderung zu leben?
- Glauben Sie, dass die Behinderung einen Einfluss auf Ihren Verbleib an der Universität bzw. Hochschule sowie auf Ihren Studienabschluss hatte? Falls ja, welchen Einfluss?
- Hat sich Ihre eigene Wahrnehmung Ihrer Behinderung während des Studiums verändert? Und nach dem Studium? Warum?
- Welche Stärken haben Sie Ihrer Meinung nach aufgrund Ihrer Behinderung erworben? Warum?

Kategorie Schlussfolgerungen und Empfehlungen:

- Was, meinen Sie, bringt die Universität bzw. Hochschule den Menschen mit Behinderung, die dort studieren?
- Was hat die Universität bzw. Hochschule Ihnen gebracht (in sozialer Hinsicht, emotionaler Hinsicht, usw.)?
- Was, meinen Sie, bringen Studierende mit Behinderung der Universität bzw. Hochschule?

Die Studie wurde von der Ethikkommission der Hochschule genehmigt. Teilnehmende wurden informiert, gaben schriftlich Einverständnis, und ihre Antworten konnten anonym, ohne Zeitdruck und eigenständig erfolgen, um Reflexion und Minimierung von sozial erwünschten Antworten zu gewährleisten (Schreier, 2023). Besondere Aufmerksamkeit galt der Barriere-

freiheit während der Vorbereitungsgespräche, sowie beim Versand der Fragebögen in zugänglichen Formaten.

Für die Befragung wurden deutsche Hochschulabsolvent*innen, die sich selbst als „Menschen mit Behinderung“ bezeichnen und zwischen 2016 und 2022 ihr Bachelor- und/oder Masterstudium abgeschlossen haben, gesucht. Teilnehmende wurden über Behindertenbeauftragte, Büros für Diversität, Studierendenorganisationen, soziale Medien, Stiftungen, Verbände, Unternehmen und das Schneeballsystem rekrutiert (Cohen & Arieli, 2011). Dabei wurden initiale Kontakte gebeten, weitere potenzielle Teilnehmende aus ihrem Netzwerk zu empfehlen, sodass sich die Stichprobe schrittweise vergrößerte.

Vor der Befragung wurden mit den Teilnehmenden Vorbereitungsgespräche mit einer Länge von 30 bis 60 Minuten geführt (Juni bis Oktober 2022). Diese fanden in 30 % der Fälle persönlich und in den verbleibenden 70 % online statt. In den Gesprächen wurden die Ziele und der Ablauf des Forschungsprojektes, die Bedeutung ihrer Teilnahme und Einbeziehung in das Projekt sowie die einzelnen Fragen aus den Fragebögen detailliert erläutert. Anschließend erhielten die Teilnehmenden die Fragebögen per Mail und wurden darüber informiert, dass sie sich zur Beantwortung so viel Zeit wie nötig nehmen konnten. In der Mail wurden die Studierenden darum gebeten, ihre gesamten Erfahrungen als Studierende mit Beeinträchtigung im Hochschulbereich möglichst umfassend und tiefgreifend zu reflektieren. Zusätzlich erhielten sie die Möglichkeit, sich jederzeit mit weiteren Fragen an das Forschungsteam zu wenden. Die Antworten, die sie zwischen Juni und Dezember 2022 verfassten, variierten in ihrer Länge von 498 bis 30.324 Wörtern mit einer durchschnittlichen Wortzahl von 3.110 Wörtern.

4 Datenanalyse

Die erhobenen Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) in einem kombinierten deduktiv-induktiven Verfahren ausgewertet. Vor der Analyse wurden auf Grundlage der Fragebögen und bisheriger Forschungsergebnisse 40 Analysecodes deduktiv entwickelt. Nach der ersten Durchsicht jeder Befragung wurde ein Memo verfasst, um die interpretative Vielfalt der Eindrücke zu bewahren. Anschließend kodierten die ersten und dritten Autor*innen alle Daten unter Verwendung von Software zur qualitativen Datenanalyse. Die Kodierungen wurden miteinander abgeglichen und in Fällen von Unstimmigkeiten diskutiert, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Konsistenz zu gewährleisten. Das interdisziplinäre Forschungsteam überprüfte regelmäßig den Fortschritt der Kodierung und die Ableitung der Kategorien, wodurch eine systematische und transparente Analyse sichergestellt wurde. In einem weiteren Schritt wurden durch eine induktive Analyse finale Kategorien und Unterkategorien zu Schlüsselthemen und -ideen herausgearbeitet. Tabelle 1 zeigt die relevanten Kategorien und Unterkategorien zum Thema positive Aspekte des Studierens mit Beeinträchtigung sowie deren Dimensionen. Zudem zeigt die letzte Spalte, welche Teilneh-

menden zu den jeweiligen Dimensionen beigetragen haben. Dies wird im nachfolgenden Kapitel ausführlich erläutert.

Kategorie	Unterkategorie	Dimensionen	Teilnehmende
Positive Aspekte des Hochschulstudiums für Menschen mit Beeinträchtigung	Personenbezogene Eigenschaften	Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Problemlösungsfähigkeit	T1, T4, T6, T7, T9, T11, T12, T14, T18, T19, T20, T21, T23, T25, T26, T27
	Soziales Umfeld	Selbstwertgefühl, Erfolgserlebnisse und Selbstvertrauen	T4, T9, T10, T11, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23, T25, T28
	Künftige Berufstätigkeit	Vergrößerung und Bereicherung des sozialen Umfelds	T3, T5, T6, T12, T13, T16, T18, T19, T20, T21, T24, T25, T27, T28
		Entwicklung von Berufsperspektiven und Zugang zum Wunschberuf	T1, T2, T4, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T17, T18, T19, T20, T21, T24, T26, T27, T28
Positive Aspekte der Beeinträchtigung aus Sicht der Teilnehmenden	Unterstützung und Motivation	Ermutigung im Studium	T1, T6, T3, T11, T12, T13, T19, T20, T23, T25, T28
		Unterstützung bei der Erreichung akademischer und beruflicher Ziele	T1, T6, T3, T11, T12, T13, T17, T19, T20, T23, T25, T28
	Widerstandsfähigkeit	Lebensbedingung, um tägliche Probleme effektiv zu lösen	T2, T6, T9, T19, T22, T25, T26, T28
		Gewinn an positiver Einstellung	T1, T2, T3, T4, T6, T7, T9, T11, T12, T14, T15, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T25, T26, T27, T28
Positive Aspekte der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen für die Hochschulbildung	Annahme der Diversität	Sensibilisierung für die soziale Realität und bestehende Diversität	T1, T3, T5, T7, T8, T9, T11, T13, T18, T21, T24, T25, T27
	Vorteile für alle	Bessere Zugänglichkeit der Hochschule und besseres Lernen für alle Studierenden	T1, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28
		Prestige und Qualität der Hochschule	T7, T19, T24, T25

Tabelle 1 (Unter-)Kategorien und Dimensionen zum Thema positive Aspekte des Studierens mit Beeinträchtigung (Eigendarstellung)

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Studie sind in drei Kategorien unterteilt. Die erste Kategorie beleuchtet die positiven Aspekte des Hochschulstudiums: Entwicklung von Autonomie, Fähigkeiten und Selbstwert, Ausbau des sozialen Netzwerks und Verbesserung der Arbeitsmarktchancen. Die zweite Kategorie thematisiert die positiven Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, die Studierende mit ihrer Beeinträchtigung verbinden: Anreiz für die Aufnahme des Studiums und Chance für persönliches Wachstum. Zudem betonten sie, dass das Studieren mit Beeinträchtigung ihre Resilienz stärkte und sie bei der Entwicklung einer positiven Lebensperspektive unterstützte. Die dritte Kategorie hebt schließlich die Potenziale einer inklusiveren Hochschulbildung hervor. Hier betonten die Studierenden insbesondere die Sichtbarmachung von Diversität und bestehender Barrieren im Hochschulbereich.

5.1 Positive Aspekte des Hochschulstudiums für Menschen mit Beeinträchtigung

Zahlreiche Teilnehmende an dieser Studie gaben an, dass die Erfahrung eines Hochschulabschlusses ihre Autonomie, Unabhängigkeit und Fähigkeit, Alltagsprobleme effektiv zu lösen, stärkte. Der Abschluss eines Hochschulstudiums verlangte von ihnen die Bewältigung zahlreicher Aufgaben, die sie zuvor teilweise gemeinsam unter Aufsicht und/oder mit externer Unterstützung bewältigt hatten (akademische Vorbereitungen, Wohnungssuche, Organisation von Transportmitteln usw.). Ein Teil der Teilnehmenden brachte zum Ausdruck, dass er dank des Hochschulstudiums diese Qualitäten stärken konnte, die für das zukünftige Leben unerlässlich sind.

Ich denke, dass die Studienzeit wesentlich für die Entwicklung meines selbstbestimmten Lebens war. Daher finde ich nicht nur das Inhaltliche beziehungsweise den Abschluss als erfolgreich an, sondern vor allem die Zeit, in der ich so viel gelernt habe für mich, mein Leben mein Umfeld, den Umgang mit Assistenz, eigenständiges Wohnen und vieles mehr (T21).

Andererseits trug der Hochschulabschluss für einen großen Teil der Teilnehmenden an dieser Studie auch zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls und Steigerung ihrer Erfolgserlebnisse bei. So gaben sie an, dass der erfolgreiche Abschluss ihres Hochschulstudiums für sie enorme positive Auswirkungen hatte, trotz der mit ihrer Beeinträchtigung verbundenen Unannehmlichkeiten und Schwierigkeiten.

Wir Menschen mit Behinderung wollen weitgehend normal behandelt werden. Die Hilfestellung, die wir brauchen, gewähren, aber nicht mehr, sonst fühlen

wir uns hilflos und unselbstständig. Das Gefühl, etwas aus eigener Kraft zu schaffen stärkt unser Selbstwertgefühl (T13).

Darüber hinaus bot die Hochschulbildung vielen Teilnehmenden auch die Möglichkeit, ihre sozialen Netzwerke zu erweitern und ihre Sozialkompetenzen auszubauen. In diesem Zusammenhang betonten einige Teilnehmende, dass die Beziehungen zu Kommiliton*innen und Freund*innen eine wichtige Rolle dabei spielten, das Studium durchzuhalten.

Meine Freunde haben mich vor allem emotional unterstützt und mir geholfen durchzuhalten und weiterzumachen. Ohne meine Freunde hätte ich definitiv nicht dieselben Noten haben können und die psychische Stabilität, die ich jetzt wieder habe (T16).

Schließlich ermöglichte ihre Hochschulbildung der Mehrheit der Teilnehmenden, ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern und den Wunschberuf zu ergreifen. Einige führten hierbei an, dass ihnen das Studium den Zugang zum Arbeitsmarkt eröffnete, der ihnen vorher aufgrund der mit der Beeinträchtigung einhergehenden Zuschreibungen verwehrt war.

Ich habe ferner das Glück, dass bei vielen Firmen die Erblindung keine Rolle spielt, da mein Studium eine Demonstration meiner Fähigkeiten ist (T12).

5.2 Positive Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung aus Sicht der Teilnehmenden

In ihren Reflexionen benannten die Absolvent*innen neben negativen Einflüssen ihrer Beeinträchtigung auf ihr Leben auch positive Aspekte ihrer Beeinträchtigung auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Ein großer Teil der Teilnehmenden gab an, dass die Beeinträchtigung ihnen zwar viele Probleme und Schwierigkeiten bereitete, aber auch zu positiven Erfahrungen führte, welche sie sonst nicht gemacht hätten. Rückblickend auf ihre Hochschulerfahrung betrachteten die Studierenden einige Schwierigkeiten als Herausforderungen und Chancen für persönliches Wachstum.

Man lernt wirklich, sich für sich selbst und seine Bedürfnisse und Rechte einzusetzen, eine gewisse Resilienz zu entwickeln und irgendwie immer weiterzumachen, auch wenn man manchmal am liebsten alles hinschmeißen und einfach aufgeben würde ... Ich habe noch ein viel größeres Maß an Resilienz und emotionaler Stärke entwickelt, als ich es vorher schon hatte, weil ich einfach immer wieder auf die Probe gestellt wurde und mich mit so unendlich vielen Hürden herumschlagen musste. Ich habe gelernt, mit scheinbar aussichtslosen Situatio-

nen umzugehen und mir immer irgendwie meinen Humor und meinen Optimismus zu bewahren (T25).

Für einige der Teilnehmenden war ihre Beeinträchtigung der Anreiz, der sie dazu brachte, ein Hochschulstudium anzustreben und erfolgreich abzuschließen.

Ich würde also so weit gehen, zu sagen, dass meine Behinderung der ausschlaggebende Grund für mich war, überhaupt ein Studium anzufangen, und dass ich ohne diese Behinderung vermutlich in meiner Heimatgegend geblieben wäre und einen Ausbildungsberuf ergriffen hätte (T1).

Laut ihren Aussagen stärkte ihre Beeinträchtigung sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in ihrer Entschlossenheit und Widerstandsfähigkeit. Sie gaben auch an, dass ihnen das Studium zeigte, dass sie ihre Ziele mit genug Durchhaltevermögen erreichen konnten.

Ich weiß nicht, ob ich diese Stärken auch ohne meine Behinderung hätte bzw. erworben hätte. Ich glaube, dass eine meiner größten Stärken Durchhaltevermögen ist. Dieses wird zwar durch andere Stärken und Schwächen beeinflusst, ist zumindest aber der Grund für mein absolviertes Studium ... Ich denke eher, dass meine Behinderung mich in meinem Durchhaltevermögen herausgefordert hat und mich lehrte, dieses nicht als „statisch etwas durchziehen“ sondern als „dynamisch Situationen ausloten und anpassen“ zu betrachten (T11).

Einige Teilnehmende gaben auch an, dass sie ihre Beeinträchtigung nicht als Einschränkung betrachteten, sondern als eine Lebensbedingung, die ihnen andere Perspektiven auf die Aktivitäten des täglichen Lebens bot.

[Manchmal fällt es mir schwer, mit einer Behinderung zu leben], wenn Aufzüge nicht funktionieren, mal nur Treppen gibt, viel nicht funktioniert aufgrund von verschiedenen Barrieren in der Gesellschaft. Aber andererseits habe ich das Gefühl, Dinge anders zu sehen, Perspektiven wechseln zu können, und setze mich gerne in der Gesellschaft dafür ein, Barrieren abzubauen und allen Personen eine Teilhabe zu ermöglichen (T21).

So berichteten sie beispielsweise, dass sie durch ihre Beeinträchtigung die Fähigkeit entwickelten, effizientere Lösungen zu finden. In dieser Hinsicht sahen sie die Beeinträchtigung nicht als Problem, sondern als Chance an, die sie dazu brachte, ihre Ziele auf eigene, kreative Arten und Weisen zu erreichen.

[...] ich habe zum Beispiel [aufgrund der Beeinträchtigung] von klein auf gelernt, geduldig zu sein. Ich bin sehr gut im Warten und Ausharren. Ich habe gelernt, nicht aufzugeben. Ich habe gelernt, Umwege zu machen, ohne mein Ziel aus den Augen zu verlieren. Ich habe gelernt, dass, wenn ich scheitere, es manchmal nicht an mir persönlich liegt, sondern daran, dass das System, in dem wir leben, behinderte Menschen einfach zum Scheitern zwingt. Ich habe gelernt, mich anzupassen. Ich habe gelernt, zu planen, aber immer einen Plan B zu haben (T19).

In diesem Sinne veranlasste ihre Beeinträchtigung einige der Teilnehmenden dazu, das Leben mit einer positiven Einstellung zu sehen und das Beste aus jeder Situation zu machen. Diese Reflexionen verdeutlichen, dass die Studierendenden ihre Beeinträchtigung auch als Faktor ihrer Persönlichkeitsentwicklung sahen.

[Meine Behinderung bedeutet] alles und nichts. Die Behinderung ist ein Teil von mir, mit der ich leben muss bzw. darf. Ich kenne es nicht anders, bin mir aber meiner Restriktionen bewusst. Dies kann ernüchternd sein (muss aber nicht!) hängt jedoch auch stark von der Psyche und dem Mindset ab. It is how it is. And how it is, is fine – ganz salopp gesagt. Man muss das Beste aus der jeweiligen individuellen Situation machen (T3).

5.3 Positive Aspekte der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen für die Hochschulbildung

Ein Teil der Teilnehmenden an dieser Forschungsarbeit wies darauf hin, dass die Anwesenheit von Studierendenden mit Beeinträchtigung an der Hochschule ein Spiegelbild der Gesellschaft und somit ein Abbild der sozialen Realität und Diversität sei.

[Studierende mit Beeinträchtigung bieten] ein gutes Abbild der Gesellschaft und einen Spiegel, was alles nicht läuft in der Gesellschaft (T24).

Diese Sichtbarmachung der Diversität der Gesellschaft gehe auch mit einer Sichtbarmachung der Barrieren im Hochschulkontext einher. In diesem Sinne waren sich viele Studierendenden einig, dass eine erhöhte Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigung an der Hochschulbildung dazu beitragen könnte, die Inklusion in Hochschuleinrichtungen zu verbessern.

Ich denke Studierende mit Behinderung lenken die Aufmerksamkeit der Universität auf Probleme, die davor noch nicht als solche erkannt wurden, und helfen so dabei, inklusiver zu werden (T7).

So gaben mehrere Teilnehmende an, dass es für sie wichtig war, durch ihre Erfahrungen und Erlebnisse zur Verbesserung der zukünftigen Situation von Studierenden mit Beeinträchtigung beitragen zu können. Einen solchen Beitrag selbst zu leisten war sogar einer der Hauptgründe, warum sich einige für die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt entschieden haben.

Ich möchte dazu beitragen Menschen mit Behinderung das Studieren an Universitäten zu erleichtern und Universitäten dabei unterstützen zu erkennen, wie sie Menschen mit Behinderungen Hilfestellungen geben können (T22).

Dieser Gedanke veranlasste einige auch dazu, auf verschiedene Weisen aktiv zu werden und sich für eine inklusive Gesellschaft bzw. Hochschule zu engagieren, z.B. durch die Teilnahme an politischen Aktionen, die Unterstützung von Einrichtungen zur Förderung der Inklusion oder durch ehrenamtliche Tätigkeit.

In [Stadt] habe ich mich aktiv auch an einer Gruppe beteiligt, [Name der Gruppe], um mehr Studierenden mit Behinderung Möglichkeiten bieten zu können (T21).

Des Weiteren wies eine Gruppe von Teilnehmenden darauf hin, dass ein inklusiverer Ansatz in Hochschuleinrichtungen Vorteile für alle Studierenden hätte. So sahen die Teilnehmenden Potenziale für die gesamte Studierendenschaft in der Umsetzung von Barrierefreiheit.

[...] Oft kommt das, was für einen Behinderten wichtig ist, auch anderen zugute. Wenn z. B. ein Dozent sein Skript als PDF hochlädt oder ein Vortragender stärker darauf achtet, seine Inhalte adäquat zu verbalisieren, führt das nicht nur für anwesende blinde oder sehbehinderte Studenten zu einer Erleichterung. Und beim Korrekturlesen schriftlicher Texte fallen trainierten Sprachausgabennutzern oft Fehler auf, die Sehende tendenziell eher überlesen (doppelte Wörter, unklare Bezüge etc.) (T1).

Schließlich gaben einige Teilnehmende an, dass Studierende mit Beeinträchtigung Hochschulen Prestige verleihen. Die beste Art, Inklusion zu demonstrieren, sei die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung zu fördern und ihre Studienerfahrung zu verbessern.

Für eine Uni oder Hochschule kann es nur positiv sein, wenn möglichst viele Menschen mit Behinderung dort studieren, da es viel über die Qualität der Uni aussagt ... Es könnte einer Hochschule gute Publicity bringen, wenn Menschen mit Behinderung dort gerne studieren und alles gut läuft. Daher sollte es eigentlich nur im Interesse der Hochschulen sein, möglichst viel Wert auf

Inklusion und Barrierefreiheit zu legen, um sich damit ein Aushängeschild und Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Unis zu verschaffen (T25).

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Studierende mit Beeinträchtigung einen Mehrwert in dem Ausbau der Diversität an Hochschulen sehen und eine positivere Sicht auf Inklusion fordern. In Bezug auf die Potenziale eines Hochschulstudiums für Menschen mit Beeinträchtigung bestätigen die Berichte der Teilnehmenden frühere Forschungsergebnisse, die die Stärkung eigener Fähigkeiten und der Autonomie, den Ausbau der sozialen Netzwerke (Goegan & Daniels, 2020; Rillotta et al., 2020; Russak & Hellwing, 2019) sowie die verbesserten Arbeitsmarktchancen hervorhoben (Accardo et al., 2019; Aichele et al., 2019; Bjørnerås et al., 2025). Dabei ist anzumerken, dass diese positiven Effekte zwar grundsätzlich allen Studierenden zugutekommen können, die persönliche und berufliche Entwicklung jedoch insbesondere für das Empowerment von Studierenden mit Beeinträchtigung von zentraler Bedeutung ist. Daher ist es wesentlich, Menschen mit Beeinträchtigungen weiterhin sowohl beim Zugang zur Hochschulbildung als auch beim erfolgreichen Abschluss ihres Studiums gezielt zu unterstützen (Accardo et al., 2019).

Hinsichtlich der positiven Aspekte, die Studierenden mit ihrer Beeinträchtigung verbinden, liefert diese Studie neue Erkenntnisse, da bisherige Forschung vor allem Barrieren fokussiert hat. Die Teilnehmenden beschreiben ihre Beeinträchtigung nicht nur als Hindernis, sondern auch als Anreiz, ihr Studium abzuschließen und akademische wie berufliche Ziele zu erreichen. Das Absolvieren des Studiums, gerade im Zusammenhang mit ihrer Beeinträchtigung, diene den Teilnehmenden als Faktor für persönliche Weiterentwicklung, etwa im Hinblick auf Resilienz, Problemlösekompetenzen und eine positive Lebenseinstellung.

Die Ergebnisse regen dazu an, eingefahrene Sichtweisen auf Behinderung kritisch zu hinterfragen. Entscheidend ist hierbei, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch ihr Umfeld diese Sichtweise übernimmt (Collins et al., 2019; Dollinger et al., 2024). Hochschulen können dabei eine Schlüsselrolle spielen, indem sie Behinderung nicht als Defizit, sondern als Dimension menschlicher Diversität begreifen, die wertvolle Perspektiven und Kompetenzen eröffnet. Dazu sollten Hochschulen gezielte Maßnahmen entwickeln, die diese Perspektive stärken. Dies könnte durch die Anerkennung der Stärken von Studierenden sowie durch die Förderung von Erfolgsgeschichten geschehen.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die Ausweitung der Inklusion – oder das Ende der exklusiven Hochschule – zahlreiche Potenziale für die gesamte Studierendenschaft und die Hochschulen bieten kann. So führe dies dazu, dass Personen mit Beeinträchtigung als Teil der gesamtgesellschaftlichen Diversität sichtbar gemacht und als Potenzial zur Bereicherung der Hochschule anerkannt werden. Den Ergebnissen zufolge würde sich dies auch positiv auf die Zugänglichkeit der Hochschulbildung und des Lernens für alle Studierenden auswirken. Außer-

dem führten die Studierenden an, dass Hochschulen an Reputation und Prestige gewinnen können, wenn sie aktiv Inklusion fördern und die positiven Aspekte des Studierens von Menschen mit Beeinträchtigungen hervorheben. Diese Ergebnisse bestätigen die Befunde von Russak und Hellwing (2019) sowie Sniatecki et al. (2019) und unterstreichen damit die Notwendigkeit eines umfassenden Strukturwandels hin zu einer inklusiven Hochschule im Sinne der UN-BRK (Vereinte Nationen, 2006) und der Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2009).

7 Fazit

Inklusive Hochschulbildung bietet Hochschulen eine Chance, von den Erfahrungen, Perspektiven und Kompetenzen Studierender mit Beeinträchtigungen zu profitieren. Diese zentrale Botschaft muss sowohl innerhalb der Hochschulen als auch in der Gesellschaft weiter verbreitet werden. Ein ressourcenorientierter Ansatz im Umgang mit Behinderung kann entscheidend für die Inklusion sein. Hochschulen sollten diese Erkenntnisse in Strategien und Strukturen integrieren und die Beiträge von Studierenden mit Beeinträchtigungen anerkennen. Zusätzlich sollten Wissenschaftler*innen ihre Perspektiven erweitern und auch die positiven Aspekte der Lebensgeschichten von Menschen mit Beeinträchtigungen berücksichtigen. So lassen sich Lebensrealitäten verstehen, Partizipation ausbauen und defizitorientierte Verständnisse vermeiden. Damit leistet inklusive Hochschulbildung auch einen Beitrag zum Gemeinsinn-Lernen, indem sie gemeinsames Lernen, Solidarität und die Wertschätzung von Vielfalt an Hochschulen fördert.

Danksagung

- Die Forschungsarbeit wurde gefördert mit einem Stipendium aus besonderen Mitteln, die der Freistaat Bayern zur Realisierung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre im Staatshaushalt bereitstellt; eingeworben von Rosario Lopez-Gavira.
- This paper is part of a postdoctoral fellowship Juan de la Cierva-Training (JDC2022-049600-I) obtained by Inmaculada Orozco, funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities/State Agency/10.13039/501100011033 and by the European Union Next Generation EU/PRTR.
- This study was carried out in collaboration with the team of the research project funded by the Ministry of Science and Innovation of Spain, State Research Agency and FEDER funds European Union [grant numbers EDU2020-112761RB-100/ Feder Funds].

Literatur

- Accardo, A. L., Bean, K., Cook, B., Gillies, A., Edgington, R., Kuder, S. J., & Bomgardner, E. M. (2019). College access, success and equity for students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 4877–4890. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04205-8>
- Aichele, V., Bernot, S., Hübner, C., Kroworsch, S., Leisering, B., Litschke, P., Palleit, L., Pöllmann, K., & Striek, J. (2019). *Wer Inklusion will, sucht Wege: zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, 10(9), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Bjørnerås, A. B., Langørgen, E., Witsø, A. E., Kvam, L., Myhr, D., Andersen, J. M. R., Goodall, G., & Horghagen, S. (2025). Disabled student ambassadors promote inclusion in Norwegian higher education: building competencies and strategies for the future. *Disability & Society*, 40(2), 354–378. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2279490>
- Cohen, N., & Arieli, T. (2011). Field research in conflict environments: Methodological challenges and snowball sampling. *Journal of Peace Research*, 48(4), 423–435. <https://doi.org/10.1177/0022343311405698>
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). ‘Bringing everyone on the same journey’: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475–1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Dollinger, M., Corcoran, T., Jackson, D., & O’Shea, S. (2024). Employability for inclusion: the urgent need for a biopsychosocial model perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(2), 113–130. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2258324>
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. Jossey-Bass.
- Getzel, E., & Thoma, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77–84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>
- Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). Students with LD at postsecondary: Supporting success and the role of student characteristics and integration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(1), 45–56. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12212>
- Goodley, D. (2013). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. SAGE.
- Heitzmann, D., & Klein, U. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 11–45).
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- HRK Hochschulrektorenkonferenz. (2009). *Eine Hochschule für alle*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/eine-hochschule-fuer-alle/>

- Knight, W., Wessel, R. D., & Markle, L. (2018). Persistence to graduation for students with disabilities: Implications for performance-based outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(4), 362–380. <https://doi.org/10.1177/1521025116632534>
- Kohli, J., & Atencio, M. (2023). ‘The person with a disability gets to define their disability’: exploring identity formation through the voices of university students. *Disability & Society*, 38(5), 819–841. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1965545>
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Langørgen, E., & Magnus, E. (2018). ‘We are just ordinary people working hard to reach our goals!’ Disabled students’ participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598–617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>
- Lombardi, A., Murray, C., Kowitt, J. (2014). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(1), 1–13. <https://doi.org/10.3233/JVR-150776>
- Moriña, A. (2024). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914–932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202–1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Powell, J. J., & Blanck, J. M. (2023). The Nexus of Dis/Ability, Education and Social Inequality: Vocational Training and Higher Education in Germany. *Sozialpolitik.ch*, 1(6), 1–24. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-4029>
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., & Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>
- Russak, S., & Hellwing, A. D. (2019). University graduates with learning disabilities define success and the factors that promote it. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 409–423. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1585524>
- Schreier, M. (2023). Qualitative Erhebungsmethoden. In M. Schreier, G. Echterhoff, J.F. Bauer, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 247–279). Springer.
- Sniatecki, J. L., Ashton, J. R., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2019). Positive aspects of disability among college students. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 150–161. <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2019-0069>
- Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). *Controversial issues in a disabling society*. Open University Press.
- Tontini, L., & Moriña, A. (2025). Growing up in the face of adversity: narratives of graduates with invisible disabilities from Italian and Spanish universities. *Journal of Further and Higher Education*, 49(5), 1–14. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2482694>
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B. M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670–686. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0072>

Vereinte Nationen. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
<https://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>

Weltgesundheitsorganisation (2002). *Towards a common language for functioning, disability, and health: ICF. The international classification of functioning, disability and health*.

Weltgesundheitsorganisation. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>

¹ Abkürzung auf Englisch: International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

² Der Begriff „Menschen mit Behinderungen“ bezieht sich hierbei auf eine Selbstzuschreibung. Bei der Rekrutierung wurden „Personen mit Behinderungen“ dazu aufgefordert, an der Befragung teilzunehmen. Daher wird davon ausgegangen, dass sich die Teilnehmenden angesprochen fühlten und sich selbst mit dieser Zuschreibung identifizieren.

UnSichtbar im Klassenzimmer

Über das (Über-)Sehen queerer Jugendlicher in der österreichischen Schulbildung und -forschung

Manuel Petruj¹, Dominik Eibl²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1516>

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die UnSichtbarkeit queerer Jugendlicher im österreichischen Schulkontext und zeigt, dass die nationale Bildungsforschung bislang nur begrenzt systematische Erkenntnisse zu ihren Lebensrealitäten, Erfahrungen und Bedarfen bereitstellt. Dazu befasst sich diese explorative Untersuchung zunächst mit queerer österreichischer Bildungsforschung zwischen 2020 und 2026. Anschließend werden internationale Studien herangezogen, um Schule als Risiko- und Möglichkeitsraum zu konturieren und Ansatzpunkte für zukünftige Forschung, Professionalisierung und Schulentwicklung abzuleiten. Im Fokus stehen dabei alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sowie schulische Voraussetzungen wie Curricula, Unterrichtsmaterialien und bestehende Unterstützungsstrukturen. Abschließend wird partizipative, wissensbasierte Schulentwicklung gerahmt und die Notwendigkeit einer koordinierten Zusammenarbeit zwischen Schule, politischen Entscheidungsträger*innen und Wissenschaft zur nachhaltigen und strukturellen Verankerung von Vielfalt hervorgehoben.

Stichwörter: queere Bildung, LGBTQIA+, Diversität, Bildungsgerechtigkeit

1 Gemeinsinn und die UnSichtbarkeit queerer Schüler*innen: eine Kontextualisierung

Es ist gesellschaftliche Realität, dass in Österreich Menschen leben, die sich selbst aufgrund ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung als Teil der LGBTQIA+-Community oder unter dem Begriff ‚queer‘ verstehen, der vielfältige nicht-heteronormative Identitäten beinhaltet¹. Um welchen Anteil der Gesamtbevölkerung es sich dabei konkret handelt, kann aufgrund fehlender spezifischer und repräsentativer Befragungen nur geschätzt und in der

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: manuel.petruj@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: dominik.eibl@ph-noe.ac.at

Forschung nur aus europäischen oder globalen Studien abgeleitet werden. Was vorhanden ist, sind Daten über ihre Gesundheit, wie sie im *LGBTIQ+-Gesundheitsbericht 2022 des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz* (Gaiswinkler et al., 2023) veröffentlicht wurden, oder gesamteuropäische Überblicke über diverse Lebensbereiche, wie sie die Europäische Union im *EU LGBTIQ Survey* (FRA, 2024) gesammelt hat.

Seit 2021 erfasst das Bundesministerium für Inneres jährlich auch vorurteilsmotivierte Straftaten, darunter Hasskriminalität gegen die sexuelle Orientierung, deren Fallzahlen in den Jahren 2021 bis 2024 zwischen 317 und 446 angezeigten Straftaten schwanken (2021: 376, 2022: 337, 2023: 446, 2024: 317). Zudem wurden 2024 erstmals 39 Delikte gegen divers/inter*/trans*/andere Personen unter dem Motiv „Geschlecht“ ausgewiesen (BMI, 2022; BMI, 2023; BMI, 2024; BMI, 2025).

Die Bedeutung der Erforschung queerer Erfahrungen im Bildungsbereich verdeutlicht der kürzlich erschienene *LGBT+ Pride Report* (Ipsos, 2025). Im Vergleich von 26 Staaten – Österreich befindet sich nicht darunter – wurde festgestellt, dass sich 14 % der Teilnehmer*innen, die zur Generation Z² zählen, als queer identifizieren. In der 2025 veröffentlichten Publikation von Teufl et al. (2025, S. 6), die auf den Daten der *HBSC-Erhebung 2021/22* (Felder-Puig et al., 2023) basiert, wird berichtet, dass sich 10,5 % der österreichischen 11- bis 17-Jährigen als nicht-heterosexuell identifizieren. Darüber hinaus geben 0,8 % der befragten Jugendlichen an, sich nicht innerhalb eines binären Geschlechtersystems zu verorten.

Zur Situation queerer Schüler*innen liegt im österreichischen Schulsystem bislang nur begrenztes Wissen vor. Trotz internationaler Datensätze besteht im nationalen Kontext eine Forschungslücke hinsichtlich der systematischen Erhebung und Analyse ihrer Lebensrealitäten und Bildungserfahrungen. Internationale Befunde lassen sich dennoch nur bedingt anwenden. Siegel et al. (2023, S. 196) merken mit Blick auf psychische Gesundheit an, dass es „unklar [ist], inwieweit diese Ergebnisse auf Jugendliche in Österreich übertragbar sind, da sich die soziolegalen^[3] und entwicklungsbezogenen Kontexte zwischen Ländern unterscheiden“.

Um der Diskrepanz zwischen der fragmentierten Forschungslage und der bereits umfangreichen globalen Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen queerer Personen gerecht zu werden, bezeichnet dieses Paper diese Situation als *UnSichtbarkeit*. Gemeint ist damit eine weitgehende Abwesenheit klarer und konsistenter schulischer Narrative, obwohl das Thema grundsätzlich Gegenstand öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurse ist.

Die Erforschung queerer Erfahrungen im Bildungsbereich ist daher von großer Bedeutung. Der Beitrag analysiert den Stand der Forschung zu queeren Lebensrealitäten im österreichischen Bildungssystem, verortet ihn im internationalen Kontext und leitet daraus Impulse für weitere Studien ab. Zudem reflektiert er, inwieweit schulische Praxis vielfältige sexuelle und geschlechtliche Identitäten berücksichtigt oder Diversitätsaspekte aus konfliktpräventiven Gründen von sexueller Bildung getrennt werden.

Die Arbeit beachtet dazu einschlägige Beiträge zu queerer Bildung in Österreich von 2020 bis Jänner 2026 und fasst zentrale Erkenntnisse zu den Lebensrealitäten betroffener Jugendlicher zusammen. Die zeitliche Eingrenzung begründet sich dabei aus pandemiebedingten Veränderungen schulischer Rahmenbedingungen sowie deren Nachwirkungen. Anschließend

werden die Befunde mit internationalen Studien verglichen, um Gemeinsamkeiten und Forschungslücken zu identifizieren, insbesondere hinsichtlich der Rolle von Schule und schulischen Akteur*innen als Risiko- und Möglichkeitsfaktoren.

Sowohl das Konzept des Gemeinsinns als auch das Potenzial partizipativer und wissenschaftlicher Schulentwicklung geben hierbei einen Rahmen. Im Kontext queerer Bildung könnte Gemeinsinn so als die Suche nach der Antwort auf die „Grundfrage, wie man ‚vom Ich zum Wir‘ kommt“ (Assmann, 2025), verstehen: Wie lerne ‚ich‘ einerseits als Schüler*in LGBTQIA+-Lebenswelten kennen und nehme die darin navigierenden Personen als Teil des ‚Wir‘ wahr, andererseits – und ein vielleicht noch wichtigerer Aspekt – wie werde ‚ich‘ in meiner queeren Identität im Bildungssystem repräsentiert oder vom ‚Wir‘ ausgeschlossen? Worum es hierbei nicht geht, ist es anderen ‚Ichs‘ die eigene Entscheidungsfähigkeit abzusprechen, so wie dies im gesellschaftlichen Diskurs oft mit Blick auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität propagiert wird. Vielmehr soll auf Basis wissenschaftlicher Untersuchungen Bewusstsein für die Menschenpflicht erweckt werden, die Assmann (2025) als „gegenseitige Achtung und Fürsorge sowie [...] Formen eines respektvollen Umgangs“ vorstellt. Gemeinsinn im Schulkontext auf eine weitere (oft unsichtbare) Gruppe auszuweiten bedeutet auch, diesen zu verankern und über empirische Erhebungen zu hinterfragen, ob Schule Vielfalt nur mitfühlend wahrnimmt oder als demokratische Verantwortung institutionell absichert. Diskriminierende Räume und Mikroaggressionen sind dabei kein Randproblem, sondern ein Prüfstein dafür, ob Gemeinsinn als erlernbare Praxis gelingt.

2 Der blinde Fleck im Klassenzimmer: was Österreich (nicht) untersucht

Eingangs ist festzuhalten, dass zwar einzelne Erhebungen zu Betroffenheit, Belastungen, Normen, Unsichtbarkeiten und psychosozialen Aspekten queerer Schüler*innen vorliegen, doch bleibt die empirische Evidenz im österreichischen Schulkontext vielfach fragmentarisch. Schule erscheint dabei primär als Kontextvariable und weniger als eigenständiger Untersuchungsgegenstand. Trotz Anspruchs auf einen möglichst umfassenden Überblick kann das Übersehen einzelner Arbeiten nicht ausgeschlossen werden.

Der 2024 veröffentlichte *EU LGBTIQ Survey III* (FRA, 2024) verortet in Österreich im Jahr 2023 den Bildungsbereich als Raum, in dem 73 % der Teilnehmer*innen Diskriminierung erfahren hatten (2019: 44 %). Damit liegt das Land nur noch hinter Irland und Portugal (76 und 74 %) und über dem EU-Durchschnitt von 67 % (FRA, 2024, S. 59).

Bezogen auf Mobbing Erfahrungen im schulischen Setting zeigten sich ergänzend bei Steinger und Knaus (2025, S. 33) zwischen trans* und genderdiversen Jugendlichen und der nationalen Vergleichsgruppe keine statistisch signifikanten Unterschiede. Dies galt sowohl für die Häufigkeit erlebter Viktimisierung durch Mobbing als auch für eine eigene Beteiligung an

Mobbinghandlungen gegenüber anderen. Demgegenüber berichteten trans* und genderdiverse Jugendliche eine deutlich höhere Betroffenheit von Cyberbullying und Einsamkeit.

Schönplflug et al. (2022) zeigen in ihrer Bedarfsanalyse zur queeren Jugendarbeit in Wien die zentrale Rolle ehrenamtlicher Vereine für schulbezogene Aufklärungs- und Antidiskriminierungsarbeit auf, verweisen jedoch auf begrenzte Personalressourcen. Lehrkräfte nutzen diese Angebote in unterschiedlichem Ausmaß – regelmäßig oder nur in Krisensituationen – stellen aber „wichtige Multiplikator*innen hinsichtlich der Vermittlung von queeren Schüler*innen an Betreuungs- und Beratungsinstitutionen, aber auch in der Organisation von schul-externer Bildungsarbeit für die Schüler*innen“ (S. 3–4) dar. Zugleich wird ein hoher Beratungsbedarf unter Lehrpersonen, die Bedeutung der Unterstützung queerer Lehrkräfte sowie die Relevanz entsprechender Aus- und Fortbildungen betont, wobei die Umsetzung vor allem als Aufgabe schulischer Akteur*innen gesehen wird.

Siegel et al. (2023) zeigen in ihrem Scoping Review zur psychischen Gesundheit queerer Jugendlicher Forschungslücken im österreichischen Raum auf. Ausgehend von internationalen Studien und dem Minderheitenstressmodell (Meyer, 2003) attestieren sie queeren Jugendlichen eine erhöhte psychische Vulnerabilität und führen dazu vorhandene Befunde zusammen. Nach ihren Einschlusskriterien wurden lediglich zwei relevante quantitative Studien einbezogen: eine zur Identitätsentwicklung transidenter Jugendlicher (Haid-Stecher et al., 2020) und eine zur Wirkung von *It Gets Better*-Suizidpräventionsvideos (Kirchner et al., 2022). Aus der begrenzten Datenlage leiten die Autor*innen einen dringlichen Forschungsbedarf zu Erstauftreten, Prävalenz und Verlauf psychischer Belastungen, wirksamen Interventionen sowie zum sozialen und soziolegalen Umfeld ab.

Thuswald (2022) zeigt wiederum in ihrer ethnografischen Untersuchung von zwölf sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen für Lehrpersonen (2013 bis 2017), wie Geschlecht, Begehren und Vielfalt in der Praxis verhandelt werden. LGBTQIA+-Themen erscheinen hier teils in normativ-reduzierter Form, etwa wenn Homosexualität als „Sonderform“ anerkennend erwähnt, aber isoliert behandelt wird, ohne Bezug zu breiterer Vielfalt oder pädagogischer Praxis (S. 324–328). Andere Formate verfolgen hingegen vielfaltsinklusive Ansätze, die diverse Familienformen, Identitäten und Beziehungen selbstverständlich einbeziehen und Räume der Vielfalt eröffnen (S. 321–322). Auch im Hinblick auf Geschlechtsidentität und -ausdruck zeigt sich Ambivalenz: Neben differenzierten Modellen zu körperlichen und sozialen Dimensionen von Geschlecht finden sich problematisierende Darstellungen, etwa wenn Intergeschlechtlichkeit primär als Belastung für das Umfeld gerahmt, „die schwierige Situation‘ von Eltern“ (S. 342) betont, aber die Perspektiven der betroffenen Kinder ausgeblendet werden (S. 342–345). Diskriminierung und „Homofeindlichkeit“ werden zwar thematisiert, jedoch selten vertieft (S. 335–337) und intersektionale Perspektiven bleiben eine Ausnahme – außer in einschlägigen Veranstaltungen zu sexueller Vielfalt und queeren Aspekten (S. 346). Insgesamt verweist die Studie auf fehlende einheitliche professionelle Standards und eine Spannweite zwischen diversitätsbewussten und cis-heteronormativ – also von Zweigeschlechtlichkeit – geprägten Praxen mit entsprechend unterschiedlichen pädagogischen Handlungsspielräumen.

Scheibelhofer (2022) zeichnet die Sexualpädagogik in Österreich als historisch gewachsenes Konfliktfeld nach, das erklären könnte, warum heutige Fortbildungen zwischen inklusiven und normativ-reduzierten Zugängen schwanken. Von frühen Initiativen einzelner Lehrpersonen jenseits katholischer Moralvorstellungen über „fortpflanzungsbiologisch [...]“ (S. 188) ausgerichtete Leitlinien der 1970er-Jahre, bis zum umstrittenen Medienkoffer für Sexualerziehung, der bei Themen wie Masturbation, Homosexualität und Schwangerschaftsabbruch Widerstand auslöste, zeigt sich eine kontinuierliche Politisierung. Sexualerziehung blieb lange „auf Informationsvermittlung und Gefahrenabwehr beschränkt [...]“ (S. 189) und berücksichtigte jugendliche Lebensrealitäten kaum. Die Professionalisierung seit den 1990er-Jahren und die Etablierung spezialisierter Vereine erweiterten zwar Diskurse, blieben aber konfliktbehaftet. Die Novellierung des Grundsatzes Sexualpädagogik (BMBF, 2015), der die „Gleichstellung der Geschlechter sowie [...] [die] Vielfalt der Lebensformen (z.B. Sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten)“ (S. 2) betont und dabei eine „pädagogische [...] Haltung der gesamten Schule, die sich vehement gegen jede benachteiligende, herabwürdigende, sexistische, homo- und transphobe oder verletzende Äußerung oder Handlung wendet“ (S. 8) anstrebt, löste erneut Debatten aus, in denen Aussagen wie ‚Zwangssexualisierung‘ und ‚Kindesmissbrauch‘ fielen. Ein weiterer Konflikt entstand 2019, nachdem ein Workshop eines katholischen Vereins „Homosexualität als heilbar“ (Scheibelhofer, 2022, S. 192) darstellte – striktere Vorgaben für sexualpädagogische Institute folgten. Abschließend beschreibt Scheibelhofer (2022) die COVID-19-Pandemie als markante Zäsur und hebt die Unsicherheit hinsichtlich der weiteren Entwicklung schulischer Sexualpädagogik „post-corona“ hervor (S. 193).

Auch ein im November 2025 von den Autoren durchgeführter Workshop zur Dichotomie digitaler Räume als Schutz- und Diskriminierungsorte verdeutlicht die Präsenz queerer Themen im Schulalltag. Lehrpersonen berichteten schriftlich und in Diskussionen über *abwertende Sprache* („Das ist schwul“), *Ignoranz gegenüber nicht-cisheteronormativen Identitäten* („nicht-binäre Person wird nicht neutral angesprochen, weil sie ‚einen weiblichen Namen hat‘“, „Trans[*] Personen wird die Geschlechtsidentität abgesprochen, absichtliche Verwendung falscher Pronomen“), *die Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen* („Männlichkeitsgehebe: ‚stark sein müssen‘, ‚der Beste sein müssen‘“, „Frauen/Mädchen, Männer/Burschen haben [...] bestimmte Erwartungen/Rollen zu erfüllen“) sowie *unsichere Räume und destruktives Verhalten* („Übermalen von Regenbogenfahnen im Schulbuch“, „Regenbogenflagge der Schule wurde angezündet“). Die Rückmeldungen zeigen ein breites Spektrum an Diskriminierungserfahrungen und verweisen zugleich auf die wahrgenommene Ohnmacht von Lehrpersonen infolge fehlender Handlungsstrategien und institutioneller Unterstützung.

Eine nicht zu vernachlässigende Datenquelle stellen zudem aktuelle studentische Forschungsarbeiten zu queeren Themen dar, die häufig im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten im schulischen Feld angesiedelt und oftmals ohne öffentlichen Zugriff publiziert sind. Diese Arbeiten liefern teils differenzierte Einblicke in schulische Praxis, bleiben jedoch meist auf das universitäre Umfeld beschränkt und entfalten nur begrenzt unmittelbare Wirkung für schulische Praxis, bildungspolitische Weiterentwicklung oder systematische Wissensakkumulation.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Gemeinsinn als schulische und gesellschaftliche Praxis entstehen und wirksam werden kann, wenn die empirische Wissensbasis zur Situation queerer Jugendlicher im österreichischen Bildungssystem begrenzt bleibt und zentrale Erfahrungen, Bedarfe sowie strukturelle Bedingungen unzureichend erfasst sind. Zwei Grundsatzerlässe und zwei übergreifende Lehrplanthemen begründen einen klaren Bildungsauftrag zur nachhaltigen Unterstützung dieser nicht außer Acht zu lassenden Schüler*innen-Gruppe. Die vorliegenden Studien machen die Diskrepanz zwischen Forschungslage und bildungspolitischen Vorgaben deutlich – vor allem auch, wenn internationale Projekte herangezogen werden.

3 Internationaler Forschungsstand: Schule als Risiko- und Möglichkeitsraum für queere Jugendliche

Schule kann für queere Jugendliche sowohl Möglichkeits- als auch Risikoraum der Identitätsentwicklung sein. Der einleitende Forschungsüberblick zeigt jedoch, dass die österreichische Studienlage der letzten fünf Jahre nur eingeschränkt systematische Aussagen zu Chancen und Risiken erlaubt. Internationale Forschung ermöglicht jedoch über Transferleistungen die Identifikation bestehender Leerstellen und die gezieltere Ausrichtung zukünftiger Angebote.

Im Folgenden werden daher ausgewählte Studien der Schüler*innen- und (queeren) Lehrer*innenforschung als Impulse für weitere Untersuchungen in Österreich vorgestellt. Auffällig ist ihre westliche Dominanz mit Schwerpunkt auf nordamerikanische und europäische Befunde, während afrikanische, asiatische und ozeanische Perspektiven bislang selten berücksichtigt werden (vgl. Bain et al., 2025, S. 9; Kjaran & Sauntson, 2020; Kwok & Lee, 2018).

3.1 Perspektive Schüler*innenforschung

Queere Schüler*innen erleben Schule vor allem dann als Risikoraum, wenn diese cis-heteronormative Vorstellungen reproduziert, also Heterosexualität und ein binäres Geschlechtssystem als verbindliche Norm setzt und damit bestimmte Gruppen privilegiert, andere jedoch als ‚abweichend‘ markiert (Staley & Blackburn, 2023, S. 1). Chan et al. (2022) betonen hingegen, dass Schulen schützend, standhaft und inklusiv sein müssen, um positive Lernerfahrungen, langfristige arbeitsbiografische Bildungschancen und persönliche Entfaltung zu ermöglichen. Internationale Studien zeichnen hier ein deutlich abweichendes Bild.

Der *EU LGBTIQ Survey III* (FRA, 2024, S. 83) zeigt so beispielsweise, dass 62 % der Befragten LGBTQIA+-Themen in der Schule nie und 8 % nur in negativen Darstellungen begegneten. Jeweils 7 % berichteten von positiven bzw. gemischten Narrativen, 15 % von neutralen Diskursen. Unter 15- bis 17-Jährigen überwiegt die Abwesenheit dieser Inhalte (35 %), während 17 % positive und 9 % negative Darstellungen wahrnahmen.

Der *U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People* (Nath et al., 2024, S. 12) erhob für queere 13- bis 24-Jährige konkrete Belastungen: 32 % von ihnen erfuhren

verbale Belästigung, 21 % wurde Kleidung untersagt, die ihrer Geschlechtsidentität entsprach, und 11 % wurden für Gegenwehr bestraft. Zugleich ist Schule für 52 % der LGBTQ+- sowie 54 % der trans* und nichtbinären Jugendlichen ein zentraler Ort der Identitätsbestätigung (S. 23). Als Unterstützungs- und Vorbildpersonen nennen sie insbesondere Lehrpersonen (15 %) (S. 28).

Der *2021 National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2022⁴) weist ebenso auf ein deutlich belastendes Schulklima für queere Schüler*innen hin: 68 % fühlen sich aufgrund mindestens eines ihrer SOGIE-Merkmale (sexuelle Orientierung, Geschlechtsausdruck oder Geschlechtsidentität) an der Schule unsicher (S. 11). Abwertende Sprache ist weit verbreitet: 97 % hörten ‚gay‘ in einem abwertenden Kontext, 89,9 % andere homophobe Ausdrücke (z.B. ‚dyke‘ oder ‚faggot‘). Zudem berichteten viele von negativer Sprache über den Geschlechtsausdruck (91,8 %) und trans* Personen (83,4 %) (S. 14). Solche Äußerungen gehen nicht nur von Mitschüler*innen, sondern auch von Lehrenden oder anderem Schulpersonal aus (58 bzw. 72 %), während Interventionen gegenüber homophober (10,9 %) und abwertender Sprache (8,8 %) selten beobachtet werden (S. 16). 76,1 % der Jugendlichen berichten verbale, 31,2 % körperliche (z.B. Stöße) und 12 % physische Angriffe (z.B. Schläge, Tritte, Verletzungen) (S. 19). Meldungen bleiben häufig aus (61,5 %), vor allem aufgrund fehlenden Vertrauens in schulische Interventionen (69,6 %), oder aus Angst vor Stigmatisierung (60,6 %) (S. 25–27). Nur 34,8 % berichten von einer Gay-Straight-Alliance (GSA) an ihrer Schule (S. 48). LGBTQIA+-Inhalte werden meist nicht behandelt (71,6 %), und wenn, dann selten positiv (14,1 %) (S. 49) – vor allem in Geschichte/Sozialstudien (62,3 %), Englisch (39,2 %) und Gesundheitsunterricht (20,6 %) (S. 50).

Auch intersektionale Erfahrungen aufgrund der Hautfarbe, der Herkunft oder des Einkommens führen zusätzlich zur Diskriminierung der SOGIE-Merkmale zu negativen Erlebnissen im Schulalltag (Chan et al., 2022). Sotevik und Stretmo (2024, S. 15) zeigen, dass junge Queers of Colour Zugehörigkeit häufig als „Dazwischen“ und damit als *Out of Placeness* erleben. Weder in der Herkunftsfamilie noch in mehrheitlich weißen queeren Räumen fühlen sie sich selbstverständlich zugehörig. In weiß dominierten Räumen werden sie oft als „anders“ markiert, erleben Rassifizierung, Mikroaggressionen sowie verdeckte rassistische Ausschlüsse, die Repräsentation begrenzen und ein anhaltendes Gefühl des Nicht-Dazugehörens erzeugen. *Out of Placeness* beschreibt dabei weniger punktuelle Ausgrenzung, sondern ein anhaltendes Erleben, in bestimmten Situationen nicht mitgedacht, nicht erwartet oder nicht als „passend“ anerkannt zu werden (S. 16). Dieses Gefühl entsteht durch normative Erwartungen, Blicke, Kommentare, Misgendering sowie durch institutionelle Regeln und Atmosphären, die cis-heterosexuelle Körper und Lebensweisen als Norm setzen. In solchen Settings wird Zugehörigkeit nicht offen verweigert, sondern alltäglich vermittelt, etwa durch Sprache, Routinen, Formulare, Umkleiden, Toiletten, Unterrichtsbeispiele oder die Art, wie über Familie, Beziehung und Geschlecht gesprochen wird. Gerade im Schulkontext kann so der Eindruck entstehen, Zugehörigkeit sei nur unter Bedingungen von Anpassung, selektiver Sichtbarkeit oder Schweigen möglich (Todd, 2024, S.15).

Innerhalb dieser Ordnung erscheinen GSD-Personen (Gender and Sexual Diversity) als „glitch subjects“, deren bloße Präsenz die Selbstverständlichkeit cis-heteronormativer Kategorien irritiert und ihre Konstruktion sowie Veränderbarkeit sichtbar macht (Soteyvik & Stretmo, 2024). Viele Jugendliche reagieren auf *Out of Placeness* mit „hacking“, also kreativen Alltagsstrategien der Umnutzung bestehender Räume und Infrastrukturen, um Zugehörigkeit herzustellen, etwa durch informelle Treffpunkte, digitale Communities oder sichere Mikro-Räume (Bain & Sharp, 2025, S. 1965). Da solche affirmierenden Orte im schulischen Kontext häufig fehlen oder prekär bleiben, verlagern viele GSD-Jugendliche ihre Suche nach Zugehörigkeit in queere Räume außerhalb der Schule (Sharp, 2025, S. 818).

Cederved et al. (2021) identifizieren in schwedischen Mittelschulen drei zentrale Befunde: Queere Schüler*innen reagieren auf cis-heteronormative Erwartungen häufig mit Anpassung oder Rückzug, während Vernetzung mit anderen queeren Jugendlichen als positive Ressource wirkt. Zugleich wünschen sie sich sichtbar unterstützende Lehrpersonen, berichten jedoch oft von Ignoranz oder Abwertung von Diskriminierungserfahrungen, bei gleichzeitiger Erwähnung einzelner helfender Akteur*innen. Projekte zu nicht-normativen Identitäten werden zwar gefordert, von Lernenden jedoch häufig als ‚besondere‘ und isolierte Maßnahmen wahrgenommen, wodurch ihre Verortung außerhalb der ‚normalen‘ Sphäre nachhaltige Effekte verhindert. Staley und Leonardi (2021, S. 514) illustrieren dies am Beispiel der punktuellen Einbindung afroamerikanischer Autor*innen in Literaturkursen im Rahmen des *Black History Month*. Werden in primär weißen, cis-heteronormativen Kontexten (queere) BIPOC⁵-Autor*innen aufgesetzt und unter Bezeichnungen wie „voices of difference and diverse perspectives“ (S. 514) vorgestellt, wird statt Gemeinschaft Differenz betont. Schulische Kontextualisierung queerer Inhalte oder Community-Besuche sind laut Cederved et al. (2021) oft ebenso wirkungsarm, da sie oberflächlich bleiben oder wenig Identifikationspotenzial bieten.

Auch der Unterricht der Sexualpädagogik ist für viele queere Jugendliche ein umkämpfter Raum. Hobaica et al. (2019) zeigen, dass trans* Schüler*innen den Unterricht häufig als cis-heteronormativ ausgerichtet und unzureichend erleben. Spezifische Informationen werden daher oft verzögert über externe Angebote oder das Internet eingeholt. Klenk et al. (2024) bestätigen diese Befunde und verweisen auf dominante binäre Diskurse: „Hetero-Sex, der primär mit Schwangerschaft assoziiert wird, wirkt *gesellschaftserhaltend*. Männlicher Homo-Sex ging dagegen häufig mit der Thematisierung von HIV einher, wodurch er als *gesellschaftsbedrohend* wahrgenommen wird“ (S. 84, Hervorhebungen im Original).

Müller und Böhlke (2023) identifizieren den Sportunterricht ebenso als ausgeprägten Risikoraum für LGBTQIA+-Schüler*innen. Körperbezogene Anforderungen und Leitlinien, die häufig nicht mit der erlebten Geschlechtsidentität übereinstimmen, sowie binäre Strukturen, Sprache und Interaktionen fördern negative Erfahrungen. Besonders betroffen sind trans* und inter* Jugendliche, belastende Erlebnisse aber in der gesamten LGBTQIA+-Schüler*innenschaft anzutreffen. Positive Erfahrungen bleiben Ausnahmen und stehen meist im Zusammenhang mit unterstützenden (queeren) Lehrpersonen, individuellen sportlichen Kompetenzen oder schulischen Möglichkeiten zur Identitätsausübung.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass binäre Organisationsformen – etwa durch die erzwungene Zuteilung von trans* und inter* Schüler*innen nach ihrem angeborenen Geschlecht – Identitätsfindung und -ausdruck einschränken. Auch Umkleiden werden ohne geschlechtsneutrale Optionen als Risikoräume erlebt (u.a. Atherton, 2024, S. 756).

3.2 Perspektive Lehrer*innenforschung

3.2.1 Haltungen

Aussagen zu den Reaktionen auf Meldungen von Übergriffen vom Lehrpersonal im 2021 *National School Climate Survey* (Kosciw et al., 2022, S. 29) verdeutlichen, warum viele Schüler*innen kein Vertrauen in ihre Lehrer*innen haben: 45,4 % der Teilnehmenden berichteten, dass nach gemeldeten Vorfällen nichts unternommen wurde, 40,8 % wurde geraten, die Situation zu ignorieren, während 16 % nahegelegt wurde, ihr Verhalten zu verändern (z.B. sich nicht ‚so‘ zu präsentieren/anzuziehen), um zukünftige Konfrontationen zu verhindern. Ähnlich war der Anteil der Personen (17,3 %), die emotionale Unterstützung leisteten. Auch wurden oft die Eltern der belästigten Schüler*innen kontaktiert (12,8 %), die Schuld aufgrund ihrer Identität auf sie gelegt (12,1 %) oder sie mit Nachsitzen oder Suspendierung diszipliniert (7 %).

Anstatt Eltern zu kontaktieren und damit queeren Jugendlichen aufgrund ihrer Identität die Schuld zuzuschieben, betont die Forschung die vermittelnde Rolle von Lehrpersonen zwischen Schüler*innen und Eltern. Ein bedürfnisorientierter, diskriminierungskritischer Zugang, der bei ihren Ängsten ansetzt, kann insbesondere im Kontext des Coming Out unterstützen (Dougherty et al., 2024, S. 292–293; Salden & Watzlawik, 2023, S. 227), zumal diese häufig zuerst im schulischen Umfeld stattfinden (Gato et al., 2020). Dies ist besonders wichtig, da sozialer Rückhalt durch Eltern, Freund*innen und Schule als zentraler Schutzfaktor für psychische Gesundheit und soziale Entwicklung wirkt, wobei elterliche Akzeptanz und unterstützende schulische Beziehungen mit besserer psychosozialer Gesundheit und Schulleistungen verbunden sind (Chan et al., 2022; Watson et al., 2019).

