



research & education

Wissenschaft | Umwelt | Gesundheit

13. Jg. (2026), Nr. 3

Konferenzband zum

Tag der Forschung

Inhaltsverzeichnis

Wissenschaft | Umwelt | Gesundheit Konferenzband zum Tag der Forschung

Edda Polz

Editorial	4
------------------------	---

Fachdidaktik

Martina A. Müller, Monika Musilek

Mathematik im Spannungsfeld von Nachhaltigkeit und gesellschaftlichem Diskurs	6
--	---

Christoph Peschak, Pia Harmer

Sprache als Schlüssel nachhaltiger Bildung	
Naturwissenschaftliches Experimentieren im Sachunterricht der Primarstufe	22

Daniela Holub, Renate Cervinka

Zur Bedeutung naturgestützter Pädagogik für die Kommunikation im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht der Wiener Sommerschule	37
---	----

Monika Solymár, Susanne Lechner-Masser

Schöpfungspsalmen im Horizont der Bildung für nachhaltige Entwicklung	44
--	----

Kerstin Schmidt-Hönig, Johannes Brzobohaty

Sachunterricht als Studienfach	
Entwicklungschancen für die Ausbildung im Fachbereich Sachunterricht im Kontext einer reflexiven Grundbildung	58

Bildungspsychologie und Begabungsförderung

Agnes Schwarzenberger-Bethold, Petra Toeltsch

Förderung psychosozialen Wohlbefindens in der frühkindlichen Bildung	
Ergebnisse der Pilotstudie zu PERMA.teach in elementaren Bildungseinrichtungen	73

Tamara Katschnig, Elisabeth Fernbach, Andrea Bisanz

Social Entrepreneurship Education in der Lehrer*innenbildung	
Zukunftsperspektiven, professionelle Handlungskompetenz und internationale Vergleichsperspektiven im Erasmus+BIP 2025	89

Sabine Höflich

Eine vernetzte, komplexe Welt braucht alle Ideen	
Teilhabe stiller Kinder ermöglichen	107

Sabine Höflich

Das „stille“ Kind und die Emotion

Möglichkeiten von Schüler*innen mit introvertiertem Verhalten, Gefühle auszudrücken..... 123

Christina Fasel

Begabungsförderung als Schlüssel zu einer vielfältigeren Zukunft

Wie das Begabungsgütesiegel GripS Diversität und gesellschaftliche Teilhabe an Schulen fördert .. 134

Gesundheitsförderung und Achtsamkeit

Verena Gratzner, Julia Blumberger

Lebens- und Lernorte nachhaltig gesund gestalten

Erfahrungen aus dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen 146

Andreas Raab, Martina Neumüller-Reuscher

Nachhaltige Bewegungszeit im Schulalltag

Implementierung und Reflexion in der Primarstufe 156

Susanne Schirgi

AchtSAMkeit in der Primarstufe

Zur Genese eines evidenzbasierten Übungshefts für die Primarstufe und dessen
hochschuldidaktisches Potential 168

Digitalisierung und Künstliche Intelligenz

Pauline Zabransky, Lisa Bruckner, Sonja Gabriel

CoDesAlign!

Volksschüler*innen als Protagonist*innen in der Diskussion um Künstliche Intelligenz
in der Schule 180

Jasmin Wallner, Sonja Gabriel

AI-Literacy und Demokratie

Handlungsfähigkeit von Schüler*innen und Studierenden im digitalen Informationsraum 194

Sonja Gabriel, Elisabeth Zissler, Jennifer Jakob, Michaela Liebhart-Gundacker

KI:Medien:Ethik

Hochschullehrende zwischen Chancen, Befürchtungen und Verantwortung 209

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kerstin Schmidt-Hönig

Perspektiven von Schüler*innen der Primarstufe auf globale Herausforderungen

Empirische Befunde zu Selbstwirksamkeit und Einflussnahme im familiären Kontext 224

Nikola Jakob-Feiks

Kunstpädagogik in der multiplen Krise

Entanglement als theoretische und analytische Perspektive 236

Ingrid Schwarz

BlueMind – Water Literacy for a Sustainable Future

Wirkungsorientierung von Global Citizenship Education am Beispiel des europäischen Projektes „BlueMind“ 253

Beruf und Berufseinstieg

Tamara Peer, Sandra Matschnigg-Peer, Petra Rauschenberger, Katharina Krämer

Berufseinsteigende der Primarstufe

Lebenswelten zwischen strukturellen Bedingungen, Ungewissheit, Belastung und der Suche nach Identität 262

Helmut Pecher, Barbara Römisch, Jasmin Wallner

Lehrer*innenbildung für eine resiliente Zukunft

Wie Medienbildung reflexive Kompetenzen fördert 281

Schulqualität und Schulkultur

Rudolf Beer, Isabella Benischek, Gabriele Beer, Paulina Wagner

Aspekte der Schulqualität beurteilen

Eine empirisch-quantitative 360°-Schul-Evaluierung aus Perspektive der Kinder, Eltern und Lehrkräfte 297

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

Kinderrechte aus Perspektive von Schüler*innen und zukünftigen Lehrpersonen

Eine empirische-quantitative Befragung 308

Impressum

Impressum 323

Editorial

DOI: <http://doi.org/10.53349/re-source.2026.i3.a1601>

Der 9. Tag der Forschung im Verbund Nord-Ost stand unter dem Leitthema **Wissenschaft | Umwelt | Gesundheit** *Komplexität – Vernetztheit – Nachhaltigkeit*. Der vorliegende Konferenzband dokumentiert die Vielfalt, Aktualität und wissenschaftliche Qualität der präsentierten Studien und verdeutlicht eindrucksvoll, wie Forschung an Pädagogischen Hochschulen zentrale Zukunftsfragen aufgreift und evidenzbasiert bearbeitet.

Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Austausches stehen Herausforderungen, die unsere Gesellschaft und insbesondere das Bildungssystem nachhaltig prägen: Was können Bildungseinrichtungen zu einer ökologisch, sozial und gesundheitlich verantwortungsvollen Entwicklung beitragen? Welche Kompetenzen benötigen Lernende *und* Lehrende, um den Anforderungen einer zunehmend komplexen, digitalisierten und von globalen Krisen geprägten Welt gerecht zu werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich daraus für die Lehrer*innenbildung? Und wie können wissenschaftliche Erkenntnisse dazu die wirksame Weiterentwicklung von Bildungsprozessen befördern?

Die im Band versammelten Artikel geben vielfältige Antworten auf diese Fragen. Sie reichen von fachdidaktischen Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung über Themen der Bildungspsychologie und Begabungsförderung bis hin zu Gesundheitsförderung und Achtsamkeit im Bildungsbereich. Weitere Schwerpunkte bilden aktuelle Forschungsarbeiten zur Digitalisierung und Künstlichen Intelligenz, zur Global Citizenship Education, zum Berufseinstieg von Lehrpersonen sowie zu Fragen der Schulqualität und Schulkultur. Insgesamt zeigen die Untersuchungen, dass zukunftsorientierte Forschung besonders dann nachhaltig wirken kann, wenn verschiedene wissenschaftliche Disziplinen miteinander in Dialog treten und Forschungsergebnisse konsequent mit pädagogischer Praxis verknüpft werden.

Wissenschaft und Forschung bieten einen wesentlichen Ansporn dazu, Bildung verantwortungsvoll zu gestalten und gesellschaftliche Transformationsprozesse zu stimulieren. Sie schaffen Orientierung, eröffnen neue Perspektiven und liefern eine fundierte Grundlage für Innovationen in Schule, Hochschule und Lehrer*innenbildung. So gewinnt Forschung besondere Relevanz, insbesondere dort, wo sie den Beforschten zugutekommt und damit an der Gestaltung einer wissenschaftlich basierten Bildungslandschaft mitwirkt.

Dieser Konferenzband dokumentiert nicht nur die Forschungsleistungen der beteiligten Wissenschaftler*innen, sondern versteht sich zugleich als Einladung zum fachlichen Austausch über aktuelle Entwicklungen sowie gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen in Bildung, Forschung und Gesellschaft.

Mein herzlicher Dank gilt allen Autor*innen für ihre professionsfokussierenden Studien sowie allen Mitwirkenden, die zum Gelingen des 9. Tages der Forschung beigetragen haben. Ihr gemeinsames Engagement macht sichtbar, welchen wichtigen Beitrag Forschung an Pädagogischen Hochschulen für eine zukunftsfähige und verantwortungsbewusste Lehrer*innenbildung leistet.

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

Mathematik im Spannungsfeld von Nachhaltigkeit und gesellschaftlichem Diskurs

Martina A. Müller¹, Monika Musilek²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1583>

Zusammenfassung

Um eine aktive gesellschaftlichen Teilhabe zu ermöglichen, braucht es u.a. mathematische Kompetenzen. Gerade für die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen und für die Teilnahme an datenbasierten gesellschaftlichen Diskursen sind sie zentral. Das vorliegende Forschungsprojekt untersucht, wie mathematikbezogene Lernsettings mit Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Lehramtsstudierende des Unterrichtsfachs Mathematik Sekundarstufe darin unterstützen können, komplexe Fragestellungen für den Unterricht zu gestalten. In einer mehrstufigen Lehr-Lernintervention erproben Studierende handlungsorientierte Lernsettings, entwickeln eigene Aufgabenformate und reflektieren diese kriteriengeleitet. Die Ergebnisse zeigen: Trotz anfänglich begrenzten BNE-Wissens gelingt es, dass Studierende einen didaktischen Mehrwert in solchen „kombinierten“ Lernsettings erkennen. Durch das Erleben und Analysieren aus verschiedenen Perspektiven erfahren sie, wie reichhaltig die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Narrativen durch den Einsatz von Mathematik sein kann. Es erhöht sich die Selbstwirksamkeit und Bereitschaft der Studierenden, Nachhaltigkeitsthemen fachlich fundiert, didaktisch reflektiert und lernwirksam in den Unterricht zu integrieren.

Stichwörter: Nachhaltigkeit, Mathematik als Werkzeug, Materialentwicklung

1 Einleitung

Globale Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenverbrauch oder demografische Entwicklungen führen dazu, dass gesellschaftliche Debatten zunehmend durch Zahlen, Daten und Modelle geprägt sind. Bei der Beschaffung, Einordnung und Verankerung von Informationen

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: martina.mueller@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: monika.musilek@phwien.ac.at

wird es immer wichtiger, relevante Daten und Aussagen kritisch zu hinterfragen. Mathematische Kompetenzen sind hierfür als eine wesentliche Voraussetzung anzusehen. Unter dem Begriff „mathematical literacy“ werden eben diese als ein Schlüssel (von mehreren) zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe zusammengefasst:

„Mathematical literacy is an individual’s capacity to formulate, employ, and interpret mathematics in a variety of contexts. It includes reasoning Mathematically and using mathematical concepts, procedures, facts and tools to describe, explain and predict phenomena. It assists individuals to recognise the role that mathematics plays in the world and to make the well-founded judgments and decisions needed by constructive, engaged and reflective citizens.“ (OECD, 2013, S. 25)

Ein zeitgemäßer, kompetenzorientierter Mathematikunterricht kann dazu beitragen, dass die Bedeutung der Mathematik für die Gesellschaft wahrgenommen und erkannt wird (Siller & Vorhölter, 2025). In öffentlichen Diskursen werden Statistiken, Diagramme oder Zahlen benutzt, um Sichtweisen darzulegen oder politische Entscheidungen zu rechtfertigen. Um an gesellschaftlichen relevanten Entscheidungen gut teilhaben zu können, reicht es nicht, Daten zu reproduzieren. Man muss auch in der Lage sein, quantitative Informationen kritisch zu interpretieren, die Annahmen von Modellen zu prüfen und Unsicherheiten als Teil von wissenschaftlichen Argumenten zu sehen. Genau diese Kompetenzen liegen zentral im Aufgabenfeld mathematischer Bildung (Engel, 1999). Sie ermöglichen Lernenden, sich in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen informiert und verantwortungsbewusst zu positionieren. Mathematisches Wissen und Fähigkeiten liefern den Grundbaustein, um globale und lokale Probleme verstehen und damit umgehen zu können (Lafuente-Ledunga et al., 2024), wodurch Mathematik zu Entscheidungsprozessen, Meinungsbildung und Handlungen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beiträgt (Skovsmose, 2023) und durch diese Perspektive zusätzlich an Bedeutung gewinnt. Dabei ist zu unterscheiden, dass die Sustainable Development Goals (SDGs) konkrete globale Zielsetzungen nachhaltiger Entwicklung beschreiben, während Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als pädagogischer Ansatz darauf abzielt, Lernende zu befähigen, entsprechende Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung dieser Ziele zu entwickeln (UNESCO, 2017).

Nachhaltigkeitsthemen sind durch systemische Komplexität, multiperspektivische Betrachtungsweisen und ein hohes Maß an Datenabhängigkeit charakterisiert (Wilhelm, 2024). Mathematische Modellierung dient hier nicht nur der Strukturierung komplexer Sachverhalte, sondern eröffnet Lernenden einen Zugang zu quantitativer Reflexion, zur Bewertung von Narrativen und zur Einschätzung der Reichweite von Handlungsoptionen. Durch die Verbindung von Mathematik mit BNE-Perspektiven entstehen Lerngelegenheiten, in denen wissenschaftliches Denken, kritische Urteilsbildung und verantwortungsbewusstes Handeln eng miteinander verknüpft sind. Zentrales Ziel bei der Berücksichtigung von SDG-Themen im

Mathematikunterricht ist es „Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung zu mündigen Bürgern zu unterstützen“ (Siller & Vorhölter, 2025, S. 39).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie zukünftige Mathematiklehrpersonen darin unterstützt werden können, Nachhaltigkeitsthemen fachlich fundiert, didaktisch reflektiert und lernwirksam in den Unterricht zu integrieren. Lehramtsstudierende benötigen sowohl konzeptionelles Wissen zu SDG und BNE als auch konkrete Erfahrungen mit mathematikbezogenen Lernsettings, die gesellschaftliche Narrative greifbar machen – etwa durch alltagsnahe Zugänge oder datenbasierte Modellierungsprozesse (Maitzen & Warmeling, 2025).

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde eine Lehr-Lernintervention entwickelt, die darauf abzielt, Studierende des Unterrichtsfachs Mathematik für die Sekundarstufe in ihrer Fähigkeit zu stärken, mathematische Zugänge zu Nachhaltigkeitsthemen zu gestalten. Die Untersuchung folgt dabei einer zentralen Forschungsfrage: Wie können mathematikbezogene Lernsettings mit BNE-Bezug dazu beitragen, Lehramtsstudierende in ihrer Fähigkeit zu stärken, Nachhaltigkeitsthemen mathematisch zu analysieren, kritisch zu reflektieren und in den Unterricht zu integrieren?

Zur präziseren Analyse wird die zentrale Forschungsfrage in drei miteinander verknüpfte Unterfragen aufgeschlüsselt, die die Ausgangslage, die Lernprozesse und die Ergebnisse der Intervention adressieren.

- Welche Vorstellungen, Einstellungen und Unsicherheiten bringen Lehramtsstudierende im Hinblick auf BNE und mathematische Modellierung mit?
- Wie wirken handlungsorientierte Lernsettings auf die Entwicklung mathematischer Kompetenzen (wie Modellieren, Interpretieren, Argumentieren etc.) zum kritischen Umgang mit gesellschaftlichen Narrativen?
- Inwiefern verändert die Intervention die Selbstwirksamkeit und Bereitschaft der Studierenden, Nachhaltigkeitsthemen mathematisch zu analysieren, um sie fachlich fundiert, didaktisch reflektiert und lernwirksam in den Unterricht zu integrieren?

2 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein mehrstufiges Mixed-Methods-Design eingesetzt, das einen Prä- und Posttest mit qualitativ erhobenen Prozessdaten aus der Lehr-Lern-Intervention kombiniert. Diese Kombination kann ein erweitertes und vertieftes Verstehen ermöglichen (Cloos et al., 2021) und helfen, Teildimensionen einer mehrdimensionalen Forschungsfrage zu beantworten (Baur et al., 2017). Der Prätest erfasste zentrale Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden; während der Intervention wurden Arbeitsprodukte, Beobachtungen und Fotos dokumentiert; der Posttest machte mögliche Entwicklungen in Wissen, Einstellungen und Kompetenzen sichtbar.

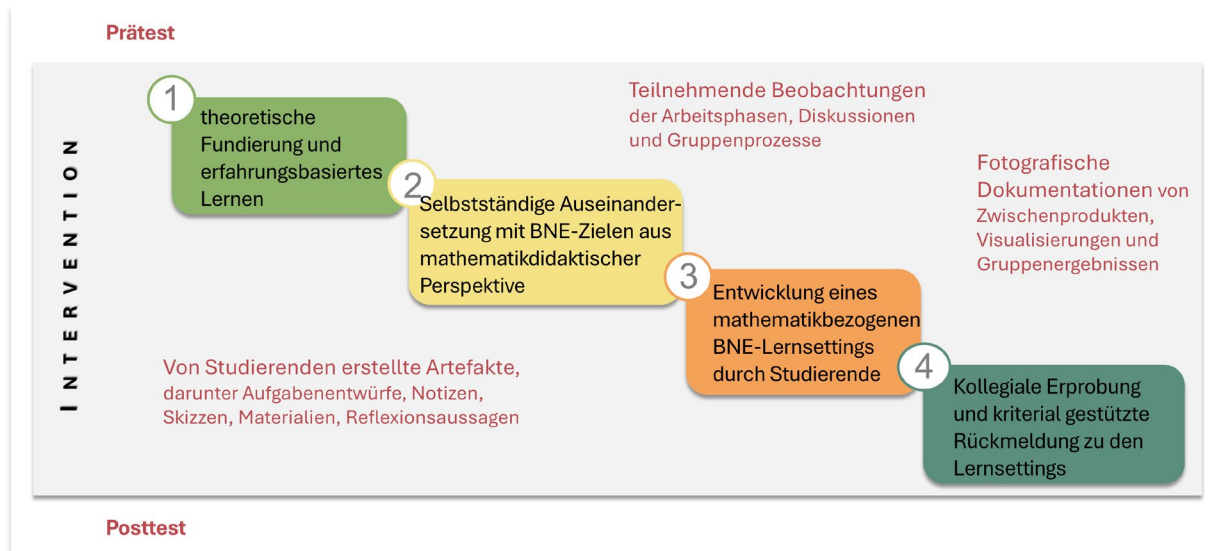


Abbildung 1: Forschungsdesign (Eigendarstellung)

2.1 Prätest: Erfassen des Vorwissens

Zu Beginn der Untersuchung wurde ein Online-Prätest durchgeführt, der neben bibliographischen Daten u.a. mittels einer vierstufigen Likert-Skala die Ausgangslage der Studierenden in drei Bereichen erfasste:

- **Wissen/Vertrautheit**
erhob das Vorwissen zu den Sustainable Development Goals (SDGs), bisherige Studien-erfahrungen zu BNE.
- **Persönliche Relevanz/Einstellungen**
erfasste die persönliche Bedeutung der SDGs, nachhaltigkeitsbezogene Alltagspraktiken und das eigene Verantwortungsgefühl.
- **Verbindung zur Mathematik/zum Mathematikunterricht**
untersuchte, wie die Studierenden die Rolle der Mathematik im Kontext nachhaltiger Entwicklung einschätzen, welche Erfahrungen sie im Verlauf ihrer Ausbildung mit der Thematisierung von BNE im Mathematikunterricht gemacht haben und wie sicher oder motiviert sie sich hinsichtlich der Umsetzung im Mathematikunterricht fühlen.

Zusätzlich umfasste der Prätest offene Fragen, in denen die Studierenden eigene Vorstellungen, Beispiele oder Fragen zu SDGs, BNE und deren Verbindung zur Mathematik formulieren konnten. Diese offenen Angaben dienten dazu, qualitative Einblicke in individuelle Vorerfahrungen zu gewinnen.

2.2 Phase 1: theoretische Fundierung und erfahrungsbasiertes Lernen

In einer ersten Seminareinheit erhielten die Studierenden grundlegende Hintergrundinformationen zu BNE. Nach einer Vorstellung der 17 SDGs setzten sie sich mit diesen und den angeführten Teilzielen auseinander und sollten eigenständig mathematische Bezüge innerhalb ausgewählter Themenfelder identifizieren. Dieser explorative Zugang diente als Ausgangspunkt für die Entwicklung erster Ideen hinsichtlich möglicher mathematikdidaktischer Lerngelegenheiten, mit denen SDGs im Unterricht thematisiert werden könnte.

Im weiteren Verlauf der Seminareinheit „erlebten“ die Studierenden zwei unterschiedliche Lernsettings aus der Perspektive von Lernenden. Die Lernsettings, die von den Studierenden bearbeitet wurden, sollten Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts aufzeigen, wie zum Beispiel durch Modellieren, Darstellen von Daten, Mathematik auf reale Alltagsprobleme anzuwenden. Im Zentrum stand dabei die gezielte Verknüpfung von mathematischen Inhalten mit Themen aus den SDGs. Die Settings waren so gestaltet, dass eine selbstständige Bearbeitung ohne weitere Erklärungen möglich war. Durch handlungsorientierte Zugänge wie Messen, Bauen und Visualisieren konnten die Studierenden erleben, wie bewusst eingesetzte Materialien, Zeitungs-/online-Artikel, Diagramme, Videoclips etc. im Unterricht eine vertiefte Auseinandersetzung anregen. Es mussten mathematische Modellierungen und Berechnungen durchgeführt und die Ergebnisse im Hinblick auf die nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen reflektiert werden. Die Lernumgebungen boten reichhaltige Lerngelegenheiten, in denen insbesondere prozessbezogene Kompetenzen wie Argumentieren, Darstellen, Interpretieren und das kritische Hinterfragen von Annahmen gefördert wurden. Zugleich wurde deutlich, dass die Verbindung von Mathematik mit SDG-Inhalten wie „sauberes Wasser“, Klimaschutz oder Wirtschaftswachstum nicht nur ein Kompetenzerleben im Fach ermöglicht, sondern auch die Lust weckt, sich fundiert und kritisch mit Nachhaltigkeitsaussagen auseinanderzusetzen.

Das Lernsetting „Toastbrotverschwendung“ wurde in Anlehnung an Wilhelm (2024) entwickelt. Es nutzt als Einstieg einen kurzen Internetartikel zur Lebensmittelverschwendung. Er verdeutlicht anhand konkreter Zahlen aus Großbritannien, wie groß die Lebensmittelverschwendung bei Toastbrot ist. Nach der Lektüre vermessen die Studierenden in einem Hands-on-Zugang reale Toastbrotpackungen und nutzen diese Daten, um mit mathematischen Mitteln Größenordnungen des entstehenden Abfalls zu modellieren. Sie setzen die ermittelten Werte in Beziehung zu vertrauten Alltagsgrößen (z.B. Anzahl von Fußballfeldern, die man auslegen kann), um die abstrakten Zahlen greifbarer zu machen. Mathematische Modellierungskompetenzen werden hierbei mit SDG-Perspektiven verknüpft, um zu zeigen, wie Mathematik Alltagsphänomene und Nachhaltigkeitsthemen anschaulich verbinden kann, worin sich „[...] power of mathematical application in guiding human lives and the social world [...]“ (Li & Tsai, 2021, S. 2537) widerspiegelt.

Das Lernsetting „Bevölkerung und CO₂“ wurde in Anlehnung an Maitzen und Warmeling (2025) entwickelt. Als Einstieg wurde ein fiktiver Social Media Post gewählt. Der Text ist ein

bewusst provokativ formuliertes Beispiel, wie es häufig in sozialen Medien verbreitet wird: Er stellt Bevölkerungswachstum vereinfacht als zentrales Klimaproblem dar und stellt gängige Klimaschutzmaßnahmen infrage. Die Studierenden verteilen zunächst selbstständig Materialien (Wendeplättchen und Würfel) auf einer Weltkarte, um ihre eigenen Vorstellungen zu Bevölkerungszahlen und CO₂-Emissionen in verschiedenen Weltregionen sichtbar zu machen und zu begründen. Anschließend vergleichen sie ihre Einschätzungen mit realen Daten, die ihnen zur Verfügung gestellt werden. Sie korrigieren ihre Zuordnungen und reflektieren Abweichungen sowie zugrunde liegende Annahmen. Nach dieser Auseinandersetzung simulieren sie ein Szenario für das Jahr 2040. So setzen sie Mathematik zur Analyse von Relationen und pro Kopf Emissionen ein und verbinden Modellierungsprozesse mit SDG-Perspektiven wie kritischer Bewertung, Datenkompetenz und globalem Verantwortungsbewusstsein.

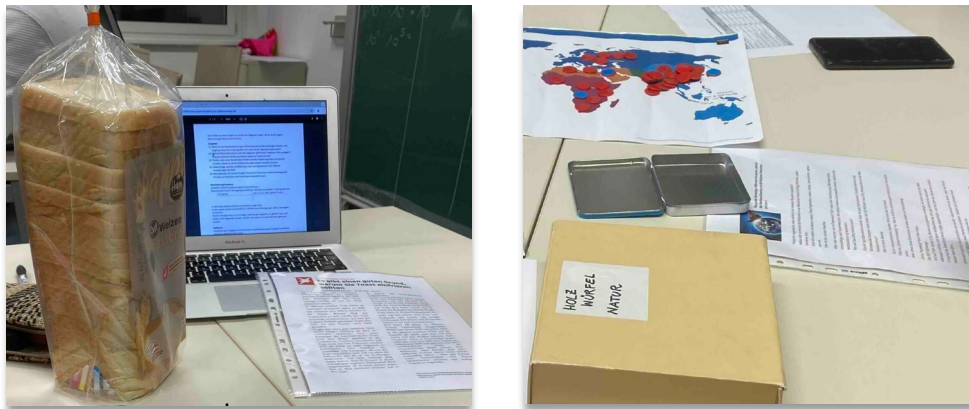


Abbildung 2: Lernsettings – links „Toastbrotverschwendung“,
rechts „Bevölkerung und CO₂“ (Eigendarstellung)

In einer darauffolgenden Reflexionsphase ging es darum, dass die Studierenden die in den Lernsettings enthaltenen BNE-spezifischen Ziele, identifizierten und auch mathematische Inhalte analysierten. Außerdem wurden sie dazu angehalten, die mathematikdidaktischen Qualitäten des Lernsettings zu reflektieren.

2.3 Phase 2: Selbstständige Auseinandersetzung mit SDG-Themen aus mathematikdidaktischer Perspektive

In einer anschließenden Selbststudienphase wurden die Studierenden spezifischen SDG-Themen zugeordnet und erhielten den Auftrag, deren Relevanz für den Mathematikunterricht sowie mögliche Verbindungen zu SDG vertiefend anhand bereitgestellter Literatur zu recherchieren und die Ergebnisse beim nächsten Seminartermin mitzubringen.

Als Ausgangspunkt erhielten sie eine Vorauswahl an Artikeln zu den Themen:



Abbildung 3: Themenauswahl und Bezug zu SDGs (Eigendarstellung)

Bei der Auswahl stand die Länge der Artikel, die Komplexität der verwendeten Sprache und eine Berücksichtigung möglicher Relevanz für Schüler*innen der Sekundarstufe 1 im Vordergrund.

2.4 Phase 3: Entwicklung eines mathematikbezogenen SDG-Lernsettings durch die Studierenden

In einer zentralen Arbeitsphase des Seminars wurden die Studierenden dazu angeleitet, eigenständig ein Lernsetting zu entwickeln, in dem mathematisches Lernen mit SDG-Inhalten verknüpft wird. Ziel dieser Phase war es, die Studierenden sowohl inhaltlich als auch didaktisch dazu zu befähigen, Lerngelegenheiten zu gestalten, die relevante Nachhaltigkeitsthemen aufgreifen und diese mit mathematischen Kompetenzen verbinden.

Die Studierenden erhielten hierzu einen strukturierten Arbeitsauftrag, der mehrere Schritte umfasste. Zunächst sollten sie einen geeigneten thematischen Einstieg auswählen, der Lernende im späteren Unterrichtskontext auf das Nachhaltigkeitsthema aufmerksam macht und eine erste Problemorientierung erzeugt (z. B. über einen kurzen Medienimpuls, ein Bild, einen Artikel oder ein authentisches Material). Aufbauend auf diesem Einstieg entwickelten die Studierenden ein sequenziertes Aufgabenformat, das sowohl fachbezogene mathematische Kompetenzen (etwa Datenanalyse, Modellierung, Argumentation) als auch BNE-Kompetenzen (z. B. Perspektivenwechsel, kritische Reflexion, systemisches Denken) zielgerichtet anspricht. Zu jeder Teilaufgabe wurden antizipierte Schüler*innenlösungen erarbeitet, um mögliche Denkwege, Schwierigkeiten und Differenzierungsbedarfe vorab zu analysieren und die Passung der Aufgabenstellung zu den Lehrplaninhalten der jeweiligen Schulstufe zu prüfen. Durch diese Vorgehensweise kann ein strukturierter Einsatz, eine wohldurchdachte Integration in den Unterricht erfolgen, für den eine individuelle Auseinandersetzung mit den fachlichen Strukturen von Aufgaben ebenso wichtig ist, wie der Austausch und die Kooperation darüber (Gallin & Ruf, 2018).

Alle Materialien, also Einstiegselemente, Arbeitsaufträge, Lösungserwartungen und didaktische Begründungen wurden in einem Dokument zusammengeführt. Auf dieser Grundlage gestalteten die Studierenden anschließend einen sogenannten „Lerntisch“, der das Lernsetting für Schüler*innen in einer vollständig selbstständig bearbeitbaren Form präsentiert. Er sollte so konzipiert sein, dass Lernende alle notwendigen Informationen und Materialien vorfinden und das Setting ohne zusätzliche Lehrpersonenunterstützung bearbeiten können. Diese Phase diente sowohl der eigenständigen didaktischen Konstruktion als auch der Förderung professionsbezogener Reflexionsprozesse, da die Studierenden ihre konzeptionellen Entscheidungen stets im Hinblick auf BNE-Ziele und mathematikdidaktische Qualitätsmerkmale begründen mussten.

2.5 Phase 4: Kollegiale Erprobung und kriterial gestützte Rückmeldung zu den Lernsettings

In einer weiteren Seminarsitzung wurden die von den Studierenden entwickelten Lernsettings von den Kolleg*innen erprobt. Im ersten Schritt wurden sie aus der Perspektive von Lernenden bearbeitet, darauffolgend wurde ein kriterial gestütztes Rückmeldeblatt ausgefüllt, das sowohl qualitative Einschätzungen zur Idee und Gestaltung des Lernsettings als auch systematische Bewertungen enthielt. Die Kriterien bezogen sich auf zentrale mathematische Prozesse (Modellieren, Problemlösen, Operieren, Darstellen/Interpretieren, Begründen), auf die Qualität des Nachhaltigkeitsbezugs (Authentizität, Motivationspotenzial, Bedeutsamkeit) sowie auf Aspekte der Aufgabenqualität (Klarheit, strukturelle Logik, kognitive Aktivierung).

Abschließend arbeiteten die Studierenden alle Rückmeldungen zu ihrem eigenen Lernsetting durch und nutzten diese, um mögliche Überarbeitungen oder Weiterentwicklungen vorzunehmen. Diese Phase diente nicht nur der Qualitätssicherung der erstellten Lernsettings, sondern förderte zugleich reflexive und kriterial ausgerichtete Beurteilungskompetenzen, die für die professionelle Gestaltung nachhaltigkeitsbezogener Mathematiklerngelegenheiten zentral sind.

2.6 Posttest

Am Ende wurde ein Posttest durchgeführt, der darauf abzielte, mögliche Veränderungen im Wissen, in den professionellen Einstellungen sowie in der wahrgenommenen Kompetenz der Studierenden im Hinblick auf die Verknüpfung von SDG und Mathematik zu erfassen. Der Posttest enthielt sowohl geschlossene als auch offene Aufgabenformate. Unter anderem wurden die Studierenden gebeten, die zwei Lernsettings (zur globalen Toastbrotproduktion bzw. zur Entwicklung der Weltbevölkerung), die zu Beginn der Intervention von ihnen bearbeitet wurden, hinsichtlich ihrer Präferenzen zu vergleichen und zu begründen. Darüber hinaus wurde mittels Likert-Items erhoben, inwiefern sich ihre Sicht auf die gesellschaftliche Bedeutung von Mathematik erweitert hatte und ob sie den Einsatz solcher Aufgaben als Beitrag zur Förderung nachhaltigen Denkens einschätzen. Weitere Items erfassten die wahrgenommene

Kompetenz, selbst mathematikdidaktische Lernaufgaben mit BNE-Bezug zu entwickeln, sowie die Einschätzung, ob Mathematikunterricht einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten soll und kann. Um dies zu vertiefen, wurde zusätzlich zum in Phase 4 beschriebenen Peerfeedback auch noch eine durch die Lehrgangleitung unterstützte Analyse unter Berücksichtigung der zuvor im Seminar erarbeiteten didaktischen Kriterien durchgeführt. Eine offene Abschlussfrage diente dazu, zentrale „Take-Home-Messages“ zu erfassen, die die Studierenden im Zuge der Arbeit an den Lernstationen gewonnen hatten, darunter mögliche Aha-Erlebnisse, neue Perspektiven auf ihre zukünftige Rolle als Mathematiklehrpersonen oder offene Fragen.

3 Ergebnisse & Interpretation

3.1 Stichprobe

Die Erhebung fand im Zeitraum von November 2025 bis Jänner 2026 im Rahmen von drei Lehrveranstaltungen im Studium Lehramt Sekundarstufe Unterrichtsfach Mathematik im Verbund Nord – Ost statt: Praxisseminar (16), Lernwerkstatt Mathematik erleben, erfahren (16) und Meine Schüler*innen verstehen mich nicht – sprachsensibler Unterricht (10). Beteiligt waren somit 42 Studierende mit dem Unterrichtsfach Mathematik. Zehn der Studierenden unterrichten bereits mit einem Sondervertrag in der Sekundarstufe 1, wobei ihre Unterrichtserfahrung zwischen ein und drei Jahren liegt.

3.2 Ergebnisse Prätest

Die quantitativen Daten als auch die offenen Antworten der Studierenden wurden systematisch ausgewertet; ergänzend wurde für die quantitativen Items die Skalenreliabilität bestimmt. McDonald's ω weist einen Wert von 0,789 auf und ist somit als gut zu interpretieren.

64 % der Proband*innen gaben an, den Begriff BNE (genau in dieser Form als Abkürzung) noch nie gehört zu haben. In einem ersten Fragenblock wurde das Vorwissen und die Vertrautheit mit SDG erhoben.

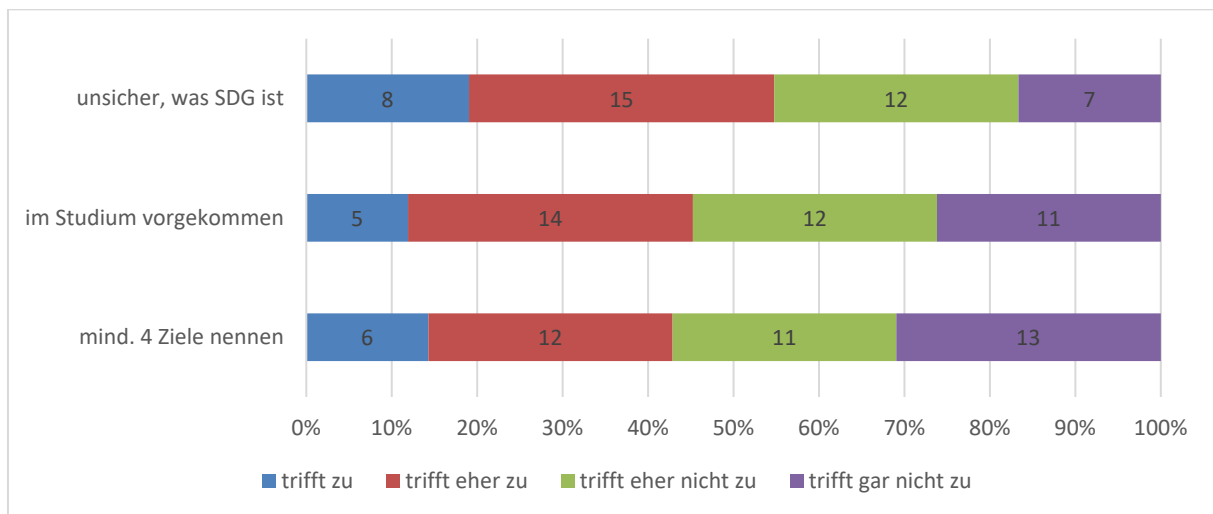


Abbildung 4: Vorwissen zu SDG (Eigendarstellung)

Die Studierenden zeigten im Prätest eine moderate bis eher geringe Vertrautheit mit den Sustainable Development Goals und Wissen zu BNE. Besonders das benennbare Wissen (also mehr als vier Bereiche der SDGs nennen zu können) war begrenzt, und auch die studienbezogene Vorbehandlung wurde nur von rund der Hälfte der Befragten bestätigt. Dies bestätigt die Ergebnisse einer Umfrage der Universität Würzburg ($n = 245$), die herausfand, dass jeder dritte der Lehramtsstudierenden keine Verbindung zwischen Mathematik und Nachhaltigkeit sieht (Siller & Vorhölter, 2025, S. 42).

Werden die Daten zur persönlichen Relevanz und Einstellungen in den Blick genommen, so lässt sich festhalten, dass eine sehr hohe persönliche Bedeutsamkeit von Nachhaltigkeitsthemen bei den Studierenden vorlag. Die SDGs wurden überwiegend als persönlich wichtig eingeschätzt ($M = 3,24$; $SD = 0,69$; 90,5 % Zustimmung für trifft zu und trifft eher zu). Noch stärker ausgeprägt war die Alltagsrelevanz von Nachhaltigkeit ($M = 3,55$; $SD = 0,63$; 97,6 % Zustimmung) sowie das persönliche Verantwortungsgefühl, zu einer nachhaltigeren Gesellschaft beizutragen ($M = 3,67$; $SD = 0,53$; 97,6 % Zustimmung). Rund die Hälfte der Studierenden gab an, schon einmal eine Aufgabe bearbeitet zu haben, in der Mathematik zur Analyse von Nachhaltigkeitsthemen verwendet wurde.

Die fachlich-didaktische Einbettung wurde durch drei Items erfasst: Die Ergebnisse zeigen eine hohe Zustimmung zur Verknüpfbarkeit von Mathematik und BNE sowie zur Erkennbarkeit von konkreten Integrationsmöglichkeiten für SDG-Themen in der Schulmathematik. Gleichzeitig berichtet jedoch eine Mehrheit von einer (eher) vorhandenen Unsicherheit hinsichtlich der fachlich korrekten Umsetzung im Mathematikunterricht. Das vorliegende Muster deutet darauf hin, dass die Studierenden, die sich am Ende ihres Bachelor- bzw. am Beginn des Masterstudiums befinden (also mindestens das Orientierungspraktikum besucht haben), die Anschlussfähigkeit und didaktischen Potenziale erkennen, jedoch für die konkrete Ausgestaltung fachdidaktische Unterstützung, Beispiele und Kriterien benötigen (z. B. zur Modellierung, Datenarbeit, Validität von Kontexten und Angemessenheit mathematischer Verfahren).

Zum Schluss sei noch darauf hingewiesen, dass die beiden Items zur professionellen Verantwortung und zur methodischen Lernbereitschaft eine hohe Zustimmung der Studierenden aufweisen und deutlich zeigen, dass Nachhaltigkeit im Mathematikunterricht sowohl als wichtig erachtet als auch aktiv erlernt werden möchte. Die Bedeutung von Beispielaufgaben mit fachdidaktischer Fundierung (Büchter & Leuders, 2009), um künftige Lehrpersonen in den komplexen Herausforderungen bei der Vermittlung von BNE-Themen zu unterstützen, wird durch diese Aussagen gestützt.

3.3 Ergebnisse aus den Arbeitsphasen

Im Rahmen der Intervention wurden verschiedene qualitative Daten erhoben, darunter Bilder, Mitschriften der Studierenden sowie Gedächtnisprotokolle, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

In Phase 1 arbeiteten die Studierenden nach einem kurzen theoretischen Input in Kleingruppen und entwickelten bereits in einer ersten Auseinandersetzung viele Ideen zu Verknüpfungen von SDG und mathematischen Inhalten.

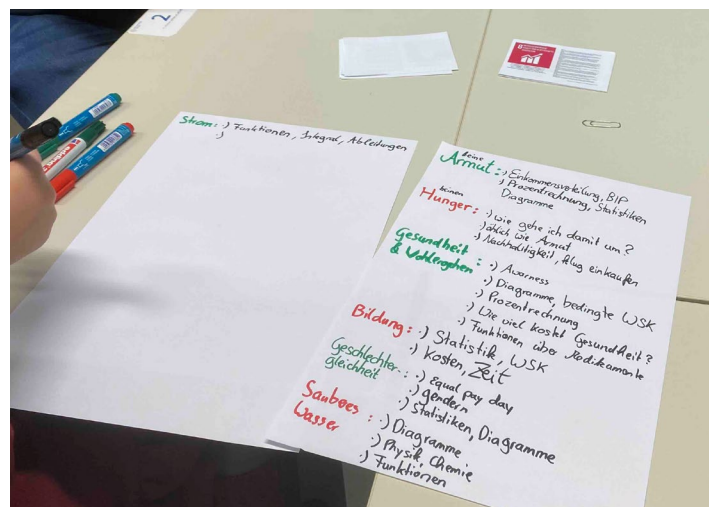


Abbildung 5: Ideensammlung zur Verknüpfung von SDG-Zielen mit Mathematik (Eigendarstellung)

Am öftesten genannt wurden SDG 12 und 13 (Konsum/Produktion; Klima), gefolgt von SDG 3, 4, 5, 10 und 11. Mathematisch wurden v.a. Statistik, Datenarbeit, Proportionen, Pro-Kopf-Maße, funktionale Zusammenhänge (inkl. Ableitung/Integral bei Energiefragen) sowie Modellierungs- und Schätzaufgaben genannt. BNE-seitig standen Bewertung, Urteilsbildung, Systemdenken, kritische Datenkompetenz und Handlungsperspektiven im Fokus. Methodisch wurden Hands-on-Zugänge (Messen/Schätzen), Visualisierungen und „Was-wäre-wenn“-Szenarien bevorzugt.

Auf Grundlage von Beobachtungen während der Seminareinheit, der Auswertung von Gruppendiskussionen sowie der Analyse von Mitschriften zeigte sich, dass die Erprobung der beiden Lernsettings eine deutliche fachliche und didaktische Auseinandersetzung anregte. Die Studierenden hoben insbesondere hervor, wie hilfreich die visualisierenden und handlungs-

orientierten Zugänge waren, um Daten greifbar zu machen und mathematische Ideen mit BNE-Perspektiven zu verknüpfen. Dies unterstreicht, dass eine reflektierte Anwendung (von Argumenten) zu einem tieferen Verständnis des BNE-Konzepts als auch der mathematischen Inhalte und Konzepte beitragen kann (Anwar et al., 2020) und somit die Integration in einen künftigen Mathematikunterricht fördert. Der Erfolg der Intervention zeigt sich in der Anwendung von mittlerweile zwei der von Studierenden entwickelten Lernsettings in drei 3. Klassen einer Mittelschule. In den Diskussionen wurde mehrfach sichtbar, dass viele erstmals erlebten, wie unkompliziert und zugleich gehaltvoll sich mathematische Modellierungsprozesse in nachhaltigkeitsbezogene Kontexte einbetten lassen.

Zugleich entwickelten die Studierenden einen ausgeprägten professionsbezogenen Blick: Sie diskutierten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht, reflektierten Anpassungen für unterschiedliche Lerngruppen und knüpften an eigene schulpraktische Erfahrungen an. Bemerkenswert war, dass aus der Gruppe der Wunsch entstand, eines der Lernsettings in einer kommenden Praktikumsstunde zu erproben – ein Hinweis darauf, dass die Lernumgebungen nicht nur inhaltlich verstanden, sondern auch als realistisch umsetzbar wahrgenommen wurden. Insgesamt verdeutlichen die Daten, dass die Lernsettings sowohl fachliche Einsichten als auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit BNE und mathematischer Modellierung förderten.

In Phase 3 wurde ein mathematikbezogenes BNE-Lernsetting entwickelt und in Phase 4 dann innerhalb des Seminarsettings von den Studierenden erprobt und kriteriengeleitet rückgemeldet. Nachstehende Abbildung gibt einen Einblick in von Studierenden erstellte Lernsettings.

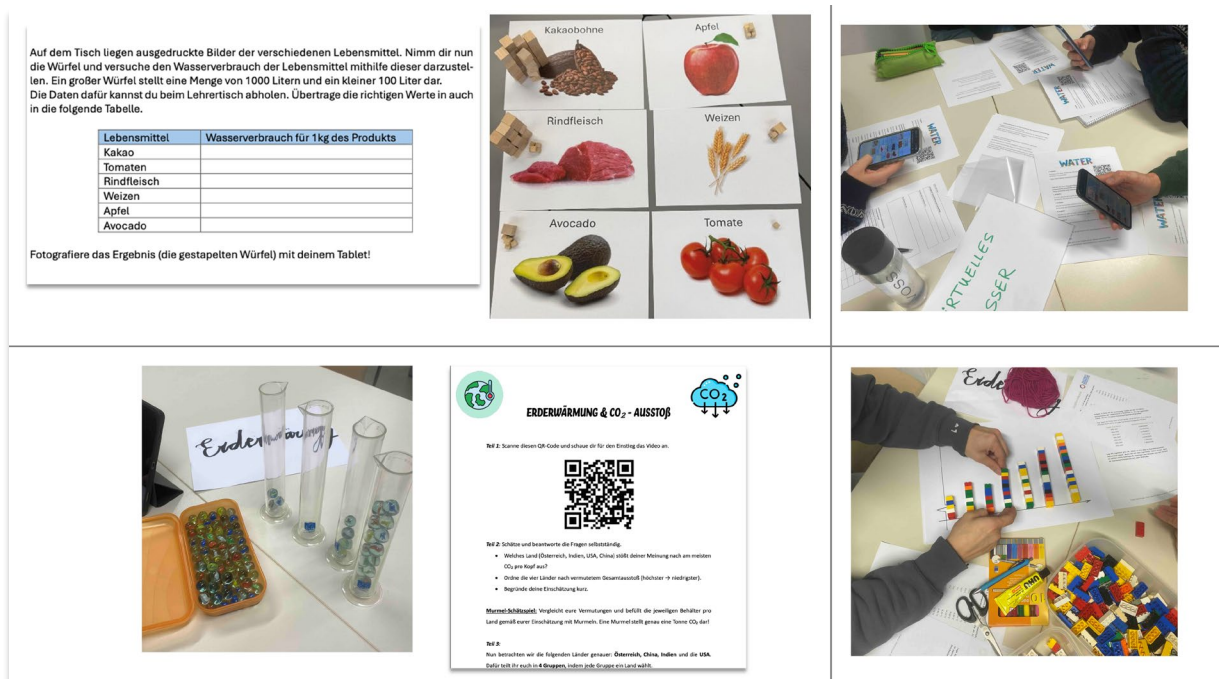


Abbildung 6: Einblicke in von Studierenden erstellte Lernsettings (Eigendarstellung)

Besonders sichtbar wird, wie engagiert die Studierenden daran arbeiteten, Daten nicht nur darzustellen, sondern erlebbar zu machen – sei es durch anschauliche Visualisierungen oder kreative Hands-on-Elemente. Die entstandenen Lernsettings erinnern in ihrer Ausrichtung häufig an Aufgabenformate der Sekundarstufe 1, was wohl auch daran liegt, dass sie inhaltlich an die beiden Interventions-Settings anknüpfen und deren Fokus auf Größenordnungen, Datenbezügen und modellierenden Denkprozessen weiterführen.

Die kriteriengeleiteten Rückmeldungen, die in Phase 4 (Erprobung und Rückmeldung zu den selbst erstellten Lernsettings) erwiesen sich als hilfreich für die Reflexion und Überarbeitung: Die Studierenden formulierten differenzierte Rückmeldungen, die sowohl fachliche als auch BNE-spezifische Aspekte präzise aufgriffen und klare Ansatzpunkte für Überarbeitungen boten. Besonders hilfreich war, dass die Einschätzungen aus mehreren Perspektiven erfolgten – Lernendenperspektive, BNE-Bezug und Aufgabenqualität ergänzten einander und führten zu einem vielschichtigen Bild der jeweiligen Lernsettings. Abbildung 7 zeigt eine exemplarische Rückmeldung.

1. Lernperspektive (Wie habe ich die Aufgabe erlebt?) Was hat mich ins Denken gebracht? - Lebensmittel und deren Gewicht - Verbrauch von Fetten und Zucker (⇒ z.B. auch bei Obst zählt es dandoppelt) Was war motivierend? - Vergleich zum Richtwert-Diagramm - sich über den eigenen Verbrauch Gedanken machen - herausfinden wie viel % es im Gesamten sind Was war herausfordernd? - Umrechnen zuerst in % dann in °(Grad) - einschätzen was man an einem Tag isst	3. BNE-Perspektive (Wie kommt Nachhaltigkeit vor?) Wodurch wird der BNE-Bezug sichtbar? • Kritisches Hinterfragen bzgl. d. CO₂-Masse • eig. Wissen vom 1. Video Unterstützt die Aufgabe nachhaltiges Denken? → Es kommen keine "Wie kann man d. verbessern" Fragen vor → Aber es öffnet d. Augen WIE DRASTISCH d. Werte eigentlich sind
	4. Verbesserungsidee / Weiterentwicklung Was bräuchte dieses Lernsetting damit ich es selbst im Unterricht einsetzen würde? → ich würde d. QR codes einfacher zugänglich machen → Englisch-kommt ein Problem sein → d. Artikel ist gut, nur d. Handg - Ansicht ist sehr zackig zum Ansehen. Vielleicht mit einem Laptop besser?

Abbildung 7: Exemplarische Rückmeldung zu einem Lernsetting (Eigendarstellung)

Die Studierenden hoben in der Nachbesprechung hervor, dass sie durch diese Struktur konkret erkennen konnten, welche Elemente bei den Kolleg*innen bereits gut funktionierten und wo für Schüler*innen eventuell Anpassungen sinnvoll wären. Durch das Peer-Feedback, Diskussionen darüber in der Studierendengruppe und die Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleitung gelang es den Studierenden die Lernsettings für Schüler*innen der 3. Klasse noch genauer anzupassen. Die Änderungsbedarfe betrafen sprachliche Überarbeitungen, aber auch oft Feinjustierungen bei mathematischen Inhaltsbereichen. Beispielsweise galt es zu entscheiden, ob der Fokus auf Größen, Umwandlungen oder Prozentrechnung gelegt werden sollte.

Insgesamt zeigte sich, dass das kriteriengeleitete Peer-Feedback zu substanziellen Weiterentwicklungen der Lernsettings beitrug und die professionelle Urteilskompetenz der Studierenden sichtbar stärkte.

3.4 Ergebnisse Posttest

Inwiefern die durchgeführte Intervention zur Klärung der Verknüpfbarkeit von Mathematik und BNE sowie zur Stärkung der Gestaltungs-Selbstwirksamkeit beitragen konnte, soll mit Hilfe der Ergebnisse des Posttests dargelegt werden.

Der Posttest zeigt sehr deutlich: Die angehenden Lehrpersonen gehen mit einem starken Gefühl der Sicherheit und Zuversicht aus der Lehrveranstaltung. Besonders hervor sticht, dass sie großen Wert darin sehen, Mathematikaufgaben mit Nachhaltigkeitsbezug einzusetzen – und dass sie überzeugt sind, damit tatsächlich etwas bewirken zu können. Viele trauen sich nach der Lehrveranstaltung zu, solche Aufgaben selbst zu gestalten, und empfinden dies nicht als zusätzliche Belastung, sondern als sinnvolle Erweiterung ihres fachlichen Repertoires.

Auch die Einschätzung, welche Rolle Mathematik im Kontext nachhaltiger Entwicklung spielen kann, hat sich verändert. Viele geben an, dass ihnen jetzt klarer ist, wie eng mathematische Inhalte und Nachhaltigkeitsthemen miteinander verknüpft sind. Dadurch hat sich für sie nicht nur der Blick auf die gesellschaftliche Bedeutung des Fachs geweitet – sie sehen auch deutlicher, wie Mathematik Lernenden helfen kann, komplexe Zukunftsfragen besser zu verstehen.

Insgesamt entsteht der Eindruck einer sehr positiven Grundhaltung: Die Studierenden fühlen sich ernst genommen, gut begleitet und fachlich gestärkt. Gleichzeitig wird sichtbar, dass der intensive Blick auf reale Herausforderungen und authentische Aufgaben geholfen hat, Hemmschwellen abzubauen, Themen, die auf den ersten Blick keine Nähe zum Mathematikunterricht haben, aufzugreifen und eigene Gestaltungsspielräume zu erkennen.

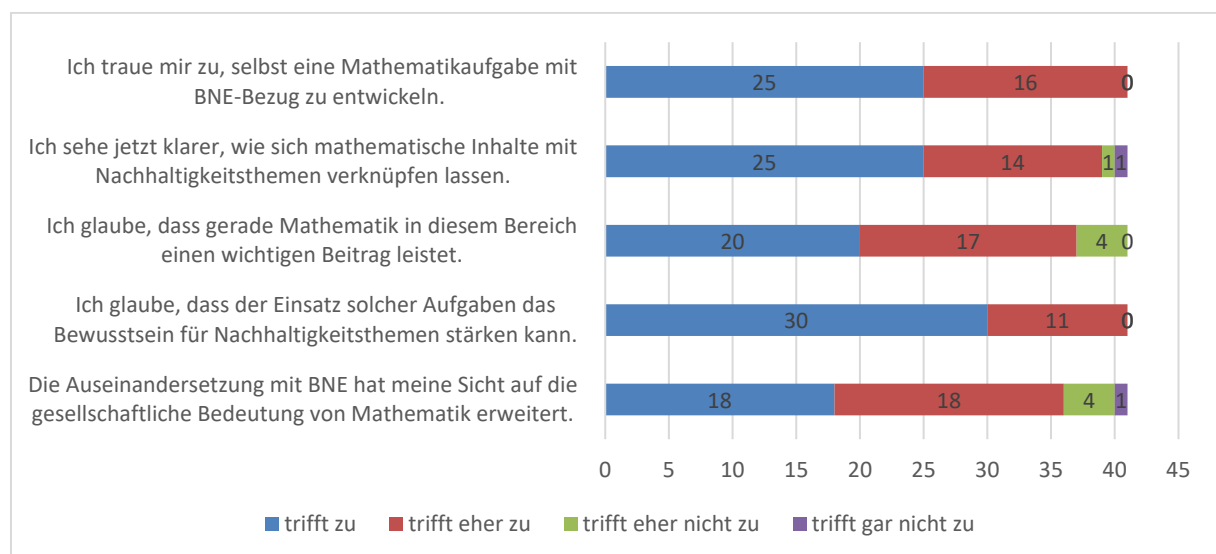


Abbildung 8: Ergebnisse zu einer Auswahl an Items aus dem Posttest (Eigendarstellung)

4 Diskussion & Ausblick

Die Ergebnisse zeigen in deutlicher Weise, dass alle drei Teilfragen der Untersuchung positiv beantwortet werden können. Mit Blick auf die erste Frage wird sichtbar, dass die Studierenden zu Beginn der Intervention zwar nur begrenztes inhaltliches Wissen zu BNE mitbrachten, zugleich jedoch eine hohe persönliche Relevanz und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen zeigten. Diese Kombination erwies sich als fruchtbarer Ausgangspunkt für die weiteren Lernprozesse.

Die zweite Forschungsfrage – wie handlungsorientierte Lernsettings mathematische Werkzeuge im Umgang mit gesellschaftlichen Narrativen stärken können – wird durch die qualitative Datenlage klar gestützt. Die beiden erlebten Lernsettings führten zu intensiven fachlichen Auseinandersetzungen, förderten das Verständnis datenbasierter Argumentation und eröffneten erstmals für viele Studierende konkrete Zugänge, wie mathematische Modellierung in BNE-Kontexte implementierbar ist und somit BNE im schulischen Kontext umgesetzt werden kann (Hallinger & Nguyen, 2020). Die beobachteten Diskussionen sowie die Erfahrungen aus den kriteriengeleiteten Rückmeldungen verdeutlichen, dass gerade die Kombination aus visuellen, haptischen und reflexiven Elementen ein hohes Aktivierungspotenzial besitzt.

Auch die dritte Teilfrage kann klar beantwortet werden: Die Intervention erhöhte die wahrgenommene Fähigkeit, Nachhaltigkeitsthemen mathematisch zu analysieren und didaktisch umzusetzen, deutlich. Die Studierenden berichteten von gestärkter Gestaltungs-Selbstwirksamkeit, größerer Integrationsklarheit und der konkreten Bereitschaft, entsprechende Aufgaben im Unterricht einzusetzen.

Für die Praxis ergibt sich daraus ein vielversprechender Ausblick. Die entwickelten Materialien zeigen, dass mathematikbezogene BNE-Lernsettings nicht nur theoretisch begründbar, sondern auch unmittelbar an schulische Anforderungen anschlussfähig sind – etwa im Bereich Datenanalyse, Modellieren, funktionale Zusammenhänge oder stochastische Fragestellungen. Zudem eröffnet sich ein breites Spektrum fächerübergreifender Potenziale, insbesondere in Verbindung mit Geografie, Biologie, Informatik oder politischer Bildung. Dies unterstützt den kritisch emanzipatorischen Ansatz, der BNE nicht als geschlossenen Expert*innen-Diskurs, sondern als offenen gesellschaftlichen Lernprozess sieht (Rieckmann, 2021).

Abschließend lässt sich festhalten, dass das vorliegende Projekt nicht nur Impulse für die Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts liefert, sondern auch ein Fundament für vertiefende Forschung legt. Weitere Forschung, u.a. Masterarbeiten, die BNE-bezogene Unterrichtskonzepte systematisch untersuchen, könnte diese Ansätze ausbauen und zur nachhaltigen Verankerung von BNE in der mathematikdidaktischen Ausbildung beitragen.

Literatur

- Anwar, A., Juandi, D. & Ningsih, S. Y. (2020). Education for sustainable development: Investigating the sustainability consciousness and mathematical competence in the geometry for middle school students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1521(3).
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1521/3/032068>
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 1–37.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2009). *Mathematikaufgaben selbstentwickeln: Lernen fördern – Leistung überprüfen*. Cornelsen Scriptor.
- Cloos, P., Viernickel, S. & Weltzien, D. (2021). Mixed-Methods Designs: Eine kritische Reflexion zu Gelingensbedingungen, Restriktionen und Überschüssen. *Frühe Bildung*, 10(4), 248–252,
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000547>
- Engel, J. (1999). Computer und Erziehung zur Datenkompetenz. In: G. Kadunz, G. Ossimitz, W. Peschek, E. Schneider, B. Winkelmann. (eds) *Mathematische Bildung und neue Technologien*. Vieweg+Teubner Verlag, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90149-1_8
- Gallin, P. & Ruf, U. (2018). *Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik* (6. Auflage). Klett | Kallmeyer.
- Hallinger, P. & Nguyen, V.-T. (2020). Mapping the landscape and structure of research on education for sustainable development: A bibliometric review. *Sustainability*, 12(5), 1947.
<https://doi.org/10.3390/su12051947>
- Lafuente-Lechuga, M., Cifuentes-Faura, J. & Faura-Martínez, Ú. (2024). Teaching sustainability in higher education by integrating mathematical concepts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(1). 62–77. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2022-0221>
- Li, H. C. & Tsai, T. L. (2021). Education for sustainable development in mathematics education: what could it look like? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(9), 2532–2542. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1941361>
- Maitzen, C., & Warmeling, A. (2025). Bevölkerung und CO₂. Mit greifbarem Modell Behauptungen nachgehen. *MATHEMATIK 5–10*, 2025(72), 31–35.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- Siller, H.-S. & Vorhölter, K. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Mathematikunterricht. Potentiale und Herausforderungen für die Mathematikdidaktik. *MGDM*, 118 (2025), S. 39 – 46. <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/view/1273/1428>
- Skovsmose, O. (2023). *Critical mathematics education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-26242-5>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*.
- Wilhelm, K. M. (2024). *BNE im Mathematikunterricht. Nicht nur eine Frage der Lerninhalte: Der achtsame Unterricht* [Universität des Saarlandes]. <https://doi.org/10.22028/D291-42410>

Sprache als Schlüssel nachhaltiger Bildung

Naturwissenschaftliches Experimentieren im Sachunterricht der Primarstufe

Christoph Peschak¹, Pia Harmer²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1581>

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden bildungssprachliche Strukturen in Texten von Primarstufenschüler*innen, die als schriftliche Ergebnissicherung im Anschluss an eine Unterrichtssequenz zum naturwissenschaftlichen Experimentieren verfasst wurden, untersucht. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass das Experimentieren im Sachunterricht nicht nur fachliches Lernen initiiert, sondern zugleich die Beherrschung von Bildungssprache erfordert. Analysiert wurden 18 Schüler*innentexte aus einer sprachlich heterogenen dritten Klasse im Anschluss an eine Doppelstunde zum Thema „Schwimmen und Sinken“. Die Unterrichtssequenz war am Forschungskreislauf des naturwissenschaftlichen Lernens (Marquardt-Mau, 2011) orientiert und wurde durch und mit Lernaufgaben strukturiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) auf lexikalisch-semantischer, syntaktisch-textueller und diskursiver Ebene. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen in den schriftlichen Textprodukten Bildungssprache auf lexikalisch-semantischer und syntaktischer Ebene deutlich, auf textuell-diskursiver Ebene in ersten Ansätzen realisieren. Die Ergebnisse relativieren die verbreitete Annahme, dass Experimentieren mit Spracharmut einhergehen würde. Vielmehr erweist sich das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht, insbesondere in Verbindung mit sprachlicher Modellierung und Scaffolding, als produktiver Kontext, in dem fachliches und sprachliches Lernen integrativ gefördert werden kann. Zugleich verdeutlicht die Studie, dass das Ausmaß diskursiver Komplexität in Textprodukten durch Aufgabenformat, sprachliche Unterstützung und angeleitete Möglichkeiten zur Konsolidierung beeinflusst wird.

Stichwörter: Sprachförderlicher Sachunterricht, Experimentieren in der Primarstufe

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

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

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

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

1 Einleitung

Naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht ist eng mit sprachlichem Handeln verknüpft. Wer experimentiert, beobachtet nicht nur still, sondern formuliert Fragen, entwickelt Vermutungen, vergleicht Ergebnisse, beschreibt Abläufe, begründet Zusammenhänge und sichert Erkenntnisse. Riebling (2013) hat für den naturwissenschaftlichen Unterricht hervorgehoben, dass fachliches Lernen und Sprachbildung nicht nebeneinanderstehen, sondern in unterrichtlichen Situationen ineinandergreifen. Auch Marquardt-Mau (2011) beschreibt naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht als einen Prozess, der durch wiederkehrende Phasen des Fragens, Vermutens, Erprobens, Beobachtens und Auswertens bestimmt ist.

Trotz dieser engen Verzahnung wurden Sprachprodukte von Lernenden, die während und nach dem Experimentieren entstanden sind, insbesondere in der Primarstufe, bislang vergleichsweise wenig untersucht (Harmer & Peschak, 2025; Pfeifer & Peschel, 2025; Rank & Wildemann, 2022; Franz et al., 2021). Zugleich ist in der schulischen Praxis nach wie vor die Auffassung präsent, Experimente seien primär anschaulich und motivierend, für sprachliche Lernprozesse jedoch nur eingeschränkt relevant, allenfalls im Bereich lexikalisch-semantischen Lernens (Quehl & Trapp, 2020). Diese Sichtweise unterschätzt zweierlei: Erstens werden fachliche Inhalte im naturwissenschaftlichen Sachunterricht nicht allein über die Reproduktion von Fachtermini, sondern über sprachliche Handlungen erschlossen. Zweitens entsteht fachliches Verstehen nicht nur durch stille Beobachtung, sondern wesentlich durch sprachliche Verarbeitung und Sicherung der beobachteten Phänomene (Riebling, 2013).

Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Leerstelle an. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) wird untersucht, welche bildungssprachlich relevanten Strukturen Schüler*innen zu Beginn der Grundstufe 2 in einer schriftlichen Ergebnissicherung nach einer Unterrichtseinheit zum Thema „Schwimmen und Sinken“ verwenden. Der Fokus liegt ausdrücklich nicht auf der orthografischen Richtigkeit, sondern auf der Frage, in welcher Weise sich in den kurzen Schüler*innentexten bereits jene sprachlichen Strukturen zeigen, die Merkmale von Bildungssprache aufweisen. Ziel ist es, den sprachlichen Ertrag von Experimenten im naturwissenschaftlichen Sachunterricht genauer zu fassen und daraus didaktische Konsequenzen für einen sprachförderlichen Sachunterricht abzuleiten.

2 Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht

Das Konzept Bildungssprache beschreibt unter anderem sprachliche Mittel, die für schulisches Lernen, für die Be- und Verarbeitung abstrakter Inhalte und für die Teilnahme an fachlichen Diskursen benötigt werden (vgl. Lange, 2020; Gantefort, 2013; Feilke, 2012; Lange & Gogolin, 2011). Es erschöpft sich nicht in der korrekten Verwendung spezifischer Fachtermini, sondern umfasst insbesondere auch jene sprachlichen Mittel, mit denen Beziehungen, Bedingungen

und Erklärungen ausgedrückt werden (Harmer & Peschak, 2025). Die Frage, inwieweit Schüler*innen bereits auf bildungssprachliche Mittel zurückgreifen, lässt sich daher nicht allein an Wörtern wie Dichte oder Auftriebskraft beantworten. Entscheidend ist vielmehr, ob sie Beobachtungen in erklärende Aussagen überführen und sogenannte Main Ideas and Supporting Details (MISD) (Green, 2017) erfassen können, indem sie sprachliche Mittel einsetzen, die über bloßes Benennen und die Reproduktion spezifischer Informationen hinausgehen (Harmer & Peschak, 2025).

Gogolin und Lange (2011) beschreiben Bildungssprache als sprachliches Register, das nicht nur lexikalisch, etwa in normierten Fachtermini, sondern auch syntaktisch-textuell und diskursiv realisiert wird (Abbildung 1).

Lexikalisch-semantische Merkmale	Syntaktische & textuelle Merkmale	Diskursive Merkmale
differenzierende, abstrahierende Ausdrücke	explizite Markierung der Textkohäsion	klare Festlegung der Sprecherrollen
Präfixverben	Satzgefüge	oft monologische Formen
nominale Zusammensetzungen	unpersönliche Konstruktionen	typische, fachspezifische Textsorten
normierte Fachtermini	Funktionsverbgefüge	Sachlichkeit, Abstraktion
	umfängliche Attribute	logische Gliederung

Abbildung 1: Merkmale von Bildungs- und Fachsprache (Lange & Gogolin, 2011, S. 107–127)

Für den Unterricht bedeutet dies, dass fachliche Teilhabe nicht mit dem Erwerb einzelner Begriffe abgeschlossen ist. Wer fachlich kommunizieren will, muss Beziehungen zwischen Begriffen sprachlich herstellen und Aussagen über Ursachen und Bedingungen über die Einzelfallbeobachtung hinaus formulieren können. Tajmel und Hägi-Mead (2017) betonen deshalb, dass die sprachlichen Anforderungen eines Gegenstands expliziert und systematisch unterstützt werden müssen. Für den naturwissenschaftlichen und auf Experimenten basierenden Sachunterricht sind diese sprachlichen Zusammenhänge besonders wichtig, da Lernende gefordert sind, Wahrnehmungen in Sprache zu überführen, Hypothesen zu formulieren, Phänomene sprachlich adäquat zu beschreiben und Erklärungen zu entwickeln (Marquardt-Mau, 2011). Diese Anforderungen zeigen, dass fachliche Erkenntnis und Sprachbildung untrennbar miteinander verbunden sind. Sprachbildung ist daher kein Zusatzprogramm, sondern eine Bedingung fachlicher Lernprozesse (Harmer & Anton, 2024).

2.1 Das Experiment als sprachlich reichhaltige Lernform

Das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht ist nicht als bloßes Tun zu verstehen, sondern als sprachlich und kognitiv eingebettetes Handeln (vgl. Kahlert, 2022). Beim Experimentieren können Schüler*innen Phänomene handelnd erkunden, eigene Vermutungen verbalisieren und mit ihren Beobachtungen abgleichen. Diese Handlungsorientierung

wird jedoch mitunter so interpretiert, als könne sprachliche Komplexität zugunsten unmittelbarer Erfahrung zurücktreten (Carlsen, 2007). Eine solche Deutung greift jedoch zu kurz. Gerade das Sprechen über unmittelbare Erfahrungen beim Experimentieren unterstützt den Transfer von *hands-on* zu *minds-on* (Siry et al., 2022) und stellt damit einen zentralen Sprech Anlass dar.

Der Forschungskreislauf nach Marquardt-Mau (2011) macht deutlich, dass die einzelnen Phasen des Experimentierens nicht nur auf der lexikalisch-semantic Ebene zu fassen sind. Lernende müssen Hypothesen formulieren, Beobachtungen beschreiben, Ergebnisse deuten und Schlussfolgerungen diskutieren. Dies stellt komplexe Sprachhandlungen dar, die Bildungssprache auch auf syntaktisch-textueller und diskursiver Ebene benötigen. Die experimentelle Situation ist somit nicht spracharm, sondern sprachintensiv, wenn sie über bloße Aktivität hinausgeht und von Aufgaben zur kognitiven Durchdringung (Kleickmann, 2012) begleitet wird. Leisen (2010) weist in diesem Zusammenhang auf die Funktion von Lernaufgaben hin. Gute Lernaufgaben strukturieren Lernprozesse so, dass Lernende fachlich und sprachlich handeln können. Im Kontext eines sprachförderlichen Sachunterrichts gewinnen solche Lernaufgaben zusätzliche Bedeutung, weil sie nicht nur fachliche Operationen, sondern auch sprachliche Handlungen vorbereiten, fokussieren und sichern. Das gilt insbesondere dort, wo Lernprodukte entstehen sollen. Werden Beobachtungen, Vermutungen oder Erklärungen verschriftlicht, treten sprachliche Anforderungen deutlicher zutage als im rein situativen Tun (Kahlert, 2022, S. 105).

3 Forschungsfrage und Studiendesign

Die explorative Untersuchung geht von folgender Fragestellung aus: Welche bildungssprachlich relevanten Strukturen verwenden Schüler*innen zu Beginn der Grundstufe 2 in einer schriftlichen Ergebnissicherung zur Einheit „Schwimmen und Sinken“? Dabei sollte nicht überprüft werden, ob Schüler*innen einen vorgegebenen Katalog bildungssprachlicher Mittel beherrschen, sondern welche Strukturen in einer realen Unterrichtssituation tatsächlich verwendet werden.

Die 18 untersuchten Textprodukte der Stichprobe wurden von einer sprachlich heterogenen Lernendengruppe einer dritten Klasse der GTVS Medwedweg in Wien verfasst. Fünf Schüler*innen befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Deutschfördermaßnahme. Erhoben wurden schriftliche Lernprodukte im Anschluss an eine Sachunterrichts-Doppelstunde zum Thema „Schwimmen und Sinken“, die im Zuge einer Bachelorarbeit an der PH Wien konzipiert, durchgeführt und reflektiert wurde (Marakovits, 2025).

Die Lernsequenz verfolgt mehrere Ziele: Die Schüler*innen sollen die Fachbegriffe Hypothese, Dichte, Auftriebskraft, sinken und schwimmen verstehen und erklären können, warum ein Gegenstand sinkt oder schwimmt, eigene Hypothesen formulieren und den Ablauf des Experiments wiedergeben. Bereits in dieser Zielformulierung zeigt sich die enge Verbindung

von Fachlichkeit und Sprachlichkeit: Verstehen, Erklären, Formulieren und Wiedergeben sind fachliche und sprachliche Operationen zugleich.

Die Unterrichtsplanung beruht auf zwei didaktischen Bezugspunkten: dem Forschungskreislauf nach Marquardt-Mau (2011) und dem Konzept kompetenzorientierter Lernaufgaben nach Leisen (2010). Damit wurde die Einheit so strukturiert, dass die Schüler*innen ein naturwissenschaftliches Problem bearbeiten, Vermutungen äußern, Material erproben, Beobachtungen sichern und Erkenntnisse sprachlich festhalten konnten.

Für die spätere Interpretation der Befunde ist dieser Aufbau bedeutsam. Wenn schriftliche Lernprodukte nicht als isolierte Einzelleistung, sondern als Ergebnis einer zielgerichteten Lernsequenz verstanden werden, lässt sich genauer bestimmen, unter welchen Bedingungen sprachliche Komplexität entsteht. Die Texte sind demnach keine spontanen Äußerungen, sondern das Resultat einer Unterrichtssituation, in der Fachwörter eingeführt, Beobachtungen geteilt und sprachliches Handeln explizit durch die Lehrperson modelliert wurden.

Die Datengrundlage stellen schriftliche Lernprodukte nach der Experimentier- und Konsolidierungsphase dar. Die Aufgabenstellung zur Sicherung und Reflexion des Lernzugewinns lautete: „Schreibe 5 Sätze, was du jetzt über das Sinken und Schwimmen gelernt hast.“ (Abbildung 2). Die Vorgabe sollte die Schüler*innen dazu anregen, die fachlichen Aspekte der Unterrichtssequenz aufzugreifen, z.B. welche Gegenstände schwimmen oder sinken, den Zusammenhang zwischen Dichte und Schwimmfähigkeit, die Bedeutung der Form für das Schwimmen oder Sinken sowie erste Vorstellungen zur Auftriebskraft. Somit können sowohl Specific Information (SI) als auch Main Ideas and Supporting Details (MISD) (vgl. Green, 2017) gezielt verschriftlicht werden. Gleichzeitig entsprach der Umfang der Aufgabenstellung einer vertrauten und bewältigbaren Textlänge.

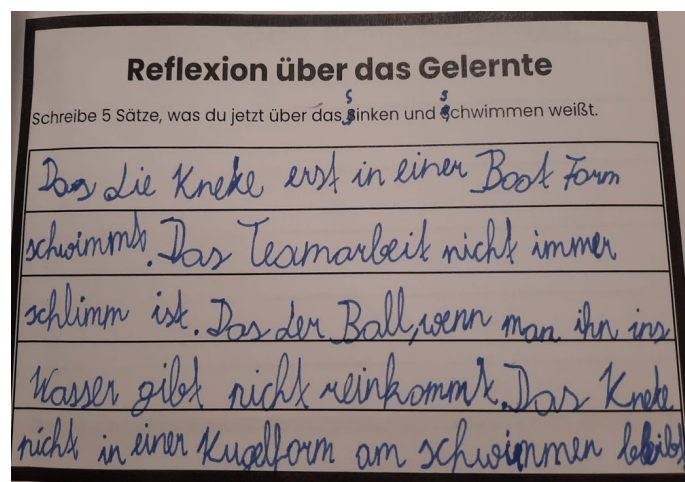


Abbildung 2: Beispiel eines schriftlichen Lernprodukts (eigene Darstellung)

Die Formulierung der Aufgabenstellung ist didaktisch insofern kritisch zu betrachten, als sie zwar einerseits offen genug ist, um unterschiedliche Schreibabsichten zuzulassen, andererseits aber die Länge des Textes stark begrenzt und damit insbesondere die diskursive Entfaltung der Schüler*innen beim Schreiben einschränkt. Festman et al. (2023) zeigen für das

Schreiben in der Primarstufe, dass sich Textkompetenz nicht linear, sondern in einem komplexen Zusammenspiel aus Schreibanlass, Aufgabenformat, fachlichem Wissen und sprachlicher Unterstützung entwickelt. Für naturwissenschaftliche Lernaufgaben ist deshalb zu erwarten, dass die sprachliche Qualität der Produkte nicht nur vom Alter der Lernenden abhängt, sondern ebenso von der didaktischen Rahmung der Aufgabe.

Die Auswertung der Schüler*innentexte erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse durch konsensuelles Codieren (Kuckartz & Rädiker, 2024). Die Kategorien des Kodierleitfadens wurden deduktiv ausgehend von den sprachlichen Indikatoren und Merkmalen von Bildungs- und Fachsprache (Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015; Gantefort, 2013; Lange & Gogolin, 2011) gebildet. Eine Ergänzung des Kodierleitfadens durch induktiv gebildete Kategorien war nicht notwendig, da sich sämtliche relevanten Textstellen den vorab deduktiv entwickelten Kategorien eindeutig zuordnen ließen und im Material keine inhaltlich neuen Aspekte auftraten, die eine Erweiterung des Kategoriensystems erforderlich gemacht hätten.

Codiert wurden nur grammatisch korrekte sprachliche Äußerungen. Formale Fehler, bspw. in der Orthografie, wurden nur insofern berücksichtigt, als sie Einfluss auf die zu kodierende Kategorie gehabt hätten. So konnte etwa ein kausaler Nebensatz auch dann als relevant gelten, wenn die Orthografie fehlerhaft war, die grammatische Struktur aber korrekt realisiert wurde.

Für die Analyse der Textprodukte wurden drei Sprachebenen unterschieden. Auf lexikalisch-semantischer Ebene wurden unter anderem normierte Fachtermini, differenzierende Ausdrücke oder Nominalkomposita kodiert. Auf syntaktischer Ebene wurden Satzgefüge, Verbalklammern, unpersönliche Konstruktionen und Konnektoren erfasst. Relevante Strukturen auf syntaktisch-textueller und diskursiver Ebene waren beispielsweise sprachliche Mittel der Kohäsion, der Kohärenz und der inhaltlich logischen Verknüpfung. Darüber hinaus wurde auch fehlende Sachlichkeit als Kategorie aus den Texten erhoben.

4 Ergebnisse

4.1 Lexikalisch-semantische Ebene: Fachwörter als Ausgangspunkt, nicht als Endpunkt

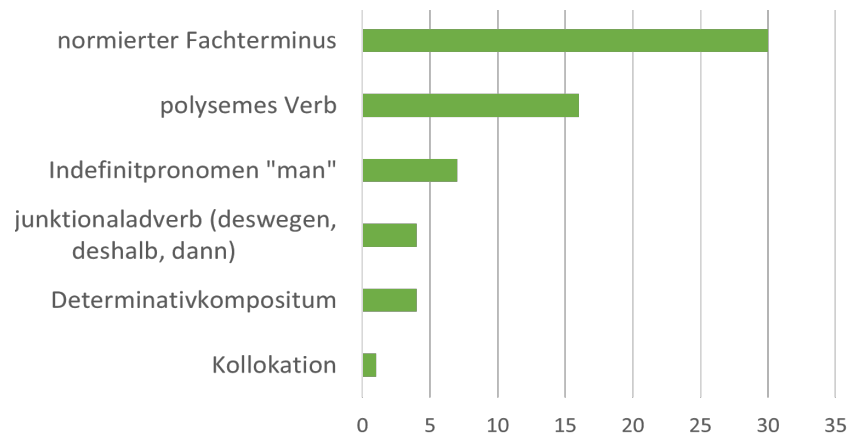


Abbildung 3: Ergebnisse auf lexikalisch-semantischer Ebene (n=62, eigene Darstellung)

Die lexikalisch-semantische Analyse der Schüler*innentexte verdeutlicht, dass sich fachliches Verständnis nicht nur im Vorkommen normierter Fachtermini, sondern auch in deren sprachlicher Einbettung und konzeptuellen Ausdifferenzierung manifestiert. Die Äußerung „*Das Wort Hypothese bedeutet wenn man etwas vermutet.*“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 2) beispielsweise zeigt, dass ein zentraler Fachbegriff der Unterrichtseinheit nicht nur reproduziert, sondern in seiner Funktion paraphrasiert wird. Damit wird der Terminus nicht bloß reproduktiv genannt, sondern sprachlich kontextualisiert und semantisch erweitert.

Zugleich finden sich Aussagen, in denen Fachwörter mit beobachteten Eigenschaften verknüpft werden. Besonders deutlich wird dies anhand des Beispiels „*Der Stein ist schwer und hat eine hohe Dichte deshalb sinkt er schnell zu boden*“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 7). Hier wird der Fachausdruck Dichte in eine kausale Ursache-Folge-Struktur eingebettet. Die inhaltliche Komplexität der Aussage liegt nicht lediglich im Auftreten eines Fachbegriffs, sondern in der sprachlichen Relationierung von Eigenschaft und Konsequenz. Bildungssprachliche Strukturen erscheinen damit nicht als reine Wiedergabe eines isolierten Einzelbegriffs, sondern dienen der Erklärung von Sachverhalten. Dies lässt sich auch anhand der Verwendung des Konjunktionaladverbs „deshalb“ illustrieren, mit dem ein Kohärenzbezug zum vorangehenden Satzteil hergestellt wird.

Auch in der Äußerung „*Wenn man Knete als Boot formt kann es schwimmen.*“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 10) zeigt sich eine fachlich relevante Generalisierung, wenngleich hier kein expliziter Fachterminus verwendet wird. Mittels des Indefinitpronomens „man“ wird eine Bedingung formuliert und damit auf ein Konzept, das über die Einzelbeobachtung hinausgeht, verwiesen.

Diese Belege machen deutlich, dass eine lexikalisch-semantische Analyse von Textprodukten nicht auf das Vorkommen einzelner Fachtermini verengt werden darf. Schüler*innen können fachlich relevante Aussagen auch dann produzieren, wenn sie nicht durchgehend auf differenzierte Fachlexik zurückgreifen.

4.2 Syntaktisch-textuelle Ebene: Auffällige Komplexität in kurzen Texten

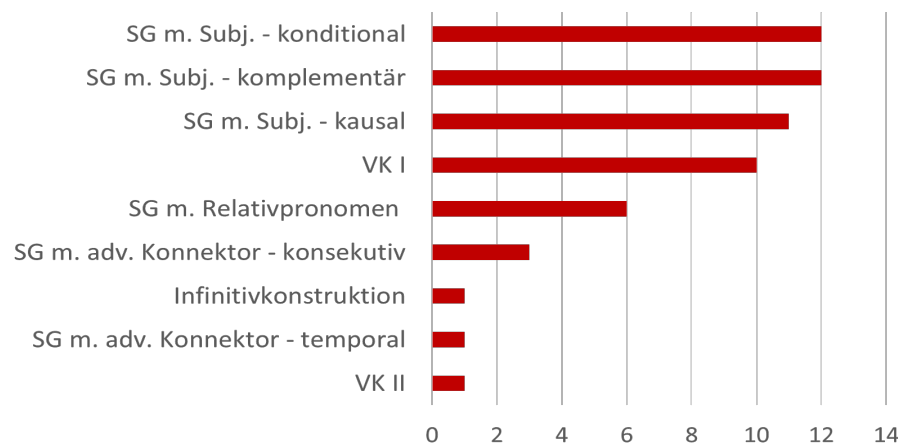


Abbildung 4: Ergebnisse auf syntaktisch-textueller Ebene (n=57, eigene Darstellung)

Die untersuchte Stichprobe weist insgesamt 57 syntaktisch relevante Äußerungen auf. Auffällig ist die Häufigkeit von Satzgefügen mit Subjunktor, die im Kompetenzraster Deutsch des neuen Lehrplans erst für die 4. Schulstufe ausgewiesen sind (vgl. BMBWF, 2023). Am häufigsten treten konditionale und komplementäre Nebensätze auf (je 12 Belege), dicht gefolgt von kausalen Nebensätzen (11 Belege). Die Struktur der Verbalklammer I (Vorgangspassiv, Modalverb plus Infinitiv, trennbares Präfixverb, Hilfsverb und Partizip II im Perfekt oder Prädikativ mit Adjektiv/Substantiv/Adverb) ist zehnmal belegt, Relativkonstruktionen sechsmal. Seltener sind komplexere Strukturen mit konsekutiven adverbialen Konnektoren belegt (3 Belege). Infinitivkonstruktionen, temporale adverbiale Konnektoren und Verbalklammer II (Konjunktiv II mit „würde“) konnten mit je einem Beleg erhoben werden.

Diese Verteilung ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Erstens zeigt sie, dass selbst in sehr kurzen Texten ein hohes Maß an syntaktischer Komplexität realisiert werden kann. Zweitens sind gerade jene Strukturen stark vertreten, die für fachliches Erklären zentral sind: Bedingungen („wenn“), Gründe („weil“) und Ergänzungsstrukturen, mit denen Beobachtungen oder kognitive Operationen versprochen werden. Drittens deutet die Zahl der Verbalklammern darauf hin, dass die Schüler*innen auch komplexere prädikative Muster produzieren können.

Folgende Ankerbeispiele machen diese Befunde deutlich. „Wir sollten aus eine Knte ein boot machen.“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 17). Trotz orthografischer Unsicherheiten ist die Verbalklammer I deutlich erkennbar. Ein Relativsatz erscheint in der Form „Gegenstände die nich so viel Luft drinen haben sinken.“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 10). Der Satz verknüpft

kategoriales Wissen („Gegenstände“) mit einer einschränkenden Bestimmung und formuliert damit eine generalisierende Erklärung.

Ebenfalls charakteristisch in der untersuchten Stichprobe sind konditionale und kausale Muster: „*Das der Ball, wenn man ihn ins Wasser gibt nicht reinkommt*“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 5) und „*Der Stein sinkt weil der schwer ist.*“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 16). Solche Strukturen zeigen ein Verständnis für die Verknüpfung von Ursache und Wirkung, indem sie Bedingungen, Ursachen und Zusammenhänge sprachlich organisieren.

Damit wird ein zentraler Punkt analog zur lexikalisch-semanticen Ebene sichtbar: Die fachliche Qualität der Texte entsteht nicht durch die bloße Reproduktion elaborierter Definitionen, sondern in den syntaktischen Mustern, mit denen Schüler*innen ihre Beobachtungen sprachlich organisieren, um Verstehen auszudrücken.

4.3 Diskursive Ebene: erste Kohärenz, jedoch geringe Entfaltung

Kategorie	Codierregel	Anzahl	Ankerbeispiel
Verknüpfung auf Textebene	Verwendung von Konjunkionaladverbien	3 (6)	<i>Wir haben knete geformt. Danach haben wir versucht [...] (T8)</i>
Sachlichkeit	nur codiert, wenn nicht gegeben, z.B. durch irrelevante Information	7 (12)	<i>Das Teamarbeit nicht immer schlimm ist. (T4)</i>
Abstraktion	fachliche Erklärungen, die über die Einzelfallbeschreibung hinausgehen	3 (4)	<i>Das die Gegenstände luft brauchen um zu schwimmen. (T12)</i>

Abbildung 5: Ergebnisse auf diskursiver Ebene (eigene Darstellung)

Die Auswertung auf diskursiver Ebene gestaltete sich aufgrund der Aufgabenstellung schwieriger, da diese nur wenige diskursive sprachliche Marker evoziert. Die Begrenzung der Schreibaufgabe auf fünf Sätze sowie ihre offene Formulierung ermöglichen zwar grundsätzlich unterschiedliche Schreibabsichten, führen jedoch erwartungsgemäß nicht zur Ausdifferenzierung längerer argumentativer oder explanativer Textpassagen. Dieses Ergebnis ist auch vor dem Hintergrund des im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzniveaus zu interpretieren (BMBWF, 2023). Zu Beginn der 3. Schulstufe steht weniger die elaborierte schriftliche Entfaltung komplexer Textstrukturen im Vordergrund als vielmehr die Fähigkeit, ausgehend von der Mündlichkeit Schreibmotivation umzusetzen, einfache schriftliche Muster situationsbezogen und intentionsgeleitet anzuwenden sowie gesammelte Ideen anhand einfacher Satzmuster selbstständig schriftlich und/oder mündlich zu formulieren. Entsprechend sollen Schüler*innen auf diesem Kompetenzniveau vor allem dem ihnen vertrauten Text- bzw. Erzählmuster folgend einfache Texte für andere nachvollziehbar verfassen und einfache Sätze sowie vorgegebene Textelemente zu einem überwiegend sinnvollen und zusammenhängenden Text verbinden. Vor diesem Hintergrund ist das Ausbleiben längerer argumentativer oder explanativer Passagen nicht als Defizit zu deuten, sondern vielmehr als entwicklungs- und aufgabenadäquater Befund.

Dennoch lassen sich auch diskursive Ansätze in der Stichprobe identifizieren. So treten Formen der Verknüpfung auf Textebene auf, etwa durch Konjunkionaladverbien wie „danach“: *„Wir haben knete geformt. Danach haben wir versucht [...].“* (Transkript_SuS_Texte, Pos. 19). Solche Verknüpfungen sind für die Kohärenz kurzer Sachtexte bedeutsam, auch wenn sie in der untersuchten Stichprobe nur insgesamt sechsmal in drei verschiedenen Texten vorkommen (siehe Abbildung 5).

Fehlende Sachlichkeit zeigt sich dort, wo irrelevante Informationen aufgenommen werden und Aussagen keinen expliziten Bezug zum Lerngegenstand aufweisen.: *„Das Teamarbeit nicht immer schlimm ist.“* (Transkript_SuS_Texte, Pos. 34). Dieser Satz weist keinen Bezug zum Lerngegenstand „Schwimmen und Sinken“ auf, sondern verweist auf die soziale Erfahrung im Zuge der Versuchsdurchführung. Aus diesem Grund wurde er unter dem Aspekt fehlender Sachlichkeit kodiert. Insgesamt wurden in sieben Texten zwölf sachlich irrelevante Aussagen kodiert. Auch Abstraktion als fachliche Erklärung, die über die Einzelfallbeschreibung hinausreicht, konnte kodiert werden, wie das Beispiel *„Das die Gegenstände luft brauchen um zu schwimmen.“* (Transkript_SuS_Texte, Pos. 13) zeigt. Insgesamt wurden vier Abstraktionen in drei Texten erhoben.

Zusammenfassend zeigen die Befunde auf diskursiver Ebene ein insgesamt zurückhaltendes, zugleich aber keineswegs fehlendes Auftreten bildungssprachlich relevanter Strukturen. Das Ausbleiben längerer argumentativer oder explanativer Textpassagen ist vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung und des zu erwartenden Kompetenzniveaus in Bezug auf den Lehrplan zu Beginn der 3. Schulstufe als entwicklungs- und aufgabenadäquat zu interpretieren.