Watzlawik et al. (2017, S. 169) unterstreichen diese Ergebnisse mit ihrer Beobachtung, dass Lehrpersonen die Nicht-Thematisierung queerer Identitäten oft damit argumentieren, dass „Mitschüler_innen [...] ‚verwirrt‘“ sein könnten und sie so „eine Konfrontation“ vermeiden wollen. Dabei können wirkungsvolle Zeichen der Unterstützung laut Dougherty et al. (2024, S. 293-294) ohne großen Aufwand, beispielsweise in der Gestaltung eines Klassenzimmers umgesetzt werden: Die Deklaration als Safe(r)-Space, das Aufhängen einer Pride-Flagge, sowie sichtbare soziale Vereinbarungen können – auch unter Einbeziehung weiterer Identitätsmerkmale eines heterogenen Klassengefüges – vom Klassenteam gefördert und eingefordert werden. Kean (2020) zeigt, dass besonders trans* Personen im schulischen Kontext häufig ausgeblendet werden, selbst wenn andere queere Identitäten positiv thematisiert werden – ein Befund, der gesellschaftliche Brüche zwischen der fortgeschrittenen Akzeptanz schwuler, lesbischer und bisexueller Menschen und dieser Geschlechtsidentität hervorhebt. Auch diver-

sitätssensible Lehrpersonen lassen trans* Anliegen teils aus oder bringen sie durch vereinfachende Dekonstruktionen von Geschlecht in schwierige Situationen, vor allem dann, wenn trans* Jugendliche eine eindeutige geschlechtliche Identifikation anstreben (S. 62).

Internationale Studien befassen sich zudem mit den Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber schwulen, lesbischen und bisexuellen Schüler*innen. So zeigen Gegenfurtner et al. (2023) im Rahmen der Intergruppenkontakttheorie, dass insbesondere jüngere, weibliche, bisexuelle oder homosexuelle, weniger religiöse und politisch links orientierte Lehramtsstudierende mit persönlichem Kontakt zu queeren Personen signifikant positivere Einstellungen gegenüber LGB-Schüler*innen aufweisen (S. 522). Ergänzend zeigen Galano et al. (2024, S. 3225), dass neben der Kontakthäufigkeit auch Hypergendering⁶-Tendenzen, sexuelle Orientierung und Religiosität verlässliche Einflussfaktoren gegenüber LGB-Schüler*innen darstellen.

Jaśkiewicz (2025) führte diese Forschungslinie fort, indem der Zusammenhang zwischen Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber LGBT-Schüler*innen und dem Glauben an LGBT-bezogene Verschwörungserzählungen (z.B. dass sexuell- und genderdiverse Personen traditionelle Werte, Kultur, Familienstrukturen oder gar die „Grundlagen der Zivilisation“ zerstörten) untersucht wurde (S. 474). Intergruppenkontakt und Verschwörungsglaube erwiesen sich erneut als stärkste Prädiktoren für Akzeptanz bzw. Ablehnung schwuler und lesbischer Schüler*innen.

Bezogen auf Einstellungen und Überzeugungen gegenüber trans* Personen zeigen Studien im schulischen Kontext einen deutlichen Zusammenhang zwischen positiveren Haltungen gegenüber geschlechtlichen Minderheiten und einer höheren Bereitschaft, bei Diskriminierung oder Grenzverletzungen zu intervenieren (Parker et al., 2023, S. 572). Zudem weist die Untersuchung von Gegenfurtner (2021) mit Lehramtsstudierenden darauf hin, dass positivere Einstellungen gegenüber trans* Schüler*innen ebenso insbesondere mit vorausgehendem persönlichem Kontakt zusammenhängen.

3.2.2 Aus-/Fortbildung & Handlungssicherheit

Sollen Lehrpersonen im Umgang mit queeren Identitäten in ihren Klassenzimmern Handlungssicherheit ausüben, so muss diese im Zuge der persönlichen Professionalisierung in Fortbildungen oder bereits in der Ausbildung erlernt werden. Doch auch hier existiert oft eine Unsichtbarkeit bezüglich sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität, was für Staley und Blackburn (2023, S. 1) die Frage aufwirft, was passieren könnte, wenn ausbildende Pädagog*innen diese Stille systematisch durchbrechen würden.

Gefordert wird diese Kompetenz beispielsweise in Österreich durch übergreifende Themen und Grundsatzertelasse. Relevante Bezugsrahmen sind die *Grundsatzertelasse Sexualpädagogik* (BMBF, 2015), *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* (BMBWF, 2018) sowie die *übergreifenden Themen der Lehrpläne* (BMBWF, 2024).

Mit Blick auf Deutschland zeigt sich, dass in der Lehrer*innenbildung Inklusion oft nur eine freiwillige Vertiefung ist, welche von bereits interessierten Studierenden gewählt wird (Schafferschik et al., 2023, S. 219). Lehrkräften fehlt laut Beck und Hartmann (2024, S. 98) daher die

Überzeugung, Vielfalt in der Lehre zu verankern, wobei sie laut Klenk (2019, S. 59–60) dennoch meist vorsätzliche Diskriminierung von Schüler*innen vermeiden, diese aber auch nicht schützen und repräsentativ in den Unterricht integrieren können. Er zeichnet in seiner Forschung auch systematisch Defizite wie mangelnde Motivation, fehlendes kontextualisiertes Wissen oder Fähigkeiten auf, die in der Ausbildung meist nur oberflächlich behandelt werden. Erst, „wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät“ (Klenk, 2019, S. 72) beginnt die Auseinandersetzung mit nicht-heteronormativen Lebensweisen. Schreiter und Vierneisel (2021, S. 279) erkennen ähnliche Prozesse in der Hochschullehre, in der Pädagog*innen LGBTQIA+-Themen aus Unsicherheit über Fachfragen, Angst vor Ablehnung oder der Befürchtung, selbst als queer wahrgenommen zu werden, oft vermeiden. Durch dieses performative Verhalten reproduzieren sie etablierte und hegemoniale Diskurse, forcieren einschränkende heteronormative Vorstellungen (Butler, 2007, S. 185–186) und verhindern somit deren Dis- und Reorientierung (Schey, 2023, S. 36–37). In der Forschung (vgl. Staley & Blackburn, 2023) zeigt sich vor allem auch Kritik am Inklusionsgedanken wie er bisweilen umgesetzt wird, da Cis-Heteronormativität nicht hinterfragt werde (vgl. Cahnmann-Taylor et al., 2022; Staley & Leonardi, 2021) und Inklusion genauso Heterosexismus und Homophobie verstärken kann, wenn sie primär darauf abzielt Unterschiede auszublenken, anstatt anzuerkennen (Blackburn et al., 2015; Britzman, 1995).

In der internationalen Forschung zur Erweiterung der Handlungssicherheit nimmt vor allem die Reflexionsarbeit zukünftiger Lehrpersonen eine zentrale Rolle ein. In dieser sollen cis-heteronormative Privilegien und Annahmen über die eigene Persönlichkeit dekonstruiert werden (Algermissen et al., 2020; Aygün & Belz, 2021; Beck & Hartmann, 2024; Klenk, 2019; Klocke, 2025; Schafferschik et al., 2023; Schröter & Zimenkova, 2019; Staley & Blackburn, 2023; Stobbe, 2021), während ebenso sexualpädagogisches Fachwissen aufgebaut (Freese, 2024; Kubitzka, 2022), das Bewusstsein über die Biographien der betroffenen Communities erweitert (Busche & Streib-Brzič, 2019, S. 85; Oldenburg & Sterzik, 2020, S. 382), sowie der Transfer dieses Wissens in handlungsorientierte Methoden (Freese, 2024, S. 62; Schafferschik et al., 2023, S. 225) gefördert werden soll.

Proaktiv vielfältige Ansätze im Unterricht anzuwenden (Algermissen et al., 2020), eine unterstützende ‚Ally‘-Position einzunehmen (Freese, 2024, S. 62) und positive Haltungen gegenüber queeren Schüler*innen und heterogenen Klassengruppen zu zeigen (Kubitzka, 2022, S. 24) hebt die Handlungssicherheit aus der Grundlage der oberflächlichen Inklusion und Toleranz empor und positioniert diese als Gegenstück einer „Gefahrenabwehrpädagogik“ (Siemoneit, 2022, S. 51-52), die nur akut und oft zu spät eingreift. Dazu besteht ein Anspruch auf eine professionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung (Free & Equal, 2023, S. 5; Madireddy & Madireddy, 2020, S. 662) durch „praxisnah und verhaltensorientiert gestaltet[e]“ Angebote (Salden & Watzlawik, 2023, S. 228), die Interventionsstrategien genauso wie Selbstbewusstheit vermitteln. Kumashiro (2004) verweist dabei auf die Situation, dass Lernen sich an bekannten Vorstellungen orientiert, da sie Sicherheit geben – Lehrpersonen wünschen sich daher Vorbereitungen, die gutes Lernen ermöglichen.

In Österreich findet ein solcher Fokus im Verbund Nord-Ost des Lehramtsstudiums der Sekundarstufe zum Beispiel in der Lehrveranstaltung *Inklusive Schule und Vielfalt* statt, für die die Universität Wien medial stark kritisiert wurde (vgl. Poyer, 2024). In ihrem Rahmen sind grundlegende Aspekte geschlechtlicher Vielfalt curricular verankert und eine Pflichtlehrveranstaltung für alle Studierenden. Ebenso sind Inklusion und Vielfalt als Querschnittsmaterien des Primarstufenlehramts der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich vorgesehen. Was Lehramtsstudierende und Lehrende hier vor allem lernen müssen, ist es, von der Vorstellung abzukommen, dass nur Inhalte unterrichtet werden dürfen, die wohlige Gefühle auslösen und auch Unbehagen erlebt werden muss, um akzeptierte Diskurse zu hinterfragen (Kumashiro, 2004).

3.2.3 Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsmaterialien und -narrative orientieren sich oft an cis-heteronormativen Kontexten und begrenzen damit den Raum für vielfältige Repräsentation (vgl. Cederved et al., 2021; FRA, 2024; Kosciw et al., 2022).

Schulbücher – meist Grundlage didaktischer Überlegungen vieler Lehrender – zeichnen sich auch heute noch als Leerräume für die (positive) Repräsentation queerer Identitäten aus (Höhne & Heerdegen, 2018; Klenk, 2023) bzw. verlassen sich auf Darstellungen, die nicht als Vorbilder gesehen, sondern als stereotype und auf die (HIV-)Opferrolle reduzierte Narrative gelesen werden können (Klenk et al., 2024, S. 83; Salden & Watzlawik, 2023, S. 224; Unwin et al., 2024, S. 312). Studien zeigen zudem, dass Lehrpersonen vorhandene queere Narrative und deren Thematisierung häufig bewusst auslassen oder überspringen (Watzlawik et al., 2017, S. 170). Eine Analyse deutscher Biologieschulbücher zeigt so beispielsweise, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass sämtliche Lehrwerke den aktuellen Stand fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, sexualpädagogischer und allgemeinpädagogischer Erkenntnisse systematisch abbilden. Gerade der Biologieunterricht ist dabei als jenes Unterrichtsfach hervorzuheben, in dem sexualpädagogische Inhalte auch curricular verankert sind und entsprechend vermittelt werden sollen (Kulick et al., 2025, S. 220). Umso relevanter ist, genau zu überprüfen, ob Schulbücher diese Vorgaben nicht nur formal aufgreifen, sondern inhaltlich zeitgemäß und didaktisch reflektiert umsetzen.

Widerstand gegen progressive Überlegungen gibt es: So wurde etwa eine Lesegeschichte zu einer trans* Person in einem österreichischen Volksschulbuch nach elterlichen und medialen Interventionen wieder entfernt (Heute.at, 2025). Ferfolja et al. (2024) und Polikoff et al. (2024) zeigen für Australien und die USA stark variierende elterliche Haltungen zu queeren Inhalten: Konservative Eltern favorisieren die von ihnen mitbestimmte, selektive, altersangemessene Thematisierung und lehnen insbesondere nicht-binäre bzw. intersektionale Narrative ab (Ferfolja et al., 2024, S. 634). Die Zustimmung zu LGBTQIA+-Themen ist in der Primarstufe dabei deutlich geringer als in der Sekundarstufe – sexuelle Inhalte in Klassenlektüren finden insgesamt wenig Akzeptanz (Polikoff et al., 2024, S. 12–17). Die Befunde unterstreichen die Bedeutung sensibler, altersangemessener Kontextualisierung im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Elterninteressen.

Gray (2021) beschreibt für derartige Umfelder kreative Strategien gegen die Unsichtbarkeit queerer Themen im Unterricht, indem er zwischen expliziten und impliziten queeren Texten (S. 143) im Englischunterricht unterscheidet. Während erstere queere Charaktere und Erfahrungen offen sichtbar machen, thematisieren letztere nicht-normative Lebensrealitäten und deren Daseinsberechtigung ohne eindeutige Zuschreibungen. Implizite Texte ermöglichen dabei laut Gray (2021) Identifikation für queere Jugendliche, eröffnen neue Perspektiven für cis-heteronormative Schüler*innen und agieren als niederschwellige Schutzräume in restriktiven schulischen Kontexten.

Insgesamt zeigt sich, dass Repräsentation im Unterricht nicht allein von einzelnen ‚geeigneten‘ Texten abhängt, sondern durch Lehrpläne, Materialauswahl und alltägliche Vermittlungspraktiken geprägt ist und dadurch strukturell begrenzt bleibt. Wo Schulbücher Leerstellen erzeugen oder Lehrpersonen queere Bezüge aus Schutz oder Konfliktvermeidung auslassen, braucht es ergänzend didaktisch geplante, institutionell gestützte und fachübergreifend anschlussfähige Zugänge, die cis-heteronormative Rahmungen gezielt irritieren. Dies gilt umso mehr, als solche Narrative auch über digitale Trends in den Schulalltag wirken, etwa wenn das von Krebs et al. (2025) diskutierte Tradwives-Phänomen Rollenbilder popularisiert und die Identitätsarbeit Jugendlicher mitprägt.

Im Zeitalter der generativen Künstlichen Intelligenz (genKI) steht Lehrenden ein leistungsstarkes Werkzeug zur Verfügung, mit dem bestehende Materialien individuell adaptiert und vielfältige Darstellungen einer heterogenen Gesellschaft im Unterricht integriert werden können. Der Einsatz generativer KI zur Individualisierung von Unterrichtsmaterialien ist in der Forschung bereits breit diskutiert worden (z.B. Leiker et al., 2023; Stattkus et al., 2025; Vaccaro et al., 2025). Obwohl bekannt ist, dass KI-Modelle aufgrund trainingsdatenbasierter Bias bestimmte Identitäten ohne explizite Prompt-Spezifizierung ausschließen, können sie dennoch dazu beitragen, unter Anleitung vielfältige Darstellungen (queerer) Identitäten in Text, Bild und Ton zu erzeugen und damit cis-heteronormative Diskurse im Unterricht zu irritieren (Dhingra et al., 2023). Withot (2025) spricht im Kontext der Mädchen*arbeit vor allem von der Chance mit Künstlicher Intelligenz durch Partizipation, Iteration und Nachjustierung „hegemonialen Strukturen in Medien entgegenzuwirken und alternative Ausdrucksformen zu ermöglichen [...] [u]nd dies nicht nur mit Blick auf Weiblichkeit und Queerness“ (S. 157). Durch das Wegfallen des Konflikts durch die direkte Interaktion über den Prompt und (effizienten) Ausgaben können so bestehende hegemoniale Strukturen umgangen werden, da die Eingabe bei unerwünschten Ergebnissen angepasst werden kann.

3.3 Perspektive queere Lehrer*innenforschung

Eine gespaltene Rolle im queeren Risiko- und Möglichkeitsraum Schule nehmen auch Lehrpersonen ein, die sich selbst als Teil der LGBTQIA+-Community verstehen. Sie können einerseits als Vorbilder und Ansprechpersonen wirken, andererseits aufgrund ihrer Identität und bestehender Policies und Vorurteile selbst in die Unsichtbarkeit gedrängt werden.

Salden und Watzlawik (2023, S. 231) beschreiben in ihrer Forschung so eine Art ‚Zwangspflichtung‘ für offen queer lebende Lehrer*innen, die unfreiwillig als Fachkräfte für Diversität herangezogen werden. Einerseits stellt dies eine übergreifige Situation dar und daher kann das Einverständnis der betroffenen Lehrpersonen nicht vorausgesetzt werden, andererseits setzt ein Gender- und Diversitätsteam aus queeren und nicht-queeren Lehrkräften mit Interesse und Fachkompetenz ein deutlicheres Zeichen für Unterstützung in Form von „Kontaktpersonen für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ (S. 231). Ergänzend zu diesen Ansätzen betonen Unwin et al. (2024, S. 311) hingegen die Bedeutung einer „vulnerability pedagogy“. Sie setzen auf die Offenheit queerer Lehrkräfte bezüglich ihrer SOGIE-Merkmale, um Schüler*innen authentische Repräsentationen zu bieten und Offenheit zu fördern.

Einschränkende Rahmenbedingungen können ohne Zweifel auch queere Lehrkräfte betreffen und ‚Outness‘ am Arbeitsplatz stellt keine Selbstverständlichkeit dar. Stellen sie durch ihren Geschlechtsausdruck heteronormative Diskurse in Frage oder propagieren sie für die Schaffung sicherer Räume am Schulstandort, können sie schnell von Mitgliedern der Schulgemeinschaft angegriffen werden (Free & Equal, 2023, S. 2). Noch bevor diese Situation eintritt, wählen manche queere Kolleg*innen einen Schutzmechanismus, den Llewellyn und Reynolds (2021, S. 19) als die „super-teacher identity“ bezeichnen: Die eigene Arbeitsleistung wird so gesteigert, dass die professionelle Stellung im Haus die unausgesprochene sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität oder den Geschlechtsausdruck vor Kritik schützt (Klenk et al. 2024, S. 86). Die damit verbundene „Angst vor Stigmatisierung und Ausgrenzung“ wird auch in Salden und Watzlawiks (2023, S. 221–222) Forschung als wichtiger Risikoraum für nicht-geoutete Lehrpersonen hervorgehoben, auch unter der Prämisse, dass für sie diese Identitätsmerkmale „Privatsache“ seien und auch heterosexuelle Lehrer*innen von einer Thematisierung absehen. Llewellyn und Reynolds (2021, S. 19–22) unterscheiden neben der defensiv verorteten super-teacher identity auch eine verhandelnde sowie eine diskursdurchbrechende Positionierung queerer Lehrpersonen. In der verhandelnden Positionierung befinden sich queere Lehrpersonen in einem Spannungsverhältnis der Bewusstheit um die Bedeutung ihrer Identität im Schulkontext und einer empfundenen fehlenden Authentizität durch Unsichtbarkeit, was zu Unwohlsein und Angst führen kann. Eine diskursdurchbrechende Positionierung erfordert hingegen kein offenes Outing, sondern zeigt sich vielmehr im aktiven Eintreten gegen Diskriminierung, der Verwendung inklusiver Sprache und der Kontextualisierung von LGBTQIA+-Themen im Unterricht. Laut eines Studienteilnehmers ist ein inklusives Curriculum dabei bedeutsamer als die sichtbare Präsentation als queere Lehrperson (S. 22).

Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangt auch die Studie von Niinisalo (2026). Hierbei zeigt sich in Gruppeninterviews mit Lehrkräften die Ambivalenz queerer Lehrpersonen im Schulalltag. Dabei wird illustriert, dass queere Lehrpersonen einerseits durch ihre (sichtbare) Präsenz cis-heteronormative Erwartungen irritieren und dadurch besonders häufig mit der Thematisierung queerer Inhalte adressiert werden, andererseits aber bewusst zwischen Offenheit und Selbstschutz navigieren. Ihre Aufgabe sehen sie unter anderem darin, auch diskriminierende Sprache in normkritische Gespräche zu überführen und so trotz institutioneller Begrenzungen Handlungsspielräume für inklusiveres Lernen zu schaffen (Niinisalo, 2026, S. 4–7).

4 Mut zu Forschung und Gemeinschaft: Partizipative Perspektiven und wissensbasierte Schulentwicklung

Werden diese Befunde auf das Erzielen von Gemeinsinn in der queeren Bildung umgelegt, wird deutlich, dass Geschlecht und Identität im Lebensraum Schule ständig mitproduziert werden. Werden LGBTQIA+-Schüler*innen in eine ‚Other‘-Position gedrängt und als ‚nicht vorgesehen‘ markiert (etwa durch Formulare oder heteronormative Materialien), spaltet dies einen Raum, der für individuelle Erprobung und Entwicklung gedacht ist.

Internationale Studien heben österreichische Leerstellen hinsichtlich schulischer Erfahrungswelten queerer Schüler*innen, des professionellen Handelns von Lehrpersonen und der Arbeitsrealitäten queerer Lehrkräfte hervor. Ein ausschließlich sexualpädagogischer Fokus ist zu wenig. Befunde zur psychischen Gesundheit Jugendlicher unterstreichen die Notwendigkeit positiver, kontextsensibler Repräsentationen in Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern, Projekten und insbesondere in der Schulkultur.

Für die österreichische Bildungswissenschaft stellt sich die Frage, wie Forschung gemeinsam mit Schüler*innen, Lehrpersonen und Schulleitungen Schule so gestalten kann, dass die Unsichtbarkeit queerer Jugendlicher hin zu einer wissensbasierten, queersensiblen Schulentwicklung verschoben wird. Deutliche Forschungslücken bestehen bei aktuellen Schulklimastudien, partizipativen Untersuchungen zu Schulerfahrungen queerer Jugendlicher, Analysen von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sowie zur Lehrer*innenbildung und zur Rolle von Schulleitungen. Weitere Defizite betreffen Kompetenzzentren für queere Bildung an Hochschulen, gesamtösterreichische Vernetzungsorgane und Journale für den Wissenstransfer sowie zentrale Repositorien für Open Educational Resources (OER) zur Dissemination von Informations- und Unterrichtsmaterialien.

Wissenschaftler*innen sind gefordert, queere Themen im schulischen Kontext explizit und verstärkt in ihre Forschungsschwerpunkte aufzunehmen, auch dann, wenn dies gesellschaftspolitischen Widerständen oder populistischen Stimmungsdiskursen entgegensteht. Es handelt sich immerhin nicht um einen ‚Trend‘, sondern um die Lebensrealitäten einer relevanten Gruppe an jungen Menschen, die nicht nur als Risikogruppe, sondern als Expert*innen ihrer Lebenswelt ernst genommen werden müssen. Sie sind am besten qualifiziert, um zu bestimmen, wie sie in der Gesellschaft gesehen und behandelt werden möchten. Eine differenzierte, empirisch fundierte Auseinandersetzung kann hier als wissenschaftliches Vermittlungsorgan Machtverhältnisse ausgleichen, gegenseitiges Lernen ermöglichen und somit demokratische Praktiken auch für queere Schüler*innen systematisch stärken.

Um im Sinne des Gemeinsinns Schüler*innen, Schule und Forschung im ‚Wir‘ zu verbinden, erscheint partizipative Schulentwicklung als geeigneter Ansatz, um Änderungen zu ermöglichen, die nicht aufgesetzt wirken, sondern die Bedürfnisse der Schüler*innen aktiv einbeziehen. Häbig et al. (2022) verstehen so Schule als Partizipationsort, an dem kollektive Veränderungsprozesse angestoßen werden können. In ihrem Projekt *Partizipative Schulentwicklung* –

Unterricht mit Schülerinnen und Schülern gestalten untersuchen sie, wie schulische Mitbestimmung umgesetzt und Jugendliche systematisch in Entwicklungsprozesse einbezogen werden können. Sie grenzen sich dabei von Top-Down-Ansätzen ab und beziehen Lehrpersonen als Forscher*innen in die Prozesse mit ein, um vorhandene Klüfte als „Praxis-Forschung-Partnerschaft“ (S. 11) zu überbrücken. Die im Rahmen der Workshops entwickelten Ideen verdeutlichen, dass erfolgreiche wissensbasierte Schulentwicklung Mut zur Umsetzung wissenschaftlicher Impulse, Offenheit für Schüler*innenperspektiven und gemeinsames Arbeiten an geteilten Zielen erfordert. Kleff (2025) präsentiert in ihrem Beitrag über das deutsche Netzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* einen ähnlichen Ansatz für kreative und partizipative Schulentwicklungsforschung, dessen Ziel es ist „junge Menschen zu stärken und Schule als Ort gelebter Menschenrechte zu gestalten“ (S. 143). Das Netzwerk geht davon aus, dass Schule „das wertvolle Potenzial [hat], ein solidarisches, diskriminierungsfreies und friedliches Miteinander zu leben und einzuüben“ (S. 144) und verbindet außerschulische Kooperationspartner*innen, die von teilnehmenden Schulen für Workshops, Aktionen und Exkursionen gebucht und besucht werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Zusammenleben gestaltet werden soll, und anstatt nur über demokratische Strukturen zu lernen, diese aktiv mitzugestalten, also Selbstwirksamkeit und Empowerment durch Mitbestimmung zu ermöglichen.

5 Fazit: Wo bleibt der Gemeinsinn in der queeren Bildung?

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass partizipative Schulentwicklung nicht allein auf individuelle Anpassungsleistungen zielen darf, sondern Gemeinsinn als kollektive Verantwortung verstanden werden muss, in der Strukturen so gestaltet werden, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft handlungsfähig werden können. Gemeinsinn bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, Belastungen zu individualisieren, sondern gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die Teilhabe ermöglichen und Ungleichheiten abbauen. Oldemeier und Timmermanns (2020, S. 350) sagen hierzu:

Die Aufgabe, die heteronormative Geschlechterordnung zu bewältigen, darf nicht allein jungen LSBTIQ* Menschen übertragen werden. Es ist notwendig, vermehrt vielfältige soziale Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um so einerseits die Entwicklung von Resilienz zu unterstützen und andererseits gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen.

Erst wenn schulische Akteur*innen gemeinsam Verantwortung für Teilhabe und Anerkennung übernehmen, kann Schule zu einem Ort werden, an dem queere Lebensrealitäten sichtbar und gleichberechtigt mitgestaltet werden.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Schulen, Bildungsdirektionen bzw. Ministerien und der Wissenschaft, um Gemeinsinn nicht nur normativ zu formulieren, sondern institutionell wirksam aufzubauen. Auch hier lässt sich der Bezug zu Assmanns (2025) Idee des „Ichs zum Wir“ herstellen. Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Bildungsdirektionen und Ministerien können sich von der Rolle der „Ich-Kämpfer*in“ lösen und stattdessen ein gemeinsinniges „Wir“ erschaffen.

Die teils fragmentarische Forschungslandschaft zu queeren Themen in Österreichs Schulen verdeutlicht, dass bislang nur wenige systematische Untersuchungen vorliegen und queere Perspektiven im schulischen Kontext noch zu selten empirisch erfasst werden. Um Bedarfe, Ausschlüsse und gelingende Praxis sichtbar zu machen, braucht es daher deutlich mehr Forschung und differenzierte Einblicke in die Erfahrungen queerer Schüler*innen sowie in schulische Strukturen und Möglichkeitsräume.

An dieser Stelle ein abschließender Appell der Autoren an Institutionen, die für die Ermöglichung von Feldstudien an Schulen verantwortlich sind: Forschung kann nur gelingen, wenn sie zugelassen und gefördert wird – Sichtbarkeit darf hier nicht als Identitätspolitik abgewertet werden, sie ist vielmehr eine Frage von Bildungsgerechtigkeit, (psychischer) Gesundheit und Menschenrecht einer vulnerablen Gruppe, die Schutz und Gesehen-Werden verdient. Wir laden somit dazu ein, bestehende Forschungslücken zu schließen – eine Einladung an Forscher*innen als erkenntnisorientierte Mediator*innen und eine Einladung an Schulen, sich als Lernorte für alle Jugendlichen zu begreifen und Forschung zu unterstützen, die Erfahrungen an die Öffentlichkeit bringt.

Literatur

- Algermissen, P., Hauser, M., & van Ledden, H. (2020). Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit— Inklusiv Kompetenzen institutionell verankern! *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). <https://doi.org/10.25656/01:20914>
- Assmann, A. (2025, Oktober 10). *Dimensionen des Gemeinsinns*. bpb.de. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/gesellschaftlicher-zusammenhalt-2025/571522/dimensionen-des-gemeinsinns/>
- Atherton, S. (2024). The privacy and visibility paradox: Trans students' experiences of toilets and changing rooms in UK secondary schools. *Gender and Education*, 36(7), 747–762. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2390952>
- Aygün, D., & Belz, L. (2021). Sprechen über Rassismus und Sexismus: Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3, 190–212. <https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2021.1.9>
- Bain, A., A. Podmore, J., & Arun-Pina, C. (2025). Introduction: The provocations of queer geographical collections. In A. Bain, J. A. Podmore, & C. Arun-Pina (Hrsg.), *Queer Geographies* (S. 1–23). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035323227.00007>
- Bain, A. L., & Sharp, B. W. (2025). Hacking suburban social infrastructure: Glitch subjects and queer practices of social reproduction. *Urban Geography*, 46(9), 1943–1969. <https://doi.org/10.1080/02723638.2025.2468071>
- Beck, K., & Hartmann, L. (2024). Inklusion und Diversität im Angesicht ungleicher Machtverhältnisse von Bildungssituationen. In S. Leitner & A. Böhmer (Hrsg.), *Decolonise Lehrer*innenbildung* (S. 97–107). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43410-6_8

- Blackburn, M. V., Clark, C. T., & Nemeth, E. A. (2015). Examining Queer Elements and Ideologies in LGBT-Themed Literature: What Queer Literature Can Offer Young Adult Readers. *Journal of Literacy Research*, 47(1), 11–48. <https://doi.org/10.1177/1086296X15568930>
- BMBF. (2015). *Grundsatzlerlass Sexualpädagogik*. Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=639_sepaed_grundsatzlerlass.pdf
- BMBWF. (2018). *Grundsatzlerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf
- BMBWF. (2024). *Übergreifende Themen – Pädagogik-Paket*. Pädagogik-Paket des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/%C3%BCbergreifende-themen.html>
- BMI. (2022). *Lagebericht Hate Crime 2021*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/218_2021_Hate_Crime_Bericht_2021_GESAMT_V2_0220510_barrierefrei.pdf
- BMI. (2023). *Lagebericht Hate Crime 2022*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/285_2024_Hate_Crime_Annual_Report_2022_Englisch_V20240828_webBF.pdf
- BMI. (2024). *Lagebericht Hate Crime 2023*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/Lagebericht_Hate_Crime_2023_20240718_BF.pdf
- BMI. (2025). *Lagebericht Hate Crime 2024*. Federal Ministry of the Interior. https://www.bmi.gv.at/408/Projekt/files/160_2025_Hate_Crime_Bericht_2024_V20250723_webBF.pdf
- Britzman, D. P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Busche, M., & Streib-Brzič, U. (2019). Die Entwicklung heteronormativitätskritischer Professionalität in Reflexions-Workshops – Zur Verbindung von pädagogischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Erkenntniswissen im Kontext von Praxisforschung. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 83–101). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.05>
- Butler, J. (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (First issued in hardback). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cahnmann-Taylor, M., Coda, J., & Jiang, L. (2022). Queer is as Queer Does: Queer L2 Pedagogy in Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 56(1), 130–153. <https://doi.org/10.1002/tesq.3044>
- Cederved, C., Glasdam, S., & Stjernswärd, S. (2024). A Clash of Sexual Gender Norms and Understandings: A Qualitative Study of Homosexual, Bisexual, Transgender, and Queer Adolescents' Experiences in Junior High Schools. *Journal of Adolescent Research*, 39(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/07435584211043290>
- Chan, A. S. W., Wu, D., Lo, I. P. Y., Ho, J. M. C., & Yan, E. (2022). Diversity and Inclusion: Impacts on Psychological Wellbeing Among Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Communities. *Frontiers in Psychology*, 13, 726343. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.726343>
- Dhingra, H., Jayashanker, P., Moghe, S., & Strubell, E. (2023). *Queer People are People First: Deconstructing Sexual Identity Stereotypes in Large Language Models* (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2307.00101>
- Dougherty, M., Plenn, E. R., Corey, S. L., Onufer, L., Coulter, R. W. S., & Coulter Lab Qualitative Team. (2024). Going the Extra Mile: How High School Staff Use Informal Strategies to Support, Protect, and Care for LGBTQ+ Students*. *Journal of School Health*, 94(4), 289–298. <https://doi.org/10.1111/josh.13417>
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., & Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*.

- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/%C3%96sterr.%20HBSC-Bericht%202023_bf.pdf
- Ferfolja, T., Manlik, K., & Ullman, J. (2024). Parents' Perspectives on Gender and Sexuality Diversity Inclusion in the K-12 Curriculum: Appropriate or Not? *Sex Education, 24*(5), 632–647. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2263846>
- FRA. (2024). *LGBTQI equality at a crossroads: Progress and challenges: EU LGBTQI survey III*. European Union Agency for Fundamental Rights. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/920578>
- Free & Equal. (2023). *LGBTIQ+ youth: Bullying and violence at school*. United Nations for LGBTIQ+ Equality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193>
- Freese, A. (2024). Transdisziplinäre Perspektiven der Queer Studies und der Intersektionalität für die Lehrkräfteprofessionalisierung im Fachbereich „Gender und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, 47–70*. <https://doi.org/10.18778/2196-8403.S1.03>
- Gaiswinkler, S., Pfabigan, J., Pentz, R., Teufl, L., & Winkler, R. (2023). *LGBTIQ+-Gesundheitsbericht 2022*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). https://www.sozialministerium.gv.at/dam/jcr:27c3947b-0c67-4627-96f3-eb6a03b87355/LGBTIQ_Gesundheitsbericht_2022_formatiert_fin.pdf
- Galano, D., Grund, A., & Emslander, V. (2024). Investigating preservice teachers' attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students in Luxembourg. *Social Psychology of Education, 27*(6), 3231–3266. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09914-2>
- Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Nunes, D., Marinho, I., Pizmony-Levy, O., & Freeman, C. (2020). „The Worst Part Was Coming Back Home and Feeling Like Crying“: Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Trans Students in Portuguese Schools. *Frontiers in Psychology, 10*, 2936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02936>
- Gegenfurtner, A. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender. *International Journal of Educational Research, 110*, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887>
- Gegenfurtner, A., Hartinger, A., Gabel, S., Neubauer, J., Keskin, Ö., & Dresel, M. (2023). Teacher attitudes toward lesbian, gay, and bisexual students: Evidence for intergroup contact theory and secondary transfer effects. *Social Psychology of Education, 26*(2), 509–532. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09756-w>
- Gray, J. (2021). Addressing LGBTQ erasure through literature in the ELT classroom. *ELT Journal, 75*(2), 142–151. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa079>
- Häbig, J., Zala-Mezö, E., Omlin, J., Totter, A., Brückel, F., & Müller-Kuhn, D. (2022). Schule gemeinsam mit Lernenden gestalten: Partizipative Prozesse in der Schulentwicklung. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie, 2*. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a212>
- Haid-Stecher, N., Fuchs, M., Ortner, N., & Sevecke, K. (2020). TransIdentität – Die Entwicklung der Identität bei transidenten Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 69*(6), 541–553. <https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.6.541>
- Heute.at. (2025, Dezember 19). *Transgender-Text an Volksschule lässt Wogen hochgehen*. Heute.at. <https://www.heute.at/s/transgender-text-an-volksschule-laesst-wogen-hochgehen-120151092>
- Hobaica, S., Schofield, K., & Kwon, P. (2019). „Here's Your Anatomy ... Good Luck“: Transgender Individuals in Cisnormative Sex Education. *American Journal of Sexuality Education, 14*(3), 358–387. <https://doi.org/10.1080/15546128.2019.1585308>
- Höhne, M. S., & Heerdegen, D. (2018). On Normativity and Absence: Representation of LGBTI* in Textbook Research. In E. Fuchs & A. Bock (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (S. 239–249). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_17

- Ipsos. (2025). *LGBT+ Pride Report 2025*.
<https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2025-06/ipsos-pride-report-2025.pdf>
- Jaśkiewicz, M. (2025). Acceptance of gay and lesbian people among Polish teachers: The roles of intergroup contact and belief in LGBT conspiracy ideology. *Teachers and Teaching*, 31(3), 471–486. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308903>
- Kean, E. (2020). Locating Transgender Within the Language of Queer in Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 22(2), 57–67. <https://doi.org/10.1080/15210960.2020.1741371>
- Kirchner, S., Till, B., Plöderl, M., & Niederkrotenthaler, T. (2022). Effects of „It Gets Better“ Suicide Prevention Videos on Youth Identifying as Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, or Other Sexual or Gender Minorities: A Randomized Controlled Trial. *LGBT Health*, 9(6), 436–446. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2021.0383>
- Kjaran, J. I., & Sauntson, H. (Hrsg.). (2020). *Schools as queer transformative spaces: Global narratives on sexualities and genders*. Routledge.
- Kleff, S. (2025). „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“. Ein Netzwerk für Respekt, Demokratie und Menschenrechte in der Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2025(1+2), 143–147. <https://doi.org/10.31244/dds.2025.02.15>
- Klenk, F. C. (2019). Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In R. Baar, J. Hartmann, & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (1. Aufl., S. 57–81). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/jeg.v15i1.04>
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/9783847417927>
- Klenk, F. C., Mallwitz, M., & Jansen, M. (2024). Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer. *Erziehungswissenschaft*, 35(1–2024), 81–90. <https://doi.org/10.3224/ezw.v35i1.09>
- Klocke, U. (2025). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule. In J. Pfetsch, G. Steffgen, & M. Böhmer (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 213–220). Springer Berlin Heidelberg.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-71375-4_26
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., & Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey: The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN.
<https://www.glsen.org/sites/default/files/2022-10/NSCS-2021-Full-Report.pdf>
- Krebs, M., Petruj, M., & Krebs, R. (2025). Zwischen Tradwives und Tradition: Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag der postfaktischen Gesellschaft thematisieren. *#schuleverantworten*, 5(1), 141–150. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a523>
- Kubitza, E. (2022). Warum Lehrer*innen Handlungswissen im Kontext Sexueller Bildung und der Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche brauchen. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 21–26). Psychosozial-Verlag.
<https://doi.org/10.30820/9783837978254-21>
- Kulick, T., Belz, L., Ruder, C., & Crößmann-Amend, M. (2025). Sexuelle Bildung – wo steht das Fach Biologie heute? Heteronormativitätskritische Analyse hessischer Biologie-Schulbücher. In F. C. Klenk, T. J. Fütty, D. Bergold-Caldwell, & Y. Akbaba, *New Gender, Old School? Geschlecht im Kontext Schule* (S. 207–224). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.3224/84743103.11>
- Kumashiro, K. K. (2004). Uncertain Beginnings: Learning to Teach Paradoxically. *Theory Into Practice*, 43(2), 111–115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_3
- Kwok, D. K., & Lee, J. (2018). Sexual prejudice and school experience of LGBQ students in South Korea and Hong Kong. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Hrsg.), *Routledge International Handbook of*

- Schools and Schooling in Asia* (1. Aufl., S. 857–863). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315694382-81>
- Leiker, D., Finnigan, S., Gyllen, A. R., & Cukurova, M. (2023). *Prototyping the use of Large Language Models (LLMs) for adult learning content creation at scale* (Version 1). arXiv.
<https://doi.org/10.48550/ARXIV.2306.01815>
- Llewellyn, A., & Reynolds, K. (2021). Within and between heteronormativity and diversity: Narratives of LGBT teachers and coming and being out in schools. *Sex Education, 21*(1), 13–26.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749040>
- Madireddy, S., & Madireddy, S. (2020). Strategies for Schools to Prevent Psychosocial Stress, Stigma, and Suicidality Risks among LGBTQ+ Students. *American Journal of Educational Research, 8*(9), 659–667. <https://doi.org/10.12691/education-8-9-7>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin, 129*(5), 674–697.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Müller, J., & Böhlke, N. (2023). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy, 28*(6), 601–616.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Nath, R., Matthews, D. D., DeChants, J. P., Hobaica, S., Clark, C. M., Taylor, A. B., & Muñoz, G. (2024). *2024 U.S. National Survey on the Mental Health of LGBTQ+ Young People*. The Trevor Project.
<https://www.thetrevorproject.org/survey-2024/>
- Niinisalo, T. (2026). Mapping Queer Places of Learning in Finnish Schools: Discourses of Teacher–Student Interactions. *European Journal of Education, 61*(1), e70427.
<https://doi.org/10.1111/ejed.70427>
- Oldemeier, K., & Timmermanns, S. (2020). Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Zwei Seiten einer Medaille. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 343–356). Beltz Juventa.
- Oldenburg, M., & Sterzik, L. (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer*innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3*(2), 374–398.
<https://doi.org/10.4119/HLZ-2528>
- Parker, L., Webb, S., & Chonody, J. M. (2023). Bullying toward LGBTQI + students in Australian schools: Understanding teachers' intentions to intervene. *Journal of LGBT Youth, 20*(3), 561–584. <https://doi.org/10.1080/19361653.2022.2096744>
- Polikoff, M., Fienberg, M., Silver, D., Garland, M., Saavedra, A., & Rapaport, A. (2024). Who wants to say ‚Gay?‘ Public opinion about LGBT issues in the curriculum. *Journal of LGBT Youth, 1*–22.
<https://doi.org/10.1080/19361653.2024.2313576>
- Poyer, J. (2024, November 18). *An Gender-Lebkuchen beißt man sich die Zähne aus*. Kronen Zeitung.
<https://www.krone.at/3595861>
- Salden, S., & Watzlawik, M. (2023). So gelingen queere Perspektiven in der Schule. In M. Mittertrainer, K. Oldemeier, & B. Thiessen (Hrsg.), *Diversität und Diskriminierung* (S. 219–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40316-4_13
- Schafferschik, A., Binanzer, A., & Supik, L. (2023). Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?! Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie Geschlecht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 6*(1), 218–234. <https://doi.org/10.11576/HLZ-5164>
- Scheibelhofer, P. (2022). Zwischen Stille und Getöse. Sexualpädagogik in Österreich. In M. Urban, S. Wienholz, C. Khamis, C. Bergmann, S. Berndt, A. De Silva, B. Drinck, M. Gebauer, H. Holz, & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt: Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (1. Aufl. 2022, S. 187–195). Psychosozial-Verlag.

- Schey, R. (2023). Literacy (Dis)Orientations in a Secondary Classroom: Possibilities and Limits of an Intersectional LGBTQ +-Inclusive Curriculum. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 25–43. <https://doi.org/10.1002/rrq.485>
- Schönpflug, K., Eberhardt, V., & Kopal, P. (2022). *Queere Jugendarbeit in Wien. Bedarfsanalyse*. WAST – Wiener Antidiskriminierungsstelle für LGBTIQ-Angelegenheiten. <https://www.wien.gv.at/pdf/wast/studie-queere-jugendarbeit.pdf>
- Schreiter, F., & Vierneisel, C. (2021). (Hetero-)Normativität aufbrechen: Vielfalt* in der Lehramtslehre. In B. Fritzsche, A. Köpfer, M. Wagner-Willi, A. Böhmer, H. Nitschmann, C. Lietzmann, & F. Weitkämper (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie: Abgrenzungen und Brückenschläge* (1. Aufl., S. 274–286). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8>
- Schröter, A., & Zimenkova, T. (2019). Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 47–62. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2455>
- Sharp, W. (2025). Wild places: Interstices of queer and trans* possibility in suburban Toronto. *Social & Cultural Geography*, 26(7), 803–823. <https://doi.org/10.1080/14649365.2025.2476508>
- Siegel, M., Nöstlinger, C., Dürbauer, F., Kirchner, S., Niederkrotenthaler, T., & Zemp, M. (2023). Psychische Gesundheit von LGBT*-Jugendlichen in Österreich: Scoping Review und Forschungsagenda auf Basis internationaler Evidenz. *neuropsychiatrie*, 37(4), 196–205. <https://doi.org/10.1007/s40211-022-00436-x>
- Siemoneit, J. K. M. (2022). Zur Situation der Sexuellen Bildung von LehrerInnen an Universitäten. In M. Urban, S. Wienholz, & C. Khamis (Hrsg.), *Sexuelle Bildung für das Lehramt—Zur Notwendigkeit der Professionalisierung* (S. 47–54). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.13216>
- Sotevik, L., & Stretmo, L. (2024). Feeling Out of Place and Creating Their Own Space: Young Queers of Colour in Sweden. *YOUNG*, 33(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/11033088241271430>
- Staley, S., & Blackburn, M. V. (2023). Troubling emotional discomfort: Teaching and learning queerly in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104030. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104030>
- Staley, S., & Leonardi, B. (2021). A Pretty Queer Thing: Thinking Queerly About Teachers' Gender and Sexual Diversity–Focused Professional Learning. *Journal of Teacher Education*, 72(5), 511–522. <https://doi.org/10.1177/0022487120971588>
- Statkus, D., Hein, L., & Thomas, O. (2025). Bildung nach Maß: Ein Ansatz zur Adaption von Lernertexten durch generative Künstliche Intelligenz. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*. <https://doi.org/10.1365/s40702-025-01144-0>
- Steininger, J., & Knaus, S. (2025). Psychische Gesundheit, Wohlbefinden und Körperbild bei Transgender- und geschlechtsdiversen Jugendlichen in Österreich: Eine prospektive Querschnittsstudie. *Journal für Endokrinologie, Diabetologie und Stoffwechsel*, 18(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/s41969-025-00264-8>
- Stobbe, M. (2021). Critical Cisness – eine hegemoniale Selbstreflexion für Lehrer und Lehrerinnen. In A. Vanagas (Hrsg.), *Sexualpädagogische (Re)Visionen* (S. 17–48). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32514-5_2
- Teufel, L., Teutsch, F., & Winkler, R. (2025). Gender identity and sexual orientation in Austrian adolescents. *PLOS Global Public Health*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0004279>
- Thuswald, M. (2022). *Sexuelle Bildung ermöglichen: Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung* (1. Aufl.). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839459775>
- Todd, J. J. D. (2024). Exploring young trans people's everyday experiences of 'out-of-placeness' and socio-bodily dysphoria. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 49(2), e12662. <https://doi.org/10.1111/tran.12662>

- Unwin, S., Starcevich, R., Lembo, S., & Dobson, M. (2024). On becoming a queer educator: Reflections on queer perspectives and approaches in initial teacher education. *Continuum*, 38(3), 307–324. <https://doi.org/10.1080/10304312.2024.2335505>
- Vaccaro, M., Friday, M., & Zaghi, A. (2025). Multi-Agent LLMs for Personalizing STEM Texts. *Applied Sciences*, 15(13), 7579. <https://doi.org/10.3390/app15137579>
- Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Sources of Social Support and Mental Health Among LGB Youth. *Youth & Society*, 51(1), 30–48. <https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>
- Watzlawik, M., Salden, S., & Hertlein, J. (2017). Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 161–175. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.03>
- Withot, L. (2025). Queering AI: Normative Hürden und subversive Potentiale. *Betrifft Mädchen*, 3, 156–160. <https://doi.org/10.3262/BEM2503156>

¹ Zur Bezeichnung der im Beitrag fokussierten Personengruppe verwenden wir primär zwei Begriffe: LGBTQIA+ als Akronym für vielfältige sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten (u.a. lesbisch, schwul, bi, trans*, inter*, asexuell) sowie queer als Sammelbegriff für Personen, die sich in diesem Spektrum verorten. Sowohl die Literatur als auch verschiedene Organisationen nutzen das Akronym in verschiedenen (länderspezifischen) Varietäten (z.B. LGBT/LGBTQIA+/LGBTIA*/LSBT).

² Personen geboren zwischen 1996 und 2012.

³ Ein Begriff aus der Rechtssoziologie, die Wechselwirkungen zwischen Recht und sozialer Wirklichkeit untersucht.

⁴ Die Daten zur Umfrage im Schuljahr 2023/24 wurden von der Organisation zwar erhoben, der dazugehörige Bericht zum aktuellen Zeitpunkt (Jänner 2026) aber nicht veröffentlicht.

⁵ Der selbstbezeichnende Begriff BIPOC (Black, Indigenous and People of Colour) bezieht sich auf Schwarze, Indigene und People of Color, der diese Identitäten explizit sichtbar machen soll.

⁶ Hypergendering beschreibt die Ausprägungen einer Person, die sich an strenge traditionelle Geschlechterrollen halten.

Intersubjective Understanding in Educational Project Management

Between Advertised Requirements and Lived Collaboration

Michael Proding¹, Rita Stampfl², Marie Deissl-O'Meara³

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1498>

Summary

This study examines how shared understandings of competence emerge between organizations and educational project managers in the context of job requirements. An online survey of 104 current and potential project managers in German-speaking countries explored professional, self, social, negotiation, team/leadership and methodological competencies, revealing how different stakeholders construct meaning around essential qualifications. Results show that organizational and planning skills, conflict resolution abilities and delegation competence are considered essential for enabling productive intersubjective exchange. Gender-specific differences emerged particularly in social and self-competence, rated higher by women, suggesting divergent perspectives on communicative capacities. The study highlights a fundamental disconnect: while organizations demand comprehensive profiles, 50 % alignment may suffice for interviews, indicating misaligned expectations. To foster genuine intersubjective understanding, organizations should engage in transparent communication by clearly differentiating between 'must-have' and 'nice-to-have' competencies, recognizing that successful collaboration depends on shared meaning-making rather than exhaustive credential matching.

Keywords: Education Project management, Job advertisements, Competency profiles, Personal recruitment

¹ Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland, Campus 1, 7000 Eisenstadt.
E-Mail: michael.proding@hochschule-burgenland.at

² Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland, Campus 1, 7000 Eisenstadt.
E-Mail: rita.stampfl@hochschule-burgenland.at

³ Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland, Campus 1, 7000 Eisenstadt.
E-Mail: marie.deissl-omeara@hochschule-burgenland.at

1 Introduction

Traditional education and expertise are becoming less and less adequate in the workforce to meet the evolving and complex demands of the modern world. (Salvisberg, 2010). This shift is particularly noticeable in educational project management, where complex challenges of the modern workforce call for competences from a variety of disciplines, including knowledge management, organizational learning, and educational management. This interdisciplinary approach requires educational project managers to have the necessary skills to address the diverse and evolving challenges within the field. In educational project management, each project is guided by a precisely formulated educational mission. These specific requirements encourage potential candidates to critically reflect on their current competences and identify possible areas for development, which often leads to a degree of uncertainty (Salvisberg, 2010).

Although studies show that potential candidates are often reluctant to apply if they do not meet all the criteria listed in job advertisements, research by the recruitment agency Talent Works shows a different picture: the chances of getting an interview are almost the same, whether 50 % or 90 % of the requirements are met (Gaulhiac, 2018). The diversity of projects in the education sector requires a wide range of skills. While routine projects are characterised by clearly defined goals and resources, innovation projects are often characterised by unknown factors (Gessler, 2009). This distinction highlights the need for a flexible and adaptable approach to education project management.

Due to a scarcity of applicants who sufficiently cover the required disciplines, current job advertisements in the education sector regularly fail to attract applications. This suggests that there may be a need to rethink the design of job advertisements and the skills required. A survey of students currently working in project management and those who might do so in the future aims to clarify which competences are considered essential („must-have“) and which are desirable („nice-to-have“) in job advertisements.

2 Theoretical Background

The „Eye of Competences“ (Figure 1) of the International Project Management Association (IPMA) defines three central areas of competence in project management: People, Perspective and Practice.

People: This area includes personal and social competences such as self-reflection, self-management, personal communication, integrity, reliability, leadership, handling conflicts and crises, relationship management, commitment, teamwork, resourcefulness, results orientation and negotiation skills. According to Kuster et al. (2019), these skills are the key to success.

Perspective: This area relates to the project framework and includes strategies, structures, governance, compliance, processes, regulations, standards, interests and power relations, values and culture. These elements make up a project's environment, which project managers need to be aware of (Kuster et al., 2019).

Practice: The focus here is on the methods and craft of project management, including project design, scope, organisation, stakeholder management, planning, transformation, information management and documentation. The relationship within the project team is crucial to the success of the project (Kuster et al., 2019).

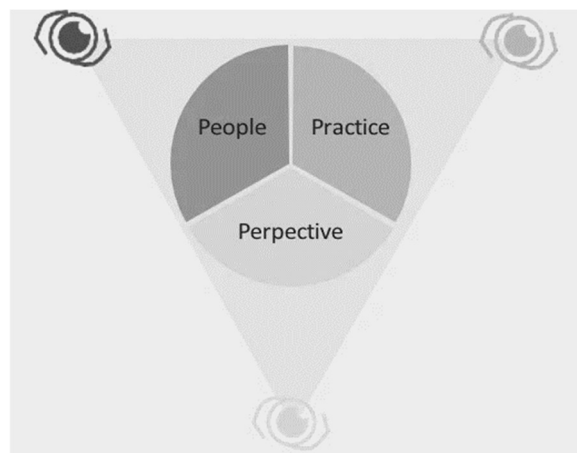


Figure 1: Eye of Competences (Source: based on IPMA, 2022)

The emphasis placed by Schiersmann, Petersen, and Weber (2017) on the importance of knowledge, skills, and attitudes as key resources highlights essential competences in project management, notably in navigating self-organisation and problem-solving, as depicted in their Figure 2. This adaptability, highlighted in the figure, is crucial for project managers to effectively respond to the ever-changing conditions and challenges within project environments.

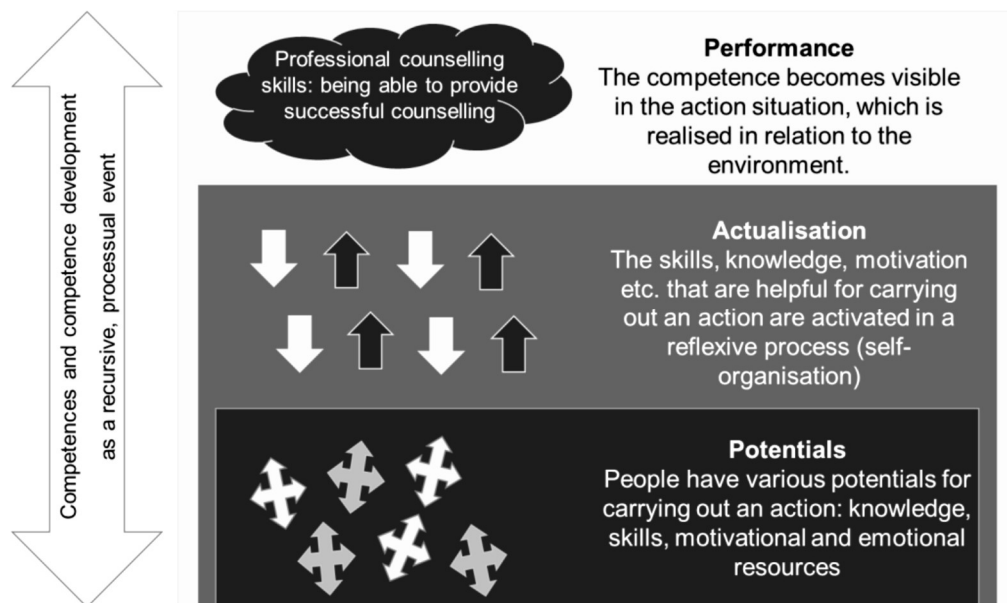


Figure 2: Competence and Competence Development as a procedural and recursive Process (Source: based on Schiersmann, Petersen and Weber, 2017)

Weinert (2001), on the other hand, emphasises the importance of meta-competences, which enable people to access their knowledge and skills in specific situations. The mobilisation of knowledge is crucial here (Erpenbeck and Sauter, 2016).

In contrast Kuster et al. (2019) outline particular competences that need to be established prior to the commencement of educational projects in their competency model (Figure 3). Educational organisations are increasingly integrating soft skills or key qualifications into their curricula, as technical skills alone are no longer sufficient to optimally prepare employees (Salvisberg, 2010). Women frequently possess such soft skills to supplement technical and these strengths in areas such as communication, patience, empathy, and understanding position them well for leadership roles in change management processes. Thus, women are therefore frequently found in leading roles in change management processes (Becker, 2015).

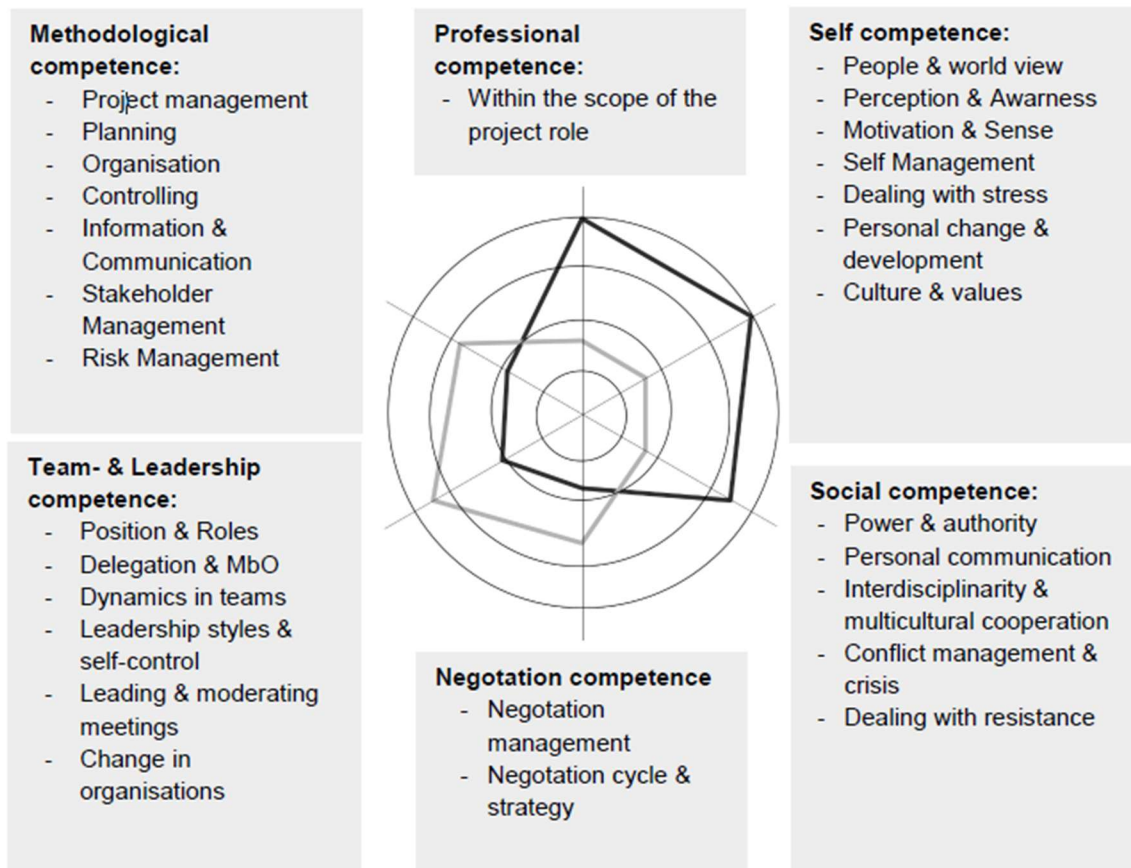


Figure 3: Competence Model (Source: based on Kuster, et al., 2019)

3 Literature Review

Personnel recruiting was first used in the military to describe the process of finding and selecting recruits (Achouri, 2007), Today personnel recruiting now falls within the responsibility of HR departments (Lohberg, 2012) and depending on the size of the company, individuals may also have the authority to appoint personnel (Lohberg, 2012). Demographic changes are making it harder to find competent individuals, which calls for improved recruitment strategies (Scholz, 2011). Organisations must adopt more innovative and flexible recruitment methods to attract and retain qualified talent in an increasingly competitive labour market. This is essential as effective personnel recruiting is crucial to a company's success in the market. A central objective of recruitment is to cover the demand caused by staff losses or the demand resulting from the company's expanded activities (Dincher and Mosters, 2011).

A well-defined requirements profile is the basis for every personnel selection. Without such a profile, no targeted selection can be made. In order to optimise the profile, it is important to consider skills management and the skills required for the vacancy (Achouri, 2007). Personnel selection must also take into account the company's strategic objectives, as it is one of the most far-reaching and profitable operational decisions (Schuler, 2013). Aligning personnel selection with the company's strategic objectives ensures that merging the skills of

potential employees with the requirements profile effectively addresses the challenge of balancing demands and maximising productivity (Rühl, 2013). Guggenberger (2017) recommends creating a requirements profile by defining professional competences on a scale of 1–5 in order to design profiles step by step. Meier, Weiß and Wiener (2003) emphasise the need to clarify the following questions before drawing up the requirements profile:

1. When will the personnel requirement become acute or how great is it?
2. Who are the potential target groups?
3. When, how and where can the target groups be addressed?
4. What additional measures can be taken to reach the target groups?

Given the shifting demographics, every new hire needs to mesh well with the group as team performance is crucial. Ranking the criteria for creating the requirements profile can help to incorporate the temporal focus and past experience in order to draw conclusions about future requirements (Troger, 2016). With regard to the study by Gaulhiac (2018), personnel selection remains strategically important as it is orientated towards the company's goals and target figures when hiring new employees (Schmidtborn and Mussel, 2011). It is closely linked to other HR measures such as personnel development, recruitment and appraisal, which are all based on requirements analyses. In light of the evolving nature of job requirements due to unforeseen circumstances, it is essential to consider future needs alongside existing ones and various approaches (Table 1) can be employed for the targeted selection of personnel following a tendering process (Schuler, 2013):

- Biography-orientated approach: focuses on the applicant's past, based on training certificates, job references and experience abroad. This procedure is expedient for comparable activities.
- Simulation-orientated approach: Evaluates the performance of applicants through work samples, situational interviews and tests.
- Construct- or trait-oriented approach: Determines the competences of applicants that are relevant for future or changing jobs using psychological tests such as ability tests, personality tests and motivation tests.

Procedure	Look at:	Proof(s)	Note
Biography-orientated	- Past behavior - Performance results	- Educational certificates - Job references - Internships - Stays abroad - Work experience - Biographical interview - Biographical questionnaire	This approach provides useful information if the future field of activity is very similar to the old one.
Simulation-orientated	- Performance in the work sample	- Work samples - Situational interviews - Situational Judgment - Tests	No determination of past merit.
- Construct- or traitorientated	- Performance options	- Psychological tests <ul style="list-style-type: none"> ○ Ability tests ○ Personality tests ○ Motivation and interest tests 	Job requirements are not (yet) fully known or are likely to change rapidly.

Table 1: Personnel selection procedure (Source: based on Schuler, 2013)

4 Current study – aim and research question

This scientific study aims to evaluate the differences between the abilities necessary in job advertisements and those really required, given the high standards in job advertisements and the related uncertainties in project management. By examining the gap between the competences listed in job advertisements and those truly needed in practice, this study seeks to clarify the expectations placed on candidates. Taking into account Gaulhiac's (2018) finding that even 50 % fulfilment of the requirements often leads to an invitation to apply, the article analyses which skills and competences are considered must-have and which are nice-to-have. Based on a survey of people in German-speaking countries who are already working in project management and people who could potentially work in this field (students of the Project and Process Management programme), the aim is to determine how job advertisements can be better designed to meet the needs of both companies and applicants.

This research is guided by the following question: How do the perceptions of current project managers regarding the competences reflected in job postings differ from those of potential future project managers?

5 Methodology

The online questionnaire method was chosen for this study in order to collect data from people who are either already working in project management or are preparing for it during their studies. According to Berekoven, Eckert and Ellenrieder (2009), this method enables a

targeted selection of survey participants that meets the specific requirements of the study. Participants include MBA students enrolled in the Project and Process Management programme as well as individuals who are not currently employed in the project management field. It is considered that students' studies are preparing them for work in the field of project management, even for those who do not yet have any practical experience in this area.

5.1 Participants

The most relevant parameters are presented in Table 2 to describe the sample. The basic population for the survey was 205 students at the start of the survey on 30 May 2022. With a population of 205 people, a confidence level of 95 % and a margin of error of 5 %, this results in a minimum sample size of 134 participants. A total of 104 people took part in the survey, 59 of whom were women (56.7 %) and 45 men (43.3 %). The age ranged from 21 years to 60 years. On average, the women were 32.3 years old. The male survey participants were slightly older at 36.1 years. Three age groups (younger, middle-aged and older) were formed for further calculations and analyses. 50 % of respondents stated that the highest level of education they had completed was a degree. 36.5 % had a school-leaving certificate or A-levels and a small proportion had completed a master's examination (6.7 %), a technical college (3.8 %) or an apprenticeship (2.9 %). Of those surveyed, 39.4 % are currently employed in project management, 4.8 % are self-employed and 55.8 % do not currently work in this field.

Variable	Parameter	Frequency	Percent
Gender	Female	59	56,7
	Male	45	43,3
	Total	104	100,0
Age	Younger (up to 29 yrs.)	42	40,4
	Middle-aged (30 to 39 yrs.)	32	30,8
	Older (40 yrs. and older)	30	28,8
	Total	104	100,0
Highest Level of education completed	Apprenticeship	3	2,9
	Technical college	4	3,8
	Master craftsman examination	7	6,7
	Secondary school with A-Levels	38	36,5
	University degree	52	50
Total	104	100,0	
Currently working in PM	Yes, employed	41	39,4
	Yes, self-employed	5	4,8
	No	58	55,8
	Total	104	100,0

Table 2: Description of the sample (own table)

Participation in the survey was optional. Those who did not wish to disclose their information did not take part. Moreover, no data was collected that would enable specific conclusions to

be drawn about individual persons. The results are therefore completely anonymised and do not allow the identification of individual persons.

5.2 Instruments and data collection

Figure 4 illustrates the structural logic of the operationalisation for a study conducted between May 30, 2022, and July 11, 2022, using an online questionnaire and the Survey Monkey tool. The research construct includes elements of the labour market such as job advertisements, selection procedures and competences as well as the education sector in project management. These elements are crucial to understand the requirements and evaluation criteria of employers.

To ensure the accuracy of the questionnaire, a pre-test was conducted. This helped to eliminate ambiguities and optimise the questions, thereby improving the reliability and validity of the study. The final questionnaire aims to capture the perceptions and experiences of the respondents regarding the aspects mentioned.

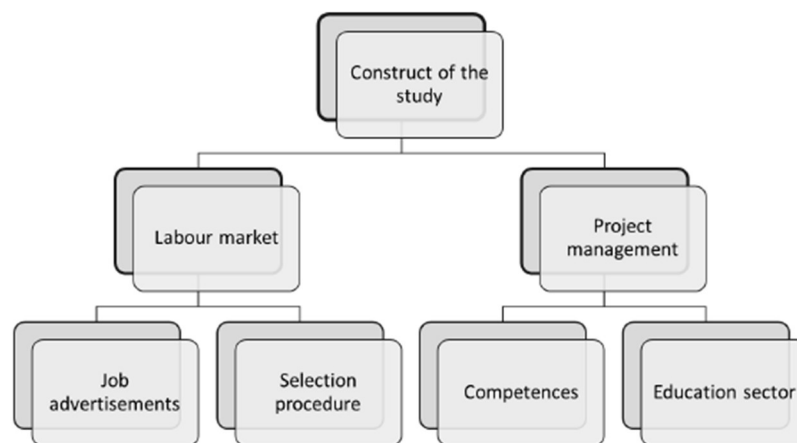


Figure 4: Structural logic of operationalisation (own illustration)

5.3 Data analysis

The statistics programme SPSS 27 is used to analyse the data. This makes it possible to summarise data and create figures, tables or graphs. Testing the results using significance tests is useful if wellfounded research questions have been formulated in advance, the object of research has been operationalised accordingly and careful data preparation has been carried out (Bortz, Döring and Pöschl, 2016).

6 Results

There is a wide range of competences and sub-competences for project management jobs, indexed in later calculations on the scales of professional competence, self-competence, social competence, negotiation competence, team and leadership competence and methodological competence. Respondents were asked for their assessment on a five-point Likert scale (1 'strongly agree' to 5 'strongly disagree'). The order of the sub-competences in Figure 5 results from the calculated mean values based on the assessments. In addition to the mean values (MV), the standard deviations (SD), in other words the average distances from the mean values, are also shown in the figure 5. In first place, with a mean value of 1.4, is the ability to organise and plan, a sub-competence of methodological competence. This is followed by active participation in resolving conflicts and crises as a subcompetence of social competence (MV: 1.6). In third place, respondents cited the confident delegation of work and the distribution of roles (team and leadership skills) with a mean value of 1.7.

This is followed by the pursuit of strategies in the implementation of projects (negotiation competence), knowledge and skills in the area of project management (professional competence), the willingness for interdisciplinary or multicultural cooperation (social competence) and negotiation skills (negotiation competence), each with a mean value of 1.8. Six further sub-competences achieved a mean value of 1.9 based on the respondents' assessment. These include dealing with stress and the perception of the environment (self-competence), methodological knowledge and expertise in project management tools (methodological competence), leading and moderating meetings (team and leadership competence), communicating with stakeholders (methodological competence) and the willingness to change and develop personally (self-competence). With mean values of 2.0 to 2.5, the last third includes leadership of employees, a sub-competence of team and leadership competence (MV: 2.0), dealing with resistance (social competence | MV: 2.1), knowledge of controlling and risk management (methodological competence | MV: 2.2), professional training (professional competence | MV: 2.3), dealing with power and authority (social competence | MV: 2.4), living culture and values (self-competence | MV: 2.5) and changing the organisation if this is necessary for the progress of the project (team and leadership competence | MV: 2.5).

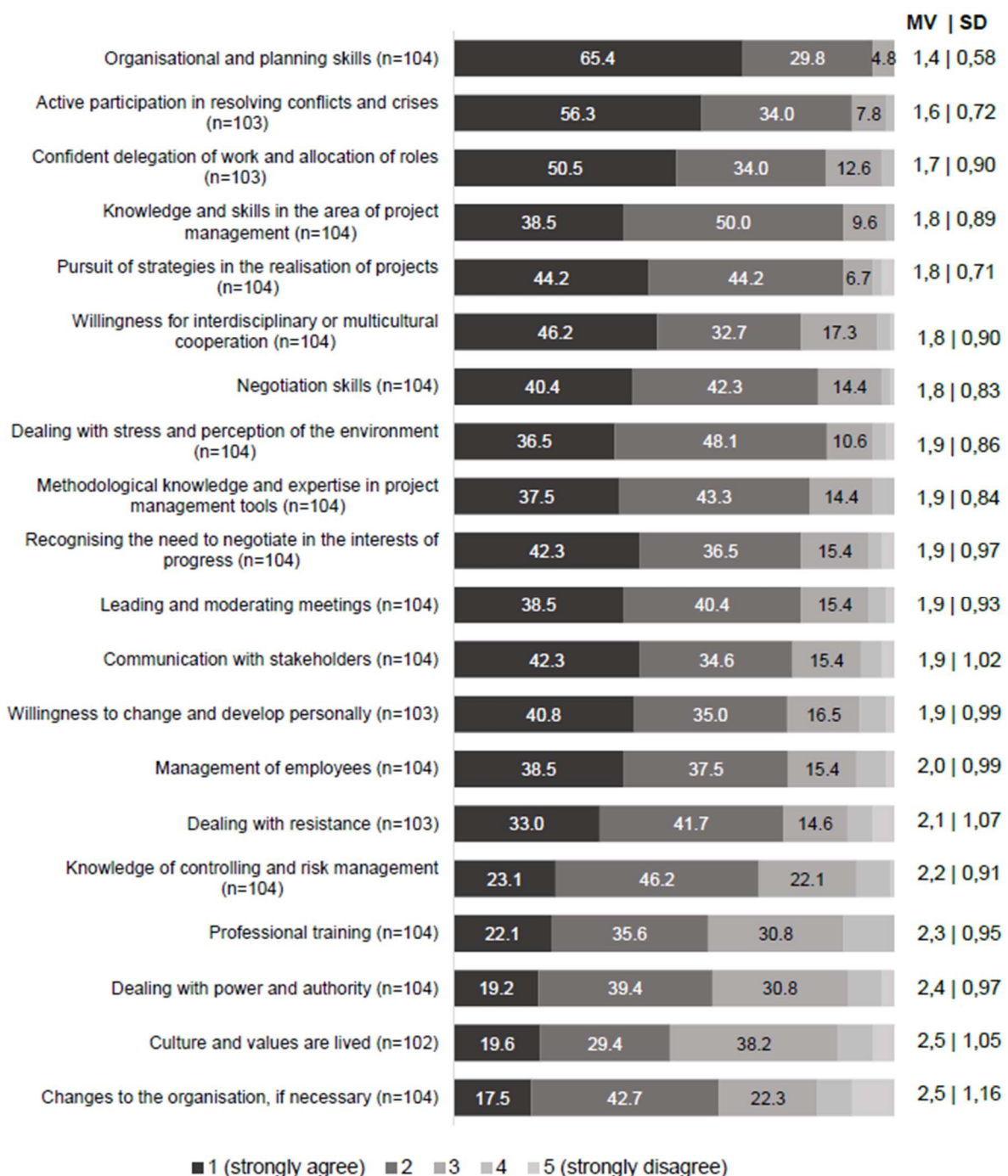


Figure 5: Assessment of the necessity of areas of expertise in tenders (own figure)

Two of the competences, which were assessed by the respondents according to the importance of their characteristics for jobs in project management, differ in terms of gender. Due to the significant deviation from the normal distribution, the U-test according to Mann and Whitney was used for the calculation. The higher mean ranks show that self-competence ($p=0.014$) and social competence ($p=0.003$) are each rated significantly less important by men. All other scales and items show no differences in gender.

Variable	MV	Group	n	Mean rank	Sig.
Social competence	1,5	Female	59	45,14	0,003**
		Male	45	62,16	
Self competence	1,9	Female	59	46,25	0,014*
		Male	45	60,69	

*p < 0.05 significant | ** p < 0.01 high significance | U-test according to Mann and Whitney

1 = strongly agree; 5 = strongly disagree

MV=mean value | Sig. = Significance

Table 3: Differences in gender with regard to the importance of the competence (own table)

If you look at the importance of the competences in relation to the age groups, there is a significant difference in methodological competence (p=0.030). Middle-aged respondents consider this competence to be significantly more important than the young survey participants. All other competences and items show no differences between the age groups.

Variable	MV	Group	n	Mean rank	Sig.
Methodological competence	1,6	Younger	42	61,57	0,030*
		Middle aged	32	43,97	
		Older	30	48,90	

*p < 0.05 significant | ** p < 0.01 high significance | U-test according to Mann and Whitney

1 = strongly agree; 5 = strongly disagree

MV=mean value | Sig. = Significance

Table 4: Differences in the age groups with regard to the importance of the competences (own table)

Furthermore, the Kruskal-Wallis test was carried out with regard to the highest level of education completed. This shows no differences in the different levels of training. This means that the level of education has no influence on the assessment of the importance of the competences.

Table 5 shows that gender variations exist in four assessments of the stated sub-competences. The organisational and planning talent (MV:1.4), a sub-competence of methodological competence, is significantly more likely to be depicted in tenders for female respondents than for male respondents (p=0.009). With a mean value of 1.7, the item self-confident delegation of work and allocation of roles is ranked relatively high and this can be attributed to team and leadership skills. The lower middle ranks show that female respondents request this sub-competence significantly (p=0.024) more in job advertisements than men. Part of the social competence shows a highly significant difference. With regard to the mapping of willingness for interdisciplinary or multicultural cooperation (MV: 1.7), women agree significantly more than men (p=0.000). In the mapping of the sub-competence of pursuing strategies in the implementation of projects (MV: 1.8), it is again the women who agree significantly more than male respondents (p=0.005). This is part of the negotiation competence.

Variable	MV	Group	n	Mean rank	Sig.
Organisational and planning skills	1,4	Female	59	46,86	0,009**
		Male	45	59,90	
Confident delegation of work and allocation of roles	1,7	Female	59	46,77	0,024*
		Male	45	59,01	
Willingness for interdisciplinary and multicultural cooperations	1,8	Female	59	43,70	0,000**
		Male	45	64,03	
Pursuit of strategies in the realization of projects	1,8	Female	59	45,97	0,005**
		Male	45	61,06	

*p < 0.05 significant | ** p < 0.01 high significance | U-test according to Mann and Whitney
1 = strongly agree; 5 = strongly disagree
MV=mean value | Sig. = Significance

Table 5: Differences in gender in relation to sub-competences to be mapped (own table)

Looking at the sub-competences in relation to the age groups, there are significant differences in two items. Older people find it significantly more important to map the required knowledge and skills in the area of project management ($p=0.005$) than younger people.

The situation is similar for methodological knowledge and knowledge of project management tools. The older respondents agreed significantly more with the mapping of the sub-competence to methodological competence than the younger respondents. There were no differences between the three age groups for the other 18 competence areas. This means that the assessments were very similar.

Variable	MV	Group	n	Mean rank	Sig.
Knowledge and skills in project management	1,8	Younger	42	61,24	0,005**
		Middle aged	32	52,63	
		Older	30	40,13	
Methodological knowledge and expertise in project management tools	1,9	Younger	42	60,29	0,048*
		Middle aged	32	50,00	
		Older	30	44,27	

*p < 0.05 significant | ** p < 0.01 high significance | U-test according to Mann and Whitney
1 = strongly agree; 5 = strongly disagree
MV=mean value | Sig. = Significance

Table 6: Differences in the age groups with regard to the sub-competences to be mapped (own table)

The Kruskal-Wallis test was carried out to find out whether there are also differences in terms of current involvement with project management. The results indicate that the assessments of both employees or self-employed individuals in project management and those not yet active in the field are very similar, with no significant differences observed.

The assessments of the depiction of competences in job advertisements only differ in one item between those who work in project management and those who do not (Table 7). The item „dealing with power and authority,“ which falls under social skills, was rated significantly more important by individuals not working in project management compared to those who are employed in the field, with a p-value of 0.024. The Kruskal-Wallis test median ranks indicate that self-employed individuals hold positions that fall between the opinions of the other two groups. For all other items, no statistically significant differences were observed, suggesting that the assessments across the three groups are largely comparable.

Variable	MV	Group	n	Mean rank	Sig.
Dealing with power and authority		Yes, employed	41	61,93	0,024*
		Yes, self-employed	5	50,70	
		No	58	45,99	

*p < 0.05 significant | ** p < 0.01 high significance | U-test according to Mann and Whitney

1 = strongly agree; 5 = strongly disagree

MV=mean value | Sig. = Significance

Table 7: Difference in assessments of competence presentation in tenders with regard to professional experience in project management (own table)

7 Discussion

The level of required competences for roles in project management is influenced by multiple factors, with the items presented to respondents categorised into the competence domains of people, context, and practices (Kuster et al., 2019). Competent actions, which are central to effective project performance, manifest in the form of specific project implementation steps (Schiersmann, Petersen, & Weber, 2017). The findings highlight distinctions in social, personal, and methodological skills, each of which corresponds to a distinct competence area within the Eye of Competence framework (IPMA, 2022). Additionally, Erpenbeck and Sauter (2016) emphasise the critical importance of knowledge mobilisation in competence development, as it enables individuals in project management to effectively apply their skills and knowledge in response to specific situational demands.

It is essential to define the necessary competences in projects. Different assessments and differences in competences confirm the statement by Kuster et al. (2019). Gessler (2018) provides further confirmation of the differences in the areas of competence by stating that basic standardisation is required for the approach to project management, but that leeway and freedom are also needed to take such differences into account. Depending on the project content, different competences are required (Schelle, Ottmann and Pfeiffer, 2008).

The significantly higher evaluation of social and self-competence is supported by Becker's (2015) assertion that women tend to outperform men in areas such as communication skills, patience, understanding, and empathy, demonstrating distinct responses in these domains. These attributes align with the broader categories of social and self-competence.

Achouri (2007) highlights the essential role of skills management in the formulation of job advertisements, emphasising the importance of aligning competences with job requirements. Achieving the optimal balance between these two elements is a nuanced process, as it is crucial to avoid both under- and over-demanding applicants while striving to maximise productivity (Rühl, 2013). For this reason, there are sub-competences that potential employees want more than others in job advertisements (Figure 5). Each company must set its own limits when it comes to presenting the required competences in tenders.

There are differences in various sub-competences in terms of gender, age groups and the groups of students surveyed. In addition to Guggenberger (2017), Meier, Weiß and Wiener (2003) also provide suggestions for drawing up the requirements profile in order to be able to

decide which subcompetences should be included in the tender. The authors mention factors such as the technical requirements, timing of the personnel requirement, potential target groups or possible ways of reaching the target group, while Troger (2016) asserts that individual competences alone are insufficient for achieving organisational goals. In the context of declining birth rates and increasing personnel costs, team performance becomes equally critical. Consequently, new recruits must not only possess the necessary skills but also integrate effectively into the team, thereby contributing to the organisation's efforts to maximise productivity.

One argument against the importance of selecting the right sub-competences for job advertisements is the study by the recruiting agency Talent Works. Gaulhiac (2018) suggests that women who meet only 30 % of the job requirements or sub-skills have the same probability of being invited for an interview as those who meet 90 % of the criteria, whereas for men, this threshold is 50 %. These variations align with the recognition that there are no universally „right“ or „wrong“ competences; instead, the required competences are context-dependent and must be tailored to the specific needs of the organisation. It is therefore incumbent upon the company to clearly define and prioritise the necessary subcompetences, determining the level of fulfilment required for a given role.

8 Recommendations for practise

The recruitment of employees is crucial to the success of organisations, especially in project management. In the face of demographic change and globalisation, companies need to rethink their HR strategies. This section underscores the critical importance of strategic planning in aligning job advertisements with the specific resources and skill sets required for optimal role fulfilment. In addition to traditional selection methods, modern skills, especially in the digital field, should be taken into account. It is also crucial to create attractive job adverts to attract young talent to project management. Three recommendations (R) based on the results are presented below.

R1: It is important that organisations think carefully about the areas for which personnel resources are needed and when they are needed before advertising. In this way, job advertisements can be optimally adapted to the necessary resources and competences. Consequently, organisations can identify employees who not only possess a diverse skill set but also integrate seamlessly into teams, enhancing collective performance. This need for adaptable talent is further underscored by literature, which highlights how organisations, both within and beyond project management, are increasingly impacted by rapid demographic shifts and globalisation.

R2: Relying solely on traditional methods, such as CVs, should not be the primary basis for recruitment decisions. In the context of a pandemic, specialised skills such as digitalisation are increasingly replacing routine tasks and manual labour. Furthermore, the survey reveals that

project management is perceived as a less attractive career option for younger generations, underscoring the need to reassess talent acquisition strategies in light of evolving skill demands.

R3: To effectively attract young talent, job advertisements must be designed in a way that emphasises essential qualifications without being perceived as overly demanding or discouraging. The must-have criteria are different depending on the project type and technical content. It is important to know and define these and thus be able to recruit qualified personnel in a holistic sense. To successfully attract younger talent, job advertisements must be framed in a way that is not discouraging but instead focuses on clearly defined 'must-have' criteria. These essential qualifications vary depending on the nature of the project and its technical requirements. Understanding and articulating these criteria is crucial for the holistic recruitment of qualified personnel.

9 Conclusion

The changing demands on the modern workforce, particularly in educational project management, require a fundamental shift toward intersubjective understanding between organizations and potential employees. This study reveals critical communicative gaps in how competence is mutually constructed and interpreted across different stakeholder groups.

The findings demonstrate a significant disconnect: while organizations present extensive requirement profiles, candidates meeting only 50 % of advertised criteria often receive interview invitations. This paradox reveals that current recruitment communication lacks transparency and creates unnecessary barriers to dialogue. Rather than reflecting genuine needs, overly demanding job postings undermine trust and mutual understanding in the recruitment process.

Gender-specific and age-related differences further illustrate that competence is not an objective construct but a socially negotiated concept. Women rated social and self-competencies significantly higher than men, while older respondents emphasized methodological expertise. These divergent interpretations highlight the importance of recognizing plural understandings in fostering genuine dialogue between diverse stakeholders.

Different project types require not only different skill sets but also different forms of communicative exchange. A tailored approach to job advertisements must create space for intersubjective negotiation about what competence means in specific contexts. Organizations should invite dialogue rather than unilaterally define expectations, acknowledging that successful collaboration depends on shared meaning-making processes.

This study calls for a paradigm shift from competence-matching to competence-dialogue in recruitment. By clearly differentiating between 'must-have' and 'nice-to-have' competencies and articulating requirements transparently, companies can foster authentic intersubjective exchange. This communicative approach not only improves recruitment outcomes but

also establishes foundations for collaborative project cultures built on mutual respect and ongoing dialogue.

Ultimately, successful educational project management depends less on exhaustive credential matching and more on the capacity for intersubjective understanding—the ability to negotiate meanings, coordinate perspectives, and co-create shared goals. This shift represents both a practical improvement to hiring practices and a deeper commitment to mutual recognition, inclusive dialogue, and shared responsibility in educational project work.

10 Limitations and future directions

Whilst the sample size used in this study is sufficient for initial findings, it is not representative of the wider population of current and potential project managers in the education sector. A larger and more diverse sample would likely yield more generalised results. Additionally, the reliance on self-reported data from questionnaires introduces the potential for bias, as participants may overestimate or underestimate their competences and experience. Perceptions of competences can be subjective and influenced by individual experiences and cultural backgrounds.

While the study provides valuable insights specifically into education project management, its results may not be directly transferable to other sectors. Different industries may require distinct skills and face unique challenges that were not addressed in this research. Furthermore, the rapid evolution of the labour market, driven by technological advances and global events such as the COVID-19 pandemic, could quickly render some of the findings obsolete. Continuous research is needed to keep pace with these ongoing changes.

Conducting comparative studies across different sectors and regions could provide a broader understanding of specific competences in various contexts, aiding in the development of more targeted recruitment strategies. Additionally, exploring the integration of emerging technologies, such as artificial intelligence and machine learning, is crucial for shaping the skills required for project management. Understanding how these technologies can be utilised to enhance recruitment and training processes would be highly beneficial.

Furthermore, supplementing quantitative data with qualitative research methods, such as interviews and focus groups, could offer deeper insights into the nuances of competency requirements and the experiences of project managers. This approach would enrich the understanding of the complexities involved in project management.

Lastly, further research into the impact of soft skills on project management success, especially in the areas of teamwork and leadership, could help refine competency models and training programs. This would better prepare future project managers by emphasising the importance of these essential skills.

Literature

- Achouri, C. (2007). *Recruiting und Placement. Methoden und Instrumente der Personalauswahl und -platzierung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Gabler.
- Becker, C. (2015). Frauen im Projektmanagement. In P. Buchenau (Hrsg.), *Chefsache Frauen: Männer machen Frauen erfolgreich* (S. 21–42). Springer Gabler.
- Berekoven, L., Eckert, W., & Ellenrieder, P. (2009). *Marktforschung—Methodische Grundlagen und praktische Anwendung*. GWV Fachverlag GmbH.
- Bortz, J., Döring, N., & Pöschl, S. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Franz Vahlen GmbH.
- Dincher, R., & Mosters, M. (2011). *Personalauswahl und Personalbindung: Einführung und Fallstudie zur Auswahl, Einstellung und Einarbeitung neuer Mitarbeiter* (2., überarb. und erw. Aufl.). Forschungsstelle für Betriebsführung und Personalmanagement.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe!* Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48503-3>
- Gaulhiac, N. (2018). Studie zeigt, dass ihr nur 50 Prozent der Anforderungen der Stellenanzeige erfüllen müsst, um den Job zu bekommen. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.de/karriere/bewerbung/studie-zeigt-dass-ihr-nur-50-prozent-der-anforderungen-der-stellenanzeige-erfuellen-muesst-um-den-job-zu-bekommen-2018-12/>
- Gessler, M. (2009). Strukturmodell der Handlungsfelder. In M. Gessler (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements. Ein Handbuch* (S. 13–38). Waxmann.
- Gessler, M. (2018). Projektmanagement. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (2., überarbeitete Auflage, S. 163–201). Tredition.
- Guggenberger, A. (2017). Strategische und kompetenz-orientierte Personalentwicklung. In B. Rosenberger & A. Guggenberger (Hrsg.), *Modernes Personalmanagement: Strategisch—Operativ—Systemisch* (2. Auflage, S. 261–270). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10317-0>
- IPMA. (2022). *Standard—ICB4—IPMA International Project Management Association*. <https://www.ipma.world/individuals/standard/>
- Kuster, J., Bachmann, C., Huber, E., Hubmann, M., Lippmann, R., Schneider, E., Schneider, P., Witschi, U., & Wüst, R. (2019). *Handbuch Projektmanagement. Agil—Klassisch—Hybrid* (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer.
- Lohberg, S. (2012). *Online-Recruiting: Externe Personalgewinnung über das Internet*. AV Akademikerverlag.
- Meier, H., Weiß, A., & Wiener, B. (2003). *Fachkräfte sichern in kleinen und mittelständischen Unternehmen. Ein Handbuch für Personalverantwortliche*. RKW-Verlag.
- Rühl, M. (2013). Diversity Management bei Deutsche Lufthansa AG. Strategische Ausrichtung und operative Praxis. In R. Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch strategisches Personalmanagement* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 465–482). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00431-6>
- Salvisberg, A. (2010). *Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel*. Seismo.
- Schelle, H., Ottmann, R., & Pfeiffer, A. (2008). *ProjektManager*. GPM.

- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bertelsmann Verlag.
- Schmidtborn, A., & Mussel, P. (2011). Personalauswahl im Kontext organisationalen Wandels: Eine interdisziplinäre Betrachtung. In P. Gelléri & C. Winter (Hrsg.), *Personalpsychologische Diagnostik als Beitrag zu Berufs- und Unternehmenserfolg* (S. 97–112). Hogrefe.
- Scholz, C. (2011). *Grundzüge des Personalmanagements*. Verlag Franz Vahlen.
- Schuler, H. (2013). Personalauswahl. Eine eignungsdiagnostische Perspektive. In R. Stock-Homburg (Hrsg.), *Handbuch strategisches Personalmanagement* (2., überarb. und erw. Aufl, S. 29–58). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00431-6>
- Troger, H. (2016). *7 Erfolgsfaktoren für wirksames Personalmanagement: Antworten auf demografische Entwicklungen und andere Trends*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10398-9>
- Weinert, F. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik, *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe.

Gemeinsam statt einsam lesen: Erste empirische Befunde zu den Auswirkungen eines fachintegrierenden Lesetrainings auf die Leseleistung von Schüler*innen der dritten Schulstufe im inklusiven Unterricht

Elisabeth Stabler¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1517>

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer fachintegrierenden Leseförderung als Grundlage für einen erfolgreichen inklusiven Leseunterricht in der Primarstufe. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie ein Lesefördermaterial gestaltet werden muss, das sozialen Disparitäten entgegenwirkt und dadurch einen Beitrag zu mehr sozialer Teilhabe aller Schüler*innen leistet. Nach wie vor fehlt es vor allem an passgenauen Lesefördermaßnahmen, die in verschiedenen Unterrichtsgegenständen zur Anwendung kommen können und zugleich das soziale und kommunikative Miteinander stärken. Mit dem neu entwickelten Lesetraining *FLEDI 3* (Fachintegrierende Leseförderung in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht – Schwerpunkt auf Leseflüssigkeit), das auf das gemeinsame Lesen mittels Sprachvorbild und Peer-Lautlestandems setzt, sollen innovative Ansätze in der Lesedidaktik erforscht und auf ihre Wirksamkeit im inklusiven Setting überprüft werden. Insgesamt nehmen 450 Schüler*innen der dritten Schulstufe an dieser längsschnittlichen Untersuchung teil. Die durchgeführten Analysen zeigen, dass vor allem leseschwache Schüler*innen von dem fachintegrierenden Lesetraining *FLEDI 3* profitieren. Zudem leistet das Training einen wertvollen Beitrag zu mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit im Leseunterricht, indem Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern die stärksten Zuwächse im Leseverstehen verzeichnen konnten.

Stichwörter: fachintegrierende Leseförderung, *FLEDI 3*, Leseflüssigkeit, Bildungs- und Chancengerechtigkeit, soziales Miteinander im Leseunterricht

¹ Private Pädagogische Hochschule Augustinum, Lange Gasse 2, 8010 Graz.

E-Mail: elisabeth.stabler@pph-augustinum.at

1 Einleitung

Die Frage von gesellschaftlicher und sozialer Partizipation ist in Zeiten tiefgreifender Veränderungen von zentralem Belange (Dutz, 2020). Vor dem Hintergrund einer digitalisierten, textbasierten und informationsreichen Welt sind die durch schulische Bildung vermittelten Lesefähigkeiten eine wesentliche Grundkompetenz aller Schüler*innen (Bachinger et al., 2021). Dennoch ist es unter anderem in Österreich um das Lesen als zentrale Bildungskompetenz bereits ab der Primarstufe schlecht bestellt. Dies verdeutlichen einmal mehr die Ergebnisse der letzten PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*)-Testung aus dem Jahr 2021. Demnach verfügen lediglich 4 % der österreichischen Schüler*innen über eine rudimentäre Lesekompetenz, weitere 16 % sind lediglich in der Lage, explizit genannte Informationen im Text aufzufinden und einfache Schlussfolgerungen zu ziehen (Schmich et al., 2023). Besonders auffallend ist dabei der Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund der Familie (z. B. sprachlicher Hintergrund der Familie, Bildung der Eltern) und der Lesekompetenz der Schüler*innen. Laut IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) 2021 haben sich zwischen der aktuellen Erhebung und IGLU 2001 die sozialen Disparitäten in Österreich signifikant vergrößert (McElvany et al., 2023). Dieses Faktum wirft unweigerlich die Frage nach einer Bildungs- und Chancengerechtigkeit auf, nicht zuletzt deshalb, weil soziale Ungleichheiten im Kontext Schule mit dem meritokratischen Versprechen – Aufstieg durch Leistung – im Widerspruch stehen (Gold, 2020). Chancengleichheit für alle Schüler*innen sowie die Teilhabe am Lebensbereich Schule steht auch im Mittelpunkt eines inklusiven Bildungssystems (Boban & Hinz, 2003), das eine Berücksichtigung der individuellen Unterschiede aller Menschen vorsieht.

Dies bezieht sich nicht nur auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘, sondern auf unterschiedliche Aspekte von Heterogenität wie Geschlecht, soziale Lebenslage, ethnische Zugehörigkeit usw. (Langer et al., 2011, S. 11).

Um diesen unterschiedlichen Lernausgangslagen im Leseunterricht gerecht werden zu können, bedarf es differenzierter und individualisierte Angebote, die als selbstverständlicher Bestandteil jedes Leseunterrichts gelten sollten. Da insbesondere das gemeinsame Lesen den Schüler*innen Sicherheit gibt, Spaß bereitet und zusätzlich motiviert (Bildung durch Sprache und Schrift, 2017) sind auch diese Aspekte bei der Konzeptionierung in einem zukunftsfähigen Leseunterricht zu berücksichtigen. Hierfür braucht es aber einerseits Lehrkräfte, die die Heterogenität der Schüler*innen bewusst sind und andererseits passgenaue Vorbereitungen, wie differenzierter Leseunterricht ermöglicht werden kann (Suprayogi et al., 2017). Im Wesentlichen sind es drei gruppenspezifische Diskrepanzen, die Auswirkungen auf die Lesekompetenzentwicklung haben (Schilcher et al., 2022) und bei der Konzeptionierung eines bildungs- bzw. chancengerechten Leseförderprogramms berücksichtigt werden müssen.

1.1 Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entwicklung der Lesekompetenz

Der Erwerb der Lesekompetenz wird maßgeblich von der sozialen Herkunft bestimmt (Schilcher et al., 2022), weil die Entwicklung der Sprache, die allgemeinen Lernvoraussetzungen sowie die Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs von der Qualität familiärer Sozialisationsprozesse abhängen (Gold, 2020). Kinder, die aus ungünstigen familiären Lebenswelten stammen, sind dahingehend von einer frühen Benachteiligung betroffen und in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung diskriminiert. Eine mangelhafte Lesekompetenz darf aber nicht nur als schichtspezifisches Phänomen gedeutet werden (Stalder, 2013). Wenngleich lesechwache Schüler*innen in niedrigen sozialen Schichten überproportional vertreten sind, finden sich lesestarke Schüler*innen in allen anderen sozialen Schichten (Kronig, 2007). In diesem Zusammenhang betonen Klicpera et al. (2017), dass nicht Armut per se Einfluss auf die Leseentwicklung ausübt, sondern vielmehr die damit einhergehenden begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen. Dies betrifft etwa die im Haushalt zur Verfügung stehenden Bücher, die Schulbildung der Eltern, aber auch die Zeit, die Eltern für das Vorlesen von Büchern aufwenden.

1.2 Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Entwicklung der Lesekompetenz

Salchegger et al. (2017) zeigen in ihrer Studie, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache geringere schulische Leistungen erzielen. Besonders deutlich wird dieser starke Einfluss im Hinblick auf die Leseleistung der Schüler*innen (Bruneforth et al., 2019). Maitz et al. (2018) mahnen jedoch zur Vorsicht, wenn es darum geht, einen Zusammenhang zwischen der Erstsprache und dem Leseverständnis herzustellen. Sie konnten in ihrer Studie mit Schüler*innen der dritten Schulstufe zeigen, dass die Varianzaufklärung im Zusammenhang mit der Erstsprache und dem Leseverständnis erst durch den Einbezug von Herkunftsfaktoren (sozioökonomischer Status und kulturelle Ressourcen) deutlich größer wurde. Der Faktor Erstsprache und die damit einhergehenden Leistungen im Lesen werden daher wesentlich durch den Einbezug der Herkunftsfaktoren mitbestimmt.

2 Fachintegrierende Leseförderung als Beitrag zu mehr Chancen- und Bildungsgerechtigkeit und sozialer Teilhabe

Der Terminus *fachintegrierende Leseförderung* fokussiert Lesemaßnahmen, die nicht losgelöst von ihren Problemzusammenhängen agieren, sondern vielmehr eine mentale Vernetzung des

Gelesenen im Fachunterricht implizieren. In diesem Zusammenhang nehmen differenzierte Sachtexte eine zentrale Rolle im Fachunterricht ein, da sich Schüler*innen anhand dieser einerseits mit bestimmten Themen und Sachverhalten befassen, andererseits neue Inhalte gelernt werden. Darüber hinaus werden Sachtexte dem Bedürfnis der Kinder gerecht, die Welt verstehen zu wollen und zählen laut Erfurter Studie zu den beliebtesten Textsorten von Grundschulkindern beider Geschlechter (Plath & Richter, 2009). Letztlich geht es immer um eine Unterrichtsgestaltung, die sich nicht in erster Linie von den Fachbereichen her konstituiert, sondern von einer Leseförderung ausgeht, in der Fachlichkeit aber eine wesentliche Rolle spielt. Sprache gilt als Schlüssel für einen erfolgreichen Fachunterricht (Wey, 2022) und muss demnach als Aufgabe aller Fächer gedacht und gelebt werden. Die Ausbildung dieser Fertigkeit gilt gemeinhin als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts. Aktuelle Forschungsergebnisse wie jene von Michalak und Feigenspan (2023) weisen jedoch darauf hin, dass Sprachlichkeit und fachliches Lernen eng zusammenhängen. Leseförderung muss dementsprechend als Aufgabe aller Fächer realisiert werden. Artelt et al. (2007) monieren, dass zahlreiche Lehrpersonen der Meinung sind, dass das Lesenlernen in den ersten Jahren der Grundschule abgeschlossen ist und im Fachunterricht als gegeben angenommen wird.

Schreitet der Unterricht jedoch voran, bevor basale Fertigkeiten wie die Dekodierfähigkeit oder das flüssige Lesen bei einem Teil der Kinder gefestigt sind, finden diese kaum mehr Möglichkeiten, ihre Lesekompetenz im schulischen Umfeld weiterzuentwickeln. (Schilcher et al., 2022, S. 5)

Während aber Schüler*innen aus bildungsaffinen Elternhäusern in der Lage sind, diese entstandene Lücke durch häusliche Unterstützung wieder zu schließen, gelingt dies Kindern aus schwachen sozioökonomischen und soziokulturellen Familien nicht (Schilcher et al., 2022). Aus diesem Grund bedarf es einer systematischen schulischen Leseförderung. Gemeint ist damit ein Lesetraining, das systematisch im Sinne einer regelmäßigen (ritualisierten) Lesezeit mehrmals in der Woche umgesetzt wird (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2024) und die Hierarchie des Leseprozesses (Rosebrock und Nix, 2020) berücksichtigt. Zudem braucht es eine Leseförderung, die auf Wirksamkeit beruht. Ausgehend von diesen Befunden wurde das fachintegrierende Lesetraining *FLEDI 3* (Fachintegrierende Leseförderung in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht) zur Förderung der Leseflüssigkeit entwickelt, welches nachstehend genauer erläutert wird.

3 Das Lesefördertraining *FLEDI 3*

Aktuell gibt es in der Lesedidaktik zwei effektive Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit: einerseits das wiederholte Lautlesen und andererseits das begleitende Lautlesen. Beide Verfahren gehören zu den sogenannten Lautleseverfahren, die vor allem bei leseschwachen

Schüler*innen zu sehr guten Erfolgen führen (Rosebrock et al., 2016). Während das wiederholte Lautlesen den Aufbau eines Sichtwortschatzes intendiert, steht beim begleitenden Lautlesen die Förderung der Lesegeschwindigkeit und Prosodie durch ein Lesevorbild (z.B. Tandemlesen) im Fokus (Schilcher et al., 2022).

Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde das Leseflüssigkeitstraining *FLEDI 3* konzipiert, dessen Ziel eine gezielte und systematische Leseförderung aller Schüler*innen der Primarstufe ist und, das Texte zum fächerübergreifenden Lesen mit Sachhörtexten anbietet. Es handelt sich dabei um ein begleitendes Lautlesen, wobei in *FLEDI 3* eine ausgebildete Sprecherin bzw. ein ausgebildeter Sprecher in den Sachhörtexten als Lesetrainer*in fungiert (Wild & Schilcher, 2017). Neben dem begleitenden Lautlesen wird in *FLEDI 3* auch das wiederholte Lautlesen trainiert, indem sich die Kinder die Sachhörtexte gegenseitig im Peer-Lesetandem laut vorlesen. In Summe lesen die Kinder in einem Durchgang einen *FLEDI 3*-Text dreimal:

1. Stilles Mitlesen mit dem/der Sprecher*in vom Sachhörtext,
2. Halblautes Lesen mit dem/der Sprecher*in vom Sachhörtext,
3. Lautes Vorlesen im Peer-Lesetandem

Jeder Durchgang orientiert sich zudem am Leitgedanken: Gemeinsam statt einsam lesen. Durch die ausgebildete Sprecherin bzw. den ausgebildeten Sprecher einerseits und das Peer-Lautlesetandem andererseits wird bei *FLEDI 3* das soziale und kommunikative Miteinander gefördert. Die Schüler*innen werden dabei im Leseprozess nie allein gelassen, sondern durch ein Sprachvorbild unterstützt. Dadurch fällt es den Kindern leichter, Klang und Schrift zu verknüpfen, ihre Leseflüssigkeit zu verbessern und zudem ihr Leseverstehen zu steigern, da sie sich auf den Inhalt konzentrieren können, ohne auf das Entschlüsseln der Wörter zu sehr zu achten.

FLEDI 3 enthält 30 Texte aus den Themenbereichen Gemeinschaft, Natur, Technik, Wirtschaft und Zeit sowie Umwelt und Nachhaltigkeit. Durch die Anwendung des Regensburger Analysetools für Texte (*RATTE*), das die sprachlichen Schwierigkeiten eines Textes anhand quantitativer Textmerkmale misst (Wild & Pissarek, 2016), wurde erreicht, dass alle Texte im Training gleich lang und gleich schwer sind. Als Grundlage dient die Berechnung des *gSmog* (*Simple Measure of Gobbledygook – german*)-Wertes. Dieser gibt näherungsweise die Schulstufe an, in der der Text verwendet werden kann (Bamberger & Vanecek, 1984). Für *FLEDI 3* wurde ein *gSmog*-Wert von 3.5 gewählt, die Wörteranzahl auf 350 festgelegt und die Sachhörtexte hinsichtlich der Vorlesegeschwindigkeit dreifach differenziert.

FLEDI 3 verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, bei dem, so wie es Tervooren & Pfaff (2018) betonen, die Heterogenität im Mittelpunkt steht und die Teilhabe aller Schüler*innen im Leseunterricht möglich wird (Textor, 2015). Daher gibt es zu *FLEDI 3* auch ein *FLEDI 3* leicht-Lesetraining, das die gleichen Lesetexte wie *FLEDI 3* enthält, aber in qualitativer und quantitativer Hinsicht noch weiter nach unten differenziert wurde (*gSmog*-Wert 2.5; Wörteranzahl

250). Zudem wurde die Vorlesegeschwindigkeit in den Sachhörttexten verringert. Alle Schüler*innen lesen daher zum gleichen Thema und sind in der Lage, nach dem dreischrittigen Durchgang eines *FLEDI 3*-Textes gemeinsam an einer Anschlusskommunikation zu partizipieren. Indem sich am Ende jeder *FLEDI 3*-Lesetrainingseinheit alle Kinder in der Klasse über das Gelesene austauschen sowie Bedeutungszuschreibungen und neue Inhalte diskutieren, lernen sie von und übereinander. Das gemeinsame Sprechen über die gelesenen Inhalte trägt zudem zur Förderung einer sozialen Inklusion bei. Heil (2021) betont in ihren Ausführungen zu einer inklusiven Didaktik die bedeutende Rolle einer Balance zwischen einer Individualisierung und einem kooperativen Lernen. Es kommt zu einer Art Lesekollaboration, bei der sich die Mitglieder des Peer-Lautlesetandems gegenseitig unterstützen und motivieren.

4 Methode

Nachstehend wird das Erkenntnisinteresse der Untersuchung durch die Forschungsfrage expliziert, die im Rahmen der Untersuchung beantwortet werden sollen. Ziel der empirischen Studie ist es herauszufinden, wie sich die Leseleistung von Schüler*innen der dritten Schulstufe durch den Einsatz eines fachintegrierenden Lesetrainings (*FLEDI 3*) im inklusiven Unterricht entwickelt. Basierend auf den im theoretischen Teil vorgestellten Erkenntnissen wird folgende Forschungsfrage abgeleitet: Wie entwickelt sich das Leseverstehen von Schüler*innen der dritten Schulstufe im Rahmen der Lesefördermaßnahmen *FLEDI 3* in Abhängigkeit unterschiedlicher Leseleistungsausgangsniveaus und der sozialen Herkunft im Vergleich zu einem herkömmlichen Leseunterricht?

4.1 Zeitlicher Ablauf

Die vorliegende längsschnittliche Untersuchung setzte sich aus zwei Messzeitpunkten (Prätest-Posttest-Design) zusammen und die Stichprobe umfasst 456 Schüler*innen. Der Prätest fand im April 2024 statt. Nach dem Ende der Interventionen wurde ein Posttest im Juni 2024 durchgeführt. Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden alle Kinder innerhalb eines zweiwöchigen Testfensters getestet. Die Testungen der Kinder erfolgten innerhalb des dritten Schuljahres im Klassensetting mittels *Paper-Pencil*-Tests. Bei allen Erhebungen wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Testversionen zum Einsatz kamen. Personenspezifische Daten der Schüler*innen wurden mittels Kurzfragebögen erhoben. Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen, nahmen in Absprache mit der jeweiligen Lehrperson an den Testungen teil.

Die Interventionsgruppe arbeitete über sechs Wochen hinweg, durchschnittlich drei Mal pro Woche 20 Minuten, mit dem *FLEDI 3*. Die Kontrollgruppe führte im gleichen Zeitraum einen herkömmlichen Leseunterricht (Leseunterricht ohne ein spezielles Lesetraining) durch. Eine einheitliche Trainingsdauer von 1 Stunde pro Woche war in beiden Gruppen gegeben.

4.2 Stichprobenbeschreibung

An der vorliegenden Untersuchung nahmen 17 Schulen und 25 verschiedene Klassen aus der Steiermark und Kärnten teil, in denen sich zwischen 12 und 24 Kinder ($M=20.34$, $SD=3.42$) befanden. Dabei trainierten 12 Klassen mit *FLEDI 3* (48.0 %) und 13 Klassen (52.0 %) stellten die Kontrollgruppe dar. Es wurden Daten von 456 Kindern, die sich im Erhebungszeitraum Schuljahr 2023/2024 in der dritten Schulstufe befunden haben, aufgenommen. Die Stichprobe setzte sich aus 236 (48.5 %) Mädchen, 231 (47.4 %) Jungen sowie 20 Schüler*innen (4.1 %), die keine Angaben zum Geschlecht machten, zusammen. Neben dem Geschlecht wurde eine deskriptive Auswertung zum sprachlichen Hintergrund der Schüler*innen erstellt, die ergab, dass 295 Kinder Deutsch als Erstsprache gebrauchen (60.6 %), 186 Schüler*innen verwendeten Deutsch als Zweitsprache (38.2 %). Darüber hinaus sollten die Kinder eine Einschätzung des elterlichen Buchbestands abgeben, da dieser laut Bos et al. (2003) einen bedeutenden Indikator für den sozioökonomischen Status des Elternhauses darstellt. Dieser gilt wiederum als Prädiktor für einen Bildungserfolg (OECD, 2017). 14.3 % der Schüler*innen gaben an, zwischen 0–10 Bücher zu besitzen, 23.7 % verfügen über 11–25 Bücher, 26.8 % haben Zugriff auf 26–100 Bücher, 17.2 % haben zwischen 101–200 Bücher und 18.1 % sind der Ansicht, mehr als 200 Bücher daheim vorzufinden.

4.3 Messinstrument

Zur Ermittlung der Leseleistung wurde der *Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest 2–4 (LGVT 2–4)* zur Anwendung gebracht. Zudem wurde den Schüler*innen ein Kurzfragebogen ausgehändigt, der zur Erfassung personenspezifischer Daten diente. Als Verfahren zur Erfassung der Lesekompetenz kann der *LGVT 2–4* sowohl als Einzel- oder Gruppentest in papiergestützter Version durchgeführt werden. Das Messinstrument besteht aus zwei Parallelformen, sodass auch bei zwei Messzeitpunkten keine gleichen Texte von den Kindern gelesen werden müssen. Die Kinder lesen bei dem *LGVT 2–4* sechs Minuten lang einen fortlaufenden Märchentext mittels Maze-Technik. Die interne Konsistenz der *LGVT 2–4* liegt bei $\alpha=.93$, die Paralleltest-Reliabilität für das dritte Schuljahr beträgt für das Leseverständnis $r=.90$. Die Validität, damit wird die Überprüfung bezeichnet, ob der Test misst, was er vorgibt zu messen, schwankt für das Leseverständnis je nach Schulstufe zwischen $r=.71$ bis $r=.73$. Das Testverfahren wurde in der vorliegenden Untersuchung im Klassenverband als Gruppentest durchgeführt.

4.4 Statistische Auswertung

Die Analyse der quantitativen Daten erfolgte durch das Statistikprogramm SPSS. Mittels einfaktorieller ANOVA (*analysis of variance*) wurde in einem ersten Schritt berechnet, ob zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe Unterschiede im Hinblick auf die Verteilung der sozialen Herkunft vorliegen bzw. ob die Ausgangsleistungen im Lesen vergleichbar sind. In beiden Fällen herrschte Varianzhomogenität. Da im vorliegenden Beitrag geprüft wird, ob sich

Schüler*innen mit unterschiedlichen Leseausgangsniveaus und verschiedener sozialer Herkunft der Interventionsgruppe von der Kontrollgruppe statistisch signifikant voneinander unterscheiden, wurden, im Bewusstsein, das potenzielle Zusammenspiel zwischen Variablen auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Klasse, Schule) nicht berücksichtigen zu können, Kovarianzanalysen (ANCOVAs) zur Klärung der Forschungsfrage berechnet. Als Kovariaten fungierten die soziale Herkunft, das Geschlecht und der Migrationshintergrund, da sie als wesentliche Einflussfaktoren zur Entwicklung der Leseleistung gelten.

5 Ergebnisse

Der folgende Abschnitt stellt die subgruppenspezifischen Analysen vor und gibt dabei erste Einblicke, welchen Einfluss das *FLEDI 3*-Lesetraining auf das Leseverstehen von Schüler*innen der dritten Schulstufe nimmt.

5.1 Veränderungen in der Entwicklung des Leseverständnisses in Abhängigkeit des Leseausgangsniveaus

In einem ersten Schritt soll betrachtet werden, wie sich die Leseleistung von leseschwachen Schüler*innen im Laufe des dritten Schuljahres entwickelte. Hierfür wurden Leseniveaugruppen gebildet. Diese Niveaus wurden anhand von 20 %- Quantilen basierend auf den Ausgangsleistungen im Leseverstehen gebildet (stark unterdurchschnittlich, unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich, stark überdurchschnittlich). Aufgrund einer sehr geringen Stichprobenzahl in der leseschwächsten (N=12) und lesestärksten (N=3) Niveaugruppe wurden die ursprünglichen fünf Niveaugruppen zu drei großen gebündelt (unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich) (Tabelle 1).

Bezeichnung	Niveaugruppe	Anzahl	Rohwert Leseverstehen
unterdurchschnittliche Leser*innen	1	74	bis 5
durchschnittliche Leser*innen	2	332	6-39
überdurchschnittliche Leser*innen	3	63	40-68

Tabelle 1: Einteilung der Schüler*innen gemäß des Rohwerts im Leseverstehen in die Niveaugruppen (Eigendarstellung)

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Ausgangswerte im Leseverstehen und zeigt, wie sich die Niveaugruppen über die Interventionsgruppe bzw. die Kontrollgruppe hinweg verteilen.

	Niveaugruppe 1	Niveaugruppe 2	Niveaugruppe 3
IG	N=49 M= .90 (2.58)	N=179 M= 18.91 (9.15)	N=29 M= 50.59 (6.63)
KG	N=25 M=1.16 (2.63)	N=151 M=19.91 (8.78)	N=34 M=46.76 (5.88)
Gesamt	N=74 M=-.99 (2.58)	N=332 M=19.37 (9.01)	N=63 M=48.52 (6.47)

Tabelle 2: Übersicht über die Größe der Teilstichproben sowie der Mittelwerte M (mit Standardabweichung) im Leseverstehen in der Interventionsgruppe bzw. der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt (Eigendarstellung)

Zur Beantwortung der Entwicklung der Leseleistung unter Berücksichtigung der Leseausgangsniveaus wurden ANCOVAs mit Messwiederholung durchgeführt. Als abhängige Variable funktionierte das Leseverstehen. Als unabhängige Variablen wurden die Leseleistungsniveaugruppen und die Gruppen (*IG und KG*) gewählt, als Kovariaten dienten das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie die soziale Herkunft.

5.2 Entwicklung des Leseverstehens von leseschwachen Schüler*innen

In einem nächsten Schritt wurde das Leseverstehen der leseschwachen Schüler*innen mittels deskriptiver Statistik getrennt für die Interventions- und Kontrollgruppe ausgewertet (Tabelle 4). Bei Betrachtung von Tabelle 4 fällt auf, dass sowohl die Interventionsgruppe als auch die Kontrollgruppe einen Zuwachs im Leseverstehen erzielen konnten.

Gruppen	Anzahl N	Rohwerte Mittelwert (SD)	
		MZP 1	MZP 2
<i>IG</i>	42	.69 (2.50)	14.52 (10.91)
<i>VG</i>	22	1.14 (2.59)	8.18 (9.21)
Gesamt	64	.84 (2.52)	12.34 (10.72)

Tabelle 3: Mittelwerte im Leseverstehen leseschwacher Schüler*innen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt (Eigendarstellung)

Im Anschluss an die deskriptive Auswertung für die gesamte Gruppe erfolgte die Berechnung der ANCOVA mit Messwiederholung. Die ANCOVA über die Entwicklung des Leseverstehens von Niveaugruppe 1 brachte einen signifikanten Haupteffekt für die Zeit ($F(1,61)=17.83, p<.01, \eta^2=.23$). Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich das Leseverstehen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt signifikant unterschied. In einem nächsten Schritt wurde der Haupteffekt der Gruppe berechnet, der ebenfalls signifikant war ($F(1,61)=4.58, p<.05, \eta^2=.07$). Damit wird deutlich, dass leseschwache Schüler*innen der Interventionsgruppe eine signifikant bessere Entwicklung im Leseverstehen aufwiesen als leseschwache Schüler*innen in der Kontrollgruppe. Schließlich wurde in einem letzten Schritt der Interaktionseffekt (Zeit x Gruppe) untersucht, der auch einen statistisch signifikanten Effekt für das Leseverstehen belegte ($F(1,61)=7.19, p<.05, \eta^2=.11$). Im Laufe des dritten Schuljahres unterschied sich daher die Entwicklung im Leseverstehen bei leseschwachen Schüler*innen in beiden Gruppen (IG und KG) voneinander. Leseschwache Schüler*innen profitierten demnach vom *FLEDI 3*-Lese-training, mit einem mittleren Effekt, mehr als leseschwache Kinder von einem herkömmlichen Leseunterricht. Abbildung 2 verdeutlicht dieses Ergebnis grafisch.

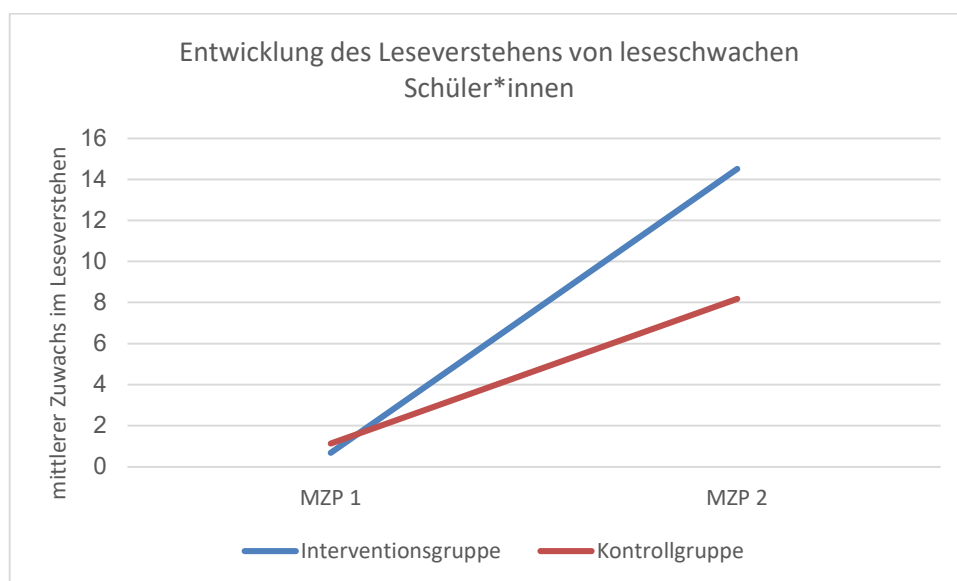


Abbildung 1: Entwicklung im Leseverstehen von leseschwachen Schüler*innen (Eigendarstellung)

5.3 Entwicklung des Leseverstehens in Abhängigkeit der sozialen Herkunft

In einem weiteren Schritt wurde der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Leseverstehen untersucht. Im Zentrum dieser Frage steht, ob es durch *die FLEDI 3*-Intervention gelingt, soziale Disparitäten im Lesen zu minimieren. Dabei werden die Entwicklungen von fünf Gruppen näher betrachtet. Die Gruppen ergeben sich aus den Einschätzungen der Kinder zum elterlichen Buchbestand, da dieser laut Bos et al. (2003) einen bedeutenden Indikator für den

sozioökonomischen Status des Elternhauses darstellt und als Prädiktor für einen Bildungserfolg (OECD, 2017) gilt. Entsprechend den Einschätzungen, die die Kinder zum ersten Testzeitpunkt (MZP 1) tätigten, wurden sie eingeteilt (Buchbestand 0: 0–10 Bücher; Buchbestand 1: 11–25 Bücher; Buchbestand 2: 26–100 Bücher; Buchbestand 3: 101–200 Bücher; Buchbestand 4: über 200 Bücher). Tabelle 4 gibt eine Übersicht über diese Einteilung und zeigt, wie sich das Leseverstehen zum ersten Messzeitpunkt in diesen Gruppen über die Interventions- und Kontrollgruppe hinweg verteilt.