Gleichwohl lassen sich in einzelnen Texten diskursive Ansätze in Form von Kohärenzmarkierungen, sachlich ausgerichteten bzw. sachlich irrelevanten Aussagen sowie ersten abstrahierenden Deutungen nachweisen. Auffällig dabei ist, dass bildungssprachliche Marker auf diskursiver Ebene nicht nur punktuell auftreten: Werden sie in einem Text einmal realisiert, finden sie sich häufig auch mehrfach wieder. Dies deutet darauf hin, dass diskursive Ressourcen in der Stichprobe weniger breit gestreut als vielmehr in einzelnen Texten verdichtet auftreten und dort bereits Ansätze eines weiter ausdifferenzierten bildungssprachlichen Schreibens erkennen lassen.

4.4 Verknüpfung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit

Ein wesentlicher Beitrag der Untersuchung liegt in der systematischen Analyse des Zusammenspiels von fachlicher Komplexität und sprachlicher Realisierung in den Textprodukten. Dabei wird zwischen spezifischen Einzelinformationen (SI) und komplexeren, verallgemeinernden bzw. erklärenden Aussagen (MISD) unterschieden (Green, 2017). Die fachlichen Dimensionen werden mit den Sprachebenen der Bildungssprache verschränkt. Die Spannweite in den Texten der analysierten Stichprobe reicht von einfachen Benennungen wie *„Ich habe das Wort Hypothese gelernt“* (Transkript_SuS_Texte, Pos. 40) oder *„Der Stein sinkt“* (Transkript_SuS_Texte, Pos. 27) bis zu komplexeren Sätzen wie *„Der Stein ist schwer und hat eine*

hohe Dichte deshalb sinkt er schnell zu boden“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 7) und „Ich habe beobachtet das wen man etwas mit luft rein gibt schwimmt es.“ (Transkript_SuS_Texte, Pos. 11).

In den weniger komplexen Beispielen dominiert die lexikalische Ebene; in den komplexeren treten Lexik, Syntax und teilweise diskursive Struktur gemeinsam auf (siehe Abbildung 6). Gerade diese Verzahnung ist aufschlussreich und hilft, die Wirksamkeit der Unterrichtssequenz besser einzuordnen. Sie zeigt, dass fachliches und sprachliches Lernen keine getrennten Prozesse sind. Wo Schüler*innen beginnen, Ursachen, Bedingungen oder Generalisierungen zu formulieren, steigt zugleich die sprachliche Komplexität ihrer Äußerungen (vgl. Harmer & Peschak, 2025).

Äußerung	Fachlich	Sprache
Ich habe das Wort Hypothese gelernt. (Transkript_SuS_Texte, Pos. 40)	SI	Lexik
Der Stein Sinkt. (Transkript_SuS_Texte, Pos. 27)	SI	Lexik
Der Stein ist schwer und hat eine hohe Dichte deshalb sinkt er schnell zu boden. (Transkript_SuS_Texte, Pos. 7)	SI, MISD	Lexik, Syntax
Ich habe beobachtet das wen man etwas mit luft rein gibt schwimmt es. (Transkript_SuS_Texte, Pos. 11)	MISD	Lexik Syntax Diskurs

Abbildung 6: Verknüpfung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit anhand konkreter Beispiele aus der Stichprobe (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse widersprechen also der Vorstellung, naturwissenschaftliches Experimentieren in der Primarstufe sei spracharm. Bereits in der kleinen, heterogenen Stichprobe und auf der Grundlage sehr kurzer Texte zeigen sich zahlreiche sprachliche Strukturen, die zentrale Indikatoren für Bildungssprache darstellen. Die Schüler*innen reproduzieren nicht nur Fachtermini, sondern produzieren eigenständig syntaktische Kausal-, Konditional- und Relativstrukturen, die für fachliches Beschreiben und Erklären unverzichtbar sind. Experimentieren eliziert damit Sprache, die über bloßes Benennen hinausgeht.

4.5 Konsequenzen für einen sprachförderlichen Sachunterricht

Die Studienergebnisse sprechen für eine enge Verzahnung von Experimentieren und Scaffolding. Gerade in sprachlich heterogenen Gruppen ist es didaktisch wenig ergiebig, zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen zu trennen. Sprachliche Bildung muss auch im Sinne der Bildungsgerechtigkeit als Bestandteil fachlichen Lernens verstanden werden.

Konkret lassen sich aus den Befunden mehrere didaktische Schlussfolgerungen ziehen. Erstens sollten Experimente im Sachunterricht konsequent als Sprachlerngelegenheiten verstanden werden. Das betrifft nicht nur die Sicherungsphase, sondern alle Phasen der Unterrichts-

sequenz. Fragen, Vermutungen, Beobachtungen, Vergleiche und Schlussfolgerungen benötigen je eigene sprachliche Mittel und müssen im Unterricht entsprechend erarbeitet und vor-entlastet werden.

Zweitens müssen neben Fachbegriffen auch Satzmuster, Konnektoren und Textbausteine zur Verfügung gestellt werden, um Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, „wie Forscher*innen und Forscher zu sprechen“ (Quehl & Trapp, 2020, S. 45). Dies entlastet Lernende sprachlich und unterstützt naturwissenschaftliches Denken im Sinne von *scientific literacy* (Gräber & Nentwig, 2002).

Drittens sollte die Aufgabenarchitektur stärker auf die gewünschte Sprachhandlung bzw. das sprachliche Endprodukt abgestimmt werden. Soll argumentative oder explanative sprachliche Kompetenz stärker sichtbar werden, sind Aufgaben sinnvoll, die gezielt Begründungen, Vergleiche oder Generalisierungen einfordern (Fischer, 2014, S. 19–22).

5 Fazit und Ausblick

Für die Konzeption von Lehr-Lernsettings bedeutet dies, dass Bildungssprache nicht auf der Ebene der Lexik enden darf. Wer den Unterricht ausschließlich auf die Einführung einzelner Fachwörter fokussiert, unterschätzt die Rolle syntaktisch-textueller und diskursiver Mittel für fachliches Lernen. Zugleich legen die Daten nahe, dass sprachliche Komplexität nicht zufällig entsteht. Die Unterrichtssequenz war am Forschungskreislauf orientiert und die Lernenden wurden mit zentralen Begriffen und fachlichen Konzepten vertraut gemacht. Sprachliche Modellierung, gemeinsame Versprachlichung von Beobachtungen und gezielte Scaffolds dürften einen wesentlichen Anteil daran haben, dass fachlich und sprachlich elaboriertere Aussagen überhaupt produziert werden können. Dies entspricht auch den Annahmen sprachbewusster Unterrichtsplanung nach Tajmel und Hägi-Mead (2017): Sprachliche Mittel müssen nicht nachträglich „repariert“, sondern im fachlichen Lernprozess antizipiert und gestützt werden.

Für die Primarstufe ist ferner relevant, dass sich durch systematisch geplante sprachliche Unterstützung ein Übergang von eher isolierten Einzelinformationen hin zu ersten Konzeptaussagen beobachten lässt. Einzelne Fachwörter zu übernehmen, scheint für viele Schüler*innen leichter zu sein, als die zugrunde liegenden fachlichen Konzepte verallgemeinernd zu formulieren. Die vorliegenden Daten sprechen dafür, dass genau dieser Übergang im auf Experimenten basierenden Sachunterricht angebahnt werden kann, wenn sprachliches und fachliches Lernen nicht als voneinander unabhängige Konzepte verstanden werden, sondern miteinander verschränkt umgesetzt werden.

Gleichzeitig müssen jedoch auch die Grenzen der Studie deutlich markiert werden. Die Daten stammen aus einer kleinen Stichprobe von nur einer Klasse. Zusätzlich basieren die Textprodukte auf einer einzigen inhaltlichen Themenstellung und die konkrete Aufgabenstellung begrenzt die Sichtbarkeit diskursiver Strukturen in den Textprodukten. Auch lassen die Daten keine Aussagen darüber zu, welche sprachlichen Mittel ohne vorbereitende Unterrichtsinteraktion entstanden wären. Die Texte dokumentieren somit nicht die Sprachstände

der Schüler*innen vor der didaktischen Intervention, sondern sprachliche Leistungen infolge einer didaktisch aufbereiteten Lernsituation. Gerade deshalb sind sie aber für die Unterrichtsforschung interessant.

Der Beitrag zeigt, dass naturwissenschaftliches Experimentieren im Sachunterricht der Primarstufe ein sprachlich reichhaltiger Lernkontext sein kann. Die analysierten Schüler*innentexte dokumentieren Merkmale von Bildungssprache auf lexikalisch-semantischer, syntaktisch-textueller und in Ansätzen diskursiver Ebene. Damit wird die Annahme einer vermeintlichen Spracharmut des Experiments relativiert. Experimentieren ist nicht die sprachfreie Vorstufe des fachlichen Lernens, sondern selbst eine didaktische Intervention, in der Sprache und Fachinhalte gemeinsam gelernt und gesichert werden können.

Für die weitere Forschung ergeben sich daraus mehrere Desiderate. Notwendig sind umfangreichere Datensätze aus größeren und diverseren Stichproben. Zweitens sollten weitere inhaltliche Themenstellungen des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts in den Blick genommen werden, um zu prüfen, ob sich die in der vorliegenden Studie beobachteten Muster auch in anderen Themenfeldern wiederfinden lassen. Darüber hinaus wäre das Verhältnis zwischen Sprachkompetenz und Fachwissen systematischer zu untersuchen. Der Dreischritt von „labelling“, „packaging“ und „networking“ (Aitchison, 2012) könnte hierfür einen passenden Rahmen bilden, weil er den Übergang vom Benennen über die Verdichtung bis zur Vernetzung von Wissen beschreibt. In diesem Zusammenhang bleibt weiter zu untersuchen, welche Formen sprachlicher Unterstützung, etwa Modellierungen, Satzstarter, Wortlisten oder kooperatives sprachliches Handeln, unter welchen Bedingungen besonders wirksam sind (vgl. Herrmann et al., 2021).

Für die Unterrichtspraxis lässt sich bereits jetzt festhalten: Wer Schüler*innen experimentieren lässt, sollte ihnen auch sprachliche Werkzeuge zur Verfügung stellen. Gerade darin liegt ein Schlüssel nachhaltiger sprachlicher Bildung, nicht nur, weil Sprache Zugang zu fachlichem Wissen eröffnet, sondern weil sie Teilhabe an gemeinsamen Denk- und Lernprozessen ermöglicht.

Literatur

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (4. Aufl.). Wiley.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (6. Aufl.). Cornelsen.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Deutsch 1.–4. Schulstufe Kompetenzraster*. <https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/669-kompetenzraster-1-4-schulstufe-2/download.html?Itemid=0>
- Carlsen, W. (2007). Language and Science Learning. In: S. K. Abell, K. Appleton & D. L. Hanuscin (Hrsg.), *Handbook of research on science education*. Routledge.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

- Festman, J., Gerth, S., Mairhofer, M., & Reiter, C. (2023). *Texte verfassen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für erste Schreibprozesse, Textproduktion und Schreibdidaktik*. Waxmann.
- Fischer, H.-J. (2014). Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. In: H.-J. Fischer, H. Giest & M. Peschel (Hrsg.), *Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Gantefort, C. (2013). ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 71–105). Waxmann.
- 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.
- Gräber, W., & Nentwig, P. (2002). Scientific Literacy — Naturwissenschaftliche Grundbildung in der Diskussion. In: W. Gräber, P. Nentwig, T. Koballa & R. Evans (Hrsg.), *Scientific Literacy* (S. 7–20). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Green, R. (2017). *Designing listening tests: A practical approach*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, P., & Peschak, C. (2025). Experimente als Sprachlernressource: Wie naturwissenschaftliches Forschen zur Förderung von Sprachhandlungskompetenz beitragen kann. *R&E-SOURCE*, 12(3), 151–164.
- Harmer, P., & Anton, M. (2024). Chemie sprach- und kultursensibel lehren und lernen. *Sprachen. Vielfalt fördern: Zukunftsperspektiven für die Qualitätsentwicklung in der Pädagog*innenbildung* (S. 123–136). epubli GmbH.
- Herrmann, A., Bürgermeister, A., Lange-Schubert, K., & Saalbach, H. (2021). Die Bedeutung von Partizipation und Scaffolding für die Leistung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Anteil mehrsprachiger Schüler*innen. *ZfG* 14/2021, 305–323.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (5., aktualisierte Aufl.). UTB.
- Kleickmann, T. (2012). *Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht (Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen)*. IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel.
http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Kleickmann.pdf
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In: I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Springer.
- Leisen, J. (2010). Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren: Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 21(117/118), 9–13.
- Marakovits, L. (2025). *Sprachliche Bildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Förderung der Fachsprache in der Grundschule* (unveröffentlichte Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Wien.
- Marquardt-Mau, B. (2011). Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht? In: Deutsche Telekom Stiftung & Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), *Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt: Ergebnisse und Erfahrungen aus prima(r)forscher* (S. 32–38). Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Peifer, P., & Peschel, M. (2025). „Ist ‚schwimmen‘ jetzt sprachlich oder fachlich gemeint?“ – Veränderung der Sprach-Fach-Bewusstheit angehender Sachunterrichtslehrkräfte. *Newsletter des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) an der Universität des Saarlandes* (Bd. 1, S. 17–19). Universität des Saarlandes.

- Quehl, T., & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. FörMig Material. Waxmann.
- Rank, A., & Wildemann, A. (2022). Die Sachen versprachlichen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 499–505). Verlag Julius Klinkhardt.
- Riebling, L. (2013). *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht: Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2015). *Kriterien für „gute“ Schreibaufgaben*. Karl-Franzens-Universität Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Kriterien_Erstellung_von_Schreibaufgaben.pdf
- Siry, C., Wilmes, S. E. D., te Heesen, K., Sportelli, D., & Heinericy, S. (2022). Young children's transmodal participation in science investigations: Drawing on a diversity of resources for meaning-making. In: A. Jakobsson, P. Nygård Larsson, & A. Karlsson (Hrsg), *Translanguaging in science education. Sociocultural Explorations of Science Education* (S. 61–85). Springer.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.

Zur Bedeutung naturgestützter Pädagogik für die Kommunikation im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Wiener Sommerschule

Daniela Holub¹, Renate Cervinka²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i3.a1558>

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht den Einfluss naturgestützter Interventionen auf die verbale und nonverbale Kommunikation von Volksschulkindern (2. Schulstufe) mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen der Wiener Sommerschule 2022. Auf der Grundlage eines komparativen qualitativen Designs (alternierend naturgestützt vs. nicht-naturgestützt) wurden Daten mittels teilnehmender Beobachtung, Reflexionsbogen und Soziogrammen erhoben und ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass naturgestützte Unterrichtseinheiten zu einer nachweislichen Steigerung kommunikativer Aktivität führten. Multisensorische Naturerfahrungen fungierten als Kommunikationsauslöser. Die Befunde stützen die Prosenz-Hypothese (Chalfont, 2010) und erweitern deren Anwendbarkeit auf den schulischen DaZ-Kontext.

Stichwörter: naturgestützte Pädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Prosenz-Hypothese, Wiener Sommerschule

1 Einleitung

In hochverdichteten urbanen Räumen wie Wien stellt sprachliche Heterogenität eine strukturelle Herausforderung für das Schulsystem dar. Laut dem Nationalen Bildungsbericht Österreich (BMB, 2024) weisen österreichweit rund 35 % der Volksschüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch auf. In Wien liegt dieser Anteil bei 61 %. Diese Zahlen verdeutlichen, dass Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kein bildungspolitisches Randphänomen darstellt, sondern eine zentrale strukturelle Realität des österreichischen Grundschulsystems.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: daniela.holub@kphvie.ac.at

² Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Angermayergasse 1, 1130 Wien. E-Mail: renate.cervinka@haup.ac.at

Mündliche Kommunikation gilt in der Zweitspracherwerbsforschung als konstitutiv für den Spracherwerb (Jeuk, 2018, S. 38). Dennoch ist in der pädagogischen Praxis eine systematische Sprechhemmung bei DaZ-Kindern zu beobachten. Fischer (2005) identifiziert kognitive, psychophysiologische und motorisch-behaviorale Manifestationsebenen von Sprechangst, ausgelöst durch fehlende kommunikative Anlässe, Angst vor Fehlerbewertung und geringe Selbsteinschätzung der eigenen Sprachkompetenz. Die Angst verhindert das Sprechen, das Ausbleiben des Sprechens verhindert den Spracherwerb.

Gleichzeitig ist in städtischen Ballungsräumen ein Rückgang von Naturerfahrungen bei Kindern zu verzeichnen. Louv (2005) prägte den Begriff des Nature-Deficit Disorder (Naturdefizitsyndrom), mit dem er auf kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsbeeinträchtigung durch Naturferne aufmerksam macht. Flade (2018, S. 1–2) beschreibt einen Generationeneffekt, bei dem nachwachsende Generationen das Leben ohne Naturkontakt als normativ erleben. Molitor (2022, S. 59-62) sowie Gebhard (2020, S. 86) weisen auf die Verdichtung urbaner Grünflächen und den Rückgang des freien Naturerlebnisses als verstärkende Faktoren hin.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt die Frage, ob naturgestützte Interventionen im DaZ Unterricht die Kommunikation von Volksschulkindern fördern können. Sie basiert auf einer abgeschlossenen Masterarbeit und versteht sich als Pilotstudie für weitere Forschungen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Forschungsstand

Der Forschungsstand zur Verbindung von naturgestützter Pädagogik und Sprachentwicklung ist noch schmal, aber zunehmend kohärent. O'Brien und Murray (2005) dokumentierten in britischen Waldschulen positive Veränderungen in Sprache und Kommunikation. Haubenhöfer (2013) zeigte Verbesserungen schulischer Leistungen durch Gartenpädagogik und Raith und Lude (2014) belegten, dass naturbasierte Settings sowohl Lernen als auch Kommunikation fördern. Gleichwohl ist festzuhalten, dass keine dieser Studien den Fokus explizit auf DaZ-Kinder im Grundschulalter und spezifisch auf mündliche Kommunikation im Deutsch als Zweitsprachunterricht als abhängige Variable richtet. Die vorliegende Studie versteht sich als Versuch, diese Forschungslücke zu erschließen.

2.2 Die Prosenz-Hypothese

Das zentrale theoretische Konstrukt der vorliegenden Untersuchung bildet die Prosenz-Hypothese von Chalfont (2010, S. 203). Chalfont definiert „Prosenz“ als den Schnittbereich zwischen Nature Engagement und Social Engagement. Wenn der Fokus einer Gruppe auf ein gemeinsames natürliches Objekt gerichtet wird, kann dies die Kommunikationsfähigkeit zwischen den beteiligten Personen signifikant verstärken. Natur fungiert in diesem Modell als

Möglichkeit, die direkte Kommunikationssituationen entlastet und triadische Kommunikationsstrukturen (Ich – Natur – Du) ermöglicht.

3 Rahmenbedingungen

3.1 Forschungsfrage

Die leitende Forschungsfrage der Untersuchung lautete:

Inwiefern beeinflusst der Einsatz von naturgestützten Interventionen im Unterricht Deutsch als Zweitsprache die Kommunikation von Volksschulkindern der zweiten Schulstufe im Vergleich zu einem Unterricht ohne naturgestützte Interventionen in der Sommerschule?

Diese Fragestellung ist bewusst explorativ formuliert und verzichtet auf eine gerichtete Hypothese. Angesichts der begrenzten Vorforschung impliziert die Frage, dass die Ergebnisse primär hypothesengenerierenden und nicht hypothesenprüfenden Charakter haben.

3.2 Instrumente und Auswertungsverfahren

Die Studie verwendet ein komparatives qualitatives Design mit alternierenden Untersuchungsbedingungen. An aufeinanderfolgenden Tagen wurden naturgestützte und nicht-naturgestützte DaZ-Unterrichtseinheiten systematisch abgewechselt.

Zur Erhöhung der Konstruktvalidität, sodass die erhobenen Daten das Konstrukt Kommunikation im DaZ-Unterricht tatsächlich und aus mehreren Perspektiven erfassen, wurde eine Triangulation qualitativer Erhebungsinstrumente eingesetzt. Triangulation bedeutet in diesem Kontext nicht die Elimination von Fehlerquellen, sondern die Beleuchtung desselben Phänomens aus methodisch unterschiedlichen Blickwinkeln, um blinde Flecken einzelner Instrumente zu kompensieren.

Konkret kamen drei Instrumente zum Einsatz:

1. Teilnehmende Beobachtung nach Mayring (2022): Die Beobachtung wurde von der Autorin in der Rolle einer nicht-unterrichtenden, teilnehmenden Beobachterin durchgeführt. Um Erwartungseffekte zu minimieren, wurden die Beobachtungskriterien a priori festgelegt und die Protokollierung unmittelbar während der Unterrichtseinheit vorgenommen. Eine vollständige Verblindung war aufgrund des Studiendesigns nicht möglich. Die Beobachtungskriterien rotierten in 10-Minuten-Intervallen systematisch zwischen den drei a-priori-definierten Kategorien verbale Kommunikation, nonverbale Kommunikation und Kommunikationsauslöser. Aufgrund der kleinen Stichprobe

(n = 7–9) konnten grundsätzlich alle Kinder in jedem Intervall berücksichtigt werden, was eine hohe individuelle Beobachtungsdichte ermöglichte.

2. Reflexionsbogen der Lehrperson nach jeder Unterrichtseinheit: Dieses Instrument ermöglichte die systematische Dokumentation der subjektiven Wahrnehmung der unterrichtenden Person unmittelbar nach jeder Einheit. Als ergänzende Perspektive, die methodisch von der Beobachtung getrennt wurde, lieferte der Reflexionsbogen eine zweite Datenquelle zum Kommunikationsgeschehen.
3. Soziogramm: Das Soziogramm erfasste die sozialen Präferenzstrukturen innerhalb der Lerngruppe, also die Frage, wer mit wem, warum in Interaktion tritt, wen Kinder als Kommunikationspartner*innen wählen und wie sich diese Muster unter naturgestützten vs. nicht-naturgestützten Bedingungen verändern. Es ermöglichte damit eine strukturelle Analyse der Sprechsituationen, die über die Erfassung einzelner Sprechsituationen hinausgeht.

Zusammenfassend leistet die Triangulation dreierlei: Sie erhöht die Konstruktvalidität durch multiperspektivische Datenerfassung, sie ermöglicht die Kontrastierung und wechselseitige Prüfung der Befunde aus verschiedenen Quellen und öffnet mit dem Soziogramm eine gruppenanalytische Ebene, die rein individuelle Beobachtungsverfahren systematisch ergänzt. Die Auswertung des Beobachtungsmaterials erfolgte mittels deduktiver Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Die Kategorien wurden vor der Analyse theoriegeleitet festgelegt und auf das empirische Material angewendet.

3.3 Sample und Setting

Die Datenerhebung erfolgte über fünf Tage (29. August bis 2. September 2022) an der Volksschule Georg-Bilgeri-Straße im 22. Wiener Gemeindebezirk im Rahmen der Wiener Sommerschule. Die Stichprobe umfasste n = 7–9 Schüler*innen (6 Buben, 3 Mädchen, 2. Klasse Volksschule, Deutsch als Zweitsprache) die Schwankung ist auf krankheitsbedingte Fehlzeiten zurückzuführen und wurde im Beobachtungsprotokoll tagesaktuell festgehalten. Die Unterrichtsdurchführung oblag einer ausgebildeten Lehrperson.

3.4 Verbale Kommunikation

In beiden Unterrichtsformaten (Deutsch als Zweitsprachunterricht mit Natur und ohne Natur) wurde Kommunikation beobachtet. Es zeigten sich jedoch qualitative und quantitative Unterschiede deutlich. Im nicht-naturgestützten Unterricht brachten sich nicht alle Kinder sprechend in den Unterricht ein. Die dominante Kommunikationsstruktur war der Lehrkraft-Schüler*innen-Dialog auf Initiierung der Lehrperson. Dieses Format ist für den Erwerb kommunikativer Kompetenz nur begrenzt produktiv, da es keine authentischen Sprechanlässe erzeugt und die Rollen von Fragenden und Antwortenden asymmetrisch verteilt. Die Lehrperson hält die kommunikative Kontrolle, die Schüler*innen reagieren auf vorgegebene Impulse.

Im naturgestützten Unterricht hingegen wurden intrinsisch motivierte Sprechsituationen beobachtet, die nicht durch Lehrer*innenimpulse ausgelöst wurden. Kinder äußerten Ausrufe der Ehrfurcht, des Ekels und der Verwunderung als unmittelbare Reaktion auf Naturgegenstände. Schüler*innen stellten eigenständig Fragen, verknüpften Lerninhalte und formulierten Hypothesen. Diese emotionalen Spontanäußerungen sind spracherwerbstheoretisch bedeutsam.

Darüber hinaus wurden proaktive Kommunikationshandlungen beobachtet. Schüler*innen stellten eigenständig Fragen, verknüpften neue Beobachtungen mit vorhandenem Weltwissen und formulierten Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge (z. B. über Wachstumsbedingungen von Pflanzen oder über Geruchsähnlichkeiten). Dieses hypothesenbildende Sprechen repräsentiert eine kognitiv anspruchsvolle Kommunikationsform, die über bloßes Benennen hinausgeht. Im naturgestützten Unterricht entwickelte sich eine Zunahme beschreibender Prozesse. Kinder verwendeten häufiger prädikative Strukturen (z. B. Das riecht wie ..., Das fühlt sich an wie ..., Ich glaube, das ist ...), die eine größere sprachliche Komplexität und semantische Präzision aufweisen als einfache Benennungen.

3.5 Nonverbale Kommunikation

Im nicht-naturgestützten Unterricht dienten nonverbale Signale primär als Indikatoren für emotionale Befindlichkeiten (z. B. Schaukeln, Kopf auf den Tisch legen), ein großer räumlicher Abstand zur Lehrperson wurde beobachtet. Die Kinder regulierten über körperliche Distanz und Körperhaltung ihre emotionale Nicht-Involviertheit

Im naturgestützten Unterricht zeigten die Kinder eine aufgeregte, aufmerksam gespannte Körperhaltung. Auch nahm die räumliche Distanz zwischen den Kindern deutlich ab. Verstärkter Blickkontakt, aktives Gestikulieren und prosoziale Signale wie Lächeln wurden dokumentiert. Die räumliche Nähe korrelierte positiv mit sprachlicher Aktivität. Diese Beobachtungen sind im Licht der Prosenz-Hypothese (Chalfont, 2010, S. 203) interpretierbar. Das Naturobjekt dient als gemeinsamer Fokus, der die Distanz senkt und triadische Kommunikationsstrukturen ermöglicht.

Besonders aufschlussreich ist die Beobachtung, dass nonverbale Kommunikation im naturgestützten Unterricht häufig der verbalen Kommunikation vorausging. Ein Kind roch an einem Kraut, verzog das Gesicht (nonverbale Reaktion) und erst danach folgte der sprachliche Kommentar. Diese Sequenz zeigt, dass nonverbale Kommunikation nicht als bloßes Begleitphänomen zu deuten ist, sondern als Auslöser verbaler Sprechproduktion gilt. Natur wirkte in diesen Momenten als Trigger, welcher zunächst die nonverbale Ebene aktivierte und eine sprachliche Produktion initiierte.

3.6 Vocabulary Scaffolding und sprachliche Identität

Ein zentraler Befund der Untersuchung betrifft die Wirkung naturgestützter Materialien (insbesondere von Kräutern) als Wortschatzträger im DaZ-Unterricht. Naturgegenstände lieferten

den Kindern konkrete, haptisch, visuell und olfaktorisch erfahrbare Referenzobjekte für neuen Wortschatz und Satzbau. Diese Form des kontextualisierten Wortschatzerwerbs über unmittelbar erfahrbare Objekte entspricht einem etablierten Prinzip der DaZ-Didaktik, dem sogenannten Vocabulary Scaffolding (Gibbons, 2002). Für die vorliegende Studie besonders relevant ist das Makro-Scaffolding-Prinzip der Einbeziehung von konkretem Anschauungsmaterial. Kniffka (2010, S. 3) führt explizit aus, dass es im Rahmen der Unterrichtsplanung notwendig sein kann, konkretes Anschauungsmaterial einzusetzen oder die Schüler*innen zunächst selbst Experimente durchführen zu lassen, um sie auf den Unterrichtsgegenstand hinzuführen. Genau dieses Prinzip realisieren naturgestützte Interventionen. Kräuter und Pflanzen sind keine abstrakten Symbole, sondern reale, multisensorisch erfahrbare Objekte, die den Einstieg in einen neuen Wortschatz ohne sprachliche Vorkenntnisse ermöglichen. Das Naturobjekt übernimmt damit die Funktion des Scaffolds, es trägt die sprachliche Handlung, bis das Kind sie eigenständig vollziehen kann. Darüber hinaus entspricht die beobachtete Sequenz von sensorischer Erfahrung zu sprachlicher Äußerung dem Makro-Scaffolding-Prinzip der Sequenzierung: von der konkreten Anschauung hin zu einer abstrakteren Ebene und vom Alltagssprachlichen-kontextgebundenen Sprachgebrauch hin zu einem kontextreduzierten, expliziteren Sprachgebrauch (Kniffka, 2010, S. 3). Die Kinder durchliefen in den naturgestützten Einheiten exakt diese Sequenz. Sie begannen mit dem unmittelbaren sensorischen Kontakt (Riechen, Betasten), äußerten sich zunächst in einfachen Ausrufen und Benennungen und entwickelten sich in Richtung differenzierterer, beschreibender und hypothesenbildender Sprachfunktionen.

Besonderes Gewicht kommt dem Befund zur mehrsprachigen Identität zu. Kinder brachten eigenständig Bezeichnungen aus ihren Erstsprachen ein und kommentierten Differenzen zwischen Sprachen (z. B. „Bei uns heißt das ...“). Dieses Verhalten ist aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitspädagogik von erheblicher Bedeutung. Naturgestützte Settings scheinen Räume zu eröffnen, in denen mehrsprachige Ressourcen der Kinder nicht nur toleriert, sondern aktiv aktiviert werden. Die vorliegenden Beobachtungen liefern Hinweise darauf, dass konkrete Naturobjekte als sogenannte „Anker“ fungieren können, die translanguaging-Prozesse auslösen. Das Objekt „Kräuter“ steht nicht als monolinguale Kategorie im Raum, sondern als geteilte sensorische Erfahrung, die Kinder zu Beiträgen aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire einlädt.

4 Diskussion und Schlussfolgerung

Die vorliegenden Befunde legen nahe, dass naturgestützte Interventionen im DaZ-Unterricht der Primarstufe kommunikationsförderliche Wirkungen entfalten können. Die Ergebnisse stimmen mit der Prosenz-Hypothese (Chalfont, 2010) überein und stützen frühere Befunde zur sprachförderlichen Wirkung naturbasierter Settings (Murray & O'Brien, 2005). Besonders

hervorzuheben ist die Wirkung multisensorischer Erfahrungen auf intrinsisch motivierte Sprachproduktion sowie die Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen.

Die Studie liefert explorative Evidenz dafür, dass naturgestützte Interventionen sprechförderliche Wirkungen im DaZ-Unterricht der Grundschule entfalten können. Die Befunde sind als hypothesengenerierend zu verstehen und erfordern eine Vertiefung unter kontrollierten Bedingungen mit größeren Stichproben und standardisierten Sprachstandserhebungen.

Das Setting der Sommerschule erweist sich dafür als besonders günstig. Die spielerische Lernatmosphäre, die Kleingruppenstruktur, der Fokus auf mündliche Kommunikation sowie das projekthafte Arbeiten schaffen günstige Rahmenbedingungen für kommunikative Bereitschaft.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2024). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024* (6. Ausgabe). Wien. <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2024>
- Chalfont, G. (2010). *Naturgestützte Therapie – Tier- und pflanzengestützte Therapie für Menschen mit Demenz planen, gestalten und ausführen*. Bern: Hans Huber.
- Gebhard, U. (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung* (5. Aufl., S. 86). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28530-2>
- Haubenhofer, D. (2013). Gartentherapie. Theorie-Wissenschaft-Praxis. Wien. Abgerufen am 15. 12 2022 von http://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/Gartentherapie_Handbuch_Theorie_Praxis.pdf
- Fischer, S. (2005). Sprechangst – Ursachen und Erscheinungsformen. In G. Bose & E. Neuber (Hrsg.), *Beeinträchtigungen der Stimmqualität*. Frank & Timme.
- Flade, A. (2018). Zurück zur Natur – Erkenntnisse und Konzepte der Naturpsychologie. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21122-6>
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl., S. 38). Kohlhammer.
- Kniffka, G. (2010). Scaffolding. *ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Universität Duisburg-Essen / Stiftung Mercator. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Molitor, H. (2022). Naturerfahrungsräume als pädagogische Möglichkeitsräume in der Natur. Zeitschrift für die Jugendarbeit. *deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 70 (2), 59–67.
- Murray, R., & O'Brien, L. (2005). *Forest Research*. Abgerufen am 15. 12 2022 von Research – Evaluation of Forest School. <https://cdn.forestresearch.gov.uk/2022/02/forestschoophase2reportappendices.pdf>
- Raith, A., & Lude, A. (Hrsg.). (2014). *Startkapital Natur: Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. oekom.

Schöpfungspsalmen im Horizont der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mónika Solymár¹, Susanne Lechner-Masser²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1585>

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, wie Schöpfungspsalmen – exemplarisch Psalm 8 – im Religionsunterricht im Horizont der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) didaktisch erschlossen werden können. Auf Grundlage eines designbasierten Forschungsansatzes wird ein Unterrichtsdesign entwickelt und explorativ erprobt, das existenzielle, theologische und interreligiöse Perspektiven verbindet. Im Zentrum stehen subjektorientierte Deutungsprozesse, Perspektivenwechsel sowie die Wahrnehmung von Mensch-Welt-Beziehungen als verantwortungsbezogenes Gefüge. Die Ergebnisse machen sichtbar, wie im Umgang mit dem Psalm Reflexionsprozesse über Mensch-Welt-Beziehungen entstehen, die für nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen anschlussfähig sind, und verdeutlichen exemplarisch den spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts zur BNE.

Stichwörter: Schöpfungspsalmen, religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Design-Based Research, Religionsunterricht, interreligiöses Lernen

1. Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist als Querschnittsaufgabe schulischer Bildung etabliert und fordert alle Fächer heraus, Beiträge zu globalen Transformationsprozessen zu leisten und Schüler*innen zur reflexiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu befähigen. Der Beitrag des Religionsunterrichts wird im fachübergreifenden Diskurs jedoch häufig weniger wahrgenommen. Dabei eröffnet er spezifische Zugänge, indem er nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen im Horizont von Weltdeutung, Sinnfragen und Verantwortung bearbeitet und damit Dimensionen erschließt, die über rein funktionale oder instrumentelle Zugänge hinausgehen.

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: monika.solymar@kphvie.ac.at

² Universität Salzburg, UNIPARK Nonntal – Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg. E-Mail: susanne.lechner-masser@plus.ac.at

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag am Beispiel von Psalm 8, wie Schöpfungspsalmen im Religionsunterricht im Horizont von BNE didaktisch erschlossen werden können und welche Potenziale interreligiös-dialogisch gestaltete Unterrichtsarrangements für religionsbezogene, pluralitätsbezogene und nachhaltigkeitsbezogene Lern- und Deutungsprozesse eröffnen.

Dieser Artikel ist im Kontext fachdidaktischer Entwicklungsforschung verortet und stellt ein Designexperiment vor, in dem Unterrichtsarrangements zu Psalm 8 entwickelt, erprobt und reflektiert werden. Nach der Darstellung des theoretischen Rahmens, der den Beitrag religiöser Bildung zur BNE, das Thema Schöpfung im Horizont von Nachhaltigkeit sowie das Forschungsdesign des übergeordneten Forschungsprojekts in den Blick nimmt, folgt die Darstellung des Designexperiments. Das Fazit bündelt die Ergebnisse und ordnet sie in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung ein.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Frage nach dem Beitrag religiöser Bildung und des konfessionellen Religionsunterrichts zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist Thema aktueller religionspädagogischer Diskussionen (Breit, 2024). Dabei wird betont, dass nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse nicht allein auf naturwissenschaftliche, ökonomische oder politische Perspektiven reduziert werden können, sondern grundlegende Fragen nach Weltverhältnis, Verantwortung und Sinn berühren. Religiöse Bildung setzt an diesen Dimensionen an und eröffnet damit einen spezifischen Zugang innerhalb des BNE-Diskurses.

Als grundlegende Positionen innerhalb der Diskurse zur religiösen Bildung für nachhaltige Entwicklung (rBNE) gelten die Ansätze von Katrin Bederna und Claudia Gärtner. Bederna versteht religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung als Transformationsbildung, die darauf zielt, Lernende zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zu befähigen (Bederna, 2019). Sie betont die Bedeutung subjektorientierter Zugänge sowie die Integration ästhetischer, spiritueller und gemeinschaftlicher Dimensionen in nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse. Gärtner akzentuiert religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung stärker als politische Bildung, die sich kritisch mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie mit den Wertentscheidungen, Leitbildern und Interessen auseinandersetzt, die Nachhaltigkeits- und Transformationsdiskurse prägen (Gärtner, 2020). Beide Ansätze betonen, dass nachhaltige Entwicklung neben technischen oder politischen Lösungen auch eine „kulturelle und spirituelle Neuorientierung im Verhältnis zu Natur und Zukunft“ (Bederna & Gärtner, 2022, S. 18) erfordert.

Der Beitrag religiöser Bildung zur BNE wird darin gesehen, reflexive, ethische und existenzielle Dimensionen von Nachhaltigkeit zu erschließen. Sie erweitert nachhaltigkeitsbezogene Bildungsprozesse um Deutungsräume, in denen Fragen nach Verantwortung, Sinn und Welt-

verhältnis bearbeitet werden können. Ein besonderer Ansatzpunkt liegt in der Bearbeitung des Mind-Behavior-Gaps, der Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln. Nachhaltigkeitsbezogenes Wissen allein führt nicht notwendig zu verändertem Verhalten. Religiöse Bildung kann hier ansetzen, indem sie kognitive, emotionale, motivationale, ästhetische, spirituelle und performative Dimensionen miteinander verbindet und so spezifische Potenziale für transformative Lernprozesse eröffnet.

Die Potenziale des Religionsunterrichts für BNE werden im christlich-muslimischen Beitrag von Akca et al. (2025) weiter vertieft. Religiöse Bildung eröffnet dabei erstens visionäre Zukunftsperspektiven, die über gegenwärtige Krisendiagnosen hinausweisen und Hoffnung und Orientierung ermöglichen. Zweitens stärkt sie eine ethisch-anwaltschaftliche Perspektive, indem sie Fragen globaler Gerechtigkeit sowie die Verantwortung gegenüber vulnerablen und nichtmenschlichem Leben in den Blick rückt. Drittens fördert sie Motivation und Handlungsbereitschaft, da sie nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und existentielle Zugänge erschließt und so zur Überwindung der Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln beitragen kann. Viertens ermöglicht sie durch die Verbindung von Reflexion und religiöser Praxis konkrete Erfahrungsräume, in denen verantwortliches Handeln eingeübt werden kann (Akca et al., 2025, S. 48–52).

2.2. Das Thema Schöpfung im Horizont der rBNE und Nachhaltigkeit

Das Thema Schöpfung eröffnet in der religiösen Bildung einen zentralen theologischen Zugang zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen, wird im Religionsunterricht jedoch in diesem Zusammenhang häufig funktionalisiert und auf seine ethischen Implikationen reduziert (Bederna, 2019, S. 160–209). Theologische Schöpfungskonzeptionen sind keine naturwissenschaftlichen Erklärungen, sondern religiöse Deutungen von Welt und Wirklichkeit. Biblische Schöpfungstexte stellen innerhalb solcher theologischer Schöpfungskonzeptionen eine zentrale Grundlage dar. In ihnen geht es nicht nur um die Frage nach dem Ursprung der Welt, sondern darum, wie Welt als lebensdienliche und von Gott her bestimmte Wirklichkeit verstanden werden kann und welche Konsequenzen sich daraus ergeben.

Im vorliegenden Beitrag wird Schöpfung vor allem aus einer biblisch-theologischen Perspektive entfaltet, wobei alttestamentliche bzw. jüdisch-christlich geteilte Schöpfungstraditionen im Mittelpunkt stehen. Dies ist deshalb relevant, weil das im Kapitel 3 vorgeschlagene Designexperiment an Psalm 8 ansetzt und damit einen Text aufgreift, der sowohl im Judentum als auch im Christentum rezipiert wird. Die biblisch-theologische Perspektive bleibt offen für unterschiedliche religiöse Deutungen und Aneignungen.

Biblische Schöpfungstexte beschreiben die Welt als relationales Gefüge zwischen Gott, Mensch und Mitwelt. Der Mensch steht in mehrfachen Bezügen: in der Beziehung zu Gott als Geschöpf, zu anderen Menschen sowie zur nichtmenschlichen sichtbaren und unsichtbaren Mitwelt. Diese relationale Struktur zeigt, dass menschliche Existenz grundsätzlich eingebunden ist und sich nur im Zusammenhang dieser Beziehungsgeflechte verstehen lässt. Schöpfungserzählungen (Gen 1,1–2,4 und 2,4–31) thematisieren, was und wozu erschaffen wurde,

und verweisen damit auf eine gute Ordnung, die die Begrenztheit des Menschen markiert und zugleich einen Raum für sein Dasein eröffnet.

Das Thema Schöpfung erschließt darüber hinaus einen sozialetischen und visionären Deutungsraum. Benk (2016) betont, dass biblische Schöpfungstexte, in denen es um die Frage nach einer gerechten und lebensförderlichen Welt geht, auch prophetisch zu verstehen sind. Schöpfung wirkt damit als theologisches Konzept kritisch gegenüber lebensfeindlichen Strukturen und zugleich motivierend, indem sie auf die Vision einer anderen, gerechteren Welt verweist. Gottes Handeln begründet und trägt diese Wirklichkeit und eröffnet die Vision einer gerechten Welt. Menschliches Handeln antwortet darauf, indem Menschen versuchen, diese Vision in konkreten Lebenszusammenhängen mitzugestalten. Die Unterscheidung zwischen göttlichem und menschlichem Handeln entlastet den Menschen davon, allein für das Gelingen einer gerechten und lebensförderlichen Welt verantwortlich gemacht zu werden, und weist ihm zugleich eine verantwortliche Rolle und eine gestaltende Aufgabe zu. Aus nachhaltigkeitsbezogener Perspektive ist ein solcher Zugang besonders bedeutsam, weil er Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns theologisch bestimmt, ohne den Menschen zu instrumentalisieren.

Vor diesem Hintergrund kann Schöpfung auch als ökologisch anschlussfähiges Konzept verstanden werden. Nicht die Schöpfung selbst ist „ökologisch“, sondern die in den biblisch-theologischen Schöpfungskonzeptionen angelegte relationale Sicht auf Mensch und Mitwelt eröffnet Perspektiven für ökologische Fragestellungen. Die Vorstellung einer wechselseitig verbundenen und von Gott getragenen Wirklichkeit sensibilisiert dafür, dass menschliches Leben in Abhängigkeiten und Verantwortungszusammenhängen mit der Mitwelt steht. Gerade darin liegt ein wichtiger Anknüpfungspunkt für religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung.

2.3. Forschungsdesign des übergeordneten Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt „Interreligiös-dialogische Erschließung von Psalmen“¹ untersucht das Potenzial ausgewählter Psalmen für interreligiöse Lern- und Lehrprozesse im Religionsunterricht. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Psalmen im schulischen Kontext vorwiegend aus einer konfessionell verengten Perspektive behandelt werden, obwohl sie ein gemeinsames Erbe des Judentums und des Christentums darstellen. Das Projekt fragt, wie Psalmen im Religionsunterricht so thematisiert werden können, dass ihr jüdischer Ursprung sowie ihre jüdischen und christlichen Deutungen und Bedeutungen für interreligiöse Lern- und Lehrprozesse fruchtbar werden. Darüber hinaus wird untersucht, wie interreligiös-dialogisch angelegte Lern- und Lehrarrangements mit Psalmen so gestaltet werden können, dass sie religions- und pluralitätsbezogene Lernprozesse bei Schüler*innen ermöglichen und zur Förderung pluralitätsbezogener Kompetenzen beitragen. Interreligiös-dialogisch bezeichnet die systematische Einbeziehung jüdischer und christlicher Perspektiven auf die Psalmen, die miteinander ins Gespräch gebracht und für Lern- und Reflexionsprozesse genutzt werden.

Das Forschungsprojekt ist nicht primär auf Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgerichtet. Schöpfungspsalmen sind aber besonders anschlussfähig für nachhaltigkeitsbezogene

Themen und eröffnen Möglichkeiten, religions- und nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse zu verschränken und das spezifische Potenzial der rBNE zur BNE zu reflektieren. Darüber hinaus verweist die Auseinandersetzung mit Schöpfungspsalmen im Horizont der rBNE darauf, dass BNE multidisziplinäre und multiperspektivische Zugänge benötigt, um der Komplexität ihres Gegenstandes gerecht werden zu können.

Das Projekt folgt dem Forschungsformat Design-Based Research (DBR), das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Analysen, praxisorientierte Unterrichtsentwicklung sowie empirische Forschung in zyklischen Prozessen miteinander verbindet (Reinmann, 2005). Als konzeptioneller Bezugsrahmen dient die fachdidaktische Entwicklungsforschung nach dem Dortmunder Modell (Hußmann et al., 2013). Dieses wird projektspezifisch erweitert und umfasst fünf miteinander verschränkte Arbeitsbereiche, die iterativ bearbeitet werden.

Die Strukturierung des Lerngegenstandes erfolgt mehrdimensional und berücksichtigt exegetisch-hermeneutische und rezeptionsgeschichtliche Zugänge, jüdische und christliche Auslegungstraditionen und Praxen, Aspekte der Psalmendidaktik sowie interreligiöse Lernprozesse. Ergänzend werden rezeptionsästhetische Perspektiven einbezogen, die Psalmen als poetische und performative Texte verstehen und wahrnehmungs- sowie erfahrungsbezogene Zugänge zu Psalmen betonen (Baldermann, 2013). Berücksichtigt werden zudem die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen sowie Vorstellungen und Unterrichtserfahrungen der Lehrpersonen.

Auf dieser Grundlage werden Lern- und Lehrarrangements für die 3. und 4. Klasse der Primarstufe und die Sekundarstufe I (weiter-)entwickelt. Diese greifen die Spannung von Fremdheit und Nähe der Psalmen produktiv auf, machen Deutungsvielfalt sichtbar und beziehen Schüler*innen als eigenständige theologische Akteur*innen ein.

Die entwickelten Lern- und Lehrarrangements werden von mehreren Religionslehrpersonen an unterschiedlichen Schulen erprobt. Die erhobenen Daten (Unterrichtsbeobachtungen, Schüler*innenprodukte, Befragungen) werden mithilfe qualitativer Auswertungsmethoden analysiert, um Lern- und Lehrprozesse sowie die Deutungsperspektiven der Schüler*innen zu erschließen und die Potenziale sowie Herausforderungen der Unterrichtsd Designs zu untersuchen.

Aus der Verschränkung empirischer Befunde, gegenstandsbezogener Klärungen und didaktischer Reflexionen entstehen lokale Theorien zur interreligiös-dialogischen Psalmendidaktik, zu interreligiösen Lernprozessen und pluralitätsbezogenen Kompetenzen.

Interreligiöse und interdisziplinäre Austauschformate begleiten den Forschungsprozess kontinuierlich und dienen der Reflexion, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung des Projekts.

3. Designexperiment Psalm 8

Zu den wenigen Psalmen, auf die aktuelle österreichische und deutsche Religionsbücher für die Primarstufe verweisen, gehören die Schöpfungspsalmen 104 (Freudenberger-Lötz, 2024,

S. 23) und 8 (Daxecker-Okon et al., 2024, S. 8; Freudenberger-Lötz, 2024, S. 21, 31). Psalm 104 betont das Staunen an der Schönheit der Natur, Psalm 8 verknüpft dieses Staunen mit der Frage nach Sinn und Platz menschlichen Lebens. In Schulbüchern wird Psalm 8 darum häufig mit den Themen „Achtsamkeit“ und „Verantwortung“ verbunden. Mit ihm bietet sich die Möglichkeit, den komplexen Zusammenhang von Mensch und Natur anhand seines ungekürzten Textes zu erschließen. In der Verknüpfung der Reflexion des eigenen Menschseins im Rahmen einer staunenden, schöpfungstheologischen Weltdeutung und der Ermächtigung der Schüler*innen zu eigenem Handeln im Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten liegt das besondere Potenzial dieses Schöpfungpsalms.

Die folgende Dokumentation und Reflexion eines zu entwickelnden Unterrichtsdesigns zu Psalm 8 basiert auf einem Designexperiment mit explorativem Charakter, in dem einzelne Unterrichtssequenzen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in einer konfessionell-kooperativen Religionsgruppe (evangelisch/katholisch) der vierten Schulstufe sowie in einer altersstufenübergreifenden monokonfessionellen Kleingruppe (evangelisch) der zweiten bis vierten Schulstufe durchgeführt wurden (Unterrichtsdesign und Durchführung: Susanne Lechner-Masser; Durchführung in der konfessionell-kooperativen Gruppe in Kooperation mit Rosemarie Grabner, katholische Religionslehrerin). Ziel dieses Designexperiments war es, Erkenntnisse über die Durchführbarkeit eines Unterrichtsdesigns zu gewinnen, in dem die Potenziale des Psalms sowohl innerhalb des durch die Religionsgruppen definierten konfessionellen Rahmens erschlossen werden können, als auch durch einen interreligiös-dialogischen Zugang, der nicht-christliche Perspektiven und Lebensrealitäten einbezieht. Die hierfür vorgesehenen Unterrichtssequenzen sind nicht zwingend mit Unterrichtseinheiten im Sinne schulischer Lernorganisation identisch und können je nach Lernstand der Schüler*innen flexibel gestaltet werden.

3.1. Psalm 8 als Reflexion über Mensch und Natur

- (1) Ein Psalm Davids, vorzusingen, auf der Gittit.
- (2) HERR, unser Herrscher, wie herrlich ist dein Name in allen
Landen, der du zeigst deine Hoheit am Himmel!
- (3) Aus dem Munde der jungen Kinder und Säuglinge hast du
eine Macht zugerichtet um deiner Feinde willen, dass du
vertilgest den Feind und den Rachgierigen.
- (4) Wenn ich sehe die Himmel, deiner Finger Werk, den Mond
und die Sterne, die du bereitet hast:
- (5) was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst, und des
Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst?
- (6) Du hast ihn wenig niedriger gemacht als Gott, mit Ehre und
Herrlichkeit hast du ihn gekrönt.

(7) Du hast ihn zum Herrn gemacht über deiner Hände Werk,
alles hast du unter seine Füße getan:

(8) Schafe und Rinder allzumal, dazu auch die wilden Tiere,

(9) die Vögel unter dem Himmel und die Fische im Meer und
alles, was die Meere durchzieht.

(10) HERR, unser Herrscher, wie herrlich ist dein Name in allen
Landen!

(Text des Psalms 8 nach der Lutherbibel revidiert 2017)

In der zitierten deutschen Übersetzung des Psalms (Lutherbibel 2017) lassen die Sprachbilder „HERR“, „Herrscher“, „Macht“, „Herrlichkeit“, „gekrönt“ und „unter die Füße getan“ an menschliche ausbeuterische Vorherrschaft über die Natur denken. Gerade Psalm 8 eröffnet aber gegenteilige Perspektiven (Meynet, 2021, S. 77–93; Sommer, 2020).

Vers 2 („HERR, unser Herrscher, wie herrlich...“) und seine fast wörtliche Wiederholung in Vers 10 bilden einen Verständnisrahmen, in dem ‚Gott‘ als Erschaffer und Erhalter dieser Welt vorgestellt wird. Mit Gottes ‚Namen‘, der in seinem hebräischen Wortbild partizipierende Anwesenheit Gottes in dieser Welt ausdrückt und im deutschen Text mit den Majuskeln ‚HERR‘ wiedergegeben wird, werden Wohlwollen, Zuwendung, Hilfe und Rettung aus Notlagen assoziiert.

In diesem Rahmen bilden die Verse 4–5 („Wenn ich sehe die Himmel ... was ist der Mensch, dass du seiner gedenkst“) eine Reflexionsfrage über das Dasein und den Sinn menschlichen Lebens. Als zentrales Motiv des Psalms thematisiert sie die Spannung zwischen der Verbundenheit der Menschen mit der Natur einerseits und der existentiellen Fremdheitserfahrung andererseits, die mit der erlebten, die Natur beeinflussenden menschlichen Dominanz gegeben ist. Tiefe Verbundenheit mit Gott („dass du seiner gedenkst“ / „dass du dich seiner annimmst“) steht im Widerspruch zu einem Gefühl der Verlorenheit und natürlichen Vergänglichkeit.

In den Versen 6–9 wird die Reflexion in ein Verständnis gelenkt, in dem menschliche Schaffenskraft zugleich als Wunder und Verpflichtung angesehen und dem Fragenden ein fester Platz zugewiesen wird. Dabei verweisen die Verse 6–7 („Du hast ihn wenig niedriger gemacht ... alles hast du unter seine Füße getan“) auf Gen 1,26–30 und 2,4–7. Im Schöpfungslied Gen 1 werden Menschen als letztes ‚Schöpfungswerk Gottes‘ erschaffen und an die umgebende Welt als Lebensraum verwiesen. Im Schöpfungsmythos Gen 2 werden sie als erste aller Schöpfungswerke in einen ‚Garten‘ als Ort vollkommener Harmonie zwischen Mensch und Natur versetzt. Beide Male wird die ‚Ebenbildlichkeit‘ der Menschen mit Gott betont, im Mythos durch die Einhauchung des göttlichen ‚Atems‘ in den aus Erde genommenen Körper. Menschen tragen als schaffende und selbstreflektierende Wesen Verantwortung für ihren Lebensraum („unter seine Füße getan“). Zu diesem Lebensraum gehören in konzentrischer Erweiterung (Verse 8–9) die unmittelbar wirtschaftlich genutzte Tierwelt, die freiere Natur und die Welt der entfernteren Vögel und Meerestiere.

Ein besonderes Proprium des Psalms ist Vers 3, der die ‚Macht Gottes‘ als Erhalter und Urheber der Welt mit dem Lob „aus dem Mund der jungen Kinder und Säuglinge“ verknüpft. In der jüdischen und christlichen Auslegungstradition wird dieser Vers unterschiedlich gedeutet. Er kann auf ‚reines und daher wirkungsvolles‘ kindliches Gebet bezogen werden, auf mit kindlichem Lernen verknüpfte, sich der Macht von Gewalt entgegenstellende Kultur oder auf die besondere Schwäche von Schutzlosen, die den Schutz Gottes evoziert (Sommer, 2020). Seine messianische Konnotation (Joel 2,16, Auszug „des Bräutigams aus seiner Kammer“) wird in Mt 21,16 (Einzug Jesu in Jerusalem/Jesus im Tempel) christlich gedeutet. Diese Deutung wird auch in Mk 10,13–16 angesprochen, einer in allen Religionsbüchern aufgenommenen Erzählung (Pendl-Todorovic et al., 2024, S. 80; Daxecker-Okon et al., 2024, S. 58; Freudenberger-Lötz, 2023, S. 72). Sie verweist die Anwesenden/Leser*innen im Hinblick auf das ‚Reich Gottes‘ als Raum der göttlichen Gegenwart auf die Kinder in ihrer Mitte.

In Übereinstimmung mit dem Ansatz des Forschungsprojekts wird Psalm 8 in seiner ungekürzten Fassung über Einzelverse erschlossen. Im Unterschied zu freien Nachdichtungen, in denen Psalmen der kindlichen Sprach- und Lebenswelt angepasst werden (Lechner-Masser, 2024), wird hier die hohe Anschlussfähigkeit der bildhaften Sprache des Psalms an die kindliche Gefühls- und Erfahrungswelt genutzt (Baldermann, 2013, 2018; Oberthür & ten Berge, 2023), um multiple Deutungsprozesse zu ermöglichen. Die Reflexionsfrage (Verse 4–5) dient als Einstieg und erschließt die Thematik des Psalms. Mit Vers 3, in dem Kinder explizit als Hoffnungsträger*innen genannt werden, bietet sich die Möglichkeit, kindliches Potenzial zu stärken. Der konfessionelle Horizont wird im interreligiösen Zugang durch die Einordnung des Psalms als Erbe der Hebräischen Bibel/des Alten Testaments, durch Reflexion der christlichen Perspektive auf Vers 2 (Gott) und Verse 4–5 (Mensch) und mittels Perspektivenerweiterung durch jüdische Interpretationslinien zu diesen Versen aufgebrochen. Die Thematik des Psalms eröffnet in allen drei Unterrichtssequenzen rBNE-relevante Dimensionen, die in textbasierter Auseinandersetzung reflektiert und in Handlungsoptionen transformiert werden können.

3.2. Die Reflexionsfrage im Designexperiment der Primarstufe

Um die im Psalm formulierte Frage nach dem eigenen Menschsein (Verse 4–6) als für Kinder relevante Frage zu erschließen, wird sie elementarisierend (Schweitzer et al., 2019, S. 12–21) in kleinste, materialgestützte Sequenzen unterteilt. Sie wird ähnlich vergleichbaren Entwürfen (Jäggle et al., 2017, S. 15–20) als ‚Nachdenkfrage‘ vorgestellt, die im Unterschied zu ‚Wissensfragen‘ multiperspektivisch beantwortet und immer wieder neu gestellt werden kann. Durch die Wahl des kindertheologischen bzw. -philosophischen Gesprächs als didaktische Methode, in dessen dialogischem Geschehen sich die Schüler*innen mit ihrer je eigenen Lebensrealität einbringen können, wird Mehrperspektivität in besonderer Weise gefördert.

Anknüpfend an die besondere Beziehung der Kinder zur Tierwelt, die im Religionsunterricht häufig mit dem katholischen Heiligen Franz von Assisi verknüpft wird (Pendl-Todorovic et al., 2024, S. 27; Freudenberger-Lötz, 2023, S. 21; Daxecker-Okon et al., 2024, S. 17), wählen die Schüler*innen ihre Lieblingstiere und reflektieren gemeinsam deren Stärken. Von hier aus

wird die Frage nach dem Menschsein und den Stärken der Menschen gestellt. Im Designexperiment konnten in dieser ersten Reflexion sehr unterschiedliche Ergebnisse beobachtet werden. Insbesondere in der altersstufenübergreifenden Kleingruppe fielen mehrheitlich negative Zuschreibungen auf: Menschen wären „eine Plage für die Natur“, sie würden die Welt „zerstören“. Während den zuvor gewählten Tieren zahlreiche positive Fähigkeiten und Eigenschaften zugesprochen wurden, konnten die Schüler*innen für Menschen, also für sich selbst, keine solche finden. Dies deutet auf eine im Kontext der Klima- und Umweltdiskussion bedenkliche Verunsicherung der Schüler*innen. Mit Begriffen wie „Lebewesen“, „Aff“ und „Säugetiere“ wurden Menschen als Teil der Natur biologistisch eingeordnet, aber nicht in ihrem Sosein definiert und wertgeschätzt.

Dies gelang erst durch die Einbettung der Frage in den größeren Sinnzusammenhang ‚Schöpfung‘, der mit dem Psalm gegeben ist. Im Staunen über die ‚Welt‘ (Natur, Kosmos) und in der Reflexion über das erschaffende „Du“ des Psalms einerseits und das korrespondierende ‚Wir‘ der Schüler*innen andererseits erkannten diese ihre ‚Besonderheit‘ zunächst in ihrer persönlichen Einmaligkeit und Einzigartigkeit. Aussagen wie „Ein Mensch ist eine Erfindung von Gott, aber die Menschen erfinden auch Dinge“ zeigen, wie Ebenbildlichkeit Gottes als anthropologisches Konzept in kindliche Sprache übersetzt wurde. Von hier aus konnten dann Fähigkeiten benannt werden, die alle Menschen verbinden: menschliche Klugheit, abstraktes Denken, Selbstreflexion, Entscheidungsfreiheit, Schaffensgeist und damit weltumspannende Bewegungsfreiheit.

Die religiöse Dimension des Psalms bietet also eine besondere Möglichkeit, positive Deutungshorizonte zu eröffnen. Performativ wurde die initiierte positive Selbstwahrnehmung durch Individualisierung der Antwort auf die Reflexionsfrage in Vers 6 („Du hast ihn wenig niedriger gemacht“) und Verknüpfung der ethischen Komponente in Verse 7–9 („alles hast du unter seine Füße getan“) mit der kindlichen Lebenswelt verstärkt. Dafür wurde jedes Schulkind in der Mitte der Religionsgruppe platziert, mit einer Krone für sein Sosein geschmückt und mit dem Vorlesen von Vers 6 persönlich wertgeschätzt. Mit dem Satz „Ich kümmere mich um ...“ wurde der ethische Anspruch in den Versen 7–9 in Handlungsoptionen gelenkt, die von den Schüler*innen individuell im Kümmern um Haustiere, Geschwister, aber auch um das eigene Leben, den eigenen Körper, das eigene Wohlbefinden und das Miteinander im Sozialbereich gefunden wurden. In der existentiellen Auseinandersetzung mit dem Psalm als schöpfungstheologischem Text konnten so handlungsorientierte Verknüpfungen mit der eigenen Lebenswelt von den Schüler*innen selbst entdeckt werden, ohne den Psalm in Hinblick auf ein erwünschtes Verhalten zu instrumentalisieren und ohne ethisches Handeln als von außen kommende Forderung an die Kinder heranzutragen (Benk, 2022, S. 115). Erinnerungsfotos ermöglichten, diesen Prozess über einen größeren Zeitraum hinweg zu reflektieren.

Abschließend konnte von der Erfahrung eigener Wertschätzung aus die Verbundenheit von Menschen und der sie umgebenden Natur reflektiert werden, die in einem geteilten Lebensraum aufeinander angewiesen sind. In diesem Sinn wurden, in Parallele zu V6, den eingangs

gewählten Tieren von den Schüler*innen ebenfalls ‚Kronen‘ für ihr spezifisches Sosein und ihren Platz in dieser Welt vergeben.

3.3. Stärkung des kindlichen Potenzials

Mit Vers 3, in dem Kinder als Hoffnungsträger*innen thematisiert werden, kann eine vertiefende Reflexion der Schüler*innen über ihr Sosein nicht nur als Menschen, sondern als Kinder initiiert werden. Als Einstieg dient die Erzählung aus Mk 10,13–16, die je nach Lernstand präsentiert oder erinnert und inhaltlich wie literarisch mit dem Psalmvers verknüpft wird. Anschließend werden die Schüler*innen nach ihren Selbsteinschätzungen gefragt: Würden sie für sich als Kinder besondere Fähigkeiten beschreiben wollen oder können, die sie von Erwachsenen unterscheiden?

Im Designexperiment wurden als spezifische Kompetenzen von Kindern Ehrlichkeit, Hoffnung, Mut, Zeit, Liebe und Vertrauen angeführt, den Erwachsenen hingegen größere Verantwortung zugeschrieben. In der altersstufenübergreifenden Kleingruppe konnte auch in dieser Unterrichtssequenz ein möglicher Einfluss der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Entwicklung beobachtet werden: Mit Aussagen wie „Kinder führen keine Kriege, aber müssen daran teilhaben“ verorteten sich die Schüler*innen – christlichen Interpretationen des Verses entsprechend – als eindeutig Schwächere gegenüber einer Welt, die sie nicht beeinflussen können. In diesem Zusammenhang sind auch Aussagen wie „Kinder können (müssen) gut lügen“ oder „Kinder können sich besser (vor Erwachsenen, vor Gefahr) verstecken“ zwar als Stärken formuliert, stehen aber im Kontext negativer Aussagen. Auch weitere Fähigkeiten wurden negativ als Mangel unter Erwachsenen beschrieben, die „nicht spielen“ und „wenig lachen“ würden, „nie Zeit haben“, „ihre Arbeit zu wichtig nehmen“ und „Schönes in der Natur nicht beachten“. ‚Feinde und Rachgierige‘ aus V3 wurden nicht auf Personen, sondern auf (kriegerische) Gewalt, Ausbeutung der Umwelt, Missachtung von Kinderrechten, Lieblosigkeit und Nichtachtung der Tierwelt durch Erwachsene bezogen. Ein theologisch begründetes verbindendes Element zur Erwachsenenwelt wurde in der bleibenden Kindschaft Erwachsener gegenüber Gott gefunden. Hier wurde das Potenzial zur Überwindung von ‚Feindschaft und Rachgier‘ gesehen.

In der Erschließung von V3 wird eine Stärkung des Selbstbewusstseins sowie eine von emotionaler Hoffnung getragene Ermächtigung der Schüler*innen initiiert. Durch die performative Aneignung von V3 mit einem eingängigen, den Verstext aufnehmenden Lied, das die Schüler*innen durch das laufende Schuljahr begleitete, wurde dieser Prozess der Stärkung und Ermächtigung zu kindereigenem Handeln unterstützt.

3.4. Interreligiös-dialogische Perspektivenerweiterung

Der konfessionelle Rahmen der Erschließung des Psalms wird durch die Thematisierung seiner literarischen Entstehung aufgebrochen. Dabei werden die hebräische Sprachgestalt des Psalms, seine lokale (Israel/Palästina) und literarische Verortung (Hebräische Bibel/Altes Tes-

tament) berücksichtigt. Eine Zeitlinie verdeutlicht die Beziehung zwischen Judentum, Christentum und Islam, indem jeweils deren Beginn markiert und ihr Weiterbestehen durch bis in die Gegenwart gezogene Linien dargestellt wird. Die Schüler*innen verorten sich als Religionsgruppe unabhängig von ihrer persönlichen Glaubensüberzeugung oder Zugehörigkeit zur Kirche in der Gegenwart, die der christlichen Linie entspricht. Die Darstellung des Christentums als ‚Christus‘-Gemeinschaft, die auf Erzählungen der Hebräischen Bibel/des Alten Testaments zurückblickt, macht das Christentum u.a. als Interpretationsgemeinschaft dieser mit dem Judentum geteilten Texte verstehbar. Eine erste Perspektivenübernahme konnte bereits da beobachtet werden, wo Schüler*innen die reale Möglichkeit einer gleichzeitigen Verwendung des Psalms in christlichen und jüdischen Religionsklassen reflektierten.

Ausgehend von Vers 4 („Wenn ich sehe die Himmel...“) lassen sich anhand der jüdischen Praxis der Schabbatruhe und der christlichen Praxis der Sonntagsruhe in ihren Parallelen und Differenzen erste rBNE-relevante interreligiöse Dimensionen des Psalms thematisieren. In beiden Fällen wird der Schönheit der Natur und der Unverfügbarkeit des Lebens gedacht. Insbesondere mit der Schabbatruhe wird jede kreative Veränderung der Welt in Achtsamkeit gegenüber dem Schöpfungswerk Gottes ruhen gelassen. Damit werden Perspektiven sichtbar, die Nachhaltigkeit nicht primär von Veränderung und Optimierung, sondern von Wahrnehmung, Begrenzung, Unterbrechung und Wertschätzung des Gegebenen her verstehen. Die Auseinandersetzung mit jüdischen und christlichen Traditionen des Innehaltens eröffnet den Schüler*innen unterschiedliche religiöse Zugänge zu Fragen von Mensch, Natur und Verantwortung und fördert damit die Fähigkeit, nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen multiperspektivisch zu reflektieren. Initiativen zur Schöpfungsbewahrung, die sowohl im jüdischen als auch im christlichen Kontext mit diesen Gedanken verbunden werden, können in eigenen Unterrichtssequenzen aufgenommen und vertieft werden.²

In höheren Schulstufen können ausgehend von Vers 6 („Du hast ihn wenig niedriger gemacht als Gott“) für den Diskurs von Schöpfung und Nachhaltigkeit relevante christliche und jüdische Auslegungstraditionen aufgenommen werden. Dieser Vers wird in der jüdischen und christlichen Traditionsliteratur nicht nur auf Menschen im Allgemeinen, sondern auf Mose bzw. Christus hin interpretiert. Beide Interpretationen ziehen mit dem Gedanken einer Tora-treuen bzw. einer dem christlichen Geist entsprechenden Lebensweise ähnliche ethische Konsequenzen nach sich, die in den Diskurs der Nachhaltigkeit eingebracht werden können.

Die interreligiöse Perspektivenenerweiterung zeigt, dass nachhaltige Lebensführung religiös unterschiedlich begründet werden kann, ohne dass daraus gegensätzliche ethische Orientierungen folgen. Dies ist für eine religionsbezogene Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutsam. Die Schüler*innen lernen, in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen religiösen Deutungen und ihren Voraussetzungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Fragen von Verantwortung, Gerechtigkeit und Schöpfungsbewahrung zu erschließen.

4. Fazit: Nachhaltigkeit im Designexperiment

Das vorliegende Designexperiment zeigt, dass Schöpfungspsalmen ein besonderes Potenzial besitzen, religionsbezogene und nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse miteinander zu verschränken. Nachhaltigkeit wurde in den Unterrichtssequenzen nicht als eigenständiger Unterrichtsgegenstand behandelt, sondern erschloss sich aus der existenziellen Auseinandersetzung mit Psalm 8 und seinen Fragen nach Menschsein, Welt und Verantwortung. Die im Psalm angelegte Reflexion über die Stellung des Menschen in der Schöpfung eröffnete einen sowohl religions- als auch nachhaltigkeitsbezogen relevanten Deutungsraum, in dem die Schüler*innen ihre Beziehung zur Natur, zu anderen Menschen und zu sich selbst reflektieren konnten, ohne andere persönliche oder weltanschauliche Perspektiven auszuschließen.

Besonders aufschlussreich war die Beobachtung, dass die Schüler*innen zu Beginn der Unterrichtssequenzen Menschen negativ beschrieben und mit Naturzerstörung, Umweltbelastung und mangelnder Rücksichtnahme assoziierten. Erst durch die Einbettung der Frage nach dem Menschsein in den schöpfungstheologischen Horizont des Psalms entwickelten sie positive Deutungen ihrer eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Die Schüler*innen beschrieben menschliche Klugheit, Kreativität, Selbstreflexion und Entscheidungsfreiheit als besondere Potenziale und verbanden diese mit Verantwortung für die sie umgebende Welt. Damit verweist das Designexperiment auf eine für die rBNE zentrale Einsicht: Nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse benötigen nicht nur Problembewusstsein, sondern auch positive Selbst- und Weltdeutungen, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die Bedeutung von Selbstwirksamkeit und Subjektorientierung. Die performative Erschließung des Psalms sowie die bewusste Stärkung kindlichen Potenzials ermöglichten es den Schüler*innen, sich als handlungsfähige und verantwortliche Subjekte wahrzunehmen, ihre Eingebundenheit in die Mitwelt zu reflektieren und eigene Handlungsmöglichkeiten zu erschließen. Nachhaltigkeit wurde nicht als Wissensbestand, Werteorientierung oder normativer Verhaltenskatalog vermittelt, sondern in einen Deutungs- und Reflexionsraum eingebettet, in dem Fragen nach Menschsein, Welt und Verantwortung individuell, gemeinschaftlich und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet werden konnten.

Die interreligiöse Erweiterung des Unterrichtsdesigns trägt zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bei, indem sie den Deutungshorizont der Schüler*innen erweitert und die Reflexion unterschiedlicher religiöser und nichtreligiöser Perspektiven ermöglicht. Dadurch werden Kompetenzen gefördert, die für nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse zentral sind: die Wahrnehmung von Perspektivenvielfalt, der reflektierte Umgang mit Mehrdeutigkeit sowie die Fähigkeit, eigene Positionen zu begründen und Verantwortung im Horizont unterschiedlicher Deutungen zu reflektieren. Gerade weil nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen durch Komplexität, unterschiedliche Interessenlagen und konkurrierende Perspektiven gekennzeichnet sind, kommt diesen Kompetenzen besondere Bedeutung zu.

Die Ergebnisse des Designexperiments legen nahe, dass Schöpfungspsalmen einen Zugang zu nachhaltigkeitsbezogenen Lernprozessen eröffnen können, der nicht bei Umweltproblemen ansetzt, sondern bei der Frage nach dem Menschen und seinem Verhältnis zur Mitwelt. Die Auseinandersetzung mit Psalm 8 ermöglichte es den Schüler*innen, eigene Vorstellungen von Menschsein, Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und diese mit unterschiedlichen Deutungen von Mensch, Welt und Verantwortung in Beziehung zu setzen. Das Designexperiment verweist auf das Potenzial von Schöpfungspsalmen, Nachhaltigkeit als Frage des Menschseins und verantwortlichen Handelns im Horizont unterschiedlicher Weltdeutungen zu erschließen.

Literatur

- Akca, A. A., Amber, Y., Kuhn, D., El Maaroufi, A., Enxing, J., Gärtner, C., Räubig, P., & Ulfat, F. (2025). Another world is possible: Ein christlich-muslimischer Beitrag zum Potenzial religiöser BNE. In J. Costa, H. Kminek, T. Ruckelshauß, M. Singer-Brodowski, & J. Weselek (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten* (S. 37–57). Barbara Budrich.
- Baldermann, I. (2013). *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen* (11. Aufl.). Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Baldermann, I. (2018). Existentielle Bibeldidaktik. In M. Zimmermann & R. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Bibeldidaktik* (2. Aufl., S. 416–421). Beltz Juventa.
- Bederna, K. (2019). *Every day for future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Matthias Grünewald.
- Bederna, K., & Gärtner, C. (2022). Dramatisch! Irrelevant? Gott suchen, erfahrungsbezogen theologisieren und solidarisch unterbrechen: Fünf Thesen zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Loccumer Pelikan*, 44(2), 18–24.
- Benk, A. (2016). *Schöpfung – eine Vision von Gerechtigkeit: Was niemals war, doch möglich ist*. Matthias Grünewald.
- Benk, A. (2022). Das Thema Schöpfung und Menschenrechtsbildung im jüdisch-christlichen Kontext. In B. Reichmann & W. Urbany (Hrsg.), *Jüdische und christliche religiöse Bildung im Dialog: Anstöße für eine menschenrechtliche Zukunft* (S. 107–119). Matthias Grünewald.
- Breit, M. (2024). Transformationsbildung, politische Bildung oder religiöse Bildung? Feldvermessung und Literaturüberblick zum religionspädagogischen Diskurs um religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Theo-Web*, 23(1), 6–22.
- Daxecker-Okon, H., Kraml, A., Mizrachi, E., Neureiter-Schlack, C., & Schwarzenbacher, B. (2024). *Einfach so – von dir geliebt: Religion 1*. Tyrolia.
- Die Bibel: Lutherbibel revidiert 2017*. (2016). Deutsche Bibelgesellschaft.
- Freudenberger-Lötz, P. (Hrsg.). (2023). *Spuren lesen: Religionsbuch 1/2*. Calwer Verlag.
- Freudenberger-Lötz, P. (Hrsg.). (2024). *Spuren lesen: Religionsbuch 3/4*. Calwer Verlag.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum: Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. transcript.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Waxmann.
- Jäggle, M., Langer, M., Rothgangel, M., & Schimak, B. (2017). *fragen und antworten suchen und finden: Religionsbuch 3*. Hermagoras.

- Lechner-Masser, S. (2024). Psalmen für jüdische und christliche Kinder. Ein Vergleich jüdischer und christlicher Psalmadaptionen. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(1), 224–241.
- Meynet, R. (2021). *The Psalter, book one* (Ps 1–41). Peeters.
- Oberthür, R., & ten Berge, M. (2023). *Du umgibst mich von allen Seiten: Psalmen für Kinder*. Gabriel.
- Pendl-Todorovic, R., Almer, A., Feiner, V., Finster, H., Jensen, K. S., Neuhold, H., Wünscher, M., & Stürzenbecher, C. (2024). *Schatzbuch Religion 1*. Finster.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69.
- Schweitzer, F., Hahn, S., & Krimmer, E. (2019). *Elementarisierung 2.0: Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sommer, B. (2020). Hebrew humanism: Commentary on Psalm 8. In E. Lawee, M. Avioz, & Y. Ofer (Hrsg.), *כדורי ליעקב והוקרה ידידות מנחות: ז"א ופרשנות מקרא עיוני* [Studien zur Bibel und Exegese 11] (S. 7*–32*). Bar-Ilan University Press.

Anmerkungen

¹ Das Forschungsprojekt ist gefördert durch den Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF).
Projektnummer: PAT9623624.

² <https://www.greensabbathproject.net/> [Abruf 31.03.2026]; <https://www.initiative-schoepfung.net/news/video-was-ist-die-initiative-schoepfung/> [Abruf 31.03.2026].

Sachunterricht als Studienfach

Entwicklungschancen für die Ausbildung im Fachbereich Sachunterricht im Kontext einer reflexiven Grundbildung

Kerstin Schmidt-Hönig¹, Johannes Brzobohaty²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1570>

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag analysiert Entwicklungschancen in der Ausbildung von Lehrpersonen für den Sachunterricht der Primarstufe im Kontext curricularer Reformen. Ausgangspunkt ist die Umstrukturierung des Lehramtstudiums in eine sechssemestrige Bachelor- und eine viersemestrige Masterphase ab dem Studienjahr 2025/26. Auf Basis der Curricula der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich (KPH Wien/NÖ) werden insbesondere Fragen der Entwicklung einer Fachidentität für den Fachbereich Sachunterricht, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalisierung sowie der Integration inklusiver Bildungsansätze untersucht. Dabei wird die Verschränkung von Theorie, Praxis und forschendem Lernen als zentrale Herausforderung betrachtet. Die Analyse zeigt, dass insbesondere die modulare Struktur sowie die Integration von fachlichen Schwerpunkten neue Entwicklungsmöglichkeiten für eine reflexive Grundbildung eröffnen. Die Einbindung einer inklusiven Hochschullernwerkstatt im Fachbereich Sachunterricht verdeutlicht exemplarisch, wie innovative Lernräume zur Professionalisierung beitragen können.

Stichwörter: Sachunterricht, Curriculumsentwicklung, Hochschullernwerkstatt

1 Einleitung

Curriculumsentwicklung im Kontext der Primarstufen-Lehrer*innenbildung ist durch komplexe Spannungsfelder geprägt. Einerseits besteht die Anforderung, Studierende praxisnah auf den Beruf als Lehrer*in vorzubereiten, andererseits müssen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte systematisch und wissenschaftsorientiert vermittelt werden. Diese Dualität führt zu strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen, eröffnet aber zugleich Entwick-

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

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: johannes.brzobohaty@kphvie.ac.at; Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien. E-Mail: johannes.brzobohaty@univie.ac.at

lungschancen für die Gestaltung moderner Lehramtsstudiengänge. Im Zuge der Reform der Lehrer*innenbildung im Jahr 2025 wurde das Studium neu gegliedert. Das neue Bachelorstudium (Curriculum, 2025a) umfasst sechs Semester, das Masterstudium (Curriculum, 2025b) weist eine Studiendauer von mind. vier Semester auf. Während das Bachelorstudium die unmittelbare Berufsbefähigung („fit for the job“) in den Fokus stellt, dient das Masterstudium der Vertiefung, Reflexion und Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenzen. Diese Zweiteilung ermöglicht eine differenzierte Kompetenzentwicklung entlang klar definierter Qualifikationsniveaus. So umfassen die Zielperspektiven des Qualitätssicherungsrates allgemeine pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische Kompetenzen, soziale und Interreligiöse Kompetenzen sowie Diversitäts- und Genderkompetenzen und Professionsverständnis (Curriculum, 2025a; b).

Obwohl die Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich bereits mehrfach unter strukturellen und organisatorischen Gesichtspunkten untersucht wurde, liegt bislang nur eine begrenzte Anzahl an Analysen vor, die sich spezifisch mit der Rolle des Sachunterrichts innerhalb der neuen Curricula der Primarstufe auseinandersetzen. Insbesondere bleibt vielfach offen, wie sich die curriculare Neustrukturierung auf Professionalisierungsprozesse, die Entwicklung fachlicher Identität sowie auf die Verbindung von Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug auswirkt.

Der vorliegende Beitrag versteht „Entwicklungschancen“ daher nicht ausschließlich im Sinne struktureller Veränderungen, sondern als Möglichkeiten zur Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenz, reflexiver Professionalität sowie multiperspektivischer Bildungsprozesse im Studienfach Sachunterricht.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Welche Entwicklungschancen ergeben sich aus der curricularen Neustrukturierung für das Studienfach Sachunterricht?
2. Wie werden reflexive Grundbildung, Vielperspektivität des Unterrichtsfaches und Professionalisierung curricular umgesetzt?
3. Welche Spannungsfelder entstehen zwischen Generalisierung, fachlicher Spezialisierung und wissenschaftlicher Professionalisierung?

Methodisch basiert der Beitrag auf einer qualitativen Dokumentenanalyse ausgewählter Curricula der KPH Wien/Niederösterreich sowie auf einer theoretischen Analyse einschlägiger fachwissenschaftlicher und sachunterrichtsdidaktischer Literatur.

1.1 Berufsbild Lehrer*in – Curriculumsentwicklung

Das Berufsbild von Lehrer*innen der Primarstufe (BMB, 2025) weist ein Spannungsfeld auf: einerseits wird ein generalistisches Profil erwartet, andererseits sind fachliche Vertiefungen notwendig, um qualitativ hochwertigen Unterricht gewährleisten zu können. Diese Spannung spiegelt sich in der curricularen Gestaltung wider. Professionstheoretisch lässt sich der Leh-

rer*innenberuf als antinomische Profession beschreiben, die durch widersprüchliche Anforderungen geprägt ist. Lehrpersonen müssen einerseits wissenschaftliche Standards berücksichtigen, andererseits aber situativ, pädagogisch und zielgruppenorientiert handeln.

Die Studienarchitektur der Pädagogischen Hochschule kombiniert wissenschafts- und professionsorientierte Elemente. In der Verbindung universitärer und pädagogischer Ausbildungsmodelle sieht Soukup-Altrichter (2020, S. 46 f.) eine Stärke der Pädagog*innenbildung an Pädagogischen Hochschulen und zeigt sich insbesondere in der modularen Struktur des Studiums, die eine systematische Kompetenzentwicklung ermöglichen soll.

Die Studienarchitektur orientiert sich in der Bachelor- wie in der Masterphase an einem integrativen Modell, das drei zentrale Bereiche miteinander verbindet:

- *Bildungswissenschaftliche Grundlagen*: Vermittlung theoretischer Fundierungen pädagogischen Handelns.
- *Fachwissenschaft und Fachdidaktik*: Ermöglichung der inhaltlichen und didaktischen Durchdringung der Unterrichtsgegenstände.
- *Pädagogisch-praktische Studien*: Sicherstellung der Anwendung und Reflexion der Lehrinhalte im schulischen Kontext (Curriculum, 2025a).

Diese Bereiche sind zirkulär angeordnet, wodurch ein kontinuierlicher Austausch zwischen Theorie und Praxis gewährleistet wird. Das Modell bietet somit eine konsequente Kompetenzorientierung mit dem Ziel der Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen zukünftiger Lehrer*innen.

Die Professionalisierung von Lehrpersonen erfolgt im Spannungsfeld von Wissen, Können und Haltung. Das Curriculum der KPH Wien/NÖ verfolgt dabei einen ganzheitlichen Ansatz, der verschiedene Kompetenzbereiche integriert.

Ein zentrales Element ist das Konzept des forschenden Lernens, das Studierende dazu befähigen soll, ihre eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei lassen sich vier zentrale Handlungsdimensionen unterscheiden:

- *Rezipieren*: Aneignung wissenschaftlicher Erkenntnisse
- *Erforschen*: Analyse der eigenen Praxis
- *Reflektieren*: kritische Auseinandersetzung mit Handlungsweisen
- *Entwickeln*: Gestaltung eigener Unterrichtskonzepte (Curriculum, 2025a;b)

Diese Dimensionen sind integraler Bestandteil aller Studienbereiche und tragen maßgeblich zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen der Studierenden bei. Gerade im Sachunterricht zeigt sich dieses Spannungsfeld besonders deutlich:

- Fachliche Komplexität muss reduziert werden, ohne fachlich unangemessen zu vereinfachen.

- Unterschiedliche disziplinäre Perspektiven müssen integriert werden.
- Wissenschaftsorientierung muss mit Kindorientierung verbunden werden.
- Offene Lernprozesse müssen zugleich strukturiert begleitet werden.

Die curriculare Gestaltung des Studienfachs Sachunterricht steht daher vor der Herausforderung, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern reflexive Professionalität im Umgang mit diesen Spannungsfeldern anzubahnen.

1.2 Professionalisierung im Kontext reflexiver Grundbildung

Das Kompetenzprofil angehender Lehrer*innen ist angesichts der Anforderungen an die Bildung im 21. Jahrhundert vielfältig. Den Lehrer*innenberuf als Profession (Berkemeyer & Mende, 2018, S. 119) zu begreifen bedeutet einerseits Professionalität im Sinne einer Ausrichtung auf die 21st Century Skills (OECD, 2019) bzw. das 4-K-Modell (Fadel et al., 2017). Andererseits meint es Professionalisierung als systematischen Aufbau eines weitreichenden „Handlungs- und Reflexionswissens, um *Bildungsarrangements und Lernofferte als dynamische Gestaltungsaufgabe realisieren zu können*“ (Lang-Wojtasik, 2022, S. 315).

Die Anforderungen an Lehrer*innen der Primarstufe haben sich im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen aufgrund aktueller Herausforderungen deutlich erweitert. Neben fachlichen Kompetenzen gewinnen in der schulischen Bildung von Schüler*innen überfachliche Fähigkeiten, wie z.B. Selbstregulation und eigenverantwortliches Lernen, kritisches und analytisches Denken, Problemlösefähigkeit, Umgang mit Diversität und Heterogenität sowie digitale Kompetenzen zunehmend an Bedeutung (Nowy-Rummel et al., 2023). Diese Kompetenzen werden unter dem Begriff „21st Century Skills“ (Fadel et al., 2017; OECD, 2019) zusammengefasst und bilden eine zentrale Grundlage moderner Bildungskonzepte.

Reflexive Grundbildung (Greiner et al., 2019) bedeutet in diesem Kontext die Fähigkeit, Wissen nicht nur anzuwenden, sondern kritisch zu hinterfragen, weiterzuentwickeln und in komplexe Zusammenhänge einordnen zu können. Sie verbindet fachliche, persönliche und soziale Dimensionen von Bildung und stellt damit ein zentrales Ziel der Lehrer*innenbildung dar.

Für den Sachunterricht ist dieser Ansatz besonders relevant, da gesellschaftliche, historische, geografische, technische und naturwissenschaftliche Perspektiven nicht isoliert vermittelt werden, sondern in lebensweltlichen Zusammenhängen aufeinander bezogen werden müssen (BMBWF, 2023). Reflexive Grundbildung bedeutet im Kontext des Sachunterrichts daher insbesondere: Mehrperspektivität zu ermöglichen, Ambiguitäten auszuhalten, wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch zu reflektieren, unterschiedliche Deutungen gesellschaftlicher Wirklichkeit sichtbar zu machen sowie Lernende zur aktiven Mitgestaltung ihrer Umwelt zu befähigen. Ausgehend von der Fähigkeit zur reflektierten Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Mitgestaltung am Ende der Schulpflicht ist es die Aufgabe tertiärer Einrichtungen – neben der Fähigkeit zur Kommunikation mit Spezialist*innen –, die Fähigkeit zur aktiven Teilhabe am fachlichen Fortschritt zu fördern (Greiner et al., 2019). Im Rahmen der Lehrer*innenbildung wird reflexive Grundbildung somit zu einem Professionalisierungskonzept, das

Studierende befähigen soll, komplexe Unterrichtssituationen analysierend, reflektierend und begründet handelnd zu bearbeiten.

Die neuen Lehrpläne (BMBWF, 2023) der Primar- und Sekundarstufe I bauen auf der Struktur der reflexiven Grundbildung auf und stellen neben der Kompetenzorientierung den Fokus auf zentrale fachliche Konzepte (BMB, 2025) in den Mittelpunkt. Köhnlein (2012) betont, dass der Blick auf Konzepte die Entwicklung neuer Einsichten erleichtert. „Nicht Einzelwissen, sondern Lernen und Verstehen in Beziehungszusammenhängen ist das Programm einer Didaktik, die um Integration und ein mehrperspektivisches Verstehen bemüht ist“ (S. 155).

Diese Ausrichtung auf zentrale fachliche Konzepte stellt einen Paradigmenwechsel – auch im Sachunterricht – dar (Schmidt-Hönig et al., 2021; Nowy-Rummel et al., 2023; Schmidt-Hönig & Pröbstl, 2023). Darüber hinaus stellt dies jedoch auch hohe Anforderungen an (angehende) Lehrpersonen, die den neuen Lehrplan in die Planung und Gestaltung von Unterricht übersetzen sollen. Zur Unterstützung dieses Paradigmenwechsels hin zu einem konzeptbezogenen Unterricht wurden sogenannte *Strukturierungsraster* (Jarau, 2025) entwickelt, die ein theoretisch-didaktisches Instrument zur Unterrichtsplanung darstellen. Zentrale fachliche Konzepte werden dabei spiralcurricular mit Lerninhalten aus dem Lehrplan verknüpft und Zusammenhänge über die Grenzen einzelner Kompetenzbereiche hinaus sichtbar gemacht. Damit unterstützen sie Lehrpersonen dabei, ihren Unterricht langfristig und mit dem Ziel des Aufbaus eines anschlussfähigen Konzeptverständnisses bei Lernenden zu planen (Jarau, 2025). Das neue Curriculum (2025a; b) weist im Fachbereich Sachunterricht sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium konkrete Lehrveranstaltungen aus, in denen die Fokussierung auf kompetenzorientiertes sowie konzeptbezogenes Lernen im Zentrum stehen.