	Buchbestand 0	Buchbestand 1	Buchbestand 2	Buchbestand 3	Buchbestand 4
<i>IG</i>	N= 40 M= 10.18 (10.37)	N= 64 M= 13.16 (10.86)	N= 50 M= 18.54 (13.90)	N= 39 M= 27.92 (15.63)	N= 41 M= 31.83 (18.04)
<i>KG</i>	N= 21 M= 15.48 (11.51)	N= 38 M= 19.55 (1.33)	N= 66 M= 21.74 (13.99)	N= 37 M= 29.43 (15.71)	N= 38 M= 23.00 (16.96)
Gesamt	N= 61 M= 12.00 (10.98)	N= 102 M= 15.51 (11.41)	N= 116 M= 20.36 (13.98)	N= 76 M= 28.66 (15.58)	N= 77 M= 27.90 (18.04)

Tabelle 4: Übersicht über die Größe der Teilstichproben sowie der Mittelwerte M (mit Standardabweichung) im Leseverstehen in den Buchbestandsgruppen getrennt nach Intervention- und Kontrollgruppe (Eigendarstellung)

Eine Korrelationsanalyse belegte, dass der Bücherbestand im elterlichen Haushalt und das Leseverstehen in einem mittleren Ausmaß miteinander korreliert, $r=-.353$, $p<.001$. Das bedeutet, je höher die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt, desto größer das Leseverstehen der Kinder. In einem weiteren Schritt wurden die Zuwächse im Leseverstehen (Leseverstehen MZP 2-Leseverstehen MZP 1) in den jeweiligen Buchbestandsgruppen berechnet. Die deskriptive Auswertung verdeutlichte, dass Schüler*innen der *Buchbestandsgruppe 0* der Interventionsgruppe die größten Zuwächse im Leseverstehen erreichten (Zuwachs: 9.60 Punkte). Im Gegensatz dazu steht die Kontrollgruppe: Hier kam es in der gleichen Buchbestandsgruppe zu einer Abnahme des Leseverstehens um -0.77 Punkte. Eine einfaktorielle Varianzanalyse innerhalb der einzelnen Bücherbestandsgruppen belegte inferenzstatistisch die signifikanten Unterschiede in den Zuwächsen im Leseverstehen (Leseverstehen MZP 2-MZP1) zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe in der *Buchbestandsgruppe 0* ($F(1,60)=13.11$, $p<.01$, $\eta^2=.18$) mit einem starken Effekt und in der *Buchbestandsgruppe 1* ($F(1,101)=6.40$, $p<.05$, $\eta^2=.06$) mit einem mittleren Effekt. Alle anderen Buchbestandsgruppen lieferten keine signifikanten Unterschiede in den Zuwächsen des Leseverstehens.

6 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war, die Entwicklung des Leseverstehens bei Schüler*innen der dritten Schulstufe im Rahmen des fachintegrierenden Lesetrainings *FLEDI 3* im Vergleich zur Kontrollgruppe zu untersuchen. Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob *FLEDI 3* dazu beiträgt, Unterschiede im Lesen, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind, zu minimieren.

Dies erscheint aktuell besonders relevant zu sein, da es nach wie vor im Leseunterricht nicht gelingt, den ungünstigen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (Weis et al., 2019) zu reduzieren.

Die ersten Ergebnisse verdeutlichten, dass Schüler*innen der Interventionsgruppe *FLEDI 3* stärkere Zuwächse im Leseverstehen zeigten als Schüler*innen aus der Kontrollgruppe. Da aber Inklusion „respektive eine inklusive Didaktik eng mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit verbunden ist“ (Frohn & Simon, 2022, o.S.), der gegenwärtige Leseunterricht aber dazu beiträgt, die Leistungsschere im Lesen noch weiter auseinanderzutreiben (Schilcher et al., 2022), stand in der vorliegenden Studie auch die Entwicklung leseschwacher Schüler*innen im Fokus. Diesbezüglich konnte bestätigt werden, dass leseschwache Schüler*innen der Interventionsgruppe eine signifikant bessere Entwicklung im Leseverstehen aufwiesen als leseschwache Schüler*innen in der Kontrollgruppe. Almasi und Hart (2019) belegen, dass Schüler*innen bereits am Beginn ihrer schulischen Laufbahn mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen starten und es vor allem schwächeren Leser*innen nicht gelingt, diese Rückstände über die Schullaufbahn hinweg aufzuholen. Weis et al. (2019) postulieren sogar, dass der aktuelle Leseunterricht eher dazu beiträgt, dass sich die Leistungsschere im Lesen im Laufe der Schuljahre weiter öffnet. Die Ergebnisse von *FLEDI 3* liefern erste Anhaltspunkte, dass ein Leseflüchtigkeitsstraining, welches mit differenzierten Sachhörtexten arbeitet und Lautlesetandems integriert, einen wesentlichen Beitrag zur Förderung leseschwacher Schüler*innen leisten kann. Da diese Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe über ein höheres Ausmaß an Leseverstehen verfügen, besteht die berechtigte Hoffnung, dass sie sich dadurch in einem höheren Maß an einer Anschlusskommunikation beteiligen und besser am Unterrichtsgespräch partizipieren können. Dies führt zu mehr sozialer Eingebundenheit sowie einem positiven Kompetenzerleben und fördert das Selbstkonzept im Lesen (Kammermeyer & Martschinke, 2009).

Die Ergebnisse zum Einfluss der sozialen Herkunft verdeutlichten, dass das *FLEDI 3*-Lesetraining in der Lage ist, soziale Disparitäten im Leseverstehen zu minimieren, indem Kinder aus bildungsferneren Schichten ihren Leistungsrückstand im Lesen im Vergleich zu Schüler*innen aus bildungsaffineren Elternhäusern aufholen konnten. Einem Schereneffekt in der Lesekompetenzentwicklung kann dadurch entgegengewirkt werden (Stanovich, 1986). Es liegt auf der Hand, dass isolierte Lesetrainings keinen nachhaltigen Effekt auf die Leseleistung der Schüler*innen haben und ein fachintegrierendes Lesetraining, wie es *FLEDI 3* ist, als Instrument zur Minderung sozialer Disparitäten zu kurz greift. Um Chancen- und Bildungsgerechtigkeit im Leseunterricht für alle Kinder zu ermöglichen, müssen Interventionsstudien zukünftig institutionell in den Leseunterricht eingebettet werden und nachhaltig weitergeführt werden können. Hierfür braucht es eine Leseförderung, die auf evidenzbasierten Materialien beruht, und fest im Stundenplan mittels verbindlicher Lesezeiten verankert ist, wie etwa beim Hamburger Leseband bereits der Fall ist. Zusätzlich kann eine fachintegrierende Leseförderung dabei unterstützen, das Lesen nicht als „Alleinstellungsmerkmal“ des Deutschunterrichts zu sehen, sondern als Aufgabe aller Fächer in der Primarstufe.

Resümierend kann festgehalten werden, dass *FLEDI 3* einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten kann und zu einer gesteigerten sozialen Teilhabe am Unterricht führt. Bei all diesen positiven Entwicklungen darf jedoch nicht übersehen werden, dass auch noch andere Faktoren die Entwicklung der Leseleistung von Schüler*innen maßgeblich beeinflussen. Hierzu zählen etwa klassenbezogene Variablen wie die Klassenzusammensetzung und die Klassengröße oder Variablen, die Lehrperson betreffen (z.B. Motivation). Mehrebenenanalytische Verfahren könnten hierbei für präzisere Ergebnisse sorgen. Letztlich geht es aber vor allem darum, dass Lehrpersonen die Herausforderung annehmen, dem Spannungsfeld zwischen einer inklusiven Leseförderung und den Fachbereichen per se fachdidaktisch zu begegnen und so einen wesentlichen Beitrag zu einer umfassenden Lesekompetenz leisten. Dadurch besteht die begründete Hoffnung, das Lesen als Schlüsselkompetenz im Unterricht erlebbar zu machen und so eine soziale Teilhabe an der Gesellschaft für alle Kinder zu ermöglichen.

Literatur

- Almasi, J. & Hart, S. (2019). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. Morrow & L. Gambrell (Hrsg.), *Best practices in literacy instruction* (6. Aufl.) (S. 221–249). Guilford Press.
- Artelt, C., McElvany, N. Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W. Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise* (Bildungsforschung). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bachinger, A., Bruneforth, M., & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 532). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
<http://doi.org/10.17888/nbb202.Gesehen.15.01.2025>.
- Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in der deutschen Sprache*. Jugend und Volk.
- Berger, J., Ender, D., & Paleczek, L. (2022). *Manual zur Erstellung von differenzierten Sachtexten in RegioDiff und RegiNaDiff*. University of Graz.
- Bildung durch Sprache und Schrift (BISS) (2017). *Gemeinsam fit im Lesen. Lautlese-Tandems im Schulunterricht*. <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-lautlese-tandems.pdf>
Gesehen: 29.01.2026.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bruneforth, M., Höller, I. & Widauer, K (2019). Ungleichheitseffekte auf die Schulwahl nach der Grundschule im Zeitvergleich. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 133–156). Leykam.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2010). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia (ed.), *The handbook of bilingualism* (p. 114–144). Blackwell.
- Dutz, G. & Heilmann, L. (2020). Lesekompetenz und politische Partizipation: Empirische Befunde aus PIAAC-L. In O. Dörner, C. Iller, I. Schüßler, H. von Felden, S. Lerch (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Schriftenreihe der

- Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 193–206). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:20589>
- Ehlers, S. (2017). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (DTP, Bd. 9, S. 279–291) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Schneider.
- Ennemoser, M. & Schlagmüller, M. (2024). Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 2–4. 1. Auflage. Hogrefe.
- Frohn, J., & Simon, T. (2022). Inklusive Didaktik und Bildungsgerechtigkeit – eine Verhältnisbestimmung. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/657>. Gesehen 13.07.2024.
- Gold, A. (2011). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Vanderhoeck & Ruprecht.
- Gold, A. (2020). *Disparitäten der Lesekompetenz: Ausmaß, Genese und Legitimation von Ungleichheiten*. Franz Steiner Verlag.
- Greiner, U. Hofmann, F., Schreiner, C. & Wiesner, C. (2020). *Bildungsstandards: Kompetenzorientierung, Aufgabekultur und Qualitätsentwicklung im Schulsystem*. Waxmann.
- Husain, M. & Millimet, D. (2009). The mythical ‚boy crisis‘? *Economics of Education Review*, 28(1), 38–48.
- Jazbec, S. (2009). „Man taucht in eine andere Welt ein...“: Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur – Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und -studenten. Lang.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht – Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), S. 35–54.
- Maitz, K., Paleczek, L., Seifert, S., Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Zusammenhang der Leseverständnisleistung mit sozialen Herkunftsfaktoren bei SchülerInnen der dritten Schulstufe. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1/2018, 47–160. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0012-6>.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. *Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (5. überarbeitete und erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Michalak, M., Feigenspan, K. (2023). Zum Zusammenspiel von fachbezogenem und sprachlichem Lernen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16, 95–111, <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00163-w>.
- Leseeinteressen und Rezeptionsmuster. In K. Richter & M. Plath (Hrsg.), *Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Wege zur Lesemotivation in der Schule* (S. 27–62). Schneider.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023), Ministerin Feller: Wir stärken die Lesekompetenz an unseren Grundschulen. Erste Schritte zur Förderung der Basiskompetenzen: Verbindliche Lesezeiten an allen Schulen der Primarstufe. <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/ministerin-feller-wir-staerken-die-lesekompetenz-unseren-grundschulen-16>. Gesehen 09.07.2024.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Starting Strong*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Paulus, C (2009). *Die „Bücheraufgabe“ zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern*. <https://www.researchgate.net/publication/37368101>. Gesehen 05.04.2024.

- Philipp, M. (2010). *Lesen empirisch, Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2011). Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *Leseforum Schweiz*, 1/2011, 1–25.
- Philipp, M. & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Zusatzmaterial auf der CD-ROM) (S. 1–29). Friedrich.
- Plath, M. & Richter, K. (2009). Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Reinders, H. (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Crossed-Lagged-Panel Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1(4), 569–587.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9. überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe* (Praxis Deutsch, 4. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Salchegger, S., Suchań, B., Widauer, K., Höller, I., Toferer, B. & Glaeser, A. (2017). Lesekompetenz im internationalen Vergleich. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 35–56). Leykam.
- Schilcher, A., Wild, J., Steinert, M. & Sieber, S. (2022). FilBY-2. Fachintegrierte Leseförderung. <https://www.lesen.bayern.de/filby2>. Gesehen 25.04.2024.
- Schmich, J., Illetschko, M., & Wallner-Paschon, C. (2023). *PIRLS 2021—Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule—Erste Ergebnisse* (S. 154). Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>.
- Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2022). Diagnostik und Differenzierung im Leseunterricht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 683–696). Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>.
- Snow, C. & Goldfield, B. (1983). Turn the page please. Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551–571.
- Stalder, U. M. (2013). *Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge*. Springer VS.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360–407.
- Wey, S. (2022). Zur Bedeutung von Sprache im Fachunterricht. In: *Wie Sprache dem Verstehen hilft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36038-2_2.
- Wild, J., & Pissarek, M. (2016). RATTE. Regensburger Analysetool für Texte. Dokumentation. www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/medien/ratte_dokumentation.pdf. Gesehen 15.07.2024.
- Walter, J. (2013). *VSL. Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens* (1. Aufl.). Hogrefe.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann.
- Wild, J., & Schilcher, A. (2017). *Filius. Lehrerhandreichung. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren*. www.projektelis.eu. Gesehen 03.04.2024.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2014). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl.). Hans Huber.

Global Citizenship Education und Cosmo-uBuntu: Demokratie und Zivilcourage als Zeichen planetarer Gerechtigkeit – kommunikative Vernunft durch gleichwertige, hierarchiefreie Verbundenheit

Thomas Benesch¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1503>

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht der Aspekt der Demokratiebildung und der Förderung von Zivilcourage im Rahmen transformativer Bildung. Das bildungspolitische Konzept der Global Citizenship Education (GCE) befähigt Schüler*innen zum verantwortungsbewussten Mitgestalten und zur Solidarität für eine demokratische und inklusive globale Gesellschaft durch das kritische Auseinandersetzen mit Machtstrukturen und Diskriminierungen bzw. Ungleichbehandlungen. Demokratiebildung ist dabei nicht nur Theorie, sondern wird durch gezielte Lernarrangements in der Praxis erlebbar. Vorgestellt wird der pädagogische Ansatz der GCE und der Erweiterung auf das Global Citizenship 1–2–3-Modell sowie das afrikanische Konzept des Cosmo-uBuntu, bei dem durch seinen ontologischen/axiologischen Zugang die menschliche Würde, Diversität und Gerechtigkeit im Zentrum steht. Damit wird die kommunikative Vernunft als gleichwertige, hierarchiefreie Verbundenheit konkretisiert und in Bildungsprozessen praktisch erfahrbar. Dadurch schafft dieser Ansatz eine zusätzliche Basis für die Entwicklung von Zivilcourage, losgelöst von Geschlecht, ethnischen, religiösen oder sozialen Merkmalen. Im Anschluss erfolgt der Transfer auf die pädagogische Praxis mit der Realisierung von Demokratiebildung und Darlegung von Methoden zur Entwicklung von Zivilcourage für Lehrkräfte. Ergänzt werden diese Ausführungen mit einer kritischen Würdigung der potentiellen Herausforderungen im Bildungskontext. Dieser Beitrag versteht sich ausdrücklich als konzeptioneller Zugang. Ziel ist es nicht, empirische Wirkungen von Global Citizenship Education zu messen, sondern ein erweitertes normatives Verständnis von Zivilcourage zu entwickeln, das Demokratiebildung im Horizont planetarer Verantwortung verortet.

Stichwörter: Demokratie, Zivilcourage, Bildungspolitik, Pädagogik

¹ Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Thomas Alva Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt.
E-Mail: thomas.benesch@ph-burgenland.at

1 Einleitung

Die Global Citizenship Education (GCE) ist ein bildungspolitisches Konzept, das Lernende zu aktiver Teilhabe, solidarischem Handeln und verantwortungsbewusstem Mitgestalten einer demokratischen und inklusiven Weltgesellschaft befähigt (Grobbauer, 2016, S. 19). Durch die Integration in österreichische Lehrpläne werden Schüler*innen nicht nur mit globalen Zusammenhängen vertraut gemacht, sondern auch in die Lage versetzt, demokratische Werte aktiv zu leben und gesellschaftliche Herausforderungen mutig anzugehen (BMBWF, 2024).

Eine zusätzliche philosophische Perspektive bringt das afrikanische Konzept des Cosmo-uBuntu ein. Dieses beansprucht einen eigenen epistemologischen Raum, der sich nicht mit westlichen Rahmenwerken deckt, sondern eine grundlegend andere ontologische und axiologische Basis hat (Cossa, 2023, S. 33). Cosmo-uBuntu, entwickelt von José Cossa, versteht den Menschen als Teil eines umfassenden Kosmos und ruft zu einer freiwilligen, universellen Wertegemeinschaft auf, die Würde, Diversität und Gerechtigkeit für alle anstrebt (Cossa, 2021a, S. 22). Diese Ablehnung von Klassifikation und Hierarchie ist konstitutiv für den Menschenbegriff des Cosmo-uBuntu, der explizit ohne die Kategorien des individuellen Selbst und der Hierarchisierung auskommt (Cossa et al., 2025, S. 974). Cosmo-uBuntu erweitert die afrikanische Philosophie des uBuntu von der Gemeinschaft auf den gesamten Kosmos. Es versteht den Menschen als Teil eines Beziehungsnetzes, das alle Menschen, Lebewesen, die Natur und zukünftige Generationen einschließt (Cossa et al., 2020, S. 754–756). Der Ansatz lehnt hierarchische Kategorien wie Geschlecht, Ethnie oder soziale Klasse ab und setzt stattdessen auf eine freiwillige, universelle Wertegemeinschaft, die Würde, Diversität und Gerechtigkeit anstrebt (Cossa, 2021a, S. 22 und Teklu et al., 2021, S. 87). Durch die Ablehnung hierarchischer Kategorien wie Geschlecht, Ethnie oder soziale Klasse bietet Cosmo-uBuntu eine erweiterte Grundlage für Zivilcourage, die über lokale und nationale Grenzen hinausweist (Cossa et al., 2020, S. 754–756).

2 Demokratie und Zivilcourage als Kern der GCE

GCE ist weit mehr als ein global orientiertes Bildungsmodell – sie stellt eine pädagogische Strategie dar, um demokratische Verantwortung in einer vernetzten Welt zu fördern (Grobbauer & Wintersteiner, 2018). Ausgehend von der Vision einer ökologisch tragfähigen und sozial gerechten Zukunft setzt GCE auf kritische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen, Diskriminierung und Ungleichheit. Demokratiebildung ist dabei nicht nur ein theoretischer Inhalt, sondern wird durch gezielte Lernarrangements praktisch erlebbar gemacht.

Zivilcourage – verstanden als mutiges, wertebasiertes Handeln für das Wohl anderer – wird in der GCE durch erlebnisorientierte Ansätze gezielt gestärkt. Das Modell Global Citizenship 1-2-3 (Putman & Byker, 2020) liefert hierfür einen praxisnahen Rahmen:

- Kulturelle Sensibilität: Empathie und Respekt für Vielfalt als Grundlage couragierten Handelns (Huber, 2019. S. 196). Kulturelle Sensibilität wird zur planetaren Resonanz, die nicht nur Menschen, sondern auch Natur und zukünftige Generationen einbezieht. Hierarchische Kategorien wie Geschlecht, Ethnie oder soziale Klasse werden zugunsten von Gleichwertigkeit und gegenseitiger Verantwortung abgelehnt.
- Globales Bewusstsein: Verstehen, wie demokratische Prozesse und Machtverhältnisse global ineinandergreifen (Kodym, 2021, S. 103). Globales Bewusstsein wird zu kosmisch-vernetztem Wissen, das lokale und globale Zusammenhänge im Kontext planetarer Gerechtigkeit erfasst. Im Learn-Think-Act-Zyklus bedeutet dies: Lernen durch multiperspektivische Inhalte, Nachdenken und Handeln im Sinne interkultureller und ökologischer Solidarität.
- Erfahrungsbasiertes Lernen: Engagement in realen Kontexten, in denen Zivilcourage geübt und reflektiert wird. Erfahrungsbasiertes Lernen wird zu planetarisch-verantwortlichem Handeln, das immer auch Würde, Diversität und ökologisches Gleichgewicht einschließt. Im Learn-Think-Act-Zyklus bedeutet dies: Lernen durch konkrete Begegnungen und Projekte, Nachdenken über deren globale Bedeutung und Handeln in gleichwertigen Partnerschaften, die soziale und ökologische Ziele vereinen.

In der erweiterten Version verbindet das Modell die drei zentralen Dimensionen mit den Prinzipien von Cosmo-uBuntu. Dadurch wird die Förderung von Zivilcourage über kulturelle und nationale Grenzen hinaus zu einem Beitrag für eine weltweite Kultur der Würde, des Respekts und der Gerechtigkeit. Die Abbildung 1 zeigt das Modell zum Entstehen der Synergie für globale Zivilcourage.

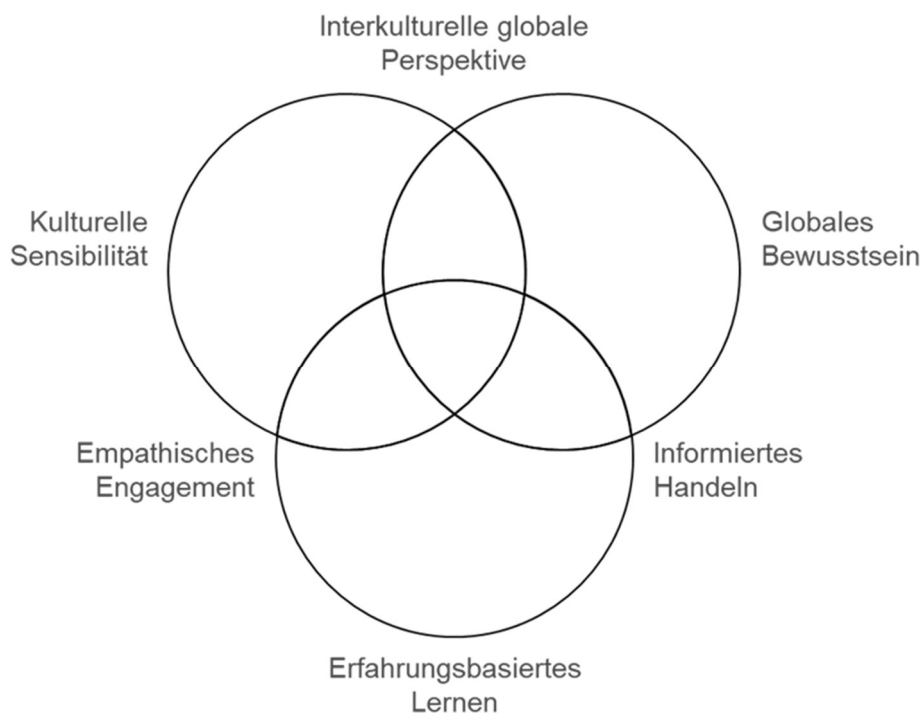


Abbildung 1: Synergie für globale Zivilcourage. Eigene Darstellung in Anlehnung an Putman & Byker (2020), erweitert um die Prinzipien von Cosmo-uBuntu nach Cossa (2020 und 2021a).

Die Abbildung 1 verdeutlicht die erweiterte Form des Global Citizenship 1–2–3-Modells durch die Integration von Cosmo-uBuntu. Die drei Dimensionen – kulturelle Sensibilität (als planetare Resonanz), globales Bewusstsein (als kosmisch-vernetztes Wissen) und erfahrungsbasiertes Lernen (als planetarisch-verantwortliches Handeln) – überlappen sich im Zentrum zur globalen Zivilcourage. Dieser Kern steht für die Verbindung von Wissen, Empathie und Handlungskompetenz im Sinne einer globalen Verantwortung, die soziale, kulturelle und ökologische Gerechtigkeit gleichermaßen umfasst.

In der hier verwendeten erweiterten Version wird das Modell um die Prinzipien von Cosmo-uBuntu ergänzt, um kulturelle Sensibilität zu einer planetaren Resonanz zu erweitern, globales Bewusstsein als kosmisch-vernetztes Wissen zu denken und erfahrungsbasiertes Lernen als planetarisch-verantwortliches Handeln zu gestalten. Dadurch wird der Fokus nicht nur auf interkulturelle Verständigung, sondern auch auf die Würde und Gerechtigkeit für alle Lebewesen und zukünftige Generationen gelegt.

Im Sinne von Cosmo-uBuntu wird Zivilcourage nicht nur als Einsatz für die eigene Gemeinschaft, sondern auch als Beitrag zur globalen Gerechtigkeit verstanden. Dabei werden interkulturelle, soziale und ökologische Verantwortung zusammengedacht. Das Konzept fordert Mut zur Überwindung bestehender Strukturen und ermutigt, Gerechtigkeit kontextuell – jenseits rein westlicher Deutungsmuster – zu verankern (Teklu et al., 2021, S. 87).

Diese Verbindung aus Haltung, Wissen und Handlungskompetenz macht GCE zu einem Motor für eine demokratische Schulkultur, die auf Inklusion und Partizipation setzt (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 166).

3 Pädagogische Umsetzung – Demokratiebildung konkretisieren

Die vier normativen Grundpfeiler von GCE (Lang-Wojtasik & Lang, 2022) – Nachhaltigkeit, Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit und Partnerschaft – lassen sich direkt auf demokratische Bildung übertragen. Dabei steht Nachhaltigkeit für eine langfristige Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, Gewaltlosigkeit für die Fähigkeit zur konstruktiven Konfliktlösung, Gerechtigkeit für das aktive Eintreten gegen Diskriminierung und Partnerschaft für gelebte Kooperation in Vielfalt. In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, Lernräume zu schaffen, in denen Schüler*innen durch Debatten, Rollenspiele oder Projektstage selbst demokratische Prozesse gestalten, beispielsweise in Politischer Bildung mit Fokus auf EU-Entscheidungen und UN-Nachhaltigkeitsziele (Mauric, 2016, S. 23), in Planspielen zu Klimagerechtigkeit, die Entscheidungsprozesse erlebbar machen (Filko, 2021) oder in Kooperationen mit NGOs zu Themen wie Flucht, Menschenrechte oder Fair Trade.

Cosmo-uBuntu erweitert diese Grundpfeiler, indem es Nachhaltigkeit ausdrücklich mit der Bewahrung des ökologischen Gleichgewichts und der Verantwortung gegenüber kommenden Generationen verknüpft (Cossa, 2021b, S. 41). Die Partnerschaft wird hier global gedacht – als

freiwillige Zugehörigkeit zu einer Weltgemeinschaft, die sich nicht durch politische Grenzen oder kulturelle Hierarchien einschränken lässt. Pädagogisch bedeutet dies, interdisziplinäre und transkulturelle Lernprozesse zu fördern, die Dialog, kritisches Denken und die Fähigkeit zur gemeinsamen Problemlösung stärken. Ein praktisches Modell hierfür bietet das gemeinsame Unterrichten via Collaborative Online International Learning, das Studierenden in Afrika und Nordamerika ermöglicht, in herausfordernden, interessanten und unvergesslichen (Adjei & Falen, 2025, S. 119) Projekten zusammenzuarbeiten und dabei Perspektiven zu dezentrieren.

Entwicklungslogisch kann auf der Primarstufe der Schwerpunkt auf soziale und emotionale Kompetenzen wie Freundschaft, Fairness und gegenseitige Hilfe gelegt werden, in der Sekundarstufe I auf die Analyse globaler Demokratiedefizite und in der Sekundarstufe II auf die Gestaltung eigener politischer Initiativen. Hierzu empfiehlt sich eine zunehmende Vertiefung von Reflexion und Handlungsorientierung je nach Altersstufe (Scherling & Mauric, 2018, S. 11).

4 Globale Zivilcourage in Bildung und Praxis: Methodische Wege und kritische Herausforderungen

Dieser Abschnitt verbindet zwei zentrale Perspektiven. Zunächst werden konkrete Beispiele und Methoden zur Förderung von Zivilcourage analysiert, um anschließend die strukturellen Herausforderungen und Zukunftsperspektiven einer solchen Bildungspraxis kritisch zu beleuchten.

Zivilcourage zeigt sich in vielen gesellschaftlichen Bewegungen. Die Analyse der ‚Occupy Wall Street‘-Bewegung (Catalano, 2013) illustriert, wie Menschen verschiedener Hintergründe sich vereinten, um Ungerechtigkeiten im Finanzsystem anzugehen. Ähnliche Prinzipien finden sich in ‚Fridays for Future‘ oder ‚Extinction Rebellion‘ – Bewegungen, die demokratische Beteiligung und mutiges Handeln verknüpfen (Berglund & Schmidt, 2020).

Die nachfolgenden methodischen Zugänge können durch Cosmo-uBuntu so erweitert werden, dass sie soziale, kulturelle und ökologische Verantwortung in gleicher Weise berücksichtigen.

Für Lehrkräfte bietet das Modell Global Citizenship 1–2–3 methodische Zugänge (Putman & Byker, 2020, S. 17), etwa interaktive Methoden wie Rollenspiele zu Menschenrechtsfragen, Fallstudien zu aktuellen Konflikten, bei denen couragiertes Eingreifen nötig ist, sowie Reflexionsphasen, um eigene Handlungsspielräume zu erkennen und Privilegien zu hinterfragen. Durch die Brille von Cosmo-uBuntu werden solche Bewegungen nicht nur als politische, sondern auch als ethische Handlungen im Sinne einer globalen Verbundenheit verstanden. Zivilcourage wird dabei als Beitrag zu einer planetaren Kultur der Würde, des Respekts und der Gerechtigkeit interpretiert – und nicht nur als Reaktion auf akute Missstände (Cossa et al.,

2020, S. 756). Diese Methoden verbinden Wissensvermittlung mit dem Einüben demokratischer Verantwortung und fördern zugleich interkulturelle Verständigung (Akkari & Maleq 2020, S. 211f).

Trotz ihres Potenzials steht GCE in der Demokratiebildung vor Herausforderungen, darunter die von postkolonialer Kritik angemahnte Reflexion westlicher Bildungsdominanz (Wintersteiner, 2019). Eine konkrete Form dieser Dominanz ist die gewaltsame Übersetzung und Vereinnahmung nicht-westlicher Konzepte, welche deren eigenständige epistemologische Wurzeln auslöschen kann (Cossa, 2023, S. 36). Dieser Prozess wird insbesondere in der anhaltenden Dominanz kolonialer Bildungssprachen manifest, die als zentraler Mechanismus einer Kolonialität des Geistes wirken und eigenständig, außerhalb der Moderne verortete Theorien systematisch verunmöglichen (Cossa et al., 2025, S. 972). Zudem erfordert die praktische Umsetzung Ressourcen und gezielte Fortbildungen für Lehrkräfte (Grobbaauer, 2017, S. 75). Schließlich muss Inklusion gewährleistet sein, um allen Lernenden demokratische Teilhabe zu ermöglichen (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 166).

Zukunftsweisend ist die Kombination von GCE mit digitalen Formaten wie virtuellen Austauschprogrammen oder Online-Plattformen für globales Lernen. Kritisch zu hinterfragen bleibt, ob Bildungsinhalte zugunsten kurzfristiger ökonomischer Verwertbarkeit verdrängt werden (Grobbaauer, 2014, S. 30f).

Cosmo-uBuntu bietet hier einen kritischen Gegenentwurf, indem es asymmetrische Machtstrukturen zwischen Partnerbeziehungen explizit in Frage stellt (Teklu et al., 2021, S. 87) und ein auf Gleichwertigkeit beruhendes Bildungsverständnis fördert. Darüber hinaus fordert es die ethische Ausrichtung moderner Technologie im Einklang mit sozialen und ökologischen Zielen (Cossa, 2021b, S. 41). Diese Forderung ergibt sich notwendig aus der Analyse, dass moderne Technologien wie Künstliche Intelligenz einen westlichen Bias und cartesianischen Dualismus fortschreiben und somit nicht-westliche Menschheitskonzepte untergraben sowie epistemische Gewalt perpetuieren (Cossa et al., 2025, S. 971).

5 Schlussfolgerung – Demokratie leben lernen

GCE mit Fokus auf Demokratie und Zivilcourage bietet das Potenzial, Lernende zu befähigen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, sich gegen Ungerechtigkeit zu stellen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Durch die Verbindung von Wissen, Empathie und aktivem Engagement fördert dieser Ansatz eine Schulkultur, in der demokratische Werte nicht nur vermittelt, sondern gelebt werden. In einer Welt globaler Herausforderungen ist Zivilcourage keine optionale Tugend, sondern eine notwendige Kompetenz – und GCE liefert die Werkzeuge, um sie zu entwickeln und im Alltag umzusetzen (Huber, 2019, S. 196). Mit Cosmo-uBuntu wird diese Perspektive global erweitert: Demokratie und Zivilcourage werden zu Elementen einer planetaren Ethik, die Würde, Diversität und Gerechtigkeit für alle Menschen und die Natur umfasst. Diese Ethik muss in der Praxis gelebt werden. Adjei & Falen (2025, S. 123)

zeigen, dass erfolgreiche Kollaboration intellektuelle Demut und gegenseitigen Respekt erfordern – Werte, die dem Cosmo-uBuntu-Prinzip entsprechen und hierarchische Wissensstrukturen aktiv hinterfragen.

Latour (2018, S. 17f) beschreibt diese neue Verbundenheit als eine ‚perverse Universalität‘: das gemeinsame Gefühl, dass uns der Boden unter den Füßen weggezogen wird. Aus dieser geteilten Verunsicherung kann jedoch eine neue Solidarität erwachsen – die Suche danach, welches Territorium wir gemeinsam bewohnbar machen können. Damit liefert Cosmo-uBuntu einen normativen Rahmen, der GCE nicht nur inhaltlich, sondern auch wertebasiert auf eine inklusive, postkoloniale und kosmopolitische Grundlage stellt.

Durch die Integration in das praxisorientierte Global Citizenship 1–2–3-Modell wird Cosmo-uBuntu konkret erfahrbar und handlungsleitend. Die Lernenden erleben, dass globale Verantwortung stets eine Verbindung von Wissen, Empathie und planetarischem Handeln ist. Diese normativ-konzeptionelle Erweiterung von Zivilcourage und Demokratiebildung im planetaren Horizont findet ihre politisch-praktische Entsprechung in aktuellen friedenspolitischen Entwürfen. So verbindet etwa das Konzept der ‚Friedensrepublik Österreich im Heimatland Erde‘ (Wintersteiner, 2025) die Forderung nach einer globalen, gewaltfreien und ökologisch verantwortlichen Sicherheitspolitik mit der Vision einer Bildung, die Menschen als ‚planetare citizens‘ zu mutigem Engagement für gemeinsame Sicherheit, Gerechtigkeit und den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen befähigt. Damit wird die im GCE-Modell angestrebte Verbindung von Wissen, Empathie und Handlungskompetenz zu einer konkreten politischen Handlungsmaxime für eine ‚Wendezeit‘ jenseits militaristischer Logiken. Latour (2018, S. 11) betont, dass diese Wende keine Option, sondern eine Notwendigkeit ist. Der Klimawandel steht im Zentrum aller geopolitischen Konflikte und sei untrennbar mit sozialer Ungerechtigkeit verbunden.

Literatur

- Adjei, S. K., & Falen, D. J. (2025). Promises and challenges of collaborative teaching: Crossing cultural and academic boundaries. *The February Journal*, 5, S. 112–127.
- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). Rethinking Global Citizenship Education. A Critical Perspective. In A. Akkari & K. Maleq (Ed.), *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives*. Springer Nature Cham (S. 205–217).
- Berglund, O., & Schmidt, D. (2020). *Extinction rebellion and climate change activism*. Springer Berlin.
- BMBWF (2024). Globales Lernen und Global Citizenship Education. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html
- Catalano, T. A. (2013). Occupy. A case illustration of social movements in global citizenship educations. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8 (Heft 3), S. 276–288.
- Cossa, J., Le Grange, L., & Waghid, Y. (2020). Cosmo-Ubuntu: toward a new (exterior to modernity) theorizing about the human, the cosmos, and education. *Comparative Education Review*, 64 (Heft 4), S. 753–756.

- Cossa, J. (2021a). Cosmo-uBuntu theorizing about the global citizen in modernity's frontiers: lived experience in Mozambique, United States, and South Africa. In S. Wiksten (Ed.), *Centering global citizenship education in the public sphere. International enactments of GCED for social justice and common good*. Routledge New York London (S. 14–27).
- Cossa, J. (2021b). Cosmo-uBuntu: towards a new theorizing for justice in education and beyond. In A. A. Abdi (Ed.), *Critical theorizations of education*. Brill Leiden (S. 31–43).
- Cossa, J. (2023). uMuntu nguMuntu ngaBantu. Toward an equitably infused global epistemological orientation and global (philosophy of) education. *Journal of the Global South*, 10 (Heft 1), S. 33–52.
- Cossa, J., Harris, K., & Barat, S. (2025). Modernist education and the myth of development in Africa. *International Review of Education*, 71 (Heft 6), S. 959–978.
- Filko, C. (2021). Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. Realität, Herausforderung, Ziel(e)? Überlegungen aus einer Global Citizenship-Perspektive. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik)*, 45 (Heft 4), S. 44–54.
- Grobbauer, H. (2014). Global citizenship education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik*, 37 (Heft 3), S. 28–33.
- Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (Heft 1), S. 18–22.
- Grobbauer, H. (2017). Global Citizenship Education. Politische Bildung in der Weltgesellschaft. In O. Emde et al. (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Barbara Budrich Opladen Berlin Toronto (S. 66–77).
- Grobbauer, H., & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education. Von der Theorie zur Praxis. In H. Grobbauer & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis*. Österreichische UNESCO-Kommission Wien (S. 7–9).
- Huber, M. (2019). Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformationen. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Barbara Budrich Opladen Berlin Toronto (S. 193–204).
- Kodym, C. (2021). Neue Realitäten denken. Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik)*, 45 (Heft 4), S. 102–110.
- Lang-Wojtasik, G., & Lang S. (2022). Zukunftsfähige Bildungsanlässe und konzeptionelle Zugänge. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Waxmann Münster New York (S. 141–158).
- Lang-Wojtasik, G., & Oza, D. J. (2020). Global citizenship education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium comparationis*, 26 (Heft 2), S. 158–173.
- Latour, B. (2018). *Das terrestrische Manifest*. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Mauric, U. (2016). *Global Citizenship Education als Chance für die Lehrer*innenbildung*. Waxmann Münster.
- Putman, S. M., & Byker, E. J. (2020). Global citizenship 1–2–3. Learn, think, and act. *Kappa Delta Pi Record*, 56 (Heft 1), S. 16–21.
- Scherling, J., & Mauric, U. (2018). Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education. In H. Grobbauer & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis*. Österreichische UNESCO-Kommission Wien (S. 10–14).

- Teklu, A. B., Cossa, J., & Barat, S. (2021). Towards building strategic international university-society partnerships in Africa. *Modern Africa: politics, history and society*, 9 (Heft 2), S. 82—115.
- Wintersteiner, W. (2019). Global Citizenship Education. Eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42 (Heft 1), S. 21—25.
- Wintersteiner, W. (2025). Mut zum Frieden: Für eine Friedensrepublik Österreich im Heimatland Erde. *Unsere Zeitung*, 20.9.2025. <https://www.unsere-zeitung.at/2025/09/20/mut-zum-frieden-fuer-eine-friedensrepublik-oesterreich-im-heimatland-erde/>

Zwischen Gedankenlosigkeit und Verantwortung

Die Banalität des Bösen und der Gemeinsinn

Thomas Gaida¹, Margarethe Kainig-Huber²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1508>

Zusammenfassung

Hannah Arendt prägte den Begriff der „Banalität des Bösen“, um zu verdeutlichen, dass Unmenschlichkeit nicht nur aus fanatischer Überzeugung entsteht, sondern häufig aus gedankenlosem Gehorsam, Anpassung und passiver Duldung. Ihre Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und die Beobachtungen des Eichmann-Prozesses führten zu der Einsicht, dass bürokratische Routine, moralische Gleichgültigkeit und strukturelle Verantwortungsdiffusion kollektives Unrecht ermöglichen können. Auch in der Gegenwart lassen sich diese Mechanismen beobachten, etwa in technokratischen Entscheidungsstrukturen, digitalen Hasskampagnen oder autoritären Tendenzen, die demokratische Diskurse untergraben. Zivilcourage stellt die aktive Gegenposition dar: Sie ermöglicht es Einzelpersonen oder Gruppen, humanitäre und demokratische Prinzipien zu verteidigen, selbst unter Machtungleichgewicht oder persönlichem Risiko. Historische Beispiele wie die „Gerechten unter den Völkern“ zeigen, dass moralisches Handeln auch in extremen Kontexten möglich ist. Grundlage hierfür sind Empathie und Gemeinsinn, die individuelles Verstehen mit sozialer Verantwortung verbinden. Philosophische Prinzipien wie die goldene Regel und Kants kategorischer Imperativ verdeutlichen, dass moralisches Handeln universell orientiert sein sollte. Demokratie benötigt darüber hinaus Freiheit, Menschenwürde und partizipative Strukturen. Nur die Verbindung von kritischer Urteilskraft, Empathie, Gemeinsinn und institutioneller Absicherung schafft die Voraussetzungen, um der Banalität des Bösen zu begegnen und demokratische Selbstbestimmung nachhaltig zu sichern.

Stichwörter: Gemeinsinn, Zivilcourage, Urteilskraft

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: margarethe.kainiq@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: thomas.gaida@ph-noe.ac.at

1 Hannah Arendt und die Banalität des Bösen: Wenn das Denken aussetzt

Am 14. Oktober 2026 jährt sich der Geburtstag der deutsch-US-amerikanischen politischen Theoretikerin und Publizistin Hannah Arendt zum 120. Mal. Ihre Arbeiten zu Freiheit, Gleichheit, Demokratie und politischer Verantwortung besitzen angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher und politischer Herausforderungen eine anhaltende und besondere Aktualität.

Arendts Biografie lässt erkennen, dass sie persönlich Erfahrungen mit Totalitarismus machte: Im März 1933 flüchtete die Jüdin vor dem Nazi-Regime aus Deutschland nach Frankreich, wo sie für zionistische Organisationen tätig war. Nach der Besetzung Frankreichs erfolgte ihre Deportation in das Internierungslager Gurs, von wo ihr die Flucht und schließlich die Emigration in die USA gelang. Dort war sie als Aktivistin und Journalistin tätig und erhielt 1951 die US-Staatsbürgerschaft (Harders & Meiners, 2023).

1.1 Der Eichmann-Prozess und die Banalität des Bösen

Hannah Arendt untersuchte in ihren Arbeiten die Bedingungen und Prozesse, die zur Herausbildung totalitärer Herrschaft führten. Im Jahr 1951 veröffentlichte sie ihr Werk *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, in dem sie darlegte, dass die nationalsozialistische Vernichtungsmaschinerie weitgehend entemotionalisiert funktionierte und massenhafte Verbrechen in bürokratisch organisierte Routinehandlungen überführte, gegenüber denen individuelle Gewissensberufungen ihre normative Relevanz verloren (Mommsen, in Arendt, 2013).

Am 23. Mai 1960 leitete der Staat Israel ein Strafverfahren gegen NS-Verbrecher Adolf Eichmann ein, der zuvor von einem israelischen Geheimkommando in Argentinien festgenommen, entführt und nach Israel gebracht worden war (Mommsen in Arendt, 2013, S. 9). Die amerikanische Wochenzeitschrift *The New Yorker* entsandte Hannah Arendt als Prozessbeobachterin nach Jerusalem (Mommsen, in Arendt, 2013). In ihrer Funktion als Korrespondentin verfolgte Arendt den Eichmann-Prozess zwischen dem 11. April und dem 15. Dezember 1961 vor Ort. Auf Grundlage dieser Beobachtungen gelangte sie zu der Schlussfolgerung, dass das Böse nicht als personalisierte oder dämonische Instanz zu begreifen sei, sondern vielmehr als Resultat kollektiven, reflexionslosen Gehorsams. Diese Einsicht fand ihren prägnanten Ausdruck in dem von ihr geprägten Begriff der „Banalität des Bösen“ (Mommsen, in Arendt, 2013). Für Arendt war das Böse keine Tiefgründigkeit des Satanischen, sondern eine Oberflächlichkeit, die unfähig zum Denken ist.“ (Henke, 2012)

1.2 Zwischen Bürokratie und Gleichgültigkeit: Die Banalität des Bösen in der Moderne

In der Gegenwart ist Arendts Konzept der „Banalität des Bösen“ in alltäglichen, institutionell eingebetteten Praktiken beobachtbar, bei denen Verantwortung fragmentiert, moralische Reflexion suspendiert und Handeln auf Regelkonformität reduziert wird. Beispiele finden sich etwa in restriktiven Abschiebungen unbescholtener integrierter Personen, bei denen bewusst humanitäre Notlagen in Kauf genommen werden und die als administrativer Vollzug geltender Vorschriften legitimiert werden.

In weiterer Folge präsentieren technokratische Entscheidungsstrukturen politisches Handeln als sachzwanghaft und wertneutral. Dadurch werden moralische Fragen ausgeblendet und individuelle Verantwortung systematisch entlastet.

Rufmord kann als moderne Erscheinungsform der Banalität des Bösen verstanden werden, insofern er neben bewusst initiierten Kampagnen oftmals durch die unreflektierte Weitergabe von Gerüchten und diffamierenden Zuschreibungen entsteht. In öffentlichen und digitalen Räumen verteilt sich Verantwortung auf viele Beteiligte, während Beobachtende oft in einer Position der Ohnmacht verbleiben. Gerade diese strukturelle Machtlosigkeit trägt zur Normalisierung von Unrecht bei und verleiht dem Rufmord seine zerstörerische Wirkung im Sinne von Hannah Arendts Begriff der Banalität des Bösen.

Schließlich findet sich die Banalität des Bösen auch in Formen passiver Duldung: im Wegsehen gegenüber Diskriminierung, in der Normalisierung von Hassrede oder in der stillen Akzeptanz autoritärer Tendenzen, solange sie den eigenen Alltag nicht unmittelbar beeinträchtigen. Gerade diese scheinbar folgenlose Passivität öffnet den Raum für jene Mechanismen, die demokratische Gesellschaften von innen heraus destabilisieren.

Diese stille Akzeptanz bildet zugleich den Nährboden für Strategien, die heute gezielt zur Aushöhlung demokratischer Strukturen eingesetzt werden.

„Die Geister der Vergangenheit kommen überall zurück, wenn man sich ihnen nicht stellt. Lügen und Fake News dringen im Zeitalter der digitalen Medien weltweit immer mehr in unseren Alltag und bedrohen die liberalen Demokratien.“ (Heidlberger, 2023, S. 58)

Autoritäre gegenwärtige Herrscher stützen sich bei ihren Handlungen offen auf eine Scheinwirklichkeit, gezielte sowie reduzierte Desinformation und Lüge. Es wird Anspruch auf eine eigene Realität erhoben, um den Diskurs und Gemein Sinn dauerhaft zu zerrütten (Heidlberger, 2023, S. 58).

Insgesamt zeigt sich, dass Arendts Begriff der Banalität des Bösen nicht nur auf extreme historische Ausnahmestände beschränkt ist, sondern ein analytisches Instrument zur Beschreibung moderner Gesellschaften darstellt, in denen das Böse nicht aus fanatischer Über-

zeugung, sondern aus Gedankenlosigkeit, Anpassung und funktionalem Gehorsam hervorgehen kann.

2 Zivilcourage: Moralisches Handeln jenseits von Heroismus

Zivilcourage stellt einen spezifischen Typus sozialen Handelns dar. Dieses Handeln kann sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Öffentlichkeiten vollziehen und ist dadurch situativ sowie kontextabhängig geprägt. Kennzeichnend ist, dass in der Regel eine einzelne Person, seltener eine Gruppe, freiwillig eingreift, um die legitimen, primär nicht-materiellen Interessen sowie die personale Integrität vor allem anderer zu schützen. Dabei orientiert sich zivilcouragiertes Handeln an humanen und demokratischen Prinzipien (Meyer, o.J., S. 1).

2.1 Zivilcourage als Antwort an Unmenschlichkeit

Zivilcouragiertes Handeln vollzieht sich als Antwort auf Unmenschlichkeit in Situationen, in denen zentrale Wertüberzeugungen oder die Menschenwürde verletzt werden. Aus diesem Geschehen entsteht das Risiko eines Konfliktes mit anderen Akteuren, der sowohl Handlungsdruck erzeugt als auch Handlungsspielräume eröffnet. Charakteristisch ist ein reales oder subjektiv wahrgenommenes Machtungleichgewicht zuungunsten der handelnden Person, etwa in Mehrheits-/Minderheitskonstellationen oder in Abhängigkeits- und Unterordnungsverhältnissen, die häufig mit Anpassungsdruck einhergehen. Zudem ist zivilcouragiertes Handeln mit Risiken verbunden, da sein Erfolg unsicher ist und die handelnde Person bereit sein muss, mögliche persönliche Nachteile in Kauf zu nehmen (Meyer, o.J., S. 1).

2.2 Die „Gerechten unter den Völkern“

1969 erschien die erste Auflage Erika Weinzierls Buches „Zu wenig Gerechte“, in dem sich die engagierte Zeithistorikerin und Demokratin mit dem Phänomen beschäftigte, dass es nur wenige Personen gab, die verfolgten Jüdinnen und Juden während der NS-Diktatur halfen. Der Begriff „Gerechte“ im Titel des Buches nimmt Bezug auf eine Auszeichnung des Yad Vashem Institutes in Jerusalem, durch welche Menschen geehrt werden, die während der nationalsozialistischen Verfolgung jüdische Personen unter Einsatz ihres eigenen Lebens gerettet haben. Die *Gerechten* erhalten als Ehrenzeichen eine Medaille, auf der ein altes hebräisches Sprichwort eingraviert ist: „Wer ein einziges Menschenleben rettet, rettet die ganze Welt“ (Weinzierl, 1997, S. 140).

Bei der Erforschung der Biografien mit den Gerechten unter den Völkern sowie anderen Widerstandskämpfer*innen stellt sich die Frage, was Menschen aus unterschiedlichen gesell-

schaftlichen Schichten dazu bewog, einem diktatorischen Regime zu widersprechen, das bestimmte Bevölkerungsgruppen systematisch entmenschlichte. Die Motive der Gerechten, jüdischen Menschen zu helfen und ihr Leben zu retten, erweisen sich dabei als vielfältig. Die Gerechten verbindet ihre bedingungslose Bereitschaft zur Unterstützung jüdischer Menschen, die unmittelbar von dem nationalsozialistischen Regime bedroht waren (Pammer, o.J., S. 26).

In der Publikation *Auf derselben Seite – Die letzten „Gerechten unter den Völkern“* werden rund 28.000 von Yad Vashem anerkannte „Gerechte“ genannt – eine äußerst geringe Zahl im Verhältnis zu den Hunderten Millionen Europäer*innen jener Zeit. Einige der wenigen „Gerechten“, die im Jahr 2025 noch am Leben waren, wurden für das Buch- und Ausstellungsprojekt besucht, fotografiert und interviewt. Ihre Berichte und Bilder verweisen darauf, dass selbst inmitten eines von Hass, Mord und Gewalt geprägten Umfelds Räume menschlichen Handelns existierten. Die Lebensgeschichten dieser „Gerechten“ machen deutlich, dass individuelles Handeln möglich war und dass jeder Mensch eine Wahl hatte.

Der KZ-Auschwitz-Überlebende Primo Levi brachte diese historische Warnung prägnant zum Ausdruck: „Es ist geschehen, und folglich kann es wieder geschehen.“ Um einer Wiederholung entgegenzuwirken, bedarf es auch heute mutiger und verantwortungsvoller Menschen. Gefordert sind neue „Gerechte“ unserer Zeit – getragen von Zivilcourage und moralischer Verantwortung (Knobloch, in Bergida & Limberg, 2025).

3 Gemeinsinn als sechster sozialer Sinn: Urteilsfähigkeit, Mitwelt und Verantwortung

Der Gebrauch des Begriffs „Gemeinsinn“ im politischen Diskurs lässt sich lediglich bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zurückverfolgen, obwohl seine begriffsgeschichtlichen Wurzeln bis in die Antike reichen. Aristoteles verstand unter dem *sensus communis* einen „sechsten Sinn“, der die Wahrnehmungen der fünf einzelnen Sinne zu einer gemeinsamen Wahrnehmung integriert. Eine zweite Bedeutungstradition begreift den *sensus communis* als soziale Übereinkunft zwischen Menschen, also als dasjenige, „worin man sich praktisch mit allen Menschen verbunden und ungefragt eins wissen kann“ (Tilman Borsche). Seit der Aufklärung gilt diese Übereinkunft als eine grundlegende Voraussetzung individueller Wahrnehmung und Urteilsfähigkeit. In verallgemeinernder Perspektive umfasst Gemeinsinn all das, was allen gehört und sich auf alle bezieht, verstanden als Ausdruck gemeinsamer humaner Pflichten und Tugenden. (Assmann & Assmann, 2025, S. 23 ff.)

3.1 Die goldene Regel und der kategorische Imperativ – Grundlagen verantwortungsvollen Handelns

Die goldene Regel „Behandle andere so, wie du selbst behandelt werden möchtest“ ist eine zentrale Maxime für verantwortungsvolles Handeln. Sie wurde in allen Kulturen der Welt tradiert und beispielsweise in Form von Sprichwörtern von Generation zu Generation weitergegeben (Assmann & Assmann, 2025, S. 88 f.). Die goldene Regel verbindet Gemeinsinn mit Urteilskompetenz, indem sie dazu auffordert, das eigene Handeln aus der Perspektive anderer zu reflektieren. Wer sich an ihr orientiert, berücksichtigt nicht nur die eigenen Interessen, sondern auch die Auswirkungen des eigenen Tuns auf die Mitwelt. Dadurch fördert sie Empathie, Fairness und Rücksichtnahme und stärkt zugleich die Fähigkeit, situationsangemessen und moralisch begründet zu urteilen. Verantwortungsvolles Handeln wird so zu einem Beitrag für ein gelingendes Zusammenleben. Immanuel Kant greift diesen Grundgedanken auf und übersetzt die goldene Regel in die Sprache der reinen praktischen Vernunft, indem er sie in der Form des „kategorischen Imperativs“ formuliert: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Dieses Prinzip schließt die gesamte Menschheit ein und verlangt, das eigene Handeln an allgemein gültigen Maßstäben zu messen. Kant geht dabei von einem inneren Menschen aus, der geltende Handlungsmaximen selbst kritisch hinterfragen kann – vergleichbar mit einem inneren Kompass, der verantwortungsvolles und moralisch begründetes Handeln ermöglicht (Assmann & Assmann, 2025, S. 90 f.).

3.2 Moralisches Handeln mit Empathie und Gemeinsinn

„Wir haben getan, was jeder hätte tun müssen“, lautet Rudolf Kosibas Erklärung, warum seine Familie fünf jüdische Personen zwei Tage und zwei Nächte versteckte. Der 13-jährige Rudolf kaufte für zwei dieser Personen Bahnkarten und geleitete sie durch die Nacht zum Bahnhof. Seiner Familie war klar, welche Strafe ihnen drohte. Durch Rudolf Kosibas Hilfe überlebten Hanna Kurz und Izaak Goetz. (Bergida & Limberg, 2025, S. 40).

Dieses Handeln veranschaulicht die Prinzipien moralischen Handelns, da die Hilfeleistung unabhängig von der jüdischen Herkunft der Verfolgten erfolgte und sich an verallgemeinerbaren Maßstäben orientierte, die die gleiche Würde aller Menschen auch unter Bedingungen systematischer Ausgrenzung und Bedrohung anerkennen. Empathie ist unter bestimmten Voraussetzungen sowohl für die empfangende als auch für die handelnde Person von moralischem Wert: Das Wohl des einzelnen Menschen muss im Mittelpunkt stehen, und die Bereitschaft, anderen zu helfen, darf weder aus moralischem Zwang noch aus dem Wunsch entstehen, sich selbst als moralisch überlegen zu erfahren (Bauer, in: Assmann & Assmann, 2025, S. 137 f.). Empathie und Gemeinsinn stehen dabei in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang und bilden gemeinsam eine zentrale Grundlage moralischen Handelns. Während Empa-

thie die Wahrnehmung und das Verstehen der Situation anderer ermöglicht, verleiht Gemeinsinn diesem Verstehen eine soziale und verantwortungsbezogene Orientierung. Ohne Empathie bleibt Gemeinsinn abstrakt und normativ leer; ohne Gemeinsinn erschöpft sich Empathie in individuellem Mitgefühl ohne gesellschaftliche Wirkung. Erst im Zusammenspiel beider Dimensionen wird moralisches Handeln möglich, das sowohl individuell begründet als auch gemeinschaftlich wirksam ist. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel untersucht, inwiefern Demokratie und Menschenwürde einander bedingen und wie moralische Haltungen, die auf Empathie und Gemeinsinn beruhen, zur Stabilität von Freiheit und demokratischer Ordnung beitragen.

4 Dynamische Demokratie: Würde, Menschenrechte und Freiheit

Unter dynamischer Demokratie versteht man ein System, das lebendig und anpassungsfähig ist und weit über rein formale Wahlen und Mitbestimmungen hinausgeht. Es beinhaltet Bürger*innendialog, Pluralismus, Respekt, den Schutz von Minderheitenrechten und die positive Begegnung mit gesellschaftlichem Wandel. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass eine dynamische Demokratie nicht nur auf Offenheit, Partizipation und Wandel angelegt ist, sondern zugleich auf den Erhalt ihrer eigenen normativen Grundlagen angewiesen bleibt. Die Fähigkeit zur Anpassung und zum pluralistischen Diskurs setzt voraus, dass demokratische Verfahren und Grundrechte nicht durch Akteure untergraben werden, die eben jene Offenheit zur Abschaffung der Demokratie nutzen wollen. An diesem Punkt knüpft das Konzept der wehrhaften Demokratie an, das als notwendige Ergänzung dynamischer Demokratien verstanden werden kann. Es zielt nicht auf die Einschränkung demokratischer Vielfalt oder politischer Meinungsfreiheit, sondern auf den Schutz der rechtsstaatlichen Ordnung vor konkreten Handlungen, die ihre Existenz gefährden. In diesem Sinne betont Wagrandl (2019), dass sich wehrhafte Demokratie stets auf das Verbot spezifischer Verhaltensweisen richtet, die geeignet sind, die Demokratie zu zerstören, ohne dabei die Unterdrückung gesellschaftlicher Mehrheiten oder die Entrechtung einzelner Gruppen zu legitimieren. Damit wird deutlich, dass dynamische und wehrhafte Demokratie keine Gegensätze darstellen, sondern sich gegenseitig bedingen: Demokratische Offenheit erfordert Schutzmechanismen, während diese Schutzmechanismen ihrerseits strikt an rechtsstaatliche und menschenrechtliche Prinzipien gebunden bleiben müssen (Wagrandl, 2019).

4.1 Demokratie basiert auf Menschenwürde

Demokratie wird nicht lediglich als institutionelle Staatsform oder als parlamentarisches Verfahren verstanden, sondern als umfassendes Prinzip gesellschaftlicher Selbstbestimmung, das

auf der Freiheit des Individuums beruht. Erst freie Menschen sind demnach zur demokratischen Willensbildung fähig. Ohne Freiheit wäre eine politische Entscheidung autoritär bestimmt und damit undemokratisch und nicht zielführend. Demokratie erstreckt sich somit über alle Lebensbereiche und endet nicht bei der Ausübung des Wahlrechts. Zugleich wird Demokratie als untrennbar mit den Menschenrechten verbunden dargestellt. Sie gewährleistet Gleichheit und Freiheit als zentrale Voraussetzungen für gesellschaftlichen Pluralismus und sichert die Teilhabe aller am politischen Prozess (Nowotny, 2024). Menschenrechte sind normativer Ausdruck der unantastbaren Menschenwürde; sie konkretisieren den Anspruch, jedem Menschen allein aufgrund seines Menschseins gleiche Achtung, Freiheit und Schutz zu garantieren.