1.3 Bildung im und durch Sachunterricht

Der Sachunterricht nimmt als Unterrichtsfach eine besondere Stellung innerhalb der Primarstufe ein, da er verschiedene fachliche Perspektiven integriert. Schüler*innen werden befähigt, ihre Umwelt zu verstehen, sich in dieser zu orientieren und aktiv an ihrer Gestaltung teilzunehmen (GDSU, 2013, S. 9). Nach Möller (2021) trägt der Sachunterricht zu einer Bildung bei, die „sowohl die gegenwärtige als auch die zukünftige Welt der Kinder berücksichtigt“ (Möller, 2021, S. 143). Dabei steht nicht die Vermittlung isolierten Fachwissens im Vordergrund, sondern die Entwicklung des vernetzten Verständnisses und vor allem die Persönlichkeitsbildung (Einsiedler, 2011, S. 211). Lernen erfolgt in Beziehungszusammenhängen und ist auf Ebene angehender Lehrpersonen geprägt durch ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und fachlicher Flexibilität. Es geht darum, Schüler*innen Selbstermächtigung erfahrbar zu machen und Mitgestaltung in einer mit anderen Menschen geteilten komplexen Welt zu ermöglichen. Dabei bedarf der Sachunterricht auch einer Orientierung an der Wissenschaft. „Sachunterricht darf und soll gewiss unterscheiden, differenzieren, isolieren und perspektivisch betrachten. Aber er muss auch einen Weg finden, das Getrennte wieder zusammenzufügen. Sonst bliebe er lebensfern“ (Fischer et al. 2014, S. 109).

Die Österreichische Gesellschaft für Sachunterricht und seine Didaktik (ÖGSU) versteht in ihrem Positionspapier den Sachunterricht als ein vielperspektivisch angelegtes Grundschulfach, das die kindliche Weltwahrnehmung aufgreift und die aktive Erschließung der Umwelt unterstützt. Gleichzeitig erfüllt Sachunterricht eine fachpropädeutische Funktion, indem er Grundlagen für weiterführendes fachliches Lernen legt. Die Ausbildung angehender Lehrpersonen muss demnach die Fähigkeit fördern, die fachlichen Perspektiven des Sachunterrichts nicht isoliert zu behandeln, sondern in problem- und lebensweltorientierten Lernsettings miteinander zu verknüpfen. Dadurch verschiebt sich der Fokus der Ausbildung von der reinen Stoffvermittlung hin zur Entwicklung konzeptuellen und vernetzten Denkens – auch auf der Ebene der Studierenden.

2 Sachunterricht als Studienfach

Während das Schulfach Sachunterricht primär auf die Welterschließung von Kindern ausgerichtet ist, verfolgt das Studienfach Sachunterricht die Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Im Zentrum stehen hier insbesondere der Aufbau fachlicher und fachdidaktischer Wissensbestände, die Entwicklung reflexiver Professionalität sowie die Fähigkeit zur multiperspektivischen Unterrichtsplanung.

Der nationale Vergleich zeigt eine vielfältige Ausgestaltung der Primarstufenausbildung, im Studienfachbereich Sachunterricht an den einzelnen Pädagogischen Hochschulen (Blaseio & Schmidt-Hönig, 2024). Grundsätzlich folgt die Ausbildung von Primarstufenpädagog*innen dem Konzept „spezialisierter Generalist*innen“ (Soukup-Altrichter 2020, S. 47 f.), die Belegung von Lehrveranstaltungen des Sachunterrichts sind obligatorisch. Der Pflichtumfang des Sachunterrichts reicht von 12 bis 21,7 ECTS, durch unterschiedliche fachliche Wahl-Vertiefungsangebote können zusätzliche ECTS erworben werden. In den Lehrveranstaltungen überwiegen sachunterrichtsdidaktische Anteile, Bezugsfächer des Sachunterrichts werden nur teilweise mit ihren fachwissenschaftlichen Bereichen ausgewiesen. Diese werden größtenteils integriert oder in Form von Wahlangeboten vertieft (Blaseio & Schmidt-Hönig, 2024, S. 43 f.).

Im Zentrum der Lehrer*innenprofessionalität steht die Entwicklung verschiedener Wissensbereiche, insbesondere des pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Wissens. Diese bilden die Grundlage für fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-diagnostischer Kompetenzen, die notwendig sind, um lernwirksame Lehr-Lern-Settings planen und umsetzen zu können. Ein fundiertes Fachverständnis erfordert zudem die Auseinandersetzung mit aktuellen theoretischen Ansätzen und Forschungsergebnissen des Sachunterrichts sowie seiner Didaktik. Darüber hinaus ist die Beschäftigung mit der historischen Entwicklung des Faches bedeutsam, da sie zum Selbstverständnis der Disziplin beiträgt. Einblicke in aktuelle Forschungsinhalte und methodische Zugänge ermöglichen es Lehrkräften, wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren.

2.1 Fachidentität im Sachunterricht

Im Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik (GDSU, 2019) werden Wissen, Überzeugungen und Haltungen zum Unterrichtsfach Sachunterricht als zentrale Aspekte der Fachidentität festgelegt. Entwickelt werden diese drei Aspekte durch einen perspektivenspezifischen und einen perspektivenübergreifenden (-vernetzenden) Qualifikationsbereich sowie einem dritten Qualifikationsbereich, der das Spannungsfeld Kind & Sache – Sache & Kind im Fokus hat. In jedem der drei Qualifikationsbereiche wird Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen entwickelt. Eingebettet sind diese Qualifikationsbereiche in den Bereich des wissenschaftsdisziplinären Verständnisses für Sachunterricht und seine Didaktik, der seinerseits im Qualifikationskontext Pädagogisch-didaktischen Handelns und Wissenschaft und Forschung steht (GDSU, 2019).

Somit entsteht Fachidentität im Sachunterricht im Spannungsfeld zwischen generalistischer Ausbildung und fachlicher Spezialisierung. Lehrpersonen müssen in der Lage sein, unterschiedliche fachliche Perspektiven (sozial- und naturwissenschaftliche, geografische, historische, wirtschaftliche und technische) zu integrieren und gleichzeitig fachliche Tiefe zu gewährleisten. Die Fachidentität im Sachunterricht ist darüber hinaus als dynamisches Konstrukt zu verstehen, das sich im Spannungsfeld zwischen individueller Professionalisierung und institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt (Schwier, 2020, S. 181). Das bedeutet: Fachidentität ist nicht statisch gegeben, sondern entsteht durch kontinuierliche Reflexionsprozesse im Studium sowie in der späteren Berufspraxis. Insbesondere die Verschränkung von fachlichem Wissen, didaktischem Können und professioneller Haltung trägt zur Herausbildung einer stabilen Fachidentität bei (Schwier, 2020, S. 182). Der Fähigkeit zur Mehrperspektivität kommt eine zentrale Bedeutung zu, da der Sachunterricht unterschiedliche disziplinäre Zugänge integriert (Nowy-Rummel et. al, 2023, S. 5 f.). Lehrpersonen entwickeln ihre Fachidentität daher nicht nur durch fachliche Vertiefung, sondern vor allem durch die Fähigkeit, komplexe Inhalte für die Schüler*innen adressat*innengerecht aufzubereiten und in sinnstiftende Zusammenhänge einzubetten (Rüsen 1983, S. 51). Diese integrative Perspektive stellt eine wesentliche Voraussetzung für guten, im Sinne von schüler*innenzentrierten, wissenschafts- und kompetenzorientierten, aber auch abwechslungsreichen und differenzierten, Sachunterricht dar. Sachunterricht als vielperspektivisches Fach meint nicht nur das Verstehen von Zusammenhängen innerhalb der jeweiligen Perspektive, sondern vor allem das Verstehen von Zusammenhängen zwischen diesen.

2.2 Kompetenzprofil im Sachunterrichtsstudium

Michalik (2021, S. 132) ergänzt das Kompetenzprofil um das Erfordernis der Sprachbildung im Sachunterricht. Nach Murmann müssen angehende Lehrer*innen über „Orientierungswissen verfügen, das ihnen erlaubt, einzuschätzen, wo das Wissen entsteht und weiterentwickelt wird, das für die jeweilige Klärung konkreter Sachfragen relevant ist“ (2021, S. 158). Darüber hinaus sieht sie die „Fähigkeit sachbezogene Verstehens- und Lernprozesse von Kindern zu

begleiten und nachvollziehen zu können, aber auch auf der Basis fachdidaktischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse analysieren zu können“ als grundlegende Kompetenz an (2021, S. 158). Reeken (2021, S. 167) geht einen Schritt weiter und fordert, dass Studierende im Studium lernen müssen, sich mit dem aktuellen Forschungsstand zu den einzelnen Teilgebieten des Sachunterrichts auseinanderzusetzen und sich somit eine fachliche Basis zu erarbeiten. Eine systematische Befassung mit den „Schlüsselfragen gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen“ sieht Schmeinck (2021, S. 188) als bedeutend für „einen nachhaltig bildungswirksamen Sachunterricht“ und thematisiert damit die Aktualität der von Klafki (1992) formulierten epochaltypischen Schlüsselprobleme. Alle diese Aspekte der Professionalisierung angehender Lehrpersonen tragen zur Entwicklung einer Fachidentität als Sachunterrichtslehrperson bei. Gervé (2021) bringt die Anforderungen an (angehende) Lehrpersonen, die sich als Sachunterrichtslehrpersonen verstehen, folgendermaßen auf den Punkt: Es braucht „fachwissenschaftliche Expertise und fachdidaktische Kompetenzen [...], die Fähigkeit und Bereitschaft zur sachunterrichtsdidaktischen Rekonstruktion, [...] viel Offenheit, Mut und Vertrauen, wahrzunehmen und sich einzulassen auf das, was die Kinder einer Klasse in der Welt bewegt, was sie wissen, denken, fühlen, können, wollen und brauchen“ (Gervé, 2021, S. 53). Daraus ergibt sich ein klarer Auftrag für die curriculare Gestaltung des Studiums im Fachbereich Sachunterricht. Die Verzahnung von theoretischer Professionalisierung und schulischer Handlungspraxis ermöglicht es Studierenden, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte unmittelbar in schulischen Kontexten zu erproben, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

3 Sachunterricht im Lehramtsstudium Primarstufe – Curriculum

Eine besondere Anforderung im Lehramtsstudium bildet die Verknüpfung von Praxisorientierung und Wissenschaftlichkeit (Giest, 2019, S. 181). Dabei ist „die Bedeutung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik unter Berücksichtigung der konzeptionellen Besonderheiten der Sachunterrichtsdidaktik für das Studium zu diskutieren und zu klären“ (Fischer et al. 2014, S. 107). Vor allem die Symbiose aus (fach-)wissenschaftlichen Grundlagenstudien als Basis für die fachliche Analyse der Lehrinhalte und des damit verbundenen kindorientierten, fächerübergreifenden, an den Lebenswelten der Schüler*innen orientierten Unterrichts stellt eine besondere Herausforderung für (angehende) Lehrpersonen dar. Daher wurde bei der Gestaltung der neuen Curricula (2025a; b) für das Bachelor- und Masterstudium die Verbindung von Aus-, Fort- und Weiterbildung mitgedacht.

Zu beachten sind dabei die Diskurse um Inklusion und den Umgang mit der Heterogenität der Studierenden (Fischer et al. 2014, S. 107). Schon Klafki (1992, S. 11) hat „Sachunterricht und seine Didaktik als das schwierigste und anspruchsvollste aller didaktischen Aufgabenfelder“ beschrieben und vor der fachlichen Zersplitterung gewarnt. Auch Köhnlein (2012) zeigt

in seinem Mehrebenenmodell die Komplexität einer Didaktik des Sachunterrichts und ihres Forschungsfeldes. Aktuelle Diskurse im deutschsprachigen Raum stellen die Vielperspektivität des Sachunterrichts und seiner Didaktik außer Frage, bemühen sich jedoch um eine Begriffsklärung und -bestimmung des Begriffs Vielperspektivität, wie aktuelle Publikationen zeigen (siehe dazu Lauterbach, 2017; Künzli David, 2017; Bertschy, 2021; Flügel et al., 2026).

3.1 Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der KPH Wien/Niederösterreich

Das Bachelorstudium Primarstufenlehramt ist durch eine modulare Struktur gekennzeichnet, die einen systematischen Kompetenzaufbau über sechs Semester ermöglicht. Zentrale Elemente sind hier bildungswissenschaftliche Grundlagen, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte, pädagogisch-praktische Studien und Schwerpunktmodule:

Sachunterricht in Verbindung mit:		Mathematik	Mathematik	Musik		Mathematik + Musik
	1. Semester 5 ECTS	2. Semester 2 ECTS	3. Semester 2 ECTS	4. Semester 3 ECTS 5 ECTS (Wahl)	5. Semester 5 ECTS (Wahl)	6. Semester 1 ECTS 5 ECTS (Wahl)
Bachelorstudium	Sachunterricht – Welterschließung & Bildungsanspruch	Fachdidaktik	Fachdidaktik II & digitale Medien	Vielperspektivische Lernumgebung im SU & Musik		Vertiefende Aspekte der Unterrichtsgestaltung in M, SU, Musik
	Sachunterricht & seine Didaktik (1 ECTS)	Inklusiver Sachunterricht – Fragen an die Welt (2 ECTS)	Didaktik des Sachunterrichts (2 ECTS)	Vielperspektivische Welterschließung im Sachunterricht (2 ECTS)		Was uns und unsere Zukunft betrifft (1 ECTS)
	Fachwissenschaftliche Grundlagen Naturwissenschaften (NAWI) (2 ECTS)					
	Fachwissenschaftliche Grundlagen Gesellschaftswissenschaften (GEWI) (2 ECTS)			Lernumgebungen im Sachunterricht (1 ECTS)		
Wahlmodule				Lebenswelten und Weltgeschehen – Innovation erleben	Lebensorientiert entscheiden - Reformpädagogik	Ideen im SU - BNE
				Lebenswelten – historisches & politisches Denken und Handeln (2,5 ECTS)	Den Alltag innovativ betrachten: Forschung – Lehre – Transfer (GEWI) (2,5 ECTS)	Von der Idee ins Klassenzimmer – theoret. Überlegungen (2 ECTS)
				Lebenswelten – räumliches & wirtschaftliches Denken und Handeln (2,5 ECTS)	Den Alltag innovativ betrachten: Forschung – Lehre – Transfer (NAWI) (2,5 ECTS)	Von der Idee ins Klassenzimmer – prakt. Umsetzung (3 ECTS)

Abbildung 1: Übersicht Bachelorstudium – Fachbereich Sachunterricht (Curriculum, 2025a)

Diese Struktur ermöglicht eine kontinuierliche Verzahnung von Theorie und Praxis und unterstützt die Entwicklung professioneller Kompetenzen.

Die curriculare Struktur zeigt eine deutliche Orientierung an professionsbezogenen Kompetenzen. Gleichzeitig wird sichtbar, dass fachwissenschaftliche Vertiefungen im Vergleich zu fachdidaktischen Anteilen begrenzt bleiben. Dies verweist auf ein zentrales Spannungsfeld der Primarstufenbildung: Einerseits soll eine breite Generalisierung ermöglicht werden, andererseits erfordert gerade der Sachunterricht fundierte fachliche Orientierung in unterschiedlichen Disziplinen.

Die Curricula reagieren darauf mit integrativen Modellen, die weniger auf disziplinäre Spezialisierung als vielmehr auf multiperspektivische Vernetzung abzielen.

3.2 Masterstudium Lehramt Primarstufe an der KPH Wien/Niederösterreich

Das Masterstudium dient der Vertiefung und Erweiterung der im Bachelorstudium erworbenen Kompetenzen. Hier wird der Fokus auf Schulentwicklung, (aktuelle) Forschung und komplexe Unterrichtssituationen gelegt. Giest (2019) betont, dass Studierende des Lehramts Primarstufe an österreichischen pädagogischen Hochschulen „ein Verständnis von Professionalisierung aufweisen, das eher der Berufsorientierung entspricht, da sie vor allem die wissenschaftlichen Standards und das Merkmal der Teilnahme an der Forschung (forschendes Studieren) mehrheitlich ablehnen. Fraglich ist allerdings, ob die Qualifikation aus dem Bachelor tatsächlich eine qualitativ hochwertige Masterarbeit möglich macht, was vor allem auch von der Betreuung und dem wissenschaftlichen Niveau der Betreuenden abhängt“ (Giest, 2019, S. 182). Das neue Curriculum rückt die Auseinandersetzung mit aktueller Forschung aus dem Bereich des Sachunterrichts in den Mittelpunkt des Masters und schlägt somit eine Brücke zwischen dem Bachelorstudium und der weiteren Professionalisierung, auch über den Master hinaus, im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen.

	1. Semester 10 ECTS (Wahl)	2. Semester 3 ECTS (Pflicht) 10 ECTS (Wahl)
Master- studium		Forschungsbasiertes fachliches Lernen in SU, BuS od. Musik SU in Wissenschaft & Forschung (3 ECTS)
Wahl	Reflexive Grundbildung im SU	SU MIT-Wirkung
	SU & NAWI (3 ECTS)	Unterwegs in die Zukunft – NAWI (3 ECTS)
	SU & GEWI (3 ECTS)	Unterwegs in die Zukunft – GEWI (3 ECTS)
	Inklusive SU-Werkstatt (4 ECTS)	SU in Kooperation (4 ECTS)
	Modulprüfung	Modulprüfung

Abbildung 2: Überblick Masterstudium – Fachbereich Sachunterricht (Curriculum, 2025b)

Im Masterstudium haben Studierende die Möglichkeit in jedem der beiden Semester ein Modul zur Vertiefung im Fachbereich Sachunterricht zu wählen. Lehrveranstaltungen aus dem Bereich des Sachunterrichts im Umfang von 3 ECTS sind verpflichtend zu absolvieren.

3.2.1 Inklusive Sachunterrichtswerkstatt an der KPH Wien/NÖ

Das Wahlmodul im ersten Semester des Masterstudiums steht im Zeichen der fachwissenschaftlichen Vertiefung im Kontext der reflexiven Grundbildung und mit Fokus auf zentrale fachliche Konzepte des neuen Lehrplans für das Unterrichtsfach Sachunterricht. Die „Studierenden vertiefen und erweitern ihre Fachkompetenzen sowie ihre fachwissenschaftlichen Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit thematischen Schwerpunkten. Sie erweitern ihre Fähigkeit zum vernetzten Denken und erwerben soziale, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen, verbunden mit einer selbstreflexiven Haltung“ (Curriculum, 2025b). Im

Zentrum dieses Moduls steht die Hochschullernwerkstättenarbeit. Die inklusive Sachunterrichtswerkstatt stellt ein innovatives Element dar. Sie bietet Studierenden die Möglichkeit, in einer vorbereiteten Lernumgebung eigenständig und forschend zu arbeiten. Forschendes Lernen wird hierbei nicht lediglich als wissenschaftsmethodische Tätigkeit verstanden, sondern als reflexive Haltung gegenüber Unterricht und Lernen. Studierende sollen Unterricht nicht ausschließlich reproduzieren, sondern als analysierbare und veränderbare Praxis verstehen.

Forschendes Lernen umfasst dabei insbesondere: die Analyse von Unterrichtssituationen, die Beobachtung von Lernprozessen, die Entwicklung eigener Fragestellungen, die theoriegeleitete Reflexion didaktischer Entscheidungen, sowie die Evaluation eigener Unterrichtsplanung. Damit bildet forschendes Lernen eine zentrale Schnittstelle zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug. Die zentralen Merkmale der Hochschullernwerkstatt sind barrierefreie Zugänglichkeiten, flexible Nutzungsmöglichkeiten, die Förderung von Kooperation und selbstbestimmtes Lernen. Die Lernwerkstatt ermöglicht es Studierenden einerseits fachliche Kompetenzen, andererseits überfachliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit, soziale Interaktion und methodisches Arbeiten praktisch zu erproben. Sie stellt damit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen sowie zur Entwicklung einer Fachidentität im Fachbereich Sachunterricht dar (Brzobohaty & Schmidt-Hönig, 2025, S. 273 f.).

Hochschullernwerkstätten können als offene professionelle Lernräume verstanden werden, die selbstgesteuertes, kooperatives und reflexives Lernen ermöglichen. Im Unterschied zu klassischen seminaristischen Lehrformaten eröffnen sie Studierenden die Möglichkeit, Lernprozesse eigenständig zu gestalten, Materialien explorativ zu nutzen und didaktische Konzepte praktisch zu erproben.

Im Kontext der reflexiven Grundbildung erfüllt die Hochschullernwerkstatt mehrere Funktionen:

- Förderung multiperspektivischen Denkens,
- Verbindung von Theorie und Praxis,
- Entwicklung professioneller Reflexionsfähigkeit,
- Förderung inklusiver und differenzierender Unterrichtsplanung,
- Erprobung forschender Zugänge (Brzobohaty & Schmidt-Hönig, 2025, S. 268 f.).

Die Hochschullernwerkstatt stellt damit nicht nur ein methodisches Zusatzangebot dar, sondern ein Professionalisierungsinstrument innerhalb der Lehrer*innenbildung.

3.2.2 Sachunterricht in Kooperationen

Das Wahlmodul des zweiten Semesters des Masterstudiums thematisiert gesellschaftliche Schlüsselfragen sowie globale Herausforderungen: „Studierende erlangen einen vertieften Einblick in komplexe Zusammenhänge und Kontroversen im Kontext übergreifender Themen, ‚großer‘ Fragen und epochaltypischer Schlüsselprobleme und entwickeln ihr eigenes Sachinteresse, das eigene Interesse am ‚Weltwissen‘ als Basis für Schlüsselqualifikationen“ (Curri-

culum, 2025b). Die Lehrveranstaltung „Sachunterricht in Kooperation“ bietet die Möglichkeit, mit außeruniversitären Kooperationspartner*innen und Institutionen, z.B. in Form von Service-Learning Projekten zusammenzuarbeiten. Das von Billig (2000) entwickelte pädagogische Konzept des Service Learning wird als eine „geplante und strukturierte Verbindung von schulischem Lernen und gemeinnützigem gesellschaftlichen Engagement“ beschrieben (S. 659). Charakteristisch für dieses Konzept sind fünf wesentliche Merkmale. Im Mittelpunkt steht zunächst der gesellschaftliche Bedarf, ergänzt durch die Zusammenarbeit zwischen Schule (Lehrenden und Lernenden) sowie außerschulischen Institutionen. Beide Aspekte verdeutlichen die Gleichwertigkeit der beteiligten Partner*innen und den gegenseitigen Nutzen der Kooperation. Darüber hinaus betont ein weiteres Merkmal die individuelle Persönlichkeitsentwicklung sowie die Verantwortung gegenüber Mitmenschen. Zudem hebt Billig (2000, S. 662) die Bedeutung der curricularen Verankerung des Service Learning hervor, um eine nachhaltige Integration in den Schulunterricht sicherzustellen und kurzfristigen Aktionismus zu vermeiden. Als fünftes Merkmal wird schließlich die Reflexion des Konzepts beziehungsweise des umgesetzten Projekts gefordert.

Studierende sollen demnach befähigt werden, außerschulische Kooperationen anzubahnen, die Umsetzung von individuellen Kooperationsprojekten unter Berücksichtigung der Grundlagen des Projektmanagements durchzuführen sowie an der Herstellung von Öffentlichkeit bzw. Hochschulöffentlichkeit durch die Planung und Durchführung wegweisender Projekte mitzuwirken (Curriculum, 2025b).

4 Fazit

Die Analyse zeigt, dass sich durch die curriculare Weiterentwicklung des Lehramts Primarstufe mehrere Entwicklungschancen für das Studienfach Sachunterricht ergeben:

Erstens ermöglicht die Orientierung an reflexiver Grundbildung eine stärkere Verbindung von Wissenschaftsorientierung, Mehrperspektivität und gesellschaftlicher Teilhabe.

Zweitens eröffnen forschendes Lernen, Hochschullernwerkstätten und kooperative Lernformate neue Möglichkeiten einer reflexiven Theorie-Praxis-Verzahnung.

Drittens zeigt sich jedoch weiterhin ein grundlegendes Spannungsfeld zwischen generalistischer Ausbildung und notwendiger fachlicher Vertiefung.

Die Curricula reagieren darauf mit integrativen Professionalisierungsansätzen, die weniger auf disziplinäre Spezialisierung als vielmehr auf reflexive Handlungskompetenz und multiperspektivische Vernetzung abzielen.

Entwicklungschancen ergeben sich daher insbesondere dort, wo fachwissenschaftliche, fachdidaktische und reflexive Elemente nicht getrennt, sondern systematisch miteinander verbunden werden.

Literatur

- Berkemeyer, N., & Mende, L. (2018). *Bildungswissenschaftliche Handlungsfelder des Lehrkräfteberufs*. Utb.
- Bertschy, F. (2021). Vielperspektivität und Perspektivenverbindung. Bildungsprozesse im Sachunterricht ermöglichen. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard, & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten* (S. 141–162). Klinkhardt.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan* 81(9), 658–664.
- Blaseio, B., & Schmidt-Hönig, K. (2024). Sachunterricht und Natur, Mensch und Gesellschaft – Internationaler Vergleich der Lehrkräftebildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In C. Egger, H. Neureiter, M. Peschel, & T. Goll (Hrsg.), *In Alternativen denken – Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht* (S. 37–50). Klinkhardt.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2025). *Berufsbild für Lehrerinnen und Lehrer* https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/fpp/berufsbild_lehrer_in.html.
- BMB – Bundesministerium für Bildung (2026). *Pädagogikpaket* <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Volksschule, BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 1/2023 vom 02. Jänner 2023*, RIS – BGBlA_2023_II_1 – Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 (bka.gv.at).
- Brzobohaty, J. & Schmidt-Hönig, K. (2025). Konzeption und Aufbau einer Inklusiven Sachunterrichtswerkstatt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. In D. Longhino, E. Frauscher, C. Imp, & C. Stöckl (Hrsg.), *Vernetzung in Hochschullernwerkstätten – einen Schritt weiter gehen. Bedingung, Mehrwert und Herausforderung* (S. 267–276). Klinkhardt.
- Curriculum (2025a). *Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe*. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_169_Bachelor_Gesamt_19_06_24.pdf [abgerufen am 25. März 2026].
- Curriculum (2025b). *Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe*. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_170_Master_Gesamt60_19_06_24.pdf [abgerufen am 25. März 2026].
- Einsiedler, W. (2011). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 211–219). Klinkhardt.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag ZZZ1. e. V.
- Fischer, H.-J., Giest, H., Gläser, E., & Schomaker, C. (2014). Die Zukunft denken: Herausforderungen an die Didaktik des Sachunterrichts. In GDSU (Hrsg.), *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e.V.* (S. 101–110). Klinkhardt.
- Flügel, A., Kater-Wettstädt, L., Pech, D., Schomaker, C., Schroeder, R., Simon, T., & Skorsetz-Gumprecht, N. (2026). Vielperspektivität – Annäherungen an ein Konstrukt didaktischen Denkens im Sachunterricht und seiner Didaktik. In D. Schmeinck, M. Peschel, & T. Goll (Hrsg.), *Perspektiv(en)wechsel. Sachunterricht neu denken* (S. 61–70). Klinkhardt.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. Klinkhardt.
- Gervé, F. (2021). Verstehen dürfen – handeln können – verantworten wollen. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht* (S. 51–61). Schneider Verlag Hohengehren.

- Giest, H. (2019). Was braucht der Sachunterricht – auch in Österreich? In B. Neuböck-Hubinger, R. Steiner, B. Holub, & C. Egger (Hrsg.), *Sachunterricht in Bewegung* (S. 175–185). Schneider Verlag Hohengehren.
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterheld, V., & Weiglhofer, H. (Hrsg.) (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht*. Waxmann.
- Jarau, S. (2025). Konzeptuelles Wissen aufbauen und fachliche Konzepte anbahnen im Sachunterricht: Ein Strukturierungsraster zur Unterrichtsplanung. In S. Kopp-Sixt, K. Ogris, S. Luttenberger & C. Brunthaler (Hrsg.), *Fokus Grundschule 4* (S. 291–300). Waxmann.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen, & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 11–31). Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Klinkhardt.
- Künzli David, C., Gysin, S., & Bertschy, F. (2017). Sachunterricht als inter- und transdisziplinär konstruiertes Fach – Implikationen für die Unterrichtsplanung und -gestaltung. In H. Giest, A. Hartinger, & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 13–26). Klinkhardt.
- Lang-Wojtasik, G., & Schieferdecker, R. (2022). Pädagogische Professionalisierung durch Global Facilitator. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 302–319). Utb.
- Michalik, K. (2021). Wirksamer Sachunterricht ist bildungswirksamer Sachunterricht. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht* (S. 131–142). Schneider Verlag Hohengehren.
- Möller, K. (2021). Was macht guten Sachunterricht aus und wie erwirbt man die dafür notwendigen Kompetenzen. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht*, (S. 143–156). Schneider Verlag Hohengehren.
- Murmann, L. (2021). Sachunterricht als Forum für Welterschließung. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht* (S. 157–166). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.]
- Nowy-Rummel, S., Schmidt-Hönig, K., & Radler, M. (2023). *Kommentar zum Fachlehrplan Sachunterricht (Volksschule)*. <https://www.paedagogikpaket.at/massnahmen/lehrplaene-neu/materialien-zu-den-unterrichtsgegenst%C3%A4nden.html>.
- ÖGSU – Österreichische Gesellschaft für Sachunterricht und seine Didaktik (Hrsg.) (2025). *Positionspapier zur Curriculumsentwicklung*. <https://www.oegsu.at/positionspapier-der-oegsu-zur-erarbeitung-von-neuen-curricula-in-der-primarstufe/>.
- OECD - Organisation for Economic Co-Operation and Development (2019). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusiveworld.pdf>.
- Reeken, D. v. (2021). Begeisterung entwickeln für Kinder, die Sachen der Welt und ihre historische Dimension. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht* (S. 167–176). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmeink, D. (2021). Sachunterricht kompetenzorientiert unterrichten – eine komplexe anspruchsvolle Aufgabe. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht* (S. 187–196). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt-Hönig, K., Nowy-Rummel, S., & Radler M. (2021). Paradigmenwechsel im Sachunterricht – der neue Lehrplan für die Primarstufe. In *Erziehung & Unterricht* 7–8, 569–577. Wien: ÖBV.
- Schmidt-Hönig, K., & Pröbstl, G. (2023). Der neue österreichische Lehrplan für Sachunterricht der Primarstufe – Chancen für einen Paradigmenwechsel. In *GW-Unterricht* 170(2), 38–42. Wien.
- Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezialisierte Generalist*innen für die Volksschule. In *Journal für LehrerInnenbildung*. 20(3), 44–52. Klinkhardt.

Schwier, V. (2020). Über Irritationen und dissonante Erfahrungen in der Entwicklung sachunterrichtsdidaktischer Professionalität. In S. Offen, M. Barth, U. Franz, & K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 181–187). Klinkhardt.

Förderung psychosozialen Wohlbefindens in der frühkindlichen Bildung

Ergebnisse der Pilotstudie zu PERMA.teach in elementaren Bildungseinrichtungen

Agnes Schwarzenberger-Berthold¹, Petra Toeltsch²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1580>

Zusammenfassung

Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und des psychosozialen Wohlbefindens gewinnt im Kontext frühkindlicher Bildung zunehmend an Bedeutung. Der vorliegende Beitrag untersucht die Implementierung des Interventionsprogramms *PERMA.teach Elementarstufe*. Dieses basiert auf dem *PERMA-Modell* der Positiven Psychologie (Seligman, 2011) und zielt auf emotionalen Ausdruck und Regulation sowie soziale Beziehungen ab. Im Rahmen einer Pilotstudie wurde das Programm über einen Zeitraum von 11 Monaten in vierzehn Wiener Kindertageseinrichtungen eingesetzt. An der Studie nahmen vierzig Kinder im Alter von 4,5 bis 6 Jahren und fünfzehn Elementarpädagog*innen teil. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte in einem Mixed-Methods-Design, das quantitative Erhebungen zum subjektiven Wohlbefinden der Fachkräfte mit qualitativen Beobachtungen und Gruppendiskussionen kombinierte. Die Ergebnisse weisen auf positive Entwicklungen im emotionalen Ausdrucks- und Regulationsverhalten der Kinder sowie auf eine gesteigerte Sensibilität der Elementarpädagog*innen für emotionale Bildungsprozesse hin. Die Studie verdeutlicht das Potenzial positiv-psychologischer Ansätze zur Förderung des psychosozialen Wohlbefindens in fröhpädagogischen Bildungssettings.

Stichwörter: Positive Psychologie, *PERMA.teach*, Sustainable Development Goals, Elementarpädagogik, Psychosoziales Wohlbefinden

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: agnes.schwarzenbergerer@kphvie.ac.at

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

1 Einleitung

Frühkindliche Bildungseinrichtungen sind ein zentraler Entwicklungsraum für Kinder und tragen wesentlich zu ihrer ganzheitlichen Entwicklung bei. Sozial-emotionale Kompetenzen gewinnen zunehmend an Bedeutung, da sie als grundlegende Voraussetzung für gelingende Interaktionen, Lernprozesse und langfristige Entwicklungsverläufe gelten. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2018, S. 5–8) zeigen, dass Kinder bereits im frühen Alter zentrale Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung, Selbstregulation und sozialen Interaktion erwerben. Diese beeinflussen maßgeblich ihre psychische Gesundheit, ihr Wohlbefinden und ihre Bildungsbiografien.

Sozial-emotionale Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, eigene und fremde Emotionen wahrzunehmen, zu verstehen und angemessen zu regulieren sowie soziale Beziehungen konstruktiv zu gestalten. Dazu zählen beispielsweise Empathie, Perspektivenübernahme, emotionale Selbstregulation sowie kooperative und konfliktlösende Interaktionsformen (Denham, 2006; Petermann & Wiedebusch, 2016). Im österreichischen Kontext wird die Bedeutung frühkindlicher sozial-emotionaler Kompetenzen durch den Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich hervorgehoben. Elementare Bildungseinrichtungen werden als zentrale Erfahrungsräume für die Entwicklung dieser Kompetenzen angesehen (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 15). Vor diesem Hintergrund wird in der frühpädagogischen Forschung verstärkt darüber diskutiert, wie Bildungsinstitutionen gezielt zur Förderung psychosozialer Ressourcen beitragen können. Dabei übernehmen Elementarpädagog*innen eine zentrale Rolle. Die Entwicklung der Emotionsregulation erfolgt in der frühen Kindheit zunächst in enger Interaktion mit Bezugspersonen. Pädagogische Fachkräfte unterstützen Kinder im Sinne der Co-Regulation dabei, indem sie kindliche Emotionen aufgreifen, sprachlich einordnen und die Kinder schrittweise beim Aufbau eigener Regulationsstrategien begleiten (Holodynski & Oerter, 2008, S. 81–168). Darüber hinaus begleiten sie Konfliktsituationen, fördern Perspektivenübernahme und modellieren konstruktive Formen sozialer Interaktion. Auf diese Weise tragen sie wesentlich zur Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie zum emotionalen Klima innerhalb der Gruppe bei (Mänty et al., 2022, S. 1–2).

In den letzten Jahren hat sich die Positive Psychologie als theoretischer Rahmen etabliert, der die gezielte Förderung von Ressourcen, Stärken und Wohlbefinden in Bildungsprozessen in den Mittelpunkt stellt. Anstelle einer defizitorientierten Perspektive richtet sie den Fokus auf Faktoren, die Menschen dabei unterstützen, ein erfülltes und gelingendes Leben zu führen. Ein besonders einflussreiches Modell ist hierbei das von Martin Seligman entwickelte *PERMA-Modell*, das fünf zentrale Dimensionen menschlichen Wohlbefindens beschreibt: *Positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Zielerreichung* (Seligman, 2012, S. 33). Die Theorie des Wohlbefindens beschreibt er in Seligman (2018, S. 334) in dem er andeutet, dass eine fundierte Theorie der Wohlbefindensfaktoren entscheidend für den Aufbau von Wohlbefinden, während bloße statistische Zusammenhänge zwischen den Elementen dafür

wenig aussagekräftig sind. In diesem Kontext ist eine begriffliche Differenzierung sinnvoll, da Wohlbefinden in der Literatur als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet wird, das psychische sowie psychosoziale Aspekte einschließt. Psychisches Wohlbefinden bezieht sich auf das individuelle Erleben, etwa emotionale Ausgeglichenheit, Lebenszufriedenheit und Sinnempfinden. Der Begriff des psychosozialen Wohlbefindens erweitert diese Perspektive und umfasst insbesondere die Qualität von Beziehungen, die soziale Eingebundenheit und Teilhabe (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz & Gesundheit, 2024). Die Unterscheidung ist wesentlich, da auch das *PERMA-Modell* mehrere Dimensionen integriert. *Positive Emotionen* und *Engagement* können dem psychischen Wohlbefinden zugeordnet werden, während *Beziehungen* und *Sinn* auf psychosoziale Aspekte verweisen. Da Bildungsprozesse wesentlich durch soziale Interaktionen geprägt sind, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit daher primär auf der Dimension des psychosozialen Wohlbefindens.

Für die Elementarstufe fehlen weitgehend spezifische und evaluierte Programme der Positiven Psychologie. Vor diesem Hintergrund stellt *PERMA.teach* für die Elementarstufe einen innovativen Ansatz dar, der die Dimensionen des Wohlbefindens in einem Interventionsprogramm für den elementarpädagogischen Alltag operationalisiert. Ziel der vorliegenden Studie war es, die Implementierung von *PERMA.teach* in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien empirisch zu begleiten und die Umsetzbarkeit zu untersuchen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Positive Psychologie im Bildungskontext

Die Positive Psychologie ist eine seit Ende der 1990er-Jahre bestehende Forschungsrichtung innerhalb der Psychologie, die sich mit den Bedingungen für menschliches Wohlbefinden und gelingende Entwicklung beschäftigt. Im Gegensatz zu traditionellen, defizitorientierten Ansätzen fokussiert sie sich auf Ressourcen, Stärken und positive Erfahrungen (Seligman, 2011). Das *PERMA Modell* setzt sich aus folgenden Theorie zusammen: *Positive Emotionen* wie Freude oder Dankbarkeit fördern kurzfristig die emotionale Stabilität und erweitern langfristig die kognitiven und sozialen Ressourcen (Fredrickson, 2001). *Engagement* bezeichnet die vertiefte Beschäftigung mit Tätigkeiten, die die intrinsische Motivation und die Kompetenzentwicklung unterstützen. Besonders relevant sind dabei Flow-Erlebnisse, bei denen man vollständig in einer Tätigkeit aufgeht (Csikszentmihalyi, 1990). *Soziale Beziehungen (Relationship)* sind eine wichtige Ressource für Resilienz und subjektives Wohlbefinden, da sie Unterstützung und Zugehörigkeit vermitteln (Seligman, 2011). *Meaning* beschreibt das Erleben von Sinn im eigenen Handeln sowie das Gefühl, für andere bedeutsam zu sein. In neueren Ansätzen wird dies durch das Konzept *Mattering* ergänzt (Seligman, 2011; Flett, 2018, S. 3–13). *Accomplishment* umfasst das Erreichen von Zielen sowie das Erleben von Kompetenz und Selbstwirksamkeit. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation und das Selbstwertgefühl aus. Diese Dimensionen bilden gemeinsam eine Grundlage für subjektives Wohlbefinden und langfristige psychische

Gesundheit. Zahlreiche Studien zeigen, dass positiv-psychologische Interventionen das Wohlbefinden steigern und gleichzeitig Stress sowie psychische Belastungen reduzieren können (Fredrickson, 2001; Lyubomirsky et al., 2005).

2.2 *PERMA.teach* im österreichischen Bildungssystem

Das Konzept der Positiven Bildung wird in Österreich seit mehreren Jahren im Rahmen des Programms *PERMA.teach* umgesetzt. Es wurde ursprünglich für die Primarstufe entwickelt und wird seit 2015 in Volksschulen eingesetzt. Studien zeigen positive Effekte auf das Wohlbefinden von Schüler*innen sowie auf das Schulklima (Wammerl & Lichtinger, 2025). Aufgrund dieser Ergebnisse wurde *PERMA.teach* im Jahr 2023 auch als Bestandteil des Bildungsbereichs *Persönlichkeitsbildung und soziale Bildung* im österreichischen Volksschullehrplan verankert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023), weiters in der Sekundarstufe (Entrepreneurship Education).

Um die Prinzipien der Positiven Psychologie auch für jüngere Kinder zugänglich zu machen, entwickelten Wolf und Exenberger (2023) das Programm *Jedes Kind stärken – PERMA.teach Elementarstufe*. Ziel des Programms ist es, Kinder bereits im Kindergartenalter in ihrer emotionalen Wahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit und Regulation zu stärken. Das Programm arbeitet mit spielerisch-didaktischen Materialien, die in den pädagogischen Alltag integriert werden können.

2.3 Positive Psychologie, Gesundheit und nachhaltige Bildung im Kontext der Sustainable Development Goals

Die Förderung des psychosozialen Wohlbefindens in frühkindlichen Bildungseinrichtungen lässt sich nicht nur aus entwicklungspsychologischer Perspektive begründen, sondern steht auch in engem Zusammenhang mit globalen bildungs- und gesundheitspolitischen Zielsetzungen. Insbesondere die Sustainable Development Goals (*SDGs*) der Vereinten Nationen bilden einen relevanten Referenzrahmen für pädagogische Interventionen, die auf langfristige individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse abzielen (United Nations, 2015). Von besonderer Bedeutung sind hierbei *SDG 3 Good Health and Well-being* und *SDG 4 Quality Education*, da sie psychische Gesundheit und chancengerechte Bildungsprozesse als zentrale Voraussetzungen für nachhaltige Entwicklung definieren. *SDG 3* verfolgt das Ziel, ein gesundes Leben für Menschen jeden Alters zu gewährleisten und ihr Wohlergehen zu fördern. Während gesundheitspolitische Diskussionen lange Zeit stark auf körperliche Gesundheit fokussiert waren, wird zunehmend anerkannt, dass psychische Gesundheit und psychosoziales Wohlbefinden grundlegende Bestandteile eines umfassenden Gesundheitsverständnisses sind (World Health Organization, 2022, S. 30). Die Positive Psychologie bietet hierfür einen theoretischen Rahmen, der gezielt auf die Stärkung individueller Ressourcen abzielt. Das von Seligman (2011) entwickelte *PERMA-Modell* beschreibt Wohlbefinden als Zusammenspiel mehrerer miteinander verbundener Dimensionen. Diese Faktoren gelten als zentrale Determinanten

langfristiger psychischer Gesundheit. Über diese individualpsychologische Perspektive hinaus wird die Bedeutung von Wohlbefinden auch auf gesellschaftlicher Ebene zunehmend betont. Vor dem Hintergrund einer von strukturellen Herausforderungen und externen Risiken geprägten wirtschaftlichen Entwicklung in Österreich (OECD, 2025b) gewinnt die Bedeutung von Wohlbefinden sowie der Verwirklichung individueller Potenziale im Kontext sozioökonomischer Sicherheit zunehmend an Relevanz: „Good mental health is critical to individuals’ well-being and productivity. Living with mental ill-health can contribute to poorer educational outcomes, higher unemployment rates, and worse physical health“ (OECD, 2025a, S. 74). In diesem Zusammenhang gewinnt neben dem gegenwartsbezogenen *Well-Being* auch das zukunftsorientierte Konzept des *Well-Becoming* zunehmend an Bedeutung (Martzy et al., 2025, S. 109). Letzteres wird als in die Zukunft gerichtetes Konstrukt verstanden, das die Entwicklung individueller Möglichkeiten und Lebensperspektiven umfasst. Vor diesem Hintergrund stellt *Well-Becoming* eine wesentliche Dimension dar, um Wohlbefinden langfristig im Lebensverlauf zu verankern. Entsprechend kann Wohlbefinden als bedeutender Faktor für die Entwicklung individueller Ressourcen betrachtet werden. Empirische Forschung zeigt, dass positiv-psychologische Interventionen nicht nur kurzfristig positive Emotionen fördern, sondern auch langfristig zur Entwicklung psychologischer Ressourcen beitragen können (Sin & Lyubomirsky, 2009). Laut der sogenannten Broaden-and-Build-Theorie von Fredrickson (2004) erweitern positive Emotionen kognitive und soziale Handlungsspielräume und unterstützen dadurch langfristig den Aufbau persönlicher Ressourcen. Im frühpädagogischen Kontext kann dies beispielsweise bedeuten, dass Kinder in emotional unterstützenden Lernumgebungen explorativer handeln, neue soziale Beziehungen aufbauen und Herausforderungen konstruktiver bewältigen. Programme wie *PERMA.teach* greifen diese theoretischen Annahmen auf, indem sie positive Emotionen, soziale Beziehungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen gezielt in pädagogische Lernprozesse integrieren. Dadurch kann ein Beitrag zur Förderung psychischer Gesundheit im Sinne von *SDG 3* geleistet werden. Neben gesundheitlichen Aspekten ist auch der Bezug zu *SDG 4 Quality Education* von zentraler Bedeutung. Dieses Ziel formuliert den Anspruch, eine inklusive, gerechte und hochwertige Bildung für alle Menschen zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens zu fördern. Forschungsergebnisse zeigen, dass Erfahrungen in den ersten Lebensjahren langfristige Auswirkungen auf Bildungsbiografien, soziale Kompetenzen und die psychische Gesundheit haben (Heckman, 2006, S. 1–3). Frühkindliche Bildungsinstitutionen sind daher zentrale Orte für die Förderung grundlegender Lern- und Entwicklungsprozesse. Kinder, die ihre Emotionen regulieren können, soziale Beziehungen aufbauen und konstruktiv mit Konflikten umgehen, verfügen über wichtige Voraussetzungen für schulisches Lernen und gesellschaftliche Teilhabe (Denham, 2006, S. 57–62).

Ein weiterer relevanter Bezugspunkt ergibt sich aus Unterziel 4.7, das sich mit Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befasst. Dieses Ziel betont die Bedeutung von Bildungsprozessen, die Menschen dazu befähigen, verantwortungsbewusst zu handeln, soziale Beziehungen zu gestalten und aktiv zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaften beizutragen. Im frühpädagogischen Kontext bedeutet dies insbesondere, Kinder in ihrer Fähigkeit zur Kooperation,

Empathie und Partizipation zu unterstützen. Emotionale Bildungsprozesse spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie es Kindern ermöglichen, eigene Gefühle wahrzunehmen, die Perspektiven anderer zu verstehen und Konflikte konstruktiv zu lösen. Pädagogische Programme, die emotionale Reflexion und soziale Verantwortung fördern, sind demnach wichtige Bausteine einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Rieckmann, 2018, S. 21–34).

3 Zielsetzung und Forschungsfragen

Die hier rezipierte Pilotstudie verfolgte das Ziel, die Implementierung des *PERMA.teach*-Programms in elementaren Bildungseinrichtungen wissenschaftlich zu begleiten und zentrale Aspekte des pädagogischen Alltags zu untersuchen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf folgende Forschungsfrage: Inwiefern trägt das Interventionsprogramm zur Unterstützung psychischer Gesundheit und nachhaltiger Lernprozesse im elementarpädagogischen Kontext bei? Auf Basis theoretischer Annahmen der Positiven Psychologie wurde die Hypothese formuliert, dass die Implementierung von *PERMA.teach* sowohl das psychosoziale Wohlbefinden der Kinder als auch das professionelle Handeln der Elementarpädagog*innen im Hinblick auf emotionsbezogene Unterstützung und Interaktionsgestaltung positiv beeinflusst.

4 Methodik

4.1 Studiendesign

Die wissenschaftliche Begleitung der Pilotstudie erfolgte in einem Mixed-Methods-Design, um quantitative und qualitative Daten miteinander zu kombinieren. Mithilfe dieser Vorgehensweise war es möglich, sowohl messbare Veränderungen des Wohlbefindens als auch die subjektiven Erfahrungen der beteiligten Elementarpädagog*innen zu erfassen.

4.2 Stichprobe

Die vorliegende Pilotstudie wurde in fünfzehn elementaren Bildungseinrichtungen in Wien durchgeführt, die das Interventionsprogramm *PERMA.teach* 11 Monate lang in ihren pädagogischen Alltag integrierten. Die Einrichtungen wurden über Kooperationen mit verschiedenen Trägerorganisationen gewonnen und nahmen freiwillig teil. Innerhalb der Einrichtungen kam das Programm in ausgewählten Kindergruppen zum Einsatz. Insgesamt nahmen vierzig Kinder im Alter von 4,5 bis 6 Jahren teil. Sie befanden sich im letzten bzw. vorletzten Jahr vor dem Schuleintritt, einer Entwicklungsphase, in der sozial-emotionale Kompetenzen, insbesondere die Emotionsregulation, von großer Bedeutung sind (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Zusätzlich beteiligten sich fünfzehn Elementarpädagog*innen an der Implementierung. Sie waren für die Durchführung der Aktivitäten sowie die Integration der *PERMA.teach*-Materialien in den Gruppenalltag verantwortlich. Vor Beginn nahmen sie an Schulungen zu Grundlagen der Positiven Psychologie und didaktischen Aspekten teil.

Zur wissenschaftlichen Begleitung waren zehn Studierende des Bachelorstudiums „Elementare Bildung: Inklusion und Leadership“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich beteiligt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis; interessierte Studierende konnten sich eigenständig dafür anmelden.

4.3 Implementierung von *PERMA.teach* in der Elementarstufe

Die Implementierung des Interventionsprogramms *PERMA.teach Elementarstufe* erfolgte über einen Zeitraum von 11 Monaten (Mai 2024 bis April 2025) an ausgewählten Standorten der teilnehmenden Kindertageseinrichtungen. Das Ziel bestand darin, die Materialien des Programms kontinuierlich in den pädagogischen Alltag zu integrieren, um dadurch langfristige Lern- und Entwicklungsprozesse im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen anzuregen. Das Programm umfasst ein strukturiertes Handbuch, das entlang des PERMA-Akronyms aufgebaut ist. Zu jeder der fünf Dimensionen (Positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Zielerreichung) enthält es jeweils fünf sogenannte Stundenbilder, die als aufeinander aufbauende Bildungsimpulse konzipiert sind. Diese müssen jedoch nicht zwingend vollständig oder in vorgegebener Reihenfolge umgesetzt werden, sondern können flexibel ausgewählt und kombiniert werden. Die einzelnen Stundenbilder folgen einer wiederkehrenden didaktischen Struktur: Sie beinhalten eine thematische Hinführung – häufig in Form einer erzählerischen Sequenz mit der Handpuppe „Levi Maus“ – sowie darauf aufbauende Aktivitäten wie Spiele, Lieder oder Geschichten, die den jeweiligen PERMA-Bereich erfahrbar machen und vertiefen. Wie sich im Rahmen der vorliegenden Studie zeigte, wurden die vorgeschlagenen Stundenbilder von den Elementarpädagog*innen situationsspezifisch adaptiert, etwa im Hinblick auf die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder oder gruppendynamische Besonderheiten.

Vor Beginn der praktischen Umsetzung nahmen alle beteiligten Elementarpädagog*innen an zwei Schulungen teil, die von Dr. Verena Wolf, einer der Entwicklerinnen der Materialien, durchgeführt wurden. Dabei wurden ihnen grundlegende Konzepte der Positiven Psychologie sowie das *PERMA-Modell* nach Seligman (2011) vermittelt. Zudem erhielten sie eine Einführung in den Aufbau, die Zielsetzung und die Anwendung der Programmmaterialien. Nach Abschluss der Schulungsphase integrierten die Elementarpädagog*innen die Inhalte eigenständig in den Gruppenalltag und passten die Materialien flexibel an die Bedürfnisse der Kinder und die jeweiligen pädagogischen Gegebenheiten an. Ziel war es, eine praxisnahe Umsetzung zu gewährleisten und gleichzeitig individuelle Gestaltungsspielräume zu erhalten.

Der Implementierungsprozess wurde zusätzlich durch digitale Follow-up-Treffen begleitet, die von den Projektleiterinnen moderiert wurden. Diese dienten dem Erfahrungsaustausch zwischen den Fachkräften, der Reflexion praktischer Umsetzungserfahrungen und der Quali-

tätssicherung des Programms. Gleichzeitig boten sie Raum für Fragen, Feedback und die gemeinsame Weiterentwicklung der pädagogischen Umsetzung.

4.4 Erhebung

Zur Untersuchung der Effekte des Interventionsprogramms wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, das quantitative und qualitative Erhebungsmethoden kombiniert. Das Studiendesign umfasste dabei ein quantitatives Prä-Post-Design mit zwei Messzeitpunkten sowie eine längsschnittliche qualitative Begleitung über den Implementierungszeitraum. Mithilfe dieser methodischen Triangulation sollten sowohl messbare Veränderungen des subjektiven Wohlbefindens der Elementarpädagog*innen als auch deren subjektive Erfahrungen und Beobachtungen im pädagogischen Alltag differenziert erfasst werden.

Die Erhebung von quantitativen Daten über das subjektive Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte erfolgte mithilfe der deutschsprachigen Version des PERMA-Profilers (Wammerl et al., 2019), dessen psychometrische Qualität für den deutschsprachigen Raum belegt ist. Das Instrument erfasst die fünf Dimensionen des PERMA-Modells (positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Zielerreichung) sowie ergänzend unter anderem Lebenszufriedenheit und negative Emotionen. Die Lebenszufriedenheit wurde zusätzlich mit der deutschsprachigen Fassung der Satisfaction with Life Scale (Janke & Glöckner-Rist, 2012) erhoben. Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung kam die Selbstwirksamkeitsskala (SWE; Schwarzer & Schmitz, 2002) zum Einsatz. Die quantitative Datenerhebung erfolgte zu zwei Messzeitpunkten: einer Prä-Messung vor Beginn der Programmintervention sowie einer Post-Messung gegen Ende des Implementierungszeitraums. Der Vergleich der beiden Messzeitpunkte ermöglichte die Analyse möglicher Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden der Fachkräfte im Verlauf der Programmdurchführung.

Ergänzend zur quantitativen Erhebung kamen mehrere qualitative Datenerhebungsverfahren zum Einsatz, um die Erfahrungen der beteiligten Elementarpädagog*innen sowie beobachtbare Veränderungen im Gruppenalltag differenziert zu erfassen. Die qualitative Datenerhebung erfolgte in einem längsschnittlichen Design zu drei Erhebungszeitpunkten. Die Datenerhebung umfasste drei Messzeitpunkte mit jeweils durchgeführten Gesprächen: (1) unmittelbar nach Einführung der Materialien (bei bereits erfolgtem Praxiseinsatz durch die Elementarpädagog*innen), (2) in der Projektmitte sowie (3) kurz vor Projektabschluss. Zum Einsatz kamen leitfadengestützte Gruppengespräche (Helferich, 2011, S. 45–52), die im Rahmen digitaler Follow-up-Treffen durchgeführt wurden, sowie Beobachtungsprotokolle und qualitative Fragebögen. Diese fokussierten insbesondere den Einsatz und die Handhabbarkeit der Materialien, wahrgenommene Veränderungen einerseits auf das subjektive Wohlbefinden im beruflichen und privaten Alltag sowie Reflexionen zur eigenen professionellen Haltung.

Zur Ergänzung der quantitativen Erhebung wurden qualitative Beobachtungsdaten erhoben (Döring, 2023, S. 323–329). Zu drei Messzeitpunkten fanden nichtteilnehmende Beobachtungen in den teilnehmenden Einrichtungen statt. Die Beobachtungen wurden durch geschul-

te Studierende durchgeführt, die die Umsetzung der *PERMA.teach*-Materialien im pädagogischen Alltag begleiteten.

Die Datenerhebung erfolgte in Form offener, deskriptiver Beobachtungsprotokolle. Ziel war eine möglichst detaillierte und situationsnahe Dokumentation der kindlichen Reaktionen auf die Darbietung der Materialien und Interaktionen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften während der Durchführung der Bildungsimpulse. Dabei wurden Verhaltensweisen der Kinder (z. B. verbale und nonverbale Reaktionen, Beteiligung am Geschehen) sowie kontextuelle Aspekte der didaktisch-methodischen Umsetzung festgehalten. Die Protokolle wurden unmittelbar im Anschluss an die Beobachtungssituationen angefertigt und orientierten sich an dem Prinzip einer möglichst genauen, interpretationsarmen Beschreibung des beobachteten Geschehens.

Zur Sicherung der Datenqualität wurden die Studierenden im Vorfeld hinsichtlich der Beobachtungsdurchführung und Protokollierung geschult. Zudem erfolgte eine begleitende Abstimmung im Forschungsteam zur Sicherstellung einer möglichst konsistenten Dokumentationspraxis.

Im Anschluss an die Auswertung wurden sämtliche Beobachtungsprotokolle unabhängig voneinander überprüft. Dabei wurden sowohl die Zuordnungen zu den Kategorien als auch die vorgenommenen Interpretationen kritisch reflektiert und abgeglichen. Dieses Vorgehen trug maßgeblich zur Sicherung der Objektivität und der Reliabilität der Ergebnisse bei. Die beiden Hauptkategorien *Beteiligung* und *Unbeteiligung* wurden in differenzierte Subkategorien unterteilt. Im Bereich der Beteiligung umfassten die Subkategorien *Interesse*, *Aufmerksamkeit*, *emotionale Reaktion*, *Freude* sowie *Motivation*. Für den Bereich der Unbeteiligung wurden die Subkategorien *Interesse*, *Aufmerksamkeit* und *affektive Unbeteiligung* definiert. Diese Kategorisierung ermöglichte eine differenzierte Erfassung und Analyse des beobachteten Verhaltens.

4.5 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in mehreren Schritten und orientierte sich an den jeweiligen methodischen Anforderungen der quantitativen und qualitativen Daten.

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgte im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). In einem ersten Schritt wurden die offenen, deskriptiven Protokolle vollständig gesichtet. Anschließend wurden die Daten mittels strukturierender Inhaltsanalyse systematisch codiert. Das zugrundeliegende Kategoriensystem beinhaltete deduktive, aus den Forschungsfragen gebildete Kategorien. Im Zentrum standen dabei Kategorien zur Beschreibung des kindlichen Beteiligungs- und Erlebensverhaltens im Zusammenhang mit den durchgeführten Bildungsimpulsen aus dem Programm. Die Codierung erfolgte durch das Markieren relevanter Textstellen in den Beobachtungsprotokollen. Dabei wurden insbesondere folgende Kategorien angewendet:

- Aufmerksamkeit: kurzfristige, situative Fokussierung auf das Geschehen (z. B. aufmerksames Zuhören, visuelle Hinwendung)
- Interesse: über eine längere Sequenz anhaltende, inhaltlich gerichtete Zuwendung zu einer Aktivität oder einem Thema
- Motivation: aktive, auf das Geschehen bezogene Handlungen (z. B. Mitmachen, Antworten, Mitsingen, Klatschen, eigene Impulse weiterentwickeln)
- Emotionale Reaktion (Freude): sichtbare positive emotionale Ausdrucksformen (z. B. Lachen, freudige Ausrufe, lebhaftes Körpersprache)
- Affektive Unbeteiligung: fehlende oder deutlich reduzierte emotionale bzw. verhaltensbezogene Beteiligung (z. B. Abwendung, Passivität)

Zur Abgrenzung der Kategorien wurde insbesondere die zeitliche Dimension herangezogen: Aufmerksamkeit wurde als kurzfristige Fokussierung verstanden, während Interesse eine überdauernde Hinwendung beschreibt. Motivation wurde über beobachtbare, aktive Beteiligung operationalisiert. Zur Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurden ausgewählte Beobachtungsprotokolle unabhängig voneinander codiert und anschließend im Forschungsteam diskutiert und abgestimmt.

Zur Analyse der Daten aus den qualitativen Fragebögen, wurde ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Dabei wurde ein deduktives Kategoriensystem entwickelt, das zentrale Aspekte der Forschungsfragen abbildet. Die Fragebögen umfassten mehrere inhaltliche Kategorien, die zentrale Dimensionen der Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmenden abbilden sollten. Erhoben wurden Aspekte der Motivation sowie Faktoren des Wohlbefindens, differenziert nach hinderlichen und förderlichen Einflüssen. Darüber hinaus wurden wahrgenommene Emotionen und deren Auslöser erfasst sowie angewandte Emotionsregulationsstrategien. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf Kooperationserfahrungen. Ergänzend wurde das Idealbild des Berufs und damit verbundene Bedarfe – insbesondere im Hinblick auf notwendige Ressourcen zur Gestaltung des Berufs im Sinne dieses Idealbildes – erhoben. Ebenso wurden individuelle Entfaltungsmöglichkeiten sowie wahrgenommene Impulse und eingesetzte Methoden berücksichtigt.

Die Auswertung der Fokusgruppengespräche basiert ebenfalls auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Rahmen der Analyse konnten mehrere thematische Kategorien identifiziert werden:

- der Bereich der Umsetzung mit den Kategorien *Implementierung und Methodik*,
- der Bereich des Erlebens mit den Kategorien *Reaktionen der Kinder und beobachtbare Auswirkungen auf deren Verhalten*,
- der Bereich der Auswirkungen auf das Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte und deren Umfeld sowie alle Aussagen zu Wirkungen und Transfer.

Im Zuge der Datenauswertung aus den Fokusgruppengesprächen wurde induktiv die Kategorie, *Auswirkungen auf Dritte* (Reaktionen und Rückmeldungen von Dritten die nicht direkt mit dem Programm *PERMA.teach* in Kontakt gekommen sind) erhoben.

Die Kombination quantitativer und qualitativer Daten ermöglichte eine multiperspektivische Analyse der Programmintervention und ihrer Auswirkungen. Dabei konnten sowohl statistische Hinweise auf Veränderungen als auch differenzierte Einblicke in die praktische Umsetzung des Programms gewonnen werden.

5 Ergebnisse

Die Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten zielte auf die Erfassung von Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden der Elementarpädagog*innen sowie auf die Identifikation möglicher Effekte der Programmintervention auf das emotionale Erleben und das Interaktionsverhalten der Kinder. Im Sinne einer methodischen Triangulation wurden die unterschiedlichen Datenquellen integriert ausgewertet, um Unterschiede zwischen Prä- und Post-Messung differenziert zu analysieren.

5.1 Veränderungen im subjektiven Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte

Die quantitativen Daten aus dem PERMA-Profiler, wurden zunächst deskriptiv analysiert, um Veränderungen in den einzelnen Dimensionen zwischen den beiden Messzeitpunkten sichtbar zu machen (Wammerl et al., 2019). Die deskriptive Auswertung der quantitativen PERMA-Profiler-Daten erfolgte durch Martin Wammerl.

Die quantitativen Ergebnisse des PERMA-Profilers zeigen insgesamt positive Veränderungen in allen fünf Dimensionen des Wohlbefindens zwischen Prä- und Postmessung. Besonders deutlich waren die Zuwächse in den Bereichen positive Emotionen, Bedeutung bzw. Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit und wahrgenommene Selbstwirksamkeit im beruflichen Kontext.

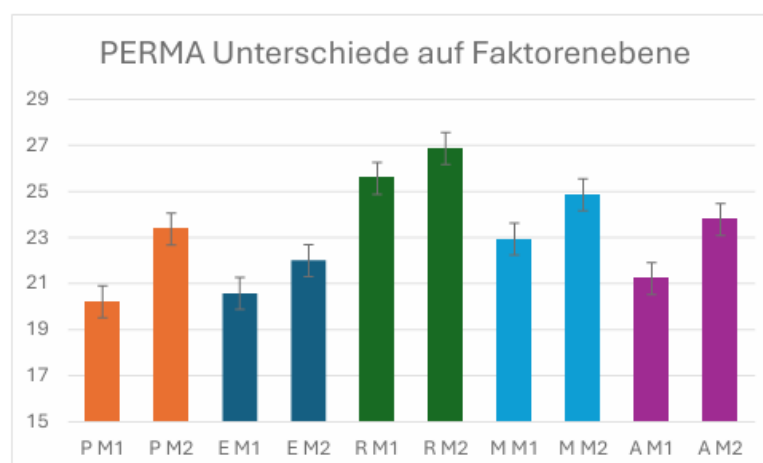


Abbildung 1: PERMA Unterschiede auf Faktorenebene (Wammerl 2025)

Abbildung 1 zeigt die deskriptiven Ergebnisse der PERMA-Dimensionen zu beiden Messzeitpunkten. Über alle fünf Dimensionen hinweg ergeben sich höhere Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt. Dieser Befund weist deskriptiv auf eine Zunahme des berichteten Wohlbefindens im Verlauf der Untersuchung hin.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit positiv-psychologischen Konzepten und die kontinuierliche Integration der Programminhalte in den pädagogischen Alltag nicht nur Auswirkungen auf die Arbeit mit den Kindern hatte, sondern auch das subjektive Erleben der Elementarpädagog*innen beeinflusste. Mehrere Fachkräfte berichteten, dass sie im Verlauf des Projekts eine stärkere Sensibilisierung für eigene emotionale Prozesse entwickelt und sich intensiver mit Fragen des persönlichen Wohlbefindens auseinandergesetzt hätten. Dies zeigte sich insbesondere in der Reflexion gelingender Interaktionen mit Kindern sowie in der Wahrnehmung von Fortschritten im emotionalen Ausdrucksverhalten der Kinder.

5.2 Beobachtungen zum emotionalen Ausdrucks- und Regulationsverhalten der Kinder

Die deskriptiven Beobachtungsprotokolle sowie die Wahrnehmungen der pädagogischen Fachkräfte deuten darauf hin, dass sich im Verlauf der Implementierungsphase Veränderungen im emotionalen Ausdrucks- und Regulationsverhalten der Kinder beobachten ließen. Insbesondere wurde eine zunehmende emotionale Beteiligung der Kinder während der Arbeit mit den Programmmaterialien dokumentiert. Darüber hinaus berichteten die Fachkräfte, dass die Kinder im Verlauf der Intervention zunehmend in der Lage waren, eigene Emotionen zu verbalisieren und diese in sozialen Interaktionen angemessener auszudrücken. In Konfliktsituationen wurde häufiger beobachtet, dass Kinder ihre Gefühle benennen, ihre Bedürfnisse formulieren oder gemeinsam mit anderen nach Lösungen suchen.

5.3 Veränderungen im Gruppenklima

Neben individuellen Verhaltensänderungen einzelner Kinder berichteten Elementarpädagog*innen auch von einer wahrnehmbaren Veränderung des sozialen Klimas in den Kindergruppen. Insbesondere wurde beschrieben, dass der Umgang der Kinder miteinander im Verlauf des Projekts zunehmend respektvoller und unterstützender wurde. Einige Fachkräfte berichteten von einer erhöhten Bereitschaft der Kinder, einander zuzuhören und aufeinander einzugehen. Gespräche über Gefühle und Bedürfnisse wurden Teil des Alltags. Diese Beobachtungen legen nahe, dass die kontinuierliche Thematisierung emotionaler Prozesse nicht nur individuelle Kompetenzen stärkt, sondern auch die sozialen Dynamiken innerhalb von Gruppen positiv beeinflussen kann.

5.4 Reflexionen der pädagogischen Fachkräfte

In den Gruppengesprächen beschrieben viele Elementarpädagog*innen, dass die Arbeit mit dem Programm auch ihre professionelle Haltung gegenüber emotionalen Bildungsprozessen beeinflusst habe. Mehrere Teilnehmende berichteten, dass sie emotionale Situationen im Gruppenalltag bewusster wahrnehmen und gezielter pädagogisch begleiten. Ein zentrales Zitat aus einem der Gruppengespräche verdeutlicht die subjektive Bedeutung des Programms für die beteiligten Fachkräfte:

Für mich ist PERMA gekommen, um zu bleiben. [...] Es sollte eigentlich normal sein. Wie kann es uns gut gehen? Den anderen soll es gut gehen. Und wie können wir Ziele erreichen? [...] Ich glaube, dass das sehr, sehr gewinnbringend ist. (PH 2/FK 3/Z 227–233)

Diese Aussage verdeutlicht, dass die Programmintervention nicht nur methodische Impulse vermittelte, sondern auch zu einer Reflexion pädagogischer Grundhaltungen beitrug. Viele Fachkräfte beschrieben, dass sie emotionale Themen im Alltag nun bewusster aufgreifen und Kindern häufiger Raum geben, über ihre Gefühle und Erfahrungen zu sprechen.

6 Limitationen

Als Pilotstudie weist die Untersuchung einige Einschränkungen auf. Die Stichprobe ist klein und die Ergebnisse können daher nicht ohne Weiteres generalisiert werden. Zudem basiert ein Teil der Daten auf den subjektiven Einschätzungen der Elementarpädagog*innen. Für zukünftige Studien wären daher größere Stichproben sowie längsschnittliche Untersuchungsdesigns im Sinne einer institutionsübergreifenden Untersuchung sinnvoll.

Da es sich um ein Prä-Post-Design ohne Kontrollgruppe handelt, lassen sich keine eindeutigen kausalen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Wirksamkeit der Intervention ziehen. Alternative Erklärungen, wie beispielsweise externe Einflüsse oder zeitliche Effekte, können nicht ausgeschlossen werden. Ebenso ist nicht auszuschließen, dass Teilnehmende zu sozial erwünschten Antworten neigten. Um mögliche Bias-Effekte (z. B. durch Rollenkonflikte oder Erwartungseinflüsse) zu reduzieren, wurde eine klare Trennung zwischen Implementierung und Datenerhebung vorgenommen: Die implementierenden Elementarpädagog*innen waren nicht an der Datenerhebung beteiligt. Die Beobachtungen wurden von Studierenden unterstützt, die in keinem kollegialen oder anderweitigen Verhältnis zu den Elementarpädagog*innen standen. Auch die beteiligten Studierenden waren nicht in die Implementierung involviert. Trotz dieser Einschränkungen liefern die Ergebnisse wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung positiv-psychologischer Programme im frühpädagogischen Bereich.

7 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse liefern erste Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Interventionsprogramm und positiven Entwicklungen im Bereich des psychosozialen Wohlbefindens. Insbesondere die Beobachtungen zur Emotionsregulation sowie zur Entwicklung des Gruppenklimas legen nahe, dass positiv-psychologische Interventionen auch im frühpädagogischen Kontext anschlussfähig sind. Ein weiterer relevanter Befund betrifft die professionelle Reflexion der Fachkräfte: Teilnehmende berichteten, dass sie sich im Verlauf der Intervention intensiver mit eigenen Emotionen und emotionalen Prozessen im pädagogischen Alltag auseinandergesetzt haben. Ein weiterer relevanter Befund betrifft die professionelle Reflexion der Fachkräfte. Teilnehmende berichteten, dass sie sich im Verlauf der Intervention intensiver mit eigenen Emotionen und emotionalen Prozessen im pädagogischen Alltag auseinandergesetzt haben.

Die Verknüpfung von positiver Psychologie, frühkindlicher Bildung und nachhaltiger Entwicklung verdeutlicht, dass Wohlbefinden und Bildung eng miteinander verbunden sind. Emotionale Sicherheit, positive Beziehungen und Selbstwirksamkeitserfahrungen gelten als zentrale Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse und langfristige Entwicklungsverläufe. Programme wie *PERMA.teach* können als Ansatzpunkte dienen, um diese Perspektiven stärker in die pädagogische Praxis zu integrieren.

Sowohl die quantitativen Ergebnisse zum subjektiven Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte als auch die qualitativen Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag weisen darauf hin, dass die Integration positiv-psychologischer Ansätze mit relevanten Entwicklungsprozessen einhergehen könnte. Insbesondere legen die Ergebnisse nahe, dass die regelmäßige Auseinandersetzung mit emotionalen Themen und positiven Ressourcen die emotionalen Ausdrucks- und Regulationsfähigkeiten von Kindern unterstützen kann. Gleichzeitig berichteten pädagogische Fachkräfte von Veränderungen im Gruppenklima, das im Verlauf der Intervention als ruhiger, respektvoller und unterstützender wahrgenommen wurde. Darüber hinaus deuten die Befunde darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Konzepten der Positiven Psychologie auch mit Veränderungen im professionellen Handeln und im subjektiven Wohlbefinden der pädagogischen Fachkräfte einhergehen könnte. Die beschriebenen Reflexionsprozesse können als potenziell bedeutsame Grundlage für die Gestaltung emotional unterstützender Lernumgebungen verstanden werden.

Vor dem Hintergrund aktueller bildungs- und gesundheitspolitischer Diskurse lässt sich die Relevanz entsprechender Programme auch im Kontext internationaler Nachhaltigkeitsziele verorten. Die Förderung psychosozialer Kompetenzen im frühen Kindesalter kann potenziell zu Zielsetzungen von SDG 3 (Gesundheit und Wohlergehen) beitragen, indem zentrale Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit gestärkt werden. Gleichzeitig bestehen inhaltliche Bezüge zu SDG 4 (hochwertige Bildung), da sozial-emotionale Kompetenzen als grundlegende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse und langfristige Bildungsbiografien gelten. Hoch-

wertige Bildung und nachhaltiges Lernen unterstützen *Well-Becoming*, denn kontinuierliche persönliche Entwicklung ist entscheidend für ein ausgeglichenes und erfülltes Leben.

Die Verbindung von emotionaler Bildung und psychosozialem Wohlbefinden eröffnet Perspektiven für eine pädagogische Praxis, die sowohl individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern als auch professionelle Handlungskompetenzen von Elementarpädagog*innen adressiert. In diesem Sinne kann *PERMA.teach* in der Elementarstufe als ein vielversprechender Ansatz verstanden werden, dessen Potenzial in der vorliegenden Pilotstudie explorativ und erstmalig untersucht wurde.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz & Gesundheit.gv.at. (2024). *Psychosoziale Gesundheit*.
<https://www.gesundheit.gv.at/leben/lebenswelt/schule/schulpsychologie/psychosoziale-gesundheit.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrplan der Volksschule: Bildungsbereich Persönlichkeitsbildung und soziale Bildung*.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Charlotte Bühler Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*.
<https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.
- Flett, G. L. (2018). *The psychology of mattering: Understanding the human need to be significant*. Academic Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2018). Was ist Resilienz und wie kann sie gefördert werden? *TeleviZlon*, 31(1), 22–26.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Holodyski, M., & Oerter, R. (2008). Emotionen, Emotionsregulation und ihre Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (6th ed., pp. 553–600). Beltz.
- Janke, S., & Glöckner-Rist, A. (2012). Deutsche Version der *Satisfaction with Life Scale (SWLS)*. In GESIS (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*.
<https://zis.gesis.org>
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>

- Martzy, F., Keßel, P., & Dintsioudi, A. (2025). „Hier bleibe ich, das ist genau richtig für mich!“: Wohlbefinden ermöglichen – spielerisch und bewegend. In R. Dreyer, T. Malti, I. Nentwig-Gesemann, M. Rönna-Böse, & S. Viernickel (Eds.), *Wohlbefinden und Resilienz in der KiTa* (pp. 102–110). Herder.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12th ed.). Beltz.
- Mänty, K., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2022). Enhancing early childhood educators' skills in co-regulating children's emotions. *Frontiers in Education*, 7, 865161. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.865161>
- OECD. (2025a). *Health at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8f9e3f98>
- OECD. (2025b). *OECD economic outlook, volume 2025 issue 2*. OECD Publishing.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3rd ed.). Hogrefe.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung* (5th ed.). De Gruyter.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & J. Byun Won (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261804>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: Wie Menschen aufblühen – die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wammerl, M. (2025). *Ergebnisbericht: PERMA-teach Elementarpädagogik* [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Wammerl, M., Jaunig, J., Maierunteregger, T., & Streit, P. (2019). The German version of the PERMA-Profiler. *Journal of Well-Being Assessment*, 3(1), 75–96. <https://doi.org/10.1007/s41543-019-00021-0>
- Wammerl, M., & Lichtinger, U. (2025). PERMA.teach: A study on the effectiveness of a standardized positive education training program in Austria. *Frontiers in Psychology*, 16, 1294567. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1294567>
- Wolf, V., & Exenberger, S. (2023). *Jedes Kind stärken: PERMA.teach Elementarstufe*. IFTE.
- World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Social Entrepreneurship Education in der Lehrer*innenbildung

Zukunftsperspektiven, professionelle Handlungskompetenz und internationale Vergleichsperspektiven im Erasmus+BIP 2025

Tamara Katschnig¹, Elisabeth Fernbach², Andrea Bisanz³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1577>

Zusammenfassung

Im Rahmen des Blended Intensive Programmes (BIP) „SEE-ing a better world“ wurden im dritten Durchführungsjahr (2025) zentrale Aspekte der Lehrer*innenbildung zu Zukunftsszenarien, Professionalität und positiven Bildungsansätzen untersucht. Im Fokus standen die Fragen, wie Studierende unterschiedlicher Nationalitäten Zukunft wahrnehmen, welche Vorstellungen sie von ihrer zukünftigen Lehrpersonenrolle entwickeln und wie sie ihre professionelle Handlungskompetenz im Bereich der Social Entrepreneurship Education (SEE) einschätzen. Der Beitrag beschreibt das Forschungsdesign, die multimodale Datenerhebung sowie die quantitativen und qualitativen Ergebnisse zu Selbstwirksamkeit, didaktischem Wissen und Implementationsbereitschaft. Ergänzend werden Erkenntnisse aus nationalen Gruppeninterviews dargestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lehrer*innenbildung diskutiert.

Stichwörter: Social Entrepreneurship Education, Lehrer*innenbildung und Professionalität Primarstufe, Stärkenorientierung, Blended Intensive Programme (BIP) – Erasmus+, Zukunft und Bildung

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Evaluierung eines Erasmus+ Blended Intensive Programmes (BIP) dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf der dritten Implementations- und Forschungsphase (2025) liegt. Die Initiative ist im Kontext der Verbindung von Social Entrepreneurship

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Stephansplatz 3, 1010 Wien.
E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Stephansplatz 3, 1010 Wien.
E-Mail: elisabeth.fernbach@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Stephansplatz 3, 1010 Wien.
E-Mail: andrea.bisanz@kphvie.ac.at

Education (SEE), den Sustainable Development Goals (SDGs) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu verorten. Bereits im Frühjahr 2022 wurde eine erste kollaborative, internationale Lerninitiative mit Fokus auf diesen Themenbereichen umgesetzt, aus der sich ein strukturiertes, hochschulübergreifendes Entwicklungsprojekt formierte.

Darauf aufbauend konzipierten fünf europäische Hochschulen für das Jahr 2023 das BIP *SEE-ing a Better World*. Das Programm wurde seither jährlich durchgeführt. Zentraler Bestandteil des BIP ist die theorie- und praxisorientierte Vermittlung der Grundprinzipien von SEE, BNE und den SDGs sowie deren konkrete didaktische Umsetzung im Unterricht von Lehramtsstudierenden. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, Verantwortung für sich, Andere und die Umwelt zu übernehmen und somit ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Das Programm verfolgt einen internationalen, interdisziplinären und handlungsorientierten Zugang und zielt darauf ab, zukünftige Lehrpersonen in ihrer Fähigkeit zu stärken, gesellschaftliche Transformationsprozesse aktiv mitzugestalten (Katschnig et al., 2025). Durch die systematische Verbindung von wissenschaftlicher Fundierung, internationaler Zusammenarbeit und praxisnahen Lernsettings leistet das BIP einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Bereich nachhaltigkeitsorientierter und unternehmerischer Bildung.

Die Lehramtsstudierenden sollen im Rahmen des BIP sowohl mit den konstitutiven Merkmalen der Social Entrepreneurship Education (SEE) als auch mit deren praktischer Umsetzung vertraut gemacht werden, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf der kollaborativen Zusammenarbeit international zusammengesetzter Studierendengruppen liegt. Das durch Erasmus+ geförderte Programm wurde an vier Partnerhochschulen umgesetzt: (1) 2022/23 an der Marnix-Akademie Utrecht (24 Studierende), (2) 2023/24 an der Masaryk-Universität Brunn (26 Studierende), (3) 2024/25 an der KPH Wien/Krems unter Beteiligung ukrainischer Studierender (31 Studierende) sowie (4) 2025/26 an der PXL University Hasselt (26 Studierende).

Der Aufbau des Blended Intensive Programmes umfasst eine gemeinsame Präsenzwoche sowie mehrere davor und danach stattfindende Online-Treffen in nationalen und internationalen Gruppen. Die Forschungsfoki variierten jährlich: Während 2023 in Utrecht die *Lessons learned* im Vordergrund standen (Bisanz et al., 2024), wurden 2024 in Brunn vorrangig studienbezogene Herausforderungen und deren Bewältigungsstrategien untersucht (Katschnig et al., 2026). 2025 konzentrierte sich die Forschung in Krems auf Zukunftsszenarien, professionelle Selbstverständnisse der Studierenden und die Anwendung der Positiven Psychologie im Rahmen von PERMA.teach. 2026 erfolgt in Hasselt eine übergreifende Reflexion des Gesamtprogramms.

2 Theoretischer Rahmen

Entrepreneurship Education bezeichnet einen Lernprozess zur Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen, der Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, um eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen (Hueber & Lindner, 2017). Ziel ist es, Menschen zu befähigen, sich mit eigenen Ideen aktiv in die Gesellschaft einzubringen und ein selbstbestimmtes Leben

zu führen. Dabei umfasst Entrepreneurship Education neben wirtschaftlichen Grundlagen auch Persönlichkeitsentwicklung, Kooperation und empathisches Handeln.

Im TRIO-Modell (Aff & Lindner, 2005) gliedert sich Entrepreneurship Education in drei zentrale Bereiche: (1) Core Entrepreneurial Education, die kreative Entwicklung und strukturierte Umsetzung innovativer Ideen; (2) unternehmerische Kultur, die Selbstvertrauen, Proaktivität, Teamfähigkeit und Ermutigung fördert; sowie (3) unternehmerische Bürger*innenbildung, die soziale Verantwortung gegenüber sich selbst, anderen und der Umwelt stärkt (Strachan, 2018).

Auf der Primarstufe ist es sinnvoll, den Begriff „Unternehmerische Bildung“ auf „Bildung für soziales Unternehmertum“ (SEE) auszuweiten. Sozialunternehmerische Bildung konzentriert sich auf Lernangebote, die an innovativen Lösungen für gesellschaftliche Probleme oder allgemeiner an einer positiven Entwicklung der Gesellschaft arbeiten, z. B. im Einklang mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Vereinten Nationen (Lindner, 2018). Mit SEE werden fachliche Kompetenzen, persönliche Kompetenzen und soziale Fähigkeiten erworben, die es Kindern ermöglichen, schon in jungen Jahren eine ganzheitliche Sicht auf sich selbst und ihre Umwelt zu entwickeln.

3 Methodik und Vorgehen

Das BIP „*SEE-ing a better world*“ richtete im Jahr 2025 den Blick auf drei zentrale Analyseebenen: Zukunftsvorstellungen der Studierenden, deren professionelle Rollenkompetenz sowie die Integration Positiver Psychologie anhand von PERMA.teach. Ziel war es, die Perspektiven der Studierenden aus fünf teilnehmenden Ländern (CZ, B, NL, UA, AT) zu ihrer beruflichen Zukunft und ihrer Rolle als Lehrpersonen im Kontext von SEE vergleichend zu erfassen. Im Zentrum standen Fragen nach ihren Erwartungen an die zukünftige Berufspraxis und ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der Fähigkeit, insbesondere Schüler*innen der Primarstufe zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen.

Am Standort Krems war die zentrale Forschungsfrage darauf ausgerichtet, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art und Weise zu identifizieren, wie Studierende verschiedener Nationalitäten ihre Zukunft sowie ihre Rolle als Lehrkraft im Sinne einer positiven gesellschaftlichen Transformation wahrnehmen. Es konnten alle 31 Studierende aus den fünf Ländern an den Erhebungen teilnehmen. Die empirischen Erhebungen folgten einem mehrstufigen Design, das an allen aufeinanderfolgenden Tagen unterschiedliche thematische Schwerpunkte adressierte und jeweils mit einer spezifischen Teilfrage verknüpft war. Tabelle 1 zeigt den Ablauf der Präsenzwoche in Krems im März 2025.

<i>Each day</i>	Work on the assignment in your international group; Reflection time
<i>Sunday</i>	Free of choice/voluntary: Kunsthalle Krems
<i>Monday</i> 8:45-18:00	Introduction: Welcome at the Faculty of Education Lecture on SEE Education in Austria and your home countries; evening: self-guided City Tour
<i>Tuesday</i> 8:00-17:00	Visit to an Austrian primary school Sharing your symbols, Reflection of school visits and preparation, Changemaker Presentation
<i>Wednesday</i> 8:45 – 17:30	ReMida workshop and time for preparation German in a nutshell
<i>Thursday</i> 8:45-16:00	SEE-activity at the Austrian primary school reflection of teaching
<i>Friday</i> 10:00- 15:00	Changemaker presentation Farewell activities (prepare one by country) Final Wrap up: Graphic recording

Tabelle 1: Präsenzwoche in Krems 2025 (Eigendarstellung)

Am ersten Tag verfassten die Studierenden englischsprachige schriftliche Reflexionen zu ihren individuellen Zukunftsvorstellungen. Diese wurden mittels thematischer Analyse den Kategorien „überwiegend positiv“, „neutral“ oder „überwiegend negativ“ zugeordnet und ergänzend länderspezifisch farbcodiert. Auf Frequenzanalysen wurde zugunsten inhaltlicher Tiefenschärfe verzichtet. Am zweiten Tag erfolgte eine strukturierte Selbsteinschätzung, in der die Studierenden ihre Selbstwirksamkeit, ihr didaktisches Wissen sowie ihre Bereitschaft zur Implementierung von SEE-Inhalten bewerteten. Die Ergebnisse wurden länderspezifisch ausgewertet, um Unterschiede in Professionalitätsverständnissen und Kompetenz-zuschreibungen sichtbar zu machen. Der dritte Tag fokussierte die Erhebung der „Moments of Impact“, die über Menti-meter gesammelt und anschließend in nationalen Gruppen vertiefend analysiert wurden. Diese Auswertung bildete den reflexiven Schwerpunkt der gesamten Präsenzwoche. Am Tag vier stand die Auseinandersetzung mit den fünf Säulen der Positiven Psychologie im Zentrum. Die Studierenden bearbeiteten zunächst individuelle Aufgaben, die anschließend in kurzen nationalen Gruppendiskussionen reflektiert wurden. Dabei wurde insbesondere der Frage nachgegangen, welche Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht in internationalen Gruppen nachhaltig wirksam waren. Der fünfte Tag umfasste ein Gruppengespräch, das durch ein „Graphic Recording“ begleitet wurde. Ziel war es, zentrale Eindrücke verdichtet sichtbar zu machen. Im Fokus standen dabei die Fragen, welche inhaltlichen Highlights die Studierenden im Hinblick auf SEE und die SDGs hervorhoben und welche Aspekte sie als besonders bedeutsam für ihre zukünftige Berufspraxis einschätzten. Abschließend fanden nach der Präsenzwoche nationale Gruppeninterviews statt, die der Reflexion der Entwicklung SEE-bezogener Vorstellungen durch die internationale Lernerfahrung dienten und sowohl der Qualitätssicherung als auch der vertieften Forschungsauswertung zugeordnet waren.

4 Ablauf, Datenerhebungen & Ergebnisse im BIP

4.1 Tag 1: Zukunftsbilder und professionelle Rollenbilder

Die *Datenerhebung* zu diesem Aspekt erfolgte über schriftliche individuelle Reflexionen der Studierenden, die anschließend mittels thematischer Analyse ausgewertet wurden. Ziel war es, zentrale Werthaltungen, Anliegen und Erwartungen zu identifizieren sowie länderspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Denkmustern sichtbar zu machen. Als inhaltlicher Rahmen dienten vier Zukunftsszenarien für die Niederlande im Jahr 2050, entwickelt vom *Planbureau voor de Leefomgeving*. Diese Szenarien skizzieren mögliche gesellschaftliche Entwicklungen unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Faktoren und dienen dazu, pädagogische und politische Akteur*innen auf alternative Zukunftspfade vorzubereiten.



Abbildung 1: vier Szenarien für die Niederlande im Jahr 2050 (PBL, 2023)

Die Szenarien umfassen vier unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungsrichtungen: Das Szenario (1) Grünes Land beschreibt eine ökologisch orientierte, staatlich regulierte und nachhaltige Gesellschaft, in der Umweltbewusstsein sowie Prinzipien der Kreislaufwirtschaft zentrale Leitlinien auch im Bildungssystem darstellen. Szenario (2) Intelligente Gesellschaft skizziert eine technologiegetriebene Zukunft, in der Digitalisierung, Automatisierung und Künstliche Intelligenz den Alltag prägen und personalisierte, datenbasierte Lernformen dominieren. Das Szenario (3) Teile und herrsche verweist auf eine sozial fragmentierte Gesellschaft, die durch wachsende Ungleichheiten und ungleiche Bildungschancen infolge begrenzter Ressourcen gekennzeichnet ist. Schließlich beschreibt (4) Metropolitan Netherlands ein stark urbanisiertes und global vernetztes Umfeld, in dem wirtschaftliche Dynamik und Internationalisierung dominieren und Bildungsprozesse insbesondere unternehmerisches Denken sowie Anpassungsfähigkeit fördern. Die Studierenden wurden aufgefordert, ihre eigene berufliche

Zukunft als Grundschullehrpersonen im Jahr 2050 vor dem Hintergrund dieser Szenarien zu reflektieren. Leitend waren die Forschungsfragen: *Wie denken die Studierenden über ihre Zukunft?* und „*Welche Erwartungen verbinden sie damit?*“ Dabei sollten sie zwischen Hoffnungen (Zukunftsbildern) und realistisch eingeschätzten Erwartungen differenzieren. Die Reflexionen wurden handschriftlich und auf Englisch verfasst.

Land	positiv	negativ
Austria	equality, inclusion, peace, no hunger, environmental friendly, love, renewable energies, no child labor, opportunities, more nature, more open-minded society, more teamwork, affordable health care	political problems, right-wing extremism , inflation, living problems, climate change, hate and egoism, war, harass, conflict, immigration problems, discrimination
Belgium	Inclusion, technology, green schools, robotics, less poverty, more tolerance, civil education, less pressure, local food, peace, sustainable, electric cars, more SE, more SEE, cooperation with local partners, more vegetarian	More concrete, hot summers, shorter vacations, no snow anymore, political system sucks
Czech Republik	Learn in nature, more garden/forest, more mountains/water/rivers/animals , education on a high level, good relationships, a free country, freedom , feeling safe and secure, teaching kindness/empathy/interest, empowering children, peace, clean nature, opportunities for everyone, more sustainable, recycling, more SE	Neutral* small classes, school in small village. No negative aspects
Netherland	Schools as community-hubs, creativity is encouraged, more SEE, green buildings, better social skills, citizenship education, more integration of subjects in education, nature, empathy, equality, more time, more teachers, more unity in teaching methods	Netherlands is gone - a different country, shortage of teachers, more divided, less social environment, no religions on school, mandatory military service, pillarization in politics, extreme ideologies on the left and right , fears and misinformation, aimless existence, declining biodiversity, individualism,
Ukraine	Economic growth, reconstruction, rebuilding infrastructure , international education, better digital services, peace , technological innovation, green energy, advanced education system, nice politics, recovery	Digital learning, digital transformation, hybrid education, digital literacy, entrepreneurship, critical thinking, a lot of practice, a lot informal communication, recovery of mental health of all children

Tabelle 2: Auswertung der Zukunftsszenarien der Studierenden (Eigendarstellung)

Die Analyse konzentrierte sich auf die sprachliche Färbung der schriftlichen Reflexionen, die in die Kategorien überwiegend positiv, überwiegend negativ oder neutral/ambivalent eingeordnet wurden. Eine Trennung zwischen Zukunftsvorstellungen und Zukunftshoffnungen erfolgte bewusst nicht, da nicht alle Studierenden diese Differenzierung in ihren Reflexionen selbst eindeutig vornahmen.

Ergänzend wurden die in den Texten genannten Themen länderspezifisch erfasst und in dieselben Kategorien eingeordnet. Themen, die sich als potenziell länderspezifisch erwiesen, wurden farblich markiert (vgl. Tab. 2). Auf die Erhebung von Häufigkeiten wurde verzichtet, um qualitative Bedeutsaussagen nicht zu quantitativen Trends zu verengen.

Zu den Ergebnissen: Über alle Länder hinweg lassen sich gemeinsame Visionen erkennen: Lehrpersonen möchten sichere, freudvolle und lernförderliche Umgebungen schaffen sowie die Kreativität und das Selbstvertrauen der Kinder stärken. Bei den Zukunftssorgen zeigen sich konsistente Muster: Die Studierenden assoziieren die Zukunft mit politischer und gesellschaftlicher Unsicherheit, wirtschaftlichem Druck, Klimaveränderungen und einer spürbaren Abnahme des sozialen Zusammenhalts. Zugleich betonen sie die Notwendigkeit eines zukunftsorientierten Bildungssystems, das digitale, soziale und personale Kompetenzen stärkt.

Zugleich treten nationale Akzentsetzungen deutlich hervor. So richteten tschechische Studierende ihren Fokus stark auf Umweltfragen und den globalen Wandel, belgische Studierende betonten Inklusion, niederländische Studierende hoben individuelle Stärken hervor, Studierende aus der Ukraine legten besonderes Gewicht auf emotionales Wohlbefinden und österreichische Studierende betonten Methodenvielfalt sowie globale Perspektiven. Länderspezifische thematische Schwerpunkte zeigen sich darin, dass österreichische Studierende vor allem positive Bezüge zu Inklusion, Frieden und erneuerbaren Energien herstellten, während politische Polarisierung, Inflation und Klimawandel eher neutral bis negativ bewertet wurden. In Belgien standen „grüne Schulen“, Toleranz und politische Bildung im Vordergrund, während klimabedingte Veränderungen wie heißere Sommer und verschobene Ferienzeiten ambivalent eingeschätzt wurden.

Die Studierenden beider Länder richten die positiven Zukunftsbezüge auf ein gerechtes, friedliches und ökologisch nachhaltiges Gesellschaftsmodell. Während die österreichischen Studierenden dabei insbesondere soziale, ökologische und humanitäre Werte betonen, heben die belgischen Studierenden zusätzlich die Rolle innovativer Technologien, kooperativer Bildungsprozesse sowie lokaler und globaler Verantwortungsübernahme hervor.

Insgesamt dominiert unter den tschechischen Studierenden die Vorstellung einer naturverbundenen, friedlichen, gerechten und ökologisch nachhaltigen Zukunft, die von humanistischer Bildung, individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und einer ausgeprägten gesellschaftlichen Gestaltungsverantwortung getragen wird.

Die Aussagen der niederländischen Studierenden lassen ein Zukunftsbild erkennen, das Schule als gemeinschaftlichen, nachhaltigen und innovativen Bildungsraum konzipiert, in dem soziale Verantwortung, ökologische Orientierung, kreative Entfaltung und professionelle Rahmenbedingungen gleichrangig miteinander verbunden sind.

Die ukrainischen Studierenden verbinden Zukunft primär mit dem Wiederaufbau zentraler gesellschaftlicher Strukturen, politischer und sozialer Stabilisierung sowie einer nachhaltigen technologischen und ökonomischen Modernisierung. Zugleich betonen sie die Bedeutung eines hochwertigen, international ausgerichteten Bildungssystems als Voraussetzung langfristiger gesellschaftlicher Resilienz.

4.2 Tag 2: Professionelle Handlungskompetenz in der SEE

Am zweiten Tag standen folgende Forschungsfragen im Zentrum: *Wie nehmen Studierende ihre Rolle als Lehrende im Kontext zukunftsorientierten Handelns wahr?*, und: *Inwieweit fühlen*

sie sich kompetent, Schüler*innen im Sinne der Social Entrepreneurship Education (SEE) anzu-leiten?

Für die *Datenerhebung* ordneten sich die Studierenden entlang einer auf dem Boden mar-kierten Skala ein, die von „very much“ über „much“, „some“ und „a little“ bis „not at all“ reichte. Je nach Herkunftsland erhielten sie farblich unterschiedliche Karten, die sie an dem Punkt der Skala hochhielten, der ihrer Selbsteinschätzung entsprach. Dieses Verfahren ermög-lichte sowohl eine unmittelbare visuelle Erfassung der Verteilungen als auch eine länderspezi-fische Analyse der Selbstzuschreibungen. Zur Verdeutlichung dient Tabelle 3, in der sowohl die Stichprobengröße als auch die jeweiligen Länderfarben übersichtlich dargestellt sind.

Land	Anzahl	Farbcode
Austria	7	rot
Belgium	7	grün
Czech Republic	7	lila
The Netherlands	7	orange
Ukraine	3	gelb

Tabelle 3: Teilnehmer*innen nach Ländern & Farben (Eigendarstellung)

Folgende Aussagen werden laut vorgelesen und mittels Fotoprotokoll dokumentiert:

(1) Selbstwirksamkeit in SEE

Ich bin zuversichtlich, dass ich als Lehrkraft ...

- ... Studierende dazu ermutigen kann, ihre Meinung zu Nachhaltigkeitsthemen zu äußern.
- ... Studierende dazu befähigen kann, sich auf lokaler Ebene (z. B. innerhalb der Schule) für Nachhaltigkeit einzusetzen.

(2) Wahrgenommene didaktische Kenntnisse in SEE

Ich weiß, wie ich ...

- ... SEE in meinen Unterricht integrieren kann.
- ... Lernumgebungen gestalten kann, die Studierende dazu ermutigen, sich mit Herausfor-derungen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen.

(3) Bereitschaft zur Umsetzung von SEE

Ich bin motiviert, SEE umzusetzen, weil ...

- ... ich meinen Unterricht bewusst so plane, dass SEE so weit wie möglich einbezogen wird.
- ... viele meiner persönlichen Ziele mit SEE übereinstimmen.



Abbildung 2: Fotodokumentation Tag 2 (Eigendarstellung, 2025)

Die Auswertung erfolgte mittels Abzählen der hochgehaltenen bunten Zettel (s. Tab.4).

action competence	statement	very much					much					some					a little			not at all
self-efficacy	1				7		7	7	7		3									
	2		3		7		5	4	7		3	2								
didactical knowledge	3				5		2	4	3	1	3	3		4	1		2	3		
	4		1		6			3	2	1		6	1	5		3	1	2		
willingness	5						4	4	7	4	3	3	1		1			2	2	
	6	3	4	6	5	3	4	3	1	2										

Tabelle 4: Auswertung der Statements der Teilnehmer*innen nach Ländern (Eigendarstellung)

Aus den Erhebungen (siehe Tab. 4) ergeben sich folgende *zentrale Ergebnisse*: (1) Die Teilnehmer*innen des BIP schätzen ihre Handlungskompetenz im Zusammenhang mit SEE insgesamt als gut ausgeprägt ein. Die meisten verorten sich in den oberen Skalenbereichen und niemand gibt an, über keinerlei entsprechende Kompetenz zu verfügen. In allen beteiligten Ländern nehmen die Studierenden ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit in Bezug auf SEE wahr. Sie zeigen sich zuversichtlich, Lernende dazu ermutigen zu können, ihre Meinung zu Nachhaltigkeitsthemen zu äußern. Besonders ausgeprägt ist diese Zuversicht bei den niederländischen Studierenden. Ebenso sind sie überzeugt, Schüler*innen dazu zu befähigen, sich auf lokaler

Ebene für nachhaltige Anliegen einzusetzen. Auch hierbei weisen die niederländischen Studierenden die höchsten Werte auf, dicht gefolgt von einem Großteil der belgischen Studierenden im Primarstufenbereich.

(2) Hinsichtlich des wahrgenommenen didaktischen Wissens in SEE zeigt sich ein heterogenes Bild. Sowohl bei der Integration von SEE in den Unterricht als auch bei der Gestaltung von Lernumgebungen, in denen sich Lernende mit Nachhaltigkeitsherausforderungen auseinandersetzen, verteilen sich die Einschätzungen über die Kategorien „ein wenig“ bis „sehr viel“. Die Mehrheit der Studierenden wählt die Kategorie „viel“ für die Integration von SEE und „ein wenig“ für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen. Die niederländischen Studierenden verorten sich dabei überwiegend im Bereich „sehr viel“.

(3) Schließlich zeigt sich bei den Studierenden der teilnehmenden Länder eine ausgeprägte Bereitschaft, SEE in der eigenen zukünftigen Unterrichtspraxis umzusetzen.

4.3 Tag 3: „Moments of Impact“ und biografische Erfahrungen

Das Ziel der *Erhebung* durch eine Evaluierung des dritten Tages bestand darin, zu erfassen, wie Studierende ihre persönlichen „Moments of Impact“ reflektieren und in welcher Weise sie diese Schlüsselerfahrungen mit ihrer Bereitschaft verknüpfen, sich auf Social Entrepreneurship Education (SEE) einzulassen. Die rund 25-minütige Aktivität wurde in nationalen Gruppen durchgeführt und jeweils von den verantwortlichen Lehrpersonen begleitet. Sie diente dazu, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie persönliche, soziale und globale Erlebnisse die Motive und potenziellen Handlungsbereitschaften der Studierenden als zukünftige Lehrkräfte prägen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels Mentimeter, wobei die erzeugten Wortwolken qualitative Hinweise darauf lieferten, welche Erfahrungen die Studierenden als besonders wirkungsvoll wahrnehmen. Auf diese digitale Erhebung folgten Gruppendiskussionen in den nationalen Teams, in denen Muster, gemeinsame Motive und Motivatoren für die Auseinandersetzung mit SEE herausgearbeitet wurden. Die begleitenden Lehrpersonen erstellten ergänzende Notizen zu zentralen Diskussionspunkten, um länderspezifische Perspektiven und kulturell variierende Sinnzuschreibungen vergleichend analysieren zu können.

Leitend für die Auseinandersetzung waren folgende Fragen: *Wie prägen persönliche Moments of Impact das Bedürfnis, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen? Wie können Lehrkräfte eigene Erfahrungen nutzen, um das soziale und ökologische Bewusstsein von Schüler*innen zu fördern? Welche Bedeutung kommt diesen Erlebnissen im Rahmen der Social Entrepreneurship Education zu?*

Die Aktivität zielte darauf ab, den Studierenden die Bedeutung persönlicher Erfahrungen für die Entwicklung einer sozialunternehmerischen Denk- und Handlungsweise bewusst zu machen. Zugleich sollte sie die Motivation stärken, SEE in ihrer zukünftigen pädagogischen Praxis zu verankern und aktiv in Klassen umzusetzen.

Zu den *Ergebnissen*: In allen teilnehmenden Ländern zeigte sich, dass sowohl belastende als auch positive Erlebnisse prägend für die Studierenden waren. Genannt wurden beispielsweise der Verlust von (Groß-)Eltern, Reisen oder ehrenamtliche Aufenthalte im Ausland, ebenso wie die Geburt eines Kindes oder andere familiäre Ereignisse. Diese „Moments of Impact“ dienen den Studierenden als Ressource für persönliches Wachstum und als Grundlage pädagogischer Orientierung.

Im Hinblick darauf, wie Studierende diese Erfahrungen für sich nutzen und welche Impulse sie anderen Studierenden mitgeben, lassen sich zentrale Kernaussagen identifizieren: Eine bewusste Lebensführung im Sinne des Genießens des Augenblicks sowie eine positive Grundhaltung erweitern wahrgenommene Handlungs- und Möglichkeitsräume. Die Wertschätzung der Gegenwart wird als bedeutsam hervorgehoben, da zukünftige Entwicklungen als grundsätzlich unvorhersehbar gelten. Zudem wird betont, Herausforderungen zu relativieren und Perspektivenwechsel aktiv zuzulassen. Chancen sollten konsequent ergriffen werden, da sich Lebenssituationen dynamisch verändern können. Erfahrene Unterstützung wirkt dabei als Motivationsquelle, selbst unterstützend gegenüber anderen zu handeln – unabhängig von sozialen oder kulturellen Differenzen. Darüber hinaus wird Authentizität als zentrale pädagogische Haltung hervorgehoben („Sei du selbst“), die auch an Schüler*innen weitergegeben werden soll. Schließlich wird die bewusste Kultivierung von Glück und Optimismus als wesentlich erachtet. Die Studierenden reflektieren bewusst ihre Vorbildwirkung und betonen, dass Lehrpersonen aufmerksam zuhören, offen mit eigenen Gefühlen umgehen und die biografischen Hintergründe der Schüler*innen berücksichtigen sollten. Die Teilnahme am BIP wird von ihnen als Ausdruck eines engagierten beruflichen Selbstverständnisses gesehen, wodurch sie sich als Change-Agents wahrnehmen. Zudem messen sie der psychischen Gesundheit – sowohl der eigenen als auch jener der Schüler*innen – zentrale Bedeutung bei.

4.4 Tag 4: Unterrichtserfahrungen und Reflexion

Am vierten Tag unterrichteten die Studierenden in international zusammengesetzten Gruppen jeweils zwei Unterrichtsstunden zu den Themen SEE, SDG und BNE in Volksschulklassen in Kremser Schulen. Am Nachmittag desselben Tages erfolgte die *Erhebung* durch eine Evaluation der Lehrsequenzen, die sich an dem PERMA-Modell von Martin Seligman, einem der Mitbegründer der Positiven Psychologie, orientiert.



Abbildung 3: Die fünf Säulen von PERMA.teach (Gesundheitsförderung und Fonds Gesundes Österreich)

Gestützt auf folgende fünf Fragekomplexe, die die Dimensionen des PERMA-Modells abbilden (s. Tabelle 5), reflektierten die Studierenden ihre Unterrichtssequenzen und ihre Rolle als (zukünftige) Lehrer*innen.

Positive Emotions What did you enjoy the most about this morning? How can you create more positive moments in the classroom?
Engagement What areas of teaching would you like to be more involved in? Which of your strengths will you use to achieve this?
Relationships What does having a good relationship with your students mean to you? How can you show appreciation to your students?
Meaning & Mattering Which values are most important to you as a future teacher? What actions do you take for yourself and others that create positive change?
Accomplishment What makes you proud? What have you accomplished by keeping going and not giving up?

Tabelle 5: Fragen zu den fünf Säulen von PERMA.teach (Eigendarstellung)

Die Auswertung erfolgte Frage für Frage sowie länderspezifisch. Hier kann aus Platzgründen nur überblicksmäßig auf die einzelnen Ergebnisse eingegangen werden.

Zu den Ergebnissen: Die länderübergreifende Analyse zeigt, dass die angehenden Lehrpersonen aus allen fünf teilnehmenden Ländern ein weitgehend übereinstimmendes Verständnis darüber teilen, wie Unterricht zur positiven Entwicklung von Kindern und zu gesellschaftlichem Wandel beitragen kann. Zentrale Gemeinsamkeit ist die Vorstellung eines Unterrichts, der von einem sicheren, wertschätzenden und motivierenden Lernumfeld getragen ist. Ein solches Umfeld soll Kreativität, Vertrauen und Zusammenarbeit fördern und zugleich die emotionale, soziale und persönliche Entwicklung der Schüler*innen unterstützen.

Durchgehend betonen die Studierenden die Relevanz positiver Beziehungen als Grundlage erfolgreichen Lernens. Empathie, Respekt, Offenheit, Motivation und aktive Kommunikation

werden als zentrale professionelle Kompetenzen angeführt. Darüber hinaus sehen sich die Studierenden selbst als Vorbilder deren eigenes Verhalten Lernprozesse anstößt und positive Veränderungen ermöglicht. Damit formulieren sie ein gemeinsames pädagogisches Selbstverständnis, das stark auf Beziehungsorientierung, ganzheitliche Förderung und verantwortungsbewusstes Handeln ausgerichtet ist.

Trotz einer gemeinsamen Grundhaltung zeigen sich je nach Herkunftsland unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die unterschiedliche bildungskulturelle Erwartungen widerspiegeln: Studierende aus Tschechien betonen insbesondere inklusive Bildungsansätze, die Förderung von Sprachentwicklung, empathischen Kompetenzen sowie globaler Verantwortung. Demgegenüber rücken Studierende aus Belgien tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen, eine positive Lernatmosphäre, Humor und individuelle Förderung in den Vordergrund. In den Niederlanden liegt der Fokus auf Teamarbeit, der Stärkung individueller Stärken, einer prozessorientierten Didaktik sowie offener Kommunikation. Studierende aus der Ukraine heben vor allem die Bedeutung emotionaler Unterstützung, die Förderung von Resilienz sowie die Rolle der Lehrperson als begleitende Instanz hervor. Studierende aus Österreich akzentuieren Vielfalt, Nachhaltigkeit, interkulturelles Lernen sowie ein reflektiertes, werteorientiertes pädagogisches Handeln.

4.5 Tag 5: Gesamtreflexion und zentrale Learnings

Das Feedback am fünften Tag sollte die Erfahrungen der gesamten Woche umfassen. Als didaktische *Erhebungsmethode* wurde Graphic Recording eingesetzt. Diese Methode der Live-Visualisierung, bei der ein*e Zeichner*in das Feedback der Studierenden in Echtzeit in Wort und Bild überträgt, wurde von einer Kollegin aus dem österreichischen Team durchgeführt. Hierfür wurde ein Poster gestaltet, das drei zentrale Fokusbereiche grafisch aufbereitete: (1) die Sustainable Development Goals (SDGs), (2) Highlights entlang der „4 Cs“ sowie (3) zentrale Learnings und Erfahrungen. Die Studierenden versammelten sich um das Poster und gaben ihre Rückmeldungen zu diesen drei Themenbereichen, wodurch ein gemeinsames, visuell verdichtetes Stimmungs- und Erfahrungsbild der Woche entstand.



Abbildung 4: Fotodokumentation Tag 5 (Eigendarstellung, 2025)

Zu den *Ergebnissen*: Die Zusammenarbeit im Rahmen des BIP führte zu einem vertieften Verständnis unterschiedlicher Schulsysteme und machte zugleich Gemeinsamkeiten und Unterschiede internationaler Bildungsstrukturen sichtbar. Durch den Austausch lernten die Studierenden vielfältige Unterrichtsmethoden aus den anderen Ländern kennen und reflektierten diese kritisch, wodurch sich neue Perspektiven für die eigene Unterrichtspraxis eröffneten.

Ein zentraler Befund betrifft die Bedeutung der frühzeitigen Förderung sozialen und emotionalen Lernens, um Kinder ganzheitlich in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Darüber hinaus wurde die Relevanz von Verantwortungsübernahme deutlich, insbesondere im Hinblick darauf, Kinder darin zu stärken, eigene Beiträge zu gesellschaftlicher Verbesserung zu erkennen und zu leisten.

Als besonders prägend wurde die Erfahrung einer unterstützenden und konstruktiven Teamarbeit beschrieben, die den Wert kooperativer Prozesse im pädagogischen Kontext unterstrich. Hier wurde zugleich sichtbar, dass bereits kleine Veränderungen eine hohe Wirksamkeit entfalten können und dass langfristige Ziele häufig durch kontinuierliche, schrittweise Entwicklungen erreicht werden. Die Studierenden hoben zudem die Bedeutung eines „Growth Mindsets“ als Grundlage für persönliches Lernen und professionelle Weiterentwicklung hervor. Dies bezeichnet im Unterschied zu einem „Fixed Mindset“, einem statischen Selbstkonzept, eine entwicklungsorientierte dynamische Haltung, die individuelle Kompetenzen durch gezieltes Lernen fördert (Dweck et al., 2014). Ergänzend wurde erkannt, dass jede Person einzigartige Perspektiven und Erfahrungen einbringt, die den Lernprozess im Team bereichern.

Im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern wurde betont, wie wichtig es ist, sie zum eigenständigen Ausprobieren und zur Entwicklung eigener Lösungen zu ermutigen. Die Vielfalt und Kreativität der kindlichen Beiträge wurde als besonders inspirierend wahrgenommen und eröffnete neue didaktische Denkansätze. Darüber hinaus erweiterten die Studierenden ihr Wissen über Österreich sowie über dessen Bildungs- und Kulturlandschaft, was zu einem vertieften Verständnis des lokalen pädagogischen Kontexts beitrug.

4.6 Abschlussreflexion nach der Präsenzwoche: Gruppeninterviews

Die Gruppeninterviews wurden acht Wochen nach der Präsenzwoche in den jeweiligen Ländern – mit Ausnahme von Tschechien – durchgeführt (manche in Präsenz, manche online), anschließend transkribiert und entlang von zuvor formulierten Leitfragen ausgewertet.

Zu den Ergebnissen: Über alle Länder hinweg zeigen sich deutliche gemeinsame Muster. Die Teilnahme am BIP 2025 wurde von den Studierenden als ausgesprochen bereichernd, intensiv und sowohl persönlich als auch professionell förderlich wahrgenommen. Besonders der internationale Austausch, die Zusammenarbeit in interkulturellen Teams sowie die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht wurden als zentrale Lerngelegenheiten benannt. Zudem eröffneten sich neue Perspektiven auf verschiedene Schulsysteme und Unterrichtsmethoden, die zu einer Erweiterung des eigenen didaktischen Repertoires beitrugen.

Die Vorkenntnisse im Bereich Social Entrepreneurship Education (SEE) variierten zwischen den Ländern, jedoch führte das Programm insgesamt zu einem vertieften Verständnis des Ansatzes und zu einer erhöhten Sensibilität für dessen Relevanz im schulischen Kontext. Herausforderungen wurden vor allem hinsichtlich der praktischen Umsetzung sichtbar, insbesondere im Hinblick auf zeitliche Einschränkungen, curriculare Vorgaben und Fragen der nachhaltigen Wirkung. Gleichzeitig zeigten die Studierenden eine ausgeprägte Motivation, SEE künftig stärker in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren.

Als zentrale Lernerfahrungen wurden verbesserte Englischkompetenzen, der Ausbau interkultureller Fähigkeiten, eine Stärkung kooperativer Arbeitsweisen sowie ein vertieftes Verständnis von Unterricht als Beitrag zu gesellschaftlicher Verantwortung hervorgehoben. Insgesamt entstand eine hohe Wertschätzung für die internationale Zusammenarbeit und eine deutliche Motivation, sich weiterhin an internationalen Bildungs- und Kooperationsprojekten zu beteiligen.

Länderspezifisch zeigten sich folgende *Ergebnisse*: Für die Studierenden aus Österreich bot das BIP 2025 eine intensive internationale Zusammenarbeit, praxisnahe Unterrichtserfahrungen und persönliche Weiterentwicklung (Englisch, Teamarbeit). Besonders gewinnbringend waren die gemeinsamen Unterrichtsprojekte. Herausforderungen lagen in Zeit- und Rahmenbedingungen. Die belgischen Studierenden erlebten die Teilnahme als sehr lehrreich. Der starke Fokus auf Unterrichtspraxis und internationalen Austausch wurde besonders hervorgehoben. Das Verständnis von SEE wuchs deutlich, obwohl sie sich mehr Freiheit in der Planung der Unterrichtssequenz gewünscht hätten. Die Studierenden aus den Niederlanden konnten

auf SEE-Vorkenntnissen aufbauen. Die Umsetzung in der Praxis bestätigte, dass die Gestaltung von SEE in kleinen Unterrichtsformaten wirksam ist. Zentrale Lernerfahrungen waren die internationale Kooperation und das praxisorientierte Unterrichtsdesign. Für die Studierenden aus der Ukraine wirkte das Programm teils transformativ und stärkte interkulturelle, kommunikative und kreative Kompetenzen. Sie erwähnten, dass sie durch das BIP ein Umdenken ihrer zukünftigen Lehrendenrolle erfuhren. SEE wurde erstmals systematisch mit Theorie und Praxis verknüpft und zum ersten Mal in Lehrkontexten angewendet.

5 Diskussion, Limitationen & Ausblick

Die Struktur des BIP ermöglichte eine gestufte Annäherung an Zukunftsorientierungen und professionelle Rollenentwicklung im Kontext von Social Entrepreneurship Education (SEE). Durch die Kombination von Selbsteinschätzung, schriftlicher Reflexion und authentischen Unterrichtserfahrungen in internationalen Teams wurde ein mehrdimensionaler Lernprozess angestoßen. Das Zusammenspiel hoher Selbstwirksamkeit und Motivation bei gleichzeitig heterogener didaktischer Sicherheit und wahrgenommenen praktischen Hürden weist darauf hin, dass SEE-Bereitschaft im Rahmen der Lehrer*innenbildung insbesondere dann wirksam gestärkt werden kann, wenn eine theoretische Rahmung (Aff & Lindner, 2005) mit wiederholten Zyklen von Entwurf, Erprobung und Reflexion verknüpft wird. Die deutlichen Unterschiede in den Vorerfahrungen mit SEE und den SDGs – sichtbar etwa im Vergleich der niederländischen Kohorte mit anderen Gruppen – verdeutlichen zudem den Bedarf an abgestuften Unterstützungsstrukturen, Peer-Learning-Formaten und einer systematischen Progression innerhalb der Curricula (OECD/EU, 2019).

Die Datengrundlage weist mehrere Einschränkungen auf: Erstens könnten sprachliche Hürden die Präzision der schriftlichen Reflexionen beeinflusst haben, da nicht alle Studierenden in ihrer Erstsprache schrieben. Zweitens basieren Teile des verschriftlichten Erhebungsmaterials auf Selbstauskünfte der Studierenden und Lehrkraftnotizen. Auf validierte Erhebungsinstrumente wurde verzichtet, was die Vergleichbarkeit einschränkt. Drittens zeigt die kurzfristige Nachverfolgung nur begrenzte direkte Umsetzung von SEE-Elementen im Anschluss an die Woche, weshalb längsschnittliche Anschlussformate notwendig erscheinen, um nachhaltige Wirkung und Transferprozesse angemessen zu erfassen.

Das BIP trug insgesamt zur Stärkung der Selbstwirksamkeit, zu einer ausgeprägten individuellen Orientierung an SEE sowie bedeutsamen interkulturellen, pädagogischen und reflexiven Professionalisierungsprozessen bei den teilnehmenden Lehramtsstudierenden bei und adressierte zentrale Prinzipien von SEE (van der Wal, 2022). Gleichzeitig bleiben praktische Rahmenbedingungen – insbesondere zeitliche Ressourcen, curriculare Vorgaben und strukturelle Passung – zentrale Herausforderungen für eine breitere und nachhaltige Implementierung von SEE in der Schulpraxis. Als konkrete nächste Schritte wurden die curriculare Integration von SEE, die Überarbeitung einzelner Workshopformate sowie die Entwicklung längerfristiger Begleit- und Austauschformate benannt, um Transferprozesse über die Projektwoche hinaus

zu unterstützen und SEE als Bestandteil professioneller Lehrer*innenbildung nachhaltig zu verankern. Die Analyse legt nahe, Social Entrepreneurship Education nicht als isoliertes Inhaltsfeld, sondern als querliegendes Professionalisierungsprinzip in der Lehrerinnenbildung zu verstehen. Die im BIP sichtbar werdende Verbindung von Zukunftsorientierung, gesellschaftlicher Verantwortung und didaktischer Gestaltungskompetenz verdeutlicht das Potenzial von SEE, zentrale Dimensionen professionellen Lehrerinnenhandelns – insbesondere Urteilsfähigkeit, reflexive Praxis und Gestaltungsmut – gezielt zu fördern. SEE fungiert damit weniger als thematische Ergänzung denn als didaktisch-ethisches Rahmengerüst, das fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung integriert (van der Wal, 2022).

Literatur

- Aff, J., & Lindner, J. (2005). Entrepreneurship education zwischen „small and big Ideas“ - Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen [Entrepreneurship education between „small and big ideas“ – marks of entrepreneurship education at full-time business schools]. In Aff, J., & Hahn, A. (Eds.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen* [Entrepreneurship education and talent promotion at full-time business schools] (pp. 83–138). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bisanz, A. Fernbach, E. & Katschnig, T. (2024). Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent:innen. *R&E SOURCE*, 11(3), 341–349. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1301>
- Chiruguru, S. B. (2020). *The essential skills of 21st century classroom (4Cs)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36190.59201>
- Dweck, C., Walton, G. & Cohen, G. (2014). *Akademische Beharrlichkeit: Denkweisen und Fähigkeiten, die langfristiges Lernen fördern*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Erasmus+ annual report 2021. Publications Office of the European Union*. Geraadpleegd op 23-12-2022: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/635340>
- Hueber, S., & Lindner, J. (2017). Entrepreneurship education für Volksschüler/innen. *Erziehung und Unterricht*, 3-4/2017(S. 237–244).
- Katschnig, T., Fernbach, E., & Bisanz, A. (2026). Forschung zu SEE – BNE – SDG in einem Erasmus+ Projekt (BIP). *Erziehung & Unterricht* 3–4/2026 (in Druck).
- Katschnig, T., Bisanz, A., & Fernbach, E. (2025). „SEE-ing a better world“, ein Erasmus+ Programm zur Entrepreneurship Education für Lehramtsstudierende aus fünf Ländern. *SchulVerwaltung aktuell* 3/25, S. 82.
- Lindner, J. (2025). Entrepreneurship Education für Kinder bis junge Erwachsene Alltagskompetenz und Förderung der Innovationskultur. *SchulVerwaltung aktuell* 3/25, S. 66–68
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0009>
- O'Donoghue, R.B., Taylor, R.J. & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In A. Leicht, J. Hess & W.S. Byun (Eds.), *Education on the Move* (pp. 111–132). Paris: UNESCO.
- OECD/EU (2019). *Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprise Development in the Netherlands. OECD Working Paper*. Paris: OECD/EU. Geraadpleegd op 22-12-2022, op

- Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprises Development in the Netherlands (oecd-ilibrary.org)
- PBL (2023), *Vier scenario's voor de inrichting van Nederland in 2050. Ruimtelijke Verkenning 2023*. Den Haag: Planbureau voor de Leefomgeving.
<https://www.pbl.nl/uploads/default/downloads/pbl-2023-vier-scenarios-voor-de-inrichting-van-nederland-in-2050-4832.pdf>
- Poitzmann, N., & Sobel, M. (2023). *Upgrade: 21st Century Skills: Das 4K-Modell des Lernens in der Praxis*. Klett/Kallmeyer.
- Strachan, G. (2018). Can education for sustainable development change entrepreneurship education to deliver a sustainable future? *Discourse und Communication for Sustainable Education* 9 (1), S. 36–49.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. op.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Van der Wal-Maris, S. J. (2022). *First Step in Design Based Research on Social Entrepreneurship Education in Primary Education*. Presentation held at EARPIL Conference 2022, 23–25 November, Nijmegen, The Netherlands.

Eine vernetzte, komplexe Welt braucht alle Ideen

Teilhabe stiller Kinder ermöglichen

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1557>

Zusammenfassung

Teilhabe gilt als zentrale Voraussetzung für Lernen, Wohlbefinden und Gesundheit. In schulischen Kontexten wird verbale Präsenz jedoch oft mit Kompetenz, Durchsetzungsfähigkeit und Aktivität gleichgesetzt. Dadurch haben zurückhaltend agierende Kinder geringere Teilhabechancen. Angesichts der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft ist es erforderlich, vielfältige Ausdruckswege zu eröffnen, damit alle Kinder ihre Gedanken und Ideen einbringen können.

Die vorliegende qualitative Studie untersucht die Bedingungen der Teilhabe von als *still* wahrgenommenen Kindern an einer Ganztags-Volksschule in Ostösterreich. Befragt wurden Schüler*innen, Lehrpersonen, Freizeitpädagog*innen und Eltern. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Ergebnisse zeigen, dass Teilhabe kein individuelles Merkmal ist, sondern durch pädagogische Gestaltung entsteht. Zentrale Faktoren sind dabei Beziehung und emotionale Sicherheit, Kleingruppenformate, vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten, unterstützende Peer-Interaktionen sowie die gezielte Initiierung durch Erwachsene.

Die Befunde unterstreichen die Bedeutung differenzsensibler Lernumgebungen, die vielfältige Beteiligungsformen eröffnen und das Potenzial aller Kinder berücksichtigen.

Stichwörter: *stille* Schüler*innen, Teilhabe, Primarstufe, Ausdrucksformen

1 Problemstellung

Analog wie digital sind Menschen heute vielfältig vernetzt. Zahlreiche Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten eröffnen Chancen, miteinander in Kontakt zu treten, voneinander zu lernen und Wissen global zu teilen (Schoenenberger, 2024). Gleichzeitig kann diese Vielfalt an Optionen auch verunsichern (Wichmann, 2026). Rasche gesellschaftliche und technologische

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

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

Veränderungen sowie zunehmende Komplexität erschweren es vielen Menschen, Orientierung zu finden, Informationen zu bewerten und handlungsfähig zu bleiben.

Gesellschaftliche Komplexität zeigt sich im schulischen Kontext unter anderem in der zunehmenden Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lebenslagen von Schüler*innen. Soziale, kulturelle, sprachliche wie gesundheits- und entwicklungsbedingte Einflüsse können einerseits Bildungs- und Entwicklungschancen eröffnen, bergen aber andererseits die Gefahr der Marginalisierung oder der Exklusion. Um der Komplexität unterschiedlichster Interessen, Lernausgangslagen, Lebenswelten und Bedarfe zu begegnen, ist die Anerkennung von Vielfalt bedeutsam und notwendig. Diese steht in engem Zusammenhang mit inklusionspädagogischen Zielsetzungen, allen Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und sozialem Leben zu ermöglichen (Ohnesorge, 2025).

Wenn Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, aktiv und reflektiert an der Gestaltung einer sozial gerechten, kulturell vielfältigen und nachhaltigen Gesellschaft mitzuwirken (Kessler et al., 2025), ist es notwendig, unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen und vielfältige Formen der Beteiligung anzuerkennen. Dies betrifft nicht nur Kinder, die sich aktiv und verbal einbringen, sondern auch jene Schüler*innen, die zurückhaltend oder *still* erscheinen.

In gesellschaftlichen Diskursen wird *lautes* Auftreten häufig als Indikator für Selbstbewusstsein, Autorität und Kompetenz interpretiert. Aufmerksamkeit erregendes Verhalten wird meist mit Erfolg und Durchsetzungsfähigkeit assoziiert (Cain, 2012). Dies trifft auch in der Schule zu, wenn extrovertiert handelnde Schüler*innen im Fokus von Lehrpersonen und Mitschüler*innen stehen.

Stille Kinder laufen Gefahr, im schulischen Alltag weniger sichtbar zu werden. Ihr zurückhaltendes Verhalten kann dabei von den Lehrpersonen mitunter als mangelndes Interesse, fehlende Motivation oder fehlende Kompetenz interpretiert werden (Baulig, 2007; Bernsau, 2024; Cain, 2013). In Bezug auf die Gleichaltrigengruppe stehen soziales Zurückgezogenheit und Beliebtheit des Kindes bzw. sozialer Status in negativem Zusammenhang. Schüchterne und zurückgezogene Kinder erleben weniger affektive Wertschätzung und werden eher abgelehnt als extrovertierte Mitschüler*innen. Zurückhaltende Schüler*innen beobachten zudem genau das soziale Umfeld und reagieren darauf sehr sensibel (Martin et al., 2022; Rubin et al., 2010). Auch laut einer Studie von Lease et al. (2002), die Schüler*innen im vierten bis sechsten Schuljahr in den Blick nahm, werden Kinder mit hoher sozialer Sichtbarkeit in der Klasse als populär wahrgenommen. Diese Popularität zeigt sich soziometrisch im Sinne eines Gemocht-Werdens sowie als sozialer Status, der mit sozialer Dominanz und Einfluss einhergeht. Treten allerdings relationale Aggressionen auf, sind diese Schüler*innen nicht sehr beliebt, aber dennoch sichtbar. Somit lässt sich *lautes* Verhalten nicht uneingeschränkt als erstrebenswert beschreiben.

Werden Verhaltensweisen von Lehrpersonen als impulsiv und den Unterricht störend wahrgenommen, wird mit negativer Reaktion, mehr Kontrolle und unbewussten negativen nonverbalen Signalen in der Körperhaltung oder durch Mikroexpressionen bzw. paraverbalen Mitteilungen über die Stimme, reagiert. Dies kann den Widerstand der Kinder und Jugendli-

chen verstärken und sich negativ auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung auswirken (Babad, 1993), die wesentlich durch Nähe, sozial-emotionales Verhalten und das Engagement der Schüler*innen beeinflusst wird (Hagenauer et al., 2015).

Bei einer Studie zu prosozialen und aggressiven Strategien der Ressourcenkontrolle im frühen Jugendalter wurden unterschiedliche Strategietypen sozialer Interaktion identifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Jugendliche, die flexibel sowohl prosoziale als auch durchsetzungsorientierte Strategien einsetzen, als sozial kompetent, einflussreich und durchsetzungsfähig wahrgenommen werden. Demgegenüber weisen zurückhaltende Jugendliche mit geringer sozialer Sichtbarkeit die niedrigsten Werte hinsichtlich sozialer Kompetenz und Einflussnahme auf. Soziale Kompetenz umfasst demnach nicht ausschließlich prosoziales Verhalten, sondern auch die Fähigkeit, situationsangemessen zwischen kooperativen und durchsetzungsorientierten Strategien zu wechseln (Hawley, 2003).

Dadurch zeigt sich, dass soziale Sichtbarkeit und kommunikative Durchsetzungsfähigkeit im schulischen Kontext mit Einfluss und Wahrnehmung verbunden sein können. Schüler*innen, die zurückhaltend agieren, laufen hingegen Gefahr, mit ihren Ideen, Bedürfnissen und Kompetenzen weniger wahrgenommen zu werden. Dies kann sich auch auf ihre Möglichkeiten der schulischen und sozialen Teilhabe auswirken.

Dieser Beitrag geht zunächst von der Situation von Schüler*innen, die primär als leise, zurückgezogen, beobachtend oder internalisierend wahrgenommen werden, aus, da das Thema der schulischen Teilhabe von Kindern in der Primarstufe bisher kaum Gegenstand der Forschung war, ebenso wie multiperspektivische Untersuchungen, die neben pädagogischen Fachkräften auch die Sichtweisen von Kindern und Eltern berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Bedingungen und pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten die Teilhabe von Schüler*innen mit zurückhaltendem Verhalten unterstützen und ihnen ermöglichen, ihre Gedanken, Ideen und Bedürfnisse auszudrücken. Ziel ist es, Impulse für eine differenzsensible und inklusive Schulgestaltung aufzuzeigen, die vielfältige Formen der Beteiligung anerkennt und Teilhabe für stille wie laute Kinder ermöglicht.

2 Teilhabe *stiller* Kinder

Teilhabe wird im inklusionspädagogischen Diskurs als gleichberechtigter Zugang zu sozialen, kulturellen und bildungsbezogenen Aktivitäten verstanden (Mähler & Hasselhorn, 2021). Sie umfasst sowohl Partizipation an Lernprozessen als auch soziale Eingebundenheit in Interaktionen und Beziehungen.

Die Zuschreibung *still* kann sowohl Persönlichkeitsmerkmale, wie etwa Introversion (Goldberg, 1993; Lösch, 2020), als auch situative oder psychosoziale Faktoren (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010) widerspiegeln. Zurückhaltendes Verhalten kann beispielsweise mit Temperamentsmerkmalen zusammenhängen, zugleich jedoch auch durch soziale Ängste, mangelnde Kommunikationsgelegenheiten oder ungünstige Umweltbedingungen beeinflusst sein (Höflich, 2026; Martin et al., 2022).

Aus pädagogischer Perspektive ist daher eine differenzierte Betrachtung erforderlich, die Selbst- und Fremdwahrnehmungen berücksichtigt.

2.1 Teilhabe

Teilhabe gleichheit zielt darauf ab, Diskriminierung von Menschen – etwa aufgrund von Behinderung, Geschlecht oder sozialer bzw. kultureller Herkunft – zu minimieren und allen Personen gleichberechtigte Möglichkeiten der gesellschaftlichen Beteiligung zu eröffnen (Mähler & Hasselhorn, 2021).

Soziale Teilhabe als Eingebundenheit in soziale Interaktionen richtet den Blick sowohl auf das Miteinander mit Gleichaltrigen als auch auf den Austausch mit Pädagog*innen (Dreyer et al., 2021). In der Selbstbestimmungstheorie stellt das Erleben sozialer Eingebundenheit neben Kompetenz und Autonomie ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis dar (Deci & Ryan, 1993). Das Eingebundensein in soziale Interaktionen und Beziehungen sowie die Teilhabe an sozialen und kulturellen Praktiken gelten daher als zentrale Dimensionen von Wohlbefinden (Böhm & Viernickel, 2025).

Teilhabe umfasst die Partizipation am gesellschaftlichen Leben in unterschiedlichen Bereichen, von sozialen Beziehungen bis zu Freizeit und staatsbürgerlichen bzw. kulturellen Leben. Teilhabeproblematiken entstehen durch Wechselwirkungen zwischen einer Person und deren persönlichen und sozialen Lebenshintergrund. Die Identifikation und Reduktion von Barrieren der gesellschaftlichen Teilhabe wird als konkrete Ausgestaltung inklusiver Praxis verstanden und kann durch strukturelle Veränderungen sowie durch pädagogische Handlungsempfehlungen unterstützt werden (Kuschel, 2024).

Der Bereich der Teilhabe ist auch ein zentraler Bestandteil der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Dieses dem biopsychosozialen Modell folgende Klassifikationssystem dient unter anderem als Rahmen, um Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen und Umweltbedingungen systematisch zu analysieren. Es beschreibt Funktionsfähigkeit bzw. Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Teilhabe bzw. Partizipation. Der elementare Bestandteil der Teilhabe betrachtet, inwieweit Menschen an zentralen Lebensbereichen teilnehmen können. Dazu zählen beispielsweise Lernen und Wissensanwendung (d1), Allgemeine Aufgaben und Anforderungen (d2), Kommunikation (d3), Mobilität (d4), Selbstversorgung (d5), häusliches Leben (d6), interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (d7), bedeutende Lebensbereiche wie Bildung (d8/d810–839) sowie Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben (d9), etwa in Form von Erholung und Freizeit (d920) wie Spiel (d9200), Sport (d9021), Kunst und Kultur (d9202) oder gesellige Aktivitäten (d9205). Entscheidend ist dabei nicht nur die Möglichkeit zur Teilnahme, sondern auch die Qualität und Intensität der Einbindung in soziale und kulturelle Praktiken (Limbach-Reich & Pitsch, 2021; World Health Organization, 2001).

Durch die Orientierung an der ICF wird Teilhabe als relationales Konstrukt gefasst, das nicht primär in den Eigenschaften der Schüler*innen verortet ist, sondern in der Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und pädagogisch gestalteten Lernumgebungen entsteht. Die

ICF fungiert somit als strukturierender Bezugsrahmen, der es ermöglicht, Barrieren und förderliche Bedingungen schulischer Teilhabe sichtbar zu machen.

2.2 Stilles Kind

Bei der Definition von *stillem* Verhalten ist es wichtig, Selbst- und Fremdwahrnehmung kritisch und vorurteilsbewusst zu reflektieren. Dabei können Diskrepanzen bei der Einschätzung entstehen, nämlich zwischen Kindern, die sich selbst als *still* wahrnehmen, und solchen, denen diese Eigenschaft von ihrer Umwelt zugeschrieben wird (Stöckli, 2004).

Im Zusammenhang mit *stillem* Verhalten wird häufig auf das Persönlichkeitsmerkmal der Introversion verwiesen. Bereits C. G. Jung (1921) beschrieb introvertierte Menschen als stärker nach innen orientiert. Dadurch sind ihre Gedanken, Einstellungen und Bedürfnisse für Außenstehende zunächst weniger leicht erkennbar. Im Big-Five-Persönlichkeitsmodell wird Introversion als Gegenpol zur Extraversion verstanden (Engeln & Harf, 2022; Goldberg, 1993). Während Extraversion mit Kontaktfreudigkeit, Spontaneität und Durchsetzungsfähigkeit assoziiert wird, zeigt sich Introversion häufig in einer stärkeren Neigung zu ruhigem Verhalten, Rückzug, selbstständigem Arbeiten sowie einer intensiven Beschäftigung mit der eigenen inneren Erlebniswelt.

Weiters können sprachliche Defizite, Sprech- und Sprachstörungen sowie mangelnde Kenntnisse der Sprache dazu führen, dass sich Schüler*innen zurückhaltend verhalten (Burkhardt et al., 2022; Höflich, 2025; Pawliuk et al., 1996).

Neben Persönlichkeitsmerkmalen können auch Schüchternheit, Ängste, sozialer Ausschluss, mangelnde Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten sowie wenig anregende Erziehungs- und Lebensbedingungen der Grund sein, warum sich Schüler*innen *still* verhalten. Pädagogisch bedeutsam ist es in diesen Fällen, einen möglichen individuellen Leidensdruck zu berücksichtigen und betroffene Kinder gegebenenfalls systemisch sowie interdisziplinär zu unterstützen (Höflich, 2025; Rubin et al., 2010).

Im Folgenden sollen Möglichkeiten im schulischen Kontext thematisiert werden, die es Schüler*innen erlauben, geeignete Wege zu finden, um sich und ihre Gedanken auszudrücken.

3 Methode

Die qualitative Studie basiert auf einer Ad-hoc-Stichprobe an einer ostösterreichischen Ganztags-Volksschule. An der Untersuchung nahmen drei Freizeitpädagog*innen, fünf Volksschullehrer*innen sowie 77 Schüler*innen der 2., 3. und 4. Schulstufe teil. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mai bis Juni 2025.

Die Datenerhebung erfolgte multiperspektivisch. Mit den erwachsenen Beteiligten wurden leitfadengestützte Interviews (Loosen, 2016) geführt, um subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und pädagogische Einschätzungen zur Teilhabe *stiller* Kinder zu erfassen. Dazu wurden

unter anderem Leitfragen wie „Welche Arbeitsformen ermöglichen es *stillen* Kindern, zu zeigen, was sie können?“ oder „Welche Ideen zur Gestaltung inklusiverer Schulwelten fallen Ihnen in Bezug auf *stilles* Verhalten ein?“ gestellt.

Um altersangemessen individuelle Sichtweisen und Erfahrungen zu erheben, wurden die Schüler*innen mittels schriftlicher Befragung mit offenen Fragen einbezogen (Christensen & James, 2017; Wagner, 2014). Zunächst wurde das Projekt von der Projektleitung im Klassenzimmer in Anwesenheit der Lehrperson kurz vorgestellt und erklärt, dass die Teilnahme freiwillig und jede Idee etwas Wertvolles sei, sowie dass es kein Richtig und kein Falsch gäbe. Anschließend wurde das Gegensatzpaar „laut“ und „leise“ im Plenum erarbeitet. Dazu wurde mündlich im Plenum gesammelt, wann Laut-Sein passend, wichtig und angemessen ist. Antworten waren unter anderem „beim Singen“, „auf einer Party“, „auf dem Spielplatz“, „auf dem Fußballplatz“ oder „in der Kinderdisco“. Anschließend wurde thematisiert, dass es nicht nur im Außen, sondern auch im Inneren laut sein kann. Daher galt es nun, sich mithilfe von Symbolen und Fragen über die Situation *stiller* Kinder Gedanken zu machen, ohne diese nicht laut im Plenum zu teilen. Dazu wurde zunächst die Frage gestellt: „Wann sind Kinder *still*?“ Dann gab es eine kurze Pause, bevor ein Satzanfang angeboten wurde: „Kinder sind *still*, weil... (Pause).“ Parallel dazu wurde das Symbol, eine Emoji mit einem X vor dem Mund, gezeigt, ein Finger vor den Mund gehalten und anschließend an die Schläfe getippt, um daran zu erinnern, dass es nun um das *stille* Nachdenken geht. Ebenso wurden Impulse zum Nachdenken, wie „*Stille* Kinder können gut ...“ (Daumen hoch) oder „Ideen, wie die Schule für *stille* und laute Kinder besser werden kann“ (Glühbirne-Symbol), gegeben. Danach wurde der schriftliche Erhebungsbogen mit den Symbolen und Schlüsselwörtern ausgeteilt. Die Symbole und die dazugehörigen Schlagworte wie „*still*, wenn ...“ befanden sich auch auf dem Arbeitsblatt.

Die Auswertung der transkribierten Interviews bzw. verschriftlichten Aussagen der Kinder orientierte sich an der qualitativ orientierten, kategoriengeleiteten Textanalyse nach Mayring (2019). Es wurde ein zusammenfassendes Vorgehen mit induktiver Kategorienbildung gewählt, um zentrale Inhalte systematisch zu verdichten. Ein möglichst konkretes Abstraktionsniveau wurde gewählt, um die Nähe zum Datenmaterial zu sichern. Als Kodiereinheit dienten Wortsequenzen, die einzelnen Interviews sind als Kontexteinheiten. Das gesamte Datenmaterial bildete die Auswertungseinheit.

Nach der induktiven Auswertung der Daten wurden die gebildeten Kategorien in einem zweiten Analyseschritt entlang der Dimensionen der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organization (2001) systematisiert.

Diese nachträgliche Zuordnung diene der theoretischen Einordnung der Ergebnisse und ermöglichte es, die identifizierten Gelingensbedingungen schulischer Teilhabe im Kontext eines biopsychosozialen Verständnisses von Partizipation zu interpretieren.

4 Darstellung der Ergebnisse

Unter Bezugnahme auf ICF (World Health Organization, 2001) werden die identifizierten Kategorien im Folgenden entlang zentraler Dimensionen von Teilhabe eingeordnet, um das Zusammenspiel individueller Ausdrucksformen und kontextueller Bedingungen systematisch sichtbar zu machen. Die Antworten auf die Frage, welche Möglichkeiten es *stille* wirkenden Schüler*innen bieten, ihre Ideen, Gedanken und Wünsche auszudrücken, lassen sich in mehrere thematische Bereiche einordnen. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Dimensionen schulischer und sozialer Teilhabe.

Dazu zählen Aspekte des Lernens und der Wissensanwendung (d1) sowie der Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen (d2), etwa durch strukturierte Arbeitsformen oder individuelle Bearbeitungswege. Ein weiterer zentraler Bereich betrifft die Kommunikation (d3), die sowohl nonverbal, schriftlich oder gesprochen erfolgen kann und auch alternative Ausdrucksformen wie Gesten oder Gebärden umfasst.

Bedeutsam sind zudem interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (d7), insbesondere unterstützende Beziehungen zu den Pädagog*innen sowie positive Peer-Interaktionen. Darüber hinaus spielt der Lebensbereich Erziehung und Bildung – insbesondere die Schulbildung (d8) – eine wichtige Rolle, da schulische Strukturen und Lernsettings Möglichkeiten der Beteiligung eröffnen oder begrenzen können.

Weitere relevante Bereiche betreffen das Gemeinschaftsleben (d910) sowie Erholung und Freizeit (d920), etwa in Form von Spiel (d9200), Sport (d9201), künstlerischen Aktivitäten oder kulturellen Ausdrucksformen (d9202) (World Health Organization, 2001).

Ergänzend zeigen die Ergebnisse, dass auch strukturelle Rahmenbedingungen wie Raum und Zeit Einfluss darauf haben, ob und wie *stille* Schüler*innen ihre Gedanken und Ideen einbringen können.

Am häufigsten und von allen befragten Gruppen wird der Bereich der Beziehung genannt, gefolgt von kleineren Gruppensettings sowie nicht-sprachlichen Ausdrucksformen. Auch die Bedeutung der Initiierung durch Erwachsene sowie die Rolle der Gleichaltrigengruppe werden von allen Gruppen thematisiert.

Schriftliche Ausdrucksformen werden hingegen von den Freizeitpädagog*innen nicht erwähnt. Der Faktor Zeit wird weder von den Freizeitpädagog*innen noch von den Kindern aufgegriffen. Kreative Ausdrucksformen werden hingegen von den Eltern nicht thematisiert. Sie nehmen – ebenso wie die Kinder – das Thema Bewegung als Anlass zur Reflexion. Das Potenzial digitaler Unterstützung wird ausschließlich von einer Lehrperson benannt.

4.1 Soziale Teilhabe

Die Teilhabe *stiller* Kinder wird durch pädagogische Interaktionen und soziale Kontexte beeinflusst. Thematisiert werden die Gestaltung tragfähiger Beziehungen, die gezielte Initiierung

von Kommunikations- und Interaktionsprozessen durch Pädagog*innen sowie die unterstützende Rolle von Gleichaltrigen, den Peers.

4.1.1 Beziehungen

Auf der Erwachsenenenebene werden zunächst insbesondere die Bedeutung von Beziehungen, die gezielte Initiierung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen durch pädagogische Fachkräfte sowie die Rolle der Peers thematisiert. Dabei zeigt sich übereinstimmend, dass Beziehung als grundlegende Voraussetzung für Teilhabe wahrgenommen wird. Die Erwachsenen beschreiben, dass Kinder ihre Gedanken, Sorgen und Wünsche häufig erst dann verbal äußern, wenn eine vertrauensvolle, emotional sichere Beziehung besteht. Beziehung wird somit nicht nur als unterstützender Kontext, sondern als zentrale Bedingung für Kommunikationsbereitschaft verstanden.

Die Aussage eines Elternteils (EL 3) „In vertrauter Beziehung kann das Kind sagen, was es nicht möchte.“ veranschaulicht, dass Vertrauen demnach sowohl das Äußern von Bedürfnissen als auch das Setzen von persönlichen Grenzen ermöglicht und somit wesentlich zur Selbstbestimmung der Kinder beiträgt.

Die Kinder thematisieren mit „kein Streit“ und „helfen“ die Bedeutung eines friedlichen und kooperativen Umfelds, in dem verlässliche Beziehungen gelebt werden.

4.1.2 Initiierung durch Pädagog*innen

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Initiierung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen, die vornehmlich durch die Lehrpersonen erfolgen. Die erwachsenen Befragten – Eltern, Freizeitpädagog*innen wie Lehrkräfte – betonen übereinstimmend, dass Teilhabe *stillen* Kinder häufig nicht spontan entsteht, sondern gezielte Impulse erfordert. Dabei wird insbesondere die Bedeutung von Feinfühligkeit, sensibler Beobachtung und aktiver Einladung hervorgehoben. Die Pädagog*innen beschreiben, dass Ausdruck oft erst durch bewusstes Nachfragen sowie durch das Wahrnehmen nonverbaler Signale angestoßen wird. „Man muss gezielt nachfragen, sonst sagen sie nichts“, erläutert eine Freizeitpädagogin (FZ 2).

Dies ist jedoch nicht mit Druck gleichzusetzen, sondern erfordert eine einladende, unterstützende Haltung, die es den Kindern ermöglicht, sich in ihrem eigenen Tempo zu äußern.

Auch die Schüler*innen äußern Wünsche an die Lehrpersonen, damit soziale Teilhabe gelingen kann. Lehrer*innen sollen versuchen, die Kinder zu verstehen, sie nicht anders zu behandeln und besser auf sie zu achten. Sie mögen dafür sorgen, dass die Schüler*innen weder übersehen noch aufgrund ihrer Eigenschaften verspottet werden. Weiters möchten auch die *stillen* Kinder nach ihrer Meinung gefragt werden.

Die Kinder thematisieren die Bedeutung der Aktivierung auch in Bezug auf Lernkontexte. Aus ihrer Sicht kommt den Lehrpersonen auch hier eine zentrale Rolle bei der Initiierung von Beteiligung zu. Einige Kinder wünschen sich, dass Lehrpersonen sie ermutigen, sich zu melden und etwas zu sagen, gezielt dazu auffordern, Beiträge einzubringen, und sie auch dann an die Reihe nehmen, wenn sie sich nicht aktiv melden.

Ein feinfühliges, aktiv einladendes Handeln der Pädagog*innen – insbesondere der Lehrpersonen – ermöglicht es, durch gezielte Impulse Beteiligung zu ermöglichen, ohne Druck auszuüben.

4.1.3 Peers als Unterstützer*innen

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die Rolle von Peers als vermittelnde Instanz sozialer Teilhabe. Die Erwachsenen berichten übereinstimmend, dass *stille* Kinder ihre Anliegen, Bedürfnisse oder Gedanken häufig zunächst gegenüber Freund*innen äußern, bevor diese Informationen an sie weitergegeben werden. Peers übernehmen somit eine unterstützende Kommunikationsfunktion und fungieren gewissermaßen als Sprachrohr gegenüber pädagogischen Fachkräften.

Diese Dynamik wird in den Aussagen wie „Eine Freundin spricht für das Kind mit der Lehrperson.“ (EL 3) oder „Peers werden zu Anwälten der *stillen* Kinder.“ (FZ 3) deutlich.

4.1.4 Resümee

Pädagogische Beziehungsgestaltung spielt demnach eine Schlüsselrolle für die Aktivierung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen und stellt damit eine zentrale Grundlage für Teilhabe dar. Ein feinfühliges, aktiv einladendes Handeln der Pädagog*innen – insbesondere der Lehrpersonen – ermöglicht es, durch gezielte Impulse Beteiligung zu fördern, ohne Druck auszuüben. Gleichzeitig schaffen Freundschaften emotionale Sicherheit und erleichtern die Beteiligung, indem sie soziale Unterstützung bieten und kommunikative Hürden reduzieren. Ein positives soziales Miteinander kann zur Ressource werden und weist auf das Potenzial von peer-gestützten pädagogischen Ansätzen hin.

4.2 Unterrichtsgestaltung

In Bezug auf Unterrichtsformen zeigt sich, dass Schüler*innen durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher unterrichtlicher Gestaltungsmöglichkeiten und individueller Strategien unterstützt werden können. Dabei werden sowohl strukturelle Bedingungen des Unterrichts als auch vielfältige Ausdrucksformen und Bewältigungsstrategien sichtbar, die eine Beteiligung jenseits mündlicher Beiträge ermöglichen.

4.2.1 Strukturierte Sozialformen mit kleiner Gruppengröße

Die Erwachsenen beschreiben Zweiergespräche sowie Partner*innen- und Kleingruppenarbeit im Vergleich zum Erarbeitungsunterricht im Plenum als entlastend. Auch Einzelgespräche, Erzählkreise, freiwillige Wortmeldungen sowie „leise“ Kommunikationsräume ermöglichen niedrigschwellige Beteiligung und reduzieren sozialen Druck.

Die Kinder thematisieren, dass es notwendig ist, *stille* Schüler*innen „bei Gruppenarbeit etwas sagen [zu] lassen“. Klare Aufgaben- und Rollenverteilungen erweisen sich daher als günstig.

4.2.2 Symbolische Ausdrucksformen und Hilfsmittel

„Mit Emotionskarten zeigen Kinder, wie sie sich fühlen“, sagt eine Freizeitpädagogin (FZ 2). Symbolische Hilfsmittel wie Gefühlskarten oder ein Erzählstein, die von den Erwachsenen bereitgestellt bzw. eingesetzt werden, unterstützen Kinder dabei, ihre Emotionen und Anliegen auch nonverbal oder geordnet in einem strukturierten Rahmen auszudrücken. Diese Formen können entlastend wirken und Orientierung im Kommunikationsprozess bieten.

4.2.3 Schriftliche Ausdrucksformen

Die Erwachsenen beschreiben schriftliche Formate als wichtige Ressource zur Artikulation von Gedanken und insbesondere emotionalen Anliegen. „Schriftlich traut sie sich mehr als mündlich“, beschreibt ein Elternteil (EL 2).

„Im Kummerkasten können Sorgen abgegeben werden“, ergänzt eine Lehrperson (VS 4). Ritualisierte Möglichkeiten, die allen zur Verfügung stehen und bei denen die Kinder die Erfahrung machen, dass sie verlässlich und wertschätzend eingesetzt werden, eignen sich, um Anliegen anonym oder zeitlich versetzt zu äußern.

Die Kinder nähern sich dem Thema der Schriftlichkeit über das Lernen. Sie betonen, dass nicht ausschließlich mündliche Beteiligung im Vordergrund stehen sollte („nicht so viel reden“, „nicht die ganze Zeit reden“). Sie verweisen auf die Bedeutung von „leisem Arbeiten“ und sehen insbesondere im Schreiben sowie in Einzelarbeiten die Stärken *stiller* Kinder.

4.2.4 Kreative Ausdrucksformen

Kreative Tätigkeiten wie Zeichnen, Basteln, Rollenspiel oder gestalterische Präsentationen werden von Pädagog*innen als zentrale Medien des Selbstausdrucks beschrieben. Über Handlung und Gestaltung können innere Prozesse sichtbar gemacht werden. „Beim Basteln und Werken zeigen sich innere Themen“, beschreibt eine Freizeitpädagogin (FZ 1), während eine Lehrperson (VS 4) anmerkt: „Gestalterische Produkte dienen als Kommunikationsmedium.“ Auch die Kinder nennen das Malen als geeignete Möglichkeit, Gefühle und Gedanken auszudrücken.

4.2.5 Strategie

Die Kinder thematisierten verschiedene Strategien, um mit Aufgaben und Herausforderungen umzugehen. Dazu gehört zunächst das bewusste Regulieren von Anspannung, etwa durch tiefes Durchatmen vor einer Aufgabe.

Darüber hinaus suchen Kinder aktiv nach Wegen, um mit belastenden Situationen besser umzugehen. Der Einsatz von Kopfhörern oder Ohrenschutz hilft beispielsweise dabei, laute Geräusche zu reduzieren. Manchen Schüler*innen erscheint es auch als hilfreiche Strategie, selbst laut zu sein.

Um Wünsche und Bedürfnisse zu äußern, kann auch Unterstützung geholt werden. Dabei denken die Kinder in erster Linie an die Lehrperson.

4.2.6 Ausdruck durch Bewegung

Einige wenige Kinder betonen die Bedeutung von mehr Sport und Bewegung. Diese sehen in motorischen Aktivitäten eine Möglichkeit, sich auszudrücken und Kraft zu schöpfen. Ein Elternteil beschreibt Bewegung im familiären Kontext ebenfalls als Ressource, um besser in Kontakt zu kommen als durch direkte Ansprache und das Stellen von Fragen.

4.2.7 Digitale Ausdrucksformen

Digitale Medien eröffnen zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten, etwa durch selbst erstellte Videos oder Präsentationen, die in einer sicher empfundenen Umgebung aufgezeichnet werden können. Eine Lehrperson beschreibt, dass diese insbesondere für zurückhaltende Schüler*innen eine alternative, weniger exponierte Form der Beteiligung darstellen können.

4.2.8 Resümee

Die Ermöglichung von Teilhabe im Unterricht ist nicht an eine spezifische Ausdrucksform gebunden, sondern kann durch eine methodisch vielfältige, flexible und wertschätzende Unterrichtsgestaltung erreicht werden. Ein didaktisch eingesetztes, reflektiertes Zusammenspiel aus strukturierten Sozialformen, vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten und der Einübung individueller Bewältigungsstrategien ist dabei förderlich.

4.3 Zeitliche und räumliche Aspekte

Sowohl zeitliche Flexibilität als auch räumliche Gestaltung können dazu beitragen, niedrigschwellige Beteiligungsmöglichkeiten für *stille* Schüler*innen zu schaffen.

4.3.1 Zeit

Die Erwachsenen betonen die Bedeutung von Gesprächsanlässen, die zeitlich entlastet sind und außerhalb des unmittelbaren Unterrichtsdrucks stattfinden. Als Beispiele werden Gespräche am Stundenende (EL 1), Gespräche in der Pause (VS 2) oder ein Zwiegespräch vor dem Unterricht (VS 4) genannt. Solche informellen und ruhigen Zeitfenster ermöglichen es Kindern, sich ohne Zeitdruck zu äußern und Vertrauen aufzubauen.

Zeit ist für Kinder kein explizites Thema.

4.3.2 Raum

Rückzugsorte wie eine „Sitzsack-Ecke“ (VS 2) oder ruhige Bereiche im Klassenraum schaffen geschützte Kommunikationsräume. Darüber hinaus wird betont, dass Gespräche in weniger formellen Umgebungen, etwa im Freien, leichter fallen. Diese Möglichkeit ergibt sich häufiger im freizeitpädagogischen Bereich. „Draußen reden sie viel leichter“, bestätigt eine Freizeitpädagogin (FZ 1).

Auch aus Sicht der Kinder sind ruhige und strukturierte Lernumgebungen wichtig. Viele von ihnen betonen die Bedeutung einer leisen Umgebung. Die Lehrpersonen sollen darauf achten,

dass die Klasse insgesamt ruhig ist. Ein Kind schlägt vor, Einzeltische zu verwenden, um eine weniger laute Umgebung zu schaffen.

4.3.3 Resümee

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Teilhabe durch pädagogische Gestaltung und Umweltbedingungen beeinflusst wird. Zeitliche Ressourcen und Flexibilität, insbesondere Phasen, die für informellen Austausch genutzt werden können, sowie eine anpassbare räumliche Gestaltung können dazu beitragen, kommunikative Hürden zu reduzieren. Ebenso fördern eine reizarme, strukturierte Lernumgebung, Rückzugsräume und Maßnahmen zur Reduzierung von Lärm das Sicherheitsempfinden.

5 Analyse der Ergebnisse

Die Perspektiven der beteiligten Gruppen unterscheiden sich in ihrer Schwerpunktsetzung, nicht jedoch in der Einschätzung von Gelingensfaktoren. Während Eltern Teilhabe vorrangig unter dem Aspekt emotionaler Sicherheit und vertrauensvoller Beziehungen thematisieren, fokussieren Lehrpersonen stärker auf strukturelle und didaktische Bedingungen. Freizeitpädagog*innen stellen dagegen vor allem Beziehung, situative Interaktionen und soziale Dynamiken in den Vordergrund. Aus der Perspektive der Kinder bedeutet Teilhabe nicht primär „mehr zu reden“, sondern „dabei zu sein“: Sie möchten in Ruhe arbeiten können, nicht übersehen werden und angstfrei am Unterricht und am schulischen Leben teilnehmen.

Teilhabe *stiller* Kinder wird insbesondere dann ermöglicht, wenn zurückhaltend erscheinendes Verhalten als legitimes Persönlichkeitsmerkmal anerkannt wird. Zu den zentralen Gelingensfaktoren zählen vertrauensvolle Beziehungen, emotionale Sicherheit, die gezielte Initiierung von Beteiligung durch Lehrpersonen sowie differenzierte Sozialformen und vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. Darüber hinaus erweisen sich ruhige, wertschätzende Lernumgebungen sowie die Reduktion von Lärm, Dominanz und Rededruck als bedeutsam. Den Lehrpersonen kommt dabei eine zentrale Rolle zu, indem sie Beteiligung aktiv unterstützen, ohne Druck auszuüben. Es wird deutlich, dass Teilhabe maßgeblich von strukturellen, didaktischen und sozialen Rahmenbedingungen abhängt. Sie entsteht im Zusammenspiel von pädagogischer Gestaltung, sozialer Einbettung und individuellen Handlungsmöglichkeiten und ist somit nicht als ausschließlich kindbezogene Eigenschaft zu verstehen.

6 Diskussion

Die vielfältigen Vernetzungsmöglichkeiten, die Zugang zu großen Wissensbeständen und verschiedenste Formen der Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten gewähren, eröffnen Chancen, miteinander in Kontakt zu treten, voneinander zu lernen und Wissen global zu teilen

(Schoenenberger, 2024). Eine inklusive Schule steht in der Verantwortung, allen Schüler*innen Teilhabe zu ermöglichen (Ohnesorge, 2025).

Einerseits gilt es, individuelle Stärken anzuerkennen und den Wert von Stille und Still-Sein in einer komplexen und lauten Welt hervorzuheben. Andererseits sollten Kinder darin unterstützt werden, ihre Gedanken und Anliegen sichtbar zu machen sowie Zugehörigkeit zu erfahren. In diesem Zusammenhang sind auch soziale Sichtbarkeit und damit verbundene Aspekte des sozialen Status bzw. der soziometrischen Popularität im Sinne des Gemocht-Werdens zu berücksichtigen (Lease et al., 2002). Zudem ist der Erwerb sozialer Handlungskompetenzen bedeutsam, die es ermöglichen, situationsangemessen zu agieren (Hawley, 2003).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Teilhabe stiller Schüler*innen wesentlich durch pädagogische Gestaltung beeinflusst wird. Besonders bedeutsam erweisen sich vertrauensvolle Beziehungen, emotionale Sicherheit, die gezielte Initiierung von Beteiligung durch Lehrpersonen sowie vielfältige Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten.

Die Ergebnisse lassen sich den Bereichen Aktivitäten und Partizipation (d) der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organization (2001) zuordnen. Die Befunde thematisieren insbesondere Aspekte des Lernens und der Wissensanwendung (d1), der Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen (d2), der Kommunikation (d3), der interpersonellen Interaktionen und Beziehungen (d7) sowie des Bereichs Bildung und Erziehung (d8). Es zeigt sich, dass Teilhabe stiller Schüler*innen in diesen Domänen nicht vorausgesetzt werden kann, sondern aktiv hergestellt werden muss. Pädagogische Beziehungen, kommunikative Anforderungen, Unterrichtsstrukturen sowie räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen wirken dabei als teilhabefördernde beziehungsweise teilhabebegrenzende Umweltfaktoren.

Besonders deutlich wird dies in Situationen, in denen kommunikative Durchsetzungsfähigkeit und spontane mündliche Beteiligung privilegiert werden. Solche Anforderungen können für *stille* Schüler*innen Barrieren darstellen und dazu beitragen, dass ihre Perspektiven, Bedürfnisse und Kompetenzen weniger sichtbar werden.

Differenzierte Sozialformen, strukturierte Kleingruppensettings sowie schriftliche, kreative oder nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten können kommunikative Hürden reduzieren und schulische Partizipation erleichtern.

Teilhabe stiller Schüler*innen erweist sich damit nicht als stabile personale Eigenschaft, sondern als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen individuellen Voraussetzungen und pädagogisch gestalteten Umweltbedingungen.

Da Studien (Lease et al., 2002; Hawley, 2003) zeigen, dass kommunikativ dominante und sozial sichtbare Schüler*innen häufiger als kompetent, einflussreich oder populär wahrgenommen werden, laufen *stille* Kinder und Jugendliche Gefahr, mit ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen weniger wahrgenommen zu werden. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass soziale Kompetenz nicht ausschließlich mit verbaler Präsenz oder Durchsetzungsfähigkeit gleichgesetzt werden sollte, sondern dass auch Schüler*innen

mit zurückhaltendem Verhalten Anerkennung, Zugehörigkeit sowie soziale Eingebundenheit erfahren und zwischenmenschliche Interaktionen aktiv mitgestalten können.

Zentrale Bedeutung kommt der pädagogischen Beziehungsgestaltung zu, da feinfühliges Nachfragen, wertschätzende Kommunikation und emotionale Sicherheit es zurückhaltenden Schüler*innen ermöglichen, sich zu äußern und Beteiligung zu erleben. Dies unterstreicht die Bedeutung professioneller Responsivität und einer reflektierten pädagogischen Haltung, denn auf der affektiven Ebene ist es beachtenswert, den Schüler*innen authentisch positive Botschaften zu vermitteln und sie auch tatsächlich emotional zu unterstützen, da viele sehr sensibel die tatsächlichen Gefühle des Gegenübers erspüren (Babad, 1993). Auch wenn sich das Gefühl des Kompetenzverlustes der Lehrperson nicht wie bei *lauten* Schüler*innen aufgrund impulsiven, stark störend wahrgenommenen Verhaltens einstellt, können sehr *stille* Kinder durch ihr passives Verhalten ebenso emotional fordernd werden und Hilflosigkeit oder Ablehnung hervorrufen. Fehlende Nähe wirkt sich negativ auf zwischenmenschliche Beziehungen, die Sicherheit vermitteln sollen, und auch auf das Lehrer*innen-Wohlbefinden, aus (Hagenauer et al., 2015). Die bewusste Wahrnehmung der eigenen Emotionen sowie deren Regulation durch kognitive Neubewertung, was mit Fachwissen besser gelingt, sowie realistischer Situationsbewertungen können zur Veränderung der emotionalen Einschätzung beitragen und authentisches, förderliches In-Beziehung-Treten ermöglichen (Frenzel et al., 2009).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit differenzsensibler Lernumgebungen, die vielfältige Ausdrucks- und Beteiligungsformen gleichwertig anerkennen. Eine inklusive Schule steht damit vor der Aufgabe, schulische Umweltbedingungen so zu gestalten, dass unterschiedliche Formen der Kommunikation und Partizipation ermöglicht werden und sowohl stille als auch laute Schüler*innen ihre Gedanken, Ideen und Bedürfnisse einbringen können.

7 Limitationen

Die vorliegenden Ergebnisse sind als erste Tendenzen zu interpretieren und erlauben keine generalisierbaren Aussagen. Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Eine Übertragung der Befunde auf andere Kontexte ist nur eingeschränkt möglich. Die Studie zeigt jedoch erste Tendenzen auf.

Zudem spiegeln die erhobenen Daten die subjektiven Perspektiven überwiegend aus sozial privilegierten Kontexten stammender Personen wider. Dies kann potenzielle Verzerrungen hinsichtlich der Wahrnehmungen von Teilhabe und schulischen Bedingungen implizieren.

Ein weiterer methodischer Einflussfaktor ergibt sich aus möglichen Effekten sozialer Erwünschtheit, da manifeste Aussagen ausgewertet wurden.

Gleichzeitig ermöglichen leitfadengestützte, halbstrukturierte Interviews eine größere inhaltliche Tiefe und flexible Nachfrage. Sie erschweren jedoch einen systematischen Vergleich zwischen den Fällen, da nicht alle Themen in identischer Form bearbeitet werden.

Auch bei der schriftlichen Befragung der Schüler*innen sind Einschränkungen zu berücksichtigen. Unterschiede in den schriftsprachlichen Kompetenzen, der Ausdrucksfähigkeit und der Abstraktionsfähigkeit können die Qualität und Differenziertheit der Antworten beeinflussen. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass die Perspektiven einzelner Kinder weniger umfassend erfasst wurden als die anderer Kinder.

Insgesamt sind die Befunde daher als kontextspezifische Einsichten zu verstehen, die erste Tendenzen aufzeigen. Diesen sollte in Folgestudien vertiefter nachgegangen werden.

Literatur

- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347–376. <https://doi.org/10.1007/BF01320223>
- Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin* 6. 5–7.
- Böhm, R., & Viernickel, S. (2025). Soziale Teilhabe von 1- und 2-jährigen Kindern in Kindertageseinrichtungen Sequenzielle Übergänge zwischen Modi sozialer Teilhabe. *Frühe Bildung*, 1–9.
- Bönsch, M. (2018). Der lebendige Unterricht und die stillen Schüler. *Grundschule*, 6(10), 12–14.
- Burkhardt, S. C. A., Uehli Stauffer, B., & Amft, S. (2022). *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule: Erkennen, verstehen, begleiten*. Kohlhammer.
- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. Crown Publishers/Random House.
- Christensen, P., & James, A. (2017). Researching children and childhood: cultures of communication. In P. Christensen, & A. James (Hrsg.), *Research with children. Perspectives and Practices* (S. 1–10). Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Dreyer, R., Stammer, K., Karmann, E., & Viernickel, S. (2021). Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita* (S. 187–214). Carl Link.
- Engeln, H., & Harf, R. (2022, 06.07.). Fünf Charakterzüge, die jeder hat. So entschlüsselt die Psychologie unser Wesen. *Geo*. <https://www.geo.de/wissen/big-five-modell--die-grossen-fuenf-charaktereigenschaften-30172150.html>.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26–34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.1.26>.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S.E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *Eur J Psychol Education*. 30, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279–309. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0013>.
- Höflich, S. (2026). *Stille Kinder. Differenzlinien entdecken – Teilhabe erleichtern*. 39. Jahrestagung Inklusionsforschung Bremen 2026: Forschung – Haltung – Aktivismus [Conference presentation]. <https://beitrag.ifo2026.uni-bremen.de/ifo-2026/speaker/Z8WZU9/>.
- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.). *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme*. Julius Klinkhardt. (S. 131–139). <https://www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/2689.html>.

- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher. https://archive.org/details/Psychologische_Typen-fuenf-charaktereigenschaften-30172150.html.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.), *Advances in teacher emotions research: The impact on teachers lives* (S. 129–151). Springer.
- Kessler, C., Kurschat, C., Thiele, K. (2025). Wie wir die Zukunft sozial-ökologisch und gerecht gestalten. <https://www.germanwatch.org/de/93361>.
- Kuschel, A. (2024), Teilhabe – die Perspektive der Entwicklungs- und Rehabilitationspsychologie. In T. Sansour, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Teilhabe. Reflexionen eines unscharfen Begriffs*. Klinkhardt.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87–109. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00188>.
- Limbach-Reich, A. & Pitsch HJ. (2021). Medizinische Klassifikationen: ICD, ICDH, ICF und DSM. In H. Schäfer & Ch. Rittmeyer (Hrsg.) *Handbuch inklusive Diagnostik. Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren - Förderplanung umsetzen* (2. Auflage). (S. 86–105.). Beltz.
- 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.
- Lösch, R. (2020). *Einstellungen gegenüber Minoritäten*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28020-8_2.
- Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2021). *Inklusion. Chancen und Herausforderungen*. Hogrefe.
- 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).
- Ohnesorge, L. (2025). *Einstellungen und Einstellungsänderungen von Kindern zu schulischer Inklusion*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-49765-1_2.
- Pawliuk, N., Grizenko, N., Chan-Yip, A., Gantous, P., Mathew, J., & Nguyen, D. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66, 111–121.
- Rubin, K.H., Bowker, J. & Gazelle, H. (2010). Social withdrawal in childhood and adolescence: Peer relationships and social competence. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Hrsg.), *The development of shyness and social withdrawal* (S. 131–156). Guilford.
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, Ch. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. Beltz.
- Schoenenberger, H. (2024). *Vernetztes Lernen: Ursprünge, Chancen und Perspektiven im aktuellen Bildungsdesign*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39655-8_1.
- 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, 69–83.
- Wagner, U. (2014). Qualitative Befragung mit Kindern. In A. Tillmann et al. (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1* (S. 199–210). Springer.
- Wichmann, A. (2026). Multioptionalität und die Qual der Wahl - Fluch oder Segen? <https://www.hs-fresenius.de/blog/wissen/multioptionalitaet-chancen-risiken-strategien/>.
- World Health Organization (WHO) (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>.

Das „stille“ Kind und die Emotion

*Möglichkeiten von Schüler*innen mit introvertiertem Verhalten, Gefühle auszudrücken*

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1556>

Zusammenfassung

Als „still“ wahrgenommene Schüler*innen sind im schulischen Kontext potenziell höheren Exklusions- und Entwicklungsrisiken ausgesetzt, da lautes Auftreten oft mit Erfolg und Durchsetzungskraft assoziiert wird. Um die emotionale und soziale Entwicklung introvertierter Schüler*innen der Primarstufe zu fördern, sollten die Möglichkeiten ihres Emotionsausdrucks identifiziert und förderliche pädagogische Bedingungen analysiert werden. Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen, Eltern und sowie schriftliche Befragungen von Schüler*innen durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2019).

Die Ergebnisse zeigen, dass Emotionen häufig nicht-verbal kommuniziert werden und Beziehungsgestaltung, dyadische Interaktionen, strukturierte Kommunikationsformate sowie alternative Ausdruckswege zentrale Gelingensfaktoren darstellen. Die Befunde werden entlang der Komponenten von Emotion (Scherer, 2005) sowie in Bezug auf das STAR-Modell der Introversion (Cheek et al., 2011) diskutiert.

Stichwörter: Introversion, Emotion, Primarstufe, „stille“ Kinder, Lehrperson, Freizeitpädagog*innen, Eltern

1 Einleitung

Ein „lautes“ Auftreten erregt Aufmerksamkeit. In unserer Gesellschaft wird dieses Verhalten mit Erfolg und Durchsetzungskraft in Verbindung gebracht. Dies kann Exklusions- und Entwicklungsrisiken für Personen mit „stillem“ Verhalten bergen (Baulig, 2007; Bernsau, 2024; Höflich, 2025).

Während externalisierende Problemlagen häufiger in den Fokus gerückt werden, gibt es vergleichsweise wenige empirische Erkenntnisse zu emotionalen Ausdrucksformen und Unterstützungsbedingungen „stiller“ Kinder im schulischen Alltag.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

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

Die vorliegende Studie adressiert diese Thematik und untersucht die Frage: „Welche Möglichkeiten haben introvertierte Kinder, Emotionen auszudrücken?“ Dabei werden Schüler*innen betrachtet, deren „stilles“ Verhalten auf Introversion zurückzuführen ist. Dazu wurden Eltern, Lehrpersonen, Freizeitpädagog*innen sowie die Kinder selbst befragt. Ziel war es, förderliche und stärkende Gestaltungsmöglichkeiten zu erfassen, um die emotionale und soziale Entwicklung introvertierter Schüler*innen der Primarstufe zu ermöglichen.

2 Theoretischer Hintergrund

Mithilfe von Emotionen bringen Menschen ihre Wünsche und Gefühle zum Ausdruck. Emotionale Kompetenzen stehen auch mit anderen Entwicklungsbereichen in Zusammenhang. „Stille“ Verhaltensweisen können unterschiedliche motivational-emotionale Hintergründe haben. Dies kann für die pädagogische Einordnung und Unterstützung im schulischen Kontext von Bedeutung sein.

2.1 Emotionen

Emotionen sind eine zentrale Grundlage für tiefes und nachhaltiges Lernen. Sie fördern das Behalten und die Persönlichkeitsentwicklung (Wegner, 2025). Darüber hinaus stehen sie im Zusammenhang mit sozialer, kognitiver und sprachlicher Entwicklung (Döpfner, 2022).

Emotionen umfassen kognitive, motivationale, physiologische, expressive und affektive Komponenten. In kognitiver Hinsicht geht es um die Bewertung der Situation in Bezug auf Neuheit, Relevanz, Implikationen, Bewältigungspotenzial und normative Signifikanz. Der motivationale Aspekt beschreibt die Umsetzung von Handlungsimpulsen wie Flucht, Angriff, Annäherung oder Vermeidung. (Neuro)physiologische Reaktionen lassen sich durch Körperfunktionen wie die autonome Erregung – erkennbar an der Herzrate oder der Atmung – oder die Hormonausschüttung beschreiben. Auf der expressiven Ebene zeigen sich non- oder paraverbale Äußerungen wie Körperhaltung, Mimik, Gestik oder Stimme. Affektive Komponenten sowie die sozial-kommunikative Funktion beschreiben weitere bedeutsame Aspekte: Freude, Ärger oder Langeweile werden gezeigt und das subjektive Gefühl wird kommuniziert. Dabei handelt es sich um eine bewusste Erfahrung, die oft auch introspektiv berichtbar ist (Scherer, 2005).

2.2 Introversion

Carl Gustav Jung (1921) prägte den Begriff der Introversion. Informationen über introvertierte Menschen seien zunächst schwer nachvollziehbar, da ihre Persönlichkeit nicht nach außen getragen wird und unmittelbare verbale Äußerungen häufig ausbleiben.

Im STAR-Modell nach Cheek et al. (2011) werden vier Formen der Introversion unterschieden: die soziale, die nachdenkliche, die ängstliche und die zurückhaltende. Soziale Introver-

sion zeigt sich darin, dass der Kontakt mit einzelnen Personen oder Kleingruppen dem Kontakt mit größeren sozialen Zusammenhängen vorgezogen wird. Nachdenkliche Introversion ist durch tiefsinnige und fantasievolle Reflexion gekennzeichnet und erfordert Zeit allein, um den eigenen Gedanken nachzugehen. Sie geht zudem mit Kreativität, Sensibilität für die Umgebung und der Fähigkeit zu tiefgründigem Denken einher. Stille kann dabei als Inspirationsquelle dienen. Ängstliche Introversion äußert sich in Unsicherheit und sozialer Angst in sozialen Situationen. Insbesondere unvertraute Kontexte lösen Unbehagen aus. Auch die Sorge darüber, wie man von anderen wahrgenommen wird, wirkt hemmend. Bei der zurückhaltenen Introversion schließlich handelt es sich um den Rückzug aus sozialen Interaktionen.

3 Methode

Ausgehend von der Forschungsfrage „Welche Möglichkeiten haben introvertierte Kinder, Emotionen auszudrücken?“ wurde im Sommersemester 2025 eine Untersuchung an Volksschulen durchgeführt. In diesem Rahmen wurden fünf Lehrerinnen, drei Elternteile von als „still“ wahrgenommenen Kindern sowie drei Freizeitpädagog*innen mittels leitfadengestützter Interviews befragt (Loosen, 2016).

Zudem wurden 77 Schüler*innen schriftlich befragt (Wagner, 2014), um deren Perspektive einzubeziehen. Dazu wurde zunächst im Plenum das Projekt vorgestellt und dabei die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Wertschätzung aller Meinungen und Verhaltensweisen – der „stillen“ wie der „lauten“ – thematisiert. Die Befragung fokussierte darauf, auf welche Weise „stille“ Kinder zeigen können, was sie fühlen bzw. wie es ihnen geht. Dies wurde zunächst verbal erklärt („Wie zeigen stille Kinder ihre Gefühle? Wie vermitteln stille Kinder, wie es ihnen geht?“) und mit einem Herz-Symbol als Zeichen für die Emotionen verbunden. Die Kinder konnten ruhig darüber nachdenken und anschließend auf einem Erhebungsbogen mit dem Herz und dem Wort „Gefühle“ notieren. Die Kinder wurden gebeten, ihre Antworten schriftlich festzuhalten und Wörter bzw. Sätze zu schreiben. Eine ergänzende Zeichnung zu erstellen, war ebenfalls möglich. Die anwesenden Lehrpersonen oder die Projektleitung unterstützten die Kinder bei Bedarf beim Verschriftlichen, was jedoch kaum in Anspruch genommen wurde. An der Erhebung nahmen 44 Schüler*innen der zweiten, 12 der dritten und 21 der vierten Schulstufe teil.

Die Datenauswertung erfolgte induktiv mittels qualitativ orientierter, kategoriengleiteter Inhaltsanalyse (Mayring, 2019). Das Vorgehen erfolgte auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz. Jedes einzelne Interview bildete eine Kontexteinheit und das gesamte Datenmaterial wurde als Auswertungseinheit herangezogen. Die Teilnahme erfolgte freiwillig. Anonymisierung und Datenschutz wurden gewährleistet.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Perspektiven geben über die Formen des Emotionsausdrucks sowie über förderliche Bedingungen Auskunft.

4.1 Perspektive der Eltern

Aus Sicht der befragten Eltern zeigt sich der Emotionsausdruck „stiller“ Kinder überwiegend in indirekter Form. Emotionale Mitteilungen erfolgen häufig nicht auf direkte Nachfrage, sondern beiläufig bei gemeinsamen Aktivitäten, beispielsweise bei der Gartenarbeit oder in anderen Alltagssituationen. Auch durch körperliche Aktivität, insbesondere durch Sport, können Emotionen im häuslichen Umfeld gezeigt, ausgelebt und bewältigt werden. Häufiges oder forderndes Nachfragen wird als nicht zielführend bzw. als kontraproduktiv eingeschätzt.

Zudem brauchen „stille“ Kinder ausreichend Zeit, bevor sie ihre Emotionen zeigen und mitteilen können. So werden belastende schulische Erlebnisse oft erst im Nachhinein daheim erzählt. In der Schule werden diese nicht sichtbar, sodass die Lehrpersonen auf die zugrunde liegenden Konflikte oder Belastungen nicht reagieren können. So berichtet eine Mutter über „Situationen, wo er [der Sohn] sich sehr geärgert hat und sich nichts sagen traut, und die Lehrerin wusste gar nicht, was los ist.“

Die Eltern sind der Überzeugung, dass ihre Kinder zunächst im häuslichen Kontext lernen, eigene Grenzen zu artikulieren und zu äußern, was sie nicht möchten. Ein Transfer dieser Kompetenz in den schulischen Kontext wird als wünschenswert eingeschätzt.

In der Schule werden stellvertretende Kommunikation über Gleichaltrige sowie alternative Ausdrucksformate als hilfreich erachtet. Insbesondere nonverbale oder visuelle Mittel wie Zeichnungen, Symbolkarten oder Farbsysteme, wie bei einem Ampelmodell, bei dem deutlich wird, wie sich das Kind gerade fühlt, sind hier zu nennen.

4.2 Perspektive der Lehrpersonen

Aus Sicht der Lehrkräfte sind Emotionsäußerungen von „stillen“ Schüler*innen eher in weniger exponierten und sozial überschaubaren Situationen möglich. Dazu zählen beispielsweise Lehrausgänge, Partnerarbeiten und Interaktionen in Kleingruppen, bei denen die kommunikativen Anforderungen reduziert sind und ein geschützter Rahmen für den Ausdruck entsteht.

Als förderlich für emotionalen Austausch wird vor allem die Gestaltung tragfähiger Beziehungen hervorgehoben – sowohl im direkten Kontakt zwischen Lehrkraft und Kind als auch in anderen dyadischen Konstellationen. Formen stellvertretender Kommunikation über die Gleichaltrigen werden gerne gewählt.

Auch alternative und niedrigschwellige Kommunikationswege wie schriftliche Formate oder auch anonyme Möglichkeiten wie Mitteilungshefte, Postkästen oder persönliche Notizen

sind hilfreich. Mithilfe symbolischer Ausdrucksmittel wie Emotionskarten können Gefühle auch ohne direkte verbale Artikulation kommuniziert werden.

Ritualisierte und strukturierte Gesprächsformate wie der Klassenrat, Erzählkreise oder Feedbackrunden bieten zusätzliche Orientierung und Sicherheit, um sich auszutauschen und auch über Emotionales zu berichten. Auch spielerische Zugänge erleichtern den Austausch.