Demokratie braucht Demokrat*innen und Demokratie braucht auch das Bekenntnis zum Respekt vor den Mehrheitsentscheidungen. Sie beruht auf der Anerkennung der gleichen Menschenwürde aller Individuen, da nur unter der Voraussetzung gleicher Würde politische Gleichheit, Partizipation und Selbstbestimmung legitim begründet werden können.

Menschenwürde gilt als Fundament moderner Demokratien und ist sowohl in der österreichischen Bundesverfassung als auch in internationalen Menschenrechtsinstrumenten zentral verankert.

4.2 Würde, Freiheit und Gleichheit als Grundlage des Menschenrechts auf Demokratie

Das Recht auf Demokratie setzt die Freiheit zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung voraus. Es wird durch die Menschenwürde als gleiches Recht aller zu einem universellen Menschenrecht, von dem niemand ausgeschlossen werden darf, wie der Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verdeutlicht. In Angelegenheiten, in denen alle gleichermaßen von Herrschaft betroffen sind, folgt daraus ein grundsätzlicher Anspruch auf gleiche Beteiligung, während bei besonderer Betroffenheit durch öffentliche Gewalt zusätzliche Partizipationsmöglichkeiten vorgesehen werden können. Vor diesem Hintergrund können auch NGOs abhängig von Betroffenheit, Engagement und innerer demokratischer Struktur asymmetrischen Einfluss ausüben, ohne jedoch ein Recht auf umfassende Mitentscheidung zu erlangen (Altwicker, 2011). Die Beziehung zwischen der Erklärung der Menschenrechte und der dynamischen Demokratie liegt darin, dass Menschenrechte die Grundlage bilden, auf der sich Demokratie entwickeln, verändern und intensivieren kann.

„Das demokratische System wird sich weiterentwickeln müssen – auf der Basis seiner fundamentalen Grundrechte. Entscheidend wird sein: dass die Hinterzimmer geöffnet werden. Der kritische Dialog braucht die offene Bühne.“
(Friedmann, 2025, S. 128)

Für Michel Friedmann (2025) erfordert die Zukunft demokratischer Ordnungen einen Transformationsprozess, der Transparenz sowie offene, öffentliche Debatten erfordert. Der kritische Dialog darf nicht auf politische Gremien beschränkt bleiben, er braucht Öffentlichkeit, Streitkultur und Glaubwürdigkeit als zentrale demokratische Prinzipien. Die digitale Welt wird dabei zugleich als Risiko und als Chance verstanden, insbesondere für partizipative Kommunikation und Interventionen im öffentlichen Raum. Digitale Kommunikationsräume sollen Austausch ermöglichen und keine abgeschotteten Meinungsblasen bilden, da Dialog und Streitkultur realisierbar und keine utopischen Ideale sind. Zusammenfassend sieht Friedmann die Demokratie nie statisch, sondern dynamisch. Sie lebt durch die Menschen und mit den Menschen (Friedmann, 2025, S. 128).

4.3 Politische Urteilskraft als Ressource der Demokratie

Politische Urteilskraft bezeichnet eine geistige Fähigkeit außerhalb strenger regelgeleiteter Denkraster. Sie manifestiert sich als kreative Kompetenz, kontextsensible Kriterien hervorzu- bringen und anzuwenden.

Moderne demokratische Gesellschaften können Krisen und Risiken nur dann angemessen bewältigen, wenn sie über politische Urteilskraft verfügen. Diese setzt die Fähigkeit voraus, Risiken rational zu bewerten, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und auch unter starkem Konformitätsdruck kritisch zu bleiben (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2022).

Das Vorhandensein von Furcht stellt eine Gefahr für politische Urteilskraft dar und blockiert das Denken. Sie fördert weder die schöpferische Vorstellungskraft noch die Bereitschaft zur öffentlich ausgetragenen Auseinandersetzung.

Hannah Arendt wandte sich konsequent gegen den Versuch, politische Fragestellungen anhand von Begriffen und Maßstäben zu beurteilen, die nicht dem Bereich des Politischen selbst entstammen. Politisches Urteilen kann daher nicht als bloße Anwendung vorgegebener normativer Regeln verstanden werden, sondern muss als eigenständiges Vermögen begriffen werden, das seine Maßstäbe erst aus der Vielfalt konkreten politischen Handelns gewinnt. In diesem Zusammenhang erlangte für Arendt die von Immanuel Kant in der Kritik der Urteilskraft entwickelte Konzeption des reflektierenden Urteils zentrale Bedeutung. Reflektierendes Urteilen zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht das Besondere unter bereits bestehende allgemeine Regeln subsumiert, sondern vielmehr aus dem Besonderen selbst die zugrunde liegende Regel erschließt. Die von Kant dem reflektierenden Urteil zugeschriebene Form der Geltung erscheint Arendt als besonders anschlussfähig für den politischen Bereich. Politische Urteile können demnach keinen Anspruch auf objektive, universell verbindliche Wahrheit erheben. Gleichzeitig überschreiten sie jedoch die Ebene ausschließlich subjektiver Meinungen, indem sie eine exemplarische Gültigkeit beanspruchen. Diese ergibt sich daraus, dass politische Urteile stets an konkrete Erfahrungen gebunden sind und zugleich die Möglichkeit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Zustimmung implizieren (Trimçev, 2022).

4.4 Politisches Urteilen und demokratische Verantwortung

Arendts Überlegungen zum politischen Urteilen lassen sich vor allem in ihren Vorlesungen von 1970/71 an der School for Social Research in New York City nachvollziehen. Lange Zeit wurden diese Gedanken kaum beachtet, da Arendt sie bis zu ihrem Tod im Jahr 1975 nicht vollständig abgeschlossen hatte (Buhl, 2025). In der vorletzten ihrer insgesamt dreizehn Kant-Vorlesungen an der School for Social Research in New York City bietet Arendt eine systematische Analyse der Prozesse politischen Urteilens. Sie beschreibt, dass politische Urteile in zwei aufeinanderfolgenden Schritten stattfinden. Den ersten Schritt nennt sie die „Operation der Einbildung“. Hierbei nimmt das urteilende Individuum die distanzierte Perspektive eines Beobachters ein und stellt sich das Abwesende im inneren Auge vor. Die Einbildungskraft wandelt äußere Sinneseindrücke in innere Vorstellungen um und erzeugt daraus eine unmittelbare, persönliche Präferenz. Auf diese Phase folgt die zweite Operation, die Arendt als „Operation der Reflexion“ bezeichnet. In diesem Schritt wird geprüft, welche Elemente der individuellen Präferenz auf andere verallgemeinerbar sind. Arendt betont, dass hierfür zwei Voraussetzungen nötig sind: ein Kriterium und ein Maßstab. Das zentrale Kriterium politischer Urteilskraft ist die Mitteilbarkeit bzw. die Publizität des Urteils. Nur Urteile, die auf Kommunikation mit anderen angewiesen sind, um ihre normative Funktion zu erfüllen, gelten in der Reflexionsphase als legitim (Trimçev, 2022). Neben der Mitteilbarkeit erfordert Arendt zufolge die Urteilskraft ein weiteres Vermögen, das Kant in der *Kritik der Urteilskraft* als *sensus communis* oder *Gemeinsinn* bezeichnet. Damit ist ein Urteilsvermögen gemeint, das bei der Reflexion auch die Perspektiven anderer berücksichtigt und so sein Urteil quasi an die gesamte menschliche Vernunft ausrichtet. Diese Reflexion stellt sicher, dass politische Urteile über rein persönliche Vorlieben hinausgehen und eine nachvollziehbare, exemplarische Gültigkeit beanspruchen können (Trimçev, 2022). Die Verbindung von politischer Urteilskraft, Empathie und *Gemeinsinn* sowie demokratische Strukturen, die individuelles Verantwortungsbewusstsein und die Achtung der Menschenwürde fördern, dienen letztlich dem Schutz vor der Banalität des Bösen.

Literatur

- Altwicker, T. (2011). *Menschenrechtlicher Gleichheitsschutz*. Springer Verlag, Heidelberg/Dordrecht.
- Arendt, H. (2013). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* (9. Aufl.). Piper Verlag, München.
- Assmann, A., & Assmann, J. (2025). *Gemeinsinn. Der sechste soziale Sinn*. C. H. Beck Verlag, München.
- Bergida, L., & Limberg, M. (2025). *Auf derselben Seite. Die letzten der „Gerechten unter den Völkern“*. Hentrich & Hentrich Verlag, Leipzig.

- Buhl, D. (2025). *Die Gemeinschaft im Urteil: Sensus communis bei Kant und Arendt* (Tagungsbericht). <https://www.theorieblog.de/index.php/2025/02/die-gemeinschaft-im-urteil-sensus-communis-bei-kant-und-arendt-tagungsbericht/>
- Friedmann, M. (2025). *Mensch! Liebeserklärung eines verzweifelten Demokraten*. Piper Verlag, Berlin.
- Harders, L., & Meiners, A. (2023). *Hannah Arendt 1906-1975*. Lemo Lebendiges Museum Online <https://www.dhm.de/lemo/biografie/hannah-arendt>
- Henke, R. W. (2012). *Was ist das Böse?* <https://henke.brainedia.com/wp-content/uploads/2019/04/Arendt-das-B%C3%83%C2%B6se.pdf>
- Heidlberger, B. (2023). *Mit Hannah Arendt Freiheit neu denken. Gefahren der Selbstzerstörung von Demokratien*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Meyer, G. (o.J.). *Zivilcourage oder sozialer Mut – eine kurze Definition*. https://unituebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/SozialVerhalten/Institut_fuer_Politikwissenschaft/Dokumente/meyer/Definition_Zivilcourage.pdf
- Mommsen, H. (1986). Hannah Arendt und der Prozeß gegen Adolf Eichmann. In: H. Arendt (2013). *Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen* (9. Aufl.). Piper Verlag, München.
- Nida-Rümelin, J., & Weidenfeld, N. (2022). *Urteilkraft und Risiko. Von der Sehnsucht nach Konformität in Krisenzeiten*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/risikokompetenz-2022/508886/urteilkraft-und-risiko/>
- Novotny, I. (2024). *Menschenrechte-im Spannungsfeld zwischen Freiheit, Demokratie und sozialer Gerechtigkeit*. <https://diezukunft.at/menschenrechte-im-spannungsfeld-zwischen-freiheit-demokratie-und-sozialer-gerechtigkeit-von-ingrid-nowotny/>
- Trimçev, R. (2022). *Distanz und Parteilichkeit. Judith N. Shklar und Hannah Arendt über die politische Urteilkraft*. <https://www.soziopolis.de/distanz-und-parteilichkeit.html>
- Wagrandl, U. (2019). *Wehrhafte Demokratie in Österreich*. <https://www.parlament.gv.at/fachinfos/rw/Was-ist-eine-wehrhafte-Demokratie>
- Weinzierl, E. (1997). *Zu wenig Gerechte: Österreicher und die Judenverfolgung 1938–1945*. Styria Verlag, Graz, Wien, Köln.

Zwischen Schattenwelt und Gemein Sinn

Platons Höhlengleichnis als erkenntnis-, bildungs- und demokratietheoretische Warnfigur im Zeitalter von Transhumanismus und künstlichen Wirklichkeiten

Marie-Christin Grobner¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1504>

Zusammenfassung

Der Beitrag interpretiert Platons Höhlengleichnis als erkenntnis-, bildungs- und demokratietheoretische Warnfigur für gegenwärtige Gesellschaften, in denen Wirklichkeit zunehmend durch digitale Bilder, algorithmische Selektion und technologische Optimierungslogiken vermittelt wird. Im Zentrum steht die These, dass das Höhlengleichnis weniger individuelle Unwissenheit als vielmehr sozial stabilisierte Weltverhältnisse beschreibt, in denen Konsens Wahrheit ersetzt und Gemein Sinn auf bloße Übereinstimmung reduziert wird.

Ausgehend von einer kontextualisierten Lektüre der *Politeia* wird gezeigt, dass Erkenntnis bei Platon eine öffentliche Angelegenheit ist und Bildung als *periagōgē* notwendig mit Irritation, Zwang und politischer Verantwortung verbunden bleibt. Der Begriff des Gemein Sinns fungiert dabei als Schlüsselbegriff, um die Differenz zwischen geteilter Welt und fehlgeleiteter Öffentlichkeit herauszuarbeiten.

Im Anschluss an erziehungswissenschaftliche und demokratietheoretische Deutungen wird argumentiert, dass moderne digitale Öffentlichkeiten und transhumanistische Menschenbilder eine „freiwillige Rückkehr in die Höhle“ begünstigen. Bildung erscheint unter diesen Bedingungen nicht als Anpassung oder Optimierung, sondern als widerständige Praxis, die die Möglichkeit gemeinsamer Wahrheit gegen ihre bequeme Abschaffung verteidigt.

Stichwörter: Gemein Sinn, Bildungstheorie, Höhlengleichnis

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: ma.grobner@ph-noe.ac.at

1 Einleitung: Bildung unter Bedingungen freiwilliger Unmündigkeit

Gesellschaftliche Krisen entstehen weniger aus fehlendem Wissen als aus stabilisierten Formen des Weltbezugs, in denen Wahrheit nicht mehr eingefordert wird. Was als wirklich gilt, bildet sich nicht zuerst in Theorien, sondern in geteilten Wahrnehmungen, Routinen und symbolischen Ordnungen aus. Wirklichkeit ist dabei stets sozial vermittelt. Wo diese Vermittlung zur Selbstverständlichkeit gerinnt, wird sie der Bildung entzogen – und genau darin liegt ihre Gefährdung.

Platons Höhlengleichnis gehört zu den seltenen Texten der europäischen Geistesgeschichte, die diese Gefahr nicht moralisch beklagen, sondern strukturell sichtbar machen. Erkenntnis erscheint hier nicht als individuelles Vermögen, sondern als politisch und sozial gerahmte Praxis. Der Mensch erkennt nicht allein; er erkennt innerhalb einer gemeinsamen Welt, die Wahrheit entweder ermöglicht oder systematisch verhindert (Platon, *Politeia* VII, 514a–517a).

Diese Einsicht gewinnt im 21. Jahrhundert neue Schärfe. Digitale Bildwelten, algorithmisch gesteuerte Öffentlichkeiten und technologische Optimierungsprogramme verändern nicht nur Erkenntnismittel, sondern die Bedingungen des Gemeinsamen selbst. Wirklichkeit wird personalisiert, automatisiert und funktional organisiert. Wahrheit verliert ihren öffentlichen Anspruch und wird durch Anschlussfähigkeit ersetzt. Bildung erscheint dabei weniger als Umwendung des Denkens, denn als Anpassung an verfügbare Systeme. Freiwillige Unmündigkeit bezeichnet dabei keinen bewussten Verzicht auf Erkenntnis im Sinne individueller Bequemlichkeit, sondern eine gesellschaftlich strukturierte Entlastung von Urteilsverantwortung. Unmündigkeit wird dort attraktiv, wo Wirklichkeit technisch vorsortiert, Zustimmung wahrscheinlicher als Widerspruch und Orientierung ohne eigenes Urteil verfügbar wird. Die Entscheidung gegen Erkenntnis erscheint unter diesen Bedingungen nicht als Verlust, sondern als rationaler Anschluss an bestehende Ordnungen. Bildung gerät so in ein paradoxes Verhältnis zur Freiheit: Sie wird nicht verhindert, sondern umgangen. In dieser Situation lässt sich Platons Höhlengleichnis nicht länger als bloßes Bild individueller Unwissenheit lesen. Es wird zur Warnfigur für Gesellschaften, die ihre gemeinsame Welt durch komfortable Abbilder ersetzen. Der zentrale Begriff, der diese Lesart zusammenhält, ist der des Gemeinsinns: die Fähigkeit, eine gemeinsame Wirklichkeit als verbindlich anzuerkennen und Wahrheit öffentlich zu verantworten (Assmann & Assmann, 2025, S. 24–28).

Der vorliegende Beitrag liest das Höhlengleichnis daher nicht als zeitlose Allegorie, sondern als erkenntnis-, bildungs- und demokratietheoretische Diagnose. Er zeigt, dass Bildung bei Platon notwendig politisch ist – und dass sie dort scheitert, wo Gemeinsinn durch technische Bequemlichkeit, algorithmische Selektion und transhumanistische Menschenbilder ersetzt wird.

2 Das Höhlengleichnis im Kontext der *Politeia*: Erkenntnis als öffentliche Angelegenheit

Platon entfaltet das Höhlengleichnis im siebten Buch der *Politeia* im unmittelbaren Anschluss an das Sonnen- und Liniengleichnis. Diese Abfolge ist keineswegs zufällig. Während das Sonnen- und Liniengleichnis die ontologischen und epistemologischen Voraussetzungen von Erkenntnis klären, verlagert das Höhlengleichnis diese Einsichten in eine soziale und politische Szenerie (Platon, *Politeia* VI–VII, 508a–511e; 514a–517c).

Die Höhle ist kein Naturzustand, sondern eine künstlich eingerichtete Ordnung. Die Gefangenen sitzen seit ihrer Kindheit gefesselt, sie können weder den Kopf wenden noch einander ansehen. Hinter ihnen brennt ein Feuer, zwischen Feuer und Gefangenen bewegen andere Menschen Gegenstände, deren Schatten an die Höhlenwand projiziert werden (Platon, *Politeia* VII, 514a–515c). Entscheidend ist: Diese Ordnung funktioniert dauerhaft. Sie ist stabil, reproduzierbar und sozial akzeptiert.

Platon beschreibt hier kein individuelles Irrtumsszenario, sondern ein kollektiv geteiltes Erkenntnisssystem. Sprache, Anerkennung und soziale Rangordnung beziehen sich ausschließlich auf die Schatten. Wer die Schatten am besten deutet, genießt Ansehen. Wahrheit ist nicht das, was ist, sondern das, worauf sich die Gemeinschaft faktisch geeinigt hat (Platon, *Politeia* VII, 515c–516a).

Damit rückt eine Dimension in den Vordergrund, die in rein erkenntnistheoretischen Lesarten häufig unterschätzt wird: Die Höhle ist eine Öffentlichkeit, allerdings eine defizitäre. Sie besitzt Gemein Sinn – aber einen fehlgeleiteten. Die Gefangenen teilen dieselbe Welt, dieselben Maßstäbe und dieselben Selbstverständlichkeiten. Gerade diese Übereinstimmung macht die Höhle stabil.

Erkenntnis scheitert hier nicht an mangelnder Intelligenz, sondern an sozialer Selbstgenügsamkeit. Wahrheit wird überflüssig, weil Konsens genügt. In dieser Hinsicht beschreibt Platon eine Struktur, die auch moderne Öffentlichkeiten kennzeichnet, wenn algorithmisch erzeugte Übereinstimmung an die Stelle öffentlicher Wahrheit tritt. Der Bildungsprozess beginnt bei Platon daher notwendig als Störung des Gemeinsamen. Der Befreite wird nicht gefragt, ob er die Höhle verlassen möchte. Er wird gelöst, gezwungen aufzustehen, geblendet und zunächst desorientiert (Platon, *Politeia* VII, 515e–516a). Bildung ist keine sanfte Entwicklung, sondern eine Zumutung, die bestehende Weltverhältnisse irritiert.

Zugleich endet Bildung nicht im Aufstieg. Der Weg zur Sonne – zur Idee des Guten – ist zwar der Höhepunkt der Erkenntnis, aber nicht ihr Abschluss. Erst die Rückkehr in die Höhle entscheidet über den Sinn der Bildung. Erkenntnis, die sich nicht rückbindet, bleibt elitär und gefährdet das Gemeinwesen (Platon, *Politeia* VII, 519c–521b). Die folgende Deutung versteht das Höhlengleichnis daher nicht als historische Anthropologie, sondern als strukturelle Theorie sozial vermittelter Wirklichkeit. Gerade diese Strukturhaftigkeit erlaubt es, gegenwärtige Öffentlichkeiten nicht analog, sondern homolog zu lesen: nicht weil digitale Medien „wie“ die

Höhle wären, sondern weil sie vergleichbare Mechanismen der Stabilisierung geteilter Weltverhältnisse ausbilden.

2.1 Die soziale Dramaturgie der Höhle: Zeit und Gewöhnung

Eine oft unterschätzte Dimension des Höhlengleichnisses ist seine zeitliche und leibliche Struktur. Platon betont ausdrücklich, dass die Gefangenen „von Kindheit an“ in der Höhle sitzen (Platon, *Politeia* VII, 514a). Die Höhle ist keine Episode, sondern eine biographisch totalisierende Ordnung. Erkenntnisdefizite entstehen hier nicht aus momentaner Täuschung, sondern aus langfristiger Gewöhnung.

Die Fesselung betrifft nicht nur den Körper, sondern den Blick selbst. Die Gefangenen können den Kopf nicht wenden; sie sind auf eine einzige Perspektive festgelegt. Diese Einschränkung ist entscheidend: Erkenntnis scheitert nicht an fehlenden Informationen, sondern an veränderter Perspektivwechselkompetenz. Gemeinsinn wird damit auf Übereinstimmung reduziert, nicht auf geteilte Urteilskraft.

Diese Struktur weist auffällige Parallelen zu heutigen digitalen Öffentlichkeiten auf. Algorithmisch kuratierte Feeds sind keine punktuellen Täuschungen, sondern dauerhafte Wahrnehmungsumwelten, die sich über Jahre hinweg stabilisieren. Wie in der Höhle entsteht eine Normalität, die nicht mehr als Konstruktion erfahren wird. Wirklichkeit erscheint als das „was immer schon da ist“.

Platon beschreibt diese Gewöhnung als erkenntnistheoretisches Hauptproblem. Die Schatten sind nicht deshalb überzeugend, weil sie besonders realistisch wären, sondern weil nichts anderes mehr vertraut ist (Platon, *Politeia* VII, 515a–b). Wahrheit scheitert nicht an Widerlegung, sondern an fehlender Alternativerfahrung.

2.2 Sprache, Wettbewerb und Anerkennung: Die innere Ordnung der Höhle

Besonders aufschlussreich ist Platons Hinweis, dass es innerhalb der Höhle soziale Rangordnungen gibt. Diejenigen, die die Schatten am besten erkennen, benennen und vorhersagen können, genießen Ansehen (Platon, *Politeia* VII, 516c). Erkenntnis wird hier zur Performanz innerhalb eines geschlossenen Systems.

Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Gefangenen sprechen über Schatten, sie entwickeln Begriffe, Regeln und Erwartungen. Wahrheit wird nicht überprüft, sondern kommunikativ bestätigt. Genau hierin liegt die Gefährdung des Gemeinsinns: Er reduziert sich auf sprachliche Anschlussfähigkeit innerhalb eines abgeschlossenen Weltbezugs.

Adolf Jülicher hilft, diesen Punkt präzise zu fassen. Gleichnisse, so Jülicher, entfalten ihre Wirkung nicht durch Detailentsprechungen, sondern durch die Erkenntnis einer strukturellen Fehlordnung (Jülicher, 1910, S. 80–81). In der Sachhälfte des Höhlengleichnisses wird deutlich: Eine Öffentlichkeit kann sprachlich hoch entwickelt und zugleich erkenntnistheoretisch defiz-

tär sein. Übertragen auf die Gegenwart heißt das: Der Verlust von Gemeinsinn zeigt sich nicht im Verstummen, sondern im Übermaß an Kommunikation, die keinen Wirklichkeitsabgleich mehr kennt. Wahrheit wird ersetzt durch Resonanz.

3 Bild- und Sachhälfte: Gemeinsinn als Schlüssel der Gleichnisdeutung

Das folgende Kapitel entwickelt eine Deutung des Höhlengleichnisses, in der der Begriff des Gemeinsinns als systematischer Schlüssel fungiert. Im Unterschied zu allegorischen oder individualistischen Lesarten wird Gemeinsinn hier nicht als moralische Qualität verstanden, sondern als epistemische Bedingung öffentlicher Wahrheit. Aufbauend auf Jülichers Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte sowie den kulturtheoretischen Überlegungen von Assmann und Assmann wird eine eigenständige Lesart entfaltet: Die Höhle erscheint als Modell einer fehlgeleiteten Öffentlichkeit, in der Gemeinsames ohne Gemeinsinn existiert. Adolf Jülichers Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte verhindert eine allegorische Überdehnung des Höhlengleichnisses. Ein Gleichnis transportiert keinen Katalog von Entsprechungen, sondern einen zentralen Gedanken, der sich aus der Spannung zwischen Bild und Sache ergibt (Jülicher, 1910, S. 80–81).

Übertragen auf das Höhlengleichnis bedeutet dies: Die Höhle steht nicht für eine Summe einzelner Irrtümer, sondern für einen kollektiv geteilten Weltbezug, der Erkenntnis systematisch blockiert. Die Sachhälfte des Gleichnisses lässt sich daher präzise als Krise des Gemeinsinns bestimmen. Gemeinsinn meint hier nicht moralische Gutwilligkeit oder soziale Harmonie, sondern:

- die Fähigkeit, eine gemeinsame Welt als verbindlich anzuerkennen,
- zwischen Schein und Sein zu unterscheiden,
- Wahrheit öffentlich zu verantworten (Jülicher, 1910, S. 106).

Bildung ist bei Platon *periagōgē*, eine Umwendung des ganzen Menschen. Diese Umwendung betrifft jedoch nicht nur das Individuum, sondern immer auch den gemeinsamen Blick. Ohne Gemeinsinn verkommt Erkenntnis zur bloßen Information, die sozial folgenlos bleibt.

3.1 Gemeinsinn als epistemische Tugend – nicht als Konsensformel

Der Begriff des Gemeinsinns ist deshalb sorgfältig zu bestimmen. Gemeinsinn meint nicht Übereinstimmung, Harmonie oder moralische Gesinnung, sondern eine epistemische und politische Fähigkeit: die Fähigkeit, eine gemeinsame Welt als verbindlichen Bezugspunkt des Urteilens anzuerkennen (Assmann & Assmann, 2025, S. 24–28).

In der Höhle existiert ein Gemeinsames, aber kein Gemeinsinn. Die Gefangenen teilen dieselbe Welt, doch sie verfügen nicht über die Möglichkeit, diese Welt als Welt zu thematisieren. Genau hier setzt Bildung an: Sie eröffnet Distanz zum Selbstverständlichen. Jülichers Betonung der Sachhälfte macht deutlich, dass das Höhlengleichnis keine Erkenntnistheorie im engen Sinne ist, sondern eine Theorie öffentlicher Wirklichkeit (Jülicher, 1910, S. 106). Gemeinsinn entsteht nicht automatisch aus Gemeinschaft, sondern nur dort, wo Wahrheit als öffentlich verantwortbar gilt.

Zusammenfassend zeigt sich: Gemeinsinn ist bei Platon weder Konsens noch Harmonie, sondern die fragile Fähigkeit, Wahrheit als gemeinsamen Bezugspunkt zu behaupten. Genau diese Fähigkeit fehlt der Höhle – trotz maximaler Übereinstimmung.

3.2 Gemeinsinn, *sensus communis* und Öffentlichkeit

Um die bildungs- und demokratietheoretische Tragweite des Höhlengleichnisses vollständig zu erfassen, ist eine begriffliche Präzisierung des Gemeinsinns erforderlich. Assmann und Assmann weisen darauf hin, dass der moderne Begriff des Gemeinsinns nicht mit bloßer Mehrheitsmeinung oder sozialer Konformität verwechselt werden darf. Gemeinsinn bezeichnet vielmehr eine geteilte Orientierungsfähigkeit, die es erlaubt, Wahrnehmungen, Urteile und Handlungen auf eine gemeinsame Welt zu beziehen (Assmann & Assmann, 2025, S. 24–28).

Bereits in der antiken Tradition des *sensus communis* verbindet sich Wahrnehmung mit Urteilskraft. Gemeinsinn ist demnach keine subjektive Eigenschaft, sondern eine relationale Fähigkeit, die sich nur in Bezug auf andere ausbildet. Gerade dieser Aspekt ist im Höhlengleichnis zentral: Die Gefangenen verfügen zwar über ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld, aber nicht über Gemeinsinn im eigentlichen Sinne, da ihnen die Möglichkeit fehlt, ihre Wahrnehmungen als perspektivisch und überprüfbar zu reflektieren. Die Höhle ist somit kein Ort fehlender Gemeinschaft, sondern einer fehlgeleiteten Öffentlichkeit. Gemeinsinn wird dort funktionalisiert: Er dient der Stabilisierung der bestehenden Ordnung, nicht der Orientierung an Wahrheit. Assmann und Assmann betonen, dass Gemeinsinn dort gefährdet ist, wo Öffentlichkeit ihre prüfende Funktion verliert und sich in bloßer Bestätigung erschöpft (Assmann & Assmann, 2025, S. 27).

In diesem Sinne lässt sich das Höhlengleichnis als frühe Theorie öffentlicher Wahrnehmung lesen: Es zeigt, dass Öffentlichkeit ohne Wahrheitsbezug nicht emanzipatorisch wirkt, sondern zur Reproduktionsinstanz von Schein wird. Bildung hat daher nicht die Aufgabe, Gemeinsinn zu erzeugen, sondern ihn gegen seine Verengung zu verteidigen.

3.3 Gemeinsinn und Gemeinwohl: vertikale und horizontale Ordnung

Assmann und Assmann unterscheiden zudem zwischen einer vertikalen Orientierung am Gemeinwohl und einer horizontalen Praxis des Gemeinsinns. Während das Gemeinwohl

historisch oft von oben definiert wurde – als Aufgabe der Herrschaft –, entsteht Gemeinsinn von unten, im Vollzug geteilter Wahrnehmung und Verantwortung (Assmann & Assmann, 2025, S. 26–28).

Diese Unterscheidung lässt sich auf das Höhlengleichnis übertragen. Die Schattenordnung folgt einer vertikalen Logik: Sie ist vorgegeben, „unhinterfragbar“ und stabilisiert sich selbst. Der Aufstieg zur Sonne hingegen eröffnet eine horizontale Perspektive: Erkenntnis wird zur Fähigkeit, sich gemeinsam auf etwas zu beziehen, das nicht durch bloße Übereinstimmung gesichert ist.

Bildung bedeutet bei Platon daher nicht die Internalisierung eines höheren Wissens, sondern den Übergang von einer vertikal fixierten Ordnung zu einer horizontal verantworteten Weltbeziehung. Gemeinsinn entsteht erst dort, wo Wahrheit nicht autoritativ gesetzt, sondern öffentlich verantwortet wird.

4 Bildung als Unterbrechung des Selbstverständlichen

Dietrich Benner und Dariusz Stępkowski lesen das Höhlengleichnis als paradigmatische Metapher für Bildungsprozesse unter Bedingungen sozialer Wirklichkeit. Bildung vollzieht sich dort, wo bestehende Weltverhältnisse irritiert und neue Erfahrungsräume eröffnet werden (Benner & Stępkowski, 2011, S. 92–96).

Zentral ist ihre These, dass Bildung weder Anpassung noch Optimierung bedeutet, sondern Erfahrung von Differenz, Widerstand und Krise. Die Höhle steht für eine Welt, die funktional stabil, aber erkenntnistheoretisch defizitär ist. Der Aufstieg ist kein individueller Triumph, sondern eine prekäre Grenzerfahrung.

Entscheidend ist, dass Bildung nicht im Aufstieg endet. Erst die Rückkehr in die Höhle entscheidet über ihren Sinn. Bildung ohne Rückbindung an die gemeinsame Welt bleibt elitär und politisch folgenlos (Benner & Stępkowski, 2011, S. 98–102). Gemeinsinn ist daher kein Ausgangspunkt, sondern Ergebnis gelingender Bildung.

Was sich bisher als epistemische Struktur gezeigt hat, konkretisiert sich im Bildungsprozess selbst als Erfahrung von Negativität. Der im Höhlengleichnis beschriebene Zwang ist dabei keine pädagogische Randnotiz, sondern die Form, in der Wahrheit dem Menschen begegnet, wenn Gewöhnung zur zweiten Natur geworden ist.

4.1 Bildung als negative Erfahrung: Zwang, Widerstand und Verantwortung

Ein zentrales, häufig abgeschwächtes Moment des Höhlengleichnisses ist der Zwang, der den Bildungsprozess begleitet. Platon betont mehrfach, dass der Gefangene gegen seinen Willen gelöst, aufgerichtet und ins Licht geführt wird (Platon, *Politeia* VII, 515e–516a). Bildung ist hier ausdrücklich mit Schmerz, Widerstand und Desorientierung verbunden.

Marcel van Ackeren hebt in seiner Rezension zu Kauder hervor, dass dieser Zwang kein äußerliches Detail, sondern konstitutiver Bestandteil platonischer Bildung ist. Bildung zielt nicht auf Komfort, sondern auf Transformation der gesamten Wirklichkeitssicht (Ackeren, 2002, S. 3–4). Ohne diese Zumutung bleibt Bildung formal.

Benner und Stępkowski greifen diesen Gedanken auf und betonen, dass Bildung notwendig negative Erfahrungen einschließt. Irritation, Krise und Widerstand sind keine Defizite, sondern Bedingungen von Bildungsprozessen (Benner & Stępkowski, 2011, S. 92–96). Die heutige Tendenz, Bildung als reibungslosen Kompetenzzuwachs zu gestalten, steht damit in einem fundamentalen Gegensatz zur platonischen Tradition.

Gerade hier zeigt sich die Aktualität des Höhlengleichnisses: Wo Bildung an Akzeptanz, Motivation und Wohlbefinden gebunden wird, verliert sie ihre kritische Kraft. Der Zwang im Höhlengleichnis ist kein autoritäres Element, sondern Ausdruck der Einsicht, dass Wahrheit nicht aus freiwilliger Anpassung hervorgeht.

5 Der neue Impuls: Die freiwillige Rückkehr in die Höhle

Von einer freiwilligen Rückkehr in die Höhle zu sprechen, bedeutet dabei nicht, individuelle Entscheidungen zu moralisieren oder digitale Medien pauschal zu verurteilen. Gemeint ist vielmehr eine strukturelle Verschiebung: Erkenntnis wird dort freiwillig vermieden, wo technische Umgebungen Konflikt minimieren, Anschlussfähigkeit maximieren und Urteilskraft entlasten. Freiwilligkeit ist unter diesen Bedingungen kein Gegenbegriff zum Zwang, sondern dessen zeitgemäße Form.

Der entscheidende Unterschied zwischen Platons Diagnose und der gegenwärtigen Situation liegt nicht in der technischen Raffinesse der Schatten, sondern im Willen der Gefangenen. Während Platons Höhlenbewohner gezwungen sind zu bleiben, kehren Menschen heute freiwillig zurück – oder verlassen die Höhle gar nicht erst.

Digitale Bildwelten, algorithmisch kuratierte Öffentlichkeiten und immersive Simulationen werden der Wirklichkeit vorgezogen. Die Mühe der Erkenntnis, die Unsicherheit des Urteilens und die Zumutung der Wahrheit werden vermieden. Erkenntnis wird nicht mehr als Umwendung verstanden, sondern als Komfortfunktion.

Im Horizont des Höhlengleichnisses bedeutet dies eine qualitative Verschärfung: Nicht mehr Fesseln halten die Menschen – sie wählen sie. Benner und Stępkowski betonen, dass Bildung notwendig mit Irritation verbunden ist (Benner & Stępkowski, 2011, S. 92–96). Gerade diese Erfahrung wird heute systematisch vermieden. Die freiwillige Höhle ist kein Ort des Mangels, sondern der Bildungsverweigerung.

5.1 Algorithmische Öffentlichkeit als neue Höhle

Die heutige Medienwirklichkeit weist eine strukturelle Nähe zur platonischen Höhle auf. Algorithmisch gesteuerte Öffentlichkeiten erzeugen keine einheitliche Schattenwand, son-

den parallelisierte Höhlen, die jeweils in sich kohärent sind. Gemein Sinn wird dadurch nicht aufgehoben, sondern fragmentiert.

Helmut Richter betont, dass Demokratie eine lernabhängige Praxis ist, die reale Interaktion, Konflikt und Aushandlung voraussetzt (Richter, 2016, S. 47–52). Wo Öffentlichkeiten algorithmisch segmentiert werden, wird diese Praxis systematisch unterlaufen. Das Gemeinsame wird durch das Passende ersetzt. Im Licht des Höhlengleichnisses bedeutet dies: Die Gefangenen sitzen heute nicht mehr alle in derselben Höhle. Sie sitzen in maßgeschneiderten Schattenwelten, deren größte Stärke ihre Bequemlichkeit ist.

5.2 Freiwillige Unmündigkeit als Struktur moderner Öffentlichkeit

Der von Kant geprägte Begriff der Unmündigkeit erhält im Lichte des Höhlengleichnisses eine neue Bedeutung. Während Kant Unmündigkeit als selbstverschuldet beschreibt, zeigt Platon, dass Unmündigkeit auch sozial attraktiv sein kann. Die Höhle bietet Sicherheit, Orientierung und Anerkennung – und genau deshalb wird sie verteidigt (Platon, *Politeia* VII, 517a–519c). Diese Struktur ist für die Gegenwart zentral. Digitale Öffentlichkeiten erzeugen nicht primär Zwang, sondern Bequemlichkeit. Sie entlasten von der Notwendigkeit eigener Urteilsbildung und erzeugen Zustimmung ohne Konflikt. Wahrheit wird nicht mehr bestritten, sondern umgangen.

Richter beschreibt diese Entwicklung als Erosion demokratischer Praxis. Demokratie lebt nicht von Übereinstimmung, sondern von der Fähigkeit, Differenzen auszuhalten und öffentlich auszutragen (Richter, 2016, S. 47–52). Wo diese Fähigkeit verloren geht, verliert auch Bildung ihren politischen Sinn.

Im Horizont des Höhlengleichnisses lässt sich daher sagen: Die neue Höhle ist kein Ort der Unterdrückung, sondern der freiwilligen Selbstbegrenzung. Gemein Sinn wird nicht zerstört, sondern funktionalisiert – zum Zweck der Stabilisierung personalisierter Wirklichkeiten.

5.3 Wahrheit, Konflikt und Zumutung: Öffentlichkeit jenseits von Harmonie

Während der vorherige Abschnitt die strukturellen Bedingungen freiwilliger Unmündigkeit analysiert, richtet sich der Fokus nun auf die demokratische Konsequenz dieser Entwicklung: den Verlust konfliktfähiger Öffentlichkeit.

Ein zentrales Moment des Höhlengleichnisses ist der unaufhebbare Zusammenhang von Wahrheit und Konflikt. Platon macht deutlich, dass Erkenntnis nicht zur Befriedung der Höhle führt, sondern ihre Ordnung destabilisiert. Der Rückkehrer wird nicht als Bereicherung wahrgenommen, sondern als Störung (Platon, *Politeia* VII, 517a–519c). Wahrheit erscheint hier nicht als konsensfähiges Gut, sondern als Zumutung für bestehende Weltverhältnisse. Diese Einsicht ist für gegenwärtige Demokratietheorien von besonderer Bedeutung. Öffentlichkeit wird heute häufig mit Harmonie, Anschlussfähigkeit und Konsens verwechselt. Konflikt gilt als

Störung, nicht als konstitutives Element politischer Praxis. Helmut Richter weist jedoch darauf hin, dass Demokratie gerade dort gelernt wird, wo Dissens ausgehalten und öffentlich verhandelt wird (Richter, 2016, S. 47–52).

Im Lichte des Höhlengleichnisses wird deutlich: Eine konfliktfreie Öffentlichkeit ist keine reife, sondern eine entpolitisierte Öffentlichkeit. Gemeinsinn erschöpft sich nicht in Übereinstimmung, sondern bewährt sich im Streit um Wahrheit. Bildung hat daher nicht die Aufgabe, Konflikte zu vermeiden, sondern sie urteilsfähig zu machen.

5.4 Öffentlichkeit ohne Welt: Zur Fragmentierung des Gemeinsamen

Die Höhle bei Platon ist ein einheitlicher Raum. Alle Gefangenen sehen dieselben Schatten. Die gegenwärtige Situation unterscheidet sich hiervon grundlegend. Algorithmisch strukturierte Öffentlichkeiten erzeugen keine gemeinsame Schattenwand mehr, sondern pluralisierte Wirklichkeitsräume, die jeweils in sich kohärent erscheinen.

Diese Fragmentierung hat tiefgreifende Folgen für den Gemeinsinn. Wo es keine gemeinsame Welt mehr gibt, auf die sich Urteile beziehen lassen, verliert Öffentlichkeit ihre verbindliche Struktur. Assmann und Assmann betonen, dass Gemeinsinn an die Existenz einer geteilten Welt gebunden ist, die als Referenzpunkt anerkannt wird (Assmann & Assmann, 2025, S. 24–28).

Im Horizont des Höhlengleichnisses lässt sich daher sagen: Die neue Höhle ist nicht mehr ein Ort, sondern ein Netz aus parallelen Höhlen. Gemeinsinn wird nicht aufgehoben, sondern segmentiert. Bildung steht damit vor der Aufgabe, nicht nur Wahrheit zu vermitteln, sondern Weltbezug überhaupt wieder herzustellen.

6 Transhumanismus als radikalisierte Höhlenideologie

Der Transhumanismus radikalisiert jene Tendenzen, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurden, indem er freiwillige Unmündigkeit nicht nur ermöglicht, sondern normativ legitimiert. Optimierung ersetzt Bildung, Funktionalität ersetzt Urteilskraft und technische Effizienz ersetzt Gemeinsinn.

Der Transhumanismus stellt damit die konsequenteste theoretische Rechtfertigung dieser freiwilligen Rückkehr dar. Er begreift den Menschen primär als defizitäres System, dessen Grenzen technisch zu überwinden seien. Erkenntnis wird nicht mehr als menschliche Praxis verstanden, sondern als funktionale Implementierung.

Damit kehrt sich das platonische Erkenntnisideal ins Gegenteil: Nicht der Aufstieg zur Sonne gilt als Ziel, sondern die Perfektionierung der Schatten. Ronald Pohl kritisiert, dass transhumanistische Visionen den Menschen auf Optimierbarkeit reduzieren und damit Autonomie, Verantwortlichkeit und Gemeinsinn untergraben (Pohl, 2025). Aus platonischer Perspektive

lässt sich zuspitzen: Der Transhumanismus ist keine Fortschreibung der Aufklärung, sondern eine Absage an Erkenntnis selbst. Platon warnt im Höhlengleichnis ausdrücklich davor, dass Menschen die Schatten verteidigen, weil ihre soziale Ordnung daran hängt (Platon, *Politeia* VII, 517a–519c). Diese Verteidigung beobachten wir heute erneut.

6.1 Bildungstheoretische Konsequenzen: Gegen Optimierung und Anpassung

Benner und Stępkowski zeigen, dass Bildung bei Platon notwendig mit Widerstand, Schmerz und Desorientierung verbunden ist (Benner & Stępkowski, 2011, S. 92–96). Bildung ist kein Upgrade, sondern eine Infragestellung bestehender Weltverhältnisse.

Der Transhumanismus kehrt dieses Verständnis radikal um. Er interpretiert menschliche Begrenztheit nicht als Bildungsanlass, sondern als technischen Defekt. Ronald Pohl kritisiert zu Recht, dass damit Autonomie und Verantwortlichkeit unterminiert werden (Pohl 2025). Aus platonischer Perspektive ist dies nicht bloß eine anthropologische Verschiebung, sondern eine Absage an Gemeinnutzen. Wo Erkenntnis technisch ersetzt wird, verliert Bildung ihren (politischen) Sinn.

6.2 Transhumanismus und die Abschaffung des Bildungsbegriffs

Der Transhumanismus verschärft diese Entwicklung, indem er Bildung selbst obsolet erscheinen lässt. Wenn Erkenntnis technisch implementiert werden kann, verliert Bildung ihren Sinn als menschliche Praxis. Der Mensch wird nicht mehr als bildungsfähiges Wesen verstanden, sondern als optimierbares System.

Ronald Pohl kritisiert, dass transhumanistische Visionen den Menschen auf Effizienz reduzieren und damit Verantwortung und Autonomie aushöhlen (Pohl 2025). Wo Erkenntnis externalisiert wird, entfällt die Notwendigkeit öffentlicher Wahrheit. Urteilskraft wird durch Berechnung ersetzt, Bildung durch Funktionalität. Die Höhle wird nicht verlassen, sondern perfektioniert.

6.3 Delegierte Erkenntnis und der Verlust der Urteilskraft

Ein häufig übersehener Aspekt des Höhlengleichnisses ist die Rolle der Urteilskraft. Die Gefangenen verfügen über Wahrnehmung, Gedächtnis und sprachliche Kompetenz. Was ihnen fehlt, ist nicht Intelligenz, sondern die Fähigkeit, Wahrgenommenes als perspektivisch zu beurteilen.

Diese Unterscheidung gewinnt im Zeitalter künstlicher Intelligenz besondere Relevanz. Erkenntnis wird zunehmend delegiert: Algorithmen filtern, bewerten und priorisieren Informationen. Urteilskraft wird dadurch entlastet – und zugleich entlernt. Bildung droht sich auf die Nutzung intelligenter Systeme zu reduzieren. Aus platonischer Perspektive ist diese Ent-

wicklung problematisch. Erkenntnis ist kein technischer Vorgang, sondern eine praktische, verantwortliche Tätigkeit, die an Gemeinsinn gebunden ist. Wo Urteilskraft ausgelagert wird, verliert Bildung ihren politischen Charakter. Wahrheit wird berechnet, nicht verantwortet. Benner und Stępkowski betonen, dass Bildung immer den ganzen Menschen betrifft und nicht durch funktionale Teilkompetenzen ersetzt werden kann (Benner & Stępkowski, 2011, S. 92–96). Urteilskraft ist daher kein Zusatz, sondern Kern von Bildung.

6.4 Die Idee des Guten und der Maßstab des Gemeinsamen

Der Aufstieg aus der Höhle endet bei Platon nicht im bloßen Erkennen von Tatsachen, sondern in der Schau der *Idee des Guten*. Diese Idee fungiert nicht als metaphysisches Detail, sondern als Maßstab für Wahrheit, Erkenntnis und politisches Handeln (Platon, *Politeia* VI, 508e–509b).

Ackeren weist darauf hin, dass Bildung im Höhlengleichnis nur vor dem Hintergrund dieses Maßstabs verstanden werden kann. Ohne Bezug auf das Gute bleibt Bildung formal und richtungslos (Ackeren, 2002, S. 3–4). Die *Idee des Guten* ist dabei kein privates Ideal, sondern das, was Erkenntnis öffentlich orientierbar macht. Übertragen auf die Gegenwart bedeutet dies: Gemeinsinn benötigt einen normativen Horizont, der nicht vollständig funktionalisiert werden kann. Wo Wahrheit nur noch nach Nützlichkeit bewertet wird, verliert sie ihre orientierende Kraft. Bildung hat daher die Aufgabe, Maßstäbe sichtbar zu halten, die sich technischer Optimierung entziehen.

6.5 Bildung als riskante Praxis

Abschließend ist festzuhalten, dass Platon Bildung nicht als Erfolgsmodell entwirft. Der Rückkehrer kann scheitern, missverstanden oder ausgeschlossen werden. Bildung garantiert weder Zustimmung noch Fortschritt (Platon, *Politeia* VII, 517a–519c).

Diese Einsicht ist für eine zeitgenössische Bildungstheorie zentral. Bildung ist kein Steuerungsinstrument gesellschaftlicher Entwicklung, sondern eine riskante Praxis, deren Sinn nicht im Erfolg, sondern in der Offenhaltung gemeinsamer Wahrheit liegt. Gemeinsinn ist dabei kein stabiler Besitz, sondern ein fragiler Zustand, der immer wieder neu errungen werden muss. Bildung kann ihn nicht herstellen, aber sie kann verhindern, dass er vollständig verschwindet.

7 Diskussion: Bildung als Widerstand und Verteidigung der gemeinsamen Welt

Die vorangegangenen Überlegungen lassen sich als Beitrag zu einer bildungs- und demokratietheoretischen Debatte lesen, in der Gemeinsinn, Öffentlichkeit und Wahrheit zunehmend unter technologischen Bedingungen verhandelt werden. Im Unterschied zu funktionalis-

tischen oder optimierungsorientierten Ansätzen versteht der vorliegende Beitrag Bildung nicht als Anpassung an veränderte Wirklichkeiten, sondern als Praxis ihrer Unterbrechung.

Platons Höhlengleichnis endet nicht mit Harmonie, sondern mit Konflikt. Der Zurückkehrende wird nicht integriert, sondern bedroht (Platon, *Politeia* VII, 517a–519c). Diese Szene macht unmissverständlich klar: Wahrheit gefährdet Ordnungen, die auf Gewöhnung beruhen. Die Aufgabe von Bildung besteht daher nicht darin, Zustimmung zu organisieren, sondern Wirklichkeit zumutbar zu machen. In einer Zeit freiwilliger Unmündigkeit ist Bildung keine Serviceleistung, sondern Widerstand.

Gemeinsinn ist dabei kein nostalgisches Ideal, sondern die Bedingung demokratischer Wahrheit. Wo er verloren geht, verliert Bildung ihren Sinn. Platons Höhlengleichnis erinnert daran, dass eine Gesellschaft nicht daran zerbricht, dass Menschen Wahrheit erkennen – sondern daran, dass sie sie nicht mehr wollen.

7.1 Pädagogische Schlussfolgerung: Bildung ohne Garantie

Platon gibt keine Garantie, dass Bildung gelingt. Der Rückkehrer kann scheitern, missverstanden oder getötet werden (Platon, *Politeia* VII, 517a–519c). Bildung ist daher kein Erfolgsprogramm, sondern ein riskantes Unterfangen, wie bereits beschrieben wurde. Diese Einsicht ist für eine Pädagogik des Gemeinsinns zentral. Bildung kann Wahrheit nicht erzwingen, aber sie kann Bedingungen schaffen, unter denen Wahrheit überhaupt wieder relevant wird. Sie hält die Möglichkeit gemeinsamer Welt offen – gegen ihre bequeme Abschaffung. Gemeinsinn ist dabei nicht das Ziel, sondern der fragile Raum, in dem Bildung politisch wirksam werden kann. Wo dieser Raum verschwindet, wird Bildung zur bloßen Dienstleistung.

7.2 Bildung als Verantwortung für die gemeinsame Welt

Platons Höhlengleichnis erweist sich im Lichte gegenwärtiger Entwicklungen nicht als zeitlose Allegorie, sondern als präzise Diagnose gefährdeter Öffentlichkeit. Es zeigt, dass Erkenntnis dort scheitert, wo Wirklichkeit nicht mehr gemeinsam verantwortet wird. Die Höhle ist keine Metapher individueller Unwissenheit, sondern ein Bild sozial stabiler Weltverhältnisse, in denen Konsens Wahrheit ersetzt und Gemeinsinn auf bloße Übereinstimmung reduziert wird.

Die gegenwärtige Ausbreitung digitaler Bildwelten, algorithmisch strukturierter Öffentlichkeiten und transhumanistischer Optimierungsfantasien verschärft diese Problematik. Unmündigkeit erscheint nicht länger als Zwang, sondern als bequeme Option. Wahrheit wird nicht bekämpft, sondern umgangen. Bildung droht sich in Anpassung, Funktionalität und Effizienz aufzulösen.

Gegen diese Entwicklung erinnert Platons Höhlengleichnis an den politischen Kern von Bildung. Bildung ist keine Dienstleistung und kein Optimierungsprogramm, sondern eine Zumutung. Sie unterbricht Selbstverständlichkeiten, irritiert geteilte Gewissheiten und hält die Möglichkeit gemeinsamer Wahrheit offen. Gemeinsinn ist dabei nicht Voraussetzung,

sondern Ergebnis eines Bildungsprozesses, der Wahrheit öffentlich verantwortbar macht. Unter Bedingungen freiwilliger Unmündigkeit besteht die Aufgabe von Bildung nicht darin, Zustimmung zu organisieren, sondern darin, die gemeinsame Welt gegen ihre bequeme Abschaffung zu verteidigen. Wo diese Aufgabe aufgegeben wird, verliert Bildung ihren Sinn – und Demokratie ihre Grundlage.

Literatur

- Ackeren, M. van. (2002). Rezension zu Peter Kauder: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis. Eine kommentierende Studie aus pädagogischer Sicht. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)* 1(3). <https://doi.org/10.25656/01:1132>
- Assmann, A., & Assmann J. (2025). *Gemeinsinn*. München: C. H. Beck.
- Benner, D., & Stępkowski, D. (2011). Die Höhle als Metapher zu Bildungsprozessen – Platons Höhlengleichnis in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. In D. Benner (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jülicher, A. (1910). *Das Wesen der Gleichnisse Jesu*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Platon. (o. J.). *Politeia* (Buch VI–VII, 508a–521b). In: *Sämtliche Werke* (versch. Ausg.).
- Pohl, R. (2025, Januar). Wie der Transhumanismus à la Elon Musk das Menschenbild zerstört. *Der Standard*. Zugriff am 19.01.2026: <https://www.derstandard.at/story/3000000284075/wie-der-transhumanismus-a-la-elon-musk-das-menschenbild-zerstoert>
- Richter, H. (2016). Pädagogik des Sozialen – Bildungsbündnis in Demokratiebildung. *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*.

Gemeinsinn lernen durch Dialog und das „Gespräch der Feinde“

Eine philosophische Annäherung

Paul R. Tarmann¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1518>

Zusammenfassung

Gemeinsinn zu lernen ist eine Aufgabe aller Menschen, die irgendwie zu einer Gruppe gehören. Hierbei geht es sowohl um eine „Hol-“ als auch um eine „Bringschuld“: Die beteiligten Personen sind aufgerufen, sich aktiv auf den Prozess des Lernens von Gemeinsinn einzulassen. Darüber hinaus ist es eine Verantwortung der jeweiligen Institutionen, die Rahmenbedingungen für das Lernen von Gemeinsinn zu ermöglichen.

Stichwörter: Gemeinsinn als „Hol-“ und „Bringschuld“, Haltung und Tugend, Dialog

1 Auf der Suche nach Gemeinsinn

1.1 Gemeinsinn lernen?

Was ist gemeint, wenn Gemeinsinn „gelernt“ werden soll? Ist es überhaupt möglich, „Sinn“ zu lernen, sich einen „Sinn“ anzueignen? Und inwiefern kann der Dialog und das damit verbundene „Gespräch der Feinde“ hier eine Rolle spielen? Darüber hinaus handelt es sich hier um ein Motto, das als Einladung verstanden werden kann. Bedeutet dies etwa, dass man anderen Mitgliedern einer Gruppe den Auftrag erteilen kann, Gemeinsinn zu lernen? Und ist es mit der Entscheidung, sich für das Gemeinsame zu öffnen und in mancherlei Hinsicht umzudenken, schon getan oder bedarf es noch weiterer Schritte, wie beispielsweise des Einübens von Handlungen gemäß einem Gemeinsinn?

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: paul.tarmann@ph-noe.ac.at

1.2 Fragestellung, Zielsetzung und Methodik

In diesem Artikel werden unterschiedliche Zugänge zum Begriff ‚Gemeinsinn‘ sowie zum Motto ‚Gemeinsinn lernen‘ untersucht. Zunächst sollen die leitende Forschungsfrage sowie die sich aus dieser ergebende Forschungsmethode dargelegt und begründet werden. Danach folgt ein empirisch-linguistischer Zugang, in dem die Verwendung des Wortfeldes „Gemeinsinn“ möglichst umfassend hinsichtlich seiner Bedeutungsmöglichkeiten erschlossen wird. Ergänzend sei hier betont, dass „empirisch“ in einem sehr weiten, ursprünglichen Sinn verstanden wird. Dies wird durch den Ausdruck ‚Erfahrungswissenschaften‘ verdeutlicht, in der Folge ist von ‚Realwissenschaften‘ die Rede (vgl. Kap. 2). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse münden in die weiterführende Frage nach der Bedeutung dieses Konzeptes und schließlich in eine umfassende und differenzierte Antwort. Das Ziel des Artikels ist demnach eine möglichst genaue und umfassende Begriffsbestimmung sowie eine damit zusammenhängende Handlungsempfehlung, da das Motto einer ersten Beobachtung zufolge eine solche zu implizieren scheint. Die leitende Forschungsfrage lautet daher: „Was bedeutet Gemeinsinn und wie kann man diesen – unter Berücksichtigung der Prinzipien, die sich durch Ideale des Dialogs sowie das ‚Gespräch der Feinde‘ eröffnen, – lernen?“ Hier soll nicht zu einer formelhaften, mathematisch anmutenden Definition von ‚Gemeinsinn‘ bzw. ‚Gemeinsinn lernen‘ gelangt werden, vielmehr soll durch mehrere Schritte und anhand verschiedener Überlegungen ein umfassendes Konzept erarbeitet werden, das jedoch keinerlei Vollständigkeitsanspruch erheben kann – und will. Die Ergebnisse dieses Artikels können als Anregung für weiteres Denken und Forschen dienen.

2 Empirisch nach Gemeinsinn fragen

2.1 Methodische Vorüberlegungen

Die Frage nach der Bedeutung von ‚Gemeinsinn‘ stellt sich insofern als schwierig heraus, als es sich hierbei um ein Abstractum handelt. ‚Sinn‘ per se kann nicht empirisch nachgewiesen werden, er kann jedoch vorgetäuscht oder auch unterstellt werden. Es ist methodisch also anders vorzugehen als bei einer sozialwissenschaftlichen Analyse, ob in der Gesellschaft Gemeinsinn vorkomme oder nicht, denn bevor die Frage nach dem Vorhandensein – oder gegebenenfalls dem Abhandensein – von Sinn gefragt werden kann, muss erst geklärt werden, worum es sich hierbei überhaupt handelt. Erst dann kann gefragt werden, wie sich dieser zeigt und durch welche Methoden man seiner habhaft werden kann. Dabei wird vorausgesetzt, dass ‚Sinn‘ auf irgendeine Weise gefunden werden kann, ansonsten wären ja Einladungen oder Appelle, man solle diese oder jene Gesinnung vertreten, ja bedeutungs- und somit nutzlos. Die Einzelwissenschaften werden traditionell so klassifiziert, dass zwischen *Realwissenschaften* (d.h. Natur- und Kulturwissenschaften) und *Formalwissenschaften* (z.B. Mathematik, formale Logik, Strukturwissenschaften) unterschieden wird. Die Philosophie als *Funda-*

mental-, Universal- und kritische Vernunftwissenschaft passt – wie im Übrigen auch die Theologie – nicht in diese Kategorien (Anzenbacher, 2010, S. 22ff.). Ein philosophischer Zugang zum Thema *Gemeinsinn* zeichnet sich im Allgemeinen durch beständiges Fragen nach Wahrheit, nach dem „Wesen“ eines jeweiligen Seienden sowie nach dessen Grund aus, während ein realwissenschaftlicher Zugang, wie ihn die Sozialwissenschaften unternehmen, sich mit dem bereits Gegebenen befasst und *empirisch* (d. h., ihr Gegenstand ist ein Teilbereich der Erfahrungswelt), *thematisch reduziert* (d. h., ihr Gegenstand wird auf einen bestimmten Aspekt hin eingeschränkt, während andere Aspekte unbeachtet bleiben) sowie *methodisch abstrakt* (d. h., ihr Thema kommt nur in der Weise in den Fokus der Forschung, den die Methode zulässt; was sich dem Zugriff einer bestimmten Methode entzieht, ist nicht Thema, es wird davon abgesehen) vorgeht (ebd., S. 23f.). Auf den Punkt gebracht kann man festhalten, dass Realwissenschaften die zu untersuchenden Phänomene durch die menschlichen Sinne wahrnehmen und versuchen, sie zu identifizieren, zu beschreiben, zu kategorisieren, zu erklären und zu begründen (Metzeltin, 2008, S. 23). Die in der jeweiligen Disziplin isolierten und beschriebenen Phänomene werden systematisiert und mit Hilfe quantitativer (über Zahlen) und qualitativer (über Sprache) Verfahren beschrieben. Systeme wirken laut Metzeltin häufig normierend, daher für die Forschung unter Umständen auch bremsend, weshalb Interdisziplinarität und enzyklopädische Vernetzungen zu wählen sind (ebd., S. 28f.).