Zudem ist die Individualisierung der Angebote, die an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder angepasst sind, von zentraler Bedeutung. Dabei wird betont, dass kein Druck ausgeübt werden sollte und die Entscheidung eines Kindes, sich nicht zu beteiligen, zu respektieren ist. Gleichzeitig wird eine behutsame Ermutigung als sinnvoll erachtet, um Kinder sensibel und beständig zur Teilnahme einzuladen. Diese behutsame Ermutigung soll es ermöglichen, „ein bisschen [etwas aus dem Kind sprichwörtlich] herauszukitzeln“.

Die Kooperation mit den Eltern wird als bedeutsam eingeschätzt, um ein umfassenderes Verständnis für die Ausdrucksweisen der Kinder zu gewinnen.

4.3 Perspektive der Freizeitpädagog*innen

Aus Sicht der Freizeitpädagog*innen äußern „stille“ Kinder ihre Emotionen vor allem über nonverbale Signale, wie etwa ihre Mimik, oder über Verhaltensweisen, wie beispielsweise Weinen. Häufig fungieren vertraute Peers als erste Ansprechpartner*innen und übernehmen eine vermittelnde Rolle, über die Emotionen indirekt kommuniziert werden.

Zentrale Voraussetzung ist eine tragfähige Beziehung, die es ermöglicht, feine Signale wie das Bedürfnis nach Nähe wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Dabei spielen Blickkontakt und eine ruhige, zugewandte Kommunikation eine große Rolle.

Emotionsäußerungen gelingen insbesondere in geschützten Settings, etwa im Einzelkontakt mit der Freizeitpädagogin oder gemeinsam mit einer anderen vertrauten Bezugsperson. Daher müssen auch passende Räume vorhanden sein, damit die Bemühungen ihre Wirkung entfalten können. Als zentrale Bedingungen, unter denen emotionaler Ausdruck gelingen kann, werden Rückzugsmöglichkeiten sowie eine insgesamt angepasste räumliche Gestaltung genannt.

Eine lärmarme Umgebung bzw. eine Reduzierung der Lautstärke sowie ein insgesamt reizärmer gestalteter Kommunikationsrahmen wirken unterstützend.

Auch ruhige Spielangebote fördern die Kinder. Darüber hinaus werden verschiedene weitere methodische Zugänge als hilfreich hervorgehoben. Dazu zählen der Einsatz von Emotionskarten und die gezielte sprachliche Emotionsbildung, beispielsweise durch das Benennen von Gefühlen und den Aufbau eines differenzierten Emotionswortschatzes. Kreative Ausdrucksformen wie Basteln, Zeichnen, Tanzen oder darstellendes Spiel eröffnen zusätzliche nonverbale und symbolische Zugänge. Philosophieren mit Kindern erscheint einer Freizeitpädagogin als gute Möglichkeit, in emotionalen Austausch zu gehen.

In Bezug auf unterrichtsbezogene Settings, welche die Pädagog*innen auch mitgestalten, werden strukturierende Elemente, wie etwa der Einsatz eines Erzählsteins, genannt. Diese

tragen dazu bei, Gesprächssituationen zu ordnen und Beteiligung zu ermöglichen, ohne Druck auszuüben. Kinder können den Stein auch weitergeben, wenn sie nicht sprechen möchten.

Referate gut vorzubereiten, um die Angst vor der Prüfungssituation zu mindern, wird als eine hilfreiche Strategie beschrieben. Eine gute Vorbereitung von Präsentationssituationen kann Unsicherheiten und Ängste reduzieren und den Kindern helfen, diese Herausforderung zu bewältigen und Zuversicht bzw. Selbstwirksamkeitserleben fördern.

4.4 Perspektive der Kinder

Die Auswertung der Schüler*innenbefragung zeigt, dass „stille“ Kinder ihre Emotionen überwiegend nonverbal ausdrücken. Mit 41,67 % der Nennungen (n = 32) sind Mimik, Gestik, Körpersprache und andere nonverbale Signale der häufigste Ausdrucksweg. Verbale Äußerungen werden deutlich seltener genannt: 15,58 % (n = 12) geben an, dass Gefühle mündlich – meist leise – ausgedrückt werden, während 14,29 % (n = 11) berichten, dass sie ihre Emotionen gezielt gegenüber der Lehrkraft im persönlichen Zweier-Gespräch verbalisieren.

Ein kleinerer Anteil der Kinder merkt an, dass sie nicht sagen, wie es ihnen geht (6,49 %, n = 5), oder dass sie dies ausschließlich gegenüber einem Freund oder ausgewählten Mitschüler*innen äußern (3,9 %, n = 3).

Schriftliche Ausdrucksformen (3,9 %; n = 3) werden als Möglichkeit erachtet, Gefühle und Wünsche auszudrücken. Durch das Verhalten zu zeigen, wie es einen geht, kann durch „Krach machen“ (2,6 %; n = 2) geschehen. Jeweils ein Kind (1,3 %; n = 1) nannte paraverbale Hinweise wie die Stimme (1,3 %; n = 1) sowie körperliche Reaktionen („Blutdruck“). 9,09 % der Befragten (n = 7) konnten keine Angabe dazu machen, wie „stille“ Kinder ihre Gefühle ausdrücken. Insgesamt wurden von 77 Kindern 100 Nennungen erfasst.

Hinsichtlich förderlicher Bedingungen, welche es ermöglichen, Emotionen zu zeigen und auszudrücken, betonen die Kinder vor allem die Bedeutung eines ruhigen Umfelds, und äußern den Wunsch, „dass andere stiller werden“. Ebenso wird Sozialkontakt („Freunde, die etwas mit ihnen unternehmen“) als unterstützend erlebt. Gleichzeitig äußern die Kinder den Wunsch nach Autonomie und einem respektvollen Umgang mit ihrem Rückzugsbedürfnis. Haben sie das Bedürfnis, allein zu sein, wollen sie in Ruhe gelassen werden und „nicht von anderen angesprochen werden“. Zudem wird hervorgehoben, dass Möglichkeiten geschaffen werden sollten, sich auf individuelle Weise auszudrücken. Schließlich ist der Wunsch, „besser verstanden werden“, groß.

5 Diskussion

Aus den dargestellten Befunden, gerahmt durch Emotionskomponenten (Scherer, 2005) und Formen der Introversion (Cheek et al., 2011), ergeben sich Implikationen für Schule und Forschung.

5.1 Theoretische Einordnung

Die Ergebnisse lassen sich anhand der Komponenten der Emotion (Scherer, 2005) systematisieren. Auf kognitiver Ebene zeigen sich Ansätze der Strategieentwicklung, etwa im bewussten Umgang mit eigenen Gefühlen oder in der Reflexion von Handlungsmöglichkeiten. Die motivationale Komponente wird angesprochen, indem Kinder Wege vom Rückzug und von Vermeidungstendenzen hin zu vorsichtiger Annäherung einschlagen. Physiologische Aspekte werden vereinzelt durch Hinweise auf körperliche Reaktionen wie Herzschlag oder Blutdruck berücksichtigt. Auf expressiver Ebene dominieren beobachtbare Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik oder Weinen. Zudem werden affektive Zustände wie Angst, Langeweile oder Wut benannt und als subjektive Gefühlserfahrungen wahrgenommen.

Die identifizierten pädagogischen Strategien lassen sich den Formen der Introversion (Cheek et al., 2011) zuordnen. Im Hinblick auf soziale Introversion stehen insbesondere Beziehungsangebote sowie Interaktionen mit vertrauten Bezugspersonen, Freund*innen und in dyadischen oder kleingruppigen Settings im Vordergrund. Für die nachdenkliche Introversion erweisen sich reflexive und kreative Zugänge sowie das Philosophieren als bedeutsam. Ohne Druck und ohne Zwang soll so zum Ausdruck gelangt werden. Bei der ängstlichen Introversion sind vor allem Maßnahmen zur Herstellung von Sicherheit erforderlich. Klare Strukturen, überschaubare Settings, konkrete Aufgabenstellungen, verlässliche Beziehungen sowie transparente Handlungsoptionen, die Nähe, Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit bieten, wirken dabei unterstützend. Für die zurückhaltende Introversion sind Möglichkeiten zum Rückzug, zur Einzelarbeit sowie ausreichend Zeit für die individuelle Verarbeitung zentral.

Dass nicht immer bzw. nicht bei jeder*jedem Emotionen erkennbar sind, wird ausschließlich von den Schüler*innen selbst thematisiert und weist somit auf Unterschiede bei Selbst- und Fremdwahrnehmung hin.

5.2 Pädagogische Implikationen

Als zentrale Gelingensbedingungen werden eine responsive Beziehungsgestaltung sowie eine professionelle Haltung und fundiertes Wissen der Lehrpersonen hervorgehoben. Die Ergebnisse weisen ebenso auf die Bedeutung von zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen hin. Letztere haben durch spezifisches Wissen und methodisch-didaktische Fähigkeiten, eine inklusive Haltung sowie Offenheit für die Bedürfnisse „stiller“ Kinder einen bedeutsamen Einfluss.

5.2.1 Wissen, Haltung, Beziehung

Eine tragfähige Beziehungsgestaltung ist grundlegend, damit introvertierte Schüler*innen ihren emotionalen Ausdruck und ihre soziale Partizipation entfalten können. Besonders die professionelle Haltung und das Wissen der Pädagog*innen sind entscheidend, um die emotionale Förderung von Kindern mit „stillen“ Verhaltensweisen zu stärken.

Auf Seiten der Pädagog*innen zeigt sich die Bedeutung verlässlicher Bezugspersonen, die Raum und Zeit für Beziehungsarbeit bereitstellen. Entscheidend ist die Fähigkeit, nonverbale Signale wie Mimik, Blickkontakt, Nähe-Suche oder Rückzugstendenzen sensibel wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren. Anstelle direkter Konfrontation erweisen sich feinfühligke Einladungen zur Kommunikation sowie behutsame Ermutigungen als förderlich. Auch Mitschüler*innen stellen eine wichtige Ressource dar. Freundschaften und strukturierte Buddy-Systeme können emotionale Ausdrucksprozesse unterstützen. Dabei nehmen Peers eine vermittelnde Rolle ein, ohne die Verantwortung der betroffenen Kinder zu übernehmen.

Die besondere Bedeutung dyadischer Beziehungen sowie strukturierter Kommunikationssettings lässt sich insbesondere vor dem Hintergrund von Sicherheits- und Kontrollbedürfnissen erklären, wie sie bei ängstlicher oder zurückhaltender Introversion häufig auftreten. Gleichzeitig bieten kreative und reflexive Ausdrucksformen Anschlussmöglichkeiten für nachdenkliche Introversion, indem sie individuelle Zugänge zum emotionalen Erleben eröffnen.

5.2.2 Unterrichtsgestaltung

Für die Unterrichtsgestaltung ergeben sich daraus konkrete Implikationen. So sollten Emotionen explizit thematisiert und Strategien zu deren Ausdruck und Regulation gemeinsam erarbeitet werden. Differenzierte Sozialformen wie Zweier-Gespräche, Einzelarbeitsphasen und Partnerarbeiten schaffen hierfür geeignete Rahmenbedingungen. In Gruppenarbeiten sind klare Regeln und transparente Rollenverteilungen notwendig, um den Teilnehmenden Orientierung und Sicherheit zu geben. Darüber hinaus sollten alternative Ausdrucksformen systematisch integriert werden, etwa in Form von schriftlichen, flexiblen oder zeitlich entlasteten Formaten wie nachgelagerten Reflexionsmöglichkeiten. Insgesamt zeigt sich, dass Lern- und Entwicklungsanreize wirksam sind, wenn sie ohne Druck und Zwang gestaltet werden und an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen anknüpfen.

5.2.3 Vielseitige Kommunikation und Ausdruckswege

Vielfältige Kommunikations- und Ausdruckswege bieten die Möglichkeit, die individuell passende Form des Ausdrucks zu finden. Die Etablierung unterschiedlicher Formen des Emotionsausdrucks im schulischen Alltag, beispielsweise in Form von ritualisierten Gesprächsformaten wie dem Klassenrat oder dem Erzählkreis, bietet Verlässlichkeit und Struktur. Ergänzend sollten für alle Schüler*innen niedrigschwellige und nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten optional wählbar sein. Der Einsatz von Emotionskarten, Emotionsampeln oder anonymen Mitteilungsformaten wie einem Postkasten sollte nichts Besonderes oder Spezielles für „stille“ Kinder sein. Diese Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten unterstützt auch diejenigen, die sich verbal nur eingeschränkt äußern können, deren Emotionswortschatz nicht schnell abrufbar ist oder die diese Wege auch ansprechend finden. Sind Maßnahmen für alle zugänglich, wird niemandem etwas Be- oder Aussonderndes zugeschrieben. Somit kann durch eine bewusste Gestaltung gemeinsamer Kommunikations- und Lernkulturen ein gemeinsamer Unterricht für

alle Schüler*innen ermöglicht werden, der unterschiedliche Ausdrucks- und Beteiligungsmöglichkeiten berücksichtigt.

5.2.4 Raum

Auch die räumlichen Bedingungen erweisen sich als bedeutsam. Rückzugsmöglichkeiten und gestaltete Ruhezeiten helfen Kindern, emotionale Reize zu regulieren, sich zu beruhigen, auszuruhen und sich in einem geschützten Rahmen auszudrücken. Unterschiedlich gestaltete Funktionsräume können vielfältige Anregungen bieten, verschiedene Ausdrucksvorlieben ansprechen und Raum schaffen, um Neues auszuprobieren.

Zudem kann eine reizärmere Raumgestaltung in Verbindung mit reduzierter Lautstärke eine lernförderliche Atmosphäre für alle Kinder schaffen, was sich auch positiv auf das emotionale Wohlbefinden auswirken kann.

5.3 Implikationen für die Forschung

Zukünftige Studien könnten auf größere und systematisch gezogene Stichproben zurückgreifen, um die Generalisierbarkeit zu erhöhen. Zudem scheint eine methodische Triangulation vielversprechend zu sein, um den Emotionsausdruck differenzierter zu erfassen. Die Ergänzung von einander zuordenbaren Selbst- und Fremdeinschätzungen, von Beobachtungen oder von anderen diagnostischen Zugängen scheint dabei erfolgversprechend zu sein.

Mithilfe von Längsschnittstudien könnten Entwicklungsverläufe erfasst werden. Durch stärker partizipative und kindgerechte Erhebungsmethoden könnte die Perspektive der Kinder stärker berücksichtigt werden.

Aus den Ergebnissen abgeleitete didaktische Maßnahmen könnten bei der Implementierung wissenschaftlich begleitet werden.

5.4 Limitationen

Limitationen bestehen in der kleinen Ad-hoc-Stichprobe sowie der Kontextgebundenheit der Untersuchung.

Da die Daten überwiegend auf subjektiven Einschätzungen verschiedener Gruppen beruhen, die sich in Anzahl und persönlichem Zugang zum Thema unterscheiden, und da keine direkten Verhaltensbeobachtungen einbezogen wurden, sind Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit und perspektivenspezifische Interpretationen nicht auszuschließen. Auch Unterschiede in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, der Reflexionsfähigkeit sowie der subjektiven Betroffenheit der Kinder vom Thema könnten die Datengüte beeinflusst haben.

Einschränkend wirkt zudem die Fokussierung auf die Introversion. Da „stille“ Verhaltensweisen unterschiedliche Gründe haben können und Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht übereinstimmen müssen, zeigt die Studie nur erste Tendenzen auf.

6 Fazit

Da Emotionen eine zentrale Grundlage für Lernen, Behalten und Persönlichkeitsentwicklung darstellen und für soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung bedeutsam sind, gilt es, die verschiedenen Formen emotionalen Ausdrucks wahrzunehmen und im schulischen Kontext angemessen zu berücksichtigen.

Die vorliegende Studie zeigt, dass introvertierte Kinder über vielfältige, häufig wenig sichtbare Wege verfügen, um Emotionen auszudrücken. Dieser erfolgt überwiegend nicht-verbal, indirekt oder zeitlich verzögert und ist stark kontext- sowie beziehungsabhängig. Damit wird deutlich, dass eine Wahrnehmung, die sich primär auf verbale und sichtbare Beteiligung konzentriert, das emotionale Erleben dieser Kinder im schulischen Alltag nur unzureichend erfasst.

Die Studie weist auf Tendenzen hin, die auf die Notwendigkeit einer erhöhten diagnostischen Sensibilität hinweisen könnten, um subtile Ausdrucksformen wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren. Eine tragfähige Beziehungsgestaltung, die durch Sensibilität und Verlässlichkeit gekennzeichnet ist, bildet die Grundlage, um emotionalen Ausdruck deuten zu können, und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Diese ist für alle Schüler*innen von großer Bedeutung.

Die Ergebnisse unterstreichen die Relevanz differenzierter pädagogischer Zugänge, die alternative Ausdrucksformen systematisch berücksichtigen. Insbesondere dyadische Interaktionen, strukturierte Kommunikationsformate sowie kreative und niedrigschwellige Ausdrucksmöglichkeiten erweisen sich dabei als zentrale Ansatzpunkte. Diese Maßnahmen unterstützen nicht nur introvertierte Kinder, sondern bieten allen Schüler*innen vielfältige, entwicklungsförderliche Angebote. Damit wird deutlich, dass inklusive Unterrichtsgestaltung nicht nur individuelle Anpassungen umfasst, sondern eine bewusste Gestaltung gemeinsamer Kommunikations- und Lernkulturen umfasst. Dies kann auch die Bewusstmachung der Kraft der Stille und des Werts eines ruhigeren Lernumfelds beinhalten.

Insgesamt wird deutlich, dass introvertierte Kinder nicht weniger emotional kompetent sind, nur weil sie ihr sprichwörtliches Herz nicht auf der Zunge tragen, sondern andere Ausdruckswege nutzen. Diese sollten im schulischen Kontext gezielt berücksichtigt und unterstützt werden, um eine Schule zu gestalten, die unterschiedliche Formen von Kommunikation, Beteiligung und emotionalem Ausdruck aller Schüler*innen anerkennt und ermöglicht.

Literatur

- Baulig, V. (2007). Stille Kinder im Unterricht. Eine oft zu wenig wahrgenommene Herausforderung. *Fördermagazin*, 6, 5–7.
- Bernsau, T. (2024). *Social Media für Introvertierte*. Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43483-0_1

- Cheek, J. M., Smith, S. M., & Tropp, L. R. (2011). *Four Meanings of Introversion: Social, Thinking, Anxious, and Inhibited Introversion*. Conference Paper: Society for Personality and Social Psychology at San Antonio.
- Döpfner, M. (2022). Kognitive und sozioemotionale Entwicklung. In J. M. Fegert, F. Resch, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad, T. Legenbauer, & P. Plener (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–13). Springer.
- Höflich, S. (2025). Resilienz stiller Kinder fördern. In E. Besic, D. Ender, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 131–139). Klinkhardt.
- Jung, C. G. (1921). *Psychologische Typen*. Rascher.
- 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.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3).
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Wagner, U. (2014). Qualitative Befragung mit Kindern. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation 1* (S. 199–210). Springer.
- Wegner, C. (2025, 7.11.). *Emotionen im Unterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen und Lehren*. 12. ÖZBF-Kongress, Salzburg.

Begabungsförderung als Schlüssel zu einer vielfältigeren Zukunft

Wie das Begabungsgütesiegel GripS Diversität und gesellschaftliche Teilhabe an Schulen fördert

Christina Fasel¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1582>

Zusammenfassung

Zusammen mit dem niederösterreichischen Begabungsgütesiegel GripS gibt es in Österreich derzeit vier ähnlich konzipierte Begabungssiegel, die Schulen dabei unterstützen, eine begabungsförderliche Schulkultur zu implementieren. Inklusive Begabungsförderung, die durch GripS an Niederösterreichs Schulen implementiert werden soll, versteht Vielfalt als Ressource und hat zum Ziel, allen Lernenden die eigenen Potenziale, Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen. Dadurch soll gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden und die nachhaltige Gestaltung der Gesellschaft in den Fokus rücken.

Die Beforschung der Wirksamkeit der Begabungsgütesiegel selbst steht allerdings erst am Anfang. Vorliegender Beitrag fokussiert daher auf ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der ersten elf mit GripS zertifizierten Schulen und sieben weiterer Schulen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits in Gang gesetzt hatten. Zusätzlich liegen die Daten von 54 Schulen einer Kontrollgruppe vor.

Die Ergebnisse legen nahe, dass sich durch die Teilnahme an GripS nicht nur das Wissen und die Haltung der beteiligten Lehrkräfte, sondern auch der Unterricht und die Schulkultur im Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung ändern.

Stichwörter: Begabungs- und Begabtenförderung, Gütesiegel, Schulentwicklung, Vielfalt

1 Einleitung

Begabungs- und Begabtenförderung wird in den letzten Jahren immer öfter als ein wichtiger Wegbereiter für Bildungsgerechtigkeit gesehen, verspricht Begabungsgerechtigkeit doch, die Vielfalt der Lernenden als große Chance und Bereicherung zu sehen und die Potenziale aller

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

E-Mail: christina.fasel@kphvie.ac.at

Lernenden als wertvoll und unterstützenswert zu erachten. Durch die Förderung von unterschiedlichen Stärken, Interessen und Begabungen, die alle Menschen haben, sollen in der Schule die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden aufgezeigt werden. So soll in weiterer Folge die Mitgestaltung an einer vielfältigen, sozial gerechteren und nachhaltigeren Zukunft ermöglicht werden (Miceli, 2023).

Für den Begriff der Begabung selbst gibt es aktuell unzählige Definitionen, die historisch, aber auch kulturell geprägt sind, weshalb Ziegler von einem „nahezu babylonische[n] Sprachgewirr“ (2018, S. 14) spricht. In weiterer Folge sind bei Lehrkräften Probleme beim Benennen des eigenen Verständnisses von Begabung sowie Unsicherheiten bei der Identifikation begabter Schüler*innen belegt (Kiso, 2020). Damit zusammenhängend scheint es in der Praxis auch häufig zu Problemen bei der Implementierung und Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen zu kommen (Ziernwald et al., 2020).

Unterstützung bei der Einführung einer begabungsförderlichen Schulkultur für österreichische Schulen gibt es in Wien, Niederösterreich, Kärnten und der Steiermark in Form von Begabungsgütesiegeln mit teilweise sehr ähnlichen Konzepten (Fasel, 2025). Begleitet werden die teilnehmenden Schulen in Niederösterreich dabei von den niederösterreichischen Pädagogischen Hochschulen, die Unterstützung auch in Form von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte anbieten. Die Forschungslage, wie und vor allem ob derartige Begabungssiegel (nachhaltig) wirken, ist zurzeit allerdings dünn.

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer im Schuljahr 2024/25 durchgeführten Evaluation der ersten elf Schulen in Niederösterreich, die mit dem Begabungsgütesiegel GripS zertifiziert sind, und sieben weiterer Schulen, die den Schulentwicklungsprozess zum Zeitpunkt des Evaluationsprozesses bereits gestartet hatten, vorgestellt und diskutiert.

2 Begabungsfördernde Schulentwicklung

Unter dem Stichwort „begabungsfördernde Schulentwicklung“ sind in den letzten Jahren die Bemühungen von Schulstandorten in den Fokus gerückt, Stärken und Potenziale aller Schüler*innen sichtbar zu machen und dabei den Lernenden individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen. Damit dies ganzheitlich gelingen kann, ist ein Umdenken auf gesamtschulischer Ebene und das Schaffen der nötigen Rahmenbedingungen und Strukturen nötig.

Lagies und Kiso (2019) betonen, dass der Förderung von Begabungen auf schulischer Ebene lange Zeit zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, und erst „[die] Annahme, Begabung sei ein dynamischer Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig sei, [dazu beigetragen habe], hemmende Sozialisationsfaktoren durch Förderung zu kompensieren“ (S. 9).

Ein Zeichen dafür, dass es hier ein Umdenken gegeben hat, sind Begabungsgütesiegel, die einerseits einen Leitfaden für die Implementation einer begabungsförderlichen Schulkultur darstellen, andererseits die Bemühungen der Schulen nach außen hin sichtbar machen und damit auch als Anreiz dienen, einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess in Gang

zu setzen (Fasel, 2025). Begabungsgütesiegel mit ähnlichen Konzepten gibt es mittlerweile in Niederösterreich, Wien, Kärnten und der Steiermark.

2.1 Inklusive Begabungsförderung

Das dynamische Verständnis von Begabung, das diese als veränderlich und damit gleichzeitig als förderbar ansieht, hat in weiterer Folge dazu geführt, von inklusiver Begabungsförderung zu sprechen. Damit meint man das Bestreben, „Herauwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, in ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17). Neben einer veränderten Schulkultur und dem Schaffen von Rahmenbedingungen für begabungsfördernde Angebote, Beratungsmöglichkeiten und Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen, die sich an den Schüler*innen und deren Bedürfnissen und Potenzialen orientieren, geht es dabei vor allem um eine veränderte Haltung der Lehrpersonen: „Im Rahmen einer noch nicht inklusiven Gesellschaft und Schullandschaft ist inklusive Begabungsförderung als eine grundlegende Haltung zu verstehen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 17). Diese ressourcenorientierte Haltung der Lehrkräfte und das Vertrauen in die Potenziale eines Kindes sollen zu einem Fördern auf Verdacht führen, um eine möglichst individuelle und vielfältige Förderung aller Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten (vgl. Hansen, 2019; Kiso et al., 2014; Meiser, 2008). Das übergeordnete Ziel der Begabungsgerechtigkeit (Miceli, 2023) ist ein entscheidender Schritt in Richtung eines Bildungssystems, das allen Lernenden Zukunftsperspektiven eröffnet, gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht und sie mit den Kompetenzen ausstattet, die für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung vonnöten sind (Jungkamp, 2023).

2.2 Das niederösterreichische Begabungsgütesiegel GripS

Das niederösterreichische Gütesiegel GripS, das im Schuljahr 2022/23 pilotiert wurde und im darauffolgenden Jahr in den Regelschulbetrieb übergang, stellt eine Kooperation zwischen der Bildungsdirektion Niederösterreich und den niederösterreichischen Pädagogischen Hochschulen (KPH Wien/Niederösterreich und PH Niederösterreich) dar. GripS steht für „Gütesiegel ressourcen-, interessen- und potenzialorientierte Schule“ und stellt für Schulen der Primar- und Sekundarstufe I „Anreiz und Leitfaden“ zugleich dar, ein begabungsfördernder Schulstandort zu werden (Fasel, 2025).

GripS versteht sich als „ganzheitlicher, systemischer Zugang“ und hat vor dem Hintergrund von inklusiver Begabungs- und Begabtenförderung das Ziel, die Stärken und Begabungen aller Lernenden zu fördern und damit die Potenzialentfaltung aller Schüler*innen zu ermöglichen (Ellmauer et al., 2024).

Acht Gütekriterien (ganzheitliches Förderkonzept, begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung, Kompetenz- und Qualitätsentwicklung des Lehrer*innen-Kollegiums, Begabungsdi-

agnostik und Beratung, Schulpartnerschaft, Leistungsrückmeldung, Dokumentation und Qualitätssicherung), die mittels Maßnahmenkatalog mit 17 Kriterien dokumentiert und in einem Portfolio veranschaulicht werden, müssen erfüllt werden, bevor die niederösterreichischen Pädagogischen Hochschulen eine Empfehlung an die Schulaufsicht aussprechen, das Begabungsgütesiegel zu verleihen. Die Entscheidung über die Verleihung des Gütesiegels für drei Jahre obliegt der Bildungsdirektion (Ellmayer et al., 2024).

Am Ende der Pilotierungsphase konnten sechs Volksschulen, zwei Mittelschulen und drei Gymnasien mit GripS ausgezeichnet werden.

3 Evaluation des Begabungsgütesiegels GripS

Obwohl es mit dem niederösterreichischen Begabungsgütesiegel GripS in Österreich mittlerweile vier derartige Gütesiegel gibt, ist die Beforschung hinsichtlich deren Wirksamkeit ausständig. Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels, an der die ersten elf Schulen, die mit GripS zertifiziert wurden, und sieben weitere Schulen, die den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess rund um das Begabungsgütesiegel zum Erhebungszeitpunkt bereits begonnen hatten, und 54 Schulen einer Kontrollgruppe teilgenommen haben, vorgestellt werden (Fasel, 2025).

3.1 Forschungsziel und Forschungsfrage

Ziel der Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels GripS war es, erste Daten hinsichtlich der Wirksamkeit eines derartigen Gütesiegels zu sammeln und damit eine Grundlage für weitere Forschungsprojekte und für Weiterentwicklungen im Bereich der begabungsfördernden Schulentwicklung zu bilden. Die Ergebnisse der Studie sind auch für die anderen Bundesländer, die Begabungsgütesiegel vergeben, von Interesse, da die Konzepte und den Schulen zur Verfügung gestellten Leitfäden einander ähneln und Rückschlüsse hinsichtlich potenzieller Erfolgsfaktoren von begabungsfördernder Schulentwicklung auch auf einer allgemeinen Ebene möglich sind.

Ausgangspunkt der Untersuchung war folgende Forschungsfrage: *Inwieweit gelingt es dem Begabungsgütesiegel GripS, niederösterreichische Schulen erfolgreich auf ihrem Weg zum begabungsfördernden Bildungsstandort zu begleiten?*

Acht Hypothesen wurden im Hinblick auf die Unterschiede zwischen GripS-Schulen und Schulen, die über keinen Schwerpunkt im Begabungsbereich verfügen, in den Bereichen „begabungsfördernde Lehrperson“, „begabungsfördernder Unterricht“ und „begabungsförderliche Angebote am Schulstandort“ aufgestellt, um zu erforschen, ob die evaluierten Schulstandorte durch die Teilnahme am Begabungsgütesiegel GripS eine begabungsförderliche Schulkultur implementieren konnten, die sich in den Haltungen und dem Wissen der Lehrkräfte, im Unterricht selbst und im schulischen Angebot widerspiegelt.

3.2 Studiendesign und Erhebungsinstrument

Im Rahmen der Evaluation wurden Daten von den ersten elf mit dem Gütesiegel GripS zertifizierten Schulen, von sieben weiteren Standorten, die den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess bereits in Gang gesetzt hatten, und von 54 nach Quotenplan (Döring, 2023, S. 296) ausgewählten Schulen, die als Kontrollgruppe fungierten, erhoben. Es kann damit von einem nichtäquivalenten Kontrollgruppen-Design ohne Pre-Test (Gollwitzer et al., 2023, S. 169) gesprochen werden, wobei die Gruppe der Schulen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung mitten im Schulentwicklungsprozess befanden und die nachfolgend die „Prozess-Schulen“ genannt werden sollen, als dritte Gruppe hinzugenommen wurde. Die Daten dieser Prozess-Schulen flossen nicht in den hypothesentestenden Forschungsteil ein, dienten aber der besseren Einschätzung der Ergebnisse aus dem Vergleich der GripS- Schulen mit den Schulen der Kontrollgruppe.

Die Datenerhebung an den GripS-Schulen und den Prozess-Schulen erfolgte von Oktober bis Dezember 2024 mittels Fragebogen, der mit Hilfe des Online-Umfragetools LimeSurvey ausgesendet wurde (Rücklaufquote 43,75 %), die Datenerhebungsphase für die Kontrollgruppe fand im Jänner 2025 statt.

Der Fragebogen enthielt halbstandardisierte qualitative Elemente und standardisierte Items zu 15 Kategorien, die unter anderem die Haltung und das Wissen der Lehrkräfte in Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung, das Schulleitungshandeln im begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess oder die Angebote im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (im Unterricht, am Schulstandort, im außerschulischen Bereich) näher untersuchten.

Der Fragebogen für die mit GripS zertifizierten Schulen enthielt 74 Items und war in folgende Elemente untergliedert: Fragebogentitel, Fragebogeninstruktion, statistische Angaben, inhaltliche Fragenblöcke und Verabschiedung (Döring, 2023, S. 402). Durch Filterfragen (Döring, 2023, S. 404) wurden einzelne Items oder Frageblöcke, die auf Grund der zuvor eingegebenen Antworten für eine Lehrperson nicht relevant waren (z.B. Fragen zur Steuerungsgruppe), nicht allen Befragten zur Beantwortung angezeigt.

Der Fragebogen für die Kontrollgruppe umfasste nur 30 Items, da viele Fragen zum Schulentwicklungsprozess, zur Steuerungsgruppe oder Verbesserungsvorschläge zum Begabungssiegel-Konzept nur für die Schulen relevant waren, die mit GripS vertraut waren.

Offene Antwortformate (halbstandardisierte qualitative Elemente) ergänzten den Fragebogen bei speziellen Fragestellungen (z.B. Begabungsverständnis, Problemerkennung), sonst unterteilten sich die Fragen in Items mit inhaltlichen Antwortvorgaben (z.B. eingesetzte Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht), die direkte Abfrage von Häufigkeiten und Anzahlen (Döring, 2023, S. 405) und fünf Indizes mit einer 5-stufigen Likert-Ratingskala (stimmt; stimmt eher; stimmt teils/teils; stimmt eher nicht; stimmt nicht) (vgl. Döring, 2023, S. 270ff.).

Die vollständigen Fragebögen können bei Fasel (2025) eingesehen werden.

3.3 Stichprobe

Insgesamt konnten für die Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels 223 Lehrkräfte befragt werden. 86 davon unterrichteten an zertifizierten GripS-Schulen, 53 Lehrpersonen arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung an Schulen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess begonnen hatten (Im Folgenden werden diese als Prozess-Schulen bezeichnet.), und 84 Lehrende stammten aus der Gruppe der Kontrollschulen.

	11 GripS-Schulen	7 Prozess-Schulen	54 Schulen der Kontrollgruppe
Stichprobengröße	N = 86	N = 53	N = 84
Durchschnittsalter	48.14 Jahre	42.98 Jahre	44.07 Jahre
Geschlecht	81.40 % weiblich, 15.10 % männlich, 3,50 % keine Angabe	86.80 % weiblich, 13.20 % männlich	80.50 % weiblich, 18.30 % männlich, 1,20 % keine Angabe

Tabelle 1: Übersicht Stichprobe

3.4 Auswertungsverfahren

Für die Auswertung der quantitativen Daten der standardisierten Items mit Hilfe von SPSS wurden t-Tests für unabhängige Stichproben (intervallskalierte Antwortformate) und Chi2-Unabhängigkeitstests (nominalskalierte Antwortformate) eingesetzt, um die acht aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Die Normalverteilung wurde, da t-Tests grundsätzlich robust gegenüber Verletzungen sind (Rasch et al., 2021, S. 48) und bei Stichproben ab 30 Personen die Normalverteilung angenommen werden kann (Field, 2012, S. 134), für die vorliegenden Stichproben (Stichprobe GripS-Schulen N = 86; Stichprobe Kontrollgruppe N = 84) angenommen.

Das statistische Signifikanzniveau wurde für die vorliegende Studie bei 5 % festgelegt, wobei eine Alpha-Fehler-Adjustierung nach Holm-Bonferroni (Rost, 2022, S. 299) durchgeführt wurde.

Signifikante Ergebnisse wurden unter Berücksichtigung der Effektstärke von Cohen (1988) wie folgt interpretiert: $\delta \geq 0.20$ = kleiner Effekt, $\delta \geq 0.50$ = mittlerer Effekt, $\delta \geq 0.80$ = großer Effekt (intervallskalierte Antwortformate) bzw. $\omega \geq 0.10$ = kleiner Effekt, $\omega \geq 0.30$ = mittlerer Effekt, $\omega \geq 0.50$ = großer Effekt (nominalskalierte Antwortformate).

Die Auswertung der offenen Fragen erfolgte qualitativ durch induktive Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 82ff.).

4 Ergebnisse

In den folgenden drei Unterkapiteln werden ausgewählte Ergebnisse aus der Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels GripS vorgestellt und Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Gütesiegels in Hinblick auf begabungsfördernde Schulentwicklung gezogen. Weitere Daten und Ergebnisse der Studie finden sich bei Fasel (2025).

4.1 Begriffsverständnis

Die im Rahmen der Evaluation erhobenen Daten hinsichtlich des Begabungsverständnisses der befragten Lehrkräfte (Item: Was verbinden Sie mit Begabungs- und Begabtenförderung?) untermauern Befunde aus der Begabungsforschung: So konnte festgestellt werden, dass die Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe im Vergleich zu den Lehrenden an den Begabungssiegelschulen nicht nur ein weniger differenziertes Verständnis von Begabungsförderung haben und weniger konkrete Methoden und Maßnahmen damit verbinden, sondern dass 14 Lehrkräfte der erstgenannten Gruppe den Begriff sogar ausschließlich mit Hochbegabtenförderung verbinden. 58,33 % der Lehrpersonen der Begabungssiegelschulen führten begabungsfördernde Angebote am eigenen Schulstandort als Beispiel an, aber nur 4,17 % der Lehrenden aus der Gruppe der Schulen ohne Zertifizierung taten dies. Große Unterschiede zeigten sich auch bei der positiven Konnotation (z.B. „großartig“, „effizient“, „Freude“) von Begabungs- und Begabtenförderung (GripS-Schulen: 36,90 %; Kontrollgruppe: 2,78 %), bei der Assoziation von Begabungs- und Begabtenförderung mit Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung (GripS-Schulen: 42,86 %; Kontrollgruppe: 19,44 %) und bei Nennungen von Zusammenhängen zwischen schulischer Begabungsförderung und der Persönlichkeitsentwicklung und der Selbstständigkeit der Schüler*innen (GripS-Schulen: 14,29 %; Kontrollgruppe: 2,78 %). Assoziieren Lehrpersonen der Kontrollgruppe den Begriff der Begabungsförderung außerdem mit „sozialer Ausgrenzung“, „Unterrichtsstörungen“ und Maßnahmen für „Akademikerkinder“, die „nicht für Mittelschulen geeignet“ erscheinen, gibt es derartige Vorurteile an den GripS-Schulen nicht.

Nicht erst seit Ziegler, der rund um den Begriff der Begabung ein „nahezu babylonisches Sprachgewirr“ (Ziegler, 2018, S. 14) vermutet, geht man davon aus, dass die Gleichsetzung von Begabung und Hochbegabung (Weigand, 2014, S. 37) negative Auswirkungen auf die Identifikation von Begabungen und die Förderung von Lernenden in der schulischen Praxis hat (Mönks & Katzko, 2005; Ziegler, 2018). Durch den Schulentwicklungsprozess rund um das Begabungsgütesiegel GripS scheint es zu gelingen, die Lehrkräfte auf sprachlicher und begrifflicher Ebene zu sensibilisieren, was mit den Haltungen der Lehrenden, den Änderungen im Unterricht und insgesamt am schulischen Angebot in Zusammenhang gebracht werden kann (siehe Kapitel 4.2).

4.2 Professionalisierung der Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte wurden acht Hypothesen aufgestellt, die mögliche Unterschiede zwischen den Begabungssiegel-Schulen und der Kontrollgruppe in den Fokus nahmen. Die Hypothesen betrafen folgende Bereiche: Zusatzausbildung der Lehrkräfte im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung; Wissen der Lehrkräfte im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung; ein Index, der die Haltung der Lehrpersonen im Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung untersuchte; Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht; begabungsfördernde Einzelangebote am Schulstandort (z.B. Interessenskurse oder Drehtürmodell); außerschulische Angebote im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung (z.B. Schüler*innen an die Hochschulen oder Teilnahme an Wettbewerben); Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht (z.B. Lernvertrag) und die Austestungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen für begabte Schüler*innen.

Im Hinblick auf die Zusatzausbildungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (z.B. ECHA-Zertifikat) gaben 66.7 % der Lehrenden an GripS-Schulen und 31.1 % der Lehrpersonen der Kontrollgruppe an, über eine derartige Ausbildung zu verfügen. Es handelt sich damit um einen signifikanten Unterschied $\chi^2(3, N = 161) = 22.537, p = < .001$ (zweiseitig) mit mittlerem Effekt nach Cohen $\omega = .374$.

Auch in Bezug auf das Wissen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung (Selbsteinschätzung auf einer zehnstufigen Skala) schätzten sich die Lehrpersonen an den GripS-Schulen ($M = 6.72$) höher ein als die Lehrenden der Kontrollgruppe ($M = 5.08$). Dieser Unterschied ist mit $t(163.55) = 4.82, p = < .001$ signifikant und weist einen mittleren Effekt mit $\delta = .74$ auf.

Für die Haltung der Lehrkräfte gegenüber Maßnahmen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung, die mittels Index, bestehend aus sieben Items mit einer fünfstufigen Ratingskala und einem Cronbachs Alpha Wert von $\alpha = .736$, erhoben wurde, ergaben sich folgende Ergebnisse: Die Lehrenden an den zertifizierten GripS-Schulen ($M = 1.70$) unterschieden sich signifikant von den Lehrpersonen der Kontrollgruppe ($M = 2.23$), wobei die erstgenannte Gruppe eine positivere Haltung einnahm: $t(149.30) = -6.34, p = < .001$. Nach Cohen konnte ein großer Effekt mit $\delta = -1.02$ festgestellt werden.

Betrachtet man die Verwendung von unterschiedlichen Differenzierungs- und Individualisierungsmethoden im Unterricht näher, so unterschieden sich Lehrpersonen an GripS-Schulen signifikant von den Lehrenden aus der Kontrollgruppe: $\chi^2(4, N = 149) = 30.170, p = < .001$ (zweiseitig), wobei ein mittlerer Effekt nach Cohen festgestellt werden konnte: $\omega = .450$.

Ferner ergab sich hinsichtlich der begabungsfördernden Einzelangebote am Schulstandort folgendes Resultat: Lehrpersonen an Begabungssiegelschulen unterschieden sich signifikant von Lehrenden aus der Kontrollgruppe im Hinblick auf die Angabe, wie viele derartige Angebote es an ihrem Schulstandort gibt: $\chi^2(5, N = 159) = 69.437, p = < .001$ (zweiseitig). Hier konnte ein großer Effekt nach Cohen festgestellt werden: $\omega = .661$.

Ähnlich sah das Ergebnis auch im Bereich der begabungsfördernden außerschulischen Angebote aus: Lehrkräfte an GripS-Schulen gaben signifikant mehr außerschulische Angebote im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung, die es an ihrem Schulstandort gibt, an: $\chi^2(5, N = 155) = 15.270, p = < .009$ (zweiseitig). Zudem konnte ein mittlerer Effekt nach Cohen festgestellt werden: $\omega = .314$.

In Bezug auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen im Unterricht ergab sich folgendes Bild: Der Unterricht der Lehrkräfte an den Begabungssiegelschulen unterschied sich signifikant vom Unterricht der Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe hinsichtlich der Mitgestaltungsmöglichkeiten: $\chi^2(3, N = 150) = 20.913, p = < .001$ (zweiseitig). Diesbezüglich konnte ein mittlerer Effekt nach Cohen festgestellt werden: $\omega = .373$.

Die Angaben zu Austestungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen für begabte Schüler*innen am Schulstandort von Lehrkräften an GripS-Schulen und den Lehrenden der Kontrollgruppe unterschieden sich ebenso signifikant: $t(118.24) = -7.15, p = < .001$. Zudem konnte ein großer Effekt mit $\delta = -1.20$ festgestellt werden.

Für alle acht untersuchten Bereiche konnten nach erfolgter Holm-Bonferroni-Korrektur demnach signifikante Unterschiede zwischen den elf Begabungssiegel-Schulen und den Schulen der Kontrollgruppe festgestellt werden. Bezieht man ferner die Ergebnisse der Prozess-Schulen in die Analyse mit ein, so ergibt sich folgendes Bild: In allen acht Bereichen, die für den hypothesentestenden Forschungsteil relevant waren, untermauerten die Resultate der Prozess-Schulen die bereits analysierten Unterschiede. In sieben von acht Fällen lagen die Ergebnisse der Schulen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung inmitten des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses befanden, zwischen den Resultaten der GripS-Schulen und der Schulen aus der Kontrollgruppe. Bei dem Item, das die Zusatzausbildung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung abfragte, gaben die Lehrenden an den Prozess-Schulen sogar öfter an, über eine Zusatzausbildung zu verfügen (73 %), als die Lehrkräfte an den Begabungssiegel-Schulen (66.7 %).

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse für die einzelnen Hypothesen auf einen Blick ersichtlich:

Bereich	Signifikanz	Effekt
Zusatzausbildung BBF	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .374$ (mittel)
Wissen der Lehrkräfte BBF	signifikant ($p = < .001$)	$d = .74$ (mittel)
Index „Haltung BBF“	signifikant ($p = < .001$)	$d = -1.02$ (groß)
Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .450$ (mittel)
begabungsfördernde Einzelangebote am Schulstandort	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .661$ (groß)

außerschulische Angebote im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung	signifikant ($p = < .009$)	$\omega = .314$ (mittel)
Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht	signifikant ($p = < .001$)	$\omega = .373$ (mittel)
Austestungsmöglichkeiten und Ansprechpersonen für begabte Schüler*innen	signifikant ($p = < .001$)	$d = -1.20$ (groß)

Tabelle 2: Überblick hypothesentestender Forschungsteil (Unterschiede GripS-Schulen und Kontrollgruppe)

4.3 Qualitätskriterien für Begabungsgütesiegel

Da die vier zurzeit bestehenden Begabungsgütesiegel (Wien, Niederösterreich, Steiermark, Kärnten) über ein ähnliches Konzept von Qualitätskriterien verfügen, das ursprünglich auf der Empfehlung von Friedl (2010) basiert, betrafen mehrere abgefragte Items auch eben diese Qualitätsbereiche und deren Konzeption.

Neben anderen Aspekten wurde im Hinblick auf die Qualitätskriterien für Begabungsgütesiegel erhoben, ob es an den Schulen der befragten Lehrkräfte ein Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung gibt. Diese Frage bejahten 100 % der Lehrpersonen der GripS-Schulen und 89.1 % der Lehrenden an den Prozess-Schulen. Dieses Ergebnis war für die Begabungsgütesiegelschulen vorhersehbar, da ein standortbezogenes Begabungskonzept Teil des Kriterienkataloges ist. Überraschenderweise gaben aber auch 60.3 % der Lehrkräfte aus der Kontrollgruppe an, dass es an ihrem Schulstandort ein derartiges Konzept gibt.

5 Fazit und Ausblick

Die referierten empirischen Ergebnisse basieren auf einer Stichprobe von 223 Lehrkräften, von denen zum Zeitpunkt der Befragung 86 an zertifizierten GripS-Schulen, 53 an Schulen, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess bereits begonnen hatten, und 84 an Schulen ohne Schwerpunkt im Bereich der Begabungsförderung unterrichteten.

Die Evaluation des niederösterreichischen Begabungsgütesiegels hatte zum Ziel, mit einer ersten Querschnittsuntersuchung zu erheben, ob es in Bezug auf die Lehrpersonen, den Unterricht und die begabungsfördernden Angebote am Schulstandort zu signifikanten Unterschieden zwischen zertifizierten Begabungsgütesiegelschulen und Schulen, die GripS nicht anstreben, kommt. Die in diesem Artikel referierten Aspekte betreffen Wissen und Haltung der Lehrpersonen, die Verwendung von differenzierten Unterrichtsmethoden und das Vorhandensein von begabungsfördernden Angeboten und Beratungsmöglichkeiten am Schulstandort. Weitere erhobene Evaluationsbereiche und deren Ergebnisse finden sich bei Fasel (2025).

Die vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass der begabungsfördernde Schulentwicklungsprozess entlang der Gütekriterien, die für die Zertifizierung mit dem Begabungsgütesiegel GripS erfüllt werden müssen und die neben anderen Aspekten Qualifizierungsmaß-

nahmen für das Lehrer*innenkollegium vorsehen, um die Kompetenzen der beteiligten Lehrpersonen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung auszubauen, dazu führt, dass die Lehrenden an Begabungssiegelschulen Begabungs- und Begabtenförderung insgesamt nicht nur positiver gegenüberstehen – was sich nicht nur im hypothesentestenden Forschungsteil, sondern auch bei den Items mit offenem Antwortformat (siehe 4.1 Begriffsverständnis) abbildet –, sondern auch vermehrt auf Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht setzen, den Schüler*innen mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten einräumen und auch auf gesamtschulischer Ebene begabungsfördernde Angebote konzipieren und umsetzen. Diese Ergebnisse können daher als erste Bestätigung gewertet werden, dass an Begabungssiegelschulen Stärken und Potenziale dynamisch und individuell betrachtet werden und das Eröffnen von Zukunftsperspektiven für alle Lernenden und die nachhaltige Gestaltung der Zukunft durch das Aufzeigen von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten stärker im Fokus stehen.

Die Forschungsergebnisse aus dem hypothesentestenden Teil der Untersuchung werden ferner durch die Resultate der im Artikel so bezeichneten Prozess-Schulen, also der Schulen, die zum Zeitpunkt der Befragung gerade an der Erfüllung der GripS-Gütekriterien arbeiteten, bestätigt. Die Werte dieser Gruppe lagen in sieben von acht Bereichen zwischen den Ergebnissen der GripS-Schulen und der Schulen der Kontrollgruppe, bei einem Item (Zusatzausbildungen im Begabungsbereich) überstieg das Resultat der Prozess-Schulen sogar jenes der GripS-Schulen.

Die vorliegende Untersuchung liefert erste Einblicke in die Wirksamkeit von Begabungsgütesiegeln und die Gelingensbedingungen von begabungsfördernder Schulentwicklung, zeigt aber gleichzeitig auch deutliche Forschungsdesiderate auf: Die Beforschung derartiger Gütesiegel steht erst am Anfang, vor allem Untersuchungen hinsichtlich der Nachhaltigkeit des begabungsfördernden Schulentwicklungsprozesses fehlen zur Gänze. Ferner könnte ein längsschnittliches Forschungsdesign darüber Aufschluss geben, ob die in dieser Studie gefundenen Unterschiede zwischen Begabungssiegelschulen und Schulen ohne derartige Zertifizierung tatsächlich auf den begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zurückzuführen sind, oder ob es weitere Einflussfaktoren gibt. Aufschlussreich könnte auch die Beforschung von Schulen sein, die einen begabungsfördernden Schulentwicklungsprozess zu einem späteren Zeitpunkt in Gang gesetzt haben. Weitere Forschung ist außerdem notwendig, um die Haltung und die Überzeugungen der beteiligten Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf den Unterricht zu untersuchen und zu evaluieren, ob und wie diese positiv beeinflusst werden können, sodass Vielfalt an immer mehr Schulen als Ressource gesehen wird.

Literatur

- Behrensen, B., & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule: Theorie und Praxis. Inklusiv gedacht – inklusiv gemacht*. Beltz.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer.

- Ellmauer, W., Jöstl, G., & Schnaubelt, B. (2024). *GripS – Gütesiegel für Begabung NÖ (Konzept)*. Bildungsdirektion NÖ.
- Fasel, C. (2025). *Schulentwicklung durch das Begabungsgütesiegel GripS?! Evaluation des neuen niederösterreichischen Gütesiegels*. LIT.
- Friedl, S. (2010). *Qualitätskriterien und Empfehlungen zur Implementierung eines Gütesiegels für Schulen mit Begabungs- und Begabtenförderung*. Master-Thesis. Donau-Universität Krems.
- Hansen, C. (2019). *Der Qualitätszirkel für Inklusive Begabungsförderung in Niederbayern*. Pilotvorlage für die Regierung von Niederbayern.
- Jungkamp, B. (2023). Bildung zukunftsfähig und gerecht gestalten – nachhaltige Begabungsförderung durch chancengleiche Potenzialentwicklung. Die „Münsterschen Empfehlungen“ – Grundannahmen, Intentionen, Erläuterungen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsförderung*. Waxmann.
- Kiso, C., Lotze, M., & Behrensen, B. (2014). *Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule*. Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung/Forschungsstelle Begabungsförderung.
- Meiser, S. (2008). „Den Schätzen auf der Spur“. Ressourcenorientierte Förderung hörgeschädigter Kinder in der Primarstufe. In C. Tsirigotis, M. Hintermair, & M. Audeoud (Hrsg.), *Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen* (S. 143–162). Median-Verl. von Killisch-Horn.
- Miceli, N. (2023). Begabungsfördernde Schulentwicklung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 9–23). Beltz Juventa.
- Mönks, F., & Katzko, M. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (2. ed, S. 187–200). Cambridge University Press.
- Weigand, G. (2014). Begabung und Person. In G. Weigand, A. Hackl, & V. Müller-Oppliger (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 26–36). Beltz.
- Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3., erweiterte Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
<https://doi.org/10.36198/9783838549682>

Lebens- und Lernorte nachhaltig gesund gestalten

Erfahrungen aus dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen

Verena Gratzner¹, Julia Blumberger²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1566>

Zusammenfassung

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts existieren Ansätze, Gesundheitserziehung in den schulischen Alltag zu integrieren. Diese waren jedoch überwiegend auf Wissensvermittlung und Abschreckung vor Risiken ausgerichtet und erwiesen sich als wenig wirksam und nachhaltig (Faltermaier, 2023). Mit der Verabschiedung der Ottawa-Charta (WHO, 1986) wurde ein Paradigmenwechsel eingeleitet, durch den sich das Konzept der schulischen Gesundheitsförderung als relevanter Faktor für erfolgreiches Lehren und Lernen etablieren konnte. Schule wird seither als Organisation verstanden, die gesundheitsförderlich zu gestalten ist, um Gesundheit als integralen Bestandteil von Schulentwicklung zu verankern. Das Konzept orientiert sich an den Prinzipien der Partizipation, des Empowerments, eines ganzheitlichen Gesundheitsverständnisses sowie der salutogenen Ressourcenstärkung (Paulus, 2022; Paulus & Dada-czynski, 2024). Das Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) unterstützt aktuell über 170 Wiener Schulen bei der Entwicklung salutogener Lernsettings. Auf Basis von Evaluations- und Jahresberichten des WieNGS aus den Jahren 2022 bis 2024 wurden wirkungsorientierte Faktoren gesundheitsförderlicher Lern- und Arbeitsräume analysiert. Die Auswertung erfolgte im Rahmen einer Dokumentenanalyse (Bowen, 2009) in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2022).

Stichwörter: Gesundheitsförderung, Schulentwicklung, Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: verena.gratzner@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: julia.blumberger@phwien.ac.at

1 Einleitung

Die Förderung von Gesundheit im schulischen Kontext hat sich in den vergangenen Jahren von einem primär verhaltensbasierten Ansatz zu einem ganzheitlich systemisch verstandenen Entwicklungsprozess gewandelt (Paulus, 2022). Schulen werden dabei nicht mehr ausschließlich als Orte der Wissensvermittlung betrachtet, sondern als zentrale Lebensräume in denen gesundheitliche Ressourcen, Bildungsprozesse und soziale Dynamiken eng miteinander verwoben sind (Dür, 2011; Munser-Kiefer et al., 2023). Vor diesem Hintergrund steigender Anforderungen an Schulen, wachsender psychosozialer Belastungen sowie gesundheitlicher Ungleichheiten gewinnt eine nachhaltige Implementierung gesundheitsfördernder Strukturen an Schulen an zentraler Bedeutung (Felder-Puig et al., 2023). Gleichzeitig zeigen empirische Befunde, dass nachhaltige Umsetzung gesundheitsfördernder Maßnahmen häufig an strukturellen, organisatorischen und Ressourcen bezogenen Herausforderungen scheitert (Faltermaier, 2023). Insbesondere die langfristige Verankerung im Schulalltag erfordert koordinierte Entwicklungsprozesse, institutionelle Unterstützung sowie eine systematische Verbindung von Gesundheit- und Bildungszielen. Vor diesem Hintergrund gewinnen Netzwerke und unterstützende Institutionen an Bedeutung, die Schulen in ihren Entwicklungsprozessen begleiten und stabilisieren. Das Wiener Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen WieNGS stellt eine solche strukturierte Initiative dar, die darauf abzielt, gesundheitsfördernde Lebens-, und Arbeitsräume systematisch zu etablieren und nachhaltig zu sichern. Durch die Kombination aus Beratung, Fortbildung, Prozessbegleitung und struktureller Unterstützung möchte das Netzwerk Rahmenbedingungen für eine evidenzbasierte und standortspezifische Gesundheitsförderung schaffen.

Der vorliegende Artikel untersucht vor diesem Hintergrund, Wirkungsmechanismen, Gelingensbedingungen sowie Entwicklungspotenziale, um damit einen Beitrag zur evidenzbasierten Weiterentwicklung schulischer Gesundheitsförderung zu leisten.

Forschungsfragen:

1. Welche wirkungsorientierten Maßnahmen tragen zu einer nachhaltigen Umsetzung gesundheitsfördernder Lebens- Lern- und Arbeitsräume im Rahmen des Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) bei?
2. Welche unterstützende Rolle nimmt die Pädagogische Hochschule Wien im WieNGS ein, um Schule gesundheitsfördernd zu entwickeln?

2 Theoretische Rahmung – Konzepte der schulischen Gesundheitsförderung

Mit der Gründung der World Health Organisation 1946 etablierte sich eine wegweisende Formulierung einer Gesundheitsdefinition, die erstmals eine mehrdimensionale Sichtweise

auf das Phänomen Gesundheit in den Blick nahm. „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“ (World Health Organization, 2020, S. 1). Als wegweisend für die Entwicklung einer schulischen Gesundheitsförderung kann, die im Jahr 1986 stattgefundenene erste internationale Konferenz zur Gesundheitsförderung der World Health Organisation WHO gesehen werden. In der dort verabschiedeten Ottawa Charta wird Gesundheit als Prozess definiert, der über Ermächtigung der handelnden Personen zur Selbstbestimmung persönlicher Gesundheitsentscheidungen führen soll. Der Schwerpunkt der Ottawa Charta richtete sich danach gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Gesundheit zu schaffen, Gesundheit als Ressource wahrzunehmen und Chancengerechtigkeit zu schaffen (World Health Organization, 1986). Eng verbunden mit dem Konzept der Gesundheitsförderung ist das Salutogenese-Modell nach Antonovsky (1997), welches Gesundheit als ein Kontinuum zwischen den Polen Gesundheit und Krankheit versteht. Der Fokus liegt auf den Bedingungen und Prozessen, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Gesundheit beitragen. Ein Kernkonzept des Modells ist das Kohärenzgefühl als übergreifende Orientierung gegenüber dem Leben. Es umfasst die Dimensionen Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit.

1997 mündeten die Bemühungen unterschiedlichste Lebenswelten zu stärken in der Resolution von Thessaloniki. In diesem Dokument weist die WHO erstmals Schulen explizit als zentrale Orte der Gesundheitsförderung aus. Gesundheit wird als Voraussetzung für lernen dokumentiert und konkretisiert (World Health Organization, 1997). Im selben Jahr tritt in Österreich der Grundsatzterlass zur Gesundheitserziehung in Kraft, um Gesundheitserziehung im Schulwesen als Querschnittsmaterie zu verankern (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1997).

2.1 Kompetenz- und verhaltensbasierte Konzepte schulischer Gesundheitsförderung

Seit den 1970er Jahren, schon vor der Verabschiedung der Ottawa Charta entwickelten sich erste Ansätze der Gesundheitsförderung, die primär auf individuelle Verhaltensweisen abzielten. Kompetenz- und verhaltensbezogene Ansätze konzentrieren sich auf persönliche Determinanten von Gesundheit und verfolgen meist klar strukturiert, thematisch fokussierte Maßnahmen. Sie vermitteln Wissen über gesundheitsrelevante Themen und fördern konkrete Verhaltensweisen, wobei ihre Umsetzung häufig von geringer Komplexität geprägt ist (Paulus, 2022). In aktuelleren Konzepten Kompetenz- und verhaltensbasierter Ansätze treten salutogenetische Prinzipien stärker hervor und werden zunehmend ressourcenorientierter gestaltet (Faltermaier, 2023). International hat sich in diesem Zusammenhang der Ansatz zur Stärkung der Lebenskompetenzen etabliert, der darauf abzielt, psychosoziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen systematisch zu stärken. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Programme zur Förderung solcher Kompetenzen kurzfristig wirksam sein können, jedoch stark kon-

textabhängig sind. Bleiben Rahmenbedingungen unverändert, stoßen rein verhaltensbasierte Maßnahmen häufig an Grenzen (Faltermaier, 2023).

2.2 Die gesundheitsfördernde Schule

Vor dem Hintergrund der Limitationen verhaltensbasierter Ansätze entwickelte sich seit den 1980er Jahren ein weiteres Verständnis schulischer Gesundheitsförderung, das über individuelle Verhaltensänderung hinausgeht. Dieses Verständnis orientiert sich am Setting Ansatz der WHO, wobei das Setting als sozialer Kontext, in dem Menschen ihren Alltag verbringen, verstanden wird. Schule wird dabei nicht als Ort reiner Wissensvermittlung betrachtet, sondern als Lebensraum indem Gesundheit als integraler Bestandteil von Schulentwicklung verstanden und organisatorische Strukturen als auch soziale Beziehungen umfasst (Dür, 2011; Munser-Kiefer et al., 2023; Paulus, 2022).

Konzeptuell orientiert sich dieses Konzept an der Ottawa Charta, die zentrale Prinzipien wie Partizipation, Empowerment und ein gesamtheitliches Gesundheitsverständnis sowie eine salutogenetische Orientierung betont (Paulus, 2022; Paulus & Dadaczynski, 2024). In der praktischen Umsetzung beinhaltet das Konzept zentrale Handlungsfelder wie die partizipative Schulkultur, Schulklima und auch Lehrkräftegesundheit (Faltermaier, 2023). Ein wesentliches Merkmal besteht darin, dass Gesundheitsförderung nicht als externes Projekt von außen an Schulen herangetragen wird, sondern vielmehr Schulen auf Grundlage ihrer spezifischen Bedürfnisse eigene Entwicklungsprozesse initiieren und kontinuierlich weiterführen. Limitationen und Herausforderungen dieses Ansatzes liegen in der nachhaltigen Verankerung gesundheitsfördernder Maßnahmen im schulischen Alltag. Aufgrund curricularer Anforderungen, organisatorischer Zwänge und begrenzter Ressourcen besteht die Gefahr, dass Gesundheitsförderung zu Gunsten anderer Bereiche in den Hintergrund tritt (Faltermaier, 2023). Ebenso erfordert die Umsetzung ganzheitlicher Setting-Ansätze erheblichen Koordinationsaufwand und setzt langfristiges Engagement aller Beteiligten voraus (Paulus & Dadaczynski, 2024).

2.3 Die gute gesunde Schule

Aufbauend auf dem Modell der gesundheitsfördernden Schule entwickelte sich das Konzept der guten Gesunden Schule und erweitert die Perspektive, indem Gesundheit nicht primär als eigenständiges Ziel betrachtet wird, sondern als zentrale Ressource für Bildungsqualität und erfolgreiche Lernprozesse (Paulus, 2022).

Im Mittelpunkt steht dabei die Annahme, dass gesundheitsförderliche Bedingungen einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung von Unterrichtsqualität, Lernleistungen und schulischem Wohlbefinden leisten könnten. Gesundheitsförderung wird somit eng mit Schulentwicklung und Qualitätsmanagement verknüpft (Dadaczynski & Paulus, 2013; Paulus & Dadaczynski, 2024).

Konzeptuell orientiert sich das Modell an zentralen Qualitätsdimensionen schulischer Entwicklung. In allen Bereichen werden gesundheitsbezogene Aspekte mit pädagogischen Zielsetzungen verbunden, wodurch die bisherige Trennung zwischen Bildungs- und Gesundheitszielen überwunden werden soll. Die erfolgreiche Umsetzung setzte eine eng organisatorische Verankerung innerhalb der Schule voraus. Forschungsergebnisse zeigen, dass insbesondere die aktive Unterstützung durch die Schulleitung eine entscheidende Rolle für den Implementierungsprozess spielt. Ebenso relevant zeigt sich eine positive Haltung des Kollegiums gegenüber Veränderungsprozessen sowie ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit innerhalb des Lehrkörpers (Paulus & Dadaczynski, 2024).

3 Das Wiener Netzwerk gesundheitsfördernde Schulen

Das Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) stellt eine zentrale Initiative zur systematischen Verankerung von Gesundheitsförderung im schulischen Kontext in Wien dar. Als Anlaufstelle für Wiener Schulen verfolgt das Netzwerk das Ziel, Schulen darin zu unterstützen, gesundheitsförderliche Bedingungen nachhaltig zu etablieren und somit sowohl Lern- als auch Arbeitsbedingungen langfristig zu verbessern. Gesundheitsförderung wird dabei als ein Prozess verstanden, der Menschen befähigt, ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu erlangen und ihre gesundheitlichen Ressourcen zu stärken (WieNGS, o. J.).

Eine gesundheitsförderliche Schulumgebung trägt maßgeblich zu gelingenden Lehr- und Lernprozessen bei und bildet zugleich eine wesentliche Grundlage für lebenslanges Wohlbefinden. Um diesen Anspruch umzusetzen, bietet das WieNGS ein breit gefächertes, strukturiertes Unterstützungsangebot. Dieses umfasst Beratung, Fort- und Weiterbildung sowie praxisorientierte Programme zur Qualitätsentwicklung gesundheitsfördernder Maßnahmen. Das Netzwerk begleitet Schulen auf ihrem Entwicklungsweg hin zu einer „Gesunden Schule“ und unterstützt sie dabei, gesundheitsförderliche Projekte im Schulalltag professionell umzusetzen und weiterzuentwickeln (WieNGS, o. J.).

Getragen wird das WieNGS durch die Bildungsdirektion Wien, die Österreichische Gesundheitskasse (ÖGK), die Pädagogische Hochschule Wien sowie die Wiener Gesundheitsförderung (WiG). Im Zuge der österreichischen Gesundheitsreform durch die Sozialversicherung und die Stadt Wien wurde zudem ein Landesgesundheitsfonds (LGFF) eingerichtet, aus dem die Finanzierung des WieNGS erfolgt. Diese institutionelle Verankerung ermöglicht es, Gesundheitsförderung im Setting Schule strategisch, qualitätsgesichert und nachhaltig umzusetzen und Schulen als zentrale gesundheitsrelevante Lebenswelten weiter zu stärken (WieNGS, o. J.).

4 Methodische Umsetzung

Die Untersuchung stützt sich auf eine methodische Triangulation qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse im Rahmen einer systematischen Dokumentenanalyse (Bowen, 2009), wie

sie in den konzeptionellen Arbeiten von Mayring (2022) und Flick (2025) grundgelegt ist. Das zugrunde liegende Datenmaterial entstammt den Jahresdokumentationen des WieNGS und wurde sowohl interpretativ als auch empirisch-analytisch ausgewertet. Ziel dieser methodischen Kombination besteht darin, die Validität der Forschungsergebnisse zu stärken, indem unterschiedliche analytische Perspektiven auf dasselbe Material angewendet und dadurch mögliche Verzerrungen reduziert werden.

Die zentralen Kategorien der qualitativen Analyse wurden deduktiv aus theoretischen Grundlagen abgeleitet und entlang der sechs Qualitätsdimensionen nach Schnabel (2021) entwickelt. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglichte eine vertiefte Rekonstruktion von Bedeutungsgehalten, Strukturen und relationalen Zusammenhängen innerhalb des Materials. Sie bot damit Zugang zu impliziten Logiken und handlungsleitenden Orientierungen, die sich in den Dokumenten manifestieren. Ergänzend wurde eine quantitative Inhaltsanalyse durchgeführt, die die qualitativen Ergebnisse durch Häufigkeitsanalysen systematisch erweiterte. Hierzu wurden die zuvor theoretisch hergeleiteten Kategorien operationalisiert und in messbare Kodiermerkmale überführt. Die Erfassung der Auftretenshäufigkeiten diente dazu, Muster und Trends sichtbar zu machen und die interpretativen Befunde empirisch zu untermauern.

Die Integration beider methodischer Zugänge im Sinne der Triangulation führte zu einer umfassenderen und zugleich robusteren Analyse der gesundheitsfördernden Maßnahmen und Strukturen im Netzwerk. Durch die Kombination interpretativer Tiefenschärfe mit quantitativer Strukturierung konnten sowohl inhaltliche Bedeutungszusammenhänge als auch systematische Verteilungen erfasst werden. Dies erhöhte die Reliabilität der Analyse und stärkte die interne Validität der Forschungsergebnisse (Flick, 2025; Mayring, 2022). Insgesamt ermöglicht die methodische Triangulation somit eine mehrdimensionale Betrachtung des untersuchten Materials und liefert eine belastbare Grundlage für weiterführende Schlussfolgerungen.

5 Ergebnis Darstellung

Die systematische Auswertung der WieNGS Jahresdokumentationen führte zu einer Bündelung zentraler Ergebnisse in drei Kategorien: (5.1) Maßnahmen, (5.2) Rolle der Pädagogischen Hochschule und (5.3) Chancen für die Weiterentwicklung des Netzwerks. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die gesammelten Ergebnisse:

Maßnahmen	Rolle der Pädagogischen Hochschule	Chancen
• 100 Stunden Supervision • 104 Stunden WILF / Beratung • 12 Fortbildungen themenspezifisch (à 3 UE) • 12 Fortbildungen allgemein (à 3 UE) • 14 Aussendungen / Information • 14 Gesundheitskonferenzen / Prozessbegleitung	• Wissenschaftliche Expertise • Evidenzbasierte Konzepte • Praxisorientierte Fort-, Weiterbildungsangebote • Beratungsleistungen • Multiplikation wirksamer Praktiken • Schnittstelle: Praxis Transfer	• Kooperative Entwicklungsprojekte • Verbindliche Transferstrukturen • Langfristiges Wirkungsmonitoring • Stärkung der Partizipation

Abbildung 1: Überblick: Maßnahmen/Chancen (eigene Darstellung).

5.1 Maßnahmen

Die dokumentierten Aktivitäten im WieNGS verdeutlichen die Breite und Intensität der im Netzwerk gesetzten gesundheitsfördernden Maßnahmen. Insgesamt wurden im Zeitraum zwischen 2022 bis 2024 folgende Schritte gesetzt:

- 100 Stunden Supervision,
- 104 Stunden WieNGS Schulinterne Fortbildungen (WILF) / Beratung,
- 12 Fortbildungen themenspezifisch (à 3 Unterrichtseinheiten) - Bewegung, psychosoziale Gesundheit, Ernährung und Stimmhygiene,
- 12 Fortbildungen allgemein (à 3 Unterrichtseinheiten),
- 14 Informationsaussendungen wie Newsletter bzw. Rundmail, Websitebeiträge und Printmedien (WieNGS Stufenbroschüre und Folder),
- sowie 14 Gesundheitskonferenzen bzw. prozessbegleitende Formate.

Diese Maßnahmen spiegeln sowohl eine kontinuierliche Begleitung der Schulen als auch die Vielfalt der eingesetzten Unterstützungsinstrumente wider. Sie tragen dazu bei, strukturelle und handlungsbezogene Aspekte der Gesundheitsförderung nachhaltig zu stärken.

5.2 Rolle der Pädagogischen Hochschule Wien im Netzwerk

Die Pädagogische Hochschule Wien nimmt innerhalb des Netzwerks eine zentrale Funktion ein. Ihre Beiträge lassen sich in folgende Aufgabenfelder differenzieren:

- Bereitstellung wissenschaftlicher Expertise,
- Entwicklung evidenzbasierter Konzepte,
- Angebot praxisorientierter Fort- und Weiterbildungsprogramme,
- Durchführung von Beratungsleistungen,
- Multiplikation wirksamer Praktiken im Sinne systematischen Wissenstransfers,
- Funktion als Schnittstelle zwischen Praxis und Transfer.

Damit fungiert die Pädagogische Hochschule als wissenschaftliche und strukturelle Ankerinstitution, die Impulse aus Forschung, Theorie und evidenzbasierten Modellen in die Praxis einbringt und deren Rückmeldungen wiederum in Entwicklungsprozesse integriert.

5.3 Chancen für Weiterentwicklung

Auf Basis der Analyse ergeben sich mehrere Zukunftschancen für das WieNGS, die sowohl die Qualität der Zusammenarbeit als auch die Wirksamkeit der Maßnahmen erhöhen können. Demnach konnten drei Entwicklungsachsen identifiziert werden.

a. Vom Projekt zur Schulentwicklungsdimension

Derzeit ist die Gesundheitsförderung im WieNGS wählbar und stufenabhängig. Um Gesundheitsförderung an einer Schule langfristig zu etablieren, darf sie kein Zusatzthema sein, sondern muss integraler Bestandteil eines Schulentwicklungsplans werden und ans Schulqualitätsmanagement gekoppelt werden. Durch verbindliche Transferstrukturen können institutionell verankerte Kommunikations-, und Austauschprozesse gestärkt werden und ein nachhaltiger Wissenstransfer sichergestellt werden. Ein längerfristiges Wirkungsmonitoring durch ein kontinuierliches, systematisches Erfassen von Ergebnissen ermöglicht eine evidenzbasierte Steuerung und Weiterentwicklung. Ebenso benötigt es eine Stärkung der Partizipation, die die aktive Einbindung aller relevanter Akteur*innen im Fokus sieht, um die Akzeptanz, Passung und nachhaltige Umsetzung gesundheitsfördernder Maßnahmen am Schulstandort zu erhöhen. Das WieNGS hätte durch engmaschigere Betreuung und die Verankerung von Gesundheitsindikatoren bei Schulstandortgesprächen die Möglichkeit von einem Unterstützungsnetzwerk zu einem Strukturanker der Schulentwicklung zu werden.

b. Reduktion von Komplexität

Das Stufenmodell ist zurzeit stark ausdifferenziert, aber für Schulen vielleicht administrativ zu anspruchsvoll. Eine klare, vereinfachte Entwicklungslogik könnte dem niederschweligen Anspruch gerechter werden. So wäre ein vereinfachter Entwicklungsprozess auf drei Stufen: Einstieg / Implementierung / Systemischer Verankerung eine Möglichkeit dies zu gewährleisten.

c. Ressourcenlogik neu denken

Zurzeit sind Unterstützungsstunden und Projektförderungen stufenabhängig. Um den Anspruch auf nachhaltige Gesundheitsförderung zu unterstützen wären mehrjährige Begleitbudgets statt Einmalförderungen, sowie die Freistellungsstunden für Koordinator*innen oder eine Verankerung in der Lehrverpflichtungslogik wirkungsvolle Maßnahmen. Ohne strukturelle Zeitressourcen läuft die Gesundheitsförderung Gefahr auf das Engagement von einzelnen abhängig zu bleiben.

6 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Analyse bestätigt, dass das Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) wirksam zu einer nachhaltigen Entwicklung gesundheitsförderlicher Lebens-, Lern- und Arbeitsräume beiträgt. Aufbauend auf den Prinzipien der Ottawa-Charta und einem salutogen ausgerichteten Gesundheitsverständnis zeigen die Ergebnisse, dass Gesundheitsförderung insbesondere dann Wirkung entfaltet, wenn sie strukturell verankert, prozessorientiert begleitet und standortspezifisch umgesetzt wird. Die im WieNGS realisierten Unterstützungsformate, darunter Supervision, Beratung, Fortbildungen sowie Informations- und Prozessbegleitung, decken unterschiedliche Ebenen schulischer Gesundheitsentwicklung ab und adressieren sowohl individuelle als auch organisationale Einflussfaktoren.

Zudem wird deutlich, dass die Pädagogische Hochschule Wien eine zentrale Rolle im Zusammenspiel von Forschung, Praxis und Transfer einnimmt. Durch wissenschaftliche Expertise, evidenzbasierte Konzeptentwicklung und professionelle Begleitungsangebote leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung und Professionalisierung der beteiligten Schulen. Ihre Position als intermediäre Instanz ermöglicht es, Erkenntnisse aus der Forschung in die Praxis zu überführen und Rückmeldungen aus der Praxis wiederum in Entwicklungsprozesse einzuspeisen.

Aus den Ergebnissen lassen sich mehrere zentrale Entwicklungsperspektiven ableiten. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die bestehenden Maßnahmen des WieNGS stärker miteinander zu verzahnen und langfristig auf die jeweiligen Standortbedarfe abzustimmen. Ebenso zeigt sich, dass die Wirkung gesundheitsförderlicher Maßnahmen durch systematische Begleitung, verbindliche Transferstrukturen und kontinuierliches Wirkungsmonitoring deutlich erhöht werden kann. Nachhaltigkeit entsteht insbesondere dort, wo kooperative Entwicklungsprozesse, curriculare Verankerung und gesicherte Partizipation ineinandergreifen und zu stabilen organisationalen Routinen führen.

Insgesamt verdeutlicht die Untersuchung, dass das WieNGS über wesentliche strukturelle und institutionelle Voraussetzungen verfügt, um gesundheitsförderliche Schulentwicklung langfristig zu unterstützen. Die Weiterentwicklung kohärenter Unterstützungsarchitekturen sowie die Stärkung wissenschaftlich fundierter Transfer- und Monitoringstrukturen stellen zentrale Ansatzpunkte dar, um das Potenzial des Netzwerks weiter auszubauen und Gesundheit im schulischen Alltag dauerhaft zu verankern.

Literatur

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (1997). *Grundsatzterlass Gesundheitserziehung*. https://www.bildung-ooe.gv.at/dam/jcr:d80b974d-833f-437f-a39f-2f190c7022a9/grundsatzterlass_gesundheitserziehung.pdf
- Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2013). Germany: Anschub.de – Alliance for Sustainable School Health and Education. In O. Samdal & L. Rowling (Hrsg.). *The implementation of health promoting schools: Exploring the theories of what, why and how* (S. 139–141). Routledge.
- Dür, W. (2011). *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung* (1. Aufl.). Huber.
- Faltermaier, T., Leplow, B., Salisch, M. von, Selg, H., & Ulich, D. (2023). *Gesundheitspsychologie* (3rd ed). Kohlhammer Verlag.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., & Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. BMSGPK.
- Flick, U. (2025). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (11. Auflage, Originalausgabe). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Munser-Kiefer, M., Carlsohn, A., & Göttlein, E. (2023). *Gesundheitsförderung in der Grundschule: Grundlagen und Praxisempfehlungen*. Kohlhammer Verlag.
- Paulus, P. (2022). Schulische Gesundheitsförderung von Ottawa bis heute: Chancen und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65(7–8), 741–748. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03550-x>
- Paulus, P. & Dadaczynski, K. (2024). Gesundheitsförderung und Schule. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i051-3.0>
- Schnabel, G. (2021). Was zeichnet die gute gesunde Schule aus. Merkmale und ihre Umsetzung in der Praxis. *Lernende Schule*, 96, 20–23.
- WieNGS. (o. J.). *Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen*. <https://www.wiengs.at/home>
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. 5.
- World Health Organization. (1997). *Resolution von Thessaloniki*.
- World Health Organization. (2020). *Basic documents* (49th ed). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/339554>

Nachhaltige Bewegungszeit im Schulalltag

Implementierung und Reflexion in der Primarstufe

Andreas Raab¹, Martina Neumüller-Reuscher²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1578>

Zusammenfassung

Regelmäßige körperliche Aktivität im Schulalltag leistet einen bedeutsamen Beitrag zur physischen, psychischen und sozialen Gesundheit von Kindern. Das Bewegungsprogramm „The Daily Mile“ verfolgt das Ziel, durch eine etwa 15-minütige tägliche Bewegungszeit im Freien die körperliche Aktivität von Schüler*innen niederschwellig und ohne großen organisatorischen Aufwand in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Gleichzeitig können durch einen solchen Ansatz weitere Bildungsziele wie die Entwicklung von Umweltsensibilität oder Gesundheitsbewusstsein unterstützt werden. Vor diesem Hintergrund wurde in einer qualitativ ausgerichteten Untersuchung im Rahmen der schulpraktischen Studien nach den Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Umsetzung eines an das Konzept der Daily Mile angelehnten täglichen Bewegens im Freien an niederösterreichischen Volksschulen gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich eine tägliche Bewegungszeit im Freien, bei entsprechender räumlich-zeitlicher Organisation, gut in den Schulalltag integrieren lässt und hierfür vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten erwogen werden. Außerdem kann dadurch dem altersgemäßen Bewegungsbedürfnis von Schüler*innen entsprochen und dies ebenfalls zur Vermittlung fächerübergreifender Themen genutzt werden.

Stichwörter: Bewegung und Sport, Daily Mile, Gesundheitsförderung, tägliche Bewegungszeit im Freien, Umweltbildung

1 Einleitung

Im Primarstufenalter befinden sich Kinder in einer sensiblen Entwicklungsphase, in der motorische, kognitive, emotionale und soziale Prozesse eng miteinander verknüpft sind (Zimmer, 2019). Anschließend an diese entwicklungsbezogenen Zusammenhänge werden erneut Überlegungen angestellt, einfach umsetzbare Bewegungsprogramme im Schulalltag zu implemen-

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: andreas.raab@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: martina.neumueller@ph-noe.ac.at

tieren und ihre Praktikabilität zu testen. Da die Daily Mile in der wissenschaftlichen Literatur vielfach thematisiert wird, ist sie Gegenstand dieses Forschungsprojekts, das während eines 3,5-wöchigen Intensivpraktikums von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im 5. Semester durchgeführt wurde. Das schulische Bewegungsprogramm „The Daily Mile“, das 2012 in Schottland initiiert wurde, verfolgt als Ziel, dass Schüler*innen täglich etwa 15 Minuten im eigenen Tempo laufen oder sich gehend bewegen, idealerweise im Freien und ohne Leistungsdruck (The Daily Mile Foundation, 2026). Theoretisch lässt sich die Daily Mile im Rahmen gesundheitsfördernder und entwicklungspsychologischer Ansätze verorten. Regelmäßige körperliche Aktivität gilt als zentrale Voraussetzung für eine gesunde körperliche Entwicklung im Kindesalter. So konnte eine Studie die positiven Auswirkungen der Daily Mile auf die aerobe Fitness von Grundschulkindern feststellen (de Jonge et al., 2020). Gleichzeitig zeigen sportwissenschaftliche und neuropsychologische Forschungen, dass Bewegung nicht nur motorische Fähigkeiten stärkt, sondern auch kognitive und motivationale Prozesse positiv beeinflussen kann (Hillman et al., 2008; Kelso et al., 2020). Bewegung an der frischen Luft kann dabei eine besondere Rolle einnehmen, denn Aufenthalte im Freien bieten vielfältige sensorische Reize und fördern das Wohlbefinden der Kinder. Arkesteyn et al. (2022) belegen weiters in einem Projekt, dass die Daily Mile leichte Verbesserungen des allgemeinen Selbstwerts bewirken kann.

Natur- und umweltbezogene Ansätze betonen, dass Lernumgebungen außerhalb des Klassenzimmers positive Effekte auf die emotionale Befindlichkeit und die Aufmerksamkeit haben. Frische Luft, Tageslicht und wechselnde Umgebungen können Ermüdung reduzieren und die Konzentrationsfähigkeit steigern (Walters et al., 2025). Darüber hinaus bietet Bewegung wichtige Erfahrungsräume für ganzheitliches Lernen. Brägger et al. (2017) postulieren, dass dies nur unter der Voraussetzung einer systematischen Verknüpfung kognitiver, emotionaler, sozialer und körperlicher Prozesse gelingen kann. Regelmäßige Bewegung bietet zentrale Erfahrungsräume für ganzheitliches Lernen, indem sie es Kindern ermöglicht, ihre Umwelt aktiv zu erkunden, Zusammenhänge handelnd zu erschließen und Stress abzubauen (Brägger et al., 2017; Raab et al., 2023).

Im Zuge der Bestrebungen zur Integration von Bewegung in den Schulalltag wurden in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Konzepte an österreichischen Schulen entwickelt, die Bewegung als wesentlichen Bestandteil schulischer Bildung begreifen (BMB, o. J.; Gesundheit Österreich GmbH, 2021). Ein möglicher Ansatz stellt die tägliche, etwa 15-minütige Bewegungszeit an der frischen Luft dar, die als niedrigschwelliges Konzept zur Förderung von Aktivität, Gesundheit und Motivation für Lernbereitschaft in den Schulalltag eingebunden werden könnte. Das klassische Konzept der Daily Mile, 15 Minuten auf einem sicheren Rundkurs am Schulgelände zu laufen oder zu gehen, lässt sich in vielen österreichischen Volksschulen schwer umsetzen, weil oft kein eigener Campus oder sicherer, begrenzter Außenbereich vorhanden ist. Straßenverkehr, Platzmangel und organisatorische Hürden erschweren die standardisierte Durchführung eines täglichen Laufformats. Angesichts dessen erscheint eine konzeptionelle Anpassung sinnvoll, bei der nicht die zurückgelegte Distanz, sondern eine fest

definierte Bewegungszeit in der frischen Luft von etwa 15 Minuten im Vordergrund steht. Diese kann durch niedrigschwellige, variierende Bewegungsformen im unmittelbaren Schulumfeld wie z. B. Lauf- und Fangspiele, kurze Bewegungsroutinen oder stationsbasierte Aktivitäten realisiert werden. Solche Maßnahmen sind beispielsweise im Konzept der „Bewegten Schule“ als integraler Bestandteil des Schulalltags verankert (Gesundheit Österreich GmbH, 2021). Maßgebliche Determinanten dafür sind eine einfache organisatorische Integration in alltägliche schulische Abläufe, die Etablierung verbindlicher Routinen sowie eine kontextsensible Anpassung an die infrastrukturellen Gegebenheiten.

Das Konzept der Daily Mile wurde mittlerweile in zahlreichen Ländern erfolgreich erprobt und evaluiert. Gleichzeitig werden jedoch in der Literatur neben den positiven Aspekten auch potenzielle Herausforderungen wie das Fehlen adäquater zeitlicher und räumlicher Ressourcen sowie eine wahrgenommene Gleichförmigkeit des Bewegungsprogramms durch Schüler*innen beschrieben (de Jonge et al., 2020; Hanna et al., 2023). Diesbezüglich wird beispielsweise hinterfragt, ob das standardisierte Konzept der Daily Mile die intrinsische Motivation bei allen Kindern gleichermaßen fördern kann. Die Durchführung eines täglichen Laufs oder Spaziergangs birgt das Risiko, dass die körperliche Aktivität nicht mehr als selbstbestimmtes, freudvolles Erlebnis wahrgenommen wird, sondern als Pflichtaufgabe, die negative Assoziationen mit Bewegung und Schulsport hervorruft (Fairhurst & Hotham, 2017).

2 Forschungsmethode

Vor diesem Hintergrund geht dieses Forschungsprojekt der Frage nach, welche Erfahrungen Studierende des Lehramts Primarstufe bei der Umsetzung einer täglichen ca. 15-minütigen Bewegungszeit im Freien in Volksschulen machten. Dazu erprobten 17 Studierende im Rahmen der schulpraktischen Studien (Intensivpraktikum im 5. Semester im Jänner 2026) an ausgewählten niederösterreichischen Volksschulen die Umsetzung einer ca. 15-minütigen täglichen Bewegungszeit im Freien mit ihren jeweiligen Praxisklassen, wobei ein*e Studierende*r das Praktikum vorzeitig beendet hat. Vor Beginn des Praktikums wurden sowohl die Studierenden als auch deren Mentor*innen über das Vorhaben informiert und darum ersucht, entsprechend den Gegebenheiten am jeweiligen Schulstandort tägliche Bewegung im Freien (im Ausmaß von ca. 15 Minuten und zumindest durchgängig während einer Praktikumswoche) zu ermöglichen. Während bzw. nach der Umsetzung erstellten die Studierenden kriteriengeleitet qualitative Beobachtungen und praxisbezogene Reflexionen zu ihren gewonnenen Eindrücken. Um weitere Einblicke in die Erfahrungen der angehenden Lehrpersonen zur Durchführung einer täglichen Bewegungszeit im Freien zu erhalten, wurden diese Beobachtungs- und Reflexionsprotokolle um sechs leitfadengestützte teilstrukturierte Interviews mit ausgewählten Studierenden, die ihr Praktikum an jeweils unterschiedlichen Schulstandorten durchführten, ergänzt. Dieser Textkorpus wurde entlang der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2022) in einem deduktiv-induktiven Analyseprozess ausgewertet. Das Datenmaterial wurde dabei zuerst anhand der deduktiven Kategorien Organisation, Durchführung,

Reaktion der Schüler*innen, wahrgenommene Effekte sowie Bildungspotenziale codiert und in einem weiteren Analyseschritt um induktive Subkategorien erweitert (Kuckartz, 2022), um anhand der geschilderten Erfahrungen der Studierenden sowohl strukturelle Voraussetzungen und Gelingensbedingungen als auch einen möglichen pädagogischen Mehrwert von täglicher Bewegung im Freien ableiten sowie Potenziale zu deren nachhaltigen und effektiven Verankerung im schulischen Alltag identifizieren zu können.

3 Ergebnisse

Nachfolgend werden zentrale aus dem Datenmaterial abgeleitete Themen zur Beantwortung der Forschungsfrage, welche Erfahrungen Studierende des Lehramts Primarstufe bei der Umsetzung einer täglichen ca. 15-minütigen Bewegungszeit im Freien in Volksschulen gemacht haben, präsentiert. Dies erfolgt unter Angabe von Textbeispielen aus den Beobachtungen und Reflexionen (= BR) der und Interviews (= I) mit den Studierenden (jeweils pseudonymisiert durch eine fortlaufend vergebene Nummer, (z. B. BR01).

3.1 Abgeleitete Themen aus dem Datenmaterial

Schaffung passender räumlich-zeitlicher Rahmenbedingungen als Gelingensbedingung

Mehrmals wird von den Studierenden angeführt, dass die Umsetzung einer täglichen Bewegungszeit im Freien entsprechende organisatorische Rahmenbedingungen voraussetzt. Ein Aspekt, der diesbezüglich erwähnt wird, sind die örtlichen Gegebenheiten am bzw. rund um den Schulstandort. So wird von einigen der angehenden Lehrpersonen beschrieben, dass die regelmäßige Durchführung davon abhängig ist, ob sich in der Umgebung ein natürlicher Freiraum oder Wald befindet (Beobachtung-Reflexion06) bzw. ein Schul- oder Hortgarten zur Verfügung steht (Interview03). Eine Studierende formuliert dies folgendermaßen:

Ich glaube aber, dass es in einer Regelschulklasse mit, sagen wir mal, 24 Schüler, Schülerinnen nicht so einfach umzusetzen ist, dass man wirklich jeden Tag rauskommt, vor allem weil das auch sehr schulstandortbasiert ist. Habe ich einen Wald in der Nähe, habe ich einen Park in der Nähe. (I02)

Ein weiterer Punkt, der adressiert wird, ist die – insbesondere in der kalten Jahreszeit – erforderliche Zeit für das Umziehen der Schüler*innen. In diesem Zusammenhang wird als Herausforderung genannt, dass selbst unter Mithilfe der Lehrperson das An- und Ausziehen einer Klasse bereits ca. 15 Minuten dauern kann und diese Zeit nicht für Unterricht zur Verfügung steht (BR11; BR14) und in einem ersten Schritt adäquate Bekleidung vorhanden sein bzw. mitgenommen werden muss (BR01). Diesbezüglich schildert eine Studierende folgendes und nennt dazu ebenfalls einen möglichen Lösungsvorschlag:

Der Aufwand (ca. 10 Minuten für das An- und Ausziehen) könnte herausfordernd sein. Jedoch lohnt sich dieser Zeitaufwand. Um die Effizienz zu steigern, könnte die Bewegungseinheit organisatorisch an das Ende der letzten Unterrichtsstunde gelegt werden, um doppelte Umkleidezeiten zu vermeiden. (BR03)

Eine Studierende erwähnt außerdem, dass es ein Signal gab, bei dem die Bewegungszeit endete, die Schüler*innen wieder hineinkommen sollten sowie, dass „durch diese feste zeitliche Einbindung [...] Bewegung im Freien zu einem ritualisierten Bestandteil des Schulalltags“ wurde (BR16).