2.2 Linguistisch nach *Gemeinsinn* fragen

Empirisch lassen sich der Wortgebrauch untersuchen, die ursprüngliche lexikalische Bedeutung sowie die weitere Verwendung durch eine Sprechgemeinschaft. Dabei fällt auf, dass der Verweis auf den Sinn im Lexem ‚*Gemeinsinn*‘ nicht mit jenem Verständnis von ‚*Sinn*‘ kompatibel ist, mit dem wir es beispielsweise in Wörtern wie ‚*sinnvoll*‘, ‚*Sinn des Lebens*‘ oder auch ‚*die fünf Sinne*‘, ‚*sinnlich*‘ und anderen zu tun haben. ‚*Gemeinsinn*‘ bezeichnet daher weder die ‚*Sinnhaftigkeit*‘ noch die ‚*Sinnlosigkeit*‘, vielmehr ist der Hinweis auf den ‚*Sinn*‘ hier wertfrei zu verstehen. Die Bedeutung von ‚*Sinn*‘ im Lexem ‚*Gemeinsinn*‘ entspricht jener der ‚*Gesinnung*‘. Zunächst denken wir hier an Gedanken, in weiterer Folge geht es hier aber um etwas viel Grundlegenderes, nämlich um Einstellungen, tief verankerte Überzeugungen, letztlich um das, was landläufig mit ‚*Ethik*‘ in Verbindung gebracht wird, nämlich eine Haltung, die das Denken, Sprechen und Handeln eines Menschen grundlegend prägt. Dies bezieht sich einerseits auf das öffentliche Leben dieses Menschen, so dass das zwischenmenschliche Zusammenleben dadurch beeinflusst wird – im Guten wie im Schlechten, möchte man ergänzen. Andererseits bezieht sich dies bemerkenswerterweise auch auf das Leben eines Menschen im Verborgenen, fernab von den Blicken anderer. Eine Haltung ist derart stark und wirkmächtig, dass sie der Identität eines Menschen entspricht bzw. diese erst hervorbringt. Identität ist nicht nur die Summe aller Einflüsse, die ein Mensch genetisch sowie im Laufe seines Lebens an Erfahrungen – sei es durch Erziehung, Bildung, Sozialisation oder ähnliches – ansammelt, sie ist vielmehr auch – und vor allem – die Summe der Entscheidungen, die ein Mensch im

Laufe seines Lebens trifft. Diese prägen das Denken, Sprechen und Handeln dieses Menschen, sei es, dass er nun in der Öffentlichkeit oder aber alleine ist. Haltung wird mit dem Begriff ‚Ethos‘ gleichgesetzt bzw. das gegenwärtige Konzept verdankt sich dem aristotelischen Verständnis von ‚Tugend‘. Bei Tugenden handelt es sich um verinnerlichte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die besonders den moralischen Bereich betreffen.

3 Philosophisch nach Gemeinsinn fragen

3.1 Gemeinsinn als Haltung und Identität

‚Gemeinsinn‘ baut laut dem bisher Gesagten auf einer Entscheidung auf: Es bedarf eines ersten Schritts, einer bewussten Öffnung, um sich dieses zunächst theoretische Konzept zu eigen zu machen und im eigenen Leben praktisch umzusetzen. In einem weiteren Schritt geht es darum, Gemeinsinn auch tatsächlich zu leben, der Entscheidung müssen Taten folgen. Dies betrifft, wie bereits ausgeführt, sowohl das Handeln als auch das Denken und Reden. Das Innere bleibt ohnehin nicht verborgen, spätestens im Momenten beruflicher Herausforderungen und großen Drucks zeigen Menschen oft ihr „wahres Gesicht“. Dementsprechend ist es notwendig, den Gemeinsinn auch als Lebensstil zu wählen, der alle Bereiche betrifft. Kollegialität ist daher nichts, was man gelegentlich stärker und dann wieder weniger betonen könnte. Es handelt sich vielmehr um ein Selbstverständnis, eine Haltung, um Identität. Diese betrifft sowohl das Innere eines Menschen – also die Gesinnung im engeren Sinn – als auch das Äußere, das sich im Umgang mit anderen Menschen zeigt – seien es die Mitwirkenden in einem Team oder aber die Außenstehenden, denen gegenüber man auch die Botschaft kommuniziert, dass man seinem eigenen Team gegenüber Gemeinsinn hochhält und lebt.

3.2 Gemeinsinn als „Hol-“ und „Bringschuld“

Professionell in einem Team zu agieren bedeutet, Entscheidungen zu treffen und dazu zu stehen, man spricht hier von „Handschlagqualität“. Nun kann man daraus schließen, dass dies nicht unbedingt mit entsprechenden Gefühlen verbunden sein muss. Sympathie für Teammitglieder kann vorhanden sein, sie kann aber auch fehlen. Beim professionellen Agieren geht es in erster Linie darum, seinen eigenen als gut erkannten Prinzipien treu zu sein – oder aber, den Prinzipien des eigenen Betriebs, der eigenen Institution wie beispielsweise einer Hochschule gegenüber treu zu sein. Falls man mit diesen Prinzipien, die meist in einem Leitbild oder einer „Firmenphilosophie“ festgehalten sind, nicht übereinstimmt, dann gibt es freilich die Möglichkeit, dies zu kommunizieren und gegebenenfalls dieses Leitbild konsensual zu aktualisieren oder gar zu überarbeiten. Im Falle eines unlösbaren Widerspruchs zu diesem scheint jedoch ein gemeinsames Miteinander keine Grundlage zu haben. Oder anders ausgedrückt: Wenn Gemeinsinn als solcher kategorisch von einzelnen Mitarbeitenden abgelehnt wird, ist eine gelingende Zusammenarbeit als Team per definitionem nicht bzw. nur sehr schwer mög-

lich. Es gilt daher, alle Beteiligten partizipativ einzubeziehen und allen Verantwortungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. Ein Leitbild darf nicht als von außen oktroyiert wahrgenommen werden, vielmehr ist eine hohe Identifikation anzustreben, die jedoch nur dadurch gewährleistet werden kann, dass alle Mitarbeitenden sich einbringen und als Teilhabende am großen Ganzen verstehen. Man kann also festhalten, dass Gemeinsinn neben einer Entscheidung, die alle Beteiligten für sich bewusst treffen können und sollen, auch etwas ist, das Menschen in Verantwortung ermöglichen oder zumindest vorbereiten und anregen können. Dann wird Gemeinsinn nicht als etwas „von oben“ Verordnetes sondern vielmehr als etwas gemeinsam Erarbeitetes verstanden, das die eigene Handschrift aller daran Beteiligten trägt. ‚Gemeinsinn‘ deutet also auf eine „Hol-“ und eine „Bringschuld“ hin: Es ist Aufgabe aller an einem Team Mitwirkenden, sich für das Gemeinsame zu entscheiden und sich dafür einzusetzen, dass dies gelebt wird. Darüber hinaus ist es aber auch Aufgabe der Verantwortlichen in einem Team bzw. der Führungskräfte, die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Beteiligung sowie das Äußern von Wünschen, Ideen und Zielen möglich ist. Die Rede über Gemeinsinn ermöglicht also zweierlei, nämlich sowohl die je eigene Bereitschaft aller Beteiligten als auch die passenden Rahmenbedingungen. Dementsprechend bedarf es immer wieder neu zu unternehmender Fragen nach dem passenden Inhalt von ‚Gemeinsinn‘, was wünschenswert und daher hochzuhalten sei. Darüber hinaus bedarf es der beständigen Frage nach der Methode, wie ‚Gemeinsinn‘ bestenfalls gelehrt, gelernt und umgesetzt werden kann. Die Rede von ‚Gemeinsinn‘ allein bzw. die Einforderung dessen, ist zu wenig, vielmehr muss Gemeinsinn thematisiert sowie vorgelebt werden, um sich diesem Ideal als Gemeinschaft auch tatsächlich annähern zu können.

3.3 „Gemeinsinn lernen“

Nun haben wir uns dem Begriff ‚Gemeinsinn‘ aus verschiedenen Perspektiven angenähert, offen ist bisher aber geblieben, was es mit dem Lernen desselben auf sich hat. Wer soll dies lernen und wer lehrt? Was ist zu berücksichtigen, wenn von einem solchen Lernen gesprochen wird? Zunächst geht es um die Klärung des hier verwendeten Verständnisses von „Lernen“. Anschließend an das zuvor Gesagte, kann damit offensichtlich kein passives „Sich-Berieseln-Lassen“ gemeint sein. Nicht die Aufnahme eines bereits geklärten und langfristig festgelegten Bildungsinhalts kann hier gemeint sein, sondern der Dialog, das gemeinsame Sich-Einlassen und Entwickeln von Neuem, für Lehrende wie Lernende gleichermaßen als beachtenswert Erachtetem. Auch hier gilt wieder, dass Inhaltliches wie Methodisches als relevant und zukunftssträchtig eingestuft werden: Das Konzept ‚Gemeinsinn‘ als solches soll thematisiert und verinnerlicht werden. Darüber hinaus geht es um das Lernen als solches, das den Gemeinsinn ausmacht, das inkludierende, integrierende Moment des gemeinsamen Lernens, wo durch das Lernen Gemeinschaft gebildet wird, wo aber auch auf der Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden etwas Bleibendes und für die Zukunft Richtungsweisen des grundgelegt wird. In einem nächsten Schritt kann man das Motto „Gemeinsinn lernen“ als

Appell an die einzelnen Menschen innerhalb einer Gruppe verstehen. In diesem Fall handelt es sich um eine bereits bestehende Gruppe, deren Mitglieder zwar durch äußere Umstände wie eine allen aufgetragene Aufgabe, ein alle verbindendes Ziel oder gemeinsame Interessen verbunden sind. Diese Verbindung ist aber eine ausschließlich – oder zumindest vorwiegend – äußerliche, der ‚Sinn‘, wie er durch das Wort ‚Gemeinsinn‘ hervorgehoben wird, fehlt. Gemeinsinn zu lernen, bedeutet in diesem Fall, dass man einander als Mitarbeitende an einer größeren Aufgabe wahrzunehmen und wertzuschätzen beginnt. Abschließend sei noch einmal hervorgehoben, dass die Einladung, dem Gemeinsinn entsprechend zu denken, zu sprechen und zu handeln, freilich die einladenden Personen auch in die Pflicht nimmt, da die entsprechenden Prinzipien nicht bloß leere Worte bleiben dürfen. Allerdings sei hier eingeräumt, dass es perfekte Menschen nicht gibt. So ist keineswegs davon auszugehen, dass die Einladung zu Gemeinsinn in Gedanken, Worten und Taten nur dann ausgesprochen werden darf, wenn die einladende Person bzw. die einladende Personengruppe sich makelloser Perfektion erfreute – was, wie bereits festgestellt, ohnehin nicht möglich und somit nicht vorgesehen ist. Die Rede von einem Ideal impliziert vielmehr die stetige Unerreichbarkeit. So verstanden, handelt es sich beim Erlernen von Gemeinsinn um etwas Lebenslanges, immer wieder Herausforderndes. Man könnte dies auch so ausdrücken, dass das mitmenschliche Zusammenleben als solches stets neue Überraschungen und damit verbundene Aufgaben mit sich bringt.

4 Dialog

4.1 Unterredung auf Augenhöhe

In einem nächsten Schritt soll auf wesentliche Aspekte von ‚Gemeinsinn‘ eingegangen werden, hier fällt zunächst der Dialog ins Auge: So bezeichnet dieser Begriff im Sinne von ‚Unterredung‘ laut Gerd Haeffner weder eine bloße Unterhaltung noch geschäftliche Kontakte, sondern „den Austausch von Gedanken zur selben ‚Sache‘ zwischen einander gleichzeitigen Menschen im Dienst der Wahrheitserkenntnis“ (Haeffner, 2016, S. 86.). Er komme nur dann zustande,

wenn beide Partner daran interessiert sind, auf den anderen zu hören und von ihm etwas zu lernen, was sie nicht schon wissen, und wenn beide ihre Meinung ehrlich offenlegen. Durch den Eintritt in einen Dialog kommt es zu einer gegenseitigen Anerkennung als Person und damit zu einer gewissen Gleichrangigkeit. (Ebd.)

Der Sozialphilosoph und Semiotiker Johannes Heinrichs schreibt über den Dialog:

Für die Dialogphilosophie des 20. Jh. bedeutet ‚Dialog‘ ein Gespräch, das durch wechselseitige Mitteilung jeder Art zu einem interpersonalen ‚Zwischen‘, d. h. zu einem den Partnern gemeinsamen Sinnbestand führt. (Heinrichs, 1972, S. 226.)

Dies wird beim Religionsphilosophen Romano Guardini schön veranschaulicht, wenn er die Frage stellt, ob es denn überhaupt den für sich stehenden Einzelnen gibt, um zu verneinen und fortzufahren:

Alles Denken, auch das innerste, leiseste, ‚geistigste‘, geschieht im Wort. Wir denken in der Form des inneren Sprechens. Alles Sprechen aber setzt den voraus, mit dem gesprochen wird. (Guardini, 1951, S. 15.)

Als Menschen sind wir immer schon und auf alle Zukunft hin aufeinander verwiesen. Mensch zu sein bedeutet, in Gemeinschaft zu leben, wenngleich es freilich auch Ausnahmen gibt. Doch immer wieder kommen wir auf andere Menschen zurück, immer wieder sind wir auf die Hilfe Anderer angewiesen bzw. erkennen wir, dass auch wir für andere wichtig sind. Diese allgemeinen anthropologischen Erkenntnisse gelten genauso in beruflichen Zusammenhängen und können für unsere Untersuchung zum Gemeinsinn nutzbar gemacht werden. So macht das Vertrauen erst gute Ergebnisse und den Erfolg eines Unternehmens aus. Gegenseitiges Vertrauen bedeutet, dass man sich aufeinander verlassen kann, Arbeitsprozesse können in diesem Fall schneller und effektiver erfolgen. Man weiß, dass die Mitarbeitenden das gleiche übergeordnete Ziel verfolgen. Es herrschen Ehrlichkeit und Offenheit in den Besprechungen, Kritik kann geäußert werden, da die Grundlage Wertschätzung ist. Man braucht keine „hidden Agendas“ zu befürchten, weil Transparenz ein zentraler Bestandteil der Unternehmenskultur ist.

4.2 Dialog und humanistische Bildung

Da Gemeinsinn nicht vorausgesetzt werden kann sondern vielmehr gelehrt und gelernt werden muss, folgen einige Gedanken zum Thema Bildung. Umfassende Bildung im Sinne des humanistischen Ideals ist mehr als nur Kopfwissen, sie beinhaltet auch die praktische Seite, das Umsetzen des Gelernten. Umfassende Bildung ist darüber hinaus aber mehr als nur geisteswissenschaftliches, literarisches Wissen, sie ist auch naturwissenschaftliches, mathematisches sowie technisches und informationstechnologisches Wissen. Außerdem ist umfassende Bildung mehr als nur Wissen – sei es theoretisch-erlerntes oder praktisch-erfahrenes, sie beinhaltet ebenso die klassische Herzens- bzw. Gewissensbildung, also das Einüben in ethisches Handeln, den aktiven Beitrag zur Entwicklung von Tugenden, eines Ethos. Umfassende Bildung, wie sie hier verstanden wird, zielt neben umfassender Wissensvermitt-

lung also auf nicht weniger als auf eine Charakterveränderung, auf ein ethisch reflektiertes Denken, Sprechen und Handeln. Dieser Gedanke geht zurück auf den deutschen Philosophen und evangelischen Theologen Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848), der nicht nur Vorreiter einer humanistischen Bildung war, sondern immerhin auch den Begriff „Humanismus“ als erster überhaupt im deutschen Sprachraum verwendete – ergänzend sei erwähnt, dass Herder (1744–1803) ja von „Humanität“ sprach. Niethammer kritisierte damit die damalige Politik mit ihrer „Forderung realer Nützlichkeit“, der es nur um „reale Nützlichkeit“ im Sinne von Einträglichkeit und materieller Produktion ging (Niethammer, 1808, S. 15). Im weiteren Verlauf dieses Buches zeigt er sein Verständnis einer humanistischen Bildung auf, das auf die ästhetische, moralische und geistige Entwicklung junger Menschen abzielt. Ein ähnliches Anliegen verfolgend, weist der zeitgenössische Philosoph und zeitweilige Politiker Julian Nida-Rümelin darauf hin, dass jede Bildungsanstrengung ein Menschenbild offenbare, ob dies nun bewusst geschehe oder nicht. Bildung habe eine anthropologische Dimension, weshalb er sich für „humane Bildung“ einsetzt, die er in humanistischer Tradition durch Autarkie/Autonomie, Rationalität und Universalismus verwirklicht sieht. Im Zentrum einer humanistischen Anthropologie sieht er drei Begriffe: Vernunft, Freiheit und Verantwortung (Nida-Rümelin, 2016, S. 225–245). Auch sein „Plädoyer für eine normative (humanistische) Anthropologie“ baut auf diesem Verständnis auf, wenn er meint, Merkmale einer solchen seien Vernunft, Freiheit und Verantwortung (ebd., S. 259f.). Einen weiteren Aspekt ganzheitlicher, „humanistischer“ Bildung finden wir beim Dialogphilosophen Martin Buber, der die Potentialität des Menschen erst durch Beziehungen aktualisiert und verwirklicht sieht: „Erst allmählich“ und „eben durch das Eingehen in Beziehungen“ geschehe die Entwicklung bzw. wie Buber sagt, die „Herauswicklung“ des Menschen zu seiner ganzen Fülle (Buber, 1962, S. 32). Nach all diesen grundlegenden Vorüberlegungen stellt sich die Frage, wie sich umfassende Bildung umsetzen lässt, wie Menschlichkeit, Toleranz und Wertschätzung aber auch Demokratiefähigkeit konkret vermittelt werden können. Wie zuvor gezeigt wurde und was auch durch unzählige historische und gegenwärtige Beispiele bewiesen scheint, ist leider nicht davon auszugehen, dass das Verständnis für solche und ähnliche Überzeugungen und Haltungen bei ausreichend vielen Menschen gegeben ist – man möchte ergänzen, dass es wünschenswert wäre, wenn es einen generellen, unbestrittenen Konsens gäbe, dass es besser ist, menschlich zu handeln als unmenschlich. Dies passt gut zum hier beschriebenen Konzept von ‚Gemeinsinn‘, das sich in gegenseitiger Wertschätzung und Offenheit zeigt.

5 Mit Feinden sprechen

Wie bereits angedeutet wurde, stellen Dialog und damit der Gemeinsinn keine Selbstverständlichkeit dar. Vielmehr gibt es in jeder Gruppe von Menschen immer wieder Spannungen und Herausforderungen, mitunter Feindseligkeiten. Die Fronten sind verhärtet, die einander zugefügten Verletzungen sind zu tief und vernünftige Argumente prallen bei der Gegenseite

ab. All dies muss freilich nicht notwendig der Fall sein, gibt es nachweislich ja immer wieder funktionierende Zusammenarbeit und wertschätzende Kommunikation. Dennoch ist es ratsam, sich – zumal in friedlichen Zeiten – auch mit der Frage auseinanderzusetzen, worauf es in schwierigen, mitunter hasserfüllten Beziehungskonstellationen zu achten und wie professionell mit Feindseligkeiten umzugehen ist. Oder aber, falls tatsächlich die Gesprächsbasis fehlt, dann gibt es durchaus Prinzipien, die – obschon aus anderem Kontext – jedenfalls Berücksichtigung finden sollten. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang ein bezeichnenderweise „Gespräch der Feinde“ genanntes Büchlein des österreichischen Kulturphilosophen und Historikers Friedrich Heer (1916–1983). In dieser knapp nach dem Zweiten Weltkrieg veröffentlichten Schrift setzt sich der Autor mit einer uns heute fremd erscheinenden Ausgangssituation, dem Nachkriegseuropa, und den sich daraus für die Zukunft ergebenden Aufgaben, auseinander. Zwar handelt es sich um andere Probleme, als wir sie heute in unseren Breiten kennen, dennoch ist vieles in diesem Text auch für uns wert, berücksichtigt zu werden. Im Kapitel „Europa – das europäische Gespräch. Eine Rede an die akademische Jugend“ berichtet er vom Ist-Zustand:

Wir wissen es alle aus tausend Kongressen, Versammlungen, persönlichen Erlebnissen, in der Diskussion gibt es fast nur ein Debakel, ein Aufzeigen letzten Versagens, letzten Ungenügens. Fremd steht, je weiter gerade das Gespräch sich entwickelt, Mensch gegen Mensch, Volk gegen Volk. In diesem Sinn enden alle Kongresse, Debatten, Revuen mit einem vollen Misserfolg. (Heer, 1949, S. 9)

Gerade in diese Situation hinein spricht Heer mit dem bezeichnenden Anspruch eines „Gesprächs der Feinde“. Es gehe um ein „heißes Gespräch“, das immer auch Streitgespräch ist, also kein „oberflächliches Plaudern der Salons“, sondern „schwere Begegnung“ verschiedener, meist gegensätzlicher Naturen, ein „echtes Gespräch zwischen Menschen, Völkern, Kulturen“, das wohl einen Anfang hat, aber „kein eigentliches Ende“ (ebd.). Wenn Menschen zusammenfinden und um eine echte gemeinsame Begegnung ringen, „setzt sich das Lebensgesetz des Abendlandes“ durch (ebd., S. 18). Heer hat also trotz der Kriege und all der damit verbundenen Gräueltaten und Leiden weder die Hoffnung an die Menschheit noch an das Abendland verloren. Er spricht von einer Verpflichtung der europäischen und somit auch österreichischen Jugend „gerade in dieser Stunde“:

Frieden, Leben, Existenz unserer Welt werden davon abhängen, ob es uns gelingt, die Gesprächssituation aufrechtzuerhalten, sie überall dort aufzubauen, wo sie gefährdet oder überhaupt noch nicht begriffen ist, wo Menschen und Völker in voreuropäischen Zuständen verharren, oder in solche ableiten. (ebd., S. 18f.)

In der Folge führt Heer drei Gesprächssituationen an, die hier mitbedacht und gepflegt werden müssen: Die Gesprächssituation *in* uns, worunter er „ehrliches Ringen mit den als Gabe und Aufgabe gegebenen Werten in Wissenschaft, Kunst, Kultur und Leben“ versteht (ebd., S. 19). Zweitens spricht er von der Gesprächssituation *um* uns: „Anerkennung jedes Menschen als eines gleichberechtigten Gesprächspartners – der Kampf um sie ist demnach gleichbedeutend mit dem Kampf um Demokratie“ (ebd.). Unter letzterer versteht er das Gespräch eines Volkes mit sich selbst und auch über sich selbst (ebd.). Schließlich nennt er die Gesprächssituation *außer* uns, worunter er den „Eintritt in die große Gesprächsgemeinschaft der Völker – Mitarbeit am Aufbau eines neuen Europa“ versteht (ebd.). In Abgrenzung zum „germanisch-Völkischen“ wird für ihn die „europäische Existenz“, die er mit „Leben in Würde und Wert“ gleichsetzt, das Ideal. Diese gebe es aber nur dort zu finden, „wo Menschen sich zu einem Gespräch, zu einer Begegnung der Gegensätze und der Gemeinsamkeiten zusammenfinden“, wobei das Gemeinsame zu vertiefen und das Trennende zu prüfen sei. Europa gilt ihm als „Heimat“ (ebd.). Positiv ist der weltoffene, anti-nationalistische Blick auf die Nachkriegs-Welt. Heer grenzt sich deutlich und nachhaltig von Chauvinismus und Selbstzentriertheit ab, betont das Verbindende und den Dialog. Allein die Tatsache, dass er schon im Jahre 1949 ein Buch mit dem provokanten Titel „Gespräch der Feinde“ veröffentlicht, spricht für enormen Weitblick, Versöhnungsbereitschaft und das Potential eines gelingenden Neubeginns unmittelbar nach dem Krieg. Einwendend könnte man aber nachfragen, ob Europa wirklich schon Heimat für humanistisch denkende Österreicher*innen nach 1945 sei bzw. sein könnte oder ob es sich hier nicht vielmehr um einen Wunschtraum, eine Strategie, mit den schmerzhaften Erfahrungen mit dem Heimatbegriff der letzten Jahre umzugehen, handelt? Fast könnte man den Eindruck haben, der faschistische Volksbegriff wird hier schnell und reflexartig durch den konstruierten weltoffenen und modern erscheinenden Europabegriff ersetzt. Unrecht und Leid will man hinter sich lassen, man klammert sich an einen neuen Hoffnungsanker in der Erwartung, dass dieser an sich gut und nicht anfällig für weitere Totalitarismen sei.

Aus der damaligen Perspektive ist diese Erwartung verständlich und kann wohl als alternativlos bezeichnet werden. Allgemein müsste man diesem Optimismus aber etwas kritischer gegenüber treten. Nicht Europa an sich entspricht „Leben in Würde und Wert“, vielmehr sind Prinzipien wie diese unabdingbare Voraussetzung für ein gelingendes Projekt namens Europa. Heer nimmt die Vordenker des christlichen Glaubens in die Pflicht und meint, man müsse von ihnen eine „andauernde innere und denkerische Beschäftigung mit dem Grundgesetz christlichen Weltverhaltens, christlicher Gesellschaftsordnung, mit der Feindesliebe verlangen“ (ebd., S. 148). Über Feindesliebe dürfe Heer zufolge kein Theologe, kein Denker etwas sagen,

dem es nicht in der harten Erfahrung seines eigenen Lebens gelang, die enge Welt [...], die Monade ohne Fenster seiner eigenen Parteilichkeit aufzusprengen, zu überwinden, dem also konkret der Sprung der Liebe zu einem „Anderen“, einem Sektierer oder „Proleten“, gelang. Nur, wer wenigstens einmal in seinem Leben den entscheidenden Sprung über den Schatten des eigenen

wagte und dabei nicht ganz umfiel, nur der kann es wagen und muss es wagen, fruchtbar arbeitend das große neue Aufgabenfeld zu bebauen. (ebd., S. 148f.)

Heer sieht besonders in grundlegenden Prinzipien des christlichen Glaubens viel Potential für gelingende Demokratie: „christliche Demokratie als neues Kampfgespräch mit dem Gegner ist die einzige autochthon-christliche Möglichkeit des Politischen!“ (ebd., S. 156) und weiter:

Demokratie also ist letztlich christlich zu verstehen, weil nur im christlichen Kraftfeld eine tragfähige Grundlage für die liebende Begegnung mit dem Gegner gefunden werden kann, weil nur im christlichen Raumfeld eigene Schuld und Begrenztheit richtig eingesehen und ertragen und dergestalt der so notwendige Raum der Achtung und Liebe, des Lebens, für den Gegner ausgespart werden kann. Darauf nämlich kommt es an: den Raum, den Lebensraum für den Gegner, den Feind aufzusparen (ebd.).

Anknüpfungsmöglichkeiten für seine Thesen findet Friedrich Heer im Neuen Testament, wo Jesus Christus die – damals wie zu Heers Zeiten und auch heute weiterhin gängige – Auffassung, wonach die Nächsten zu lieben und die Feinde zu hassen seien, zurückweist und fordert: „Liebt eure Feinde und betet für die, die euch verfolgen!“ (Mt 5,44). Konkret bedeutet dies für Heer folgendes:

Dieses Freund-Feinderlebnis – aus Furcht vor dem Gegner mehr noch als aus echt tiefer Anhänglichkeit an die eigene Sache gewirkt – kann nur überwunden werden durch die politische Aktivierung der christlich-politischen soziologischen Grundpotenz der Nächsten-, der Feindesliebe. Sie allein kann die Furcht [...] überwinden und zerschlagen, weil sie aufzeigt, dass wir allein, auf uns bezogen, nur Hälften und Halbheiten, Sünder und Pars, Teile – also Häretiker, Teilmenschen sind, die den Gegner, den Feind zum Ganzwerden brauchen, sie allein schafft die offene Welt, die offene Gesellschaft, die Raum, Freiheit, Lebensmöglichkeit für den anderen bietet. (ebd., S. 161)

Heer ruft die Verantwortung jedes einzelnen Menschen sowie das der Erziehenden im Besonderen in Erinnerung, wenn er meint:

Was können, was müssen wir zunächst tun? Jeder von uns trägt eine solche geschlossene Welt in sich, die absperrt, schließt nach außen, dem Nächsten, dem Bruder, dem Feind zu. Erziehung, ja selbst ein gewisser egozentrischer Frömmigkeitsstil haben uns oft versperrt. Eine irre Welt läuft an uns vorbei, weil sie die Türe nicht findet. (ebd., S. 163)

Diese Aufforderungen seien nicht ohne den Glauben an einen liebevollen und friedensstiftenden Gott zu sehen:

Wir aber sind aufgerufen zu zeugen, dass Friede, Freude, der Glanz Gottes überall in den großen und kleinsten Dingen dieser Welt sind, im ärmsten und elendsten Gesicht unseres Bruders. (ebd., S. 161)

Die damit zusammenhängenden Umstände hingegen sollen etwas genauer berücksichtigt werden. So ist allein die Tatsache eines solchen Gespräches ein wesentlicher Schritt zur Etablierung einer neuen Friedensordnung – oder zumindest eines Waffenstillstandes. Wenn „der Feind“ plötzlich als Mensch wahrgenommen wird, dann können unterschiedliche Standpunkte, Forderungen, aber auch gegenseitige Verbrechen und Überschreitungen jedweder Art zumindest angesprochen werden, wenn auch dies noch keineswegs das Verständnis oder gar die Umkehr des Gegenübers bedeuten kann. Aber ein Anfang ist gemacht – wohl der wichtigste Schritt auf dem Weg zur Versöhnung und zum Frieden. Zu würdigen ist Heers Ansatz des Dialogs mit dem „Feind“, weil er einerseits so einfach und selbstverständlich ist, dass er kaum Erwähnung finden müsste. Andererseits hingegen – und das ist das Paradoxe, nicht einfach Nachvollziehbare – erweist sich die Umsetzung als das große Problem. Man könnte fast von einer gewissen Unmöglichkeit dieses Dialogs sprechen, wenn man sich politische Entwicklungen in Geschichte und Gegenwart vor Augen führt. Kompromiss, wie ihn beispielsweise Winter, Leser sowie Heer immer wieder einmahnen, gilt in einflussreichen Kreisen bisweilen als Schimpfwort, wenngleich ohne diesen keine Demokratie, ja nicht einmal menschliches Zusammenleben als solches möglich wäre. Maximalforderungen gehören im politischen Geschäft zur Tagesordnung, den allseits gefürchteten Gesichtsverlust abzuwehren ist das große, sich aber angesichts taktischer Spielchen als immer unerreichbarer erweisende Ziel. Der Umstand, dass man selbst einem Irrtum unterliegen und vom jeweiligen Gegenüber in einem Gespräch lernen könnte, ist oft eine Denkmöglichkeit und nicht an die eigene, wohl aber an die Schuld des anderen wird gut und gerne erinnert. Die Vorbedingung für den Kompromiss sind Dialogbereitschaft sowie Zuhören im Sinne des klassischen „Audiatur et altera pars“ [d. h.: „Auch die andere Seite soll angehört werden.“, Anm.].

6 Zusammenfassung und Ausblick

Gemeinsinn zu lernen ist eine Aufgabe aller Menschen, die irgendwie zu einer Gruppe gehören. Hierbei geht es sowohl um eine „Hol-“ als auch um eine „Bringschuld“: Die beteiligten Personen sind aufgerufen, sich aktiv auf den Prozess des Lernens von Gemeinsinn einzulassen. Darüber hinaus ist es eine Verantwortung der jeweiligen Institutionen, die Rahmenbedingungen für das Lernen von Gemeinsinn zu ermöglichen. Dies kann sowohl durch die Bereitstellung von theoretischen Inhalten als auch durch Gemeinsinn-fördernde Aktivitäten unterstützt

werden. Die Inhalte können sich mit den Prinzipien des „Gesprächs der Feinde“ befassen, die generell hilfreiche Hinweise für das Gespräch auf „Augenhöhe“ bieten können. In die Praxis können diese Inhalte durch konkrete Handlungen wie wertschätzenden Umgang mit anderen, Respekt und ehrlich gemeinte Höflichkeit übertragen werden. In diesem Artikel wurde aufgezeigt, dass Gemeinsinn nur gelernt und gelebt werden kann, wenn sowohl die einzelnen Beteiligten als auch die führenden Personen einer Organisation sich dafür einsetzen. Gemeinsinn entsteht durch Vertrauen, durch die begründete Überzeugung und Erfahrung, dass man auf die jeweils andere Person oder Gruppe zählen kann und dass man nicht enttäuscht wird. Es gilt aber genauso das Gegenteil: Vertrauen entsteht durch Gemeinsinn, durch die Haltung und Entscheidung, dass man der anderen Person oder Gruppe vertrauen möchte. Man ist bereit, vom jeweiligen Gegenüber das Beste anzunehmen, auch wenn es dafür momentan noch keinen Anlass gibt. Vertrauen macht Zusammenarbeit sowie Zusammenleben überhaupt erst möglich oder zumindest angenehm. Das bewusste Bekenntnis zueinander, der Gemeinsinn, wie wir ihn definiert haben, ist die Grundlage für ein erfolgreiches Unternehmen, ja, eine erfolgreiche Bildungseinrichtung. Ohne dem bewussten Bekenntnis zueinander, ohne die Entscheidung, einander zu vertrauen, herrscht Misstrauen. Kontrolle, ja Überwachung und Unterstellungen spielen eine große Rolle. Die eine Abteilung weiß nicht, was die andere macht, statt effektiver Arbeitsteilung sehen sich alle für alles zuständig, letztlich ist dann niemand bereit, die Verantwortung zu übernehmen. Man nimmt sich nicht als Einheit, als Team mit einem gemeinsamen Ziel, wahr, sondern es herrschen Konkurrenzkampf sowie negative Erwartungen. Es gibt dermaßen viele negative Folgen, wenn der Gemeinsinn nicht hochgehalten wird, dass die Schlussfolgerung dieses Artikels die Entscheidung zum Miteinander und zum Vertrauen nahelegt. Gelebter Gemeinsinn ist die Grundlage einer funktionierenden und erfolgreichen Organisation, er ist darüber hinaus aber auch die Grundlage für ein angenehmes Miteinander und somit für ein angenehmeres Leben aller Beteiligten.

Literatur

- Anzenbacher, A. (2010⁷). *Einführung in die Philosophie*. Herder Freiburg i. Br.
- Aristoteles (1995). *Politik*. Nach einer Übersetzung von Eugen Rolfes. Bd. 4. Meiner Hamburg. (Philosophische Schriften in sechs Bänden)
- Buber, M. (1962). *Das dialogische Prinzip*, Schneider Heidelberg.
- Guardini, R. (1951). *Vom Sinn der Gemeinschaft*, Stiasny Graz (u. a.).
- Haeffner, G. (2016). Dialog, in: W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch*, Alber Baden-Baden, S. 86.
- Heer, F. (1949). *Gespräch der Feinde*, Europa Verlag Wien (u. a.).
- Heinrichs, J. (1972). Dialog, dialogisch. In J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 1–13 (1971–2007). Schwabe Basel (u. a.), Bd. 2, S. 226.

Metzeltin, M. (2008²). Wissenschaft. In M. Metzeltin (Hrsg.), *Diskurs, Text, Sprache. Eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten*. Praesens Wien, S. 23–32.

Nida-Rümelin, J. (2016). *Humanistische Reflexionen*, Suhrkamp Berlin.

Niethammer, F. I. (1808). *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Frommann Jena.

https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/niethammer_philantropinismus_1808.

Gemeinsinn im Feed

Geschlecht und Inszenierung in sozialen Netzwerken reflektieren – ein Projektimpuls

Katharina Felber¹, Dominik Eibl², Valerie Gelbmann³, Bernhard Müllner⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1514>

Zusammenfassung

Digitale Plattformen prägen in zunehmend digitalisierten Gesellschaften sowohl Gemeinsinn als auch Identitätsbildung. Besonders Jugendliche sind aufgrund hoher Nutzungsintensität sozialer Netzwerke und ihres entwicklungsbedingten Identitätsaufbaus stark mit dortigen Inszenierungen und Bewertungen konfrontiert. Netzwerke wie Instagram, Snapchat und TikTok fördern idealisierte Selbstinszenierungen (u. a. durch Filter) und verstärken soziale Vergleichsprozesse. Gleichzeitig bergen soziale Netzwerke Herausforderungen, die eng mit Geschlechterdarstellungen verknüpft sind: Stereotype Rollenbilder, normierende Körper- und Schönheitsideale sowie Selbstinszenierungen können als „normal“ oder erstrebenswert gerahmt werden und dadurch Vergleichsdruck, Unsicherheiten und psychische Belastungen verstärken. Entscheidend ist weniger die Nutzungszeit als die Qualität der Nutzung. Vor diesem Hintergrund stellt die Arbeit ein schulisches Projekt vor, das Geschlechterdarstellungen von Influencer*innen¹ auf YouTube jahrgangsübergreifend analysieren lässt und Reflexion sowie eigene Medienproduktion verbindet. Dadurch sollen *21st Century Skills* sowie eine Medienkompetenz gefördert und Gemeinsinn als digitale Handlungskompetenz gestärkt werden.

Stichwörter: Gender, Identität, soziale Netzwerke, 21st Century Skills

¹ IMST-Gender_Diversitäten Netzwerk

E-Mail: katharina.felber@ahs-ralhgasse.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: dominik.eibl@ph-noe.ac.at

³ IMST-Gender_Diversitäten Netzwerk

E-Mail: valerie.gelbmann@bildung.gv.at

⁴ AECC Biologie Universität Wien, Porzellangasse 4/4/2, 1090 Wien.

E-Mail: bernhard.muellner@univie.ac.at

1 Einleitung

Jugendliche sind nicht nur im Vergleich zur Gesamtbevölkerung häufiger Nutzer*innen Sozialer Netzwerke (Eurostat, 2025), ihre Identität wird auch im Austausch mit diesen Netzwerken gebildet, beeinflusst und bewertet (siehe 3.1). Die auf sozialen Netzwerken stattfindende Performativität von Geschlechterrollen, Selbstinszenierungen und damit verbundene soziale Erwartungen haben das Potential, nachhaltig Einfluss auf diese Identitätsentwicklung (Avci et al., 2025; Schmit, 2021) und ihre Vorstellungen von Normalität zu nehmen.

Gerade deshalb ist es unabdingbar, diesen Einfluss im Unterricht sichtbar zu machen und Schüler*innen das Werkzeug mitzugeben, diese Inhalte kritisch zu hinterfragen und auf ihren Einfluss auf die eigenen Perspektiven zu prüfen. Der in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtsimpuls ist ein solcher Ansatz, für Schüler*innen einen Raum zu schaffen, in dem ein reflexiver Umgang mit der Inszenierung von Geschlechterrollen in sozialen Netzwerken stattfinden kann. Damit wird der Gemeinsinn auch im digitalen Raum gefördert. Gemeinsinn wird in dieser Arbeit als sozialer Gemeinschaftssinn verstanden, der Toleranz und Empathie gegenüber anderen umfasst sowie ein allgemeines Streben nach gesellschaftlichem Zusammenhalt beschreibt. Der Erwerb dieses Gemeinsinns findet durch die Auseinandersetzung mit anderen statt – sowohl im digitalen als auch im analogen Raum.

1.1 Über die Relevanz von sozialen Netzwerken für Jugendliche

Bei einer Erhebung des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz in den Jahren 2021/22 (Felder-Puig & Teufl, 2025) gaben mehr als die Hälfte der Schüler*innen im Alter von 11 Jahren eine tägliche Nutzung des Smartphones von ≤ 2 Stunden an. Mit steigendem Alter wächst die Zeit der täglichen Smartphone-Nutzung, sodass 51 % der 17-Jährigen bereits ≥ 5 Stunden pro Tag mit ihrem Smartphone verbringen. Gerade in Hinblick auf Geschlecht zeigt die Erhebung außerdem, dass tendenziell Mädchen mehr Zeit pro Tag auf ihren Smartphones verbringen als Buben. Diese Zahlen verdeutlichen, dass das Smartphone und die darauf befindlichen Applikationen und Funktionen einen festen Bestandteil des alltäglichen Lebens für Jugendliche darstellen und eine damit einhergehende medienkompetente Bildung im Schulkontext notwendig ist.

Smartphones ermöglichen dabei nicht nur die Nutzung sozialer Netzwerke, sondern erleichtern diese auch, da sie jederzeit und überall abgerufen werden können. In der hier vorliegenden Arbeit stehen besonders die von Jugendlichen häufig genutzten sozialen Netzwerke im Vordergrund. Eine Erhebung der EU-Initiative saferinternet.at hat hierzu Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren nach den täglich genutzten Plattformen befragt. Die Ergebnisse aus dem Jahr 2026 zeigen, dass mehr als die Hälfte der fünf meistgenutzten Plattformen von Jugendlichen soziale Netzwerke sind. An erster Stelle steht das Kommunikationsmedium WhatsApp (82 %), gefolgt vom Streaming-Anbieter YouTube (76 %). Darauf folgen die sozialen Netzwerke Snapchat mit 65 %, TikTok mit 64 % und Instagram ebenfalls mit 74 %

(saferinternet.at, 2026). Dadurch liegt die Annahme nahe, dass diese sozialen Netzwerke einen signifikanten Einfluss auf das alltägliche Leben der Jugendlichen haben.

Auffallend ist, dass es sich bei den drei sozialen Netzwerken um Medien handelt, welche vorrangig visuelle Kommunikation nutzen. Diese Beliebtheit visueller Kommunikation lässt sich nach Schmit (2021, S. 11) „*darauf zurückführen, dass das Teilen von Fotos als besonders emotionale Beitragsart empfunden wird*“. Über die Netzwerke werden Bilder und kurze Videos (Snapchat, Instagram, TikTok) sowie Sticker (Snapchat) und Chat-Nachrichten (Snapchat, Instagram) versendet und geteilt. Relevant ist hierbei, dass alle drei Netzwerke den Nutzer*innen ermöglichen, die erstellten Bilder oder Videos mit Filtern zu verändern, was besonders für die idealisierte Selbstinszenierung der Erstellenden, aber auch für die Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie den möglichen Vergleich von Konsument*innen mit den Erstellenden relevant ist (Avci et al., 2025). Die Erhebung von saferinternet.at zeigt, dass besonders die Funktionen der Kommunikation und die Austauschmöglichkeit mit Mitmenschen für Jugendliche relevant sind. Gleichzeitig ist das visuelle Kommunizieren und das damit einhergehende Darstellen der eigenen Person, aber auch der ständige Vergleich mit anderen Nutzer*innen ein nicht zu vernachlässigender Bestandteil der Nutzungserfahrungen der Jugendlichen. Mit der steigenden Nutzung sozialer Netzwerke entstehen weitere Herausforderungen, welche einen negativen Einfluss auf ihre Entwicklung, ihr Selbstbild aber auch ihre Gesundheit haben können.

2 Herausforderungen im Netz

Viele der Herausforderungen, die sich durch soziale Medien ergeben, stellen eine Einschränkung von Diversität dar und wirken aktiv der Toleranz gegenüber Vielfalt entgegen.

Neben den körperlich-gesundheitlichen Folgen der übermäßigen Nutzung von Smartphones und den darauf befindlichen Applikationen (Felder-Puig & Teufl 2025), sowie sexueller Belästigung im Internet (saferinternet.at, 2025) zeigt eine Erhebung der Statistik Austria aus dem Jahr 2023, dass 39 % der befragten Soziale-Medien-Nutzer*innen auf diskriminierende oder feindselig empfundene Inhalte im Internet gestoßen sind. Auch extremistische Inhalte und rechtsextreme Propaganda sowie Hassrede stellen eine Gefahr für Jugendliche dar (Endt-richt, 2025). In der Altersgruppe der 14- bis 19- Jährigen gaben 57 % an, in den vergangenen zwei Monaten Online-Hass erlebt zu haben und 12 % berichteten von Begegnungen mit aktiven Versuchen rassistischer Einflussnahme. Erkennbar ist, dass Jugendliche mit höherem Smartphone- und Internetkonsum, insbesondere ab drei Stunden täglich, sowie mit Kontakten zu unbekanntem Personen und stärkerer Online-Enthemmung deutlich häufiger mit diskriminierenden und extremistischen Inhalten konfrontiert werden (Harriman et al., 2020).

2.1 Darstellung von Geschlecht auf Social Media

Eine weitere Herausforderung stellt die teilweise problematische Darstellung von Geschlecht in den sozialen Netzwerken dar. Influencer*innen fungieren häufig als Vorbilder für Jugendliche und tragen somit zur Identitätsbildung bei (siehe 3.1).

Soziale Netzwerke bieten grundsätzlich das Potenzial, vielfältige Vorstellungen von Geschlecht sichtbar zu machen. Es überwiegen allerdings die stereotypen Darstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit (Deutscher Bundestag, 2021). Anstatt geschlechtliche Vielfalt abzubilden, tragen soziale Netzwerke somit häufig zur Reproduktion und Verstärkung bestehender Geschlechterstereotype bei.

Studien zur Nutzung sozialer Netzwerke zeigen einen Einfluss auf das Verständnis von Geschlechterrollen. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen lässt sich ein Zusammenhang zwischen intensiver Social-Media-Nutzung und zunehmend stereotypen sowie traditionellen Vorstellungen von Geschlechterrollen (Deutscher Bundestag, 2021). Soziale Netzwerke fungieren damit nicht nur als Spiegel gesellschaftlicher Normen, sondern prägen die Vorstellung von Geschlecht mit. Eine zunehmende Normierung und Retraditionalisierung hat Einfluss auf Toleranz und Akzeptanz anderer Vorstellungen von Geschlecht, Geschlechterrollen und Lebensentwürfen und wirkt somit aktiv einem von gegenseitiger Anerkennung geprägtem Zusammenleben in Diversität entgegen.

Besonders präsent auf Sozialen Netzwerken erscheint derzeit eine Gruppe männlicher Influencer, die gezielt junge Männer anspricht und politische sowie gesellschaftliche Positionen rechts der Mitte vertritt (Wagner, 2024). Innerhalb dieser Online-Communities, oft als Mannosphäre bezeichnet, wird eine Krise der Männlichkeit angenommen. Als Antwort darauf verbreiten diese Akteure konservative bis problematische Männlichkeitsbilder und inszenieren sich zwar unterschiedlich, teilen jedoch zentrale Leitmotive wie Disziplin, Leistungsorientierung und Durchsetzungskraft (Wagner, 2024). Prominente Beispiele hierfür sind Andrew Tate und Jordan Peterson. Sie schreiben persönliches Scheitern externen Faktoren wie dem Feminismus oder einer vermeintlich „linken“ Gesellschaft zu (Wagner, 2024). Gerade in gesellschaftlichen Krisenzeiten bieten solche Influencer einfache Erklärungsmuster und klare Handlungsanweisungen, die insbesondere für verunsicherte junge Männer attraktiv sind und zugleich erhebliche pädagogische Herausforderungen darstellen (Wagner, 2024).

Auch viele weibliche Influencerinnen reproduzieren derzeit in ihren Selbstinszenierungen häufig traditionelle Geschlechterbilder (Götz & Pommer, 2020). Ein prominentes Beispiel hierfür stellt das Phänomen der sogenannten „Tradwives“ dar, die in sozialen Netzwerken eine Rückkehr zu vermeintlich stabilen und geordneten Geschlechterverhältnissen vergangener Zeiten inszenieren (Straßmann, 2025). Antifeministische Motive werden dabei als nostalgischer Lifestyle ästhetisiert, häufig mit Bezug auf konservative Ideale der 1950er-Jahre und einer impliziten Romantisierung weißer, bürgerlich-wohlhabender Weiblichkeit (Bower, 2025). Diese Darstellungen verschleiern jedoch die historischen Realitäten weiblicher Abhängigkeit, eingeschränkter Rechte und mangelnder Selbstbestimmung. Die romantisierte Bildsprache blendet aus, dass traditionelle Familien- und Rollenmodelle für viele Frauen mit

ökonomischer Unsicherheit und struktureller Ungleichheit verbunden waren (Straßmann, 2025). Im Zentrum dieser Inszenierungen steht eine naturalisierte Geschlechterordnung, in der Frauen auf Care-Arbeit und Mutterschaft reduziert werden, während Männern die Rolle des versorgenden Familienoberhaupts zugeschrieben wird. Care-Arbeit wird dabei romantisiert und als Ausdruck „wahrer Weiblichkeit“ dargestellt (Straßmann, 2025).

Darüber hinaus werden auf der Ebene der Körperdarstellungen normative Schönheitsideale verstärkt (Deutscher Bundestag, 2021). Bildbearbeitung und Inszenierungsstrategien bleiben dabei häufig unreflektiert, was zur weiteren Verfestigung unrealistischer Körpernormen beiträgt (siehe 3.2).

2.2 Unterschiedliche Darstellung von männlichen und weiblichen Influencer*innen

Auch wenn nicht alle Influencer*innen der Mannosphäre oder dem Phänomen der Tradwives zugeordnet werden können, zeigen sich bei der Selbstinszenierung von weiblichen und männlichen Influencer*innen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede, die sich in Kategorien einteilen lassen.

Götz und Becker (2019) identifizierten anhand wiederkehrender Muster in Körperhaltung, Blick, Gestik und Mimik drei dominante Typen der Selbstinszenierung bei Influencerinnen: die „erotisch Attraktive“, „die sympathisch Naive“ und die „beiläufig schöne Frau“. Alle drei Typen greifen auf tradierte Weiblichkeitsbilder zurück und verdeutlichen, dass auf sozialen Medien überwiegend klassische und stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit reproduziert werden (Götz & Becker, 2019).

Brenner et al. (2021) weisen bei männlichen Influencern ebenfalls typische Darstellungsformen nach, wie „der lässige Coole“, „der muskulöse Macho“, „der attraktive Schöne“ oder „der sympathische Typ“. Diese Inszenierungen wirken selbstbewusst, locker und dominant; die Körperhaltungen sind häufig raumeinnehmend. Ihre Vorstellung von Männlichkeit wird zudem durch den Bildkontext unterstrichen, beispielsweise durch Luxusobjekte, Sportwagen, prominente Personen oder Frauen, die Status und Einfluss verdeutlichen sollen. Eine nahbare oder emotionale Seite zeigen männliche Influencer überwiegend nur in familiären oder freundschaftlichen Situationen (Brenner et al., 2021).

Während männliche Influencer sich groß, stark und souverän präsentieren, inszenieren sich weibliche Influencerinnen meist schlank, zurückhaltend und weniger raumeinnehmend. Ihre Gesten wirken eher spielerisch, flirtend oder unsicher, und der Blick ist überwiegend freundlich und lächelnd. In sexualisierten Darstellungen betonen Männer Kraft und Muskeln, während Frauen ihre Körper durch geschwungene Haltungen und weibliche Merkmale in Szene setzen. (Brenner et al., 2021)

Die von Frauen behandelten Themen sind eingeschränkter als die der männlichen Influencer (Götz & Prommer, 2020). Erfolgreiche YouTuberinnen bedienen vor allem traditionell weiblich konnotierte Themen wie Beauty, Mode oder Lifestyle und orientieren sich häufig an gängigen Schönheitsidealen. Sie dominieren außerdem die Kategorien „Ernährung“ und

„Beziehungen“ (Götz & Prommer, 2020). Die vermittelten Inhalte zeichnen meist ein konventionelles Bild von Weiblichkeit, das außerdem Konsum, Freundschaft und Leistungsbereitschaft betont. Parallel dazu orientieren sich viele männliche Influencer an tradierten Männlichkeitsbildern, die Stärke, Erfolg, Geld und Attraktivität für Frauen fokussieren (Döring, 2015). Männliche YouTuber decken ein breiteres Spektrum ab und behandeln mehr unterschiedliche Themen (Götz & Prommer, 2020). Weibliche YouTuberinnen werden überwiegend in privaten Kontexten gezeigt und thematisieren häufig Partnerschaften, Familie oder persönliche Hobbys. Nur selten stellen sie berufliche Tätigkeiten in den Vordergrund. Frauen filmen ihre Inhalte meist in privaten Räumen, wie der eigenen Wohnung. Im Gegensatz dazu betonen männliche YouTuber häufiger ihre fachlichen Kompetenzen, zeigen sich in ihrem Beruf oder in öffentlichen Räumen, wie Büros oder Fitnessstudios. Zudem sprechen Influencerinnen häufiger über ihre eigenen Gefühle und richten sich gezielt an die Emotionen ihres Publikums. Männer zeigen Gefühle seltener (Götz & Prommer, 2020).

Insgesamt zeigen diese Beobachtungen, dass traditionelle Geschlechterrollen auf YouTube fortgeschrieben werden: Frauen zeigen mehr Privates, mehr Emotionalität und Freizeit, Männer hingegen zeigen sich in der Öffentlichkeit und betonen ihre Professionalität und Expertise (Götz & Prommer, 2020).

2.3 Darstellung von Vielfalt

Über den Mainstream hinaus existieren auf YouTube zahlreiche Influencer*innen, die vielfältigere Geschlechterbilder sichtbar machen. Dazu zählen zum Beispiel Beauty-Kanäle von Frauen unterschiedlicher Körperformen, Altersgruppen oder mit Behinderungen. Auch nicht-binäre, queere, transgender und androgyn auftretende Personen sind auf YouTube deutlich stärker vertreten als in traditionellen Medien und bieten alternative Rollenmodelle und Identifikationsmöglichkeiten (Döring, 2017; Döring & Prinzellner, 2016). Darüber hinaus finden sich zahlreiche Inhalte, die Frauen in professionellen Rollen zeigen oder gesellschaftlich relevante Themen reflektieren (Döring, 2016a, 2016b). Ebenso finden sich Beispiele für männliche Influencer, die bewusst ihre Gefühle thematisieren oder sich in Care-Tätigkeiten inszenieren (Losleben, 2025; Positive Masculinity, 2021).

Zusammenfassend zeigt sich, dass im digitalen Raum durch Hass, Diskriminierung und eine im Mainstream normierende Darstellung von Geschlecht das respektvolle Miteinander und der Gemeinsinn zunehmend unter Druck geraten. Einseitige Darstellung und bewusste Diskriminierung können dazu beitragen, dass Verständnis und gegenseitige Rücksichtnahme an Bedeutung verlieren. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, braucht es gezielte Bildungsmaßnahmen zur Förderung einer kritischen Medienkompetenz, die nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch ethische Orientierung, unabhängiges Denken und soziale Verantwortung im digitalen Raum vermitteln (Endtricht, 2025, S. 407). Ergänzend sind niederschwellige und altersgerechte Angebote zur Sensibilisierung notwendig, wie das hier vorgestellte Projekt (siehe 4) oder auch z.B. Krebs et al. (2025), die Jugendliche dabei unterstützen,

problematische Inhalte zu erkennen, einzuordnen und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit ihnen zu entwickeln.

3 Digitale Identitätsbildung

3.1 Identitätsentwicklung im Netz

Im Hinblick auf Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2 ist für die vorliegende Arbeit besonders die Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren relevant. Es ist festzuhalten, dass Identität hier als ein „*fragiler, fortlaufender und nie abgeschlossener Prozess*“ (Wegener, 2008) verstanden wird, deren Entwicklung über das ganze Leben eines Menschen verläuft und von der eigenen Umwelt, darin befindlicher Menschen und sozialen Kontexten (Pérez-Torres, 2024) beeinflusst wird.

Avci et al. (2025) führen an, dass im Jugendalter die eigene Identität durch die fortlaufende Interaktion von individuell gewählten „[C]ommitments“, also Festlegungen oder Selbst-Verpflichtungen, und der Exploration von Äußerem ausgebildet wird. Besonders diese Commitments sind nach Avci et al. (2025) entscheidend, wenn es um die Förderung der eigenen Identitätssicherheit und der Unterstützung eines schlüssigen und einheitlichen Selbstbilds geht. Schmit (2021) erwähnt außerdem, dass „[d]as Jugendalter [...] einen zentralen Lebensabschnitt in der Suche, Entstehung und Entwicklung einer Identität, oder besser gesagt von Teilidentitäten dar[stellt]“ (Schmit, 2021, S. 7). In diesem Zusammenhang ist es wichtig anzumerken, dass Nutzer*innen jedoch in sozialen Netzwerken dieses Umfeld, in welchem die eigene Identität entwickelt und ausprobiert wird, zu einem gewissen Grad selbst steuern. Es kommt zur „selective exposure“ (Gemkow, 2023), bei welcher Nutzer*innen durch das eigene Online-Verhalten oder durch aktive Suche, Inhalte konsumieren, welche mit den eigenen Vorstellungen oder Commitments übereinstimmen und welche damit die Identität verstärkt prägen können.

Neben der Existenz eines (digitalen) Raumes zur Auseinandersetzung von eigenen Vorstellungen mit den dargebotenen Inhalten zur „Orientierung für die personale Identität“ ist die soziale Komponente, im Speziellen der Wunsch nach Bindung und Beziehungen mit „Gleichaltrigen bei gleichzeitiger Ablösung vom Elternhaus“ bei der Interaktion mit und in sozialen Netzwerken nicht außer Acht zu lassen (Gemkow, 2023). Soziale Netzwerke bieten hierfür einen Raum, „in dem das Streben nach sozialer Bindung und geteilten Identitäten vorangetrieben werden kann“ (Gemkow, 2023). Hierbei ist es nicht relevant, ob es sich um Personen handelt, die die Nutzer*innen persönlich kennen oder bei welchen es sich, wie oft in sozialen Netzwerken, um fremde Personen handelt (Pardede & Kovač, 2023). Andere Nutzer*innen sozialer Netzwerke erfüllen außerdem durch diverse Funktionen (liken, kommentieren, folgen) auch das Bedürfnis der Anerkennung für die eigene Person und die dargestellte Identität (Gemkow 2023), was besonders für die Exploration und das Ausprobieren eigener

Identitätskonzepte relevant ist (Cingel & Krcmar, 2014; Pérez-Torres, 2024; Shankleman et al., 2021).

Während soziale Netzwerke also Plattformen darstellen, welche die sozialen Bedürfnisse von Nutzer*innen teilweise befriedigen können, ergeben sich aus dieser Dynamik gerade für Jugendliche Risiken. Erfahren Jugendliche über soziale Netzwerke negatives Feedback, hat das einen Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein (Chen, 2025). Sind Jugendliche keine präsenten Nutzer*innen sozialer Netzwerke, kann es nach Gemkow (2023) außerdem zu einem „Bedeutungsverlust“ sowohl im digitalen Raum als auch bei Gesprächen mit Gleichaltrigen kommen, da Referenzen zu viralen Themen nicht nachvollzogen werden können. Durch diese Exklusion von für Jugendliche relevante Themen kann es in weiterer Folge auch zu Ausgrenzungsmechanismen kommen, welche wiederum zu einer Reihe von negativ behafteten Gefühlen bei den entsprechenden Personen führen können (Pardede & Kovač, 2023). Es ist also erkennbar, dass das Nutzen sozialer Netzwerke das Gefühl der sozialen Verbundenheit von Jugendlichen sowie das eigene Selbstwertgefühl beeinflusst. Dabei spielen die Nutzer*innen selbst, die Interaktion mit dargebotenen Inhalten, aber auch die Interaktion mit anderen Nutzenden eine große Rolle. Neben der oben beschriebenen Rolle der Wertung für die eigene Person und Identität können andere Nutzer*innen von Sozialen Netzwerken „als Identifikationsagenten [fungieren] [...], um bestimmte Identitätswürfe auszuprobieren und in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen“ (Schmit, 2021, S. 7). Andere Nutzer*innen von sozialen Netzwerken können damit als Spiegelfläche und somit der Exploration und Festigung der eigenen (Teil)Identitäten dienen.