Als weitere wichtige Gelingensbedingung wird von manchen Studierenden das Nutzen von Synergieeffekten am Schulstandort erwähnt, wenn beispielsweise „mehrere Klassen mitmachen“ (I06) oder „die gesamte Schulgemeinschaft mal im Garten ist“ (I05). Angesprochen wird hierzu, dass dann gemeinsam Bewegungsaufgaben gestaltet, Materialien vorbereitet oder auch Wege gesperrt werden könnten (BR14; I06). Zusammenfassend stellt eine Studierende aus ihrer Sicht Gelingensbedingungen zur Umsetzung einer täglichen Bewegungszeit im Freien folgendermaßen dar:

Die Bewegungszeiten wurden in den Pausen eingerichtet, sodass sich die Kinder an der frischen Luft austoben und überschüssige Energie abbauen konnten. Das Kollegium war über die geplante Durchführung der Bewegungszeit im Freien informiert, weshalb wir im Park mehrmals weiteren Klassen begegnet sind. Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler stets informiert und waren entsprechend warm gekleidet. (BR10)

Nutzung vielfältiger Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume bei der Umsetzung

Ein weiteres in den Daten sichtbares Thema ist, dass die Studierenden vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung erwogen sowie nutzen und den Schüler*innen Freiräume während der Bewegungszeiten ermöglichten. So erzählt eine der angehenden Lehrpersonen:

Wir haben es abwechselnd zwischen einer bewegten Pause im Freien, in der wir gar keine Vorschriften gegeben haben, wo sie sich einfach bewegen durften und zwischen angeleiteten Bewegungseinheiten gemacht. Es haben beide super funktioniert. [Im] Freien haben sie dann meistens auf Fußballspielen zurückgegriffen und haben sich dann von selbst bewegt. Und bei den Angeleiteten haben sie ebenfalls ganz motiviert mitgemacht. (I03)

Eine andere Studierende beschreibt ebenfalls partizipative Ansätze, wenn bei Übungen „im Stehkreis“ [...] „die Lehrperson zunächst als Vorbild fungierte“ und „die Leitung schrittweise an die Schüler[*innen] übergab“ (BR03). Mitunter wurden den Schüler*innen auch unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt. So wurde an einem Standort eine „Tasche mit

verschiedenen Materialien mit in den Garten [genommen]. Darin befinden sich Bälle, Reifen, Springschnüre, Turnbänder, Diabolos, Dreibeinlauf-Bänder“ (BR16).

Insgesamt wurden von den Studierenden verschiedene zusätzliche Bewegungsaktivitäten in ihrem Praktikum im Rahmen des Projekts angeboten. Diese reichten beispielsweise von Bewegungspausen im Klassenzimmer mit Mobilisationsübungen und koordinativen Bewegungsaufgaben (BR04) sowie kooperativen Bewegungsaktivitäten (BR01) über Aktivierungsübungen und Spaziergänge (BR07), Lauf- und Fangspiele im Freien (BR04) sowie offene, nicht angeleitete Bewegungszeiten am Spielplatz im Schulhof (BR02) bis hin zu Eislaufen (I02; BR11).

Interessant ist diesbezüglich noch, dass der Einfluss des Wetters unterschiedlich gesehen wurde. Während beispielsweise eine Studierende schildert, dass das Wetter „gar keine Rolle gespielt“ hat und sie „immer, wenn es sich ausgegangen ist, rausgegangen“ sind (I04), führen andere an, dass „Übungen im Klassenzimmer durchgeführt“ wurden, „da der Schulhof noch vereist“ (BR07) oder „als zentraler Bewegungsraum [...] witterungsbedingt [...] eingeschränkt nutzbar“ war (BR11). Zusammenfassend meint eine angehende Lehrperson „dass Bewegung im Freien stark vom Wetter, vom Stundenplan und von anderen Einheiten (z. B. Sport oder Ausflüge) abhängt“ und „eine tägliche fixe Bewegungszeit [...] daher nicht immer möglich [war], aber Bewegung [...] trotzdem bewusst eingeplant [wurde]“ (BR08).

Altersgemäße Rhythmisierung des Schulalltags und freudvoller Zugang der Schüler*innen

Anhand der Aussagen der angehenden Lehrpersonen zeigt sich ebenfalls, dass die Schüler*innen der täglichen Bewegung im Freien grundsätzlich positiv und motiviert gegenüberstanden und diese ihrem natürlichen Rhythmus und Bewegungsdrang entgegenkommt. So beschreiben Studierende, dass zahlreiche Kinder „[sehr viel] lachten und etwas traurig, wenn wir wieder hineingehen mussten“ (BR12), oder „glücklich über das freie Toben“ (BR02) waren. Insgesamt ist der Eindruck vieler der am Projekt beteiligten Studierenden, dass die Schüler*innen trotz Faktoren wie Kälte im Jänner Freude an den Bewegungszeiten hatten (BR10; BR16) und diese sogar aktiv danach fragten, „ob wir heute wieder in den Garten gehen“ (BR16). Ähnliches schildern auch weitere Studierende: „Sie sind auch jedes Mal in der Früh zu uns gekommen und haben gefragt, ob wir rausgehen. Also, sie haben es auch eingefordert, die wollen unbedingt auch rausgehen.“ (I04) „Aber ich muss sagen, es war einfach schön zu hören, auch von den Kindern, dass sie das auch jeden Tag wirklich eingefordert haben.“ (I05)

In diesem Zusammenhang berichten mehrere Studierende ebenfalls, dass Sie ihre Praxisklasse nach den Bewegungszeiten als aufmerksamer, konzentrierter, ruhiger (BR07; BR08; BR16; I01; I05) wahrgenommen haben. Dies wird auch in Zusammenhang mit den altersgemäßen (Bewegungs-)Bedürfnissen der Schüler*innen gebracht:

Die Kinder waren schon in den vorherigen Wochen sehr brav, doch als wir in der vierten Woche fast täglich hinausgingen, bemerkte ich, dass die Kinder noch ruhiger wurden. Im Laufe des Tages bekamen die Kinder wieder mehr Energie und so merkte ich, dass es Zeit für eine Bewegungspause war. (BR14)

Gleichwohl wird ebenfalls dargestellt, dass die „Struktur und Ruhe nach der Hofpause [...] erst wieder ins Unterrichtsgeschehen einfließen [musste]“ und die Kinder „ihre Zeit gebraucht [haben], einmal kurz durchzuatmen [und] sich wieder einzufinden im Unterricht“ (I02).

Einschränkend ist zu erwähnen, dass von manchen Studierenden bei älteren Schüler*innen der Primarstufe eine tendenziell ablehnende Einstellung gegenüber einer täglichen Bewegungszeit im Freien beobachtet wurde, insbesondere aufgrund der niedrigen Temperaturen und körperlicher Müdigkeit (BR11), oder für manche scheinbar „stärker im Vordergrund [stand], dass dadurch regulärer Unterricht ausfiel“ (BR13). Hingegen wird besonders für Schüler*innen der ersten Schulstufe die Bedeutsamkeit umfassender Bewegung angesprochen, die „trotz Bewegungsphasen im Unterricht [...] die längere Auszeit im Garten“ bzw. „sehr viel Bewegung“ benötigen (BR12). Dies zeigt sich auch anhand von Aussagen weiterer Studierender, die beobachteten, „dass die erste Klasse häufiger im Hof ist, beispielsweise für kurze Bewegungsphasen oder Pausenaktivitäten“ (BR13) oder finden, dass eine tägliche Bewegungszeit „je nach Klassenstufe gut umsetzbar ist“ (I04).

Aufgreifen weiterführender Themen und Bildungsanliegen

Mit Bezug zu den bei der Umsetzung der täglichen Bewegungszeit im Freien gemachten Erfahrungen der Studierenden zeigt sich außerdem, dass dabei weiterführende Themen und Bildungsanliegen behandelt werden können. Hierzu werden von den Studierenden beispielsweise gesundheitsbezogene Inhalte wie den „Körper in unterschiedlichen Wetterlagen [erleben], lernen, welche Kleidung angemessen ist [...] und Erfahrungen [sammeln], wie sich Bewegung auf ihr Wohlbefinden und ihre Leistungsfähigkeit auswirkt“ genannt (BR06). „Sichtbar“ kann außerdem werden, „dass Kinder lernen, eigene Belastung einzuschätzen (z. B. wenn jemand nicht mehr konnte) und trotzdem Strategien entwickeln, um weiterzumachen (gemeinsam laufen, Tempo anpassen, kurze Pausen)“ (BR09). Schließlich wird von einer Studierenden vermutet, dass Kinder dadurch ebenfalls zu mehr Bewegungsaktivität in ihrer Freizeit angeregt werden können:

Also, ich glaube auf jeden Fall, dass die Gesundheit der Kinder steigen wird und ich hoffe, ich meine, ich weiß es nicht, aber ich hoffe, dass die Kinder, wenn sie merken, sie gehen jeden Tag raus, auch nur die 15 Minuten in der Schule, dass sie noch am Nachmittag öfter rausgehen, dass es da so weitergeht, dass dann Kinder merken, boah. (I06)

Weiterhin sehen mehrere Studierende Potenziale darin, dass durch regelmäßiges Bewegen im Freien im Sinne einer Daily Mile Naturbezug und Umweltbewusstsein von Schüler*innen gefördert werden kann.

Dort kann man dann einfach ohne wirklich viel zu lehren, sondern eher die Kinder erforschen lassen. Die Kinder einfach mal schauen lassen und die Natur

durch alle Sinne mal erleben lassen kann. Und dadurch kann durchaus eine Naturverbundenheit entstehen, anstatt dass man es nur im Klassenzimmer lernt. (I03)

Schüler und Schülerinnen nutzen ihre natürliche Umgebung bewusst. Durch den Aufenthalt im Freien lernten sie sich verantwortungsvoll in der Natur zu bewegen, indem sie Wege einhielten, auf Pflanzen Rücksicht nahmen und nichts verschmutzen. (BR10)

Diesbezügliche Gelegenheiten werden auch von anderen Studierenden beschrieben, beispielsweise wenn Schüler*innen durch die Bewegung im Freien Erfahrungen zum rücksichtsvollen Bewegen „in ihrer Umgebung“ bzw. Einhalten von „Regeln zum „verantwortungsvollen Umgang mit dem Außenraum“ (BR05), Müll sammeln (I04) und trennen (I05) oder was dafür getan werden muss, „dass die Umwelt auch so bleibt, [...] wie wir sie uns gerne vorstellen oder wie wir sie auch gerne hätten“ (I05) machen können.

Darüber hinaus wurden im Rahmen des Projekts von den Studierenden auch noch andere fächerübergreifende Themen und Inhalte umgesetzt. Hierzu werden beispielsweise die Verbindung mit Sachunterricht durch Erkunden der Umgebung (BR15), Beobachtungen von und Lernen über „Veränderungen in der Natur (Jahreszeiten, Wetter, Pflanzen)“ (BR04) wie in diesem Fall insbesondere im Winter (BR12), Verkehrs- und Mobilitätsbildung wie sicheres zu Fuß gehen im Ortgebiet und Straßenraum (BR15) sowie Lernen und Festigen englischen Vokabulars (I03) oder mathematischer Rechenoperationen (I04) in und durch Bewegung im Freien genannt.

3.2 Limitationen

Während die qualitative Studie interessante Einblicke in Voraussetzungen, Gelingensbedingungen, Potenziale und Herausforderungen einer regelmäßigen Bewegungszeit im Freien geben kann, sind bei der Interpretation der Ergebnisse auch nachstehende Limitationen zu beachten. So war die konkrete Umsetzung am jeweiligen Schulstandort ebenfalls abhängig von den entsprechenden Einstellungen der Mentor*innen als verantwortliche Klassenlehrpersonen sowie etablierten Unterrichts- und Tagesabläufen, an die auch die Lehramtsstudierenden bei der praktischen Durchführung gebunden waren. Diesbezüglich war auch die Dauer, während der die Daily Mile bzw. tägliche Bewegung im Freien durchgeführt werden konnte, unterschiedlich und erstreckte sich von einer Woche bis zum gesamten Praktikum. Zusätzlich fand das Intensivpraktikum im Jänner statt, wodurch es wetterbedingt ebenfalls zu organisatorischen Herausforderungen wie die notwendige Zeit für Kleidungs- und Schuhwechsel kommen konnte. Schließlich waren an manchen Tagen bereits andere Bewegungsaktivitäten wie beispielsweise Eislaufen oder regulärer Bewegungs- und Sportunterricht eingeplant, die von den Studierenden als Teil dieses Projektes ebenfalls entsprechend reflektiert wurden, wobei jedoch an diesen Terminen oftmals keine weitere Bewegungszeit im Freien angeboten werden konnte.

Aufgrund der begrenzten Stichprobengröße sowie des verkürzten Untersuchungszeitraums ist außerdem anzumerken, dass die Ergebnisse dieser qualitativ-empirischen Studie nicht verallgemeinert werden können. Mit Bezug zur vorliegenden Arbeit wird jedoch sowohl in der Erweiterung der Stichprobe als auch in der Untersuchung anderer Merkmale bewegten Unterrichts im Hinblick auf den institutionell gesteuerten Einsatz täglicher Bewegungszeiten an der frischen Luft ein erhebliches Potenzial für weiterführende Forschungsvorhaben gesehen. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit entsprechenden Konzepten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen einen bedeutsamen Entwicklungsschritt darstellen könnte.

4 Diskussion und Ausblick

Die Etablierung einer Daily Mile im österreichischen Primarschulkontext ist aufgrund begrenzter sicherer Außenräume oft nur eingeschränkt möglich. Eine adaptive Umsetzung fokussiert daher auf eine tägliche, zeitbasierte, ca. 15-minütige Bewegungseinheit im Freien, die durch flexible Aktivitäten im schulnahen Umfeld realisiert wird und in der Regel die koordinierte Initiative mehrerer Lehrpersonen erfordert. Dabei lässt sich als eine zentrale Gelingensbedingung eine positive Grundhaltung gegenüber Bewegung im schulischen Setting identifizieren, die sich auch in der Schaffung entsprechender organisatorischer Spielräume zeigt. Die Implementierung einer täglichen Bewegungszeit im Freien kann demnach primär dann gelingen, wenn sowohl die Schulleitung als auch die Lehrpersonen gemeinsam eine nachhaltige Verankerung im Schulalltag anstreben und das Vorhaben kontinuierlich unterstützen.

Vorliegende empirische Untersuchungen und Befunde zur Daily Mile bzw. regelmäßiger Bewegung im Freien zeigen positive Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität, kognitiven Prozessen und motivationalen Aspekten im Primarstufenbereich (Arkesteyn et al., 2022; Booth et al., 2022; Walters et al., 2025). Dies findet sich auch in Einschätzungen der Lehramtsstudierenden wieder, wenn beispielsweise ein altersgemäß freudvoller und motivierter Zugang zur täglichen Bewegungsaktivität im Freien der Schüler*innen beschrieben wird oder diese subjektiv als aufmerksamer wahrgenommen werden. Durch entsprechende Erfahrungen im Rahmen einer 15 Minuten Frischluft-Aktion, dass Bewegung und freies Spiel im Freien, insbesondere im Rahmen sozialer Interaktionen, positiv erlebt werden können, kann diese Form der täglichen Bewegungszeit langfristig die Entwicklung intrinsischer Motivation für bewegungsorientierte Freizeitaktivitäten bei Schüler*innen begünstigen und dabei unterstützen, körperliche Aktivität als selbstverständlichen Bestandteil des Alltags zu begreifen. Dies könnte nachhaltig dazu beitragen, die Bereitschaft von Kindern zu erhöhen, sich auch außerhalb des Settings Schule eigenständig zu bewegen und körperliche Aktivität als persönlich bedeutsame und positiv besetzte Handlung in ihren Lebensstil zu integrieren.

Im wissenschaftlichen Diskurs werden jedoch ebenfalls kritische Perspektiven und Bedenken hinsichtlich der Wirksamkeit und Umsetzung der Daily Mile im Sinne eines ganzjährigen verpflichtenden Laufs im Freien diskutiert, da Faktoren wie schwierige Wetterverhältnisse

oder eine wahrgenommene Monotonie negative Assoziationen mit regelmäßiger Bewegungsaktivität hervorrufen können (Fairhurst & Hotham, 2017; Hanna et al., 2023). Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, dass ein uniformes Laufprogramm nicht die beabsichtigte Förderung von Bewegung und Gesundheit bewirkt, sondern die intendierten gesundheitlichen und motivationalen Effekte verfehlt werden. Von den angehenden Primarstufenlehrpersonen werden ebenfalls entsprechende Herausforderungen beschrieben, die beispielsweise darin liegen, insbesondere im städtischen Umfeld passende räumlich-zeitliche Strukturen für eine subjektiv handhabbare Umsetzung im schulischen Tagesablauf zu finden sowie dass Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit nach der Frischluftpause rasch wieder auf Lerninhalte lenken können. Durch eine – von den Studierenden ebenfalls mehrmals berichtete – flexiblere Gestaltung einer täglichen Bewegungszeit, die abwechslungsreiche Bewegungsangebote, Raum für selbstorganisierte Bewegungsaktivitäten sowie gleichermaßen die Option einer Durchführung im Schulgebäude wie beispielsweise im Rahmen einer bewegten Pause entweder im Klassenzimmer oder in eigenen Bewegungsräumen beinhaltet, könnte solchen Tendenzen jedoch entgegengewirkt werden. Möglicherweise würden bei einer längerfristigen Umsetzung des Formats außerdem die anfängliche Aufregung nachlassen, Schüler*innen sich sukzessive rascher anpassen bzw. zunehmend schneller in ihre Arbeitsphasen zurückkehren und dadurch die positiven Effekte der regelmäßigen Bewegungszeiten stärker in den Vordergrund treten.

Schließlich zeigt sich anhand der Berichte der Studierenden, dass die Umsetzung einer Daily Mile ebenfalls Nachhaltigkeitsorientierung und Umweltbewusstsein fördern kann, in dem ein freudvoller Zugang zu körperlicher Aktivität mit positiven Naturerfahrungen und -erlebnissen verknüpft wird. Dadurch können wiederum ein sensibler Umgang und verantwortungsvolles Verhalten in Natur und Umwelt angeregt bzw. einsichtig gemacht werden (Raab et al., 2023; Segets & Schmidt, 2003). In diesem Zusammenhang kann eine regelmäßige Bewegungszeit im Freien außerdem weitere Lernanlässe für fächerverbindenden Unterricht bieten, die beispielsweise im Jahreskreis entstehen, gesundheitsbezogene Themen adressieren oder Inhalte anderer Unterrichtsfächer aufgreifen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich eine tägliche Bewegungszeit im Freien aus Sicht von angehenden Lehramtsstudierenden bei einer entsprechenden räumlich-zeitlichen Organisation gut in den schulischen Alltag integrieren lässt, hierfür vielfältige und abwechslungsreiche Gestaltungsmöglichkeiten genutzt werden können, dadurch dem altersgemäßen Bedürfnissen von Schüler*innen nach regelmäßiger Bewegung und körperlicher Aktivität entsprochen werden kann und diese Chancen zur bildungsrelevanten Vermittlung fächerübergreifender Inhalte und Themen bietet. Gleichzeitig liefern empirische Untersuchungen ebenfalls eine Evidenzbasis für die positiven gesundheitlichen, sozialen und motivationalen Potenziale und Effekte der Daily Mile, wenngleich im wissenschaftlichen Diskurs auch Herausforderungen eines standardisierten 15-minütigen täglichen Bewegens im Freien besprochen werden. Eine kritisch reflektierte Umsetzung, die Autonomie, situative Anpassung und positive Bewegungserfahrungen in den Vordergrund stellt, scheint daher notwendig, um nachhaltige Bewegung zu sichern und gesundheitsförderliche Maßnahmen für Kinder zu

unterstützen. Abschließend kann festgehalten werden, dass tägliches Bewegen im Freien im Sinne der Daily Mile ein pädagogisch sinnvolles Konzept darstellt, das aktuelle Erkenntnisse aus der Bewegungs-, Lern- und Entwicklungsforschung aufgreift. Daher sollten Empfehlungen und Anstrengungen in der schulischen Bewegungsförderung in Richtung einer täglichen Bewegungszeit im Freien – und das idealerweise zusätzlich zum regulären Bewegungs- und Sportunterricht – weiterhin aufgegriffen bzw. unternommen werden.

Literatur

- Arkesteyn, A., Vancampfort, D., Firth, J. & Van Damme, T. (2022). Mental health outcomes of the Daily Mile in elementary school children: a single-arm pilot study. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(4), 361–368. <https://doi.org/10.1111/camh.12573>
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (o.J.). *Bewegung und Sport in der Schule*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gesund/sport.html>
- Booth, J. N., Chesham, R. A., Brooks, N. E., Gorely, T. & Moran, C. N. (2022). The Impact of the Daily Mile™ on School Pupils' Fitness, Cognition, and Wellbeing: Findings From Longer Term Participation. *Frontiers in psychology*, 13, 812616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812616>
- Brägger, G., Hundeloh, H., Posse, N. & Städtler, H. (2017). *Bewegung und Lernen: Konzept und Praxis Bewegter Schulen*. Beltz.
- de Jonge, M., Slot-Heijs, J. J., Prins, R. G. & Singh, A. S. (2020). The Effect of The Daily Mile on Primary School Children's Aerobic Fitness Levels After 12 Weeks: A Controlled Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2198. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072198>
- Fairhurst, A. & Hotham, S. (2017). Going further than the 'Daily Mile'. *Perspectives in public health*, 137(2), 83–84. <https://doi.org/10.1177/1757913916685639>
- Gesundheit Österreich GmbH (2021). *Bewegte Schule gestalten*. <https://www.gesundheit.gv.at/leben/lebenswelt/schule/bewegte-schule/gestaltung.html#positive-effekte-von-bewegung-im-schulalltag>
- Hanna, L., Burns, C., O'Neill, C. & Coughlan, E. (2023). A Systematic Review of the Implementation and Effectiveness of 'The Daily Mile' on Markers of Children's Health. *International journal of environmental research and public health*, 20(13), 6203. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136203>
- Hillman, C., Erickson, K. & Kramer, A. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Kelso, A., Linder, S., Reimers, A. K., Klug, S., Alesi, M., Scifo, L., Borrego, C. C., Monteiro, D. & Demetriou, Y. (2020). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 51, 101770. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101770>
- Kuckartz, U. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.
- Raab, A., Neumüller-Reuscher, M., Ostermann, M., Rabacher, G. & Steiner, B. (2023). Futures Literacy im Bewegungs- und Sportunterricht der Primarstufe. Perspektiven des Fachs am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (Pädagogik für Niederösterreich Band 13, S. 145–155). StudienVerlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>

- Segets, M. & Schmidt, H. (2003). *Umweltbildung im Schulsport* (Institut für Natursport und Ökologie, Band 12). Deutsche Sporthochschule Köln.
- The Daily Mile Foundation (2026). *About the Daily Mile*. <https://www.thedailymile.co.uk/the-daily-mile/about-the-daily-mile/>
- Walters, G., Dring, K. J., Williams, R. A., Needham, R. & Cooper, S. B. (2025). Outdoor physical activity is more beneficial than indoor physical activity for cognition in young people. *Physiology & behavior*, 295, 114888. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2025.114888>
- Zimmer, R., (2019). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Verlag Herder (23. Gesamtauflage).

AchtSAMkeit in der Primarstufe

Zur Genese eines evidenzbasierten Übungshefts für die Primarstufe und dessen hochschuldidaktisches Potential

Susanne Schirgi¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1565>

Zusammenfassung

Achtsamkeit ist ein Konzept, das Menschen anleitet, jeden Moment bewusst wahrzunehmen, ohne diesen zu bewerten. Die Achtsamkeitspraxis zielt auf die Schulung innerer Stärke, Selbstbestimmung und Weisheit ab. Laut OECD gilt sie als pädagogische Innovation, die zunehmend im Forschungsfokus steht. Gesundheitsprävention und individuelle, sowie soziokulturelle Nachhaltigkeit sind die stärksten Desiderate, die in der Anwendung des Konzeptes gesehen werden. Im Rahmen des Artikels wird die Genese eines evidenzbasierten Übungshefts zur Achtsamkeit für den Unterricht in der Primarstufe dargestellt, welches im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts entstand. In chronologischer Reihenfolge war der Ausgangspunkt die Frage: „Welche Erfahrungen haben Primarstufenstudierende mit Achtsamkeit selbst gemacht“. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde eine Achtsamkeitsübung für die Primarstufe entwickelt, welche im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien eingesetzt wurde. Der Einsatz wurde ebenso empirisch begleitet. Basierend auf diesen Erkenntnissen entstand das Praxismanual „AchtSAM“, das konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigt, wie Achtsamkeit im alltäglichen Unterricht etabliert werden kann.

Stichwörter: Achtsamkeit, Primarstufendidaktik, ganzheitliches Lernen, Unterrichtspraxis

1 Projektgenese: Übungsheft AchtSAM

Die erste Überlegung zum Themenbereich und somit die Grundsteinlegung des Forschungsprojektes „AchtSAMkeit in der Grundschule“ entstand im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Schwerpunkt „Die Schule als sich selbstentwickelnde Organisation“ an der Kirchlichen pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Niederösterreich. Das ausgeprägte Interesse der Studierenden an unterschiedlichen Zugängen zur ganzheitlichen Förderung kindlicher Kompetenzen regte zur Diskussion über vielfältige Methoden und pädagogischen Ansätzen an. Auf Basis

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: susanne.schirgi@kphvie.ac.at

einer vertieften theoretischen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Achtsamkeit sowie entsprechenden Übungsformen wurde in weiterer Folge die Implementierung einer achtsamen Haltung in den grundschulischen Unterricht im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien initiiert.

Zur Erhebung der subjektiven Vorstellungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich achtsamkeitsbasierter Praxis wurde bereits im vorangegangenen Forschungsprojekt „Erfahrungen mit Achtsamkeit in der Schule“ eine empirische Untersuchung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass Achtsamkeit überwiegend mit Meditation sowie Maßnahmen zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit assoziiert wird. Dies deutet darauf hin, dass sich ein primär funktional-utilitaristisches Verständnis von Achtsamkeit etabliert hat (Schirgi & Nader, 2023). Diese Befunde konnten im Rahmen des aktuellen Entwicklungsprojekts „AchtSAMkeit in der Grundschule“ bestätigt werden. Hierzu wurden Studierende nach der Durchführung einer exemplarischen achtsamkeitsbasierenden Unterrichtseinheit befragt. Trotz vorausgehender theoretischer Inputs und konkreter Handlungsanleitungen zeigte sich erneut, dass Achtsamkeit vielfach als instrumentelles Mittel verstanden wird, um Kinder zu Ruhe, erhöhter Aufmerksamkeit und gesteigerter Lernbereitschaft zu führen. Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich die Notwendigkeit, ein erweitertes und differenzierteres Verständnis von Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung zu verankern, das über eine rein zweckorientierte Perspektive hinausgeht und auch Aspekte wie Selbstwahrnehmung, Beziehungsfähigkeit und prozesshafte Erfahrungsdimensionen einschließt. Aufbauend auf diesen Überlegungen wurden im weiteren Verlauf gezielt fachübergreifende Unterrichtseinheiten konzipiert, die eine integrative und nachhaltige Umsetzung achtsamkeitsbasierter Ansätze im schulischen Kontext unterstützen sollen. Darüber hinaus wurde im Projektverlauf ein besonderer Fokus auf die reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit der eigenen Haltung gelegt, da diese als zentrale Voraussetzung für die authentische Vermittlung achtsamkeitsbezogener Inhalte gilt. Erste Rückmeldungen deuten darauf hin, dass insbesondere erfahrungsorientierte Zugänge dazu beitragen, ein vertieftes Verständnis von Achtsamkeit zu fördern und die Perspektive von einer rein funktionalen hin zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise zu erweitern. Langfristig eröffnet dies Potenziale für eine nachhaltige Verankerung achtsamkeitsbasierter Bildungskonzepte im schulischen Alltag (Nader & Schirgi, 2024).

2 Theoretische Positionen zur Achtsamkeit

An dieser Stelle soll das Verständnis von Achtsamkeit präzisiert und in Bezug zum grundschulischen Kontext gesetzt werden. Der emeritierte amerikanische Achtsamkeitsforscher Jon Kabat-Zinn (2007) definiert Achtsamkeit als eine spezifische Form der Aufmerksamkeitslenkung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie bewusst, gegenwartsbezogen und nicht wertend erfolgt. Achtsamkeit beschreibt somit die Fähigkeit, den aktuellen Moment mit einer offenen und akzeptierenden Haltung wahrzunehmen, ohne diesen unmittelbar zu beurteilen oder zu verändern (Kabat-Zinn, 2007, S. 18 zitiert nach Kaltwasser, 2010). Eine ähnliche Per-

spektive vertritt der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer (2002), der Achtsamkeit als „selektive Aufmerksamkeit“ beschreibt. Darunter ist die gezielte Fokussierung auf bestimmte Wahrnehmungsinhalte bei gleichzeitiger Ausblendung irrelevanter oder ablenkender Reize zu verstehen, wodurch insbesondere gedankliche Abschweifungen, etwa in Bezug auf Zukunfts-sorgen oder vergangenheitsbezogene Bewertungen, reduziert werden können (Spitzer, 2002, S. 141 zitiert nach Kaltwasser, 2008).

Historisch gesehen sind Achtsamkeitskonzepte in den fernöstlichen Traditionen des Buddhismus und Hinduismus verankert. Gleichwohl wird in der aktuellen wissenschaftlichen Rezeption betont, dass Achtsamkeit von religiösen Kontexten entkoppelt und als säkulare, erlernbare Kompetenz verstanden werden kann. Sie stellt demnach eine grundlegende menschliche Fähigkeit dar, die durch gezielte Übung entwickelt werden kann (Rechtschaffen, 2018). Forschungsergebnisse von Brown & Ryan (2003) deuten darauf hin, dass manche Menschen von Natur aus achtsamer sind als andere (zitiert nach Jennings, 2017). Voraussetzung hierfür ist jedoch die Bereitschaft, sich auf innere Erfahrungen einzulassen und eine reflexive Haltung gegenüber eigenen Gedanken, Emotionen und Wahrnehmungen einzunehmen (Farb et al., 2007).

In der praktischen Umsetzung lassen sich unterschiedliche Formen der Achtsamkeitspraxis unterscheiden. Im Kontext des Übungshefts „AchtSAM“ wird zwischen formaler und informeller Achtsamkeitspraxis differenziert. Die formale Praxis umfasst strukturierte, angeleitete Übungen wie zum Beispiel eine Atemmeditation oder der sogenannte Körper-Scan. Diese dienen zur gezielten Schulung von Aufmerksamkeit und Wahrnehmung des eigenen Körpers. Die informelle Praxis bezieht sich auf die achtsame Wahrnehmung von alltäglichen Handlungen, wie zum Beispiel beim bewussten Ausführen routinierter Tätigkeiten wie dem Essen oder Zähneputzen (Kabat-Zinn & Kesper-Grossmann, 1999).

Als zentrale Voraussetzung für eine nachhaltige Etablierung von Achtsamkeit gilt die Entwicklung einer entsprechenden Haltung, die durch Offenheit, Akzeptanz sowie die bewusste Distanzierung von vorschnellen Bewertungen und normativen Erwartungshaltungen gekennzeichnet ist. Diese Haltung ermöglicht es, Erfahrungen zunächst wahrzunehmen, ohne sie unmittelbar zu kategorisieren oder funktional einzuordnen. Hervorzuheben ist dabei, dass Achtsamkeit nicht mit Passivität oder Stille gleichzusetzen ist, sondern ebenso in aktiven, sozialen und kommunikativen Kontexten realisiert werden kann. Gerade im schulischen Umfeld eröffnet dies vielfältige Möglichkeiten, Achtsamkeit als Querschnittsprinzip in Lern- und Interaktionsprozesse zu integrieren. Dies zeigte sich deutlich bei der Wahrnehmung der Studierenden, wie achtsam ihrer Meinung nach die Kinder bei der Durchführung der exemplarischen Achtsamkeitsunterrichtseinheit waren. Die Übung wurde dem Bereich der informellen Achtsamkeitspraxis, konkret dem „achtsamen Zuhören“, zugeordnet. Unter achtsamem Zuhören wird die bewusste, nicht wertende und ungeteilte Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das sprechende Gegenüber verstanden, wobei vorschnelle Interpretationen oder Bewertungen zunächst ausgesetzt werden (Stern, 2012, S. 105). Den Kindern wurden Tiergeräusche über eine Audio-Datei vorgespielt und sie mussten erraten, um welche Tiere es sich

handelt. Die Kinder lachten dabei und interpretierten auch die Tiergeräusche im Zusammenhang mit der Zuordnung. Die Studierenden gaben bei der anschließenden Befragung an, dass die Kinder nicht achtsam waren. Die Begründung dazu war, dass sie nicht still dagesessen sind und nur die richtigen Antworten nannten. Im Grunde verdeutlicht das Beispiel, wie bereits erwähnt, welche vorherrschende Vorstellung von Achtsamkeit besteht. Denn im Sinne der bereits beschriebenen Definition von Achtsamkeit, zeigen die Kinder genau die erwartete achtsame Haltung. Sie waren im „Hier und Jetzt“ ohne Bewertung (Nader & Schirgi, 2024).

Im schulischen Kontext sollte demnach neben der Vermittlung fachlicher Inhalte und der Förderung sozialer Kompetenzen zunehmend auch die Integration achtsamkeitsbasierter Ansätze in den Fokus pädagogischer Praxis rücken. Ein Beispiel sind die aktuellen Ergebnisse der Begleitforschung zu einem sechswöchigen Achtsamkeitstraining mit Grundschulkindern von Portele und Jansen (2023) über „The Effects of a Mindfulness-Based Training in an Elementary School in Germany“. Wenn nun dieses Programm in einem derart kurzen Zeitraum positive Effekte sichtbarmachen kann, stellt sich nun die Frage, was möglich wäre, wenn der Unterricht grundsätzlich so gehalten werden würde. Denn Achtsamkeit im Unterricht zielt darauf ab, Lernumgebungen zu schaffen, die sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Entwicklungsprozesse unterstützen (Hölzl & Ott, 2021; Michaelsen & Esch, 2021). Indem Lernprozesse mit bewusster Wahrnehmung, Neugier und persönlichem Interesse verknüpft werden, entsteht ein förderliches Lernklima, das über rein leistungsorientierte Zielsetzungen hinausgeht. Gleichzeitig wird deutlich, dass belastende Faktoren wie Angst oder Stress den Lernprozess beeinträchtigen können, weshalb der gezielten Förderung emotionaler Stabilität eine zentrale Bedeutung zukommt. Eine achtsame Unterrichtsgestaltung trägt in diesem Zusammenhang nicht nur zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit bei, sondern fördert auch die Entwicklung von Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Kinder lernen, eigene Gedanken, Gefühle und körperliche Empfindungen differenziert wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Darüber hinaus unterstützt eine achtsame Grundhaltung die Entwicklung sozialer Kompetenzen, indem sie einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit anderen stärkt. Dies schließt auch einen reflektierten Einsatz von Sprache sowie ein bewusstes Handeln im sozialen Miteinander ein. Vor diesem Hintergrund erscheint die systematische Integration von Achtsamkeit in den Unterricht der Primarstufe als pädagogisch sinnvoll und anschlussfähig an bestehende Bildungsziele. Achtsamkeit kann dabei nicht nur als ergänzendes Element verstanden werden, sondern als integratives Prinzip, das sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen unterstützt und somit einen ganzheitlichen Beitrag zur Gestaltung schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse leistet (Kaltwasser, 2013; Michaelsen & Esch, 2021; Rechtschaffen, 2016).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Begriff der Achtsamkeit sich insgesamt als vielschichtig erweist und in unterschiedlichen Disziplinen und Anwendungsfeldern divergierend interpretiert wird. Das Spektrum reicht von philosophisch-anthropologischen Zugängen, die Achtsamkeit als Bewusstseinsform begreifen, bis hin zu funktional-utilitaristischen Perspektiven, in denen sie primär als Instrument zur Förderung von Konzentration, Emotions-

regulation oder Leistungsfähigkeit verstanden wird. Eine differenzierte Betrachtung erscheint daher insbesondere im pädagogischen Kontext notwendig, um reduktionistischen Verkürzungen entgegenzuwirken und das umfassende Potenzial achtsamkeitsbasierter Ansätze angemessen zu berücksichtigen, vor allem hinsichtlich der kindlichen Entwicklung.

3 Zielsetzung

Die Zielsetzung des vorliegenden Übungsheftes orientiert sich am aktuell gültigen österreichischen Lehrplan für die Primarstufe (2025) und steht im Zusammenhang mit den dort formulierten Leitvorstellungen des Bildungsauftrags. Die Grundschule wird somit nicht nur als Ort der Wissensvermittlung verstanden, sondern auch als sozialer Erfahrungsraum, in dem Kinder sich selbst kennenlernen, die Folgen ihres Handelns erleben und diese reflektieren können. Darüber hinaus kommt der Schule im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eine zentrale Bedeutung zu, da sie die Übernahme von Verantwortung für eine zukunftsfähige Lebensgestaltung sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene unterstützt und zugleich ein ganzheitliches, auf Inklusion ausgerichtetes Menschenbild fördert. Vor diesem Hintergrund nimmt die gezielte Förderung fachlicher, überfachlicher sowie fächerübergreifender Kompetenzen eine zentrale Stellung ein (BGBl. II Nr. 178/2025).

Daraus lassen sich folgende konkrete Zielsetzungen achtsamkeitsbasierter Unterrichtseinheiten formulieren:

- **Stärkung der Selbstwahrnehmung:** Ziel ist die Entwicklung eines differenzierten, werturteilsfreien Bewusstseins für eigene Gedanken, Emotionen und körperliche Empfindungen.
- **Unterstützung der Emotionsregulation:** Die Schüler*innen sollen Strategien erwerben, um mit ihren Emotionen konstruktiv umzugehen.
- **Förderung der Aufmerksamkeitssteuerung:** Die Schüler*innen sollen befähigt bzw. begleitet werden, ihre Aufmerksamkeit bewusst zu lenken und über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten zu können.
- **Förderung lernrelevanter Basisfähigkeiten:** Durch achtsamkeitsbasierte Praktiken sollen Konzentrationsfähigkeit, intrinsische Motivation sowie ein produktiver Umgang mit Herausforderungen gestärkt werden.
- **Stärkung metakognitiver Kompetenzen:** Ziel ist die Förderung der Fähigkeit, das eigene Lernen wahrzunehmen.
- **Förderung personaler Kompetenzen:** Achtsamkeit soll zur Entwicklung von Selbstreflexion, Verantwortungsübernahme und einem bewussten Umgang mit dem eigenen Handeln beitragen.
- **Unterstützung nachhaltiger Lernprozesse:** Durch die Verbindung kognitiver, emotionaler und sozialer Aspekte soll eine ganzheitliche und langfristig wirksame Lernentwick-

lung ermöglicht werden (Farb et al., 2007; Jennings, 2017; Kaltwasser, 2013; Michaelssen & Esch, 2021; Rechtschaffen, 2018).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Übungsheft darauf abzielt, Schule als einen Lern- und Lebensraum zu gestalten, in dem Kinder nicht nur kognitive Kompetenzen erwerben, sondern sich ganzheitlich in ihrer Persönlichkeit entwickeln können. Durch die systematische Einbindung von Achtsamkeit wird ein Beitrag dazu geleistet, kognitive Flexibilität, emotionale Selbstregulation, Metakognition, Empathie, Resilienz sowie weitere individuelle Entfaltungsmöglichkeiten zu fördern und somit ganzheitliche Bildungsprozesse nachhaltig zu unterstützen. Denn je mehr Kinder ein Interesse für sich und ihre Umwelt aufbringen, umso sorgsamer werden sie damit umgehen.

4 Didaktische Konzeption

4.1 Didaktische Verankerung

Ausgangspunkt bildete eine grundlegende konzeptionelle Überlegung zur systematischen Verankerung von Achtsamkeit in der Grundschuldidaktik. Ziel ist es, wie bereits erwähnt, Kinder in der Entwicklung einer gegenwartsbezogenen, achtsamen Haltung zu unterstützen, ohne hierfür ein zusätzliches, isoliertes Schulprojekt implementieren zu müssen. Stattdessen wird ein integrativer, ganzheitlicher Zugang angestrebt, der Achtsamkeit als fächerübergreifendes Prinzip in bestehende Lern- und Unterrichtsstrukturen einbettet. Dazu wurden die empirischen Ergebnisse systematisch zusammengeführt und zur Entwicklung weiterer praxisorientierter Unterrichtseinheiten herangezogen. Das daraus hervorgegangene Praxisheft „AchtSAM“ bündelt somit zentrale Forschungserkenntnisse aus der schulischen Praxis und stellt eine evidenzbasierte Grundlage für die Integration achtsamkeitsbezogener Ansätze in den Unterricht dar. Dazu anzuführen ist, dass sich die Inhalte an die Vorgaben des österreichischen Lehrplanes halten, wie bereits bei den Zielsetzungen angeführt.

Der Aufbau des Praxisheftes umfasst einen theoretischen und einen praktischen Teil, welche nun näher ausgeführt werden.

Der einleitende Theorieteil bietet einen strukturierten und zugleich niedrigschwelligen Überblick über grundlegende Konzepte der Achtsamkeit sowie praxisnahe Hinweise zur didaktischen Einführung von Achtsamkeit in den Unterricht. Dabei wird insbesondere die Rolle der Lehrperson hervorgehoben, die Achtsamkeit nicht ausschließlich über methodische Zugänge vermittelt, sondern maßgeblich durch ihre eigene Haltung repräsentiert (Sirma, 2019). Eine von Offenheit und Wertfreiheit geprägte Lernbegleitung, ergänzt durch ritualisierte Abläufe und regelmäßige Übungsphasen, bildet die Grundlage für eine nachhaltige Verankerung im schulischen Alltag. Zudem findet sich eine konkrete Anleitung, wie eine achtsame Unterrichtsgestaltung in der Klasse implementiert werden kann, damit die Übungen im anschließenden Praxisteil auch entsprechend angewendet werden können.

Im anschließenden Praxisteil werden insgesamt 22 differenziert ausgearbeitete und didaktisch strukturierte Unterrichtseinheiten präsentiert, die sich auf verschiedene Unterrichtsfächer wie Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch, Bewegung und Sport sowie Bildnerische Erziehung verteilen. Die Konzeption der Einheiten verdeutlicht, wie fachliche Lerninhalte mit achtsamkeitsbasierten Zugängen verknüpft werden können, sodass sowohl fachliche Kompetenzen als auch die Entwicklung von Aufmerksamkeit, Selbstwahrnehmung und emotionaler Regulation bei den Schüler*innen gleichermaßen gefördert werden (Farb et.al., 2007; Michaelsen & Esch, 2021).

4.2 Maskottchen „SAM“

Das Faultier-Maskottchen SAM, dient als visuelle Unterstützungshilfe und pädagogisches Medium. SAM übernimmt die Rolle einer Achtsamkeitsbegleitung, die bewusst geschlechtsneutral konzipiert ist und somit sowohl weibliche, männliche als auch geschlechtsneutrale Zuschreibungen zulässt.

Im Rahmen der didaktischen Umsetzung dient SAM als wiederkehrende Orientierungshilfe, die Kinder durch verschiedene Übungen begleitet und zur Reflexion anregt. Gerade bei der Implementierung einer achtsamen Haltung im alltäglichen Unterricht ist gezielte Impulssetzung wie etwa in Form von Atemübungen, Körperwahrnehmungsaufgaben oder kurzen achtsamen Sequenzen im Unterrichtsalltag, die durch SAM angeleitet werden können, entscheidend. Die Kinder assoziieren SAM mit ihrer Auseinandersetzung mit Achtsamkeit. Darüber hinaus trägt die narrative Einbettung von SAM dazu bei, Achtsamkeit als kontinuierlichen Prozess erfahrbar zu machen und im schulischen Alltag nachhaltig zu verankern, indem die Kinder angeregt werden, alltägliche Situationen bewusster und reflektierter wahrzunehmen.

4.3 Didaktische Implikationen

Aus den dargestellten Überlegungen von Achtsamkeit lassen sich differenzierte Implikationen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im Grundschulunterricht ableiten. Achtsamkeit ist dabei nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand zu verstehen, sondern vielmehr als übergreifendes pädagogisches Prinzip, das in seiner prozessualen und handlungsleitenden Dimension den gesamten Unterricht prägen kann. Für die schulische Praxis bedeutet dies, dass achtsamkeitsbasierte Elemente systematisch und kontinuierlich in den Unterrichtsalltag integriert werden sollten, beispielsweise durch ritualisierte Sequenzen zur Aufmerksamkeitslenkung, bewusst gestaltete Übergänge zwischen Lernphasen sowie regelmäßige Reflexionsanlässe.

Ein zentrales Handlungsfeld stellt die gezielte Förderung der Selbstwahrnehmung und Selbstregulation von Schüler*innen dar. Durch angeleitete Übungen zur Wahrnehmung von Körperempfindungen, Emotionen und kognitiven Prozessen können Kinder darin unterstützt werden, ein differenziertes Bewusstsein für ihr eigenes Erleben zu entwickeln. Dies bildet eine wesentliche Grundlage für den konstruktiven Umgang mit Belastungssituationen sowie für die Entwicklung selbstgesteuerter Lernprozesse. Darüber hinaus ergeben sich Implikationen für

das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Diese fungieren nicht ausschließlich als Vermittler*innen von Wissen, sondern als zentrale Bezugspersonen und Vorbilder einer achtsamen, reflexiven Haltung. Ein bewusster, wertschätzender und nicht wertender Umgang mit Sprache, Interaktionen und Unterrichtssituationen trägt maßgeblich zur Etablierung eines positiven Klassenklimas bei und schafft die Voraussetzung für gelingende Bildungs- bzw. Lernprozesse.

Auf sozialer Ebene fördert die Integration achtsamkeitsbasierter Ansätze die Entwicklung von Empathie, Perspektivübernahme und kooperativem Verhalten. Durch Praktiken wie achtsames Zuhören und bewusste Kommunikation können soziale Kompetenzen gestärkt und Konfliktdynamiken präventiv reduziert werden, was insbesondere in einem heterogenen Lernumfeld wie der Schule von hoher Relevanz ist. In Bezug auf die Didaktik ergeben sich neue Möglichkeiten, den Unterricht so zu konzipieren, dass neben kognitiven Zielsetzungen auch emotionale, motivationale und metakognitive Dimensionen berücksichtigt werden. Achtsamkeit kann hierbei als strukturierendes Element fungieren, das zur Entschleunigung von Lernprozessen beiträgt, die Konzentrationsfähigkeit stabilisiert und nachhaltiges Lernen unterstützt (Krämer, 2019; Valtl, 2018).

Letztendlich erfordert die wirksame Implementierung von Achtsamkeit eine institutionelle und strukturelle Verankerung im schulischen Alltag. Regelmäßigkeit, Kontinuität sowie eine entwicklungsangemessene didaktische Aufbereitung sind zentrale Bedingungen für die langfristige Wirksamkeit. Ergänzend erscheint es sinnvoll, achtsamkeitsbezogene Inhalte auch im Rahmen schulischer Leitbilder und pädagogischer Konzepte zu berücksichtigen, um eine kohärente und nachhaltige Umsetzung zu gewährleisten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Achtsamkeit einen integrativen Beitrag zur ganzheitlichen Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen in der Grundschule leisten kann (Renggli, 2019).

5 Hochschuldidaktisches Potential

Die Integration von Achtsamkeit in die Lehrpersonenausbildung auf Hochschulebene eröffnet ein vielfältiges hochschuldidaktisches Potenzial, das sowohl auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte als auch auf die Qualität schulischer Bildungsprozesse abzielt. Aktuelle bildungswissenschaftliche Diskurse verdeutlichen, dass Achtsamkeit nicht lediglich als methodisches Instrument zur Unterrichtsgestaltung zu verstehen ist, sondern vielmehr als integraler Bestandteil professioneller Handlungskompetenz. Hochschulen kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu, da sie im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung grundlegende Haltungen, Wissensbestände und Handlungsmuster prägen (Krämer, 2019).

Theoretisch lässt sich die Bedeutung von Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung insbesondere im Kontext von Konzepten pädagogischer Professionalität verorten. Achtsamkeit wird hierbei als Grundhaltung verstanden, die die Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Reflexionsfähigkeit sowie emotionaler und sozialer Kompetenzen unterstützt. Empirische Studien, wie die von Kraft, Kaltwasser und Kohls (2022) zum Thema Achtsamkeit in der Schule

(AISCHU) zeigen, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen sowohl die psychische Gesundheit als auch die berufliche Handlungssicherheit von Lehrpersonen positiv beeinflussen können. Darüber hinaus tragen entsprechende Ansätze zur Reduktion von Stressbelastung sowie zur Förderung von Resilienz bei, was angesichts der komplexen Anforderungen des Lehrberufs von besonderer Relevanz ist (Kraft et.al., 2022).

Hochschuldidaktisch erfolgt die Umsetzung insbesondere durch die curriculare Integration von Achtsamkeit in spezifische Lehrveranstaltungsformate. Fortbildungsprogramme wie „Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl“ (PAS) an der Universität Wien zeigen exemplarisch, wie theoretische Grundlagen mit erfahrungsorientierten Zugängen verknüpft werden können. Lehrpersonen setzen sich dabei nicht nur theoretisch mit dem Konzept auseinander, sondern nehmen aktiv an Achtsamkeitsübungen teil, reflektieren ihre Erfahrungen und übertragen diese auf schulische Handlungssituationen. Diese Verbindung von Theorie, Praxis und Reflexion erweist sich als zentral für die nachhaltige Entwicklung professioneller Kompetenzen (Luger-Schreiner, o.J.). Ein wesentliches didaktisches Prinzip stellt das erfahrungsbasierte Lernen dar. Das „Mindfulness Based Wellness Education (MBWE) Training“ fokussiert einen ähnlichen Ansatz. Die wissenschaftliche Begleitstudie belegte, dass Achtsamkeit nicht ausschließlich über theoretische Wissensvermittlung erschlossen werden kann, sondern bedarf der eigenen Erfahrung sowie kontinuierlicher Übung (Poulin et al., 2008). Die Kombination aus praktischer Anwendung, reflexiver Verarbeitung und wissenschaftlicher Fundierung fördert die Entwicklung einer achtsamen Haltung als Bestandteil professionellen Handelns. In diesem Sinne geht die Ausbildung über den Erwerb deklarativen Wissens hinaus und zielt auf die Integration von Achtsamkeit in das eigene pädagogische Selbstverständnis ab (Rupprecht, 2015; Sandmeier et al., 2017).

Darüber hinaus tragen achtsamkeitsbasierte hochschulische Fort- und Weiterbildungsangebote zur Förderung zentraler personaler und sozialer Kompetenzen bei. Dazu zählen insbesondere Selbstregulation, Emotionsbewusstsein sowie Empathiefähigkeit, die für die Gestaltung lernförderlicher Beziehungen im schulischen Kontext essenziell sind. Studien, wie zum Beispiel von Lensen, Stoltz, Kleinjan, Kraiss, Scholte und Speckens (2024) über „*Mindfulness-based stress reduction for elementary school teachers*“ belegen, dass entsprechende Programme nicht nur das individuelle Wohlbefinden von Lehramtsstudierenden bzw. Lehrpersonen steigern, sondern auch deren Fähigkeit verbessern, Unterrichtssituationen reflektiert und responsiv zu gestalten.

Ein weiteres zentrales Merkmal stellt die enge Verzahnung von Forschung und Lehre dar. Forschungsprojekte zur Achtsamkeit in der Lehrer*innenbildung, wie sie beispielsweise an der Universität Wien und der KPH Wien/Niederösterreich durchgeführt werden, verfolgen häufig evidenzbasierte Ansätze, die qualitative und quantitative Methoden kombinieren. Diese wissenschaftliche Fundierung ermöglicht eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrformate und trägt zur Qualitätssicherung bei. Darüber hinaus ist Achtsamkeit im Kontext einer mehrphasigen Lehrer*innenbildung zu verorten. Nachhaltige Effekte lassen sich insbesondere dann erzielen, wenn entsprechende Inhalte nicht nur in der universitären Ausbildung, sondern

auch in der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung verankert werden. Dies entspricht einem Verständnis von Professionalisierung als lebenslangem Lernprozess, in dem Achtsamkeit kontinuierlich weiterentwickelt und reflektiert wird (Nader & Schirgi, 2024; Weghaupt, 2024).

Trotz der nachgewiesenen Potenziale bestehen weiterhin Herausforderungen hinsichtlich der systematischen Implementierung. Insbesondere die curriculare Verankerung sowie die Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte bedürfen weiterer Forschung und konzeptueller Ausarbeitung. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine nachhaltige Integration von Achtsamkeit in die Lehrer*innenbildung ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Achtsamkeit ein erhebliches hochschuldidaktisches Potenzial aufweist. Durch die Verbindung von theoretischer Fundierung, erfahrungsorientiertem Lernen und reflexiver Praxis kann sie einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz leisten. Gleichzeitig eröffnet sie Perspektiven für eine gesundheitsförderliche, beziehungsorientierte und ganzheitliche Gestaltung von Bildungsprozessen, die sowohl für angehende Lehrpersonen als auch für den schulischen Kontext von nachhaltiger Bedeutung sind.

6 Fazit

Achtsamkeit unterstützt Kinder dabei, sich selbst im gegenwärtigen Moment zu erleben. Durch bewusstes Wahrnehmen von Gedanken, Körperempfindungen und der Umwelt lernen sie ihre Emotionen zu regulieren, Herausforderungen gelassener zu begegnen und ihre Konzentrationsfähigkeit zu stärken. Diese Fähigkeiten sind gerade in einer schnelllebigen Welt und im schulischen Alltag von großer Bedeutung. Denn die schulische Lebenswelt ist durch vielfältige Anforderungen an Kinder und Lehrpersonen gekennzeichnet. Schulkinder sehen sich neben der Bewältigung kognitiver Lernanforderungen mit Leistungsdruck, sozialen Integrationsprozessen sowie komplexen Kommunikationssituationen konfrontiert. Lehrpersonen wiederum müssen nicht nur fachliche Inhalte vermitteln, sondern auch individuelle Lernbedürfnisse berücksichtigen, die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten gestalten und soziale sowie emotionale Entwicklungsprozesse der Kinder unterstützen. In diesem Spannungsfeld gewinnt Achtsamkeit als Ressource zunehmend an Bedeutung (Kaltwasser, 2018; Kraft, 2021; Krämer, 2019; Rechtschaffen, 2016). Diese Ansätze der mentalen Gesundheit und kognitiver Lernerfolge unter Berücksichtigung von Achtsamkeit verfolgt auch die Europäische Union auf ihrer „Education Plattform“ (2025).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2025). Lehrplan der Volksschule (BGBl. II Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 178/2025). RIS. [RIS - Lehrplan der Volksschule Anl. 1 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung](#) [14.3.2026]
- Europäische Union (2025). European School Education Platform. https://school-education.ec.europa.eu/en/learn/courses/mindfulness-educators?utm_source=chatgpt.com [6.11.2025]
- Farb, N., Segal, Z., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., Fatima, Z., & Anderson, A. K. (2007). Attending to the present: Mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 313–322. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm030>
- Jennings, P. (2017). *Achtsamkeit im Klassenzimmer*. Arbor Verlag.
- Kabat-Zinn, J., & Kesper-Grossman, U. (1999). *Stressbewältigung durch die Praxis der Achtsamkeit*. Arbor Verlag.
- Kaltwasser, V. (2008). *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Beltz.
- Kaltwasser, V. (2013). *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration* (2. Aufl.). Beltz.
- Kraft, J., Kaltwasser, V., & Kohls, N. (2022). Achtsamkeit in der Schule (AISCHU): Evaluation einer Weiterbildung für Lehrkräfte zur Stressreduktion. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17, 299–305. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00870-9>
- Lensen, J. H., Stoltz, S. E. M. J., Kleinjan, M., Kraiss, J. T., Scholte, R. H. J., & Speckens, A. E. M. (2024). Mindfulness-based stress reduction for elementary school teachers: a randomized controlled trial. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385375>
- Luger-Schreiner (o.J.). *Pädagogik mit Achtsamkeit und Selbst-Mitgefühl*. <https://achtsamkeit.univie.ac.at/projekt-achtsame-schule/>
- Michaelsen, M., & Esch, T. (2021). Die neuronale Basis von Meditation und Achtsamkeit im Bildungskontext. In T. Iwers, & C. Roloff (Hrsg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen: Professionalisierung und Praxis* (S. 61–75). Springer.
- Nader, M., & Schirgi, S. (2024). Zur Implementation von Achtsamkeit: Theoretische Überlegungen zum Einsatz in der Volksschule. *R&E-SOURCE*, 11(3), 483–490. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1296>
- Portele, C., & Jansen, P. (2023). The Effects of a Mindfulness-Based Training in an Elementary School in Germany. *Mindfulness*, 14, 830–840.
- Poulln, P., Mackenzie, C., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion and Education*, 46 (2), 72–80.
- Rechtschaffen, D. (2016). *Die achtsame Schule*. Arbor Verlag.
- Rechtschaffen, D. (2018). *Die achtsame Schule – Praxisbuch: Leicht anwendbare Anleitungen für die Vermittlung von Achtsamkeit*. Arbor Verlag.

- Leavy, A., & Hourigan, M. (2016). Tatort und geheimnisvolle Spieler! Mit Leitfragen die Entwicklung von Statistical Literacy unterstützen. *Stochastik in der Schule*, 36 (Heft 3), 2–9.
https://www.stochastik-in-der-schule.de/sisonline/Jahrgang36-2016/Heft%203/Stochastik_3_2016_2_9.pdf [8.3.2026]
- Renggli, I. (2019). Achtsamkeit im Schulalltag. In U. Frischknecht-Tobler, & D. Vogel (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung: Tagungsband* (S. 161–173). Hep Verlag.
- Rupprecht, S. (2015). *Achtsamkeit macht Schule?! Fördert ein Achtsamkeitstraining das Lehrerwohlbefinden und die Unterrichtsqualität?* GRIN Verlag
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B., & Krause, A. (2017). Narrative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. Trend von 2006 bis 2014. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 75–94. <https://doi.org/10.25656/01:16096>
- Simma, C. (2019). Impulse für Achtsamkeit und Stille in der Primarstufe. In D. Vogel, & U. Frischknecht Tobler (Hrsg.), *Achtsamkeit in Schule und Bildung: Tagungsband* (S. 95–102). Hep Verlag.
- Schirgi, S., & Nader, M. (2023). Erfahrungen zur Achtsamkeit von künftigen Volksschullehrer/innen. *Erziehung und Unterricht*, 7–8 (173Jg.). 654–663.
- Valtl, K. (2018). *Schule im Aufbruch. Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht*.
https://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule%20im%20Aufbruch_Publikation%203_Valtl_12%2006%2018.pdf [1.3.2026]
- Weghaupt, D. (2024). *Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung*. transcript Verlag.

CoDesAlign!

*Volksschüler*innen als Protagonist*innen in der Diskussion um Künstliche Intelligenz in der Schule*

Pauline Zabransky¹, Lisa Bruckner², Sonja Gabriel³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1569>

Zusammenfassung

Das Projekt *CoDesAlign!* untersucht, wie Volksschüler*innen als aktive Akteur*innen in die Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz (KI) im schulischen Kontext einbezogen werden können. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass partizipative Forschungszugänge kindliche Perspektiven auf KI sichtbar machen, KI-bezogene Kompetenzen fördern und Schüler*innen als Expert*innen ihrer schulischen Lebenswelt in Überlegungen zur Gestaltung schulischer KI-Anwendungen einbeziehen. Das qualitative Forschungsdesign basiert auf einem Co-Design-Ansatz mit 26 Schüler*innen der Grundstufe II, die in mehreren Workshops Ideen für KI im Schulkontext entwickelten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen funktionale und ethische Dimensionen von KI reflektieren und KI vor allem als unterstützendes Instrument im Schulalltag verstehen. Zugleich werden die Bedeutung von Fairness, Regeln und klaren Grenzen sowie der Einfluss von Alter und Gruppendynamik auf die Tiefe der Auseinandersetzung deutlich. Die Befunde unterstreichen das Potenzial partizipativer Forschungs- und Gestaltungsansätze, um AI-Literacy im Primarstufenbereich anzubahnen und kindliche Perspektiven als relevante Wissensquelle für die Entwicklung kontextsensibler Bildungstechnologien fruchtbar zu machen.

Stichwörter: Co-Design, Künstliche Intelligenz, Primarstufe

1 Einleitung

Künstliche Intelligenz (KI) ist längst im Bildungsdiskurs angekommen. Auch in Österreich wird zunehmend darüber verhandelt, welche Chancen, Risiken und Grenzen mit ihrem Einsatz

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: pauline.zabransky@kphvie.ac.at

² Praxisvolksschule der Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Campus Wien-Strebersdorf, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: lisa.bruckner@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: sonja.gabriel@kphvie.ac.at

verbunden sind, was sich beispielsweise durch die Debatte um einen Schwerpunkt zu KI im Informatikunterricht sowie die Einführung des Unterrichtsfachs *Medien und Demokratie* (Lichtenberger, 2026) zeigt. Öffentlichkeitswirksam werden diese Debatten jedoch überwiegend von Erwachsenen geführt – von Politiker*innen, Lehrpersonen (Kroisleitner, 2026) oder Prominenten (Lichtenberger, 2026). Die Perspektiven jener, die Schule tagtäglich erleben, bleiben dabei bislang randständig: die der Schüler*innen selbst. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Er geht von der Annahme aus, dass junge Menschen nicht nur Adressat*innen zukünftiger KI-Entwicklungen im Bildungsbereich sind, sondern als Expert*innen ihrer eigenen schulischen Lebenswelt auch Teilhabe an der Diskussion über deren Gestaltung haben sollen. Ihre Einbeziehung ist umso relevanter, als Kinder bereits früh mit KI-bezogenen Technologien in Berührung kommen (Andries & Robertson, 2023; Druga & Ko, 2021; Festerling et al., 2024).

Die Forschung zeigt jedoch, dass Kinder KI häufig als Roboter, sprechende Geräte oder smarte Technologien beschreiben, diesen teilweise soziale Qualitäten zuschreiben und ihr überwiegend mit Interesse, zugleich aber auch mit Unsicherheiten begegnen (Andries & Robertson, 2023; Chang et al., 2025; Xu et al., 2025). Gezielte Bildungsangebote können dazu beitragen, Vorstellungen über KI zu differenzieren und deren Funktionsweisen, Potenziale und Grenzen besser verständlich zu machen (Druga & Ko, 2021; Liu et al., 2022; Khalid et al., 2022). Insbesondere für den Primarstufenbereich liegt bislang allerdings noch wenig Forschung vor (Boulhrir & Hamash, 2025).

Vor diesem Hintergrund untersucht das Projekt *CoDesAlign!*, wie Volksschüler*innen aktiv in die Auseinandersetzung mit KI im schulischen Kontext einbezogen werden können. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass partizipative Forschungszugänge einerseits kindliche Perspektiven auf KI erschließen und andererseits zur Anbahnung grundlegender KI-bezogener Kompetenzen beitragen können. Im Zentrum stehen die beiden Fragen, (1) inwiefern ein partizipatives Forschungsdesign das Verständnis von KI unterstützen kann und (2) welche Formen von KI Schüler*innen für den schulischen Einsatz als sinnvoll erachten und unter welchen Bedingungen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde ein qualitatives Forschungsdesign mit Co-Design-Elementen umgesetzt. Insgesamt nahmen 26 Schüler*innen der dritten und vierten Schulstufe an einer Workshop-Reihe teil, in der sie nach einer Einführung zusammen mit den erwachsenen Forschenden eigene KI-Ideen entwickelten, diskutierten und präsentierten. Die Datenerhebung erfolgte über verschiedene qualitative Zugänge.

Zunächst werden in diesem Beitrag zentrale theoretische Perspektiven zu KI in der Primarstufe dargestellt, bevor das partizipative Forschungsdesign erläutert wird. Anschließend werden vier zentrale Ergebnisse präsentiert und die Befunde im Hinblick auf ihre Bedeutung für Forschung und Bildungspraxis diskutiert.

2 Künstliche Intelligenz in der Primarstufe

Für die Einordnung des vorliegenden Beitrags wird zunächst geklärt, wie KI im Primarstufenbereich bislang theoretisch und empirisch gefasst wird. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Frage, welche Vorstellungen Kinder von KI entwickeln und wie diese durch Alltagserfahrungen und Bildungsgelegenheiten geprägt sind.

2.1 Wahrnehmung von KI durch Kinder

Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder KI nicht einheitlich verstehen, sondern auf Basis ihrer Entwicklung, Erfahrungen und medialen Einflüsse sehr unterschiedliche mentale Modelle ausbilden. Ein zentrales Ergebnis ist die starke Tendenz zur Anthropomorphisierung, insbesondere bei jüngeren Kindern: Sie schreiben KI-Systemen häufig menschliche Eigenschaften wie Gefühle, Intentionalität oder moralische Verantwortlichkeit zu, indem KI etwa als wissender Roboter beschrieben oder als Akteur wahrgenommen wird, dem gegenüber man sich höflich verhalten sollte (Andries & Robertson, 2023; Kasinidou et al., 2024).

Mit zunehmendem Alter differenzieren sich diese Vorstellungen aus. Ältere Kinder entwickeln eher mechanistische Erklärungsmodelle und erkennen, dass KI auf Daten und Mustererkennung basiert (Dangol et al., 2025b). Diese Entwicklung verläuft jedoch nicht automatisch, sondern ist stark von Lerngelegenheiten abhängig. Ohne gezielte Bildungsangebote bleiben auch bei älteren Kindern Fehlvorstellungen bestehen, etwa die Annahme, KI besitze eine Art eingebaute Intelligenz oder funktioniere ähnlich wie menschliches Denken (Mertala & Fagerlund, 2023).

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Rolle von Alltagserfahrungen und Medien. Kinder konstruieren ihr Verständnis von KI wesentlich aus Interaktionen mit Technologien wie Sprachassistenten oder aus medialen Darstellungen (Andries & Robertson, 2023). Diese führen häufig zu einer Überschätzung der Fähigkeiten von KI-Systemen bei gleichzeitig geringer Sensibilität für deren Grenzen, insbesondere im Hinblick auf Datenschutz und algorithmische Verzerrungen, wie Andries und Robertson (2023) zeigen. Gleichzeitig zeigen Studien, dass Kinder durchaus ambivalente Einstellungen entwickeln: Neben Faszination und positiven Erwartungen äußern sie auch Sorgen bezüglich Kontrolle, Arbeitsplatzverlust oder gesellschaftlicher Auswirkungen (Walan, 2024).

Auch altersbezogene Unterschiede sind deutlich erkennbar. Bereits Vorschulkinder können grundlegende Konzepte von KI erfassen, interpretieren diese jedoch stark imaginativ, etwa durch fantasievolle Roboterkonzepte, während ältere Kinder KI stärker auf konkrete Anwendungsfelder und funktionale Aspekte beziehen (Su et al., 2023). Ab etwa 11 bis 12 Jahren zeigen Kinder zudem eine wachsende Fähigkeit, ethische Fragen im Zusammenhang mit KI zu reflektieren, insbesondere wenn diese an ihre Lebenswelt anknüpfen (Heeg & Avraamidou, 2024).

Insgesamt verdeutlicht also die Forschung, dass Kinder KI nicht als rein technisches Phänomen wahrnehmen, sondern als sozio-technisches System, das mit menschlichen Eigenschaften, gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichen Erfahrungen verknüpft ist. Diese Wahrnehmung ist entwicklungsabhängig, kontextgebunden und häufig von Missverständnissen geprägt. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit gezielter Bildungsangebote, die an vorhandene Vorstellungen anknüpfen und diese systematisch weiterentwickeln.

2.2 AI-Literacy

AI-Literacy wird im Allgemeinen als mehrdimensionale Kompetenz verstanden, die Wissen über Funktionsweisen von KI, Fähigkeiten im Umgang mit KI-Systemen sowie ein Verständnis ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen umfasst (Pinski & Benlian, 2024). Für Kinder bedeutet dies insbesondere, grundlegende Prinzipien wie Datenverarbeitung, Mustererkennung und algorithmische Entscheidungsprozesse zu verstehen, ohne dass tiefgehende technische Kenntnisse erforderlich sind (Yang, 2022).

Empirische Studien zeigen, dass Kinder bereits in frühen Entwicklungsphasen für KI-Lernprozesse zugänglich sind: Bereits Vorschulkinder können grundlegende Konzepte erlernen, wenn diese altersgerecht und erfahrungsbasiert vermittelt werden (Su et al., 2023; Williams et al., 2019). Dabei ist entscheidend, dass Lernangebote an konkrete Erfahrungen anknüpfen und abstrakte Inhalte durch anschauliche, oft körperlich erfahrbare Zugänge vermittelt werden – besonders wirksam sind Ansätze, die auf embodied learning, analoge Vergleiche und handlungsorientierte Aktivitäten setzen (Dai et al., 2023).

Ein zentraler Bestandteil von AI-Literacy ist die Förderung eines konzeptuellen Verständnisses von KI. Baldoni et al. (2024) zeigen jedoch, dass praktische Aktivitäten allein nicht ausreichen. Programmierbasierte oder spielerische Zugänge führen zwar zu Kompetenzzuwächsen, verändern jedoch nicht automatisch grundlegende Vorstellungen über KI. Erst durch explizite Reflexion und gezielte Konzeptarbeit können Kinder ein tieferes Verständnis entwickeln (Baldoni et al., 2024).

Darüber hinaus umfasst AI-Literacy auch eine kritische Dimension. Kinder sollen lernen, KI-Systeme nicht nur zu nutzen, sondern auch deren Grenzen, Risiken und gesellschaftliche Implikationen zu erkennen. Forschungsergebnisse zeigen, dass bereits Kinder im Volksschulalter in der Lage sind, Themen wie Bias, Fairness oder Datenschutz zu verstehen, wenn diese in geeigneter Weise vermittelt werden (Dangol et al., 2025a; Walan, 2024). Insbesondere interaktive und kontextbezogene Lernumgebungen unterstützen diese Form der kritischen Auseinandersetzung.

Wirksame pädagogische Ansätze zeichnen sich durch mehrere Merkmale aus. Sie sind handlungsorientiert, nutzen vielfältige Zugänge wie Spiele, Storytelling oder tangible Interfaces und berücksichtigen kulturelle Kontexte sowie die Lebenswelt der Kinder (Arn & Huang, 2024). Gleichzeitig zeigen Studien, dass AI-Literacy nicht nur kognitive, sondern auch affektive und soziale Dimensionen umfasst, etwa Einstellungen gegenüber KI oder die Bereitschaft, diese reflektiert zu nutzen (Hong & Kim, 2024).

AI-Literacy stellt für Kinder daher eine grundlegende Zukunftskompetenz dar: Sie ermöglicht nicht nur ein funktionales Verständnis von KI, sondern fördert auch kritisches Denken, ethische Urteilsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Voraussetzung dafür sind jedoch systematisch aufgebaute, entwicklungsangemessene Bildungsangebote, die sowohl technische als auch soziale und ethische Aspekte integrieren. Die diskutierten Perspektiven auf kindliche Vorstellungen von KI und AI-Literacy bilden den theoretischen Ausgangspunkt des vorliegenden Projekts.

3 Methode

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign und geht den Fragen nach, inwiefern ein partizipatives Forschungsdesign das Verständnis von KI fördern kann sowie welche Formen von KI Schüler*innen für den schulischen Einsatz als sinnvoll erachten und unter welchen Bedingungen. Untersucht wurde dies mit 26 Schüler*innen der dritten und vierten Schulstufe, die in zwei Gruppen im Rahmen des Freifachs *Computergestütztes Lernen* an einer mehrteiligen Workshopreihe teilnahmen. Im Folgenden werden zunächst der methodologische Zugang des Projekts, anschließend das Workshopdesign sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dargestellt.

3.1 Co – wieso?

Zentral für *CoDesAlign!* ist ein partizipativer Forschungsansatz, der Kinder nicht ausschließlich als Untersuchungsobjekte, sondern als aktive Beteiligte im Forschungsprozess versteht – Forschung *mit* statt *über*, wie es Spriggs und Gillam (2017) formulieren. Ein zentraler Bezugspunkt ist dabei der Co-Design-Ansatz, in dessen Ausgangspunkt die Annahme liegt, dass Nutzer*innen Expert*innen ihrer eigenen Umwelt sind: „at the core of co-design methodology lies the philosophy of users being experts on their own domain“ (Stedjeberg Hansen, 2017, S. 9). Bezogen auf den schulischen Kontext bedeutet dies, Schüler*innen als Expert*innen ihrer eigenen Erfahrungen in Schule und Unterricht zu verstehen und sie als gleichberechtigte Design-Partner*innen in die Entwicklung und Reflexion möglicher KI-Anwendungen einzubeziehen.

Dieses Verständnis steht zugleich im Einklang mit der Perspektive auf Kinder als gegenwärtige soziale Akteur*innen, also als *beings* und nicht ausschließlich als *becomings* (Uprichard, 2008). Partizipative Gestaltungsprozesse eröffnen damit die Möglichkeit, kindliche Perspektiven systematisch in Forschungs- und Entwicklungsprozesse einzubringen und auch solche Ideen sichtbar zu machen, die aus erwachsenen Perspektiven womöglich nicht antizipiert würden. Entsprechend verweisen Hagen et al. (2012) darauf, dass Co-Design mit Kindern nicht nur Empowerment fördern, sondern auch „unimaginable ideas“ hervorbringen kann.

Gleichzeitig erfordert diese Methode eine ständige Reflexion über Machtungleichgewichte zwischen erwachsenen Forschenden und jungen Mitforschenden (Seidl et al., 2025). Auch Stedjeberg Hansen (2017, S. 10) betont in diesem Zusammenhang: „In order to facilitate for

the child to be the main driver of the process, the facilitator has to be able to create a good knowledge sharing dynamic in the team.“ Aus diesem Grund dient das von Seidl et al. (2025) entwickelte Framework für Co-Research mit Kindern und Jugendlichen als strukturelle Rahmung dieser Überlegungen im vorliegenden Projekt. Das Framework bietet einen reflexiven Bezugsrahmen für die Gestaltung partizipativer Forschung, indem es zentrale Einflussdimensionen wie soziokulturelle Faktoren, ethische Fragen, Settingbedingungen, Projektorganisation, interpersonale Dynamiken sowie individuelle Merkmale junger Co-Designer*innen in den Blick nimmt.

Die Rolle der erwachsenen Forschenden besteht daher nicht nur darin, kindliche Perspektiven zu erheben, sondern eine Umgebung zu schaffen, in der Austausch, gemeinsame Reflexion und co-konstruktive Wissensbildung möglich werden. Im Projektverlauf wurden daher regelmäßig Räume für Rückmeldungen und gemeinsame Reflexionen geschaffen. Zugleich wurde durch angepasste Rahmenbedingungen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe unterstützt, die im Folgenden näher beschrieben wird.

3.2 Workshops

Die praktische Umsetzung des Projekts erfolgte im Rahmen einer sechsteiligen Workshopreihe, deren Einheiten inhaltlich und didaktisch aufeinander aufbauten. Ziel der Workshops war es, den Schüler*innen schrittweise eine aktive Rolle als Mitgestaltende im Forschungsprozess zu ermöglichen und sie zugleich in ihrer Auseinandersetzung mit KI im schulischen Kontext zu unterstützen.

Im ersten Workshop standen das gegenseitige Kennenlernen sowie die Einführung in das Projekt im Vordergrund. Dabei wurde bewusst darauf geachtet, die Schüler*innen von Beginn an als gleichwertige Beteiligte anzusprechen und sie als Teil des Projektteams zu positionieren. Durch entsprechende Rahmung, etwa in Form gemeinsamer Namensschilder und einer adressatenadäquaten Ansprache, sollte eine Arbeitsatmosphäre auf Augenhöhe geschaffen und die Rolle der Kinder als Expert*innen ihrer eigenen Erfahrungen gestärkt werden.

In zwei weiteren Workshops erhielten die Schüler*innen grundlegende Inputs zu KI. Thematisiert wurden unter anderem zentrale Begriffe und Abgrenzungen, Anwendungsbereiche von KI im Alltag sowie grundlegende Funktionsweisen, insbesondere im Hinblick auf Mustererkennung, Trainingsprozesse und die Bedeutung von Daten. Darüber hinaus wurde die Rolle des Menschen in der Entwicklung und Nutzung von KI-Systemen reflektiert.

Aufbauend darauf entwickelten die Schüler*innen in zwei Co-Design-Workshops in selbstgewählten Kleingruppen eigene Ideen für den Einsatz von KI im schulischen Kontext. Zur Unterstützung des Designprozesses wurden Impulsfragen eingesetzt sowie verschiedene Materialien angeboten. Die Arbeit erfolgte überwiegend digital unter Nutzung von Tablets, insbesondere der iOS-Notizen-App. Die erwachsenen Forschenden wechselten flexibel zwischen den Gruppen und unterstützten die Schüler*innen punktuell in ihren Überlegungen.

Der abschließende Workshop diente der Präsentation und gemeinsamen Reflexion der entwickelten Ideen. Auch hier wurde besonderer Wert auf eine wertschätzende Rahmung

gelegt, um die Beiträge der Schüler*innen sichtbar zu machen und ihre Rolle als aktive Mitgestaltende des Projekts zu stärken.

3.3 Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Zur Dokumentation der im Co-Design-Prozess entwickelten Ideen sowie der zugrunde liegenden Aushandlungsprozesse wurden verschiedene qualitative Erhebungsmethoden kombiniert. Ziel war es, sowohl individuelle Vorstellungen der Schüler*innen als auch gruppenbezogene Dynamiken und Entscheidungsprozesse nachvollziehbar zu machen.

Zur Erfassung von Präkonzepten und sich entwickelnden Vorstellungen kamen unter anderem Placemat-Aktivitäten sowie schriftliche Notizen der Schüler*innen zum Einsatz. Ergänzend wurden Forschungstagebücher geführt, um individuelle Perspektiven und Reflexionen festzuhalten. Für den vorliegenden Beitrag beschränkt sich der analytische Fokus jedoch auf die Daten aus den Co-Design-Prozessen, da eine umfassende Einbeziehung aller erhobenen Daten den Rahmen überschreiten würde. Die Co-Design-Prozesse wurden durch Audioaufnahmen sowie begleitende Beobachtungsnotizen dokumentiert, um Interaktionen, Aushandlungsprozesse und die Entwicklung der Designideen nachvollziehen zu können.

Die Auswertung erfolgte induktiv anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), um zentrale Themen und Deutungsmuster in Bezug auf Vorstellungen von KI, ihre wahrgenommenen Einsatzmöglichkeiten im schulischen Kontext sowie prozessbezogene Aspekte der Zusammenarbeit herauszuarbeiten.

4 Ergebnisse

Die Analyse der erhobenen Daten während der Co-Design-Workshops zeigt, dass die Primarstufenschüler*innen differenzierte Vorstellungen von KI entwickeln, die funktionale, reflexive und normative Dimensionen umfassen. Vier zentrale Themenbereiche prägen die Auseinandersetzung der Kinder mit KI: (1) Verständnis, (2) Einflussfaktoren, (3) Nutzung als Unterstützung im Schulalltag sowie (4) die Bedeutung von Regeln und Grenzen.

4.1 Verständnis

Während der Gespräche und Entwicklungsphasen in den partizipativen Co-Design-Prozessen zeigten Schüler*innen ein differenziertes Verständnis von KI, das sowohl funktionale als auch reflexive Elemente umfasst.

Auf funktionaler Ebene wird KI überwiegend als System beschrieben, das auf Eingaben reagiert, Informationen verarbeitet und sich an Nutzer*innen anpassen kann. Besonders häufig wird dabei die Idee einer adaptiven Unterstützung formuliert, etwa wenn KI Inhalte wiederholt, Fragen stellt oder Aufgaben an das individuelle Leistungsniveau anpasst. S8 erklärte beispielsweise: „Die App stellt die Fragen öfter, wenn du sie falsch hattest.“ Basierend

auf dem Entwerfen eigener KI-Ideen wurde Wissen zu funktionalen Aspekten von KI angewandt, vertieft und gestärkt, da das partizipative Forschungsdesign die Schüler*innen dazu anregte, selbst konkrete Funktionsweisen zu durchdenken und zu entwerfen.

Darüber hinaus wurden im partizipativen Forschungsdesign auch reflexive und ethische Kompetenzen der Schüler*innen gestärkt, da sie nicht nur mögliche Funktionen von KI entwarfen, sondern zugleich deren Grenzen und die Frage nach einem pädagogisch angemessenen Einsatz reflektierten. So wird die potenzielle Fehleranfälligkeit von KI-Systemen thematisiert und deren Ergebnisse nicht durchgängig als zuverlässig eingeschätzt, wie beispielsweise die Aussage von K6 illustriert: „Aber die KI kann sich doch auch irren.“ Vereinzelt werden zudem Fragen nach angemessenen Einsatzbereichen und Grenzen von KI im schulischen Kontext aufgeworfen. So wurde zum Beispiel in mehreren Gruppen diskutiert, dass KI nicht als Ersatz für menschliches Lernen genutzt werden soll, sondern explizit als unterstützendes Werkzeug, das den Lernprozess begleitet. In diesem Zusammenhang wird wiederholt betont, dass KI Lösungen nicht unmittelbar vorgibt, sondern beim eigenständigen Denken helfen soll: „[...] dass das Kind jetzt auch mal selbst nachdenken sollte, weil es sonst nicht schlauer wird“ (K2). Diese Zuschreibungen verweisen auf ein implizites Verständnis lernförderlicher Unterstützung sowie auf erste Ansätze metakognitiver Reflexion.

Insgesamt boten die partizipativen Elemente Gelegenheit für Austausch und Diskussion, in denen Schüler*innen ihre erworbene AI-Literacy vertiefen und anwenden konnten. Die Daten zeigten hierbei, dass Schüler*innen KI nicht ausschließlich als technisches Werkzeug begreifen, sondern als System, dessen Nutzung kontextabhängig bewertet und reflektiert werden muss.

4.2 Einflussfaktoren

Die erhobenen Daten deuten zudem darauf hin, dass die Tiefe der Beteiligung und der thematischen Auseinandersetzung im Designprozess durch unterschiedliche Einflussfaktoren strukturiert wurde, insbesondere durch das Alter der Schüler*innen und die jeweilige Gruppendynamik.

Ältere Kinder der 4. Schulstufe beteiligten sich häufiger kooperativ an Aushandlungsprozessen und waren stärker in kontinuierliche Diskussionen eingebunden. In diesen Gruppen wurden Ideen gemeinschaftlich weiterentwickelt, Entscheidungen wiederholt abgesichert und Konsens aktiv reflektiert, wie etwa die Rückfrage „Sind wir uns jetzt einig? Bitte seid ganz ehrlich“ (S11) verdeutlicht. Dies weist auf eine vertiefte Form der Zusammenarbeit hin, in der Beiträge nicht nur eingebracht, sondern auch gemeinsam ausgehandelt und aufeinander bezogen wurden.

Kinder der 3. Schulstufe beteiligten sich demgegenüber eher punktuell an Diskussionen. Ihre Gespräche verliefen teilweise weniger kohärent und wurden häufiger durch konkurrierende Interessen oder situative Ablenkungen unterbrochen. Besonders deutlich zeigte sich dabei die ambivalente Rolle der iPads: Einerseits eröffneten sie kreative Gestaltungsmöglichkeiten, andererseits beanspruchte ihre Bedienung viel Aufmerksamkeit und lenkte zeitweise

von der inhaltlichen Zusammenarbeit ab. Dies spiegelte sich auch in den Interaktionen der Kinder wider, wenn sich Gespräche vermehrt auf die Nutzung des Geräts oder einzelne Gestaltungsaspekte richteten, etwa in Aussagen wie „Ich will schreiben! Das ist unfair!“ (S7) oder „Wir brauchen eine andere Schrift“ (S1). In solchen Situationen trat die gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung eher in den Hintergrund, wodurch die Gespräche weniger Tiefe zeigten.

Zusammengenommen verdeutlichen die Beobachtungen und Aufzeichnungen, dass der Co-Design-Prozess in hohem Maße von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängt. Sowohl die Schulstufe als auch die Gruppenzusammensetzung und der Einsatz verschiedener Materialien strukturierten den Verlauf, die Tiefe und die Qualität der Beteiligung maßgeblich mit.

4.3 Entlastung & persönliche Umwelt

Die in den Workshops erarbeiteten KI-Ideen verdeutlichen, dass sich Schüler*innen KI überwiegend als unterstützendes Werkzeug in ihrer unmittelbaren Lernumgebung und persönlichen Umwelt wünschen.

So formulierten sie vor allem Erwartungen an adaptive Hilfen, die den Schulalltag erleichtern, etwa durch gezielte Übungswiederholungen oder individualisierte Rückmeldungen. In diesem Kontext wurde KI nicht als Ersatz für Lehrpersonen verstanden, sondern als Assistenz, die sowohl Lernprozesse als auch das Klassenmanagement unterstützen kann. Einige Kinder betonten explizit, dass KI Lehrpersonen entlasten und ihnen mehr Raum für individuelle Förderung der Schüler*innen geben könnte, „sodass die Lehrerin das nicht alles sagen muss“ (S18).

Darüber hinaus spiegeln die KI-Ideen wider, dass die Nutzung von KI im Schulalltag eng mit sozialen und räumlichen Bedingungen verknüpft ist, vor allem um diese zu optimieren. So wurde beispielsweise die Lautstärke im Klassenraum mehrfach als Herausforderung thematisiert, insbesondere von Mädchen, die eine ruhige Umgebung für die konzentrierte Arbeit bevorzugten. Sie entwickelten die Idee zu einem *Laut-Leise-Gerät*, das Unterrichtsstörungen von anderen Wortmeldungen unterscheiden kann und darauf basierend einerseits das Kind an Gesprächsregeln erinnert und andererseits der Lehrperson eine detaillierte Auswertung liefert. Eine andere Gruppe konzipierte einen KI-Stuhl, der Wege im Schulhaus effizienter gestaltet, da Ortswechsel aufgrund von Aufsichtspflicht und Sicherheitsvorkehrungen viel Zeit beanspruchen. Auch in Bezug auf persönliche Bedürfnisse schrieben Schüler*innen KI großes Potenzial im Schulalltag zu. Beispielsweise wünschte sich S21 eine KI, die sie auch aufs ausreichende Trinken aufmerksam macht.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass sich Kinder KI primär als instrumentelle Unterstützung im Schulalltag wünschen, die sich auf ihre direkte Lernumgebung, das Zusammenspiel mit Mitschüler*innen und die Arbeit der Lehrperson bezieht. In vielen Fällen sahen sie KI als Möglichkeit, Aufgaben gerechter zu verteilen, individuelle Lernstände sichtbar zu machen und damit sowohl die Eigenständigkeit der Lernenden als auch die pädagogische Unterstützung

durch die Lehrperson zu stärken. Dabei legen sie Wert auf kontextsensiblen Einsatz, der sowohl die persönlichen Lernbedingungen als auch das soziale Miteinander berücksichtigt.

4.4 Regeln

Obwohl Schüler*innen den Einsatz von KI im Schulalltag positiv beschrieben, ging aus den Diskussionen hervor, dass dieser nur unter klaren Regeln und definierten Grenzen geschehen soll.

Ein wiederkehrendes Thema war der Schutz vor Bloßstellung und die Wahrung der Fairness im Klassenkontext. S15 formulierte beispielsweise, dass Hilfen wie das Laut-Leise-Gerät oder Hinweise durch digitale Tools nur in bestimmten Situationen aktiv sein sollten, um niemanden vor anderen bloßzustellen: „Ich find das blöd, wenn das Laut-Leise-Gerät die Namen sagt. Am Ende des Schultags schaut sich die Lehrerin das an.“

Darüber hinaus wünschten sich die Kinder, dass KI nur dann Informationen liefert, wenn sie benötigt werden, und dass bestimmte Funktionen wie Lösungswege oder Hinweise gezielt freigegeben werden, um Missbrauch zu verhindern: „Ich mag, dass es den Lösungsweg nur erklärt, wenn man es braucht. Weil zum Beispiel [Name] die Lehrerin ja ständig etwas fragt.“ (S3) Auch zeitliche und situationsbezogene Grenzen wurden betont, etwa dass KI in Pausen oder zu Hause deaktiviert sein sollte: „Wenn man nach Hause geht, muss man es auf den Platz stellen“ (S11) bzw. „Bei der Schularbeit ist es ja nicht an“ (S22).

Diese Beispiele verdeutlichen, dass Kinder nicht nur die instrumentelle Funktion von KI berücksichtigen, sondern auch soziale und normative Aspekte aktiv reflektieren. Die Festlegung von Regeln und Grenzen wird dabei als entscheidend für die Akzeptanz, Fairness und den verantwortungsvollen Einsatz von KI im schulischen Alltag wahrgenommen.