In diesem Zusammenhang spielen vor allem Influencer*innen eine Rolle, also jene Nutzer*innen, welche auf sozialen Netzwerken eine hohe Beliebtheit und starke Online-Präsenz aufweisen. Mit steigender Zahl an Anhänger*innen „finden sie sich in einer Doppelrolle als Bezugs- und Autoritätsperson wieder“ und können in ihrer Position als „Meinungsführerinnen, Meinungsführer, Kommunikationsvermittlerinnen und -vermittler einen bedeutenden Einfluss auf ihre Anhängerschaft haben“ (Schmit, 2021, S. 4). Jugendliche nehmen diese Personen als Vorbilder einer erstrebenswerten Person oder Identität wahr, also als „Handelnde, bei denen deren beobachtete Verhaltensweise [...] als positiv und nachahmungswert befunden wird, so dass [...] versucht [wird, das] eigene Handeln an den Handlungen des Vorbildes zu orientieren“ (Keller, 2015, S. 117; Schmit, 2021, S. 12). Ebenfalls verstärken die empfundene Authentizität, Nähe und Interaktionsmöglichkeit mit diesen Influencer*innen die Stellung als Bezugsperson (Schmit, 2021). Als solche sind Influencer*innen ein nicht zu unterschätzender Treiber in der Erstellung und Festigung von Rollenbildern, welche online dargestellt, aber in weiterer Folge in das eigene Fremd- und Selbstbild Jugendlicher aufgenommen werden können (Schmit, 2021). Aus Ihrer Funktion als Bezugsperson für die Entwicklung der eigenen Identität oder Vorbild für sozial präferierte Wertvorstellungen ergeben sich in weiterer Folge diverse Chancen, aber auch Risiken für die Konsument*innengemeinschaft der betreffenden Influencer*innen.

3.2 Risiken und Chancen der Identitätsentwicklung im Netz

Wie bereits in den ersten Kapiteln verdeutlicht, prägen Soziale Netzwerke den Alltag vieler Jugendlicher maßgeblich. Einerseits verbringen sie dort einen erheblichen Teil ihrer Zeit als passive Konsument*innen, andererseits agieren sie zugleich als Produzent*innen durch das Erstellen eigener Inhalte und Beiträge (Kolotouchkina et al., 2023). Die Metastudie von Avci et al. (2025) zeigt, dass weniger die Nutzungszeit an sich ausschlaggebend ist, sondern welche Formen der Nutzung und welche Aktivitäten in sozialen Netzwerken stattfinden, da diese eher mit Aspekten der Identitätsentwicklung verbunden sind.

Der digitale Raum wirkt auf die Identitätsentwicklung von jungen Menschen. Pauschal diesen Raum zu denunzieren, würde einer einseitigen, unreflektierten Betrachtung gleichkommen. Eines der wohl allgegenwertigsten Risiken ist dennoch der undurchschaubare Plattformenmechanismus. Ein anschauliches Beispiel ist die For-You-Page von TikTok oder Instagram: Sie zeigt einen fortlaufenden Videofeed, der durch einen Algorithmus zusammengestellt wird, ohne dass Nutzer*innen den gezeigten Accounts aktiv folgen müssen. Nach welchen Kriterien Inhalte genau ausgewählt werden, bleibt jedoch weitgehend intransparent. Die Plattform TikTok gibt nur den allgemeinen Hinweis darauf, dass Interaktionen wie etwa vollständiges oder wiederholtes Ansehen als Signal für Interesse dienen (Altendorfer, 2025). Das Kindes- und Jugendalter wird durch Idealvorstellungen im sozialen Umfeld und in Medien beeinflusst. Bereits in jungen Jahren werden Kinder mit Darstellungen vermeintlich perfekter Körper im Fernsehen und Internet konfrontiert (saferinternet.at, 2024). In einer Phase, in der die personale Identität noch im Aufbau begriffen ist und das Selbstwertgefühl vielfach nur unzureichend stabilisiert erscheint, können überhöhte und realitätsferne Schönheitsnormen eine erhebliche psychische Belastung erzeugen. Gegenwärtig prägen dabei nicht allein digital nachbearbeitete Darstellungen Social Media, sondern zunehmend auch durch KI (Künstliche Intelligenz) generierte Abbildungen junger Menschen (saferinternet.at, 2024). In der Studie „Schönheitsideale im Internet“ des Instituts für Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung zeigt sich, dass rund 70 % der befragten Jugendlichen mit ihrem Aussehen zumindest eher zufrieden sind. Gleichzeitig äußert etwa die Hälfte den Wunsch nach körperlichen Veränderungen. Wobei Mädchen mit einem Anteil von 60 % besonders hoch liegen.

Das äußere Erscheinungsbild besitzt für beide Geschlechter eine hohe Relevanz, sowohl offline als auch in sozialen Netzwerken: Viele veröffentlichen eigene Fotos oder Videos und orientieren sich dabei vor allem an Attributen wie „schön“, „gestylt“ und „schlank“. Um diesen Ansprüchen zu entsprechen, werden gezielt Inszenierungsstrategien (z. B. Licht, Pose, Kamerawinkel) sowie Bildbearbeitungen wie Filter eingesetzt. Zudem schreiben zwei Drittel der Jugendlichen sozialen Netzwerken einen erheblichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung zu. Nahezu drei Viertel (71 %) berichten, dass konsumierte Inhalte Vergleiche mit anderen Personen begünstigen; bei einem Anteil von 27 % führt dies zu negativem Erleben nach der Nutzung. Als besonders prägend werden Influencer*innen aus den Bereichen Beauty und Fitness wahrgenommen. Etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen gibt an, aufgrund entsprechender Inhalte ihr Aussehen bereits verändert zu haben, und ein beträchtlicher Teil nennt auch

konsumbezogene Folgen (Käufe empfohlener Produkte) bis hin zu Überlegungen zu kosmetisch-chirurgischen Eingriffen (saferinternet.at, 2024).

Wie in Kapitel 3.1 und hier bereits erkennbar, schreiben Jugendliche Influencer*innen eine hohe Bedeutung und Vertrauen zu. Das zeigt sich nicht nur beim Streben nach einem bestimmten Ideal zu entsprechen, sondern auch beim Kauf beworbener Produkte der Influencer*innen. Gleichzeitig schaffen soziale Netzwerke eine Erleichterung der sozialen Interaktion. Gerade für Menschen mit geringerer sozialer Kompetenz ist das mit Anderen in Kontakt zu treten einfacher. Zudem schaffen digitale Räume Zugang zu Peer-Support-Gruppen in denen Austausch und Unterstützung stattfinden kann (Altendorfer, 2025). In der Metastudie von Godard & Holtzman (2024), die sich mit aktiver und passiver Social-Media-Nutzung sowie deren Zusammenhängen mit psychischer Gesundheit, Wohlbefinden und sozialer Unterstützung befasst, wird gezeigt, dass insbesondere aktive Nutzung mit einer erhöhten wahrgenommenen sozialen Unterstützung einhergeht. Gerade für queere Jugendliche, deren Schulerfahrungen oftmals von negativen Stressoren geprägt sein können (Klocke, 2025), kann der digitale Raum eine Ort der Unterstützung sein (Fisher et al., 2024). Darüber hinaus zeigt eine weitere Metastudie von Marciano et al. (2024), dass insbesondere kommunikative Formen der Social-Media-Nutzung, wie der Austausch von Nachrichten und die dadurch gelebte Pflege sozialer Kontakte, mit einem höheren sozialen Wohlbefinden, stärkerer sozialer Einbindung und mehr wahrgenommener Unterstützung verbunden sind. Zudem stehen aktive Nutzungsformen wie Posten, Teilen und passiver Konsum in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass nicht die reine Nutzungsdauer, sondern vor allem die Art und Qualität der Nutzung entscheidend dafür ist, ob soziale Netzwerke positive Effekte entfalten (Marciano et al., 2024).

3.3 *21st Century Skills* als Brücke zwischen Erleben und Leben

Es zeigt sich, dass der Umgang mit digitalen Identitäten nicht nur Chancen und Risiken birgt, sondern auch zentrale *21st Century Skills* wie kritisches Denken, Selbstreflexion und verantwortungsvolle Kommunikation fördert und damit Gemeinsinn und Teilhabe im digitalen Raum stärkt.

In einer Welt, die sich stetig verändert, gilt es der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen Schüler*innen in ihrem späteren Leben tatsächlich benötigen, wenn ihrerseits reines Faktenwissen im digitalen Zeitalter überall, wenn auch ungeprüft, verfügbar ist (Siewert, 2021). Folglich soll Schule rein fachliches Wissen verstärkt exemplarisch vermitteln, statt es flächendeckend zu behandeln. Im Vordergrund steht die Fähigkeit, das Gelernte zu bewerten, kritisch einzuordnen und in neue Kontexte zu übertragen und anzuwenden. Unterricht ermöglicht somit den Erwerb von Fähigkeiten, um sich in der komplexen Wirklichkeit selbstorganisiert neues Wissen anzueignen (Siewert, 2021).

Dieses Bildungsverständnis und dessen Relevanz zeigt sich bereits in mehreren Versuchen, die *21st Century Skills* zu kategorisieren bzw. definieren. Durch die Organisation *Battelle for kids* (2019) gelang es ein etabliertes Konzept, den sogenannten P21-Rahmen zu entwickeln

(Abbildung 1). Dabei sind die *21st Century Skills* in drei Kategorien unterteilt: (I) *Life & Career Skills*; (II) *Learning & Innovation Skills – 4Cs* und (III) *Information, Media & Technology Skills*. Diese gilt es, gemeinsam mit den jeweils geltenden Bildungskontext (z. B. Lehrplänen, Bildungsstandards, Lehrer*innenprofessionalisierung,) in Verbindung zu bringen (Battelle for Kids, 2019). Durch die gezielte Einbindung dieser Skills können Schüler*innen wirksam auf die Anforderungen und die Lebenswelt des 21. Jahrhunderts vorbereitet werden.

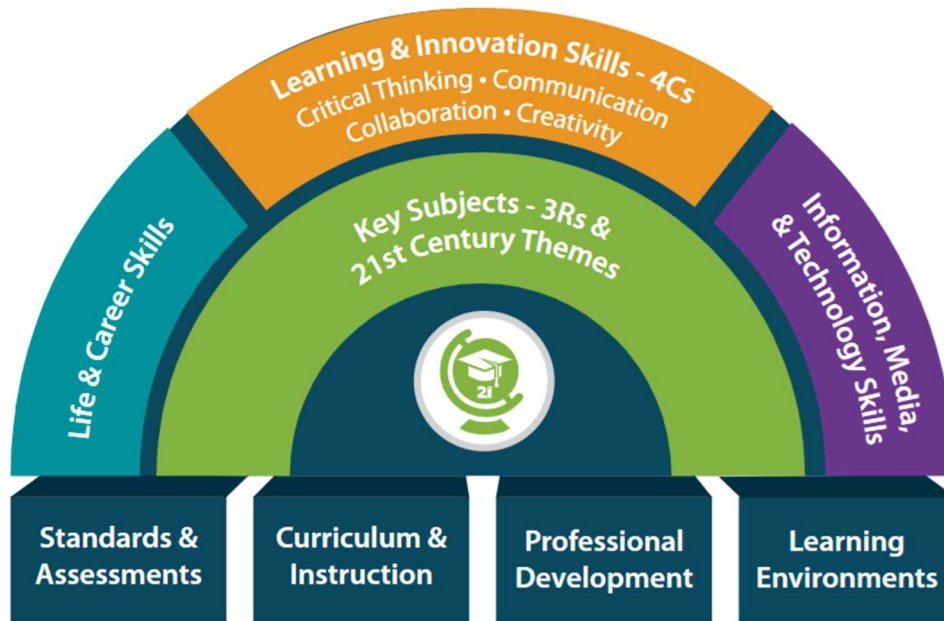


Abbildung 1: Framework der 21st Century Skills (Battelle for Kids, 2019, S. 2).

Die *Learning & Innovation Skills – 4Cs* des P21-Rahmens umfassen kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität und gelten als zentrale Zukunftskompetenzen. Kritisches Denken meint reflektiertes Entscheiden auf Basis von Analyse, Bewertung, Perspektivenwechsel und Problemlösung, wobei besonders das Hinterfragen als Kernfähigkeit gilt (Battelle for Kids, 2019; Fadel et al., 2017; OECD, 2019). Kommunikation umfasst dabei aktives Zuhören sowie den kompetenten Umgang mit digitalen Kommunikationsweisen und Technologien (Battelle for Kids, 2019; Fadel et al., 2017; Krommer et al., 2019). Kollaboration beschreibt respektvolle, verantwortungsvolle Zusammenarbeit, Kompromissbereitschaft und gemeinsames Zielhandeln, das durch digitale Medien zunehmend orts- und zeitunabhängig wird (Battelle for Kids, 2019; Fadel et al., 2017; Krommer et al., 2019). Kreativität steht für neugieriges, innovatives Entwickeln und Weiterdenken von Ideen und wird besonders wirksam in Kombination mit den anderen 4Cs (Battelle for Kids, 2019; Chalkiadaki, 2018; Fadel et al., 2017; Krommer et al., 2019).

Die *Life & Career Skills* fokussieren sich auf die Fähigkeiten, wie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Selbststeuerung, soziale und interkulturelle Kompetenzen, Produktivität und Verantwortlichkeit sowie Führung und Verantwortung. Menschen sollen dabei befähigt werden, ihren Alltag zu meistern und Herausforderungen wirksam zu bewältigen (Ulfatin & Mukhadis, 2017). Im P21 Rahmen zählen dazu Initiative mit Zielsetzung, Zeitmanagement und Eigenver-

antwortung, Produktivität als planvolles Erreichen von Zielen auch unter Druck, sowie Führungsfähigkeiten, die Problemlösung, Integrität und Handeln im Interesse der Gemeinschaft umfassen. Ergänzend sind soziale und interkulturelle Kompetenzen für respektvolle Zusammenarbeit in diversen Teams wichtig und Flexibilität unterstützt das Anpassen an wechselnde Aufgaben, Rollen und Perspektiven (Battelle for Kids, 2019; Europäische Kommission, 2018).

Die *Information, Media & Technology Skills* umfassen zum einen den kompetenten, kritischen und verantwortungsvollen Einsatz von Technologie, um Programme und Geräte für persönliche und berufliche Zwecke nutzen zu können (Europäische Kommission, 2018). Zum anderen beinhalten sie die Fähigkeit, digitale Inhalte gezielt zu finden, zu filtern, zu selektieren und kritisch zu bewerten, was vor allem im Kontext von Fake News an Bedeutung gewinnt. Ebenso gehören das Verständnis von Funktionsweisen und Zielsetzungen von Medien, angemessene Online Kommunikation sowie das Erstellen eigener digitaler Inhalte dazu (Battelle for Kids, 2019; Europäische Kommission, 2018).

Im folgenden Kapitel wird nun darauf eingegangen, wie die 21st Century Skills in Verbindung mit einer kritischen Analyse von Influencer*innen geschult werden können. Somit werden diese Skills zur Brücke zwischen einem Erleben im Unterricht und Leben im Alltag, getragen von einem Gemeinsinn.

4 Umsetzung in der Schule

Im Folgenden wird nur ein Projekttag vorgestellt, der in dieser Form seit vier Jahren am WMS- und GRG-Standort Kandlgasse 1070 Wien durchgeführt wird. An der Projektgestaltung sind vier Klassen mit Schüler*innen der 7. und 11. Schulstufe beteiligt. Es handelt sich hierbei um ein schulstufenübergreifendes, medienpädagogisches Projekt in Kleingruppen, das sich mit der Darstellung von Geschlecht und Geschlechterrollen in sozialen Medien auseinandersetzt. Ziel des Projekts ist es, bei Schüler*innen ein kritisch-reflexives Verständnis von medial vermittelten Geschlechterbildern zu fördern und sie zur bewussten Auseinandersetzung mit Stereotypen, Normen und dem Einfluss von sozialen Medien anzuregen, wodurch es zu einer direkten Erprobung und Anwendung der *21st Century Skills* kommen soll. Dabei werden inhaltliche, soziale und mediale Kompetenzen gleichermaßen adressiert. Abbildung 2 verdeutlicht den zeitlichen Verlauf in Verbindung mit dem zu Grunde liegenden theoretischen Rahmenkonzept.

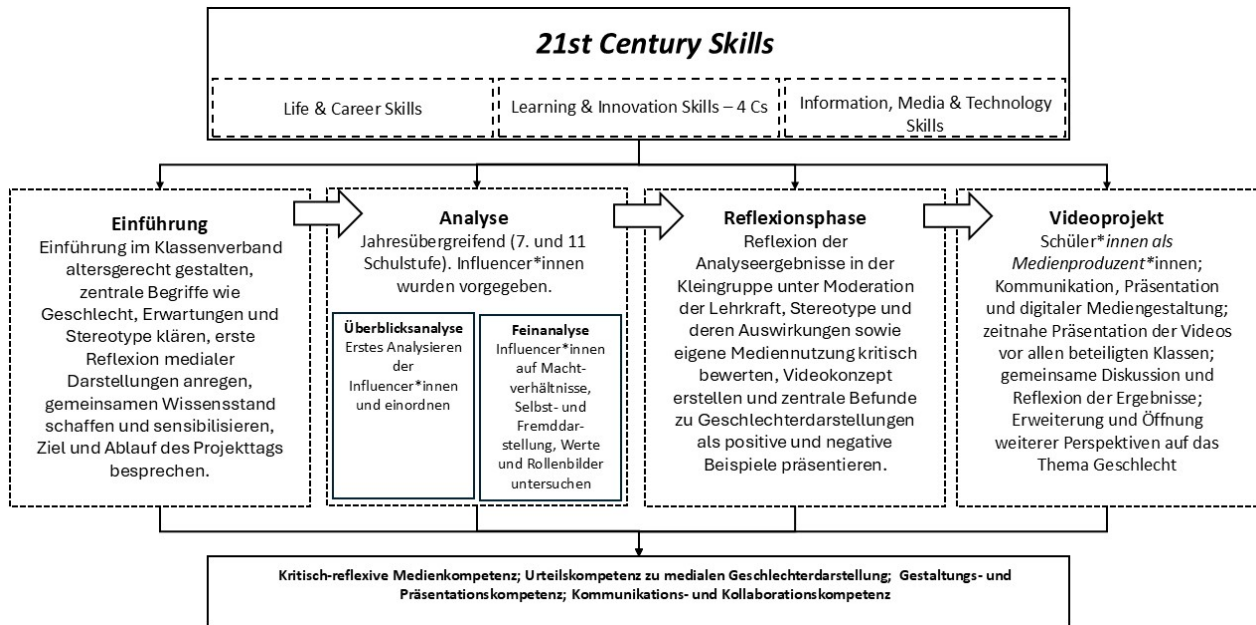


Abbildung 2: Rahmenkonzept des Schulprojekts (Eigendarstellung)

Zu Beginn des Projekts erfolgt eine auf die Altersgruppen zugeschnittene Einführung im Klassenverband, in dem zentrale Begriffe wie Geschlecht, Geschlechtererwartungen und Geschlechterstereotype eingeführt werden und eine erste Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen angeregt wird. Diese Phase dient der Herstellung eines gemeinsamen Wissensstandes, einer fachlichen Klärung, sowie der ersten Sensibilisierung für die Relevanz des Themas im Alltag der Schüler*innen. In dieser Phase werden auch das Ziel und der Ablauf des Projekts besprochen.

In der Durchführung des Projekts analysieren die Schüler*innen in jahrgangsübergreifenden Kleingruppen die Darstellung vorab ausgewählter Influencer*innen auf der Video-Plattform YouTube. Wie bereits aus Kapitel 1.1 bekannt, ist diese Videoplattform eine der häufig genutzten Webseiten von Jugendlichen. Begleitet wird diese Phase von Arbeitsblättern², die den Arbeitsprozess in einer Überblicks- und Feinanalyse, sowie eine Reflexionsphase gliedern. Sie dienen als Grundlage zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten.

Überblicksanalyse: Zu Beginn erfassen die Schüler*innen grundlegende Eckdaten der ausgewählten Influencer*innen (z. B. Plattform, Reichweite, Alter). Darauf aufbauend erfolgt eine erste Einschätzung des Kanals: Themen der zuletzt erschienen Beiträge werden kategorisiert, inhaltliche Schwerpunkte identifiziert und erste Eindrücke zur Selbstinszenierung der Person festgehalten. Bereits hier werden erste Analysen zu Aussehen, Handlungen, Äußerungen und Inhalten geführt. Diese Phase dient der Strukturierung des Untersuchungsgegenstands und der gemeinsamen Auswahl mehrerer Videos für eine vertiefende Analyse.

Feinanalyse einzelner Videos: In der nächsten Phase werden ausgewählte Videos im Detail analysiert. Die Schüler*innen bearbeiten dabei mithilfe von Leitfragen unterschiedliche Kate-

gorien der Darstellung. Es werden die behandelten Inhalte und Themenfelder des Influencers*/ der Influencerin* erfasst. In einem nächsten Schritt widmen sich die Schüler*innen der visuellen Inszenierung der Influencer*innen indem sie Kleidung, Accessoires, Körperdarstellung sowie im Bild präsente Gegenstände in ihrer Wirkung und Bedeutung untersuchen. Darüber hinaus werden Werbung und andere kommerzielle Inhalte systematisch erfasst und hinsichtlich der vermittelten Botschaften reflektiert (vgl. Kapitel 2). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den sozialen Interaktionen, sowohl innerhalb der Videos als auch im Umgang mit Kommentaren, wodurch Beziehungen, Machtverhältnisse und Formen der Selbst- und Fremddarstellung sichtbar werden. Abschließend analysieren die Schüler*innen die im Material transportierten Werte, Rollenbilder und Lebenswelten und setzen diese in Beziehung zu gesellschaftlichen Normen und insbesondere zu geschlechtsspezifischen Vorstellungen. Ein eigener Abschnitt widmet sich der Frage, ob das Thema „Gender“ explizit in den Videos thematisiert wird: Die Schüler*innen untersuchen, ob Geschlechterunterschiede angesprochen oder erklärt werden, ob nicht-binäre oder homosexuelle Personen vorkommen und in welcher Weise stereotype Vorstellungen reproduziert oder hinterfragt werden. Die Arbeitsblätter regen dazu an, zwischen stereotypen und realitätsnahen Darstellungen zu unterscheiden und diese kritisch zu betrachten.

Darauf aufbauend findet eine gemeinsame Reflexionsphase der Kleingruppe statt, in der die Analyseergebnisse zusammengeführt und kritisch diskutiert werden. In durch die Lehrkraft moderierten Gesprächen setzen sich die Schüler*innen mit der Frage auseinander, inwiefern die Influencer*innen Stereotype reproduzieren oder verkörpern und welche Konsequenzen daraus für individuelle Selbstbilder und gesellschaftliche Erwartungen entstehen können und wo auch differenziert oder positive Gegenbeispiele zu finden sind. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Reflexion und Bewertung der eigenen Mediennutzungsgewohnheiten. Durch die kooperative Arbeitsform wird nicht nur fachliches Lernen unterstützt, sondern auch der Austausch zwischen unterschiedlichen Altersgruppen gefördert, was zu einer vertieften Reflexion beiträgt.

In der letzten Phase erstellen die Schüler*innen ein Konzept für ein Video und wählen gezielt Ergebnisse ihrer Analyse aus, die sie für relevant halten. Es werden die Geschlechterdarstellungen bewusst thematisiert, hinterfragt und positive sowie negative Beispiele präsentiert. Die Schüler*innen nehmen das Video noch am Vormittag des Projekttags auf. Das Schneiden sowie das Einbetten von Beispielbildern und Text erfolgt im Wahlpflichtfach Informatik. Die Schüler*innen sind dabei selbst gestaltende Medienproduzent*innen und erwerben grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Präsentation und digitale Mediengestaltung. Diese Videos werden zeitnah bei einem gemeinsamen Präsentationstermin für alle beteiligten Klassen vorgeführt und anschließend die Ergebnisse diskutiert und reflektiert. Dabei werden weitere Perspektiven auf das Thema Geschlecht eröffnet.

Durch die Kombination aus kooperativer Analyse, moderierter Reflexion und eigener Medienproduktion ermöglicht der Projekttag eine unmittelbare Einübung zentraler *21st Century Skills*, sowohl der *Life & Career Skills* als auch der *Learning & Innovation Skills (4Cs)* sowie

der *Information, Media & Technology Skills* und fördert dadurch einen Gemeinsinncharakter im Umgang mit digitalen Öffentlichkeiten.

Martha Nussbaum (2010) unterscheidet zwischen zwei Arten von Bildung. Einerseits einer Bildung, die primär auf wirtschaftliches Wachstum abzielt, und andererseits einer Bildung für Demokratie. Letztere fokussiert auf die Entwicklung kritischer Urteilskraft, Empathiefähigkeit und die Anerkennung der Würde und der gleichen Rechte aller Bürger*innen (Nussbaum, 2010). Eine solche Bildung trägt zur Ausbildung eines Gemeinsinns bei, denn Gemeinsinn bedeutet Rücksicht auf andere zu nehmen und unterschiedliche Ansichten zu respektieren.

Die hierfür notwendigen Fähigkeiten werden im Projekt – neben medienkritischen Kompetenzen – gezielt gefördert. Die Schüler*innen lernen Geschlechterdarstellungen in Soziale Medien kritisch zu analysieren und hinter die Inszenierungen zu blicken. Indem stereotype Rollenbilder identifiziert, hinterfragt und in ihren sozialen Auswirkungen reflektiert werden, üben Schüler*innen jene Fähigkeiten, die zu einem Gemeinsinn wesentlich beitragen. Die Fähigkeit dominante Narrative kritisch zu prüfen, sowie die Bereitschaft, andere Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Lebensform als gleichberechtigte Subjekte wahrzunehmen sind für Nussbaum (2010) grundlegend für eine demokratische Gesellschaft.

Die Reflexion der normierenden Wirkung sozialer Medien kann die Akzeptanz von Pluralität stärken und so die Bereitschaft zum gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. Besonders relevant ist hier die Fähigkeit, sich in Lebenssituationen anderer hineinzusetzen. Die Arbeit mit konkreten medialen Fallbeispielen (Influencer*innen, und die Interaktion mit ihren Followern) eröffnet Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme und zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensrealitäten und stärkt dadurch den Gemeinsinn. Das Projekt zielt auf eine Bildung, die sich als Befähigung zur aktiven, verantwortlichen und empathischen Teilhabe an demokratischen Öffentlichkeiten versteht. Durch die Förderung kritischen Denkens und die Anerkennung von Pluralität leistet es einen Beitrag zur Entwicklung von Gemeinsinn bei Schüler*innen.

5 Schluss und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde herausgearbeitet, dass soziale Netzwerke für Jugendliche nicht bloß ein zusätzlicher Kommunikationskanal sind, sondern ein zentraler Sozialisations- und Aushandlungsraum, in dem Identität, Zugehörigkeit und Anerkennung in hohem Ausmaß mitverhandelt werden. Influencer*innen fungieren dabei, aufgrund ihrer Sichtbarkeit, ihrer scheinbaren Nähe und der spezifischen Plattformlogiken als besonders wirkmächtige Orientierungsangebote. In diesem Umfeld können Geschlechterrollen, Körperbilder, Lebensentwürfe und Wertvorstellungen nicht nur dargestellt, sondern ästhetisch verdichtet, normalisiert und als erstrebenswert gerahmt werden. Der in dieser Arbeit dargestellte Unterrichtsimpuls knüpft an dem Verständnis von Gemeinsinn als sozialem Gemeinschaftssinn an, indem er den digitalen Raum als Ort der Auseinandersetzung mit anderen eine wichtige Bedeutung zuschreibt. Indem Schüler*innen Inszenierungen in sozialen Netzwerken sichtbar machen,

gemeinsam analysieren und in ihren Wirkungen auf Identität, Zugehörigkeit und Anerkennung reflektieren, werden Toleranz und Empathie gefördert. Gemeinsinn erscheint damit als etwas Erlernbares, das in der gemeinsamen Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven in digitalen wie analogen Räumen entsteht. Reflektierte Urteilsbildung, Perspektivenwechsel und verantwortungsvolle Kommunikation werden so als zentrale Kompetenzen im Sinne der *21st Century Skills* gestärkt.

Bildungspolitisch ist vor diesem Hintergrund zu diskutieren, ob allgemeine Social-Media-Verbote sinnvoll erscheinen. Sie können zwar kurzfristig Exposition gegenüber problematischen Inhalten reduzieren und Belastungen wie Vergleichsdruck mindern, zugleich besteht jedoch die Gefahr, dass damit relevante Lernfelder digitaler Teilhabe verloren gehen. Entscheidend ist letztlich das Engagement von Lehrpersonen, die digitale Alltagskulturen als Unterrichtsgegenstand ernst nehmen und Jugendliche beim Aufbau von Medienkompetenz begleiten. Gerade deshalb lohnt es sich, die digitale Lebenswelt nicht nur als Konfliktfeld zu sehen, sondern als Lernraum zu nutzen, den die Schüler*innen aktiv, kritisch und partizipativ mitgestalten können.

Literatur

- Altendorfer, L.-M. (2025). *Social Media & Mental Health: Kommunikatoren und Rezipienten zwischen Verharmlosung, Entstigmatisierung und Hilfe*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-47854-4>
- Avcı, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219–236.
<https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*.
https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf
- Bower, L. J. (2025). The thorn in feminism’s side: Black feminist reconceptualization and defence of #tradwives and the #tradwife movement. *Journal of Gender Studies*, 34(7), 1037–1053.
<https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2423198>
- Brenner, D., Seelmann, R. & Götz, M. (2021). Muskeln, Mode, Maskulinität: Selbstinszenierungsmuster von Influencern auf Instagram. *Television*, 34(1), 12–17.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16.
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Chen, Y.-H. (2025). A comparative study of state self-esteem responses to social media feedback loops in adolescents and adults. *Frontiers in Psychology*, 16, 1625771.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625771>
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2014). Understanding the Experience of Imaginary Audience in a Social Media Environment: Implications for Adolescent Development. *Journal of Media Psychology*, 26(4), 155–160. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000124>
- Deutscher Bundestag. (2021). *Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung: Digitalisierung geschlechtergerecht gestalten (Drucksache 19/30750)*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
<https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/dritter-gleichstellungsbericht-184546>

- Döring, N. (2015). Die YouTube-Kultur im Gender-Check. *merz | medien + erziehung*, 59(1), 17–24. <https://doi.org/10.21240/merz/2015.1.9>
- Döring, N. (2016a). Die Bedeutung von Videoplattformen für die Gesundheitskommunikation. In C. Rossmann & M. R. Hastall (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitskommunikation* (S. 1–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10948-6_14-1
- Döring, N. (2016b). Gendersensible Förderung von Medienkompetenz: Was ist zu tun? *ajs-informationen*, 52(1), 22–28.
- Döring, N. (2017). Online-Sexualaufklärung auf YouTube: Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen für die Sexualpädagogik. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 30(04), 349–367. <https://doi.org/10.1055/s-0043-121973>
- Döring, N., & Prinzellner, Y. (2016). Gesundheitskommunikation auf YouTube: Der LGBTIQ-Kanal „The Nosy Rosie“. In A.-L. Camerini, R. Ludolph, & F. Rothenfluh (Hrsg.), *Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (Bd. 13). Nomos-Verlag.
- Endtricht, R. (2025). Digitale Identitäten und Rechtsextremismus – Soziale Medien als Radikalisierungsraum. In P. Imbusch & J. Steg (Hrsg.), *Bedrohungsanalysen* (S. 397–411). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48152-0_21
- Eurostat. (2025). *Young people—Digital world*. Young people - digital world. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=639272>
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B., & Schleicher, A. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen* (J. Muuß-Merholz, Übers.). Verlag ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., & Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/%C3%96sterr.%20HBSC-Bericht%202023_bf.pdf
- Fisher, C. B., Tao, X., & Ford, M. (2024). Social media: A double-edged sword for LGBTQ+ youth. *Computers in Human Behavior*, 156, 108194. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108194>
- Gemkow, J. (2023). *Jugend und soziale Medien*. Bundeszentrale für politische Bildung – Informationen zur politischen Bildung Nr. 355/2023. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/523579/jugend-und-soziale-medien/>
- Godard, R., & Holtzman, S. (2024). Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(1), 1–14. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad055>
- Götz, M., & Becker, J. (2019). Das „zufällig“ überkreuzte Bein: Selbstinszenierungsmuster von Influencerinnen auf Instagram. *Television*, 32(1), 21–32.
- Götz, M., & Pommer, E. (2020). *Geschlechterstereotype und Soziale Medien: Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung* (Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Hrsg.). Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Harriman, N., Shortland, N., Su, M., Cote, T., Testa, M. A., & Savoia, E. (2020). Youth Exposure to Hate in the Online Space: An Exploratory Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8531. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228531>
- Keller, K. (2015). *Der Star und seine Nutzer: Starkult und Identität in der Mediengesellschaft* (1st ed). transcript.
- Klocke, U. (2025). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule. In J. Pfetsch, G. Steffgen, & M. Böhmer (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 213–220). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71375-4_26
- Kolotouchkina, O., Rangel, C., & Gómez, P. N. (2023). Digital Media and Younger Audiences. *Media and Communication*, 11(4), 124–128. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i4.7647>

- Krebs, M., Petruj, M., & Krebs, R. (2025). Zwischen Tradwives und Tradition: Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag der postfaktischen Gesellschaft thematisieren. *#schuleverantworten*, 5(1). <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a523>
- Krommer, A., Lindner, M., Mihajlović, D., Muuß-Merholz, J., Wampfler, P., Rosa, L., & Passig, K. (2019). *Routenplaner #digitaleBildung: Auf dem Weg zu zeitgemäßer Bildung: eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. ZLL21, Zentralstelle für Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert e.V.
- _losleben [@_losleben]. (2025, November 21). *Bin so froh und dankbar, so für sie da sein zu können [Instagram-Foto]* [Instagram]. <https://www.instagram.com/p/DRU9qASjReU/>
- Marciano, L., Lin, J., Sato, T., Saboor, S., & Viswanath, K. (2024). Does social media use make us happy? A meta-analysis on social media and positive well-being outcomes. *SSM – Mental Health*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2024.100331>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD LearningCompass 2030*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Pardede, S., & Kovač, V. B. (2023). Distinguishing the Need to Belong and Sense of Belongingness: The Relation between Need to Belong and Personal Appraisals under Two Different Belongingness–Conditions. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), 331–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13020025>
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43(26), 22170–22180. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z>
- Positive Masculinity [@positivemasculinity]. (2021, Februar 8). *Let us be supportive and accepting friends* [Instagram]. <https://www.instagram.com/positivemasculinity/>
- saferinternet.at. (2026, 26. Januar). *Jugend-Internet-Monitor 2026: Deutlicher Rückgang der Social-Media-Nutzung durch Jugendliche*. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/jugend-internet-monitor-2026-deutlicher-rueckgang-der-social-media-nutzung-durch-jugendliche>
- saferinternet.at. (2024). *Neue Studie: Schönheitsideale im Internet*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-schoenheitsideale-im-internet>
- Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, (2018/C 189/01) (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Schmit, C. (2021). Soziale Netzwerke als Räume der Identitätsarbeit. *Medienimpulse*, 59(2), 61 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-21-19>
- Shankleman, M., Hammond, L., & Jones, F. W. (2021). Adolescent Social Media Use and Well-Being: A Systematic Review and Thematic Meta-synthesis. *Adolescent Research Review*, 6(4), 471–492. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00154-5>
- Siewert, J. (2021). 4K – eine kritische Einführung. *Pädagogik*, (12), 6–8. <https://doi.org/10.3262/PAED2112006>
- Statistik Austria. (2023, Oktober 24). *Ein Drittel der Bevölkerung berichtet von Hass im Netz*. statistik.at. <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/10/20231024IKTH2023.pdf>
- Straßmann, L. M. (2025). *Tradwives und die digitale Romantisierung von Care-Arbeit und Geschlechterrollen: Zwischen Ästhetik, Kommerz und Ideologie* [Masterarbeit, Innsbruck]. <https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/11603048.pdf>
- Ulfatin, N., & Mukhadis, A. (2017). Life Skills Potential Mapping of School Students in Rural and Urban Area. *Proceedings of the 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)*. 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017), Semarang, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.57>
- Wagner, L. (2024). Toxische Männlichkeit auf Social Media begreifen und begleiten. In D. Knes & E. Scambor (Hrsg.), *Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit*:

Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern (S. 173–181). Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft, FA Gesellschaft – Referat Jugend. https://vmg-steiermark.at/sites/default/files/2024-10/geschlechterkonzepte_0.pdf

Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90833-5>

¹ Das Sternchen findet hier Anwendung, um gendergerechte Sprache zu verwenden, betont Geschlechtervielfalt und berücksichtigt trans* und inter*-Personen.

² Die Arbeitsblätter befinden sich auf der Homepage des Gender_Diversity-Netzwerks (<https://www.imst.ac.at/portfolio-item/arbeitsblaetter-geschlechterbilder-auf-social-media-gemeinsinn-im-feed-2/>)

Gemeinsinn lernen zwischen Kognition und Praxis

*CTML-basierte Gestaltung eines Onlinekurses zur Förderung sprachsensibler Handlungskompetenz bei quereinsteigenden Pädagog*innen*

*Stanislav Kapustin¹, Michael Polomini-Gadolla², Carina Kaindl³,
Svetlana Molodets⁴, Alexander-Christian Kupfer⁵*

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1509>

Zusammenfassung

Der Beitrag rekonstruiert die Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) als transferorientierte Designlogik für professionsbezogene Lernprozesse, in denen Gemeinsinn nicht als moralische Haltung, sondern als handlungspraktische Kompetenz wirksam wird. Im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie wurde ein CTML-basiertes Online-Lernarrangement zur Förderung sprachsensibler Handlungskompetenz bei quereinsteigenden Pädagog*innen entwickelt und iterativ analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass CTML-Prinzipien im Kontext pädagogischer Professionalisierung nicht als universelle Instruktionsregeln fungieren, sondern einer kontextsensitiven Priorisierung und funktionalen Reinterpretation bedürfen. Während Kohärenz, Segmentierung, Multimedia und Personalisierung den Aufbau tragfähiger Wissensrepräsentationen strukturieren, erweist sich das Generative-Activity-Prinzip als zentrale Schnittstelle zwischen kognitivem Wissenserwerb und verantwortlicher professionsbezogener Handlungspraxis. Der Beitrag erweitert die CTML um eine professionstheoretische Perspektive und entwickelt designbasierte Heuristiken für transferorientierte Online-Fortbildungsformate, in denen Gemeinsinn als lern- und gestaltungsabhängige Dimension pädagogischer Praxis verstehbar wird.

Stichwörter: sprachensible Handlungskompetenz, CTML-basierte Designlogik, Praxistransfer

¹ Hochschule Burgenland, Campus 1, 7000 Eisenstadt.

E-Mail: 2410364011@hochschule-burgenland.at

² Hochschule Burgenland. E-Mail: 2410364031@hochschule-burgenland.at

³ Hochschule Burgenland. E-Mail: 2410364015@hochschule-burgenland.at

⁴ Hochschule Burgenland. E-Mail: 2410364036@hochschule-burgenland.at

⁵ Hochschule Burgenland. E-Mail: 2410364024@hochschule-burgenland.at

1 Sprachensible Handlungskompetenz im Quereinstieg: Ausgangslage und Projektsetting

Sprachliche Kompetenzen gelten als zentrale Voraussetzung für schulischen Bildungserfolg, da sie den Zugang zu fachlichen Inhalten, Bildungsprozessen und gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen. Empirische Befunde zeigen, dass Kinder und Jugendliche, deren sprachliche Entwicklung nicht ausreichend gefördert wird, geringere Bildungschancen aufweisen – unabhängig von ihren kognitiven Fähigkeiten (Gogolin & Lange, 2011, S. 107). Vor dem Hintergrund einer zunehmenden sprachlichen und kulturellen Heterogenität in Klassenzimmern lässt sich die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen daher nicht auf den Deutschunterricht begrenzen. Vielmehr erfordert zeitgemäßer Unterricht eine sprachensible Ausrichtung in allen Fächern. Sprachsensibler Unterricht impliziert, Sprache nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern zugleich als Medium des Lernens zu begreifen und sprachliche Hürden zu reduzieren (Leisen, 2013, S. 8; Jampert et al., 2007, S. 12).

1.1 Professionalisierung im Kontext des Quereinstiegs

Diese hohen didaktischen Anforderungen treffen auf ein Bildungssystem, das zunehmend auf alternative Rekrutierungswege angewiesen ist. Eine besondere Rolle nehmen dabei die Fellows des Teach For Austria Social Leadership Programms ein. Dabei handelt es sich um engagierte Quereinsteigende, die nach einem abgeschlossenen Hochschulstudium außerhalb des Lehramts für zwei Jahre pädagogische Verantwortung an Bildungseinrichtungen mit besonderen sozialen Herausforderungen übernehmen (Organisation & Netzwerk für Bildungsfairness, o. J.). Die Einsatzfelder der Fellows reichen vom Kindergarten über die Volksschule bis hin zur Mittelschule und Polytechnischen Schule. In all diesen Kontexten ist die Fähigkeit, sprachliche Barrieren abzubauen und Fachinhalte sprachsensibel zu vermitteln, keine optionale Zusatzqualifikation, sondern eine grundlegende Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht und für die Ermöglichung gleichberechtigter Teilhabe an schulischen Lern- und Kommunikationsprozessen im Sinne eines pädagogisch verstandenen Gemeinns. Aus professionstheoretischer Perspektive zeigt sich bei dieser Zielgruppe eine strukturelle Diskrepanz zwischen fachlicher Expertise, individueller Sprachkompetenz und professionsspezifischer sprachdidaktischer Handlungskompetenz. Zwar verfügen die Fellows aufgrund ihrer akademischen Vorqualifikationen in der Regel über hohe eigene Sprachkompetenzen und fachliche Expertise, jedoch fehlt ihnen häufig ein systematisch erworbenes sprachdidaktisches Wissen (Lucksnat et al., 2020, S. 265). Sie stehen somit vor der Herausforderung, komplexe Konzepte der Sprachförderung – verstanden als Maßnahmen zur Entwicklung und Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten in alltäglichen Lehr-Lern-Situationen – parallel zum Berufseinstieg zu erwerben und unmittelbar in der Praxis anzuwenden. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird diese Fähigkeit als sprachensible Handlungskompetenz verstanden. Sie bezeich-

net die integrative Fähigkeit pädagogischer Fachkräfte, sprachliche Anforderungen von Lernprozessen wahrzunehmen, didaktisch zu reflektieren und in situationsangemessenes professionelles Handeln zu überführen. Sprachensible Handlungskompetenz umfasst damit nicht nur deklaratives sprachdidaktisches Wissen, sondern dessen Überführung in professionsbezogene Praxis und kann zugleich als zentrale Voraussetzung für die Förderung von Gemeinsinn verstanden werden, insofern sie Verständigung, Teilhabe und verantwortliches pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngemeinschaften ermöglicht.

1.2 Digitale Selbstlernangebote als Antwort auf curriculare Veränderungen

Zur Bearbeitung der identifizierten Problemstellung wurde im Rahmen des Praxisprojekts des Masterstudiums E-Learning und Wissensmanagement an der Hochschule Burgenland der Onlinekurs *Sprachförderung kompakt* konzipiert und umgesetzt. Das Kursdesign folgt einem transferorientierten Gestaltungsansatz, der Wissenserwerb, generative Verarbeitung und professionsbezogene Anwendung als integrierte Dimensionen eines instruktionalen Designs verschränkt. Konzipiert und realisiert wurde das Angebot von einem Team aus fünf Studierenden in enger Kooperation mit Teach For Austria als Auftraggeber. Methodisch ist die Studie im Design-Based-Research-Ansatz (DBR) verortet, der die iterative Entwicklung und theoretisch fundierte Reflexion didaktischer Interventionen in authentischen Praxisfeldern ermöglicht (Reinmann, 2023, S. 273). Der Entwicklungsprozess umfasste Zyklen der Analyse, Gestaltung, Implementation und Evaluation. Die Evaluation erfolgte qualitativ durch strukturierte Rückmeldungen von Trainer*innen sowie durch Feedback aus der Zielgruppe der Fellows. Im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes wurden damit sowohl professionsbezogene Expert*innenperspektiven als auch lernendenbezogene Erfahrungsdimensionen in die iterative Weiterentwicklung des Lernarrangements einbezogen. Ziel war weniger die Messung kausaler Effekte als die theoriegeleitete Exploration von Gestaltungsprinzipien für transferorientierte Online-Lernarrangements. Im Sinne des DBR-Ansatzes sind die Ergebnisse der Studie nicht als generalisierbare Aussagen über die Wirksamkeit einzelner CTML-Prinzipien zu verstehen, sondern als theoriegeleitete Designheuristiken, die das Zusammenspiel multimedialer Gestaltung, generativer Lernaktivitäten und professionsbezogener Anwendung sichtbar machen. Die Entwicklung des Formats erfolgte vor dem Hintergrund einer curricularen Neuausrichtung bei Teach For Austria. Im Zuge dieser Umstellung wurde entschieden, den Kompetenzaufbau im Bereich sprachsensibler Handlungskompetenzen zunächst in ein digitales Selbstlernformat zu überführen, um Präsenzphasen stärker für Anwendung, Coaching und Praxisreflexion nutzen zu können. Innerhalb eines Blended-Learning-Konzepts übernimmt das Angebot eine vorbereitende und strukturierende Funktion, indem es theoretische Grundlagen, selbstgesteuertes Lernen und praxisorientierte Vertiefung miteinander verzahnt.

Modulare Onlinekurse bieten für berufstätige Fellows eine hohe zeitliche und räumliche Flexibilität, sind jedoch zugleich mit didaktischen Herausforderungen verbunden. Da komple-

xe Inhalte ohne kontinuierliche Begleitung durch Lehrpersonen erschlossen und in die Praxis übertragen werden müssen, besteht die Gefahr kognitiver Überlastung, insbesondere unter Bedingungen hoher beruflicher Beanspruchung. Werden Lernmaterialien nicht lernpsychologisch fundiert gestaltet, können Motivation, Lernerfolg und Transferwahrscheinlichkeit erheblich beeinträchtigt werden. Aus diesen Rahmenbedingungen ergaben sich zentrale Designanforderungen für die Kursgestaltung. Das Lernangebot musste asynchron konzipiert sein, um eine individuelle Bestimmung von Zeit, Ort und Lerntempo zu ermöglichen und damit die Vereinbarkeit mit der beruflichen Praxis sicherzustellen. Gleichzeitig erforderte das Format ein didaktisches Design, das intrinsische Motivation fördert und Lernende zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten anregt. Darüber hinaus sollte der Kurs skalierbar sein und langfristig für unterschiedliche Kohorten von Fellows eingesetzt werden können, ohne grundlegende inhaltliche oder strukturelle Anpassungen zu erfordern. Einen wissenschaftlich fundierten Gestaltungsrahmen für diese Anforderungen bietet die Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) nach Richard E. Mayer. Die Theorie, die auf einer umfangreichen empirischen Evidenzbasis beruht, beschreibt, wie Menschen aus der Kombination von Worten und Bildern lernen, und liefert evidenzbasierte Prinzipien zur Reduktion kognitiver Belastung. Insbesondere für Lernende mit geringem Vorwissen bietet die CTML differenzierte Empfehlungen zur Gestaltung komplexer Lerninhalte (Mayer, 2024, S. 13). Der Forschungsstand weist jedoch ein signifikantes Desiderat auf: Während die Wirksamkeit der CTML-Prinzipien für naturwissenschaftliche Domänen sowie physische und mechanische Systeme umfassend untersucht ist, liegen nur wenige empirische Studien zur Anwendung CTML-basierter Gestaltung in sprachdidaktischen Kontexten vor. Auch die spezifische Zielgruppe hochqualifizierter Quereinsteiger wurde bislang nicht systematisch erforscht. Die vorliegende DBR-Studie adressiert diese Forschungslücke. Ziel ist die Entwicklung eines interaktiven, skalierbaren Onlinekursformats, welches Fellows beim Aufbau sprachsensibler Handlungskompetenz unterstützt und den Übergang von Wissen zu Handeln fördert. Daraus ergibt sich folgende leitende Forschungsfrage:

Wie können Online-Inhalte nach den Prinzipien der Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) gestaltet werden, um den Praxistransfer im Bereich sprachsensibler Handlungskompetenz bei quereinsteigenden Pädagog*innen zu unterstützen?

Die Beantwortung erfolgt in drei Schritten: erstens durch die Darstellung der theoretischen Grundlagen der CTML und ihrer kognitionspsychologischen Annahmen, zweitens durch eine kriteriengeleitete Auswahl relevanter Gestaltungsprinzipien für die spezifische Zielgruppe und drittens durch die Analyse ihrer Umsetzung in einem realisierten Onlinekurs sowie die Ableitung designspezifischer Handlungsempfehlungen.

1.3 Didaktische und technische Ausgestaltung

Um der Heterogenität der Einsatzfelder der Fellows gerecht zu werden, folgt der Onlinekurs einer modularen Struktur. Ein Basismodul vermittelt grundlegende Konzepte der sprachsensiblen Handlungskompetenz sowie zentrale Unterscheidungen, etwa zwischen Alltags-, Bildungs-, und Fachsprache. Darauf aufbauend erfolgt eine Differenzierung nach Einsatzbereich: Für Fellows der Primar- und Sekundarstufe stehen fachspezifische Strategien des sprachsensiblen Fachunterrichts im Mittelpunkt, während im Kindergartenkontext alltagsintegrierte Sprachförderung und dialogische Interaktionsformen fokussiert werden. Den Abschluss bildet ein Modul zur Planung und Reflexion des Praxistransfers. Ergänzend wurde ein optionales Bonusmodul konzipiert, das den Einsatz KI-basierter Tools zur Vorbereitung sprachsensibler Lernsettings thematisiert. Künstliche Intelligenz wird hierbei nicht als Ersatz pädagogischer Professionalität, sondern als unterstützendes Instrument zur Entlastung sowie zur Erstellung und Adaptation von Unterrichtsmaterialien verstanden. Das Modul ist bewusst als Erweiterung angelegt und eröffnet den Teilnehmenden eine zukunftsorientierte Perspektive auf digitale Unterstützungsmöglichkeiten im Unterricht. Ein zentrales Designelement des Kurses stellt die Transferunterstützung dar. Da die Lernenden das Angebot überwiegend selbstgesteuert bearbeiten, wurden didaktische Mechanismen integriert, die den Übergang von theoretischem Wissen zu praktischer Anwendung strukturieren. Ein durchgängiges Portfolio begleitet den Lernprozess, produktorientierte Aufgaben führen zur Entwicklung konkreter Unterrichtsartefakte, und ein individueller Transferplan unterstützt die Erprobung der Inhalte im jeweiligen Praxisfeld. In der vorliegenden Studie wird Transfer nicht als bloße Anwendung von Wissen verstanden, sondern als Transformation kognitiver Wissensstrukturen in situationsangemessenes professionelles Handeln unter realen Bedingungen pädagogischer Praxis. Die technische Umsetzung des Kurses erfolgt über die Lernplattform *Lörn* in Kombination mit dem Autor*innentool *Articulate Rise 360*. Das responsive Design ermöglicht ein orts- und geräteunabhängiges Lernen und unterstützt damit die flexible Integration des Kurses in den beruflichen Alltag der Fellows. Durch die enge Verzahnung von didaktischer Struktur, interaktiven Lernaktivitäten und technischer Umsetzung entstand ein skalierbares Onlineformat, das den Einstieg der Fellows in sprachsensibles Unterrichten praxisnah begleitet und nachhaltige Lernprozesse unterstützt.

2 Didaktischer Bezugsrahmen: CTML als Gestaltungsheuristik für sprachensible Praxis

Die Entwicklung effektiver multimedialer Lernumgebungen zur Vermittlung sprachsensibler Handlungskompetenz erfordert eine lerntheoretische Fundierung, die insbesondere die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Lernenden berücksichtigt. Die Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) nach Richard E. Mayer bietet hierfür einen evidenzbasierten

Gestaltungsrahmen. Sie eignet sich in besonderer Weise für die Zielgruppe quereinsteigender Pädagog*innen, die komplexe didaktische Konzepte überwiegend in asynchronen Selbstlernsettings und häufig ohne strukturiert erworbenes sprachdidaktisches Vorwissen erschließen müssen.

Die CTML basiert auf zentralen kognitionspsychologischen Modellen, darunter dem Arbeitsgedächtnismodell (Hitch et al., 2025, S. 222), der Cognitive Load Theory (Sweller, 1988, S. 257) sowie der Dual-Coding-Theorie (Clark & Paivio, 1991, S. 151). Sie geht davon aus, dass Lernprozesse über zwei getrennte Verarbeitungs Kanäle – einen verbalen beziehungsweise auditiven und einen visuellen beziehungsweise bildhaften – erfolgen, deren Kapazität begrenzt ist. Lernen wird dabei nicht als passive Informationsaufnahme verstanden, sondern als aktiver Konstruktionsprozess, der im sogenannten SOI-Modell (Selecting, Organizing, Integrating) beschrieben wird (Mayer, 2024, S. 4). Instruktionsdesignspezifische Entscheidungen zielen darauf ab, generative Verarbeitung zu fördern, extrinsische kognitive Belastung zu reduzieren und die begrenzten Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses adaptiv zu steuern. Für die Vermittlung sprachsensibler Handlungskompetenz ist diese Perspektive besonders relevant, da es sich um abstrakte und theoriegeleitete Inhalte handelt, die eine hohe kognitive Verarbeitungslast erfordern. Die CTML liefert hierfür konkrete Gestaltungsprinzipien, etwa zur Reduktion überflüssiger Verarbeitung durch das Kohärenzprinzip (Mayer, 2021, S. 143) oder zur Steuerung des Lerntempos durch das Segmentierungsprinzip (Mayer, 2021, S. 247). Empirische Befunde zeigen zudem, dass insbesondere Lernende mit geringem domänenspezifischem Vorwissen von multimodalen Lernarrangements profitieren, da externe Visualisierungen den Aufbau mentaler Modelle unterstützen (Ponce & Mayer, 2014, S. 127). Gerade in asynchronen Selbstlernsettings, in denen die direkte Steuerung durch Lehrpersonen entfällt, bietet die CTML einen tragfähigen Bezugsrahmen, um kognitive Überforderung zu vermeiden und Transferprozesse gezielt zu unterstützen. Die CTML fungiert dabei nicht als normatives Regelwerk, sondern als heuristischer Referenzrahmen, der durch kontextspezifische Designentscheidungen didaktisch funktionalisiert und transferlogisch erweitert wird. Allerdings beschreibt die CTML primär die Bedingungen erfolgreichen Wissenserwerbs unter multimedialen Lernbedingungen und fokussiert die Optimierung kognitiver Verarbeitungsprozesse. Für die Entwicklung sprachsensibler Handlungskompetenz ist jedoch nicht allein der Aufbau deklarativen Wissens relevant, sondern dessen Transformation in situationsangemessenes professionelles Handeln. Im Unterschied zu bisherigen CTML-Anwendungen, die primär auf kognitive Optimierung zielen, wird die CTML hier als professionstheoretisch anschlussfähige Designlogik rekonstruiert. Vor diesem Hintergrund wird die CTML in der vorliegenden Arbeit nicht ausschließlich als Theorie des multimedialen Wissenserwerbs verstanden, sondern als kognitiver Ausgangspunkt eines erweiterten, transferorientierten Professionalisierungsmodells. Das Generative-Activity-Prinzip fungiert dabei als didaktische Brücke zwischen der Konstruktion kognitiver Wissensrepräsentationen und deren Transformation in professionsbezogene Handlungskompetenz. Transfer wird somit nicht als nachgelagerter Anwendungsschritt, sondern als konstitutive Dimension instruktionalen Designs begriffen. Lernen und

Transfer erscheinen folglich nicht als sequenzielle Phasen, sondern als integrativer Professionalisierungsprozess, in dem kognitive, didaktische und handlungspraktische Dimensionen systematisch verschränkt sind. Die CTML bildet den Rahmen für den Aufbau tragfähiger Wissensrepräsentationen, während generative Lernaktivitäten deren funktionale Transformation in Handlungskompetenz ermöglichen. Professionalisierung erscheint in dieser Perspektive als mehrstufiger Prozess, in dem Wissenserwerb, Anwendung und Reflexion untrennbar miteinander verbunden sind.

Trotz der breiten empirischen Fundierung der CTML stellt ihre Übertragbarkeit auf sprachdidaktische Kontexte eine bislang theoretisch wie empirisch ungeklärte Frage dar. Während bestehende Studien vor allem naturwissenschaftliche Domänen oder physisch-mechanische Lerninhalte fokussieren (Çeken & Taşkın, 2022, S. 18), liegen nur vereinzelt Erkenntnisse zur Gestaltung CTML-basierter Lernangebote im Bereich sprachsensibler Pädagog*innenbildung vor. Insbesondere für die spezifische Zielgruppe quereinsteigender Pädagog*innen fehlt es an empirisch fundierten Gestaltungsansätzen. Damit stellt sich die Frage, inwiefern die CTML, deren Evidenz primär aus naturwissenschaftlichen Domänen stammt, als Gestaltungsheuristik für sprachdidaktische Lernsettings tragfähig ist. Die vorliegende Arbeit versteht CTML daher nicht nur als kognitive Lerntheorie, sondern als Bestandteil eines erweiterten Professionalisierungsmodells, in dem multimediales Lernen, generative Aktivität und professionsbezogene Anwendung als zusammenhängende Gestaltungsdimensionen betrachtet werden.

3 Von der Theorie zur Gestaltung: Priorisierung zentraler CTML-Prinzipien

Die Überführung theoretischer Prinzipien in ein wirksames instruktionales Design erfordert einen Selektions- und Priorisierungsprozess. Evidenzbasierte Gestaltungsprinzipien entfalten ihre Wirkung nicht unabhängig vom Kontext, sondern in Abhängigkeit von Zielgruppe, Lernsetting und didaktischer Zielsetzung. Um für die Zielgruppe quereinsteigender Pädagog*innen eine passgenaue Lernumgebung zur Förderung sprachsensibler Handlungskompetenz zu entwickeln, wurde daher ein Kriterienkatalog erstellt, der die 15 Prinzipien der CTML filtert und priorisiert.

3.1 Priorisierungskriterien

Die Auswahl der Gestaltungsprinzipien erfolgte anhand einer Kriterienmatrix mit drei Dimensionen: Lernendenzentrierung, Vorwissen und empirische Evidenz. Ziel war die Identifikation jener CTML-Prinzipien, die unter den Bedingungen eines asynchronen, berufsbegleitenden Selbstlernformats einen besonders hohen Beitrag zum Praxistransfer erwarten lassen. Die

Kriterien kombinieren lernpsychologische, didaktische und empirische Perspektiven und ermöglichen damit eine mehrdimensionale Priorisierung der CTML-Prinzipien.

- **Lernendenzentrierung:** Das Kriterium der Lernendenzentrierung bewertet, inwieweit ein Gestaltungsprinzip die selbstständige Steuerung des Lernprozesses unterstützt. Dies ist für die Zielgruppe quereinsteigender Pädagog*innen von besonderer Bedeutung, da der Kurs berufsbegleitend absolviert wird und flexible Lernprozesse erforderlich sind. Priorisiert wurden daher Prinzipien, die individuelle Lernwege, selbstgesteuertes Tempo und adaptive Verarbeitung ermöglichen.
- **Geringes Vorwissen:** Das zweite Kriterium fokussiert auf das Vorwissen der Lernenden. Obwohl die Zielgruppe über eine hohe akademische Qualifikation verfügt, fehlt häufig ein sprachdidaktisches Wissen. Die Auswahl der Prinzipien orientierte sich daher daran, ob diese nachweislich für Lernende mit geringem domänenspezifischem Vorwissen wirksam sind. Die CTML-Forschung zeigt konsistent, dass Noviz*innen stärker von strukturierenden Instruktionsmaßnahmen und unterstützenden Visualisierungen profitieren als Expert*innen.
- **Empirische Evidenz:** Als quantitatives Maß für die Evidenz diente die Effektstärke (d) nach Cohen (1988, S. 40), basierend auf Meta-Analysen von Mayer (2021, S. 89). Prinzipien mit einer Effektstärke von $d > 0.40$ wurden in Anlehnung an Hattie (2008, S. 16) als relevant für die Praxis eingestuft. Besonders berücksichtigt wurden Prinzipien mit starker ($d > 0.8$) und mittlerer ($d > 0.5$) Evidenz, um die Wahrscheinlichkeit eines positiven Transfereffekts zu maximieren.

3.2 Zentrale Gestaltungsprinzipien im Kursdesign

Auf Basis der Kriterienanalyse wurden vier Prinzipien als zentrale Gestaltungsachsen des Kursdesigns identifiziert. Sie zeichnen sich sowohl durch hohe empirische Evidenz als auch durch eine besondere Eignung für die Zielgruppe quereinsteigender Pädagog*innen aus.