5 Diskussion & Fazit

Die vorliegende Studie untersuchte, (1) inwiefern ein partizipatives Forschungsdesign das Verständnis von Künstlicher Intelligenz im Primarstufenbereich unterstützen kann und (2) welche Formen von KI Schüler*innen für den schulischen Einsatz als sinnvoll erachten. Durch den Co-Design-Ansatz können beide Fragestellungen differenziert beantwortet werden.

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage zeigt sich, dass die Schüler*innen im Rahmen des Projekts ein differenziertes Verständnis von KI entwickelten. Sie beschrieben KI nicht nur in funktionaler Hinsicht, sondern thematisierten auch deren Grenzen, mögliche Fehleranfälligkeit sowie angemessene Einsatzbereiche im schulischen Kontext. Das partizipative Forschungsdesign erwies sich als geeigneter Rahmen zur Förderung von Reflexion und Konzeptentwicklung – vor allem, da Schüler*innen durch das Designen eigener KI-Ideen an ihre Erfahrungen aus dem Schulalltag anknüpften. Eben diese Verknüpfung wird auch von Dangol et al. (2025a) sowie Heeg und Avraamidou (2024) als bedeutsamer pädagogischen Ansatz zur Vermittlung kritischer Kompetenzen zu KI hervorgehoben.

Zugleich greift das Forschungsdesign Überlegungen auf, wonach explizite Reflexion und konzeptuelle Auseinandersetzung wesentlich für den Aufbau eines vertieften Verständnisses sind (Baldoni et al., 2024; Mertala & Fagerlund, 2023). Durch die einleitenden Input-Workshops wurde eine konzeptionelle Grundlage geschaffen, auf die die Schüler*innen im Verlauf des Co-Design-Prozesses zurückgreifen konnten. Ebenso zeigte sich, dass Einflussfaktoren wie Alter und Gruppendynamik die Tiefe der Auseinandersetzung mit KI beeinflussten: Kinder der 4. Schulstufe waren im Vergleich zu den jüngeren Schüler*innen häufiger in fortlaufende Diskussionen eingebunden und stärker an gemeinsamen Entscheidungsprozessen beteiligt, wodurch verschiedene Kompetenzbereiche von AI-Literacy sichtbarer wurden und im Gespräch weiter gestärkt werden konnten.

Auch bezüglich der zweiten Forschungsfrage ergibt sich ein klares Bild. Die von den Schüler*innen entwickelten KI-Ideen waren deutlich an ihrer unmittelbaren Lebenswelt orientiert. Als sinnvoll erschienen insbesondere Anwendungen, die konkrete Herausforderungen des Schulalltags adressieren, etwa adaptive Lernhilfen, organisatorische Unterstützung, Assistenzfunktionen für Lehrpersonen oder Beiträge zu einem besseren Klassenklima. KI wurde dabei nicht abstrakt-technisch gedacht, sondern auf konkrete Erfahrungen und Bedürfnisse der eigenen Lernumgebung bezogen. Dies knüpft an Befunde an, wonach Kinder KI auf Basis ihrer Alltagserfahrungen deuten und mit konkreten Anwendungsfeldern verknüpfen (Su et al., 2023). Auffällig ist zudem, dass KI überwiegend als Unterstützung und nicht als Ersatz für Lehrpersonen oder eigenständiges Denken konzipiert wurde.

Parallel dazu formulierten die Schüler*innen klare Bedingungen für ihren Einsatz: Regeln, Fairness und die Vermeidung von Bloßstellung erwiesen sich als zentrale Voraussetzungen. KI wurde somit nicht als uneingeschränkt verfügbares Werkzeug verstanden, sondern als unterstützendes System, dessen Nutzung begrenzt, situationsangemessen und sozial verträglich gestaltet werden sollte. Diese abwägende Perspektive lässt sich mit Arbeiten verbinden, die zeigen, dass Kinder KI nicht rein technikzentriert, sondern auch in ihren sozialen Implikationen reflektieren (Walan, 2024).

Über die beiden Forschungsfragen hinaus zeigen die Befunde, dass partizipative Zugänge im Kontext von KI und Schule Perspektiven sichtbar machen können, die in öffentlichen und bildungspolitischen Debatten bislang oft randständig bleiben. Die Einbindung der Schüler*innen eröffnete dabei nicht nur Einblicke in konkrete Ideen, sondern auch in Einstellungen, Erwartungen und Vorbehalte. Dies stützt die Annahme, dass Kinder als Expert*innen ihrer eigenen schulischen Erfahrungen in die Gestaltung von KI im Bildungskontext einbezogen werden sollten, und knüpft an Arbeiten an, die Co-Design mit Kindern als Zugang zur Förderung von Beteiligung und zur Sichtbarmachung neuer Perspektiven beschreiben (Hagen et al., 2012; Seidl et al., 2025; Stedjeberg Hansen, 2017).

Einschränkend ist festzuhalten, dass das Projekt auf einer kleinen Stichprobe aus zwei Gruppen einer Schule basiert und im Rahmen eines Freifachs durchgeführt wurde. Zudem erlaubt die begrenzte Dauer der Workshopreihe keine Aussagen über langfristige Entwicklungen. Weiterführende Forschung sollte daher mit größeren und diverseren Gruppen, Ver-

gleichsgruppen sowie längsschnittlichen Designs arbeiten und zugleich prüfen, wie sich partizipative Ansätze stärker in den Regelunterricht integrieren lassen. Auch ein höheres Verhältnis von erwachsenen zu jungen Forschenden scheint sinnvoll, um für ausgeglichene Gruppendynamiken zu sorgen.

Insgesamt deutet unser Beitrag darauf hin, dass partizipative Forschungsdesigns das Verständnis von KI im Primarstufenbereich fördern können. Zugleich zeigen die Befunde, wie Schüler*innen alltagsnahe und reflektierte Vorstellungen davon entwickeln, welche Formen von KI in der Schule sinnvoll erscheinen und unter welchen Bedingungen deren Einsatz akzeptabel ist. *CoDesAlign!* zeigt: Die Auseinandersetzung mit KI in der Schule sollte nicht nur über Schüler*innen geführt werden, sondern mit ihnen – weil sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt Perspektiven einbringen, die in einer Debatte um *ihre* Zukunft nicht fehlen dürfen.

Literatur

- Andries, V., & Robertson, J. (2023). „Alexa doesn’t have that many feelings“: Children’s understanding of AI through interactions with smart speakers in their homes. *arXiv. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100176>
- Arn, L., & Huang, E. M. (2024). „Robots Can Do Disgusting Things, but Also Good Things“: Fostering Children’s Understanding of AI through Storytelling. *ACM Trans. Comput. Educ.* 24, 3, Article 40 (pp. 1–55). <https://doi.org/10.1145/367761>
- Baldoni, M., Baroglio, C., Bucciarelli, M., Capecchi, S., Gandolfi, E., Gena, C., Ianì, F., Marengo, E., Micalizio, R., Rapp, A., & Ras, I. N. (2024). Does Any AI-Based Activity Contribute to Develop AI Conception? A Case Study with Italian Fifth and Sixth Grade Classes. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 38(21), 23060-23068. <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30350>
- Boulhrir, T., & Hamash, M. (2025). Unpacking artificial intelligence in elementary education: A comprehensive thematic analysis systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 9, 100442. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100442>
- Chang, X., Yan, Z., & Wong, G. K. W. (2025). Young children’s understanding of artificial intelligence: A draw-a-picture analysis. *British Journal of Educational Technology. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1111/bjet.70022>
- Dai, Y., Lin, Z., Liu, A., Wang, W. (2023). An embodied, analogical and disruptive approach of AI pedagogy. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13371>
- Dangol, A., Wolfe, R., Dewitt, A., Chickadel, B., Kientz, J. & Dasgupta, S. (2025a). Reading AI and Reading the World: Using an Interactive AI System to Promote Children’s Understanding of AI Bias. *ACM Transactions On Computer-Human Interaction*, 32(6), 1–30. <https://doi.org/10.1145/3762807>
- Dangol, A., Wolfe, R., Zhao, R., Kim, J., Ramanan, T., Davis, K. & Kientz, J. A. (2025b). *Children’s Mental Models of AI Reasoning: Implications for AI Literacy Education*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2505.16031>

- Druga, S., & Ko, A. J. (2021). How do children's perceptions of machine intelligence change when training and coding smart programs? In *Interaction Design and Children (IDC '21)* (pp. 49–61). ACM. <https://doi.org/10.1145/3459990.3460712>
- Festerling, J., Siraj, I., & Malmberg, L.-E. (2024). Exploring children's exposure to voice assistants and their ontological conceptualizations of life and technology. *AI & Society*, 39, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01555-3>
- Hagen, E. S., Røsvik, S. M., Høiseth, M. & Boks, C. (2012). Co-Designing with children: Collecting and structuring methods. *The Design Society – A Worldwide Community*. <https://www.designsociety.org/publication/38546/co-designing-with-children-collecting-and-structuring-methods>
- Heeg, D. & Avraamidou, L. (2024). *Young children's understanding of AI. Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13169-x>
- Hong, J. & Kim, K. (2024). Impact of AIoT education program on digital and AI literacy of elementary school students. *Education And Information Technologies*, 30(1), 107–130. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12758-0>
- Kasinidou, M., Kleanthous, S. & Otterbacher, J. (2024). „AI is a robot that knows many things“: Cypriot children's perception of AI. *ACM Transactions On Computer-Human Interaction*, 32(6), 897–901. <https://doi.org/10.1145/3628516.3659414>
- Khalid, K., Iivari, N., Kinnula, M., & Sharma, S. (2022). Familiarizing children with artificial intelligence. In *Proceedings of the 25th International Academic Mindtrek Conference* (pp. 372–376). ACM. <https://doi.org/10.1145/3569219.3569390>
- Kroisleitner, O. (2026, 29. Januar). *Wiederkehr will weniger Latein, mehr KI und Informatik als eigenes Fach*. DER STANDARD. <https://www.derstandard.at/story/3000000306411/wiederkehr-will-weniger-latein-mehr-ki-und-informatik-als-eigenes-fach>
- Lichtenberger, B. (2026, April 2). *Jelinek, Handke, Zeilinger: Prominente gegen Lateinkürzung*. Schule.at. <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/jelinek-handke-zeilinger-prominente-gegen-lateinkuerzung>
- Liu, C.-C., Liao, M.-G., Chang, C.-H., & Lin, H.-M. (2022). An analysis of children's interaction with an AI chatbot and its impact on their interest in reading. *Computers & Education*, 189, 104576. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104576>
- Mertala, P. & Fagerlund, J. (2023). Finnish 5th and 6th graders' misconceptions about Artificial Intelligence. *International Journal of Child-Computer Interaction*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2311.16644>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Pinski, M. & Benlian, A. (2024). AI literacy for users – A comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans* 2(19), 100062 <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100062>
- Seidl, K., Wahl, A., Rojatz, D., Affengruber, L., Sommer, I., Klerings, I., Gugglberger, L., Nash, R., Mahr-Slotawa, J., & Griebler, U. (2025). How Best to Perform Co-Research With Children and Adolescents: A Rapid Qualitative Evidence Synthesis. *International Journal of Qualitative Methods*, 24. <https://doi.org/10.1177/16094069251346879>
- Spriggs, M., & Gillam, L. (2017). Ethical complexities in child co-research. *Research Ethics*, 15(1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1747016117750207>

- Stedjeberg Hansen, A. (2017). *How to best communicate with and encourage children during a design process*. https://www.ntnu.edu/documents/139799/1279149990/13+Article+Final_anjash_fors%C3%B8k_2017-12-07-20-11-11_Co-Design+with+Children+-+Final.pdf/b8dd19c4-d2b1-4322-a042-718e06663e13
- Su, J., Ng, D. T. K. & Chu, S. K. W. (2023). Artificial Intelligence (AI) Literacy in Early Childhood Education: *The Challenges and Opportunities*. *Computers And Education Artificial Intelligence*, 4, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124>
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Walan, S. (2024). Primary school students' perceptions of artificial intelligence – for good or bad. *International Journal Of Technology And Design Education*, 35(1), 25–40. <https://doi.org/10.1007/s10798-024-09898-2>
- Williams, R., Park, H. W. & Breazeal, C. (2019). A is for Artificial Intelligence. *Proceedings Of The 2019 CHI Conference On Human Factors in Computing Systems*, 1–11. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300677>
- Xu, Y., Thomas, T., Yu, C.-L., & Pan, E. Z. (2025). What makes children perceive or not perceive minds in generative AI? *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 4, 100135. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100135>
- Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers And Education Artificial Intelligence*, 3, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>

AI-Literacy und Demokratie

*Handlungsfähigkeit von Schüler*innen und Studierenden im digitalen Informationsraum*

Jasmin Wallner¹, Sonja Gabriel²

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1576>

Zusammenfassung

Der Beitrag arbeitet zentrale Veränderungen digitaler Informationssuche im Kontext generativer KI heraus und diskutiert deren Bedeutung für demokratische Handlungsfähigkeit sowie für bildungsbezogene Kompetenzanforderungen. Ausgangspunkt ist der Wandel von klassischen Suchmaschinen hin zu synthetisierenden und zunehmend auch handlungsorientierten KI-Systemen, die Informationspraktiken grundlegend verändern. Vor diesem Hintergrund werden Risiken und Herausforderungen für individuelle Urteilsprozesse und öffentliche Meinungsbildung sowie veränderte Anforderungen an Lernende im KI-geprägten Informationsraum aufgegriffen. Auf dieser Basis entwickelt der Beitrag eine konzeptionelle Perspektive auf eine demokratiefördernde AI-Literacy, die unterschiedliche Kompetenzen, Entwicklungsbereiche und Handlungskomponenten adressiert. Das Konzept des Newskilling dient dabei als Rahmen zur Beschreibung kooperativer Mensch-KI-Interaktion als zentrale Handlungskomponente im digitalen Informationsraum. Insgesamt wird argumentiert, dass die Verschränkung von AI-Literacy und Demokratiekompetenzen eine zentrale Voraussetzung darstellt, um Lernende zu einer reflektierten, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Orientierung in KI-geprägten Informationsumgebungen zu befähigen.

Stichwörter: Online-Suche, AI-Literacy, demokratische Teilhabe

1 Paradigmenwechsel digitaler Informationssuche

Die Online-Suche und damit digitale Informationspraktiken unterliegen einem grundlegenden Veränderungsprozess. Der unkomplizierte und teilweise auch ständig verfügbare Zugriff auf KI-Systeme führt insbesondere auch zur Nutzung von Large Language Models (LLMs) für

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: jasmin.wallner@kphvie.ac.at

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

Recherchezwecke. Während klassische Suchmaschinen primär als Navigationsinstrumente zu externen Informationsquellen dienen, übernehmen generative KI-Systeme zunehmend synthetisierende Funktionen innerhalb der Wissensbereitstellung (Kaiser et al., 2025, o. S.; Memon & West, 2024, S. 6). Diese Entwicklung markiert einen Übergang von einer selektionsorientierten Suchlogik hin zu einer synthetisierenden Antwortlogik digitaler Informationssysteme.

1.1 Von der Suchmaschine zur Handlungsmaschine

Nath et al. (2025, o. S.) beschreiben eine Entwicklung von *Search Engines* über *Answer Engines* hin zu *Action Engines*, die im Folgenden dargestellt werden.

Search Engines, also Suchmaschinen, dienen bereits seit Mitte der 1990er Jahre als Instrument zur Informationssuche im Internet. Die Verarbeitung der zahlreichen Suchergebnisse erfordert einen hohen manuellen Aufwand, da diese von den Nutzenden selbst ausgewählt, gelesen und verglichen werden müssen.

Answer Engines, also KI-basierte Antwortmaschinen sind in der Lage, aus einer unvorstellbaren Datenmenge eigenständig Inhalte zu aggregieren und zu synthetisieren – das Ergebnis ist in den meisten Fällen eine kompakte und oft sofort nutzbare Antwort. *Answer Engines* nehmen mittlerweile eine erweiterte Rolle als dialogorientierte Begleitung bei komplexen Aufgaben ein (Nath et al., 2025, o. S.).

Answer Engines können allerdings durch ihre Ausrichtung auf Geschwindigkeit und Komfort die Tiefe, Vielfalt und Genauigkeit von Informationen beeinträchtigen, was von Memon und West (2024, S. 6) als „efficiency-reliability trade-off“ beschrieben wird. Während *Search Engines* eine Vielzahl relevanter Quellen zur eigenständigen Prüfung bereitstellen, kann die automatische Generierung von Inhalten in *Answer Engines* die Perspektivenvielfalt und Transparenz einschränken (Memon & West, 2024, S. 6). Diese Effekte können durch Quellenbevorzugungen, fehlende Herkunftsnachweise, Halluzinationen, Bias und eine mögliche Reduktion kritischer Überprüfung der Nutzenden zusätzlich verstärkt werden (Memon & West, 2024, S. 6; Nath et al., 2025, o. S.).

Aktuelle Entwicklungen deuten zudem auf eine nächste Stufe sogenannter *Action Engines* hin. Dabei stellen generative KI-Systeme nicht nur Inhalte bereit, sondern führen als KI-Agenten eigenständig Handlungen zur Zielerreichung aus, da sie direkt auf Apps, Dienste oder Geräte zugreifen können (z.B. Termine buchen, E-Mails beantworten oder Produkte bestellen). Der Fokus liegt derzeit auf mehreren Entwicklungsbereichen. Erstens wird auf die Erweiterung des sitzungsübergreifenden Speichers fokussiert. Das bedeutet, dass sich das System beispielsweise Interessen, Vorlieben, Arbeitskontexte der bzw. des Nutzenden sowie frühere Anfragen und Eingaben merken kann. Zweitens geht es um die adaptive Personalisierung der Kommunikation und Unterstützung, wodurch der Mensch-KI-Dialog stärker an die individuellen Bedürfnisse und Nutzungskontexte angepasst wird. Drittens steht die Fähigkeit zur eigenständigen Planung und Ausführung komplexer Handlungen im Auftrag der Nutzenden im Mittelpunkt. Viertens werden Sicherheitsmechanismen weiterentwickelt, um Fehler, Desinformation und

den Missbrauch sensibler personenbezogener Daten zu verhindern. Der Einsatz von KI-Agenten zielt darauf ab, die Automatisierung zunehmend komplexer Prozesse zu ermöglichen und die Lücke zwischen der Informationssuche und dem Aufgabenabschluss zu schließen (Nath et al., 2025, o. S.).

1.2 Bedeutung für die demokratische Öffentlichkeit

Digitale Suchsysteme sind als zentrale Infrastrukturen demokratischer Öffentlichkeiten zu betrachten, da sie maßgeblich an der Sichtbarkeit von Informationen sowie der Strukturierung und Verfügbarkeit von Wissen beteiligt sind.

Suchmaschinen agieren als zentrale Vermittlungsinstanzen zwischen Information und Öffentlichkeit und nehmen durch ihre Funktion in der Informationsproduktion sowie in der journalistischen Recherche eine signifikante Einflussnahme auf politische und gesellschaftliche Diskurse vor (Badouard et al., 2026, S. 10). Entgegen der verbreiteten Annahme ihrer Neutralität reproduzieren Suchmaschinen Badouard et al. (2026, S. 10) zufolge also bestehende mediale Hierarchien, indem sie etablierte Quellen bevorzugen und alternative Perspektiven marginalisieren.

Auch die Studie von Poudel und Weninger (2025, o. S.) zeigt, dass Nachrichtensuchmaschinen wie Google News, Bing News und DuckDuckGo News den Zugang zu politischen Informationen aktiv strukturieren und damit Polarisierungseffekte, Themengewichtungen und Wahrnehmungen politischer Konflikte im öffentlichen Diskurs beeinflussen. Während neutrale Suchanfragen eher ausgewogene Perspektiven fördern, verstärken politisch aufgeladene Suchanfragen ideologische Silos, wobei sich zugleich Unterschiede in Quellenauswahl, Faktentreue und Vielfalt zwischen den Plattformen zeigen (Poudel & Weninger, 2025, o. S.).

Diese Einflussnahmen können einerseits die wahrgenommene Verlässlichkeit von Informationen erhöhen, andererseits jedoch auch die tatsächliche Meinungsvielfalt einschränken (Badouard et al., 2026, S. 10).

Diese Studienergebnisse betonen also die demokratiepolitische Relevanz von algorithmischen Designentscheidungen und unterstreichen die Notwendigkeit, algorithmische Verzerrungen kritisch zu reflektieren, Transparenz zu fördern sowie eine vielfältige Repräsentation von Inhalten und einen gleichberechtigten Zugang zu Informationen als Grundlage pluraler öffentlicher Meinungsbildung sicherzustellen (Badouard et al., 2026, S. 10; Poudel & Weninger, 2025, o. S.).

Digitale Plattformstrukturen transformieren dementsprechend zentrale epistemische Bedingungen öffentlicher Kommunikation und damit auch deliberative Prozesse demokratischer Meinungsbildung (Habermas, 2022, S. 41ff.). Letztere beruhen nach Habermas (2022, S. 26ff.) auf argumentationsorientierter öffentlicher Verständigung unter Bedingungen pluraler Teilhabe und funktionierender Kommunikationsinfrastrukturen, die rationale Urteilsbildung ermöglichen.

Zudem weist Kolleck (2022, o. S.) auf eine verstärkte Emotionalisierung und Polarisierung öffentlicher Diskurse durch KI-gestützte Desinformation, die wachsende Dominanz globaler Technologieplattformen sowie aufmerksamkeitsökonomische Systemlogiken hin.

Daraus ergeben sich mehrere demokratiebezogene relevante Risikodimensionen.

1.3 Demokratiebezogene Risiken

Die vorliegenden Risikodimensionen resultieren auch aus der zunehmenden Übernahme von Selektions-, Aggregations- und Synthesefunktionen durch generative Such- und Assistenzsysteme (Memon & West, 2024, S. 6). Diese Dimensionen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben und betreffen damit grundlegende Voraussetzungen für demokratische Meinungsbildungsprozesse sowie individuelle Informationspraktiken im digitalen Informationsraum.

Auf epistemischer Ebene besteht die Gefahr einer unkritischen Übernahme synthetisierter Inhalte. Die österreichische Studie „KI-Chatbots als Alltagsbegleiter für Jugendliche“ veranschaulicht, dass KI-generierte Antworten von fast der Hälfte der 500 befragten Jugendlichen ohne vertiefte Inhalts- und Quellenüberprüfung akzeptiert werden (Kaiser-Müller, 2026, S. 6). Auch in Deutschland vertraut mehr als die Hälfte von 1200 befragten Jugendlichen dem KI-Output (Feierabend et al., 2025, S. 64).

Diskursive Risiken entstehen nach Memon und West (2024, S. 3) durch Faktizitätshalluzinationen. Das bedeutet, dass generative Systeme kohärent formulierte, aber faktisch unzutreffende Narrative erzeugen können, die sich aufgrund ihrer sprachlichen Plausibilität besonders schnell in digitalen Informations- und Kommunikationsräumen verbreiten und so öffentliche Wissensbestände beeinflussen können (Memon & West, 2024, S. 7).

Darüber hinaus lassen sich partizipative Risiken beobachten. Automatisch generierte Inhalte verstärken die Gefahr, dass sich die aktive Rolle der Nutzer*innen zu einer passiven Konsumationsrolle entwickelt, die nicht auf persönliche Entscheidungen, sondern auf Entscheidungen von Algorithmen basiert (Kaiser et al., 2025, o. S.). Wenn Recherche- und Bewertungsleistungen zunehmend an technische Systeme delegiert werden, wird das persönliche Engagement und die eigenständige Beteiligung geschwächt. Gemäß Vallès-Peris und Domènech (2024, S. 7) bedarf es daher einem klaren Zusammenspiel zwischen technologischer Entwicklung und Demokratie, um die aktive und demokratische Handlungsfähigkeit sowie die eigenständig kritische Beteiligung von Lernenden fördern zu können.

Schließlich werden auf subjektiver Ebene mögliche Kompetenzverschiebungen im Sinne eines sogenannten Deskilling diskutiert. Deskilling führt dazu, dass zentrale kognitive Prozesse wie Quellenbewertung, Argumentationsprüfung und strukturierte Problemlösung seltener eigenständig durchgeführt werden und nach Reinmann (2023, S. 5) auch die Wissensarbeit dahingehend gefährden kann.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Wandel von Suchmaschinen zu Handlungsmaschinen nicht nur technologische Innovationen und Entwicklungen darstellt, sondern eine zentrale Herausforderung für demokratische Bildung im digitalen Zeitalter markiert.

2 Die Online-Suche mit generativer KI

Die Integration generativer KI in digitale Suchumgebungen zeigt sich derzeit in unterschiedlichen Formen. Dazu zählen *Answer Engines*, wie sie bereits in Abschnitt 1.1 beschrieben wurden, generative SERP-Elemente (Search Engine Results Page – Suchmaschinenergebnisseite) innerhalb traditioneller Suchmaschinen, bei denen KI-basierte Zusammenfassungen in die Ergebnislisten integriert werden, sowie hybride Search-plus-Chat-Integrationen, in denen Websuche und dialogische Interaktion parallel kombiniert werden (Esposito, 2026, S. 3ff.).

Diese Formen verschieben die Funktion von Suchmaschinen schrittweise von einer primär navigationsorientierten Bereitstellung von Quellen hin zu einer zunehmend interpretierenden und aggregierenden Wissensvermittlung. Für Nutzende – insbesondere auch für Lernende – verändert sich damit die Rolle der Informationssuche grundlegend, da Informationen nicht mehr ausschließlich erschlossen, sondern verstärkt durch (generative) KI-Systeme vorstrukturiert und kontextualisiert werden.

Empirische Studien zeigen in diesem Zusammenhang auch bereits deutliche Veränderungen im Nutzungsverhalten. So greifen Nutzende von ChatGPT signifikant seltener auf externe Webseiten zu als Nutzende klassischer Suchmaschinen, wie beispielsweise Google (Kaiser et al., 2025, o. S.).

Die Studie von Chapekis et al. (2025, o. S.) verdeutlicht zudem, dass Google-Nutzende bei Anzeige KI-generierter Zusammenfassungen seltener auf weiterführende Suchergebnislinks zugreifen und Suchsitzungen häufiger vorzeitig beenden. Gleichzeitig stellen die sichtbaren Quellen bei KI-generierten Inhalten nur einen Teil der tatsächlichen Informationsbasis dar, wodurch eigenständige Verifikationsprozesse erschwert werden (Chapekis et al., 2025, o. S.).

Diese Entwicklung gewinnt zusätzliche Relevanz im Kontext von Desinformation. Die Studie von Gaborit (2024, S. 81) zeigt eine zunehmende Diskrepanz zwischen der subjektiven Einschätzung der eigenen Kompetenz im Umgang mit Desinformation und dem tatsächlichen Wissen über deren Funktionsweisen, Akteur*innen und Wirkmechanismen.

Außerdem erhöhen die in Abschnitt 1.3 beschriebenen Faktizitätshalluzinationen (Memon & West, 2024, S. 7) das Risiko einer unkritischen Übernahme der KI-generierten Inhalte der Studie von Danry et al. (2024, S. 8f.) zufolge.

Besonders interessant ist in diesem Kontext der Zusammenhang zwischen AI Literacy und Akzeptanz von KI-Output: Nutzende mit gering ausgeprägter AI Literacy zeigen eine höhere Bereitschaft, KI-generierten Inhalten Vertrauen entgegenzubringen, was wiederum zu einer geringeren geistigen Anstrengung führen kann und die Gefahr der Abhängigkeit von KI-Systemen birgt (Zhang et al., 2025, S. 1306).

2.1 Jugendliche und LLMs

Die potenzielle Gefahr einer Abhängigkeit von KI-Systemen und deren Output ist auch unter Jugendlichen ein relevantes Thema. Im Rahmen der österreichischen Studie „KI-Chatbots als

Alltagsbegleiter für Jugendliche“, auf die bereits im Abschnitt 1.3 Bezug genommen wurde, äußern 56 % der Teilnehmenden diese Bedenken (Kaiser-Müller, 2026, S. 6). Die Studie wurde zwischen Oktober und November 2025 durchgeführt und umfasste eine Onlinebefragung von 500 Jugendlichen im Alter von elf bis siebzehn Jahren sowie zwei Fokusgruppen mit vierzehn Jugendlichen im Alter von zwölf bis fünfzehn Jahren (Kaiser-Müller, 2026, S. 8).

Diese Studie sowie auch die in Deutschland durchgeführte JIM-Studie 2025 belegen die Etablierung von LLMs im Rahmen des Online-Suchprozesses von Jugendlichen. Die 1200 Teilnehmenden der JIM-Studie waren zwischen zwölf und neunzehn Jahre alt und wurden zwischen Juni und Juli 2025 befragt (Feierabend et al., 2025, S. 2f.). Das LLM ChatGPT zählt im Jahr 2025 bei den Jugendlichen nach den klassischen Suchmaschinen, wie beispielsweise Google, zu den wichtigsten digitalen Suchumgebungen in Deutschland (Feierabend et al., 2025, S. 49). 74 % geben die Nutzung zum Zweck des Lernens oder für Hausaufgaben an und 70 % für die Online-Suche, wobei letzteres im Vergleich zu 2024 um über 25 % gestiegen ist (Feierabend et al., 2025, S. 62f.).

Auch in Österreich nutzen 94% der befragten Jugendlichen LLMs und 73 % davon im schulischen Kontext, wobei sich die zentralen Nutzungsmotive bei 47 % auf die Suche und Zusammenfassung sowie bei 34 % auf das Erklären konzentrieren (Kaiser-Müller, 2026, S. 2f.).

Diese Zahlen, die voraussichtlich in den nächsten Jahren aufgrund der immer stärkeren Integration von generativen KI-Systemen in Alltagsanwendungen noch steigen werden, machen deutlich, dass eine Thematisierung der Risiken und Auswirkungen der KI-unterstützten Suche im schulischen Kontext unumgänglich ist.

2.2 Studierende und LLMs

Auch Studierende nutzen LLMs bereits zu einem großen Teil und in erster Linie für die Textarbeit mit Fokus auf die Online-Suche. Dies geht beispielsweise aus dem Arbeitspapier Nr. 91 „Die KI-Nutzung in Studium und Lehre“ des Hochschulforum Digitalisierung hervor (Bosse et al., 2026, S. 40). Diese Entwicklung verweist auf eine Transformation (akademischer) Informationspraktiken hin zu hybriden Suchformen, in denen klassische Suchmaschinenrecherche zunehmend durch dialogische Interaktion mit LLMs ergänzt wird.

Interessant ist, dass Studierende der Nutzung häufig einen entlastenden und effizienzsteigernden Faktor im Rahmen der Lernunterstützung zusprechen (Bosse et al., 2026, S. 45).

Insgesamt zeigt die aktuelle internationale Studienlage zwar eine intensive, aber oft oberflächliche KI-Nutzung an Hochschulen, die aufgrund mangelnder Kompetenzen, fehlender institutioneller Strategien und unzureichender Supportstrukturen vor erheblichen Qualifizierungsherausforderungen steht (Bosse et al., 2026, S. 72).

Melumad und Yun (2025, S. 9) haben in ihren Studienexperimenten gezeigt, dass die Nutzung von LLMs bei der Aneignung von Wissen zu einem bisher unbekannten Thema zu flacherem Wissen führt im Vergleich zur Nutzung einer herkömmlichen Suchmaschine. Dies trifft sogar zu, wenn die von den Sprachmodellen zusammengestellten Informationen faktisch korrekt sind. Allein die Tatsache, dass das Browsen durch Suchergebnisse und die eigenständige

Synthese von Informationen den Proband*innen abgenommen wurde, führte zu einem oberflächlicheren Wissenserwerb.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ergibt sich daraus ein wachsender Bedarf an der systematischen Förderung KI-bezogener Kompetenzen im Sinne einer erweiterten Informations- und Urteilskompetenz im Umgang mit generativen KI-Systemen. Vor dem Hintergrund dialogisch strukturierter Suchprozesse, in denen Informationen zunehmend synthetisiert statt quellenbasiert rezipiert werden, gewinnen insbesondere Fähigkeiten zur kritischen Einordnung und Bewertung KI-generierter Inhalte an Bedeutung.

3 AI-Literacy und demokratiebezogene Kompetenzen

Die Kompetenzanforderungen werden in aktuellen Diskursen insbesondere unter den Konzepten der AI-Literacy sowie demokratiebezogener Kompetenzen thematisiert. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lernende dazu befähigt werden können, generative KI nicht nur funktional zu nutzen, sondern auch kritisch zu analysieren und in ihren gesellschaftlichen Implikationen differenziert zu betrachten.

Vallès-Peris und Domènech (2024, S. 8) plädieren im schulischen Kontext für eine umfassende Digital Citizenship, die im digitalen Bereich über reine Anwendungskompetenzen hinausgeht. Lernende sollen dazu befähigt werden, Technologien im Rahmen eines gesellschaftlich geteilten, gemeinwohlorientierten und an John Deweys Konzept des Denkens und Handelns orientierten Bildungsverständnisses kritisch zu reflektieren, demokratisch mitzugestalten und verantwortungsvoll in soziale Aushandlungsprozesse einzubringen (Vallès-Peris & Domènech, 2024, S. 8). Im Folgenden werden die konkreten Anforderungen an die Kompetenzen in Bezug auf KI, die im Fokus der AI-Literacy stehen, und Demokratie dargelegt.

3.1 AI-Literacy

AI-Literacy umfasst der OECD (2025, S. 6) zufolge Wissen, Fähigkeiten und Denkweisen, die Lernende zur Auseinandersetzung, Nutzung, Verwaltung und Gestaltung von KI-Systemen einschließlich ihrer Chancen und Herausforderungen sowie der ethischen Aspekte befähigen.

Veldhuis et al. (2025, S. 13) zufolge muss AI-Literacy als fächerübergreifendes Bildungsziel verstanden werden, das durch die Unterstützung von Lehrkräften, ko-kreative Curriculumentwicklung und partizipative Lernsettings zur Förderung digitaler Mündigkeit beiträgt. Zugleich stärkt es die Agency von Lernenden, indem es ihre Fähigkeit zur selbstständigen Perspektivbildung, Selbstregulation und reflektierten Auseinandersetzung mit KI-Technologien in unterschiedlichen Fachkontexten unterstützt (Veldhuis et al., 2025, S. 13).

Es existieren bereits einige Definitionen, Ansätze und Modelle, die sich mit AI-Literacy speziell auch im schulischen und hochschulischen Kontext auseinandersetzen.

Auch wenn das Modell „KI Kompetenzen für Lehrende und Lernende“ von Alles et al. (2025) in Abbildung 1 noch nicht wissenschaftlich fundiert wurde und aus der Praxis heraus ent-

standen ist, gibt es mit den vier Entwicklungsbereichen *Verstehen*, *Anwenden*, *Reflektieren* und *Mitgestalten*, die wiederum auf drei unterschiedlich definierten Niveaustufen ausdifferenziert wurden (Alles et al., 2025, S. 3ff), einen anschlussfähigen Orientierungsrahmen in diesem Beitrag, der zentrale Dimensionen einer handlungsorientierten AI-Literacy strukturiert beschreibt.

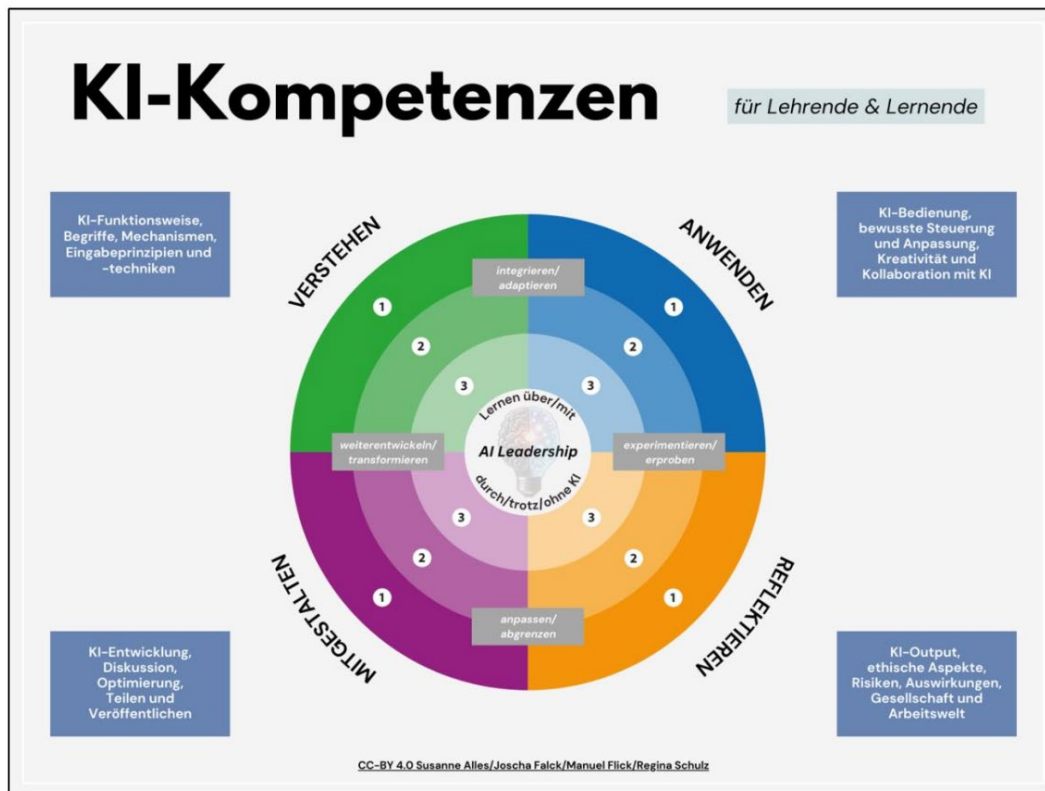


Abbildung 1: „KI Kompetenzen für Lehrende und Lernende“ von Alles et al. (2025, S. 4)
ist lizenziert mit [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Während *Verstehen* – als Basis in diesem kreislaufförmigen Modell – die Kenntnis grundlegender Funktionsweisen von KI-Systemen und deren Potenziale und Grenzen umfasst, beschreibt *Anwenden* das zunehmend systematische Integrieren KI-basierter Werkzeuge in eigene Lern- und Arbeitskontexte (Alles et al., 2025, S. 3f.). *Reflektieren* bezieht sich auf die kritische Bewertung eigener Nutzungserfahrungen sowie gesellschaftlicher und ethischer Auswirkungen von KI, und *Mitgestalten* schließlich zielt auf eine verantwortungsbewusste Beteiligung an der Weiterentwicklung von Lernumgebungen, Bildungsprozessen und öffentlichen Diskursen im Kontext KI-basierter Technologien (Alles et al., 2025, S. 3f.).

Im Hochschulbereich beschreibt das AI-Literacy Heptagon nach Hackl et al. (2026), dargestellt in Abbildung 2, KI-bezogene Kompetenzen als mehrdimensionales Entwicklungsmodell, das sieben zentrale Kompetenzbereiche umfasst: technisches Verständnis, Anwendung, Integration, rechtliche Aspekte, gesellschaftliche/soziale Aspekte, ethische Reflexion sowie kritisches Denken.

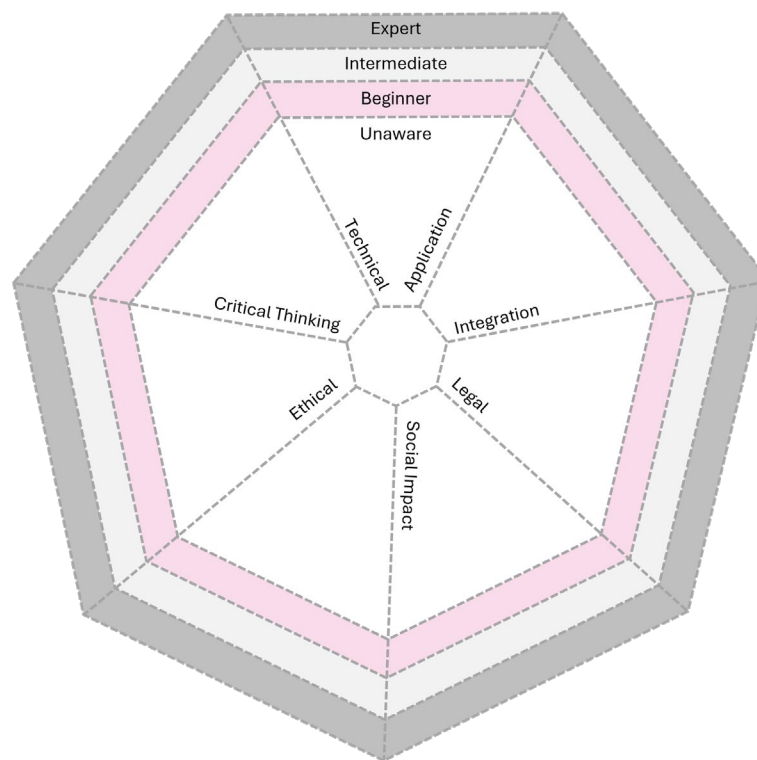


Abbildung 2: The AI Literacy Heptagon: An Orientation Framework for ALL
(Hackl et al., 2026, S. 7), eigene Darstellung

AI Literacy geht auch in diesem Modell über reine Bedienkompetenz hinaus und schließt sowohl funktionale als auch reflexive und gesellschaftsbezogene Fähigkeiten ein. Ergänzend strukturiert das Modell Kompetenzentwicklung entlang vier aufeinander aufbauender Niveaustufen – von *Unaware* über *Beginner* und *Intermediate* bis *Expert* – und macht damit sichtbar, dass der kompetente Umgang mit KI als kontinuierlicher Lernprozess zu verstehen ist (Hackl et al., 2026, S. 7).

Beide Modelle beziehen demnach ähnliche Entwicklungsbereiche mit ein und differenzieren diese auf unterschiedlichen Niveaustufen, um eine systematische Förderung von AI-Literacy in (hoch-)schulischen Bildungsprozessen zu unterstützen. In diesem Zusammenhang werden technische, normative und gesellschaftlich relevante Perspektiven berücksichtigt, jedoch werden demokratiebezogene Kompetenzen noch nicht explizit aufgegriffen. Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass Kompetenzen im Umgang mit generativer KI nicht isoliert als reine technische Kompetenzen verstanden werden können, sondern in enger Verbindung mit demokratiebezogenen Bildungszielen stehen.

3.2 Demokratiebezogene Kompetenzen

Im schulischen Kontext beschreiben Kolb und Pietzonka (2025, o. S.) Demokratiekompetenz als multidimensionales Konstrukt aus fünf zentralen Säulen, das weit über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und in Abbildung 3 dargestellt wird.

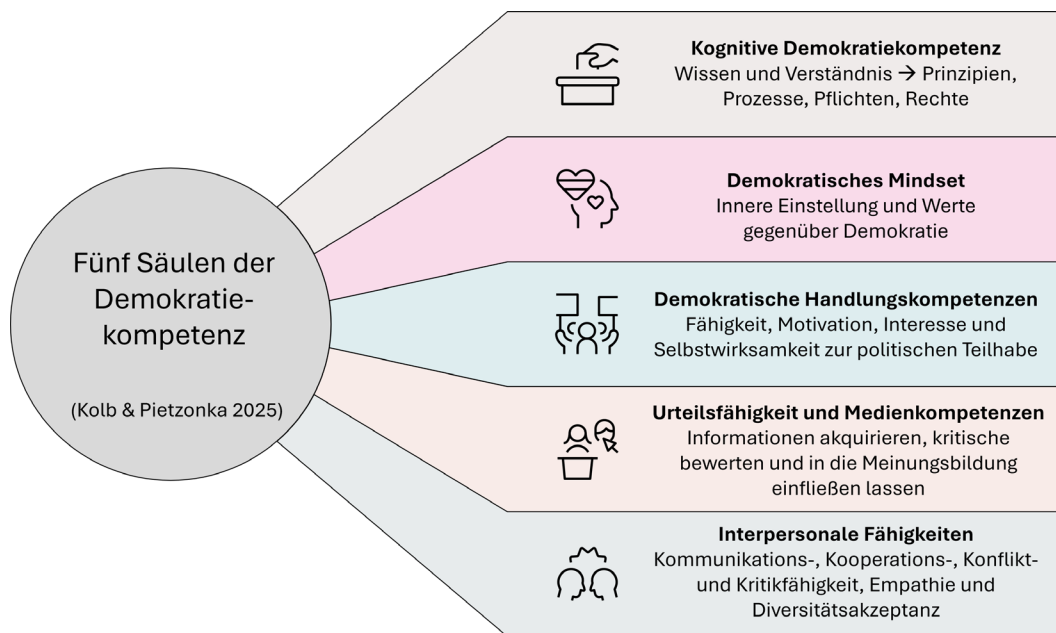


Abbildung 3: Fünf Säulen der Demokratiekompetenz nach Kolb und Pietzonka (2025), eigene Darstellung (Grafik mit Napkin.at erstellt, Nachbearbeitung der Farben, Text und Positionierungen)

Die erste Säule, die *kognitive Demokratiekompetenz*, umfasst das klassischerweise im Fachunterricht vermittelbare inhaltliche Wissen über politische Prozesse, administrative Zuständigkeiten sowie demokratische Rechte und Pflichten (Kolb & Pietzonka, 2025, o. S.). Darauf aufbauend beschreibt das *demokratische Mindset* (zweite Säule) die innere, affektiv verankerte Einstellung und wertschätzende Haltung zur Demokratie, die nicht nur gelehrt, sondern durch eine entsprechende Organisations- und Wertekultur der Bildungseinrichtung aktiv vorgelebt werden muss (Kolb & Pietzonka, 2025, o. S.). Die dritte Säule bilden die *demokratischen Handlungskompetenzen*, welche die Motivation und politische Selbstwirksamkeit umfassen, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen (Kolb & Pietzonka, 2025, o. S.). Diese Säulen können Lernende durch reale Partizipationsmöglichkeiten wie Gremienarbeit, Klassenräte oder Projektwochen praktisch erproben.

Durch den digitalen Wandel und die Gefahren von (KI-gestützter) Desinformation, Social-Media-Filterblasen oder Echokammern rückt die vierte Säule, die *Urteilsfähigkeit und Medienkompetenz*, stark in den Fokus. Lernende müssen befähigt werden, Inhalte zu beurteilen und Sach- von Werturteilen zur Meinungsbildung differenziert einzuordnen (Kolb & Pietzonka, 2025, o. S.).

Komplettiert wird das Modell durch *interpersonale Fähigkeiten* (fünfte Säule) wie „Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konflikt- u. Kritikfähigkeit, Empathie und Diversitätsakzeptanz“ (Kolb & Pietzonka, 2025, o. S.). Da diese Merkmale oft tief verankert sind und dispositionalen Charakter haben, lassen sie sich durch klassischen Unterricht kaum direkt vermitteln, stellen aber als psychologische Voraussetzung für ein respektvolles, pluralistisches Miteinander und den Kompetenzzuwachs eine zentrale Komponente dar (Kolb & Pietzonka, 2025, o. S.).

4 Demokratiefördernde AI-Literacy

Vor den bisherigen Überlegungen rückt nun die Frage in den Mittelpunkt, wie demokratische Handlungskompetenz unter den Bedingungen KI-gestützter Informationspraktiken weiterentwickelt werden kann und welche Bedeutung einer demokratiefördernden AI-Literacy dabei zukommt.

Abbildung 4 ist ein Versuch der Veranschaulichung konzeptioneller Verschränkung von AI-Literacy, Demokratiekompetenz sowie dem Ansatz des Newskilling im Kontext einer zunehmend KI-geprägten Informationsumgebung. Newskilling wurde von Weißels und Maibaum (2026, o. S.) geprägt und bedeutet vereinfacht gesagt, dass wir explizit und implizit lernen, unser Gehirn und die KI als Team zur Problemlösung im Rahmen einer „kognitiven Erweiterung“ einzusetzen und dabei im Fokus einer „metakognitiven Selbststeuerung“ immer zu kontrollieren, was wir gerade (in der KI-Interaktion) tun, dieses Tun einzuschätzen und gezielt Steuerungsmaßnahmen zu setzen.

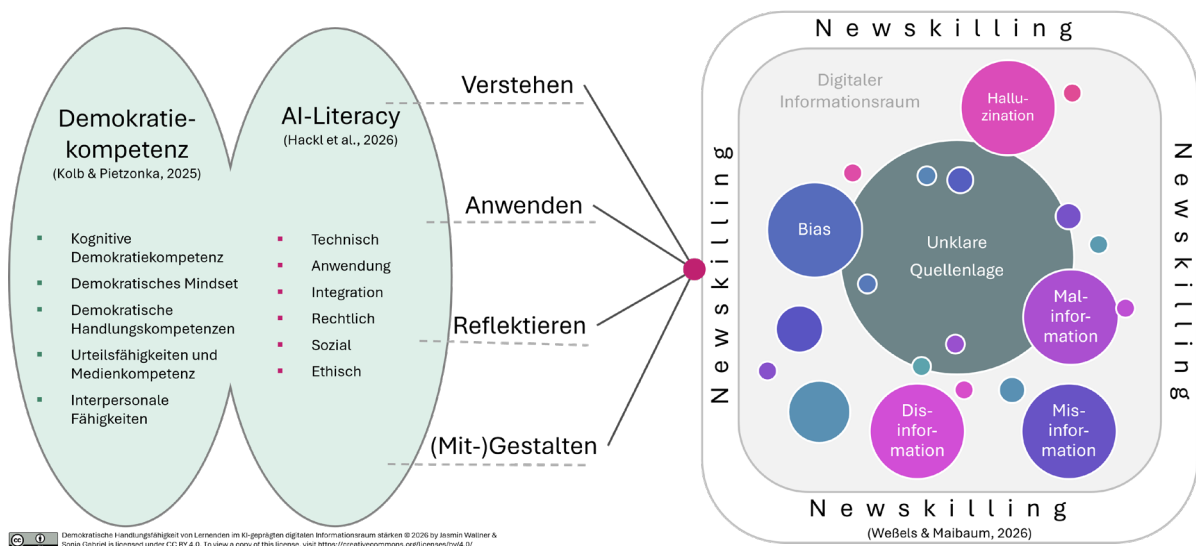


Abbildung 4: Demokratische Handlungsfähigkeit von Lernenden im KI-geprägten digitalen Informationsraum stärken, lizenziert mit [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Im linken Bereich der Abbildung 4 werden die KI- und demokratiebezogenen Kompetenzen nach den fünf Säulen der Demokratiekompetenz nach Kolb und Pietzonka (2025, o. S.), wie im Abschnitt 3.2 erläutert, sowie die sieben Felder der AI-Literacy nach Hackl et al. (2026, S. 7), wie im Abschnitt 3.1 beschrieben, dargestellt. Diese Kompetenzen finden auf unterschiedlichen Entwicklungsbereichen statt. Als verbindende Struktur zum Newskilling fungieren daher die vier Entwicklungsbereiche *Verstehen*, *Anwenden*, *Reflektieren* und *(Mit-)Gestalten* des KI-Kompetenzmodells nach Alles et al. (2025), auf welches ebenfalls in Abschnitt 3.1 eingegangen wurde.

Im rechten Teil der Abbildung werden die zunehmend komplexen Herausforderungen des digitalen Informationsraums wie unter anderem unklare Quellenlagen, Bias, KI-bedingte Hal-

luzinationen sowie Typen der Informationsstörungen (Mis-, Des- und Malinformation) dargestellt. Vor diesem Hintergrund beschreibt das Konzept des Newskilling nach Weißels und Maibaum (2026) jene Handlungskomponente, die Lernende dazu befähigt, sich in dynamischen digitalen Informationsumgebungen zu orientieren und zu bewegen sowie die hierfür notwendigen Kompetenzen im Sinne einer demokratiefördernden AI-Literacy, wie im linken Bereich der Abbildung dargestellt, aufzubauen und weiterzuentwickeln.

5 Im digitalen Informationsraum handlungsfähig bleiben – ein Fazit

Die Ausführungen zeigen, dass der Übergang von selektionsorientierten Suchprozessen zu synthetisierenden und zunehmend handlungsorientierten KI-Systemen sowie die belastenden, negativen Faktoren im digitalen Informationsraum neue Anforderungen an die demokratische Handlungsfähigkeit von Lernenden stellt und integrative AI-Literacy erforderlich macht.

Risiken wie Halluzinationen, Bias, unklare Quellenlagen, Mis-, Des- und Malinformation sowie eine mögliche Schwächung der eigenständigen Recherche- und Urteilsprozesse können demokratische Kompetenzen und Meinungsbildung beeinträchtigen. Zugleich bieten LLMs auch Potenziale im digitalen Informationsraum. Sie können unter anderem bei der Ideensammlung und beim Brainstorming, beim Strukturieren von Informationen, beim Vergleichen von Perspektiven sowie bei der Vorbereitung eigener Argumentationen unterstützen. Das fachliche, implizite Wissen sowie kritische Denken sind jedoch unumgänglich, um KI-Output auch einschätzen und beurteilen zu können. Entscheidend ist demnach nicht, ob LLMs genutzt werden, sondern wie reflektiert, kritisch und verantwortungsbewusst diese Nutzung erfolgt.

Für den Schulkontext bedeutet das, dass grundlegende Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen im KI-geprägten Informationsraum frühzeitig aufgebaut und gefördert werden müssen. Schüler*innen müssen lernen, KI-generierte Inhalte zu hinterfragen, Quellen zu prüfen, Unsicherheiten zu erkennen und vor allem auch eigene Positionen und Meinungen begründet zu entwickeln. Eine demokratiefördernde AI-Literacy ist daher auch eng mit Medienbildung im Primarstufenbereich sowie Digitaler Grundbildung im Sekundarstufenbereich, politischer Bildung und digitaler Mündigkeit verbunden.

Für den Hochschulkontext ergeben sich spezifische Anforderungen an wissenschaftlichem Arbeiten, fachlicher Vertiefung und epistemischer Verantwortung. Studierende benötigen Kompetenzen, um LLMs nicht nur gezielt für Recherche, Textarbeit und Strukturierung einzusetzen, sondern auch deren Ergebnisse fachlich zu prüfen, methodisch einzuordnen und transparent in akademische Arbeitsprozesse zu integrieren. Im Fokus steht dabei die Verbindung von KI-basierter Unterstützung mit eigenständiger Analyse, kritischer Reflexion und wissenschaftlicher Urteilskraft.

Das Konzept des Newskilling verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass Kompetenzentwicklung zunehmend als kooperative Interaktion zwischen Mensch und KI zu verstehen ist:

Die Integration von KI in Bildungsprozesse markiert demnach nicht das Ende der Kompetenzentwicklung, sondern deren nächste Stufe, in der die souveräne und verantwortungsbewusste Kooperation und Handlung zwischen Mensch und digitalem System zur Kernqualifikation wird (Weßels & Maibaum, 2026, o. S.). AI-Literacy samt deren unterschiedlichen Dimensionen ist dabei ein wichtiger Baustein, um handlungsfähig zu bleiben.

Gleichzeitig bedarf es der Förderung von Demokratiekompetenzen, um sich im digitalen Informationsraum mit all den herausfordernden Facetten orientieren und positionieren zu können und sich nicht zu verlieren. Demokratiefördernde AI-Literacy erweist sich damit nicht nur als pädagogische Aufgabe, sondern auch als Bestandteil einer breiteren gesellschaftlichen Strategie zur Sicherung pluraler Meinungsbildung, die nach Kolleck (2022, o. S.) zusätzlich auch regulatorische Maßnahmen gegenüber Plattformanbietern, die Förderung gesellschaftlicher Resilienz im Umgang mit Informationsdynamiken sowie die Stärkung unabhängiger journalistischer Institutionen als zentrale Handlungsfelder einschließt.

Demokratische Handlungsfähigkeit im KI-geprägten Informationsraum entsteht letztlich dort, wo AI-Literacy und Demokratiekompetenzen zusammengedacht und miteinander verschränkt werden und in Bildungsprozesse entsprechend gestaltet und gezielt gefördert werden.

Als Limitation ist zu berücksichtigen, dass der Beitrag primär konzeptionell argumentiert und bestehende Kompetenzmodelle integrativ zusammenführt, ohne deren praktische Wirksamkeit empirisch zu überprüfen. Weitere Forschung erscheint daher insbesondere im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung demokratiefördernder AI-Literacy-Ansätze sowie deren Implementation in (hoch-)schulischen Bildungsprozessen erforderlich.

Anmerkungen zur Nutzung generativer KI

Zur Strukturierung des Beitrags wurde ChatGPT 5.4 unterstützend eingesetzt. Zur punktuellen sprachlichen Überarbeitung einzelner Formulierungen wurde das Programm DeepL Write verwendet. Darüber hinaus wurde napkin.ai zur Entwicklung der Visualisierungsideen für die Abbildungen 3 verwendet. Zur Selektion von Literatur wurde unterstützend Perplexity verwendet.

Literatur

Alles, S., Falck, J., Flick, M., & Schulz, R. (2025). *KI-Kompetenzen für Lehrende und Lernende. Aus der Praxis für die Praxis—Eine adaptierbare Version* (Virtuelles Kompetenzzentrum – Schreiben lehren und lernen mit Künstlicher, Hrsg.) [Blogbeitrag vom 13. März 2025]. <https://zenodo.org/records/15047793>

- Badouard, R., Lyubareva, I., Maillé, P., & Tuffin, B. (2026). An inquiry into the neutrality of search engines: Developing tools and indicators to compare bias on socially sensitive topics. *Information and Software Technology*, 189, 107925. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2025.107925>
- Bosse, E., Wannemacher, K., & Lübcke, M. (2026). Die KI-Nutzung in Studium und Lehre. Ein Review auf Grundlage empirischer Studien. *Arbeitspapier Nr. 91*. https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2026/01/HFD_AP_91_Review_KI-Nutzung_in_Studium_und_Lehre.pdf
- Chapekis, A., Lieb, A., Shah, S., & Smith, A. (2025, Mai 23). What Americans See About AI Online. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/data-labs/2025/05/23/what-web-browsing-data-tells-us-about-how-ai-appears-online/>
- Danry, V., Pataranutaporn, P., Groh, M., Epstein, Z., & Maes, P. (2024). *Deceptive AI systems that give explanations are more convincing than honest AI systems and can amplify belief in misinformation* (arXiv:2408.00024). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2408.00024>
- Esposito, E. (2026). Answer engines and other communication partners. *Communication Theory*, qtaf036. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaf036>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., & Glöckler, S. (2025). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf
- Gaborit, P. (2024). A Sociopolitical Approach to Disinformation and AI: Concerns, Responses and Challenges. *Journal of Political Science and International Relations*, 7(4), 75–88. <https://doi.org/10.11648/j.jpsir.20240704.11>
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik* (Erste Auflage, Originalausgabe). SuhrkampProQuest Ebook Central. <https://ubdata.univie.ac.at/AC16728984>
- Hackl, V., Müller, A. E., & Sailer, M. (2026). The AI literacy heptagon: A structured approach to AI literacy in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100540. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100540>
- Kaiser, C., Kaiser, J., Schallner, R., & Schneider, S. (2025). A New Era of Online Search? A Large-Scale Study of User Behavior and Personal Preferences during Practical Search Tasks with Generative AI versus Traditional Search Engines. *Proceedings of the Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–7. <https://doi.org/10.1145/3706599.3720123>
- Kaiser-Müller, K. (2026). Neue Studie: KI-Chatbots als Alltagsbegleiter für Jugendliche. *Medienimpulse*, 64(1). <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/10294/10502>
- Kolb, C. J., & Pietzonka, M. (2025). Demokratiekompetenz im gesellschaftlichen Wandel – Herausforderungen und Grenzen der Demokratiebildung in der Schule. *Politische Vierteljahresschrift*. <https://doi.org/10.1007/s11615-025-00640-8>
- Kolleck, A. (2022). Wandel demokratischer Öffentlichkeiten durch Digitalisierung und Künstliche Intelligenz. In M. Schmidt (Hrsg.), *Kompendium Digitale Transformation*. UVG-Verlag. <https://pressbooks.pub/kompendium/chapter/wandel-demokratischer-oeffentlichkeiten-durch-digitalisierung-und-kuenstliche-intelligenz/>
- Melumad, S., & Yun, J. H. (2025). *Experimental Evidence of the Effects of Large Language Models versus Web Search on Depth of Learning*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5104064>

- Memon, S. A., & West, J. D. (2024). *Search Engines Post-ChatGPT: How Generative Artificial Intelligence Could Make Search Less Reliable* (arXiv:2402.11707). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.11707>
- Nath, S., White, R. W., Faisal, F. E., Sharp, M. E., Gruen, R. W., & Sivalingam, L. R. (2025). From Search Engines to Action Engines. *Computer*, 58(6), 59–68. <https://doi.org/10.1109/MC.2025.3556643>
- OECD (Hrsg.). (2025). *Empowering Learners for the Age of AI. An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education* [Review Draft]. https://ailiteracyframework.org/wp-content/uploads/2025/05/AILitFramework_ReviewDraft.pdf
- Poudel, A., & Weninger, T. (2025). *Social and Political Framing in Search Engine Results* (Version 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2507.13325>
- Reinmann, G. (2023). Deskilling durch Künstliche Intelligenz? Potenzielle Kompetenzverluste als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. *Diskussionspapier Nr. 25*.
- Vallès-Peris, N., & Domènech, M. (2024). Digital citizenship at school: Democracy, pragmatism and RRI. *Technology in Society*, 76, 102448. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2023.102448>
- Veldhuis, A., Lo, P. Y., Kenny, S., & Antle, A. N. (2025). Critical Artificial Intelligence literacy: A scoping review and framework synthesis. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 43, 100708. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100708>
- Weßels, D., & Maibaum, M. (2026, Februar 2). *Vom Deskilling zum Newskilling mit KI*. Forschung & Lehre. <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/vom-deskilling-zum-newskilling-mit-ki-7512>
- Zhang, S., Ganapathy Prasad, P., & Schroeder, N. L. (2025). Learning About AI: A Systematic Review of Reviews on AI Literacy. *Journal of educational computing research*, 63, 1322. <https://doi.org/10.1177/07356331251342081>

KI:Medien:Ethik

Hochschullehrende zwischen Chancen, Befürchtungen und Verantwortung

*Sonja Gabriel¹, Elisabeth Zissler², Jennifer Jakob³,
Michaela Liebhart-Gundacker⁴*

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1579>

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Ergebnisse des quantitativen Forschungsteils des Projekts KI:Medien:Ethik vor. Im Mittelpunkt stehen Einstellungen von Hochschullehrenden an einer Pädagogischen Hochschule zu generativer Künstlicher Intelligenz sowie zu ausgewählten ethischen Fragestellungen. Grundlage bilden zwei Online-Erhebungen aus den Jahren 2024 und 2025, die deskriptiv vergleichend ausgewertet werden. Analysiert wird, welche Chancen, Befürchtungen und ethischen Problemwahrnehmungen Hochschullehrende mit KI-Systemen verbinden und wie sich Antworttendenzen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten verändern. Die Auswertung wird entlang ethischer Prinzipien wie Gerechtigkeit, Nicht-Nachteiligkeit, Vorteilhaftigkeit, Nachvollziehbarkeit, Autonomie und Privatsphäre strukturiert. Die Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte Sensibilität gegenüber Risiken generativer KI, insbesondere in Bezug auf Datenschutz, Stereotypisierung, demokratische Prozesse und Nachvollziehbarkeit. Kausale Aussagen über Wirkungen hochschulischer Maßnahmen können auf Grundlage des vorliegenden Designs nicht getroffen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass unter den befragten Hochschullehrenden eine hohe Sensibilität für ethische Risiken generativer KI besteht. Zugleich verweisen sie auf den Bedarf an institutioneller Orientierung, Fortbildung und diskursiven Formaten.

Stichwörter: Ethische Zugänge zu KI; Einstellungen, Ängste und Chancen gegenüber KI; Hochschulische AI-Literacy

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: sonja.gabriel@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: elisabeth.zissler@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: jennifer.jakob@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/NÖ, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.
E-Mail: michaela.liebhart@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Die rasche Entwicklung generativer Künstlicher Intelligenz in den letzten Jahren stellt Hochschulen nicht nur vor technologische, sondern vor grundlegende normative Herausforderungen (Nguyen, 2025; Reinmann et al., 2025; Zhai, 2024). Während KI-Anwendungen zunehmend in Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse integriert werden (Bosse et al., 2026; Prilop et al., 2024; Zhai, 2024), verschieben sich zugleich die Maßstäbe dafür, was als Wissen, Leistung und Verantwortung gilt. Hochschulen sind damit nicht nur Orte der Innovation, sondern auch zentrale Räume der Reflexion darüber, wie technologische Entwicklungen gesellschaftlich eingeordnet und gestaltet werden können.

Vor diesem Hintergrund kommt Hochschullehrenden eine Schlüsselrolle zu. Sie agieren nicht nur als Anwender*innen von KI, sondern als Vermittler*innen zwischen Technologie, didaktischer Praxis und gesellschaftlicher Verantwortung. Ihre Einstellungen, Wahrnehmungen und Unsicherheiten im Umgang mit (generativer) KI sind daher von zentraler Bedeutung für die Frage, wie sich Hochschulbildung im Kontext dieser Technologien weiterentwickelt. Insbesondere die ethische Dimension – etwa im Hinblick auf Gerechtigkeit, Transparenz, Autonomie oder Datenschutz – gewinnt dabei zunehmend an Gewicht (Floridi et al., 2018; Gaisch & Mader, 2025; Reinmann et al., 2025), da sie die Grundlage für eine verantwortungsvolle Integration von KI in Bildungsprozesse bildet.

Das Forschungsprojekt KI:Medien:Ethik (KI:M:E) setzt genau an dieser Schnittstelle an. Es untersucht, wie Hochschullehrende generative KI wahrnehmen, welche Chancen und Befürchtungen sie damit verbinden und inwiefern ethische Fragestellungen ihre Perspektiven prägen. Ergänzend wird deskriptiv erhoben, welche hochschulischen Angebote zum Thema KI von den Befragten wahrgenommen oder besucht wurden. Eine kausale Überprüfung der Wirkung dieser Angebote ist mit dem vorliegenden Design nicht verbunden.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Ergebnisse der quantitativen Erhebung innerhalb dieses Projekts. Ziel ist es, Einstellungen von Hochschullehrenden zu zentralen ethischen Fragestellungen systematisch zu erfassen, Antworttendenzen der beiden Erhebungszeitpunkte deskriptiv zu vergleichen und diese vor dem Hintergrund etablierter ethischer Prinzipien einzuordnen. Damit leistet der Beitrag einen empirisch fundierten Beitrag zur Frage, wie sich ethische Reflexionsprozesse im Kontext generativer KI in der Hochschullehre gestalten und weiterentwickeln lassen.

2 Hochschulen und KI

Die aktuelle Forschung zur Integration von (generativer) künstlicher Intelligenz in Hochschulen zeigt deutlich, dass ethische Fragen mittlerweile ebenfalls im Fokus der Auseinandersetzung stehen. KI wird nicht nur als didaktisches Werkzeug betrachtet, sondern als soziotechnisches System, das tief in Fragen von Gerechtigkeit, Verantwortung und Machtverhältnissen in

Bildung eingreift. Der Bereich der KI-Ethik beschäftigt sich grundsätzlich mit Prinzipien und Herausforderungen sowohl der KI-Entwicklung als auch deren Anwendung (Gaisch & Mader, 2025). Allerdings gibt es, bezogen auf den Hochschulbereich, auch hier noch größere Forschungsdefizite (Reinmann et al., 2025). So werden ethische Bedenken häufig als Begründung angeführt, warum (generative) KI in der Lehre nicht eingesetzt wird (Bosse et al., 2026).

Ein besonders prominenter Themenbereich, der mittlerweile gut erforscht ist, ist algorithmische Verzerrung und Diskriminierung. Studien zeigen, dass Hochschullehrende die Gefahr sehen, dass KI bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert oder sogar verstärkt. Dies betrifft sowohl Inhalte als auch Bewertungen und Interaktionen, da Trainingsdaten häufig kulturelle und soziale Bias enthalten (Ferreira et al., 2025; Medeiros et al., 2025). In diesem Zusammenhang wird auch die Dominanz westlich geprägter Daten und Perspektiven kritisch diskutiert, die zu einer eingeschränkten Repräsentation globaler Diversität führen kann.

Eng damit verbunden ist die Frage der Bildungsgerechtigkeit und des Zugangs. Der Einsatz von KI kann bestehende digitale Ungleichheiten verschärfen, wenn unterschiedliche Gruppen ungleichen Zugang zu Technologien, Infrastruktur oder Kompetenzen haben. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere sozioökonomische Unterschiede eine zentrale Rolle spielen und sich in einer neuen Form digitaler Ungleichheit manifestieren können (Suchismita, 2025; Tunjera et al., 2025).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Transparenz und Nachvollziehbarkeit von KI-Systemen. Viele Anwendungen funktionieren als Black Box, wodurch Entscheidungsprozesse für Lehrende und Studierende schwer verständlich bleiben. Diese Intransparenz steht im Widerspruch zu zentralen Prinzipien wissenschaftlicher Bildung, die auf Nachvollziehbarkeit, Begründbarkeit und kritischer Reflexion beruhen (Macgilchrist et al., 2025; Medeiros et al., 2025).

Auch Datenschutz und Datensicherheit werden als zentrale ethische Herausforderungen beschrieben. Hochschulen arbeiten mit sensiblen personenbezogenen Daten, deren Verarbeitung durch KI-Systeme neue Risiken mit sich bringt. Lehrende äußern insbesondere Unsicherheit darüber, welche Daten erhoben werden, wie diese genutzt werden und wer Zugriff darauf hat (Ferreira et al., 2025).

Darüber hinaus steht die akademische Integrität im Fokus der Forschung (Nguyen, 2025). Generative KI stellt traditionelle Leistungsnachweise infrage, da Studierende Aufgaben mithilfe von KI lösen können. Dies führt zu grundlegenden Diskussionen über Authentizität, Eigenleistung und die Validität von Prüfungsformaten (Estaiteyeh et al., 2024; Petraki, 2024). Gleichzeitig wird betont, dass diese Herausforderung auch eine Chance darstellt, Prüfungsformate stärker auf Reflexion, Anwendung und kritisches Denken auszurichten.

Ein übergreifendes Problem ist das Fehlen klarer ethischer Leitlinien und institutioneller Rahmenbedingungen. Viele Hochschullehrende in unterschiedlichen Befragungen berichten von Unsicherheiten im Umgang mit KI, da verbindliche Richtlinien fehlen oder noch in Entwicklung sind. Dies betrifft Fragen wie den angemessenen Einsatz von KI, den Umgang mit studentischen KI-Nutzungen sowie die Verantwortung von Lehrenden (Ceallaigh et al., 2025; Ferreira et al., 2025).

Neben diesen Herausforderungen betont die Forschung die Notwendigkeit, ethische Reflexion systematisch in die Hochschullehre zu integrieren. Dies umfasst die Entwicklung von AI Literacy, die nicht nur technische Kompetenzen, sondern auch kritische, ethische und gesellschaftliche Perspektiven einschließt (Meylani, 2024; Tunjera et al., 2025). Lehrende übernehmen dabei eine Schlüsselrolle, indem sie Studierende befähigen, KI nicht nur zu nutzen, sondern deren Auswirkungen auf Individuum und Gesellschaft zu verstehen und zu hinterfragen.

Andere Aspekte, wie didaktische Potenziale, Effizienzgewinne oder Veränderungen von Lehrrollen werden in der Literatur ebenfalls diskutiert, treten jedoch gegenüber den ethischen Fragestellungen deutlich in den Hintergrund. Zwar werden personalisiertes Lernen, adaptive Systeme und neue Formen der Lehrgestaltung als Chancen beschrieben, doch wird deren Umsetzung stets an ethische Bedingungen geknüpft (Prilop et al., 2024; Zhai, 2024).

Insgesamt zeigt der Forschungsstand, dass die Integration von KI in Hochschulen untrennbar mit ethischen Reflexionsprozessen verbunden ist. Die zentrale Herausforderung besteht darin, technologische Innovation mit normativen Anforderungen wie Fairness, Transparenz, Datenschutz und Bildungsgerechtigkeit in Einklang zu bringen. Hochschulen stehen damit vor der Aufgabe, nicht nur KI zu implementieren, sondern auch Räume für kritische Auseinandersetzung und verantwortungsvolle Nutzung zu schaffen.

3 Ethische Prinzipien im Kontext von KI

Aus ethischer Perspektive wirft die Anwendung von KI-Systemen zahlreiche normativ relevante Fragen auf, insbesondere danach, wie ihr Einsatz gerecht, verantwortungsvoll und nachvollziehbar gestaltet werden kann. Vor dem Hintergrund dominanter und gesellschaftlich weit verbreiteter Leitbilder von Innovation, Effizienz und technologischem Fortschritt ist dabei die Frage nach einem „moralischen Fortschritt“ im Kontext der Entwicklung und Nutzung von KI-Systemen kritisch zu reflektieren. Denn technologischer Fortschritt ist nicht automatisch mit einem moralischen Fortschritt gleichzusetzen. Angesichts dessen ist zu bedenken, ob und inwiefern das technisch Mögliche auch normativ wünschenswert ist. In aktuellen Diskursen rund um die mit dem digitalen Wandel verbundenen technologischen Entwicklungen, wurde bisher sichtbar, dass sich durch ihre Anwendung, nicht nur ein großer Nutzen und neue Handlungsspielräume eröffnen, sondern auch komplexe Fragen der Regulierung, Gerechtigkeit und Verantwortung aufgeworfen werden (Bartneck et al., 2019; Floridi et al., 2018; Grimm et al., 2019; Grimm et al., 2024; Kirchschräger, 2024; Spiekermann, 2019).

In diesem Zusammenhang wird etwa gefragt, inwiefern durch den Einsatz von KI-Systemen individuelle, gesellschaftliche und demokratische Werte beeinflusst, transformiert oder möglicherweise gefährdet werden. Bezugnehmend auf diese Fragehorizonte sind KI-Anwendungen nicht als ein rein technisches Werkzeug zu begreifen, sondern als sozio-technische Systeme, die tief in gesellschaftliche Wert- und Normstrukturen eingebettet sind und aktiv mitgestaltet werden müssen. Eine differenzierte ethische Analyse der neuen Technologien

des digitalen Wandels eröffnet eine zentrale Perspektive zur Beurteilung des moralischen Fortschritts in diesem Kontext. Sie ermöglicht es, sowohl die emanzipatorischen Potenziale als auch die ambivalenten Herausforderungen, Risiken und langfristigen gesellschaftlichen Auswirkungen systematisch zu reflektieren und normativ einzuordnen.

In diesem Sinne bedarf es neben der Analyse struktureller und technologischer Rahmenbedingungen – etwa von algorithmischen Entscheidungsprozessen, Trainingsdaten und deren Qualität sowie Fragen der Systemtransparenz und Plattformlogiken (Litschka et al., 2024) – einer kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, unter welchen Bedingungen und in welchen Formen ein verantwortungsvoller, fairer und nachhaltiger Einsatz von KI realisiert werden kann. Dies schließt auch zentrale Spannungsfelder ein, etwa zwischen Effizienzgewinnen und Datenschutz, zwischen Automatisierung und menschlicher Autonomie oder zwischen wirtschaftlichen Interessen und dem Gemeinwohl. Entscheidend ist, inwiefern es gelingt, technologische Entwicklungen so zu gestalten und institutionell zu rahmen, dass sie grundlegende Werte wie Gerechtigkeit, Autonomie, Transparenz und Verantwortung fördern.

Im Kontext aktueller Diskurse zur digitalen Ethik bzw. KI-Ethik lassen sich die darin verhandelten Problemfelder zentralen ethischen Prinzipien zuordnen: das Prinzip der Gerechtigkeit (1), das Prinzip der Nicht-Nachteiligkeit (2), das Prinzip der Vorteilhaftigkeit (3), das Prinzip der Nachvollziehbarkeit (4), das Prinzip der Autonomie (5) sowie das Prinzip des Rechts auf Privatsphäre (6) (Bartneck et al., 2019; Floridi et al., 2018; Grimm et al., 2019; Grimm et al., 2024; Kirchschräger, 2024; Spiekermann, 2019).

Das Prinzip der Gerechtigkeit (1) adressiert insbesondere Fragen algorithmischer Fairness (z. B. training bias) und zielt auf die Vermeidung der Reproduktion gesellschaftlicher Vorurteile, Diskriminierung (z. B. gender bias) und Rassismus sowie auf die Gewährleistung von Chancengleichheit beim Zugang zu und in der Nutzung von KI-Systemen.

Das Prinzip der Nicht-Nachteiligkeit (2) besagt, dass KI-Anwendungen dem Menschen (und auch Tieren oder Eigentum) keinen Schaden zufügen dürfen. Es verpflichtet dazu, potenzielle Risiken und negative Folgen – etwa durch fehlerhafte Entscheidungen von KI-Systemen oder deren missbräuchliche Nutzung – systematisch zu minimieren.

Eng damit verbunden fordert das Prinzip der Vorteilhaftigkeit (3), dass der Einsatz von KI-Systemen einen tatsächlichen Nutzen stiftet, dem Menschen „Gutes tun soll“ und zur Verbesserung bestehender Prozesse beiträgt. Im Rahmen einer Güterabwägung gilt es sicherzustellen, dass der Nutzen von KI-Anwendungen gegenüber den potenziellen Schäden überwiegt.

Das Prinzip der Erklärbarkeit (4) hebt die Bedeutung von Verantwortlichkeit und Verständlichkeit hervor. Es zielt zum einen auf die Nachvollziehbarkeit der Funktionsweise von KI-Systemen und algorithmischen Entscheidungen ab und verfolgt zum anderen das Ziel, die Vertrauenswürdigkeit von KI-Systemen zu fördern, die sich durch Kriterien wie Zuverlässigkeit, Sicherheit und Rechenschaftspflicht auszeichnet, sodass eine klare Zuweisung von Verantwortlichkeiten gewährleistet werden kann.

Das Prinzip der Autonomie (5) betont die Wahrung der Selbstbestimmung von Individuen und richtet sich gegen Formen der Bevormundung bzw. subtile Verhaltenssteuerung durch KI-

Anwendungen. Zudem darf ihre Nutzung den Menschen nicht dabei unterstützen, illegale oder unmoralische Ziele zu verfolgen und entsprechende Handlungen zu setzen. Im Zuge dessen werden Fragen des Datenschutzes und der informationellen Selbstbestimmung diskutiert, vor allem im Hinblick auf die Sammlung und Verarbeitung sensibler personenbezogener Daten, woran das Prinzip der Privatsphäre (6) geknüpft ist (Brink et al. 2024).

Zudem gerieten auch die weitreichenden demokratierelevanten und ökologischen Auswirkungen von KI-Systemen in den Fokus aktueller ethischer und politischer Diskurse. Dazu zählen mitunter die potenziellen Risiken für demokratische Prozesse, etwa durch Desinformation und automatisierte Meinungsbeeinflussung, die liberale und demokratische Grundwerte unterminieren. Zudem werden die ökologischen Auswirkungen, die mit der Nutzung leistungstarker KI-Systeme einhergehen, einer kritischen Reflexion unterzogen. Im Zentrum steht dabei insbesondere ihr erheblicher Ressourcenbedarf und Energieverbrauch, die sowohl für den Aufbau als auch den Betrieb der zugrunde liegenden technischen Infrastrukturen benötigt werden. Die energieintensive Berechnung komplexer Modelle, der steigende Bedarf an Rechenzentren sowie der damit verbundene Einsatz von Rohstoffen und Kühltechnologien werfen grundlegende Fragen hinsichtlich ökologischer Nachhaltigkeit und langfristiger Umweltverträglichkeit auf (Crawford 2021).

Angesichts dieses vielschichtigen Problemhorizonts wird deutlich, dass der Ausbau und die Anwendung von KI-Systemen in hohem Maße einer kontinuierlichen ethischen Reflexion bedürfen. Diese Reflexion ist nicht isoliert zu leisten, sondern erfordert eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Technik, Ethik und Recht, um klare normative Leitlinien und geeignete regulatorische und institutionelle Rahmenbedingungen zu etablieren. Solche Maßnahmen zielen darauf ab, komplexe technologische Zusammenhänge sowie die damit einhergehenden gesellschaftlichen und normativen Problemhorizonte systematisch zu erschließen, Chancen und Risiken kritisch zu analysieren und darauf basierend einen prinzipiengeleiteten ethischen Rahmen für die Anwendung von KI-Systemen sowie entsprechende Handlungsempfehlungen zu entwickeln, die eine verantwortungsvolle Gestaltung und Nutzung dieser Technologien nachhaltig gewährleisten (Floridi et al., 2018).

4 Forschungsdesign

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Einstellungen Hochschullehrende an einer Pädagogischen Hochschule zu generativer KI und zu ausgewählten ethischen Problemfeldern aufweisen und wie sich die aggregierten Antworttendenzen zwischen zwei quantitativen Erhebungen in den Jahren 2024 und 2025 unterscheiden.

Daraus ergeben sich folgende Teilfragen:

- Welche Chancen, Befürchtungen und ethischen Problemwahrnehmungen äußern Hochschullehrende im Hinblick auf generative KI?

- Welche Unterschiede zeigen sich in den aggregierten Antworttendenzen zwischen den Erhebungszeitpunkten 2024 und 2025?
- Welche hochschulischen Informations- und Fortbildungsangebote zum Thema KI wurden von den Befragten wahrgenommen oder besucht?

Dem Gesamtprojekt liegt ein Mixed-Methods-Design zugrunde. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf den quantitativen Teil und wertet zwei Online-Erhebungen deskriptiv vergleichend aus, die im September 2024 und im September 2025 durchgeführt wurden. Kern des Projekts ist ein im Studienjahr 2024/25 durchgeführter Themenschwerpunkt, der gezielte Interventionen umfasst. Diese sollen Hochschullehrende dazu anregen, sich vertieft mit KI sowie medienethischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Die Interventionen werden durch eine mehrstufige empirische Erhebung begleitet. Zu Beginn des Studienjahres (September 2024) wurde eine quantitative Online-Befragung zum Thema generative Künstliche Intelligenz (genKI) durchgeführt. Ergänzend dazu fanden im Zeitraum von Dezember 2024 bis Februar 2025 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Hochschullehrenden statt. Am Ende des Studienjahres wurde die quantitative Erhebung erneut durchgeführt, um Unterschiede in den aggregierten Antworttendenzen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten sichtbar zu machen. Aussagen über kausale Wirkungen der im Studienjahr gesetzten Maßnahmen sind auf Grundlage dieses Designs nicht möglich.

Die quantitative Erhebung wurde als standardisierte Online-Befragung mittels UniPark durchgeführt. Eingeladen wurden Hochschullehrende der KPH Wien/Niederösterreich. In die Auswertung gingen ausschließlich vollständig ausgefüllte Fragebögen ein. Zum ersten Erhebungszeitpunkt im September 2024 lagen 84 vollständig ausgefüllte Fragebögen vor, zum zweiten Erhebungszeitpunkt im September 2025 66 vollständig ausgefüllte Fragebögen, was eine Rücklaufquote von 24 bzw. 19 Prozent entspricht. Bei den beiden Erhebungen handelt es sich nicht um ein personenbezogenes Panel. Es kann daher nicht überprüft werden, ob dieselben Personen an beiden Befragungen teilgenommen haben. Die Ergebnisse werden entsprechend nicht als individuelle Veränderungen, sondern als Unterschiede zwischen aggregierten Antwortverteilungen zweier Erhebungszeitpunkte interpretiert.

Der Fragebogen umfasste Items zu allgemeinem Wissen über KI, zu generativer KI sowie zu Einstellungen, Nutzungserfahrungen und ethischen Einschätzungen (Gabriel et al., 2025). Die ethisch relevanten Items wurden theoriegeleitet ausgewählt und nachträglich den im Beitrag dargestellten ethischen Prinzipien Gerechtigkeit, Nicht-Nachteiligkeit, Vorteilhaftigkeit, Nachvollziehbarkeit, Autonomie und Privatsphäre zugeordnet. Die Zustimmung wurde über eine vierstufige Skala erhoben: „stimme nicht zu“, „stimme wenig zu“, „stimme eher zu“ und „stimme zu“. Für die Ergebnisdarstellung wurden entweder die beiden zustimmenden Kategorien oder die wenig bis nicht zustimmenden Kategorien zusammengefasst. Die Auswertung erfolgte deskriptiv anhand absoluter Häufigkeiten, Prozentwerten und Differenzen in Prozentpunkten. Ergänzend wurden Angaben zur Teilnahme an KI-bezogenen Fortbildungen erhoben, um

die Zusammensetzung der Stichprobe im Hinblick auf KI-bezogene Vorerfahrungen beschreiben zu können.

Die Online-Erhebung gliederte sich in drei zentrale Bereiche: (1) allgemeines Wissen zu KI, (2) Wissen zu generativer KI (genKI) sowie (3) vertiefende Einschätzungen zu Wissen, ethischen Fragestellungen und persönlichen Erfahrungen im Umgang mit genKI. Während in den ersten beiden Bereichen grundlegende Kenntnisse abgefragt wurden, fokussierte der dritte Teil auf Selbsteinschätzungen der Befragten. Dabei wurden sowohl fachliche Kompetenzen als auch ethische Perspektiven – etwa zu Fairness, Transparenz, Verantwortung oder Datenschutz – sowie Einstellungen und Nutzungserfahrungen im Kontext von Lehre, Forschung und Alltag erhoben.

Die zweite Online-Erhebung fand im September 2025 mit demselben Fragebogen statt, lediglich ergänzt um einen Abschnitt, der erheben sollte, welche KPH-Veranstaltungen zum Thema im vergangenen Studienjahr besucht wurden. An dieser Befragung nahmen 66 Hochschullehrende teil, auch hier waren beinahe zwei Drittel der Befragten weiblich.

Das Gesamtprojekt umfasst neben den quantitativen Erhebungen auch qualitative Interviews mit Hochschullehrenden. Diese sind jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags und werden daher im Folgenden nicht ausgewertet.

5 Ausgewählte Ergebnisse

5.1 Wahrnehmung hochschulischer Angebote zum Thema KI

Der Fragebogen enthielt Items zur Wahrnehmung und Nutzung hochschulischer Informations- und Fortbildungsangebote im Rahmen des KI:M:E-Schwerpunktjahres.

Zu diesen Angeboten zählten hochschulinterne Fortbildungen, das Format „Dilemma-Talk“ sowie ein Studientag im Februar 2025.

Zum zweiten Befragungszeitpunkt (September 2025) wurde erhoben, ob die Veranstaltungen Dilemma-Talk im November 2024, Studientag im Februar 2025 und Dilemma-Talk im Juni 2025 wahrgenommen bzw. besucht wurden. Der Studientag wurde von 78,79 % der Befragten besucht, wobei es sich hier um eine Pflichtveranstaltung für Stammpersonal handelt, die restlichen Befragten haben von der Veranstaltung gehört. Der Dilemma-Talk im November 2024 wurde von 22,73 % der Befragten besucht, der Dilemma-Talk im Juni 2025 noch von 13,64 %. Auffallend ist, dass bei beiden Veranstaltungen rund 20 % der Befragten diese gar nicht wahrgenommen haben. Immerhin haben rund 50 % davon gehört.

Bei den angebotenen Informationskanälen – Taskcards (Online-Pinnwand) zum Dilemma-Talk, Taskcards zum Studientag, KI-Handreichung und KI:M:E Newsletter – wurde die KI-Handreichung am stärksten wahrgenommen und gelesen. Auch der Newsletter wurde vom Großteil der Befragten gelesen. Die Taskcards sind weniger bekannt, waren allerdings stark an die genannten Veranstaltungen geknüpft und daher auch nur in diesem Kontext zugänglich.

Dagegen wurden Newsletter und KI-Handreichung direkt in die einzelnen Postfächer der Hochschullehrpersonen gemailt.

Bei den angebotenen hochschulinternen Fortbildungen geben rund 50 % der Befragten an, dass sie davon gehört haben, einige haben auch teilgenommen.

Während zum ersten Befragungszeitpunkt im September 2024 46,97 % der Befragten angeben, dass sie keine Vorträge oder Fortbildungen zu KI in den 12 Monaten davor besucht haben abseits der KPH-Angebote, geben im September 2025 68,18 % der Befragten an, dass sie vorhaben, im Studienjahr 25/26 Fortbildungen zum Thema KI zu besuchen.

5.2 Ausgewählte Ergebnisse in Bezug auf ethische Fragestellungen

In diesem Abschnitt wird ein vergleichender Einblick in ausgewählte Ergebnisse der im September 2024 (84 Fragebögen) und im September 2025 (66 Fragebögen) durchgeführten Online-Erhebungen unter Hochschullehrenden an der KPH Wien/Niederösterreich gegeben. Die in Kapitel 3 skizzierten ethischen Prinzipien werden dabei als Analyserahmen verwendet.

Tabelle (Abbildung 1) zeigt nun die ethisch relevanten Items der beiden Online-Erhebungen und ordnet sie systematisch den ethischen Prinzipien Gerechtigkeit (1), Nicht-Nachteiligkeit (2), Vorteilhaftigkeit (3), Nachvollziehbarkeit (4), Autonomie (5) sowie Privatsphäre (6) zu.

Ethische Fragestellungen (2024 & 2025)	Ethische Prinzipien
– Der Einsatz von KI trägt zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei. – KI verstärkt Stereotype.	(1) Prinzip der Gerechtigkeit
– KI kann vorsätzlich täuschen. – KI-Systeme fügen Menschen Schaden zu. – Ein mangelndes Verständnis von KI-Systemen stellt eine Gefahr für die Demokratie dar.	(2) Prinzip der Nicht-Nachteiligkeit inkl. demokratisches Grundprinzip
– KI-Systeme bewirken Gutes.	(3) Prinzip der Vorteilhaftigkeit
– Entscheidungen und Ergebnisse von KI-Systemen müssen für Anwender*innen nachvollziehbar sein. – KI-Systeme sind vertrauenswürdig.	(4) Prinzip der Nachvollziehbarkeit
– KI kann Menschen kontrollieren.	(5) Prinzip der Autonomie
– KI-Systeme sammeln Daten ohne Zustimmung der Anwender*innen. – KI-Systeme gefährden die Privatsphäre von Personen.	(6) Prinzip der Privatsphäre

Abbildung 1: Items zu ethischen Fragestellungen (2024/2025) und Zuordnung zu ethischen Prinzipien

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die ethischen Prinzipien zwar analytisch voneinander trennen und – im Sinne einer Systematisierung – den angeführten Items zuordnen lassen, sie jedoch eng miteinander verwoben sind. In diesem Sinne repräsentieren die Prinzipien kein additives, sondern ein relationales System, das eine integrative Betrachtung erfordert und Interdependenzen berücksichtigt.