- **Multimediaprinzip:** Das Multimediaprinzip besagt, dass Menschen besser von Wörtern und Bildern lernen als von Wörtern allein. Mit einer Medianeffektstärke von $d = 1,35$ zählt es zu den am stärksten empirisch belegten Prinzipien der CTML (Mayer, 2021, S. 117). Für die Vermittlung sprachsensibler Handlungskompetenz bedeutet dies den bewussten Verzicht auf reine Textdarstellungen. Abstrakte Konzepte wie Scaffolding oder die Unterscheidung zwischen Bildungs- und Alltagssprache werden durch Infografiken, Schaubilder und visualisierte Unterrichtssituationen ergänzt, um den Aufbau tragfähiger mentaler Modelle zu unterstützen (Ponce & Mayer, 2014, S. 127). Audiovisuelle Elemente werden ergänzend eingesetzt, um Zugänglichkeit und Motivation zu erhöhen, ohne die textbasierte Selbststeuerung zu beeinträchtigen. Der Ein-

satz von Text-to-Speech-Technologien ermöglicht eine ressourcenschonende Bereitstellung; deren lernwirksame Effekte sind jedoch Gegenstand zukünftiger Forschung.

- **Kohärenzprinzip:** Das Kohärenzprinzip zielt auf die Reduktion überflüssiger Verarbeitung (extraneous processing) ab und weist mit einer Medianeffektstärke von $d = 1,27$ eine sehr robuste empirische Evidenz auf (Mayer, 2021, S. 143). Für den Kurs bedeutete dies eine konsequente Reduktion auf praxisrelevante Inhalte. Dekorative oder theoretisch nicht unmittelbar handlungsrelevante Elemente wurden vermieden, um die begrenzten kognitiven Ressourcen der Lernenden gezielt auf zentrale Konzepte zu fokussieren.
- **Personalisierungsprinzip:** Das Personalisierungsprinzip beschreibt die erhöhte Lernwirksamkeit konversationeller gegenüber formalen Sprachstilen und weist eine Effektstärke von $d = 1,0$ auf (Mayer, 2021, S. 305). Im Kursdesign wurde daher eine direkte, dialogische Ansprache gewählt, die Nähe zur Unterrichtspraxis herstellt, ohne fachliche Präzision zu verlieren. Eine übermäßige Anwendung wurde bewusst vermieden, da empirische Befunde auf abnehmende Effekte bei Übernutzung hinweisen (Stiller & Jedlicka, 2010, S. 145).
- **Segmentierungsprinzip:** Das Segmentierungsprinzip besagt, dass Lernende multimediale Inhalte besser verarbeiten, wenn diese in lerner*innenzentrierte, sinnvolle Abschnitte unterteilt werden, anstatt als kontinuierlicher Informationsstrom präsentiert zu werden. Die empirische Evidenz ist mit einer Effektstärke von $d = 0,98$ sehr hoch (Mayer, 2021, S. 247). Durch Segmentierung wird die wesentliche Verarbeitung (essential processing) gezielt gesteuert, da Lernende nach jedem Abschnitt die Möglichkeit erhalten, neue Informationen zu organisieren und zu konsolidieren, bevor weitere Inhalte hinzukommen. Dies reduziert die subjektiv empfundene kognitive Belastung und unterstützt den Praxistransfer (Rey et al., 2019, S. 409). Im vorliegenden Kursdesign wird dieses Prinzip durch eine modulare Struktur mit kurzen, in sich geschlossenen Einheiten umgesetzt. Diese ermöglichen es den Fellows, Lerntempo und Bearbeitungszeit flexibel an ihren beruflichen Alltag anzupassen und den Lernprozess selbst zu steuern. Klare Navigationselemente wie Weiter-Buttons oder Kapitelmarken unterstützen die Kontrolle über den Lernverlauf und tragen zur Reduktion von Überforderung sowie zur Stärkung der Selbstwirksamkeit bei.

3.3 Generative-Activity-Prinzip als didaktische Brücke zwischen Wissenserwerb und Handlungspraxis

Das Generative-Activity-Prinzip wurde bewusst gesondert hervorgehoben, da ihm im Kontext der vorliegenden Studie eine besondere konzeptionelle Funktion zukommt. Es beschreibt Lernprozesse, in denen Lernende aktiv Wissen generieren, reorganisieren oder anwenden und dadurch tiefgreifende kognitive Verarbeitungsprozesse initiieren (Mayer, 2021, S. 271). Im Unterschied zu zentralen CTML-Prinzipien wie Multimedia, Kohärenz und Personalisierung,

die primär der Steuerung kognitiver Belastung dienen, adressiert das Generative-Activity-Prinzip den Übergang vom deklarativen Wissen zur pädagogischen Handlungskompetenz. Es fungiert somit nicht lediglich als weiteres Gestaltungsprinzip, sondern als didaktischer Vermittlungsmechanismus, der die CTML-Perspektive um eine handlungsorientierte Dimension erweitert. Damit eröffnet das Generative-Activity-Prinzip einen theoretisch fundierten Zugang zur Gestaltung transferorientierter Lernumgebungen und gewinnt insbesondere für berufsbegleitende, selbstgesteuerte Lernsettings besondere Relevanz.

3.4 Weitere Prinzipien im Überblick

Über die zentralen Gestaltungsprinzipien hinaus wurden weitere CTML-Prinzipien berücksichtigt, die spezifische Wirkmechanismen zur Steuerung kognitiver Belastung und zur Unterstützung von Transferprozessen beschreiben. So tragen das räumliche Kontiguitätsprinzip ($d = 0,82$) und das Vorwissensprinzip ($d = 0,78$) dazu bei, die Integration neuer Informationen zu erleichtern, indem erklärende Texte in unmittelbarer Nähe zu relevanten Grafiken platziert und zentrale Begriffe vorab geklärt werden (Mayer, 2021, S. 247).

Ergänzend unterstützen das Signalisierungsprinzip ($d = 0,69$) sowie – unter geeigneten Bedingungen – das zeitliche Kontiguitätsprinzip ($d = 1,31$) die Orientierung im Lernmaterial und die Koordination verbaler und visueller Informationen (Mayer, 2021, S. 247). Das Modalitätsprinzip ($d = 1,0$) verweist auf Vorteile auditiver gegenüber schriftlicher Informationsdarstellung, während das Voiceprinzip ($d = 0,74$) und das Redundanzprinzip ($d = 0,72$) die Bedeutung einer konsistenten, nicht überladenden Audiointegration unterstreichen (Mayer, 2021, S. 305). Demgegenüber zeigen Prinzipien mit geringer empirischer Evidenz – wie das Imageprinzip ($d = 0,20$), das Embodimentprinzip ($d = 0,20$) oder immersive VR-Ansätze ($d = -0,10$) – bislang keinen belastbaren Mehrwert für den konzeptionellen Wissenserwerb in vergleichbaren Lernszenarien (Mayer, 2021, S. 366; Makransky et al., 2019, S. 27). Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit einer kontextsensitiven Priorisierung statt einer unreflektierten Anwendung aller CTML-Prinzipien.

4 Umsetzung in der Praxis: Kursdesign & Lernaktivitäten

Bei der Konzeption des Onlinekurses *Sprachförderung kompakt* wurde gezielt darauf geachtet, sprachdidaktische Inhalte konsequent auf professionsbezogene Anwendung auszurichten. Die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten der Autorensoftware *Articulate Rise 360* wurden dabei systematisch in Beziehung zu den theoretischen Annahmen der CTML gesetzt und hinsichtlich ihrer Eignung für transferorientierte Lernprozesse analysiert. Die eingesetzten Lernformate sind nicht primär motivational begründet, sondern instruktionsdesignbezogen auf die Steuerung kognitiver Belastung, die Förderung generativer Verarbeitung sowie die Strukturierung von Lernprozessen ausgerichtet. Zur analytischen Beschreibung wurden die Lernaktivitäten in drei didaktische Funktionscluster gegliedert, die unterschiedliche Ebenen

des Lernprozesses adressieren: Wissensexploration, kognitive Sicherung und professionsbezogene Anwendung.

4.1 Didaktische Gestaltung interaktiver Lernaktivitäten im Lichte der CTML

Cluster A: Wissensexploration & Strukturierung

Das erste Cluster zielt auf die initiale Konstruktion mentaler Modelle durch eine segmentierte und multimodale Präsentation zentraler Inhalte. Klapptexte und Tabs ermöglichen eine selbstgesteuerte Segmentierung komplexer Konzepte wie Scaffolding-Strategien oder Sprachregister. Prozessdarstellungen visualisieren didaktische Abläufe, während Hotspots und grafische Explorationselemente die visuelle Erschließung fachlicher Zusammenhänge unterstützen. Diese Gestaltungselemente implementieren zentrale Prinzipien der CTML instruktionsdesignbezogen, insbesondere das Multimedia-, Kohärenz-, Segmentierungs- sowie das Vorwissensprinzip. Gleichzeitig werden sie kontextsensitiv an die Anforderungen eines sprachdidaktischen Selbstlernsettings angepasst. Die Lernaktivitäten dienen damit nicht primär der Informationsvermittlung, sondern der strukturierten Konstruktion kohärenter Wissensrepräsentationen und der Entlastung kognitiver Verarbeitungskapazitäten.

Cluster B: Interaktive Sicherung & Übung

Das zweite Cluster fokussiert die Reorganisation und Vertiefung des erworbenen Wissens. Flipcards, Quizformate sowie Zuordnungs- und Markierungsaufgaben unterstützen die aktive Auseinandersetzung mit sprachdidaktischen Konzepten und fördern generative Verarbeitung im Sinne der CTML. Diese Aufgabenformate funktionalisieren insbesondere das Signalisierungsprinzip sowie das Generative-Activity-Prinzip, indem sie Lernende zur aktiven Strukturierung, Differenzierung und Integration von Wissen anregen. Die Transformation von deklarativem Wissen in strukturierte Wissensschemata wird damit nicht als beiläufiger Effekt, sondern als zentraler didaktischer Mechanismus des Kursdesigns verstanden. Lernprozesse werden folglich nicht nur rezeptiv, sondern konstruktiv organisiert.

Cluster C: Lernprozessinterne Anwendung und professionsbezogene Simulation

Das dritte Cluster adressiert den Praxistransfer auf der Ebene einzelner Lernaktivitäten. Hierzu wurden Aufgabenformate entwickelt, die Lernende in realitätsnahen Entscheidungssituationen positionieren. Szenariobasierte Aufgaben ermöglichen die Simulation pädagogischer Handlungssituationen, in denen sprachensible Handlungsstrategien durch unmittelbares Feedback expliziert und reflektierbar werden. Ergänzend unterstützen Checklisten metakognitive Prozesse der Selbststeuerung und dienen als Analyseinstrumente zur Überprüfung eigener Unterrichtsmaterialien. Diese Lernaktivitäten erweitern das Generative-Activity-Prinzip

um eine transferorientierte Dimension, indem Lernprozesse systematisch auf professionsbezogene Anwendungssituationen ausgerichtet werden. Cluster C fungiert damit als didaktisch strukturierte Schnittstelle zwischen kognitivem Wissenserwerb und professionsbezogener Handlungskompetenz und macht die transferlogische Funktion der CTML-Prinzipien im Kontext sprachdidaktischer Professionalisierung empirisch anschlussfähig.

4.2 Professionalisierungsbezogener Transfer

Während Cluster C den Praxistransfer auf der Ebene einzelner Lernaktivitäten adressiert, fokussiert dieser Abschnitt den Transfer auf der Ebene der professionellen Handlungspraxis und der langfristigen Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Der Kurs ist explizit darauf ausgerichtet, den Übergang vom Wissen zum Handeln zu unterstützen und träges Wissen zu vermeiden.

- **Reflexionsfragen** dienen der Aktivierung von Vorwissen und der Verknüpfung theoretischer Inhalte mit biografischen Erfahrungen. Bereits zu Beginn des Kurses reflektieren die Teilnehmenden ihre eigene Sprachbiografie, wodurch affektive und kognitive Zugänge zur Thematik eröffnet werden.
- **Artefaktbasierte Aufgaben** fordern die Überarbeitung realer Unterrichtsmaterialien. Durch die Erstellung konkreter Artefakte wird sprachdidaktisches Wissen unmittelbar in handlungsrelevante Produkte übersetzt.
- **Portfolioarbeit** begleitet den Lernprozess als kontinuierliches Reflexionsinstrument. Sie dokumentiert Lernprodukte und bildet die Grundlage für den anschließenden Austausch im Präsenzsetting.
- **Transferpläne** im Abschlussmodul unterstützen die Formulierung individueller Zielsetzungen und Umsetzungsschritte. Diese strukturierte Zukunftsorientierung wirkt der Entstehung trägen Wissens entgegen und fördert nachhaltige Implementierungsprozesse im beruflichen Alltag der Fellows.

Während das Generative-Activity-Prinzip in Kapitel 3 theoretisch als Transfermechanismus konzeptualisiert wurde, zeigt sich in der Kursgestaltung seine didaktische Konkretisierung. Es verbindet die kognitiven Gestaltungsprinzipien der CTML mit einer handlungsorientierten Professionalisierungslogik und erweitert die CTML-Perspektive um eine praxisbezogene Dimension. Damit wird deutlich, dass die CTML im vorliegenden Projekt nicht lediglich als Sammlung didaktischer Gestaltungsregeln verwendet wird, sondern als theoretischer Referenzrahmen, der durch transferorientierte Designentscheidungen kontextsensitiv weiterentwickelt und professionsbezogen reinterpretiert wird.

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Die vorliegende Studie zeigt, dass CTML-basierte Online-Lernarrangements einen substanziellen Beitrag zur Förderung sprachsensibler Handlungskompetenz bei quereinsteigenden Pädagog*innen leisten können, sofern Gestaltungsprinzipien nicht schematisch angewendet, sondern kontextsensitiv priorisiert und transferorientiert funktionalisiert werden. Gemeinsinn wird dabei nicht als vorausgesetzte Haltung verstanden, sondern als Ergebnis lern- und gestaltungsabhängiger Professionalisierungsprozesse, in denen fachliches Wissen in verantwortliches pädagogisches Handeln überführt wird. Die Ergebnisse erlauben keine kausalen Aussagen über Transferwirkungen, liefern jedoch designbezogene Evidenzen für transferförderliche Gestaltungsprinzipien im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes.

Im vorliegenden Design erwiesen sich das Multimediaprinzip als Unterstützung mentaler Modellbildung, das Kohärenzprinzip als grundlegende Voraussetzung kognitiver Entlastung, das Segmentierungsprinzip als zentrale Strukturierungslogik selbstgesteuerten Lernens sowie das Personalisierungsprinzip als motivationaler Verstärker professionsbezogener Anschlussfähigkeit. In Verbindung mit Reflexionsfragen, artefaktbasierten Aufgaben, Portfolioarbeit und Transferplänen eröffnete das Generative-Activity-Prinzip die Möglichkeit, den Übergang vom Wissenserwerb zur Handlungspraxis zu unterstützen und gemeinsinnorientiertes professionelles Handeln zu fördern.

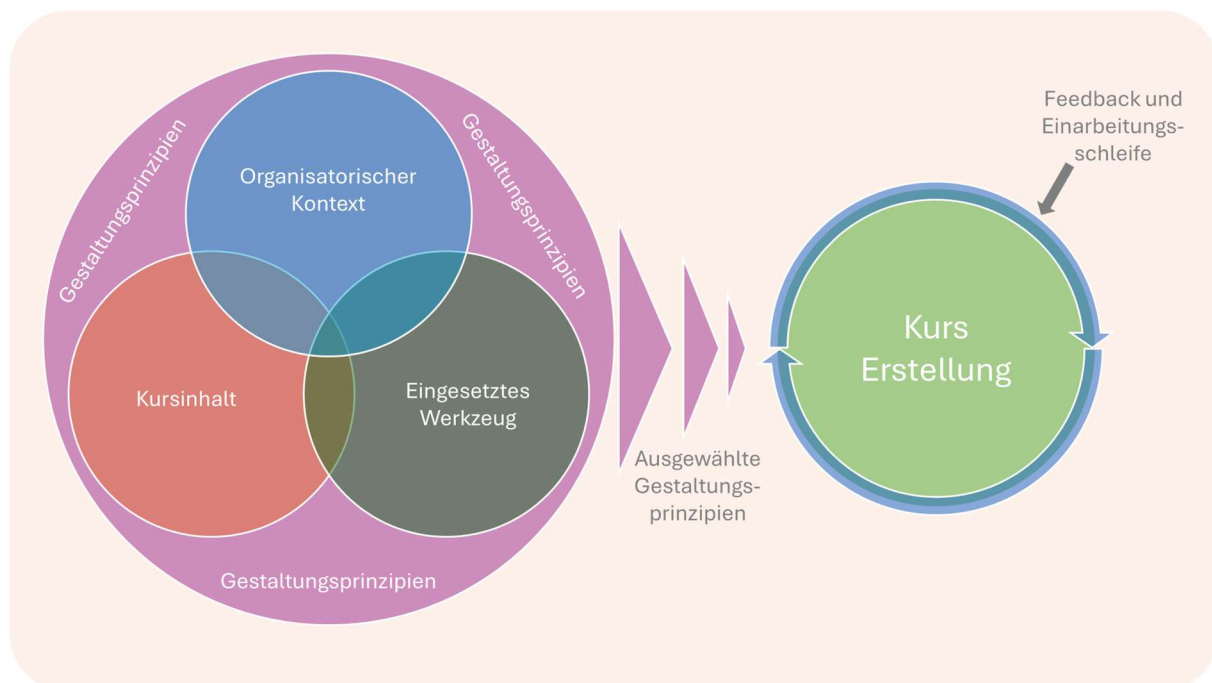


Abbildung 1: Transferorientiertes Gestaltungsmodell CTML-basierter Online-Lernangebote (Eigendarstellung)

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass CTML-Prinzipien im Kontext pädagogischer Professionalisierung ihre Wirkung nicht isoliert entfalten, sondern in Wechselwirkung mit dem eingesetzten didaktischen Werkzeug und dem organisationalen Kontext stehen (siehe Abbildung

1). Der Beitrag erweitert die CTML um eine professionstheoretische Perspektive und weist ihr Potenzial als transferorientierte Gestaltungsheuristik für Lernarrangements aus, in denen Gemeinsinn nicht normativ eingefordert, sondern didaktisch ermöglicht wird. Für die Gestaltung vergleichbarer Lernangebote ergibt sich die Implikation, evidenzbasierte Gestaltungsprinzipien kontextsensitiv zu priorisieren, generative Lernaktivitäten strukturell zu integrieren und designbasierte Entwicklungsprozesse iterativ abzusichern. Für zukünftige Forschung erscheint insbesondere die Untersuchung langfristiger Transfer- und Professionalisierungsprozesse sowie des Zusammenspiels einzelner CTML-Prinzipien in unterschiedlichen professionsbezogenen Kontexten vielversprechend.

Literatur

- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working Memory. In *Psychology of Learning and Motivation* (Bd. 8, S. 47–89). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Çeken, B., & Taşkın, N. (2022). Multimedia learning principles in different learning environments: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00200-2>
- Clark, J., & Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*, 3, 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Cohen, J. (2009). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed., reprint). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hitch, G. J., Allen, R. J., & Baddeley, A. D. (2025). The multicomponent model of working memory fifty years on. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 78(2), 222–239. <https://doi.org/10.1177/17470218241290909>
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Verlag Das Netz.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett.
- Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M., & Richter, D. (2020). Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 263–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000280>
- Makransky, G., Borre - Gude, S., & Mayer, R. (2019). Motivational and cognitive benefits of training in immersive virtual reality based on multiple assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35, 691–707. <https://doi.org/10.1111/jcal.12375>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning*. (3. Aufl.). Cambridge Aspire Website; Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Mayer, R. E. (2024). The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 36:8. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>

- Organisation & Netzwerk für Bildungsfairness. (o. J.). Teach For Austria. Abgerufen 21. Januar 2026, von <https://www.teachforaustria.at/>
- Ponce, H. R., & Mayer, R. E. (2014). Qualitatively different cognitive processing during online reading primed by different study activities. *Computers in Human Behavior, 30*, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.054>
- Reinmann, G. (2023). Design-Based Research in der Hochschuldidaktik: Forschen für Lehrinnovationen. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft: Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 269–286). transcript Verlag. https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/9783839461808-015/html?lang=de&srsId=AfmBOopZ15Nc9L7gHGxRTogUdnA4JKhLLf_DNXvXFCbdZuSRlvyE_uEfu
- Rey, G. D., Beege, M., Nebel, S., Wirzberger, M., Schmitt, T. H., & Schneider, S. (2019). A Meta-analysis of the Segmenting Effect. *Educational Psychology Review, 31*(2), 389–419. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9456-4>
- Stiller, K. D., & Jedlicka, R. (2010). A kind of expertise reversal effect: Personalisation effect can depend on domain-specific prior knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1107>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/S15516709COG1202_4

Digitale Badges als Motivationsinstrument in der beruflichen Weiterbildung

Gemeinsinn und Engagement als Gestaltungsdimensionen digitaler Badge-Systeme in sicherheitskritischen E-Learning-Kontexten

Tamara Rohner¹, Karoline Rohner², Barbara Kopf³, Valentina Stöckerl⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1512>

Zusammenfassung

Der Beitrag verortet digitale Badge-Systeme in der beruflichen Weiterbildung im thematischen Kontext der Schwerpunktausgabe *gemeinsinn.lernen* und fragt danach, inwiefern digitale Lernarrangements nicht nur individuelles Engagement fördern, sondern auch Gemeinsinn als erlernbare Haltung und Praxis unterstützen können. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Lernen in professionellen Kontexten stets in soziale und organisationale Zusammenhänge eingebettet ist und daher über individuelle Motivation hinaus Fragen geteilter Verantwortung, Anerkennung und solidarischer Lernformen berührt. Auf Basis eines systematischen Forschungsüberblicks werden zentrale Gestaltungsprinzipien digitaler Badges herausgearbeitet, darunter Kompetenzorientierung, transparente Vergabekriterien, nicht-kompetitive Ausgestaltung und professionelle Passung. Diese Prinzipien werden auf sicherheitskritische E-Learning-Kontexte übertragen, in denen Motivation, Verlässlichkeit und kollektive Handlungsfähigkeit in einem besonderen Spannungsverhältnis stehen. Als Praxisbeispiel wird ein mehrstufiges Badge-System für einen freiwilligen Moodle-Kurs vorgestellt, das individuelle Lernprogression sichtbar macht und zugleich gemeinschaftlich nachvollziehbare Lernpfade strukturiert. Abschließend wird ein Evaluationsdesign skizziert, das Zusammenhänge zwischen Badge-Design, Lernverhalten und Wahrnehmungen von Verantwortung und Zugehörigkeit untersucht.

¹ Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland GmbH, Campus 1, A-7000 Eisenstadt. E-Mail: 2410364034@hochschule-burgenland.at

² Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland GmbH, Campus 1, A-7000 Eisenstadt. E-Mail: 2410364039@hochschule-burgenland.at

³ Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland GmbH, Campus 1, A-7000 Eisenstadt. E-Mail: 2410364012@hochschule-burgenland.at

⁴ Hochschule für Angewandte Wissenschaften Burgenland GmbH, Campus 1, A-7000 Eisenstadt. E-Mail: 2410364006@hochschule-burgenland.at

Stichwörter: Digitale Badges; Gamification; berufliche Weiterbildung; Motivation; E-Learning

1 Einleitung

Digitale Lernangebote sind in der beruflichen Weiterbildung zu einem zentralen Bestandteil geworden, weil sie Lernprozesse zeit- und ortsunabhängig ermöglichen und zugleich skalierbar bereitgestellt werden können. Gerade in Organisationen und Berufsfeldern mit hohem Qualifizierungsdruck und begrenzten zeitlichen Ressourcen gelten E-Learning-Formate als geeignet, um Lerninhalte effizient zu vermitteln, Trainings zu standardisieren und Wiederholungs- bzw. Vertiefungsphasen flexibel anzubieten (Wesseloh, 2021, S. 7–8). Die Praxis zeigt jedoch, dass die Verfügbarkeit digitaler Lernangebote nicht automatisch zu stabiler Nutzung führt. Insbesondere bei freiwilligen Online-Angeboten treten wiederkehrende Herausforderungen auf: Lernende beginnen Kurse zwar, nutzen sie aber unregelmäßig, unterbrechen Lernaktivitäten oder schließen Lernpfade nicht ab (Kim & Castelli, 2021, S. 7–10). Damit wird Motivation zu einer zentralen Voraussetzung für nachhaltiges Lernengagement und Kompetenzerwerb in digitalen Weiterbildungssettings. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage an Bedeutung, wie digitale Lernumgebungen gestaltet werden können, damit sie Lernende zu kontinuierlicher Beteiligung anregen, ohne Lernprozesse auf kurzfristige extrinsische Belohnungslogiken zu reduzieren. Ein verbreiteter Ansatz ist Gamification, also die gezielte Übertragung spieltypischer Elemente in spielfremde Kontexte, um Motivation und Engagement zu erhöhen (Fizek et al., 2014, S. 8–10).

Gleichzeitig verweist die Forschung darauf, dass Gamification nicht per se wirksam ist: Ob ein spieltypisches Element motivierend wirkt, hängt wesentlich davon ab, wie es in die Lernumgebung eingebettet ist, welche Zielgruppe adressiert wird und welche Bedeutungen Lernende dem Element zuschreiben (Wesseloh, 2021, S. 29–30).

Unter den Gamification-Elementen zählen digitale Badges zu den am häufigsten eingesetzten Instrumenten. Digitale Badges werden in der Literatur als visuelle Symbole beschrieben, die Leistungen, Fähigkeiten oder Lernfortschritte markieren und dadurch Erfolge sichtbar machen (Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 386–387).

Die Wirksamkeit von Badge-Systemen ist nicht automatisch gegeben, sondern stark kontextabhängig. Studien weisen darauf hin, dass Effekte auf Motivation, Engagement und Abschlussraten davon abhängen, ob Badges als sinnvolles, kompetenzbezogenes Feedback wahrgenommen werden oder als bloße extrinsische Belohnung (Abramovich et al., 2013, S. 217–220; Stefaniak & Carey, 2019, S. 4). Werden Badges primär als Belohnungslogik erlebt, besteht die Gefahr unerwünschter Nebeneffekte, etwa einer Verschiebung des Fokus vom Kompetenzerwerb hin zum Sammeln von Abzeichen („Badge-Collecting“) oder einer rein oberflächlichen Zielorientierung (Neill & McCarthy, 2021, S. 194–196). Diese Ambivalenz ist besonders relevant in der beruflichen Weiterbildung, weil Lernende häufig heterogene Vorer-

fahrungen, unterschiedliche Nutzenerwartungen und begrenzte Lernzeitressourcen mitbringen. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Motivationseffekten und dem Anspruch, Lernprozesse als professionell, zielgerichtet und sinnvoll zu erleben. In sicherheitskritischen Weiterbildungskontexten verschärft sich dieses Spannungsfeld zusätzlich. Hier sind Lernangebote nicht nur auf Wissenszuwachs ausgerichtet, sondern auf verlässliche, handlungsrelevante Kompetenzentwicklung unter hohen Qualitätsanforderungen. Motivation ist in solchen Settings zwar zentral, darf aber nicht über Mechaniken erzeugt werden, die den professionellen Charakter des Lernens untergraben oder Fehlanreize setzen (Neill & McCarthy, 2021, S. 198). Gamification-Elemente müssen daher besonders sorgfältig ausgewählt, begründet und gestaltet werden. Ein Badge-System kann hier dann sinnvoll sein, wenn es nicht als spielerische „Belohnung“ inszeniert wird, sondern als professionell anschlussfähiges Feedback- und Anerkennungsinstrument, das Lernziele sichtbar macht, Lernprogression strukturiert und Selbstwirksamkeit unterstützt.

Der vorliegende Beitrag greift diese Perspektive auf und verbindet den Forschungsstand zu digitalen Badges mit einer praxisorientierten Konzeption für einen freiwilligen Moodle-basierten Kurs in einem sicherheitskritischen Weiterbildungskontext. Im Zentrum steht die Frage, wie Badges individuelles Engagement unterstützen und zugleich als strukturierende Elemente professioneller Lernkulturen zur Ausbildung von Gemeinsinn beitragen können. Gemeinsinn wird dabei als geteilte Verantwortung für Qualität, Verlässlichkeit und kontinuierliche Kompetenzentwicklung verstanden. Das Ziel besteht darin, ein Badge-System so zu konzipieren, dass es Lernende zum kontinuierlichen Üben und Abschließen von Lernpfaden anregt und gleichzeitig kollektive Handlungsfähigkeit stärkt, ohne dabei den Lernprozess zu trivialisieren oder extrinsische Fehlanreize zu verstärken.

2 Digitale Badges im Kontext von Gamification und Motivation

Gamification hat sich in den letzten Jahren als ein viel diskutierter Ansatz zur Gestaltung digitaler Lernumgebungen etabliert – insbesondere dort, wo Motivation und Engagement als kritisch für den Lernerfolg gelten. Der Begriff bezeichnet die Übertragung einzelner spieltypischer Elemente in spielfremde Kontexte, mit dem Ziel, Verhaltensänderungen anzuregen, Aufmerksamkeit zu erhöhen und Lernprozesse zu strukturieren (Fizek et al., 2014, S. 8–10). Im Unterschied zu Game-Based Learning geht es dabei nicht um das Spielen selbst, sondern um den gezielten Einsatz ausgewählter Mechaniken wie Feedbacksysteme, Fortschrittsanzeigen oder symbolische Auszeichnungen, die für Spiele charakteristisch sind (Wesseloh, 2021, S. 7–8).

In der Bildungsforschung wurde Gamification zunächst vor allem im Kontext extrinsischer Motivation diskutiert. Frühere Ansätze betonten Belohnungsmechanismen, Wettbewerb und kurzfristige Engagementsteigerung, etwa durch Punkte oder Ranglisten (Fizek et al., 2014, S. 8–10). Diese Perspektive wurde jedoch zunehmend kritisch reflektiert. Mehrere Autor*innen

weisen darauf hin, dass eine rein belohnungsorientierte Gamification zwar kurzfristige Aktivierungseffekte erzeugen kann, langfristig jedoch kaum zu nachhaltigem Lernen beiträgt und im ungünstigsten Fall sogar intrinsische Motivation untergräbt (Deci & Ryan, 2000, S. 234–236; Wesseloh, 2021, S. 29–30). Vor diesem Hintergrund hat sich in der aktuellen Diskussion ein erweitertes Verständnis von Gamification etabliert, das spieltypische Elemente als Teil eines didaktischen Designs begreift, das Lernhandlungen strukturiert, Rückmeldeschleifen verbessert und Selbststeuerung unterstützt (Fizek et al., 2014, S. 15; Yamani, 2021, S. 17).

Innerhalb dieses erweiterten Verständnisses nehmen digitale Badges eine besondere Stellung ein. In der beruflichen Weiterbildung werden Badges darüber hinaus als Micro-Credentials diskutiert, weil sie Kompetenzen granular dokumentieren und potenziell auch über den unmittelbaren Kurskontext hinaus kommunizierbar machen (Stefaniak & Carey, 2019, S. 2). Diese doppelte Funktion digitaler Badges, Motivationselement einerseits und Kompetenznachweis andererseits, unterscheidet sie von vielen anderen Gamification-Elementen. Während Punkte oder Ranglisten primär auf Vergleich und Wettbewerb abzielen, verknüpfen Badges symbolische Anerkennung mit inhaltlich definierten Leistungskriterien (Abramovich et al., 2013, S. 218). Gerade diese Verknüpfung macht Badges für die berufliche Weiterbildung attraktiv, da hier häufig nicht nur Engagement, sondern auch Transparenz über erreichte Kompetenzen gefordert ist. Gleichzeitig erhöht diese Funktionalität die Anforderungen an die Gestaltung von Badge-Systemen erheblich, weil unklare oder unsauber definierte Kriterien ihre Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit untergraben können.

Zur Erklärung der motivationalen Wirkung digitaler Badges wird in der Forschung häufig auf die Selbstbestimmungstheorie zurückgegriffen. Zentrale Annahme der Theorie ist, dass nachhaltige Motivation dann entsteht, wenn drei psychologische Grundbedürfnisse erfüllt werden: das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis nach Kompetenz und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Lernumgebungen fördern demnach nicht durch Belohnungen an sich Motivation, sondern durch Bedingungen, die Selbstwirksamkeit, Sinnhaftigkeit und Handlungsspielräume ermöglichen. Im Kontext digitaler Badges bedeutet dies, dass ihre Wirkung nicht allein davon abhängt, dass sie vergeben werden, sondern wie sie in den Lernprozess eingebettet sind. Badges können die Kompetenzwahrnehmung stärken, indem sie Lernfortschritte sichtbar machen und Zielerreichung markieren (Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 387). Sie können Autonomie unterstützen, wenn Lernende selbst entscheiden können, wann und wie sie Badges erwerben und wenn die Kriterien transparent und nachvollziehbar sind (Stefaniak & Carey, 2019, S. 4). Gleichzeitig besteht das Risiko, dass Badges als kontrollierende Maßnahme erlebt werden, wenn sie stark normierend eingesetzt oder mit Sanktionen verknüpft werden, was nach der Selbstbestimmungstheorie zu einer Schwächung intrinsischer Motivation führen kann (Deci & Ryan, 2000, S. 234–235).

Im Kontext der Schwerpunktausgabe wird Gemeinnutz nicht primär als moralische Haltung verstanden, sondern als soziale Praxis professioneller Verantwortung. Lernen in sicherheitskritischen Kontexten ist demnach nicht lediglich als individuelles Kompetenztraining zu betrachten, sondern ist stets in organisationale Strukturen, kollektive Arbeitsprozesse und geteilte

Qualitätsanforderungen eingebettet. Die individuelle Kompetenzentwicklung ist folglich in einem funktionalen Zusammenhang mit der kollektiven Verlässlichkeit.

Motivation kann demnach nicht isoliert betrachtet werden. Digitale Badge-Systeme entfalten ihre Bedeutung nicht nur auf der Ebene individueller Anreizsetzung, sondern als strukturierende Elemente professioneller Lernkulturen. Die Offenlegung der individuellen Lernfortschritte sowie klar definierter Kompetenzkriterien kann zu einer Förderung einer Kultur geteilter Verantwortlichkeit beitragen. Die Unterstützung des Bedürfnisses nach Kompetenz gemäß der Selbstbestimmungstheorie geht einher mit der Ermöglichung kollektiver Orientierungsprozesse.

In diesem Verständnis manifestiert sich Gemeinninn nicht durch Wettbewerb oder Vergleich, sondern durch die Sichtbarkeit professioneller Standards und durch die Verlässlichkeit, mit der diese Standards individuell eingelöst werden. Die bewusste Reduktion spieltypischer Wettbewerbselemente ist daher nicht nur motivational begründet, sondern ist Ausdruck einer nicht-kompetitiven, gemeinschaftsorientierten Lernarchitektur.

Empirische Befunde zu digitalen Badges spiegeln diese theoretische Ambivalenz wider. Abramovich et al. (2013) zeigen in ihrer Studie, dass Badges insbesondere dann positive Effekte auf Motivation und Engagement entfalten, wenn sie als Rückmeldung über Kompetenzentwicklung wahrgenommen werden und nicht als bloße Belohnung für Aktivität (S. 217–220). Lernende berichteten in diesen Fällen von erhöhter Selbstwirksamkeit und klareren Lernzielen. Gleichzeitig weisen die Autor*innen darauf hin, dass Badges ihre motivationale Wirkung verlieren können, wenn Lernende sie als externen Leistungsdruck oder als willkürliche Auszeichnung erleben (Abramovich et al., 2013, S. 218).

Ähnliche Befunde berichten Stefaniak und Carey (2019), die betonen, dass die Akzeptanz digitaler Badges stark davon abhängt, ob Lernende den Bezug zwischen Badge und tatsächlicher Kompetenzentwicklung erkennen (S. 4). Werden Badges als inhaltlich sinnvoll und glaubwürdig wahrgenommen, können sie Motivation und Engagement unterstützen. Fehlt dieser Bezug, besteht die Gefahr, dass Badges lediglich als dekoratives Element wahrgenommen werden, das keinen nachhaltigen Einfluss auf das Lernverhalten hat. Neill und McCarthy (2021) weisen zudem darauf hin, dass in einigen Studien unerwünschte Nebeneffekte beobachtet wurden, etwa eine Fokussierung auf das Sammeln von Abzeichen anstelle einer vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (S. 194–196).

Ein weiterer relevanter Aspekt betrifft die Wahrnehmung digitaler Badges in der beruflichen Weiterbildung. Während Badges in informellen Lernsettings häufig als motivierend beschrieben werden, ist ihre Akzeptanz in professionellen Kontexten stärker von kulturellen und organisationalen Faktoren abhängig. Lernende erwarten hier, dass Lernangebote einen klaren Bezug zu beruflichen Anforderungen aufweisen und nicht als spielerisch oder trivialisiert wahrgenommen werden (Kim & Castelli, 2021, S. 9–10). Dies gilt insbesondere für Kontexte, in denen Präzision, Verlässlichkeit und Verantwortungsbewusstsein zentrale Rollen spielen. In solchen Settings kann ein unangemessen gestaltetes Gamification-Element die Glaubwürdigkeit des Lernangebots unterminieren und Widerstände hervorrufen. Vor diesem

Hintergrund stellt sich die Gestaltungsfrage, wie Badge-Systeme so eingesetzt werden können, dass sie Engagement fördern und zugleich Gemeinnutzen als professionelle Praxis stärken.

3 Gestaltungsfaktoren digitaler Badge-Systeme in sicherheitskritischen Kontexten

Vor diesem Hintergrund gelten in sicherheitsrelevanten Weiterbildungssettings besondere Anforderungen an motivationale Gestaltungselemente. Gamification-Elemente, die in anderen Bildungsbereichen als motivierend erlebt werden, können hier auf Skepsis oder Ablehnung stoßen, wenn sie als spielerisch, trivialisierend oder unpassend interpretiert werden (Kim & Castelli, 2021, S. 9–10). Die Forschung weist darauf hin, dass Motivation in solchen Kontexten weniger durch Wettbewerb oder spielerische Anreize entsteht, sondern durch Klarheit über Lernziele, transparente Leistungsanforderungen und die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit (Deci & Ryan, 2000, S. 233–236; Wesseloh, 2021, S. 38–40). Digitale Badges können unter diesen Bedingungen dann wirksam sein, wenn sie diese Faktoren unterstützen und nicht konterkarieren.

Ein erster zentraler Gestaltungsfaktor ist daher die konsequente Kompetenzorientierung digitaler Badge-Systeme. Badges sollten nicht für bloße Teilnahme, Anwesenheit oder minimale Aktivität vergeben werden, sondern an klar definierte, überprüfbare Kompetenzkriterien gebunden sein (Stefaniak & Carey, 2019, S. 4). In der beruflichen Weiterbildung bedeutet dies, dass ein Badge immer in einem nachvollziehbaren Zusammenhang mit beruflich relevanten Fähigkeiten oder Wissensbeständen stehen muss. Die Vergabe eines Badges fungiert damit als Rückmeldung über einen erreichten Kompetenzstand und nicht als symbolische Belohnung für Aufwand. Studien zeigen, dass Lernende Badges dann als sinnvoll und motivierend wahrnehmen, wenn sie deren Aussagekraft im Hinblick auf reale Anforderungen erkennen können (Abramovich et al., 2013, S. 218).

Eng mit der Kompetenzorientierung verknüpft ist der zweite Gestaltungsfaktor: Transparenz der Vergabekriterien. Lernende müssen klar verstehen, welche Anforderungen erfüllt werden müssen, um einen Badge zu erhalten, und wie diese Anforderungen mit den Lernzielen des Kurses zusammenhängen (Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 387). Transparente Kriterien fördern das Erleben von Autonomie, weil Lernende ihre Lernhandlungen selbst planen und steuern können, und reduzieren zugleich das Risiko, Badges als willkürliche oder kontrollierende Maßnahme wahrzunehmen (Deci & Ryan, 2000, S. 234–235).

Ein dritter zentraler Gestaltungsfaktor betrifft die Strukturierung von Badge-Systemen. Anstelle einzelner, isolierter Abzeichen hat sich in der Forschung eine mehrstufige Struktur als sinnvoll erwiesen, bei der sogenannte Micro-Badges einzelne Kompetenzbereiche oder Lernmodule abbilden und ein übergeordnetes Meta-Badge den Abschluss eines gesamten Lernpfades markiert (Stefaniak & Carey, 2019, S. 4; Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 386–387). Eine solche Struktur unterstützt die Wahrnehmung von Lernprogression, indem komplexe Lernziele in

überschaubare Etappen gegliedert werden. Für Lernende wird sichtbar, welche Teilkompetenzen bereits erworben wurden und welche Schritte noch ausstehen. Gleichzeitig ermöglicht das Meta-Badge eine zusammenfassende Rückmeldung über den Gesamtstand der Kompetenzentwicklung, ohne den Lernprozess auf einzelne isolierte Leistungen zu reduzieren.

Ein weiterer wesentlicher Gestaltungsfaktor ist die Reduktion spieltypischer Wettbewerbselemente. Während Ranglisten, Punktesysteme oder direkte Leistungsvergleiche in anderen Kontexten kurzfristig motivierend wirken können, bergen sie in sicherheitskritischen Kontexten erhebliche Risiken. Wettbewerb kann dazu führen, dass Lernende sich auf schnelle Erfolge konzentrieren oder Aufgaben oberflächlich bearbeiten, um vergleichende Vorteile zu erzielen (Neill & McCarthy, 2021, S. 194–196). Zudem kann sozialer Vergleich das Bedürfnis nach Kompetenz untergraben, wenn Lernende ihre Leistung als unzureichend wahrnehmen. Vor diesem Hintergrund empfiehlt die Forschung, Badge-Systeme in solchen Kontexten bewusst nicht kompetitiv zu gestalten und auf individuelle Lernprogression statt auf Vergleich zu fokussieren (Wesseloh, 2021, S. 38–40). Eng damit verbunden ist die Frage der professionellen Anschlussfähigkeit digitaler Badges. In der beruflichen Weiterbildung werden Lernangebote nicht nur danach bewertet, ob sie motivierend sind, sondern auch danach, ob sie als sinnvoller Bestandteil professioneller Entwicklung wahrgenommen werden. Badges sollten daher in Sprache, Visualisierung und Benennung an die professionelle Kultur des jeweiligen Kontextes angepasst sein. Eine spielerische oder kindlich anmutende Gestaltung kann dazu führen, dass Badges als unpassend oder unseriös wahrgenommen werden, selbst wenn die zugrunde liegenden Lernziele relevant sind (Kim & Castelli, 2021, S. 9–10). Die Forschung weist darauf hin, dass gerade in hochregulierten oder sicherheitsrelevanten Bereichen Zurückhaltung im Design und eine klare inhaltliche Verankerung die Akzeptanz digitaler Badges erhöhen können.

Aus motivationaler Perspektive ist zudem entscheidend, wie digitale Badges in den Lernprozess integriert werden. Badges sollten nicht als externe Steuerungsinstrumente eingesetzt werden, sondern als Feedback- und Orientierungsinstrumente, die Lernenden helfen, ihren Lernstand einzuschätzen und weitere Lernschritte zu planen (Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 387). Werden Badges als unterstützendes Feedback erlebt, können sie die Kompetenzwahrnehmung stärken und damit intrinsische Motivation fördern (Deci & Ryan, 2000, S. 233–236). Werden sie hingegen als Kontrolle oder Bewertung erlebt, besteht die Gefahr motivationaler Reaktanz.

Schließlich ist auch der bewusste Verzicht auf bestimmte Gamification-Elemente als Gestaltungsfaktor zu verstehen. In der Literatur wird zunehmend betont, dass wirksame Gamification nicht zwangsläufig aus einer Vielzahl spieltypischer Elemente besteht, sondern aus einer passgenauen Auswahl weniger, funktional begründeter Komponenten (Wesseloh, 2021, S. 38–40). In sicherheitskritischen Weiterbildungskontexten kann ein einzelnes, gut durchdachtes Badge-System ausreichend sein, um Orientierung und Motivation zu schaffen, ohne den Lernprozess zu überfrachten oder zu trivialisieren.

4 Praxisorientierte Konzeption eines Badge-Systems für einen freiwilligen Moodle-Kurs

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Gestaltungsfaktoren bilden die Grundlage für die Konzeption eines digitalen Badge-Systems in einem freiwilligen Moodle-Kurs in einem sicherheitskritischen Weiterbildungskontext. Ziel ist es, theoriegeleitete Gestaltungsprinzipien in ein praxistaugliches, professionell anschlussfähiges Design zu überführen. Der konzipierte Kurs ist als freiwilliges, selbstgesteuertes Lernangebot angelegt, das an eine formale Ausbildungsphase anschließt. Lernende verfügen zu diesem Zeitpunkt bereits über grundlegende theoretische Kenntnisse und sollen durch den Kurs die Möglichkeit erhalten, relevante Inhalte zu wiederholen, zu vertiefen und zu festigen. Der Kurs ist nicht als Ersatz formaler Ausbildung konzipiert, sondern als ergänzendes Lernangebot, das individuelle Übungsphasen unterstützt und Übergänge zwischen Theorie und Praxis absichert.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist ein zentraler didaktischer Ausgangspunkt: Externe Verpflichtungen fehlen weitgehend, weshalb motivationale Faktoren besonders bedeutsam sind (Kim & Castelli, 2021, S. 7–10). Zugleich eröffnet Freiwilligkeit Potenziale für selbstbestimmtes Lernen (Deci & Ryan, 2000, S. 233–236). Vor diesem Hintergrund wird der Kurs bewusst so gestaltet, dass er Autonomie unterstützt und Lernenden klare Orientierung bietet, ohne kontrollierend zu wirken. Didaktisch folgt der Kurs dem Prinzip des „Learning by Doing“. Anstelle umfangreicher theoretischer Inputs stehen kurze, handlungsnaher Aufgaben im Mittelpunkt, die gezielt auf das Üben zentraler Kompetenzen ausgerichtet sind. Lernende bearbeiten diese Aufgaben selbstständig und erhalten unmittelbares Feedback zu ihren Eingaben. Dieses Vorgehen trägt der Erkenntnis Rechnung, dass nachhaltige Kompetenzentwicklung insbesondere durch aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten und durch wiederholtes Üben gefördert wird (Wesseloh, 2021, S. 38–40). Das digitale Badge-System ist integraler Bestandteil dieser Lernlogik und dient dazu, Lernprozesse zu strukturieren und Rückmeldung über den Lernfortschritt zu geben.

Das Badge-System ist bewusst mehrstufig aufgebaut. Für jeden zentralen Kompetenzbereich des Kurses wird ein sogenannter Micro-Badge vergeben, der den erfolgreichen Abschluss einzelner Module oder Lernbereiche markiert. Diese Micro-Badges machen individuelle Lernprogression sichtbar und unterstützen Lernende dabei, komplexe Lernziele in überschaubare Etappen zu gliedern (Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 386–387). Ergänzend zu den Micro-Badges wird ein Meta-Badge vergeben, das den erfolgreichen Abschluss aller Module markiert. Dieses Meta-Badge ist nicht als zusätzliche Belohnung konzipiert, sondern als zusammenfassende Rückmeldung über den erreichten Gesamtstand der Kompetenzentwicklung. Es signalisiert, dass alle vorgesehenen Lernbereiche bearbeitet und die jeweiligen Kompetenzkriterien erfüllt wurden. Durch diese Funktion unterscheidet sich das Meta-Badge von klassischen Zertifikaten, da es nicht lediglich Teilnahme dokumentiert, sondern den erfolgreichen Abschluss eines strukturierten Lernpfades sichtbar macht (Stefaniak & Carey, 2019, S. 2).

Ein zentrales Gestaltungsprinzip des Badge-Systems ist die Transparenz der Vergabekriterien. Für jeden Badge sind die Anforderungen klar beschrieben und für Lernende jederzeit einsehbar. Sie ermöglicht Lernenden Planung und Selbsteinschätzung und reduziert zugleich das Risiko, dass Badges als willkürlich oder kontrollierend wahrgenommen werden (Dyjur & Lindstrom, 2017, S. 387).

Ein weiteres zentrales Merkmal der Konzeption ist der bewusste Verzicht auf zusätzliche Gamification-Elemente wie Ranglisten, Punktesysteme oder Wettbewerbsmechaniken. Diese Entscheidung basiert auf den im Forschungsstand identifizierten Risiken kompetitiver Gamification in professionellen und sicherheitskritischen Kontexten (Neill & McCarthy, 2021, S. 194–196; Wesseloh, 2021, S. 38–40). Wettbewerb kann hier zu oberflächlichem Lernverhalten führen oder das Erleben von Kompetenz untergraben, wenn Lernende sich im Vergleich zu anderen als weniger leistungsfähig wahrnehmen.

Stattdessen liegt der Fokus auf individueller Lernprogression. Diese Ausrichtung ist zugleich konzeptionell anschlussfähig an das Konzept des Gemeinsinns. Anstelle eines Leistungsvergleichs wird die Idee geteilter professioneller Verantwortung verfolgt: Jede absolvierte Lerneinheit trägt nicht nur zur individuellen Kompetenzentwicklung bei, sondern stärkt auch die kollektive Handlungsfähigkeit des Systems. Das Badge-System fungiert in diesem Zusammenhang als Strukturierungselement einer Lernkultur, in der Qualitätssicherung und individuelle Weiterentwicklung miteinander verknüpft werden. Es dient dazu, den eigenen Lernstand sichtbar zu machen, nicht dazu, Leistungen zwischen Lernenden zu vergleichen. Diese Ausrichtung unterstützt das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie und entspricht den Anforderungen einer professionellen Lernkultur, in der Qualität und Verlässlichkeit vor Geschwindigkeit oder Vergleich stehen.

Dimension	Kernaussage (Evidenz)	Design-Implikation für Weiterbildung
Engagement/Teilnahme	Gamification zeigt positive Effekte v. a. auf Verhaltensindikatoren (Kim & Castelli, 2021, S. 7–10).	Badges als Feedback und Etappenziele in eine klare Lernlogik einbetten.
Dauer/Abnutzung	Effekte können bei langfristiger, diffuser Umsetzung sinken (Kim & Castelli, 2021, S. 4–5).	Kurze Zyklen, regelmäßige Revision, keine Badge-Überfrachtung.
Badge-Typ/Expertise	Die Wirkung hängt von Badge-Typ und Expertisegrad der Lernenden ab (Abramovich et al., 2013, S. 217–220).	Kompetenzorientierte Kriterien; keine reinen Teilnahme-Badges.

Autonomie/Kompetenz	Autonomie und Kompetenz sind zentrale Bedingungen nachhaltiger Motivation (Deci & Ryan, 2000, S. 233–236).	Wahlmöglichkeiten und Selbststeuerung fördern; Badges als Information statt Kontrolle kommunizieren.
Akzeptanz/Barrieren	Technik und Zeitaufwand können die Teilnahme senken (Neill & McCarthy, 2021, S. 198–199).	Onboarding, Support, niedrige technische Hürden, klare Erwartungen.
Organisation	Kultur und Struktur beeinflussen die Nachhaltigkeit digitaler Vorhaben (Koschorreck & Gundermann, 2021, S. 165–166).	Rollen klären, <i>Champions</i> einsetzen, Kommunikations- und Supportplan etablieren.
Arbeitgebernutzen	Arbeitgeber bevorzugen nachvollziehbare, transparente Kriterien für Badges (Kahle-Piasecki et al., 2024, S. 11–13).	Transparente Badge-Beschreibung, klare Nachweislogik; ggf. Portabilität/Verifizierbarkeit mitdenken.

Tabelle 1: Evidenz- und Design-Synthese zu digitalen Badges mit Blick auf die externe Anschlussfähigkeit (z. B. für zukünftige Arbeitgeber*innen) (Eigendarstellung)

5 Evaluation und Ausblick

Der Beitrag versteht sich als konzeptionell-analytische Arbeit mit explorativem Evaluationsdesign, das auf die Generierung hypothesengenerierender Befunde abzielt. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei zentrale Evaluationsziele formulieren. Erstens soll untersucht werden, inwiefern das Badge-System mit Engagement und Completion Rates in Verbindung steht, insbesondere in einem freiwilligen Lernsetting. Zweitens soll analysiert werden, wie Lernende die Badges wahrnehmen, also ob sie diese als unterstützendes Feedback oder als extrinsischen Anreiz erleben. Drittens soll reflektiert werden, inwiefern das Badge-System Autonomie- und Kompetenzwahrnehmung beeinflusst, wie sie im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie beschrieben werden (Deci & Ryan, 2000, S. 233–236).

Um diesen Zielen gerecht zu werden, bietet sich ein kombiniertes Evaluationsdesign an, das quantitative Nutzungsdaten mit der Erhebung subjektiver Wahrnehmungen verbindet. Auf der quantitativen Ebene können Log-Daten aus dem Lernmanagementsystem herangezogen werden, um Indikatoren für Engagement und Nutzung zu erfassen. Dazu zählen beispielsweise die Anzahl der Logins, die Bearbeitungshäufigkeit einzelner Module, die Zeitspanne

zwischen Kursstart und Abschluss sowie die Completion Rates der einzelnen Lernpfade (Kim & Castelli, 2021, S. 9–10).

Die Forschung zu digitalen Badges zeigt, dass ihre Wirkung maßgeblich davon abhängt, wie Lernende sie interpretieren und in ihren Lernprozess integrieren (Abramovich et al., 2013, S. 218; Stefaniak & Carey, 2019, S. 4). Standardisierte Fragebögen können genutzt werden, um Autonomie-, Kompetenz- und Kontrollwahrnehmung zu erfassen, etwa durch Skalen, die auf der Selbstbestimmungstheorie basieren (Deci & Ryan, 2000, S. 233–236). Ergänzend können offene Fragen oder qualitative Interviews eingesetzt werden, um differenziertere Einblicke in die Bedeutungszuschreibungen der Lernenden zu erhalten.

5.1 Interpretation der Ergebnisse, Grenzen und Implikationen

Bei der Interpretation der Evaluationsergebnisse ist besondere Vorsicht geboten. Selbst wenn Zusammenhänge zwischen Badge-Erwerb und Engagement sichtbar werden, lassen sich daraus keine eindeutigen kausalen Schlüsse ziehen. Lernende, die bereits über ein hohes Maß an Motivation verfügen, könnten unabhängig vom Badge-System eher dazu neigen, Kurse vollständig zu absolvieren und entsprechende Abzeichen zu erwerben. Umgekehrt können digitale Badges für weniger motivierte Lernende eine unterstützende Funktion entfalten, die sich jedoch nur begrenzt in quantitativen Nutzungskennzahlen abbilden lässt (Neill & McCarthy, 2021, S. 194–196). Darüber hinaus sind kontextspezifische Einflussfaktoren zu berücksichtigen. In sicherheitsrelevanten Weiterbildungssettings spielen berufliche Verantwortung, intrinsische Leistungsansprüche sowie organisationale Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Diese Faktoren können Motivation und Engagement stärker prägen als einzelne didaktische Gestaltungselemente. Eine Evaluation sollte daher nicht darauf abzielen, digitale Badges als isolierten Erfolgsfaktor zu bewerten, sondern ihre Funktion im Zusammenspiel mit anderen Elementen des Lernangebots zu analysieren. Auch ethische Aspekte sind in die Reflexion einzubeziehen. Die Erhebung von Nutzungsdaten erfordert Transparenz gegenüber den Lernenden sowie einen verantwortungsvollen Umgang mit personenbezogenen Informationen. Darüber hinaus ist kritisch zu hinterfragen, ob und in welcher Weise Badge-Systeme subtile Formen der Steuerung oder des Leistungsdrucks erzeugen können, selbst wenn die Teilnahme formal freiwillig erfolgt. Die Forschung weist darauf hin, dass auch scheinbar neutrale Feedbackinstrumente normative Erwartungen transportieren und damit Lernverhalten beeinflussen können (Wesseloh, 2021, S. 29–30). Aus praktischer Perspektive verdeutlichen diese Überlegungen, dass digitale Badges in der beruflichen Weiterbildung dann einen Mehrwert entfalten, wenn sie theoriegeleitet, transparent und kontextsensibel gestaltet werden. Entscheidend ist dabei weniger die Anzahl oder visuelle Attraktivität der Badges als vielmehr ihre didaktische Funktion. Ein einzelnes, gut durchdachtes Badge-System kann ausreichen, um Orientierung und Motivation zu unterstützen, insbesondere in freiwilligen Lernsettings, in denen externe Steuerungsmechanismen weitgehend fehlen (Wesseloh, 2021, S. 38–40). Für die weitere Forschung ergeben sich mehrere Anschlussfragen. Erstens besteht Bedarf an

Langzeitstudien, die untersuchen, wie sich die Wahrnehmung digitaler Badges über längere Zeiträume entwickelt und ob anfängliche Motivationseffekte nachhaltig sind. Zweitens sollten unterschiedliche Kontexttypen systematisch verglichen werden, um besser zu verstehen, in welchen beruflichen Feldern und Organisationskulturen Badge-Systeme besonders anschlussfähig sind. Drittens erscheint eine stärkere Verknüpfung quantitativer Nutzungsdaten mit qualitativen Analysen sinnvoll, um die subjektive Bedeutung digitaler Badges für Lernende differenzierter zu erfassen.

5.2 Fazit

Digitale Badges stellen demnach kein universelles Motivationsinstrument dar, sondern sind als kontextabhängiges didaktisches Werkzeug zu betrachten, das theoriegeleitet gestaltet wird und zur Ausbildung von Gemeinsinn in beruflichen Lernkontexten beitragen kann. In sicherheitskritischen Weiterbildungskontexten entfalten sie ihr Potenzial insbesondere dann, wenn sie individuelle Lernprogression mit geteilter professioneller Verantwortung verbinden und Transparenz über Kompetenzentwicklung schaffen. Der Begriff des Gemeinsinns manifestiert sich dabei nicht in einem Wettbewerb, sondern in der kollektiven Verlässlichkeit bei der Verwirklichung professioneller Standards. Damit wird Gemeinsinn nicht nur als normativer Leitbegriff, sondern als konkret gestaltbares, didaktisch operationalisierbares Prinzip digitaler Weiterbildung sichtbar. Der vorliegende Beitrag leistet einen Erkenntnisgewinn für die Weiterentwicklung digitaler Weiterbildungskonzepte, indem er die Verbindung von Motivation, Professionalität und Lernqualität als wesentlichen Faktor für den Erfolg solcher Konzepte herausarbeitet.

Literatur

- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61(2), 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dyjur, P., & Lindstrom, G. (2017). Perceptions and uses of digital badges for professional learning development in higher education. *TechTrends*, 61(4), 386–392. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0168-2>
- Fizek, S., Schrape, N., Fuchs, M., & Ruffino, P. (2014). *Rethinking gamification*. Meson press. <https://doi.org/10.14619/001>
- Kahle-Piasecki, L., Bereza, M., & Cumberland, D. M. (2024). Digital badges: A pilot study of employer perceptions. *Small Business Institute Journal*, 20(2), 11–19. <https://doi.org/10.53703/001c.125642>

- Kim, J., & Castelli, D. M. (2021). Effects of gamification on behavioral change in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3550. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073550>
- Koschorreck, J., & Gundermann, A. (2021). Die Bedeutung der Digitalisierung für das Management von Weiterbildungsorganisationen. In A. Wilmers, M. Achenbach, & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Organisationsentwicklung in Bildungseinrichtungen* (S. 161–192). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994558.06>
- Neill, M., & McCarthy, K. (2021). Participant engagement with ePortfolio on the PACT digital badge. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 6(1), 194–215. <https://doi.org/10.22554/ijtel.v6i1.87>
- Stefaniak, J., & Carey, K. (2019). Instilling purpose and value in the implementation of digital badges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–21. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0175-9>
- Wesseloh, H. (2021). *Einsatz von Gamification zum Fördern intrinsischer Motivation: Empirische Erkenntnisse und Gestaltungsempfehlungen*. Cuvillier Verlag.
- Yamani, H. A. (2021). A conceptual framework for integrating gamification in eLearning systems based on instructional design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(4), 14–33. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.15693>

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](#).
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 13. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
demokratie.lernen

Einreichungen sind bis 31. 07. 2026 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>.

Erscheinungsdatum: 15. Oktober 2026