So besteht etwa eine strukturelle Verschränkung zwischen den Prinzipien Gerechtigkeit (1) und Nicht-Nachteiligkeit (2): Maßnahmen, die Schaden vermeiden sollen (Nicht-Nachteiligkeit), tragen unmittelbar zur gerechten Verteilung von Risiken und Belastungen bei (Gerechtigkeit). Umgekehrt kann eine Verletzung von Fairnessprinzipien systematisch zu Benachteiligungen führen. Zudem ist das Prinzip der Vorteilhaftigkeit (3) eng an diese beiden Prinzipien geknüpft. Die Forderung, Nutzen zu maximieren, ist nur dann ethisch tragfähig, wenn sie z.B. nicht auf Kosten anderer erfolgt (Gerechtigkeit) und keine vermeidbaren Schäden verursacht (Nicht-Nachteiligkeit). In der bioethischen und technikethischen Literatur wird dies häufig als Spannungsfeld zwischen Nutzenmaximierung und Schadensvermeidung beschrieben (Werner, 2021).

Des Weiteren fungiert das Prinzip der Nachvollziehbarkeit (4) als epistemische Voraussetzung für die Anwendung der anderen Prinzipien. Ohne Transparenz und Erklärbarkeit von Entscheidungen oder Systemen ist weder überprüfbar, ob Gerechtigkeit gewahrt wird, noch ob Schaden vermieden oder Nutzen erzeugt wird. Nachvollziehbarkeit bildet somit die Grundlage für Rechenschaftspflicht sowie die Zuweisung von Verantwortung und ermöglicht dadurch eine fundierte ethische Bewertung.

Zudem steht das Prinzip der Autonomie (5) in einem dynamischen Verhältnis zu den Prinzipien der Vorteilhaftigkeit, Nicht-Nachteiligkeit und zur Privatsphäre (6). Die Achtung der Selbstbestimmung kann mit Interessen kollidieren (z.B. Sammlung von Daten ohne Zustimmung), die das Wohl des einzelnen und seine Privatsphäre gefährden und demnach Schaden verursachen. Wissenschaftlich wird dieses Spannungsfeld häufig im Kontext informierter Zustimmung und Entscheidungsfreiheit diskutiert.

Wie in Kapitel 4 zum Forschungsdesign bereits dargelegt wurde, handelt es sich bei den Erhebungen um kein personenbezogenes Panel. Folglich werden die ausgewählten Ergebnisse zu den ethischen Einschätzungen als Unterschiede zwischen aggregierten Antwortverteilungen zweier Erhebungszeitpunkte interpretiert. Die Fragebögen sahen vor, die jeweiligen Aussagen im Sinne einer Selbsteinschätzung auf einer vierstufigen Skala zu bewerten, die angibt, inwieweit die Befragten den Aussagen zustimmen. Dabei standen die Antwortmöglichkeiten „stimme nicht zu“, „stimme wenig zu“, „stimme eher zu“ und „stimme zu“ zur Auswahl. Die Abbildungen 3 und 4 stellen die Ergebnisse der beiden Online-Erhebungen in den Jahren 2024 und 2025 in absoluten Häufigkeiten und entsprechenden Prozentpunkten dar.

	stimme zu	Prozent	stimme eher zu	Prozent	stimme wenig zu	Prozent	stimme nicht zu	Prozent	keine Angabe	Prozent
KI-Systeme bewirken Gutes.	5	5,95%	44	52,38%	23	27,38%	0	0%	12	14,29%
KI kann Menschen kontrollieren	19	22,62%	25	29,76%	21	25%	10	11,90%	9	10,71%
KI verstärkt Stereotype.	35	41,67%	30	35,71%	8	9,52%	3	3,57%	8	9,52%
Ein mangelndes Verständnis von KI-Systemen stellt eine Gefahr für die Demokratie dar.	45	53,57%	22	26,19%	5	5,95%	3	3,57%	9	10,71%
KI kann vorsätzlich täuschen.	26	30,95%	24	28,57%	10	11,90%	14	16,67%	10	11,90%
KI-Systeme sammeln Daten ohne Zustimmung der Anwender:innen.	29	34,52%	29	34,52%	14	16,67%	5	5,95%	7	8,33%
Der Einsatz von KI trägt zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei.	2	2,38%	18	21,43%	40	47,62%	16	19,05%	8	9,52%
KI-Systeme sind vertrauenswürdig.	1	1,19%	9	10,71%	42	50%	24	28,57%	8	9,52%
KI-Systeme fügen Menschen Schaden zu.	6	7,14%	20	23,81%	38	45,24%	6	7,14%	14	16,67%
KI-Systeme gefährden die Privatsphäre von Personen.	22	26,19%	33	39,29%	20	23,81%	1	1,19%	8	9,52%
Entscheidungen und Ergebnisse von KI-Systemen müssen für Anwender:innen nachvollziehbar sein.	57	67,86%	19	22,62%	0	0%	0	0%	8	9,52%

Abbildung 2: Absolute Häufigkeiten und Prozentangaben zur Erhebung im Jahr 2024

	stimme zu	Prozent	stimme eher zu	Prozent	stimme wenig zu	Prozent	stimme nicht zu	Prozent	keine Angabe	Prozent
KI-Systeme bewirken Gutes.	7	10,61%	35	53,03%	21	31,82%	1	1,52%	2	3,03%
KI kann Menschen kontrollieren	14	21,21%	31	46,97%	16	24,24%	5	7,58%	0	0%
KI verstärkt Stereotype.	41	62,12%	20	30,30%	5	7,58%	0	0%	0	0%
Ein mangelndes Verständnis von KI-Systemen stellt eine Gefahr für die Demokratie dar.	50	75,76%	15	22,73%	0	0%	1	1,52%	0	0%
KI kann vorsätzlich täuschen.	24	36,36%	23	34,85%	11	16,67%	8	12,12%	0	0%
KI-Systeme sammeln Daten ohne Zustimmung der Anwender:innen.	38	57,58%	23	34,85%	3	4,55%	1	1,52%	1	1,52%
Der Einsatz von KI trägt zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei.	4	6,06%	13	19,70%	36	54,55%	11	16,67%	2	3,03%
KI-Systeme sind vertrauenswürdig.	0	0%	8	12,12%	35	53,03%	20	30,30%	3	4,55%
KI-Systeme fügen Menschen Schaden zu.	8	12,12%	21	31,82%	29	43,94%	4	6,06%	4	6,06%
KI-Systeme gefährden die Privatsphäre von Personen.	23	34,85%	27	40,91%	10	15,15%	3	4,55%	3	4,55%
Entscheidungen und Ergebnisse von KI-Systemen müssen für Anwender:innen nachvollziehbar sein.	57	86,36%	6	9,09%	2	3,03%	0	0%	1	1,52%

Abbildung 3: Absolute Häufigkeiten und Prozentangaben zur Erhebung im Jahr 2025

Die nachfolgende Tabelle (Abbildung 4) zeigt ausgewählte Ergebnisse der Einstellungen zu KI-Systemen von Zustimmungswerten und deren Differenz im Vergleich der Jahre 2024 und 2025. Es wird damit kein Anspruch auf eine vollständige Darstellung und Diskussion sämtlicher Aussagen erhoben. Vielmehr konzentriert sich die nachfolgende Ergebnisdarstellung auf die in den beiden Erhebungen formulierten ethischen Fragehorizonte hinsichtlich einer vertrauenswürdigen und fairen KI, wobei insbesondere die signifikanten Unterschiede zwischen beiden Erhebungszeitpunkten herausgearbeitet werden. Für die Ergebnisdarstellung werden entweder die beiden zustimmenden Kategorien oder die wenig bis nicht zustimmenden Kategorien zusammengefasst. Wie Abbildung 4 verdeutlicht, ist zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ein deutlicher Unterschied in der Risikowahrnehmung von KI-Anwendungen seitens der Hochschullehrenden zu verzeichnen – mit teils sehr deutlichen Anstiegen.

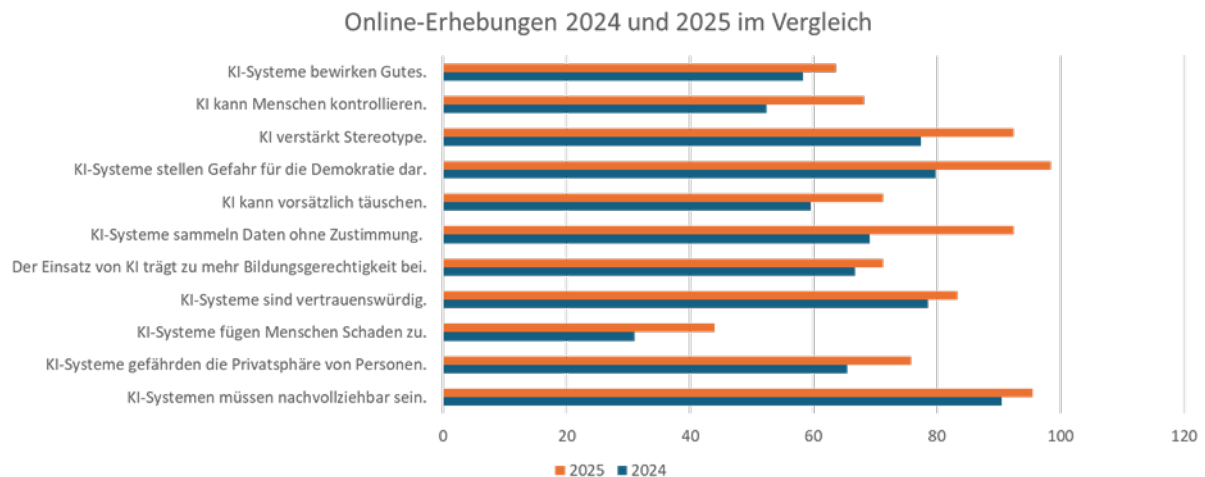


Abbildung 4: Darstellung der Unterschiede zwischen beiden Erhebungszeitpunkten 2024 und 2025

Ein Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte zeigt, dass sowohl im Jahr 2024 als auch im Jahr 2025 die Risikowahrnehmung von Hochschullehrenden an der KPH Wien/Niederösterreich deutlich stärker ist als die Wahrnehmung von Nutzen (Prinzip der Vorteilhaftigkeit). Während positive Effekte von KI [„Gutes bewirken“] nur moderat um 5,31 % von 58,33 % (2024) auf 63,64 % (2025) ansteigen, wird die Vertrauenswürdigkeit von KI-Systemen stark angezweifelt (2024: 78,57 % sowie 2025: 83,33 %). Dem Prinzip der Nachvollziehbarkeit wird demzufolge ein besonders hoher ethischer Stellenwert beigemessen. Zudem geben 90,48 % (2024) und 95,45 % (2025) der Befragten explizit an, dass Entscheidungen und Ergebnisse von KI-Systemen für Anwender*innen nachvollziehbar sein müssen. Wie Abbildung 2 verdeutlicht, haben die Sorgen um Kontrolle (Prinzip der Autonomie), Täuschung und Bedrohung demokratischer Werte (Prinzip der Nicht-Nachteiligkeit), Verstärkung von Stereotypen und Bildungsgerechtigkeit (Prinzip der Gerechtigkeit) sowie Gefährdung des Datenschutzes (Prinzip der Privatsphäre) besonders stark zugenommen.

Besonders auffällig sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse zum Datenschutz und zur Gefährdung der Privatsphäre durch KI-Anwendungen. Die Zustimmung zur Aussage, dass KI-Systeme Daten ohne Einwilligung der Anwender*innen sammeln, zeigt zwischen 2024 und 2025 einen deutlichen Anstieg von 23,39 % (von 69,04 % im Jahr 2024 auf 92,43 % im Jahr 2025). Im Vergleich dazu wird die Aussage, dass KI-Systeme die Privatsphäre von Personen gefährden, im Jahr 2024 von nur 65,48 % der Befragten bejaht und erreicht 2025 75,76 %. Die Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Bewertungen der beiden Aussagen lässt vermuten, dass zu beiden Erhebungszeitpunkten die Praxis der Datensammlung ohne Zustimmung von den befragten KPH-Lehrenden zwar als solche wahrgenommen wird, aber nicht notwendigerweise als Gefährdung der Privatsphäre eingestuft wird.

Ein vergleichbarer Befund zeigt sich bei der Ergebnisdarstellung des Prinzips der Nicht-Nachteiligkeit. Die Zustimmungen zu den Aussagen, dass KI-Systeme die Demokratie gefährden (a) oder vorsätzlich täuschen (b), verzeichnen bereits 2024 relativ hohe Ausgangswerte: hier sind es 79,76 % (a) und 59,52 % (b). Im Jahr 2025 steigen sie jeweils deutlich um 18,73 % (a) bzw. 11,69 % (b) an – mit Zustimmungswerten von 98,49 % (a) und 71,21 % (b). Im Gegen-

satz dazu fällt die Zustimmung zur Aussage, dass KI-Systeme Menschen Schaden zufügen, vergleichsweise gering aus. Während sie 2024 bei 30,95 % lag, ist zwar für 2025 ein Anstieg um 12,99 Prozentpunkte auf 43,94 % zu verzeichnen, das Niveau bleibt jedoch insgesamt niedrig.

Diese Unterschiede legen nahe, dass zur systematischen Analyse der wahrgenommenen Problemhorizonte eine explizite Zuordnung der jeweiligen Aussagen zu den betreffenden ethischen Prinzipien erforderlich ist. Nur durch eine solche Zuordnung lassen sich die unterschiedlichen Risikowahrnehmungen differenziert interpretieren und in den Kontext ethischer Bewertungskriterien wie Nicht-Nachteiligkeit und Privatsphäre einordnen.

Die an der KPH Wien/Niederösterreich befragten Hochschullehrenden weisen insgesamt eine kritische Haltung gegenüber KI-Systemen auf. Zudem ist zwischen beiden Erhebungszeitpunkten eine Zunahme von ethischer Sensibilität sowie ein gesteigertes Bewusstsein für potenziell negative Auswirkungen und normative Herausforderungen, die an den Einsatz von KI geknüpft sind, feststellbar.

6 Conclusio

Der Beitrag untersuchte auf Grundlage zweier quantitativer Online-Erhebungen, welche Einstellungen Hochschullehrende zu generativer KI und ausgewählten ethischen Problemfeldern äußern. Die Ergebnisse zeigen, dass ethische Fragen in beiden Erhebungen eine hohe Relevanz besitzen. Besonders hohe Zustimmung findet die Forderung nach Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen und Ergebnissen von KI-Systemen. Ebenfalls stark ausgeprägt sind Bedenken in Bezug auf Datenschutz, demokratische Prozesse, Täuschungspotenziale und die Reproduktion von Stereotypen.

Im Vergleich der aggregierten Antwortverteilungen zeigen sich 2025 bei mehreren risiko- und ethikbezogenen Items höhere Zustimmungswerte als 2024. Diese Unterschiede können als Hinweis auf eine gestiegene Problemwahrnehmung gelesen werden. Aufgrund des Studiendesigns lassen sich daraus jedoch keine kausalen Aussagen über Wirkungen hochschulischer Maßnahmen ableiten. Weder liegt eine Kontrollgruppe vor, noch kann ohne personenbezogene Paneldaten geprüft werden, ob individuelle Einstellungsveränderungen stattgefunden haben. Trotz all dieser Einschränkungen legen die Ergebnisse nahe, dass die durchgeführten Formate Einfluss auf die Ergebnisse der zweiten Befragung hatten, denn die teilweise klaren Veränderungen im Bereich der ethischen Fragestellungen weisen auf ein verstärktes Problembewusstsein hin.

Für die Hochschulpraxis verweisen die Befunde dennoch auf einen klaren Handlungsbedarf. AI Literacy sollte nicht auf technische Anwendungskompetenz reduziert werden, sondern ethische Reflexionsfähigkeit systematisch einschließen. Hochschulen benötigen dafür transparente Leitlinien, diskursive Formate, Fortbildungsangebote und Räume für die gemeinsame Auseinandersetzung mit Fragen von Gerechtigkeit, Nicht-Nachteiligkeit, Vorteilhaftigkeit, Nachvollziehbarkeit, Autonomie und Privatsphäre.

Zukünftige Forschung sollte stärker mit längsschnittlichen Designs, Kontroll- oder Vergleichsgruppen sowie vertiefenden qualitativen Analysen arbeiten, um genauer untersuchen zu können, wie sich ethische Perspektiven von Hochschullehrenden im Umgang mit generativer KI entwickeln und welche institutionellen Angebote dazu beitragen können.

Literatur

- Bartneck, C., Lütge, C., Wagner, A. R., & Welsh, S. (2019). *Ethik in KI und Robotik*. Carl Hanser Verlag.
- Bitkom. (2024). *KI oder Kreide im Hörsaal – so digital sind Deutschlands Hochschulen*. <https://bitkom-research.de/node/941>
- Bosse, E., Wannemacher, K., & Lübcke, M. (2026). Die KI-Nutzung in Studium und Lehre. *Hochschulforum Digitalisierung*, Arbeitspapier Nr. 91.
- Brink, S., Grimm, P., Henning, C., Keber, T. O., & Zöllner, O. (2024). *Das Recht der Daten im Kontext der Digitalen Ethik*. Nomos.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ghv45t>
- Ceallaigh, Ó., O'Brien, T. J., Tomte, E., Kulaksiz, T., & Connolly, C. (2025). Rethinking teacher education in an AI world: Perceptions, readiness and institutional support for generative AI integration. *European Journal of Teacher Education*, 914–933. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2563696>
- Estaiteyeh, M., & McQuirter, R. (2024). Generative or degenerative?! Implications of AI tools in pre-service teacher education. *Brock Education Journal*, 33(3). <https://doi.org/10.26522/brocked.v33i3.1176>
- Ferreira, A. L., Pinheiro, A., & Medeiros, P. (2025). Ethical and innovative integration of generative artificial intelligence in higher education. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 5, 379–382. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15189423>
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Gabriel, S., Jakob, J., Liebhart-Gundacker, M., & Zissler, E. (2025). KI: Medien: Ethik – Wissen. Reflektieren. Umsetzen: Awareness schaffen für medienethische Diskurse. *R&E-SOURCE*, 12(3), 327–341. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1448>
- Gaisch, M., & Mader, I. (2025). *Next Generation Digital. AI Ethics & Human Factors in AI*. Excellence Edition.
- Grimm, P., Keber, T. O., & Zöllner, O. (2019). *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten*. Reclam.
- Grimm, P., Trost, K. E., & Zöllner, O. (2024). *Digitale Ethik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Nomos.
- Kirchschläger, P. G. (2024). *Digitale Transformation und Ethik. Ethische Überlegungen zur Robotisierung und Automatisierung von Gesellschaft und Wirtschaft und zum Einsatz von „Künstlicher Intelligenz“*. Nomos.
- Litschka, M., Paganini, C., & Rademacher, L. (2024). *Digitalisierte Massenkommunikation und Verantwortung. Politik, Ökonomie und Ethik von Plattformen*. Nomos.

- Macgilchrist, F., Flury, C., & Roß, R. (2025). Generative KI und das Lehramtsstudium. *Erziehungswissenschaft*, 70, 27–34. <https://doi.org/10.3224/ezw.v36i1.04>
- Medeiros, R. D. O., Mascarin, A. M. N., Santos, J. P. D., Galhardi, C. M., Pozenato, C. G. D. A., Rodrigues, J. R. G., Orso, L. F., Mazzetto, F. M. C., Marin, M. J. S., Donadai, K. C. E. D. V., Barbosa, F. A. F., Silva, W. B., Roque, D. D., Herculiani, P. P., Abrão, L., & Lopes, J. G. A. (2025). Between algorithms and knowledge: Artificial intelligence in teacher education in higher education. *Interference: A Journal of Audio Culture*, 11(2), 3167–3183. <https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p3167-3183>
- Meylani, R. (2024). Artificial intelligence in the education of teachers: A qualitative synthesis of the cutting-edge research literature. *Journal of Computer and Education Research*, 12(24). <https://doi.org/10.18009/jcer.1477709>
- Nguyen, K. V. (2025). The Use of Generative AI Tools in Higher Education: Ethical and Pedagogical Principles. *Journal of Academic Ethics*, 23, 1435-1455. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09607-1>
- Petraki, E. (2024). Exploring the integration of generative AI in assessment in a tertiary context. A case study. *ASCILITE 2024 Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.14742/apubs.2024.1537>
- Prilop, C. N., Mah, D.-K., Jacobsen, L. J., Hansen, R. R., Weber, K. E., & Hoya, F. (2024). *Generative AI in teacher education: Using AI-enhanced methods to explore teacher educators' perceptions*. OSFpreprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/szcwb>
- Reinmann, G., Watanabe, A., Herzberg, D., & Simon, J. (2025). Selbstbestimmtes Handeln mit KI in der Hochschule: Forschungsdefizit und –perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(SH-KI-1), 33–50. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-1/03>
- Spiekermann, S. (2019). *Digitale Ethik: Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert*. Droemer.
- Suna, G., Suchismita, M., & Das, T. (2025). Integrating artificial intelligence in teacher education: A systematic analysis. *International Journal of Current Science Research and Review*, 8(1), 305–312. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14684751>
- Tunjera, N., & Chigona, A. (2025). AI literacy in preservice teachers preparation programs: Global meta-analysis. *Proceedings of the 24th European Conference on e-Learning*, 363–370. <https://doi.org/10.34190/ecel.24.1.4174>
- Werner, M. H. (2021). *Einführung in die Ethik*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05293-3_11
- Zhai, X. (2024). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI. *Journal of Science Education and Technology*, 34, 1323-1333. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0>

Perspektiven von Schüler*innen der Primarstufe auf globale Herausforderungen

Empirische Befunde zu Selbstwirksamkeit und Einflussnahme im familiären Kontext

Kerstin Schmidt-Hönig¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1568>

Zusammenfassung

Der Beitrag betont die zentrale Rolle von Bildung für globale nachhaltige Entwicklung, die Lernende dazu befähigen soll, aktiv an einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Gesellschaft mitzuwirken. Besonders im Sachunterricht wird ein Verständnis für globale Zusammenhänge gefördert, um Schüler*innen auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten. Dabei spielen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte eine wichtige Rolle, indem sie Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und kritisches Denken fördern. Die Studie untersucht, wie Schüler*innen der vierten Klasse ihre Einflussmöglichkeiten – insbesondere auf familiäre Entscheidungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung – wahrnehmen und wie Eltern diese einschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder bereits ein Bewusstsein für globale Herausforderungen wie Armut, Umweltverschmutzung und Klimawandel haben. Sie erkennen Zusammenhänge und mögliche Folgen nicht-nachhaltigen Handelns, können mitunter Einfluss auf nachhaltige Entscheidungen im Haushalt nehmen, erleben die eigene Handlungsfähigkeit aber meist auf den familiären Kontext beschränkt. Daraus ergibt sich die Bedeutung schulischer Bildung, die globale Themen mit politischer Bildung verknüpft und gezielt Selbstwirksamkeit stärkt.

Stichwörter: Globale Herausforderungen, Kindervorstellungen, Sachunterricht, SDGs, BNE

1 Einleitung

Bildung muss Lernende zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaften und ihrer Umwelt befähigen und ermutigen (EDK, 2016). *Bildung für nachhaltige globale Entwicklung* will Lernende unterstützen, für globale Aspekte, demokratische Grundprinzipien und

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

kulturelle Vielfalt aufgeschlossen zu werden, um so zur aktiven Mitgestaltung einer an den Prinzipien der ökologischen Verträglichkeit, wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und sozialen Gerechtigkeit orientierten Gesellschaft befähigt zu werden. (GDSU, 2013, S. 76) *Sachunterrichtliche Bildung* vermittelt ein grundlegendes Verständnis für globale Zusammenhänge, das die Schüler*innen für aktuelle und zukünftige Herausforderungen sensibilisiert und sie auf ihrem Weg zu globaler Weltbürgerschaft unterstützend begleitet (BMBWF, 2023). Globalisierung beschreibt die wechselseitige Verbindung globaler und lokaler Prozesse und wird als lokale Erscheinungs- und Wirkungsebene globaler Entwicklungen verstanden. Im Zusammenhang mit globaler Weltbürgerschaft verdeutlicht Globalisierung, dass Menschen zugleich lokal verankert und Teil globaler Zusammenhänge sind. Sie fördert das Bewusstsein, dass globale Herausforderungen lokale Auswirkungen haben und lokales Handeln globale Prozesse mitgestaltet. Zum Verständnis dieser Prozesse und Wechselwirkungen brauchen die Schüler*innen einerseits Lehrpersonen, die ihnen Handlungsoptionen aufzeigen und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, andererseits Erziehungsberechtigte, die sie mit ihren Wahrnehmungen und Sorgen ernstnehmen und zu kritisch reflektierenden jungen Menschen erziehen.

Die Einschätzung der individuellen Selbstwirksamkeit stellt für die Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sowohl auf der persönlichen, als auch auf der sozialen und organisatorischen Ebene im Kontext Schule einen bedeutenden Faktor dar.

Dieser Umstand rechtfertigt die Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit als Basiskompetenz, die es bereits ab der Primarstufe gezielt zu entwickeln gilt. Schüler*innen, sowie Lehrer*innen erkennen die Quellen, die zur Entwicklung eines wirksamen Selbstkonzeptes beitragen. Die Auswahl der zu erfüllenden Aufgaben und die mögliche Einflussnahme auf zukünftige gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen spiegeln sich in den Zielen der Agenda 2030 wider. Ausgehend von den kindlichen Perspektiven auf globale Herausforderungen stellt sich die Frage, wie Schüler*innen der vierten Schulstufe ihre Handlungsoptionen sowie ihren Einfluss auf familiäre Entscheidungen wahrnehmen. Weiters gilt es herauszufinden, ob und wie diese Wahrnehmung aus Sicht der Erziehungsberechtigten eingeschätzt werden.

Im Zentrum des Beitrages stehen die Perspektiven von Schüler*innen einer 4. Schulstufe (N=145) auf globale Herausforderungen. Dabei liegt der Fokus auf der Selbsteinschätzung der Schüler*innen hinsichtlich ihrer Einflussnahme auf familiäre Entscheidungen im Kontext globaler Aspekte der Nachhaltigkeit. Die Auswertung der schriftlichen Fragebögen erfolgt quantitativ und qualitativ. Mittels einer online-Befragung wurden die Erziehungsberechtigten der Schüler*innen gebeten, ebenfalls die Einflussmöglichkeiten ihrer Kinder auf familiäre Entscheidungen einzuschätzen. Die Ergebnisse der beiden Teilstudien werden vergleichend dargestellt und damit Diskussionspunkte für die Lehrer*innenbildung im Fachbereich Sachunterricht eröffnet.

2 Sachunterricht im Kontext einer globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sachunterricht will Kindern Gelegenheiten bieten, „sich in der Begegnung die Welt bildend zu erschließen“ Gervé (2021). Dabei meint das Erschließen

(1) Das *Verstehen* als wissens- und erfahrungsbasiertes, sinnstiftendes Verbinden und Integrieren von Erkenntnissen, (2) das Handeln-Können als Potenzial, persönlich bedeutsame Entscheidungen treffen und sich entsprechend planvoll, bewusst und reflektierend verhalten zu können und (3) das Verantworten-Wollen als Haltung die Welt als gestaltbar wahrzunehmen und das Handeln couragiert darauf ausrichten zu wollen. (Gervé, 2021, S. 53)

Bei Kahlert (2022) umfasst das Erschließen von Lebenswelt, dass Verstehen durch Aufklären über Bestehendes unterstützt und neues Interesse entwickelt wird, indem vielfältige Zugangsweisen ermöglicht werden. Wesentlich ist hierbei, dass die Schüler*innen zum Handeln ermutigt werden, was vergleichbar mit dem Verantworten-Wollen bei Gervé (2021) gesehen werden kann. Ziel eines wirksamen Sachunterrichts ist es, dass die Schüler*innen ihr „gegenwärtiges und zukünftiges Leben in der Sorge um das eigene und das allgemeine Wohl eigenständiger und eigenverantwortlicher gestalten können“ (Gervé, 2021, S. 60).

Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Globales Lernen bieten als Unterrichtskonzept einen pädagogischen Rahmen für die Auseinandersetzung mit einer Lebenswelt, die geprägt ist von weltgesellschaftlichen Herausforderungen (Kater-Wettstädt, 2022, S. 244). Die Überschneidungen dieser Konzepte bilden sich im Kontext der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ab. Dieser definiert das Erkennen, das Bewerten sowie das Handeln als die drei übergeordneten Kompetenzbereiche mit insgesamt 11 Teilkompetenzen (KMK, BMZ & EG, 2016). Fadel et al. (2017) bilden vier Kategorien für 21st Century Skills: *What we know and understand. How we use what we know. How we behave and engage in the world. How we react and adapt.* In den von der OECD (2018) entwickelten Dimensionen globaler Kompetenzen – Knowledge, Skills, Values, Attitudes – wird deutlich, dass Kompetenzen für eine globalisierte Lebenswelt untrennbar mit Wertebildung verbunden sind. Wie die „Ressourcendilemmata-Studie“ von Sarah Gaubitz (2018) zeigt, sind Kinder im Grundschulalter aufgrund ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung bereits in der Lage, Urteilskompetenzen aufzubauen. Lernende können demnach unterschiedliche „Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung“ miteinander vernetzen, Urteile bilden und diese begründen. Weiters sind sie fähig, für „komplexe Problemlagen konkrete Strategien und Handlungsoptionen zu schildern“ (Gaubitz, 2018, S. 286). Die Frage nach konkreten Handlungsmöglichkeiten in komplexen Situationen erfordert eine Erweiterung der Bildung für nachhaltige globale Entwicklung um eine frühe politische Bildung im Sachunterricht (Röhner, Bade, Butterer & Gaubitz, 2023, S. 75).

Laut OECD (2018) ist es die Aufgabe der Schulen, Schüler*innen darin zu unterstützen, autonom zu denken und nachhaltig zu handeln. Das bedeutet in erster Linie, „gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont vor der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen“ (Scheunpflug, 2022, S. 9). Für eine aktiv Teilhabe an nachhaltigen Entscheidungen im Nahraum braucht es eine vielperspektivische Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen (Lange & Kater-Wettstädt, 2026). Für die Gestaltung von Lernumgebungen spielt der Zukunftsbezug von Kindgemäßheit (Köhnlein, 2012, S. 269 ff.) eine wesentliche Rolle. Dieser nimmt nicht nur das kindliche Entwicklungspotential in den Blick, sondern vor allem die Kompetenzen, die zukünftig erforderlich sind und den Bildungsansprüchen der Kinder gerecht werden. Dazu zählen soziale Eingebundenheit und Anerkennung, Autonomie und damit verbunden die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte gilt es, Sensibilisierung für die Betroffenheit durch eine vielperspektivische Erfassung von Problemlagen zu fördern, aber zum Handeln zu kommen. Mitzlaff hat bereits 1997 festgehalten, dass es eine Brücke vom Handlungsraum des „kleinen Milieus“ hin zum „blauen Planeten“ sowie ein Bewusstsein für den Zusammenhang von „lokalem Handeln“ und „globalem Denken“ braucht. Er sieht in der Grundschule den idealen Raum für eine Sensibilisierung „für Alternativen zum technologisch-utilitaristischen Vernutzungsdenken“ sowie für „Phantasie und Kreativität zur Planung und Gestaltung alternativer Szenarien“ (Mitzlaff, 1997, S. 189). Somit scheinen das 4-K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken) nach Fadel et al. (2017) und konkret die Global Competence, als Fähigkeit „lokale, globale und interkulturelle Fragen zu untersuchen, die Perspektiven und Weltanschauungen anderer zu verstehen und zu würdigen, sich in offenen, angemessenen und effektiven Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zu engagieren und für das Gemeinwohl und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen“ (OECD, 2018, S. 4) eine konsequente Weiterentwicklung zu sein.

3 Selbstwirksamkeit – Mündigkeit – Partizipation

Ziel einer globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Entwicklung der Handlungskompetenz, die im Sinne der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008), Lernenden ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen, zu erkennen, dass Entscheidungen auf Bewertungen oder Begründungen basieren und jeder Handlung zugrunde liegen. Dabei werden Blickwinkel verändert, Argumente gefunden und überprüft und so die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie gefördert, ein Wertesystem aufgebaut sowie ein Bewusstsein für ethische Werte und ein verantwortungsvolles Handeln gefördert (Pröbstl & Schmidt-Hönig, 2022, S. 101 ff.). Die systematische Strukturierung eines Problems und die Ableitung von Handlungsoptionen in der lebensweltlichen Anwendung ermöglichen das Realisieren der eigenen Wirkksamkeit (de Haan 2008). Schon Bandura (1995) stellte fest, dass die Quellen der Einschätzung individueller Selbstwirksamkeit in direkten Erfahrungen von persönlichem Können, stellver-

tretenden Erfahrungen, mündlichen Überzeugungen und Unterstützung bei integriertem Wissen von Wirksamkeitsinformationen liegen. Darüber hinaus spielen physiologische und emotionale Zustände eine wesentliche Rolle. Zwar bezieht sich Banduras Modell der Selbstwirksamkeit auf Lernprozesse, dennoch steckt darin Potenzial für die Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen, die über den schulischen Erfahrungsraum hinausgehen.

Die Fähigkeit, selbstbestimmt komplexe und kontroverse Problemlagen zu verstehen, zu beurteilen und darauf aufbauend zu handeln, wird als Mündigkeit bezeichnet. (EDK 2016). Kenner und Lange (2022, S. 22) kommen zu dem Schluss, dass die Fähigkeit zur Mündigkeit schon in jungen Schüler*innen verankert ist und durch institutionelle Bildungsangebote erweckt, gefördert und entwickelt wird. Dennoch gibt es Grenzen: „Kindern [wird] vielfach eine Rolle als ‚Weltretter*innen‘ für Auswege aus globalpolitischen Krisen zugeschrieben [...], zu der sie selbst kaum beigetragen haben und zu deren Lösung sie keine Rechte zugesprochen bekommen“ (Röhner, Bade, Butterer & Gaubitz, 2023, S. 69). Mündigkeit als Ziel gesellschaftlicher Bildung liegt nach Pech (2010) darin, „Zusammenhänge gesellschaftlicher Momente sichtbar zu machen und zu erschließen sowie die Ausrichtung auf die Fähigkeiten, aktiv [selbst bestimmt] Gesellschaft (mit)gestalten zu können.“ (Pech, 2010, S. 211)

In einer Partizipationsstudie der UNICEF Schweiz „Von der Stimme zur Wirkung“ (N= 1707 Primarschüler*innen) kommt Rieker (2015) zu dem Schluss, dass die Möglichkeiten der Mitgestaltung innerhalb der Familie von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen werden und eng mit dem Bildungshintergrund, dem Familienklima und dem Erziehungsstil der Eltern verbunden sind. Die Mitbestimmung der Kinder ist umso größer, je mehr es um ihre persönlichen Belange, wie z.B. Freundschaften, geht. Sind jedoch Konsequenzen für die gesamte Familie zu erwarten und sind diese mit einer finanziellen Belastung verbunden, z.B. Ferienzele, so sinkt der Einfluss der Kinder. Entscheidend ist jedenfalls die grundlegende Haltung der Eltern gegenüber der Partizipation ihrer Kinder innerhalb der Familie. Die Studie zeigt auch, dass das Geschlecht der Kinder, sowie die Nutzung sozialer Medien scheinbar keine wesentlichen Einflüsse auf die Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder haben (Rieker, 2015, S. 9 ff.). Einschränkend muss betont werden, dass sich das Nutzungsverhalten sozialer Medien bei jungen Menschen seit 2015 maßgeblich verändert hat und daher diese Ergebnisse kritisch zu hinterfragen sind.

Im Bereich Marketing kommt die Studie „Marken-Kinder-2023“ (KB&B Family Marketing Experts) zum Einfluss der Kinder auf Kaufentscheidungen in der Familie zur Feststellung, dass Kinder bereits früh Kaufentscheidungen ihrer Familien beeinflussen und diese eine zentrale Rolle im Familienmarketing spielen, wobei die Integration in Kaufprozesse und offene Kommunikation die Konsumkompetenz der Kinder stärkt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder ihren Einfluss auf die Familienentscheidungen oft höher einschätzen als die Eltern. Demokratische Entscheidungen werden vorwiegend bei Freizeitaktivitäten, Urlaubsreisen, Kinderzimmerausstattung und Sportgeräten getroffen. Bei Kindern im Alter von 10–14 Jahren nimmt der Einfluss auf die Entscheidungen ab, da sie eigenständiger und im Alltag durch Taschengeld finanziell unabhängiger werden (KB&B Family Marketing Experts, 2023).

Die 4. World-Vision-Studie (2018) stellt ebenfalls fest, dass Kinder im Grundschulalter „besonders von politischer Marginalisierung betroffen sind“, da ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung aufgrund ihres Alters gering sind. Der Großteil der Kinder entscheidet selbst, mit welchen Freunden sie sich treffen (89 %), was sie in ihrer Freizeit machen (85 %) und welche Kleidung sie tragen (82 %). Bei der Freizeitgestaltung und der Frage, was es zu essen gibt, dürfen jeweils 80 % der Kinder mitentscheiden (Word Vision Deutschland e.V. 2018, S. 5). Diese Ergebnisse beziehen sich lediglich auf den kindlichen Nahraum im familiären Kontext und geben keine Auskunft, über die Art der Mitentscheidung der Kinder. So kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern Aspekte der Nachhaltigkeit für die Kinder Begründungen ihrer Mitsprache entscheidend sind.

4 Forschungsergebnisse

Im Rahmen des Forschungsprojektes zu kindlichen Vorstellungen von der Welt und ihren globalen Herausforderungen (2019–2024) wurden ausgehend von kindlichen Mental Maps (kognitiven Landkarten) empirische Teilstudien in mehreren Schritten durchgeführt und ausgewertet. In einer ersten Teilstudie standen Interviews mit Schüler*innen einer vierten Primarstufe im Fokus (Schmidt-Hönig, 2026 i.D.). Dabei wurden kindliche Aussagen zu globalen Herausforderungen, mögliche Informationsquellen sowie die alltägliche Kommunikation über ökologische und sozioökonomische Probleme und Handlungsoptionen erfasst. Eingebettet in das Forschungsprojekt beschäftigen sich zwei weitere Teilstudien mit der Einschätzung der Einflussnahme von Kindern auf familiäre Entscheidungen im Kontext globaler Aspekte der Nachhaltigkeit. Dazu wurden einerseits eine Fragebogenerhebung (paper-pencil) zur Perspektive von Schüler*innen einer 4. Schulstufe Primarschule (N=145) und andererseits eine Fragebogenerhebung (online) zur Einschätzung der Erziehungsberechtigten (N=98) durchgeführt. Die Fragebögen enthielten geschlossene (Likert Skala) sowie offene Fragen und wurden quantitativ und qualitativ entlang folgender Leitfragen ausgewertet:

- Welche globalen Herausforderungen sind Schüler*innen einer vierten Schulstufe bewusst und welche Möglichkeiten zur Lösung dieser Probleme erkennen sie?
- Wie nehmen Schüler*innen ihre Handlungsoptionen sowie ihren Einfluss auf familiäre Entscheidungen wahr?
- Inwiefern stimmt diese Selbsteinschätzung mit der Wahrnehmung aus Sicht der Erziehungsberechtigten überein?

Dieser Teilstudie liegt die Annahme zugrunde, dass die Handlungskompetenz und damit verbunden Selbstwirksamkeitserfahrungen von Grundschulkindern im Kontext globaler Herausforderungen eingeschränkt sind, sie jedoch Einfluss auf familiäre Entscheidungen nehmen und so Veränderungen in Hinblick auf nachhaltige Entscheidungen bzw. Handlungsweisen herbeiführen oder zumindest anbahnen können.

4.1 Globale Herausforderungen und Handlungsoptionen

In der Fragebogenerhebung wurden die Schüler*innen (N=145) der vierten Klasse Primarstufe in einer offenen Fragestellung nach den Problemen, die Menschen in anderen Ländern haben und nach möglichen Lösungen dieser Probleme befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Fragestellung die Schüler*innen veranlasst hat, ihren Fokus auf die Menschen zu richten und weniger auf globale Herausforderungen für die Umwelt (vgl. dazu die Interviewstudie Schmidt-Hönig, 2026 i.D.). So ist für 82 % der befragten Kinder Hunger das Hauptproblem, gefolgt von Armut (68,3 %). In den Antworten zeigt sich, dass die Schüler*innen Hunger und Armut als eng verbundene Bedrohungen für das menschliche Leben und die Gesundheit (12,5 %) wahrnehmen. Als Gründe dafür nennen sie Krieg (38,6 %), konkret den Krieg zwischen der Ukraine und Russland, sowie die mangelnde Versorgung mit sauberem Trinkwasser (34,4 %) und schlechte Arbeitsbedingungen (14,5 %). Einige Schüler*innen bringen im Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen Aspekte von Ungleichheiten (5,5 %) sowie schwierigem Zugang zu Bildung (2,8 %) ein. Dennoch scheint den Schüler*innen kaum bewusst zu sein, welche Chancen einer hochwertigen Bildung zur Linderung der globalen Herausforderungen, die in den UN-Zielen der Agenda 2030 festgehalten sind, liegen. Nur 3,4 % der Kinder sehen eine Lösung darin, Kinder in die Schule gehen zu lassen, damit sie eine gute Ausbildung bekommen. Die Umweltverschmutzung, sowie der Klimawandel ist für 15,9 % der Schüler*innen ein Problem für Menschen in anderen Ländern. Als Lösungen schlagen sie vor, dass alle Menschen besser auf die Umwelt aufzupassen (12,5 %), indem Müll getrennt, weniger Plastik verwendet bzw. nur das gekauft wird, was wirklich gebraucht wird. Es wird deutlich, dass die Kinder eher lokal denken und globale Zusammenhänge noch nicht im Blick haben. Bei den von den Kindern genannten Handlungsoptionen zeigt sich, dass vor allem im Kontext Umweltschutz ein individueller Beitrag im persönlichen Nahraum als Lösung erkannt wird. Jedoch erfassen sie nicht die Zusammenhänge zwischen lokalen individuellen Handlungen und globalen Auswirkungen dieses Handelns. Anders ist das bei den in der Wahrnehmung der Kinder „großen Themen“ Armut, Hunger und Krieg/Frieden. Hier sehen die Schüler*innen eine globale gesellschaftliche Verantwortung in Form von finanzieller Hilfe/Spenden (38,6 %), in kindlichen Worten „helfen und teilen“ (19,3 %) und „weniger Streit“, „indem sich Menschen vertragen“ (10,3 %), „weniger Neid“, „weniger Gier“. Vereinzelt beschreiben die Befragten politische Maßnahmen wie Menschen sollen „halten, was die Regierung sagt“, „jedes Land muss einander helfen“, „mehr Medizin statt Krieg“, „kein Rassismus“. In der Aussage „Umstimmungen wählen“ steckt die Erkenntnis einer Mitverantwortung der Gesellschaft an politischen Entscheidungen durch die Teilnahme an Wahlen.

4.2 Familiäre Einflüsse und Entscheidungen

Die Frage nach wichtigen Themen, über welche die Schüler*innen mit ihren Eltern sprechen, zeigt ein anderes Bild. Für Kinder dieser Familien sind mit Blick auf die eigene Lebenswelt globale Herausforderungen weniger relevant. Die befragten Eltern (N=98) an zwei privaten

Grundschulen weisen ein hohes Bildungsniveau auf. So haben 50 % einen Hochschulabschluss und weitere 30 % Matura (Abitur) bzw. einen Diplomabschluss. Darin liegt eine deutliche Limitation dieser Studie. Die Aussagen sind für die Stichprobe repräsentativ, können jedoch nicht verallgemeinert werden. In der Analyse der Themen für Familiengespräche wird deutlich, dass für 84,7 % der Kinder Schule ein sehr wichtiges Gesprächsthema ist, für die befragten Eltern „nur“ zu 50 %. Umweltverschmutzung im lokalen Nahraum ist für rund 60 % der Kinder und 68 % der Erwachsenen Thema. Damit verbunden sprechen 42,4 % der Kinder und rund 33 % der Eltern über das Klima, den Klimawandel und den Klimaschutz. Der Zusammenhang zwischen lokalem Handeln und globalen Auswirkungen wird dabei nicht deutlich. Für mehr als die Hälfte der Kinder (55,4 %) und ca. 38 % der Eltern ist Konsum ein wichtiges Thema, wobei es hauptsächlich um Lebensmittel, Kleidung, Schul- und Spielsachen geht. Manchmal spielen Aspekte der Nachhaltigkeit, z.B. *„keine Plastikflaschen verwenden“* eine Rolle. Laut Angabe der Schüler*innen spricht mehr als ein Viertel von ihnen über die Themen Hunger und Armut mit ihren Eltern, wobei die Eltern nur zu knapp einem Drittel diese als Familienthemen nennen.

Im Elternfragebogen wurden die Eltern gefragt, wie sehr und mit welchen konkreten Aussagen, ihre Kinder sie zum Nachdenken über globale Herausforderungen anregen. Nur 3 % der Eltern bekommen nach eigener Auskunft keine Denkipulse von den Kindern. 18,4 % denken selten über Aussagen ihrer Kinder nach, 23,4 % tun das jedoch häufig und 55,1 % der Erwachsenen geben an, ab und zu ausgehend von Fragen der Kinder über globale Herausforderungen nachzudenken, was auf den hohen Bildungsgrad der Eltern zurückzuführen ist. Beispiele solcher Kinderfragen sind: *„Warum müssen andere Kinder hungern, wenn wir so viel selber haben?“* *„Warum dürfen/können nicht alle Kinder auf der Welt in die Schule gehen?“* *„Warum wird so viel verbaut?“* *„Warum wird gebettelt?“* *„Warum gibt es Krieg?“* *„Was ist die Klimakrise?“* Oft geht es bei Kinderaussagen um Konsum, Werbung und Einkaufen, hauptsächlich um gesunde Ernährung, Fleischkonsum, Tierwohl und Herkunft von Lebensmitteln, aber auch Vermeidung von Plastik. (Mikro-)plastik im Meer wird als Bedrohung für Meerestiere thematisiert, verbunden mit Tier- und Umweltschutz. Auf den Punkt gebracht stehen folgende Fragen im Fokus: *„Warum passen wir nicht besser auf unsere Erde auf?“* *„Wie können wir unsere Umwelt verbessern?“*.

In weiterer Folge wurden die Eltern gefragt, in welchen Bereichen die Kinder bei familiären Entscheidungen mitbestimmen dürfen. Die Hälfte der Eltern bezieht die Kinder ab und zu und gut ein Drittel häufig in die Auswahl von Produkten mit ein. Kriterien für Kaufentscheidungen sind dabei biologische, regionale, faire und nachhaltige Produktion von Lebensmitteln, Vermeidung von Plastikverpackungen und z.B. Palmfett. Die Kinder schätzen ihren Einfluss auf familiäre Kaufentscheidungen höher ein als die Eltern. So geben die Hälfte der Befragten an, oft mitentscheiden zu können, knapp 40 % können manchmal und nur gut 9 % selten oder nie beim Einkauf mitreden. Bei der Wahl des Urlaubsortes zeigt sich, dass die Kinder ihre Mitsprachemöglichkeiten höher einschätzen als die Eltern es wahrnehmen. So geben 57 % an oft und 22,3 % manchmal die Auswahl der Urlaubsdestination mitbestimmen zu können. Gut ein Drittel der Eltern teilt diese Einschätzung. Mit Blick auf die genannten Faktoren für die

familiäre Urlaubsplanung wird deutlich, dass die Eltern größtenteils den Kindern eine gut überlegte Auswahl an Urlaubsmöglichkeiten anbieten, die bereits auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind. Somit ist es für die Mehrheit eine Familienentscheidung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Urlaubs- und Freizeitmobilität werden dabei nicht erwähnt.

5 Fazit

Die Ergebnisse beider Teilstudien bestätigen die Annahme, dass Grundschul Kinder in der vierten Klassenstufe bereits Wissen über globale Herausforderungen und deren Entstehung bzw. Folgen haben. Inwiefern dieses Wissen fachlich tragfähig ist, wurde in dieser Erhebung nicht überprüft. Vielmehr lag der Fokus auf dem Bewusstsein über Problemlagen in der kindlichen Lebenswelt. Es kann festgehalten werden, dass Schüler*innen einer vierten Klassenstufe Primarschule mit ihren Freund*innen und im familiären Umfeld über Nachhaltigkeitsthemen sprechen. Das legt den Schluss nahe, dass sie darüber nachdenken und Unsicherheiten empfinden und/oder Ängste verspüren. In diesem Zusammenhang korrelieren die Antworten der Kinder mit den Ergebnissen der 4. World Vision Studie (2018). Es wird ebenso deutlich, dass der Fokus der Schüler*innen auf den Problemen der Menschen liegt, wenn sie nach globalen Herausforderungen gefragt werden und sie so der Leitfrage folgen. In der Interviewstudie (Schmidt-Hönig, 2026 i.D.), die ebenfalls ein Teil des Forschungsprojektes ist, liegt der Fokus der Schüler*innen, aufgrund der offeneren Fragestellung, vermehrt auf Umweltaspekten. So beschreiben sie neben Hunger und Armut sehr oft Umweltverschmutzung, Klimawandel und nachhaltiger Konsum als große weltweite Herausforderungen. Es liegt die Vermutung nahe, dass den Grundschulkindern globale Herausforderungen, die sich in den SDGs spiegeln, durchaus bewusst sind, aber in ihrem Alltag eher personenbezogene, beziehungsrelevante Aspekte im Vordergrund stehen und sie globale Auswirkungen von lokalem Handeln nur ansatzweise erfassen. Das zeigt sich auch in den Antworten zu möglichen Lösungen für die genannten Probleme. Die Schüler*innen fokussieren vorwiegend auf gemeinschaftliche Verantwortung für die Bewältigung globaler Problemlagen. Einen persönlichen Handlungsspielraum erkennen sie am ehesten im reflektierten Konsumbewusstsein und verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt. Es wird deutlich, dass die Schüler*innen Kausalitäten bereits erfassen und Konsequenzen eines nicht-nachhaltigen Verhaltens abschätzen können, jedoch erkennen sie auch, dass ihre persönliche Handlungskompetenz auf den Nahraum beschränkt ist, obwohl sie eine gesellschaftliche Verantwortlichkeit wahrnehmen. Selbstwirksamkeitserfahrungen von Grundschulkindern im Kontext globaler Herausforderungen sind meist nur im familiären Kontext möglich. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Kinder Einfluss auf familiäre Entscheidungen nehmen und so Veränderungen in Hinblick auf nachhaltige (Konsum-)Entscheidungen bzw. Handlungsweisen herbeiführen können. Daraus folgt der Schluss, dass eine schulische Auseinandersetzung mit globalen Problemlagen, z.B. in Form der SDGs, des Globalen Lernens, einer Bildung für nachhaltige Entwicklung unmittelbar mit Politischer Bildung

verbunden ist und damit eine zentrale Bedeutung für die Erreichung der zu Beginn des Beitrags dargelegten Bildungsziele (EDK, 2016; GDSU, 2013; BMBWF, 2023) hat.

6 Diskussionspunkte für die Lehrer*innenbildung

Zur Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts braucht es kompetente Menschen, die in der Lage sind, ihre Wirksamkeit richtig einzuschätzen und ihre Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Studierende der Primarstufenpädagogik sind Lernende und Lehrende zugleich. Sie sind aufgefordert, selbst Global Competence (Roczen & Kater-Wettstädt, 2024) zu erwerben und zugleich erworbenes Wissen reflektiert an die Schüler*innen weitergeben. Die hochschulische Ausbildung muss daher den „Blick auf globale Verwobenheit“ lenken, Studierende zur Selbstreflexion sowie Reflexion „eigener Normalitätskonstruktionen“ anregen und zu „Positionalität bei gleichzeitigem Überwältigungsverbot“ leiten (Scheunpflug, 2022, S. 12 f.). Es braucht hochschuldidaktische Settings, die neben Fachwissen, fachdidaktischen Kompetenzen und pädagogischem Wissen (GDSU, 2019) auch Global Competence fördern. Wie ein internationales Kooperationsprojekt (Blaseio & Schmidt-Hönig, 2026 i.D.) zeigt, bieten Hochschullernwerkstätten stellen nicht nur analoge und digitale Medien, Literatur, Materialien, Modelle und Werkzeuge zur Verfügung, sondern bieten Zeit und Raum, um Kreativität zu fördern, neue Denkrichtungen zuzulassen sowie einen intensiven Kommunikationsaustausch zu ermöglichen. In Form von BNE-Zukunftswerkstätten setzen sich Studierende im Studienfach Sachunterricht mit ausgewählten Fragen zu gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft im Kontext von BNE inkl. der SDGs inhaltlich-künstlerisch-kreativ auseinander. Im Zentrum steht die Aneignung von Wissen zu globalen Herausforderungen und Interkulturalität. Darüber hinaus wird die Entwicklung von Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, von Offenheit, einer respektvollen Haltung gefördert. Damit verbunden ist Wertebildung, insbesondere die Wertschätzung von Menschenwürde und kultureller Vielfalt.

Literatur

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies*, S. 1–45. Cambridge University Press.
- Blaseio, B., & Schmidt-Hönig, K. (2026 i.D.). SDGs in Hochschullernwerkstätten in Deutschland und Österreich – Förderung sachunterrichtsdidaktischer Kompetenzen durch BNE-Zukunftswerkstätten. In Kramer et al. (Hrsg.), *Lernwerkstatt und Utopie(n). Perspektiven nachhaltiger Entwicklung in Hochschule und Gesellschaft*. Klinkhardt.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – (2023). Lehrplan der Volksschule, BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 1/2023 vom 02. Jänner 2023, RIS – BGBlA_2023_II_1 – Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 (bka.gv.at)

- EDK, Deutschschweizer Konferenz der kantonalen Erziehung (2016). *Lehrplan 21*. Gesamtausgabe. Luzern
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag ZZZL21. e. V.
- Gaubitz, S. (2018). *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Springer VS.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen für den Sachunterricht*. Klinkhardt.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. Klinkhardt.
- Gervé, F. (2021). Verstehen dürfen – handeln können – verantworten wollen. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht*, S. 51–61. Schneider Verlag Hohengehren.
- Haan, G. de (2008). *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. utb.
- Kater-Wettstädt, L. (2022). Kompetenzen für eine globalisierte Lebenswelt. Aufgaben für die Unterrichts- und Schulentwicklung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*, S. 243–256. Waxmann.
- KB&B (2023). *Marken Kinder 2023*. <https://www.kbundb.de/de/studien/studie-marken-kinder-2023>
- Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*, S. 62–71. Wochenschau Verlag.
- KMK, BMZ & EG (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (J.-R. Schreiber & H. Siegel). Cornelsen.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Klinkhardt.
- Lange, S., Kater-Wettstädt, L., & Lischka-Schmidt, R. (2026). Grundlegend nachhaltig–Grundschultheoretische Spannungsmomente einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* (2026) 19:47–64. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00255-3>
- Mitzlaff, H. (1997). Zur Situation der Umweltbildung in der Grundschule. In, R. Meier, H. Unglaube, & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule*, S. 171–193. Arbeitskreis Grundschule.
- OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusiveworld.pdf>. Zugriffen am 21.03.2026.
- Pech, D. (2010). Gesellschaftliche Bildung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation: enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 3, S. 210–214. Kohlhammer.
- Pröbstl, G., & Schmidt-Hönig, K. (2022). Selbstwirksamkeit als Grundlage der individuellen Handlungsfähigkeit im Kontext globaler Herausforderungen. In T. Krobath, K. Schmidt-Hönig, T. Mikusch

- & T. Plotz (Hrsg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung*, S. 95–109. LIT Verlag.
- Rieker, Peter (2015). *Von der Stimme zur Wirkung*. Zürich: Schweizer Komitee für UNICEF
- Roczen, N. & Kater-Wettstädt, L. (2024). Global Competence – ein Konzept für eine globale zukunfts-fähige Bildung? In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz*. Grundlagen – Herausforderungen – Krisen, S. 19–33. Springer VS.
- Röhner, C., Bade, G., Butterer, H., & Gaubitz, S. (2023). Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.). *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*, S. 69–77. Klinkhardt.
- Scheunpflug, A. (2022). Die globale Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Loccumer Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts* (2022), 2:9–13.
- Schmidt-Hönig, K. (2026 i.D.). Globale Herausforderungen aus der Perspektive von Grundschulkin-dern. In F. Hoya, E. Frick, A. Frey, & S. Pichler (Hrsg.), *Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd.30. Klinkhardt
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. <https://www.worldvision.de/informieren/ueber-world-vision/publikationen/world-vision-studien/vierte-kinderstudie>

Kunstpädagogik in der multiplen Krise

Entanglement als theoretische und analytische Perspektive

Nicola Jakob-Feiks¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i3.a1564>

Zusammenfassung

Der Beitrag entwickelt theoretische Grundlagen für eine kunstpädagogische Perspektive im Kontext multipler Krisen, in denen ökologische Zerstörung, soziale Ungleichheit, Autoritarismen und epistemische Instabilitäten ineinandergreifen. Ausgangspunkt ist die Diagnose, dass moderne Weltverhältnisse durch grundlegende Dualismen – etwa Natur/Kultur, Mensch/Nichtmensch oder Subjekt/Objekt – strukturiert sind, die auch in kunstpädagogischen Praktiken fortwirken und zur Stabilisierung krisenhafter Ordnungen beitragen. Der Artikel führt in zentrale Begriffe und Konzepte aus posthumanistischen, queer-feministischen und dekolonialen Theorien ein und macht sie für kunstpädagogische Fragestellungen zugänglich. Entscheidend ist dabei die Annahme, dass pädagogische Situationen nicht außerhalb der Krise stehen, sondern selbst in jene Verflechtungen eingebunden sind, die sie hervorbringen. Auf dieser Grundlage werden sechs analytische Linsen entwickelt, mit denen künstlerische und kunstpädagogische Situationen nicht primär über Inhalte, sondern über ihre Bedingungen und Relationen analysiert werden können. Im Fokus stehen dabei Wahrnehmung, Zeitlichkeit, Sorge, Kollektivität, Response-ability sowie Vulnerabilität und Prekarität.

Stichwörter: Care, Posthumanismus, Relationale Ontologie

1 Multiple Krise und Entanglement

Wir leben in einer multiplen Krise, in der ökologische Zerstörung, soziale Ungleichheit und epistemische Instabilitäten ineinandergreifen und sich wechselseitig verstärken. Diese Krise erscheint in diesem Beitrag nicht als bloße Ansammlung einzelner Probleme, sondern als Ausdruck historisch gewachsener Ordnungen, die Wirklichkeit über grundlegende Trennungen strukturieren (Barad, 2007; Escobar, 2018). Natur vs. Kultur, Mensch vs. Nichtmensch sowie Wissen vs. Körper. Solche Dualismen legen fest, was als Wirklichkeit zählt und welche Perspektiven als gültig gelten, und tragen so zur Stabilisierung jener Verhältnisse bei, die die gegenwärtigen Krisen hervorbringen. Diese Ordnungen wirken auch in der Kunstpädagogik

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: nicola.jakob-feiks@phwien.ac.at

fort (Ylirisku, 2021), die trotz ihres emanzipatorischen Anspruchs häufig anthropozentrische, patriarchale und kapitalistische Logiken reproduziert. Bildung ist nicht neutral, sondern kann bestehende Machtverhältnisse stabilisieren oder zu deren Veränderung beitragen (Freire & Macedo, 2014). Pädagogische Grundannahmen wie Abstraktion, Linearität und Individualisierung erscheinen dabei als neutral, lassen sich jedoch als Teil solcher Trennungslogiken analysieren (Federici, 2014; hooks, 1994; Spivak, 2012). Gerade im Angesicht der multiplen Krise werden relationale Abhängigkeiten, verkörperte Erkenntnis, Care- und Maintenance-Arbeit, geteilte Verantwortung sowie plurale Zeit- und Weltverständnisse marginalisiert – zugunsten individualisierter Subjektvorstellungen und linearer Fortschrittslogiken, welche die Krise strukturell miterzeugen.

Diesbezüglich stellt sich folgende Forschungsfrage:

Welche theoretischen Konzepte und analytischen Werkzeuge aus queer-feministischen, posthumanistischen und dekolonialen Ansätzen eröffnen neue Perspektiven auf die multiple Krise – und wie können sie eine kunstpädagogische Praxis transformieren?

Es gibt wenige Zusammenführungen von posthumanistischen, queer-feministischen und dekolonialen Konzepten für kunstpädagogische Forschung. Zugleich fehlt ein begriffliches und analytisches Instrumentarium, mit dem sich künstlerische und kunstpädagogische Praxen im Kontext multipler Krisen nicht nur thematisch vermitteln, sondern auch analysieren lassen. Der Beitrag argumentiert, dass der Begriff des Entanglement dafür produktiv ist, weil er Relationalität nicht als harmonische Verbundenheit, sondern als historisch, materiell und machtförmig strukturierte Verflechtung begreifbar macht. Ziel dieses Artikels ist es, durch Theorie neue Perspektiven auf die vernetzte multiple Krise für die Kunstpädagogik zu eröffnen. Dazu werden theoretische Linsen entwickelt, mit denen sich künstlerische und kunstpädagogische Situationen im Hinblick auf Wahrnehmung, Zeitlichkeit, Sorge, Kollektivität, „Verantwortungsfähigkeit“ im Sinne von „Response-ability“ (Haraway, 2016) sowie Vulnerabilität und Prekarität differenziert lesen und kritisch reflektieren lassen. Die entwickelten theoretischen Überlegungen knüpfen an Ansätze der *Pedagogy of Entanglement* an, die eine Verschiebung von Individualität hin zu Relationalität als pädagogische Antwort auf komplexe gesellschaftliche Herausforderungen vorschlagen (Wessels, 2022). Diese Ansätze sind nicht frei von Kritik: Zwar haben posthumanistische, queer-feministische und dekoloniale Perspektiven in den letzten Jahren wichtige Verschiebungen im Verständnis von Subjektivität, Wissen und Weltverhältnissen angestoßen, ein zentraler Kritikpunkt besteht jedoch darin, dass auch sie nicht außerhalb der von ihnen kritisierten Wissensordnungen und Institutionen stehen. Sie werden häufig innerhalb akademischer Kontexte des Globalen Nordens produziert und rezipiert und sind damit in bestehende epistemische und institutionelle Machtverhältnisse eingebunden (Todd, 2016). Während Arturo Escobar (2018) lineare Fortschrittslogiken kritisiert, besteht die Gefahr, dass auch diese Perspektiven selbst ein Fortschrittsdenken reproduzieren

– etwa dann, wenn Relationalität, Pluralität oder Care implizit als überlegen angenommen werden. Weiters bleibt zu betonen, dass diese Arbeit theoretisch-konzeptuell ist und keine empirische Überprüfung der entwickelten Überlegungen leistet. Die vorgeschlagenen analytischen Linsen stellen ein Werkzeug dar, dessen transformatives Potential erst in konkreten kunstpädagogischen Kontexten überprüft wird. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass Entanglement nicht per se emanzipatorisch wirkt, sondern selbst Gefahr läuft, bestehende Machtverhältnisse zu reproduzieren, wenn Fragen von Differenz, Situiertheit und institutionellen Bedingungen nicht kontinuierlich reflektiert werden.

2 Von Trennung zu Entanglement: theoretische Verschiebungen

Die multiple Krise zeigt sich auch als Verstrickung zwischen Körpern, Materialien, Wissen und Ökonomien. Anna Lowenhaupt Tsing beschreibt sie als Symptom einer Ordnung, die Abhängigkeiten kappt und Lebendiges in verwertbare Ressourcen übersetzt (Escobar et al., 2024; Tsing, 2015). Deswegen steht im Zentrum des Artikels der Begriff *Entanglement*. Karen Barad (2007) beschreibt damit aus posthumanistischer Perspektive eine relationale Ontologie, in der Akteur*innen, Dinge und Bedeutungen nicht voneinander getrennt gedacht werden können: Entitäten existieren nicht vor ihren Relationen, sondern entstehen erst in ihnen. Diese Perspektive ist wichtig, weil sie erlaubt, kunstpädagogische Situationen nicht nur inhaltlich, sondern in ihren zugrunde liegenden Beziehungen zu analysieren. Aus queer-feministischer Perspektive bedeutet Entanglement, das Wissen und Handeln immer an konkrete Körper und Situationen gebunden sind. Wie Donna Haraway (2016) und María Puig de la Bellacasa (2017) zeigen, stehen Menschen in Abhängigkeiten zueinander und zu ihrer Umwelt, die durch Fürsorge und konkrete materielle Bedingungen geprägt sind.

Aus dekolonialer Perspektive macht Entanglement sichtbar, dass ökologische, ökonomische und politische Prozesse eng miteinander verbunden sind. Diese Verbindungen sind historisch gewachsen und durch Machtverhältnisse geprägt – sie sind also weder neutral noch gleich verteilt (Blaser & Cadena, 2018; Escobar, 2018). Der Beitrag knüpft daran an und entwickelt aus dieser Verschiebung von Trennung zu Relationalität analytische Linsen für die Untersuchung künstlerische und kunstpädagogische Praxis. Die erste dieser Verschiebungen konkretisiert dieses relationale Verständnis und richtet sich gegen die Vorstellung isolierter Einheiten. In vielen klassischen Modellen erscheinen Individuen, Dinge oder Systeme als voneinander getrennt. Demgegenüber betonen posthumanistische und queer-feministische Theorien, dass Beziehungen nicht sekundär, sondern konstitutiv sind; Dinge und Subjekte entstehen erst in und durch ihre Relationen (Barad, 2007; Haraway, 2016). Haraway beschreibt dies als *becoming-with*, also als ein „gemeinsames Werden“. Auch dekoloniale Ansätze kritisieren die zugrunde liegenden Trennungen und zeigen, dass globale Ungleichheit historisch miteinander verbunden ist. Allerdings wird an solchen relationalen Ansätzen auch

kritisiert, dass sie bestehende Machtverhältnisse mitunter zu wenig berücksichtigen, wenn sie Relationalität zu stark verallgemeinern. Tsing veranschaulicht dies mit ihrer Perspektive, dass kooperatives Überleben nicht in stabilen, geordneten Verhältnissen, sondern in historisch situierten, fragilen und asymmetrischen Koexistenzen – in „Ruinen“ entsteht (Tsing, 2015).

Eng damit verbunden ist eine Verschiebung im Verständnis von Wissen, das in modernen Erkenntnismodellen als vom eigenen Körper getrennt gedacht wird. Während Wissen dort als Leistung eines autonomen Subjekts erscheint, verschiebt das Konzept des *Embodiment* den Ausgangspunkt: Welt ereignet sich leiblich. Feministische Theorie macht dabei sichtbar, dass „objektives“ Wissen nie körperlos war, sondern an privilegierte, als neutral geltende Körper gebunden ist, deren Situiertheit unsichtbar bleibt (Haraway, 1988). Posthumanistische Ansätze radikalisieren diese Perspektive, indem sie den Körper nicht mehr als abgeschlossene Einheit begreifen: So beschreibt Astrida Neimanis (2019) ihn als „Körper aus Wasser“, als Teil zirkulierender Wasserkreisläufe, die Körper durchdringen und sie – etwa als Trinkwasser, Tränen oder Abwasser – mit anderen Körpern und Umwelten verbinden. Daran anschließend zeigt Sara Ahmed (2006), dass Körper sich entlang gesellschaftlicher Gewohnheiten ausrichten: Was wir wahrnehmen und erreichen können, hängt davon ab, wie wir gelernt haben, uns zur Welt zu orientieren. Perspektivwechsel sind daher keine bloßen Gedankenänderungen, sondern leibliche Neu-Ausrichtungen. Diese Verschiebung der Perspektive lässt sich auch im Verständnis von Sorge nachvollziehen: *Care* bezeichnet keine moralische Haltung, sondern die materielle Arbeit, die zeitliche Rhythmen des Lebens strukturiert und soziale wie ökologische Gefüge aufrechterhält. Feministisch informierte Kapitalismuskritiken wie bei Nancy Fraser (2023) zeigen, dass spätkapitalistische Gesellschaften auf Sorgearbeit angewiesen sind, sie zugleich jedoch privatisieren, systematisch unsichtbar machen und entwerten. Bei Puig de la Bellacasa (2017) wird Care als Maintenance gefasst: als Wiederholen, Reparieren, Aufmerksam-Sein und Aushalten von Abhängigkeit. Posthumanistisch gedacht betrifft Sorge nicht nur zwischenmenschliche Beziehungen, sondern auch Böden, Gewässer, Tiere oder technische Infrastrukturen. Ontologisch verschiebt Care damit den Fokus von Autonomie zu Relationalität: Wenn Welt in Beziehungen entsteht (Barad, 2007), dann ist Sorge jene Praxis, durch die diese Beziehungen erhalten, verhandelt und unter prekären Bedingungen fortgeführt werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die in relationalen Sorgepraktiken wirksamen Ordnungen kritisch irritiert und transformiert werden können. Unlearning bezeichnet – etwa bei Gayatri Chakravorty Spivak (2012) – das kritische Verlernen verinnerlichter Annahmen, die bestehende Machtverhältnisse reproduzieren. Paulo Freire (2014) schärft diesen Gedanken in der Kritischen Pädagogik, indem er zeigt, dass Unterdrückung nicht nur strukturell wirkt, sondern auch verinnerlicht wird: Die Unterdrückten übernehmen Denk- und Handlungsmuster der Unterdrückenden und werden so zu „hosts of the oppressor“ (Freire & Macedo, 2014). Machtverhältnisse schreiben sich damit in Wahrnehmung, Selbstverständnis und Handlungsmöglichkeiten ein und stabilisieren sich auch ohne äußeren Zwang. Bildung ist daher – wie Paulo Freire betont – nie neutral, sondern wirkt entweder befreiend oder stabilisierend. In kunstpädagogischen Kontexten wird Unlearning vor diesem Hintergrund als kollektiver Pro-

zess verstanden, der darauf zielt, solche internalisierten Ordnungen sichtbar und verhandelbar zu machen. Zentral ist dabei das Konzept des „Hidden Curriculum“, das jene impliziten Normen, Werte und Machtstrukturen bezeichnet, die nicht offiziell gelehrt werden, aber dennoch das Lernen prägen – etwa durch institutionelle Routinen, Bewertungsmaßstäbe oder soziale Erwartungen (Armin, 2025). Kunstpädagogische Ansätze bei Krauss (Choi et al., 2018) sowie Sternfeld (2014) verstehen Unlearning daher als Praxis, die diese verborgenen Strukturen irritiert und Denkbewegungen initiiert, in denen Wissensordnungen neu organisiert werden können. In der *Ecopedagogy* (Misiaszek, 2020, 2023) wird Unlearning auf ökologische Trennungslogiken ausgeweitet: Lernen reproduziert häufig eine Distanz zwischen Mensch und Erde, indem Natur als externes Objekt adressiert und Fortschrittsnarrative ökologischer Gewalt normalisiert werden. Damit verschiebt sich auch das Verständnis von Subjektivität über eine rein menschliche Perspektive hinaus. Der Begriff *more-than-human* – etwa bei David Abram (2017) – entsteht aus der Kritik am *Anthropozentrismus*, also der Vorstellung, dass der Mensch im Zentrum der Welt steht und anderen Lebensformen überlegen ist. Posthumanistische und neomaterialistische Theorien gehen davon aus, dass *Agency* – verstanden als Fähigkeit zu wirken und Veränderungen hervorzubringen – nicht ausschließlich dem Menschen zukommt, sondern auch von nicht-menschlichen Akteur*innen ausgeht (Barad, 2007; Haraway, 2016). Dekoloniale Perspektiven – etwa bei Zoe Todd (2016) – machen darauf aufmerksam, dass solche relationalen, mehr-als-menschlichen Ontologien in vielen indigenen Wissenssystemen grundlegend verankert sind, jedoch durch koloniale Wissensordnungen systematisch entwertet und aus wissenschaftlichen Diskursen weitgehend ausgeschlossen wurden. Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit der Begriff *Co-Worlding Beings* vorgeschlagen – als bewusste Verschiebung hin zu einem gemeinsamen In-der-Welt-Sein. Relationalität wird damit nicht nur beschrieben, sondern als etwas verstanden, das in konkreten Beziehungen und Praktiken fortlaufend hervorgebracht wird. Handlungsmöglichkeiten und Verantwortung liegen folglich nicht beim einzelnen Subjekt, sondern entstehen im Zusammenspiel von Menschen, anderen Lebewesen, Materialien und Situationen, woraus sich eine verteilte pädagogische Verantwortlichkeit ergibt. Ein solches Verständnis von gemeinsamem In-der-Welt-Sein führt dazu, Welt selbst als relational hervorgebracht zu denken. *Worlding* (Haraway, 2016) verbindet posthumanes und dekoloniales Denken, indem Welt als relational hervorgebracht und zugleich als politisch umkämpft begriffen wird. Bei Arturo Escobar wird diese Perspektive weitergeführt: Es existiert nicht nur eine Welt, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Weltverständnisse – ein „Pluriversum“ (Escobar, 2018), in dem verschiedene Weisen Welt zu verstehen und zu leben, nebeneinander bestehen. In Anschluss an Blaser und Cadena (2018) zeigen sich politische Konflikte damit häufig als ontologische Konflikte: Sie betreffen nicht nur Interessen, sondern auch die Frage, was überhaupt als wirklich gilt. Haraway (2016) beschreibt *worlding* als *making-with*, also als ein gemeinsames Hervorbringen von Welt. *Worlding* ist im Kontext der multiplen Krise zentral, weil diese nicht nur ökologisch oder ökonomisch, sondern auch imaginativ ist. Wie Fisher (2022) argumentiert, fällt es vielen Menschen leichter, sich ein dystopisches Ende der Welt vorzustellen als das Ende des Kapitalismus. Die beschriebenen

Verschiebungen lassen sich im Begriff des Entanglement bündeln, der es erlaubt, kunstpädagogische Situationen als relationale, historisch und materiell geprägte Verflechtungen zu analysieren.

3 Analytische Linsen einer relationalen Kunstpädagogik

Diese Verschiebungen bilden gemeinsam die theoretische Grundlage dieses Artikels. Entscheidend ist dabei: Die Konzepte bleiben nicht abstrakt, sondern werden im weiteren Verlauf als analytische Linsen ausgearbeitet, um kunstpädagogische Situationen im Kontext der Krise untersuchbar zu machen. Die Linsen sind als bewusste Gegenbewegungen zu zentralen Annahmen derzeitiger Bildungslogik konzipiert. Sie reagieren auf wiederkehrende Blindstellen: (1) die Entkörperung von Erkenntnis, (2) die lineare Fortschrittszeit als normative Zeitordnung, (3) die Individualisierung von Agency und Verantwortung, (4) die Abwertung von Care- und Erhaltungsarbeit, (5) die Unsichtbarmachung von Macht- und Verantwortungsverhältnissen, sowie (6) die ungleiche Verteilung von Vulnerabilität und Prekarität. Diese Problemachsen stellen die jeweils spezifischen Marker für die Untersuchung künstlerischer und kunstpädagogischer Situationen bereit.

3.1 Linse 1: Embodied Perspective Shifts

Embodiment ist keine abstrakte Idee, sondern entsteht als unmittelbare, leibliche Erfahrung: im Gewicht des eigenen Körpers, im Nachgeben des Bodens unter den Füßen, im Rhythmus des Atems. Wahrnehmung vollzieht sich dabei nicht als distanzierter Zugriff auf die Welt, sondern als situatives Geschehen – ein kontinuierliches Aushandeln zwischen Körper, Materialität und Umgebung. Die Installation *Riverbed* von Olafur Eliasson macht diese leibliche Dimension exemplarisch erfahrbar. Für die Ausstellung im Louisiana Museum of Modern Art 2014 transformierte Eliasson den gesamten Südflügel in eine steinige Flusslandschaft mit Geröll, Sand und Wasserlauf. Besucher*innen bewegen sich hier nicht auf festem Grund, sondern über eine instabile, rutschende Oberfläche. Das eigene Gewicht verschiebt kleine Steine, Wasser durchzieht den Raum, Orientierung wird zur Herausforderung. Der Blick senkt sich, das Gehtempo verlangsamt sich, jeder Schritt erfordert erhöhte Aufmerksamkeit. Wahrnehmung entsteht in der Bewegung selbst – als ständiges Aushandeln zwischen Körper, Gleichgewicht und materieller Topografie (Eliasson, 2014). Ein weiteres Beispiel für verkörperte Praxis bietet *Walks of Care in the Jungle of Plato* des Mouries Collective (2023/24), eine performative Intervention im Park Akadimia Platonos in Athen, dem historischen Standort der platonischen Akademie (Gutierrez Sanchez & Mouries Collective, 2025). Die Arbeit verbindet geführte Spaziergänge, Performance und pflanzenbasiertes Wissen in einem historischen und urbanen Raum. Teilnehmende bewegen sich gemeinsam durch den Park, angeleitet durch Performer*innen und eine Herbalistin, die Pflanzen vor Ort zeigt, ihre Eigenschaften erklärt und zur sensorischen Annäherung auffordert. Der Ablauf folgt einer einfachen, aber wirkungs-

vollen Struktur: Gehen, Anhalten, Wahrnehmen, Zuhören, Weitergehen. Dies erfolgt oft durch die sogenannten „embodied scores“. Handlungsanweisungen, die Wahrnehmung durch körperliche Praxis organisieren. Eine stärkere Form verkörperter Verschiebung zeigt *Insectopia* von Robert Gabris. Die Arbeit umfasst Performance, Video und Installation. Gabris fixiert seinen Körper mit Seilen und Bambusstäben, zwingt ihn in eine Haltung, die an ein Insektenexoskelett erinnert: Bewegungen werden eingeschränkt, deformiert, verlangsamt. Der Körper wird zum Material und zugleich zum Ort der Erfahrung. Der Perspektivwechsel vollzieht sich im Körper selbst: Haltung, Beweglichkeit und sensorische Orientierung werden umstrukturiert. Embodiment erscheint nicht als harmonische Einbindung, sondern als Zumutung – als erzwungene Umcodierung zwischen Mensch, Tier und Objekt (Gabris, o.D.; Laister et al., 2023).

Im Fall von *Forest Walk* von Janet Cardiff nimmt diese Reorganisation eine ambivalente Form an. Die Arbeit entstand 1991 und gilt als erster Audio Walk der Künstlerin. Teilnehmende bewegen sich etwa zwölf Minuten mit Kopfhörern durch einen realen Wald, während sie einer aufgezeichneten Tonspur folgen. Da das Gehörte nicht synchron zum eigenen Erleben verläuft, entsteht eine Spaltung der Wahrnehmung: Der Körper bleibt im Hier und Jetzt verankert, während das Hören einer anderen Zeit folgt. Orientierung wird instabil. Die Verschiebung von Schritt, Klang und Raum macht deutlich, wie sehr Wahrnehmung leiblich, medial vermittelt und situativ konstruiert ist (Cardiff, 1991). In Anlehnung an Henrika Yliriskus' (2021) Verständnis von Embodiment als sensorische und bewegungsbasierte Praxis werden solche Situationen hier als Embodied Perspective Shifts beschrieben: Momente, in denen gewohnte Wahrnehmungs- und Handlungsweisen nicht argumentativ, sondern leiblich ins Wanken geraten. Der Perspektivwechsel manifestiert sich im veränderten Tempo, im Widerstand des Materials, in der Verschiebung der Aufmerksamkeit oder in der Umstrukturierung von Haltung und Bewegung. Lernen erscheint hier als Reorganisation der Wahrnehmung – der Körper wird vom unsichtbaren Träger des Denkens zum spürbaren Medium der Situation (Ylirisku, 2021). Gleichzeitig ist leibliche Irritation nicht per se transformativ. Wie Ahmed (2006) zeigt, sind Orientierungen im Raum durch soziale und machtvollen Strukturen geprägt, die bestimmen, welche Körper sich wie ausrichten oder Desorientierung erfahren können. Irritation kann daher sowohl produktiv sein als auch Überforderung oder Abwehr hervorrufen. Embodied Perspective Shifts sind folglich nicht machtneutral, sondern an Bedingungen von Differenz, Vulnerabilität und situierter Erfahrung gebunden (Ahmed, 2006). Vor diesem Hintergrund wird slowing down zu einer zentralen verkörperten Praxis. In einer verlangsamen Taktung werden Beziehungen wahrnehmbar. Im Modus funktionaler Beschleunigung – etwa in routinisierten und auf Effizienz ausgerichteten Abläufen – bleiben diese hingegen unsichtbar: atmosphärische Veränderungen, mikroräumliche Unterschiede, affektive Spannungen. Arbeiten wie die des Mouries Kollektivs machen diese Verlangsamung nicht nur zum Thema, sondern verändern Wahrnehmung (Gutierrez Sanchez & Mouries Collective, 2025). Diese Perspektive impliziert zugleich eine Verschiebung ästhetischer Erfahrung: weg von einer Tradition, in der das Sehen als wichtiges Erkenntnismedium gilt und Bedeutung durch distanzierte Betrachtung

erschlossen wird, hin zu einer Praxis, in der Bedeutung im Vollzug entsteht – in Bewegung, Berührung und situierter Erfahrung. Wahrnehmung wird multisensorisch, relational und prozessual organisiert. Die Linse macht damit jene Situationen analysierbar, in denen sich Wahrnehmung leiblich reorganisiert – und eröffnet einen Zugang zu Lernen als verkörpertem, situiertem Prozess.

3.2 Linse 2: Narrative and Temporal Worlding Practices

Die Linse *Narrative and Temporal Worlding Practices* richtet den Blick auf Zeitlichkeit als zentrale, oft unsichtbare Dimension von Welt- und Wissensproduktion. Zeit ist dabei kein neutraler Hintergrund pädagogischer Prozesse, sondern ein ordnendes Prinzip, das Wahrnehmung strukturiert und prägt, welche Lebensformen, Intelligenz und Agency als relevant gelten. Aus dekolonialer Perspektive ist diese Zeitordnung eng mit der kolonialen Moderne verbunden. Fortschritt, Entwicklung und Zukunft erscheinen als lineare Skala, entlang derer Welten, Wissensformen und Lebensweisen hierarchisiert werden (Blaser & Cadena, 2018; Escobar et al., 2024). Narrative und temporale Worlding-Praktiken zielen daher nicht nur auf alternative Narrative, sondern auf die Unterbrechung jener Zeitregime, die eine Ein-Welt-Erzählung stabilisieren. Wie *The Mushroom at the End of the World* (Tsing, 2015) zeigt, ist der Kapitalismus nicht nur ein ökonomisches, sondern auch ein temporales Regime. Er etabliert eine dominante Fortschrittszeit. Andere Rhythmen werden in diesen Takt gezwungen – oder unsichtbar gemacht. Mit dem Konzept der *polyphonic assemblage* beschreibt Tsing (2015) Welt als Koordination multipler, nicht-synchroner Zeitlichkeiten. In Analogie zur musikalischen Polyphonie entsteht Welt hier durch Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Zeitprojekte: saisonale Zyklen, Lebensdauern, ökologische Regeneration, ökonomische Rhythmen und Kooperationen durch Lebewesen. Fortschritt hingegen wirkt als vereinheitlichender Takt, der Wahrnehmung darauf trainiert, nur jene Prozesse als bedeutsam zu erkennen, die sich zeitlich skalieren lassen (z.B. Erntezyklen). Genau an diesem Punkt lässt sich queer-feministische Care-Theorie anschließen: Was nicht skalierbar ist wird in Fortschrittszeit leicht als „zu langsam“ abgewertet, obwohl es die Bedingungen des Lebens trägt (Puig de La Bellacasa, 2017). Diese zeitliche Vereinheitlichung prägt tiefgreifend, was als intelligent, aktiv oder wertvoll gilt. Lebensformen, deren Rhythmen nicht mit menschlichen oder kapitalistischen Zeitmaßstäben kompatibel sind, erscheinen innerhalb dieser Logik als passiv oder rückständig. Genau hier setzt *Ways of Being* (Bridle, 2022) an und beschreibt die Geschwindigkeit des Klimawandels als eine Herausforderung der Zeitwahrnehmung selbst. Die globale mittlere *velocity of climate change* beträgt etwa 0,42 Kilometer pro Jahr (Bridle, 2022). Um unter gleichen klimatischen Bedingungen zu leben, müsste sich eine Pflanze – etwa ein Löwenzahn – rechnerisch rund 115 Zentimeter pro Tag fortbewegen (Bridle, 2022). Diese Zahl macht sichtbar, was im anthropozentrischen Denken verborgen bleibt: Pflanzen gelten traditionell als unbeweglich und damit als weniger handlungsfähig. Bridle zeigt jedoch, dass diese Annahme auf einer zeitlichen Wahrnehmung beruht. Pflanzen bewegen sich – nur in anderen Rhythmen. Wälder migrieren über Jahrzehnte und Jahrhunderte, Birken steigen in wenigen Jahrzehnten hunderte Höhenmeter

auf – ganze Ökosysteme befinden sich in Bewegung. Die vermeintliche Immobilität der Pflanzen ist somit kein ontologischer Zustand, sondern ein Effekt menschlicher Zeitmaßstäbe (Bridle, 2022). Diese Einsicht lässt sich narrativ mit einer Szene aus *The Overstory* (Powers, 2018) verbinden. In einer spekulativen Episode beschreibt Powers die Landung von Außerirdischen, deren schnellere metabolische Geschwindigkeit radikal von der menschlichen abweicht. Die Außerirdischen versuchen zu kommunizieren, erhalten jedoch keine Antwort von den Fleischskulpturen (den Menschen) und schließen daraus, dass es auf der Erde keine intelligenten Lebensformen gibt. Nicht mangelnde Intelligenz ist hier das Problem, sondern fehlende zeitliche Überschneidung: Menschen sind für sie zu langsam, um als lebendig, reaktionsfähig oder bedeutsam wahrgenommen zu werden (Powers, 2018). Diese Szene fungiert als narratives Modell dafür, wie Zeitlichkeit Wahrnehmung von Intelligenz strukturiert. Was nicht im eigenen Zeitrhythmus antwortet, erscheint als stumm. Übertragen auf ökologische Kontexte wird verständlich, warum Pflanzen, Pilze oder kurzlebige Insekten häufig als weniger relevant gelten: weil ihre Lebensrhythmen nicht mit menschlichen Aufmerksamkeitsökonomien kompatibel sind. Der Mensch ist nicht nur biologisches, sondern auch erzählendes Wesen (*Homo narrans*). Geschichten formen leibliche Wirklichkeit, weil sie nicht nur gedacht, sondern durch Wiederholung in Wahrnehmung und Handlung verankert werden. Pädagogik wird so zu einer Praxis, in der verkörperte Trennungsnarrative verlernt und neu erzählt werden (Escobar, 2018). Genau hier wird Storytelling als *worlding practice* bedeutsam: Es erlaubt, andere Takte als bedeutsam zu setzen und Wahrnehmung für Asynchronität zu öffnen (Haraway, 2016). Im Sinne von *Unlearning* heißt das, nicht nur Inhalte, sondern auch jene zeitlichen und narrativen Ordnungen zu unterbrechen, die bestimmen, was als „vernünftig“ oder „effizient“ gilt. Ein künstlerisches Beispiel ist die Arbeit *Geograph: Drawing the Landscape* (2005) des Kollektivs Red Earth. Mit Erde, Sedimenten und ortsspezifischen Materialien entwickeln sie darin ästhetische Verfahren, die sich bewusst langsamen, unspektakulären Zeitlichkeiten zuwenden. An einer Küste markierten sie vergangene und zukünftige Küstenlinien mit Kreide, Feuerstein und Fahnen und machen so geologische Zyklen der Erosion erfahrbar. Ihre Praxis lässt sich als eine Form *des listening to time* beschreiben – ein Begriff, der im Rahmen dieser Arbeit eine Wahrnehmung bezeichnet, die sich auf Verläufe und Rhythmen, minimale Verschiebungen und zyklische Bewegungen richtet. Erde erscheint dabei nicht als Ressource, sondern als zeitlich aktiver Akteur. Das ästhetische Verfahren besteht im Mitvollziehen von Prozessen. Lernen vollzieht sich nicht als Informationszuwachs, sondern als Veränderung zeitlicher Aufmerksamkeit – als Übung, andere Rhythmen wahrzunehmen und auszuhalten.

3.3 Linse 3: Collective Methods of Relation

Collective Methods of Relation als Linse entsteht aus einer grundlegenden Irritation: der Annahme, Kollektivität sei ein natürlicher, spontaner oder moralisch eindeutig positiver Zustand. In künstlerischen Diskursen erscheint das Kollektiv häufig als utopische Form des Zusammenlebens. Partizipation, Kooperation oder Gemeinschaft fungieren dabei als normative Ziele.

Unsichtbar bleiben jedoch jene konkreten Verfahren, durch die Relationen tatsächlich hergestellt und stabilisiert werden. Sie verschiebt den Fokus von „Partizipation“ als Ideal zu „Relationalität“ als Notwendigkeit. Kollektivität ist daher weniger ein Gefühl als eine organisierte Praxis. Wenn Welt gemeinsam hervorgebracht wird, rückt zwangsläufig die Frage nach den Bedingungen dieser Hervorbringung ins Zentrum: Wer spricht? Wer dokumentiert? Wer entscheidet? Wer trägt Sorge? Die Linse verschiebt den Fokus vom Ideal des Kollektivs auf seine Herstellungsbedingungen (Barad, 2007; Puig de La Bellacasa, 2017). Die Linse wird vor dem Hintergrund einer starken Individualisierung von Verantwortung relevant. Auch pädagogisch wird Agency personalisiert, während strukturelle Bedingungen aus dem Blick geraten. *Collective Methods of Relation* versteht Handlungsmacht dagegen als relationalen Effekt: Sie entsteht in organisierten Gefügen, nicht im Individuum. Sie macht diese Infrastrukturen sichtbar und analysiert Macht als konstitutiv für jede Relation. Verfahren wie Konsens oder Moderation strukturieren Sichtbarkeit – Kollektivität ist daher stets politisch. Ein prägnantes Beispiel ist das langfristige Projekt CLIMAVORE (Cooking Sections, 2016). Dieses versteht Ernährung nicht als individuellen Konsumakt, sondern als kollektive Infrastruktur. Statt Nachhaltigkeit moralisch einzufordern, reorganisiert das Projekt konkrete Relationen zwischen Institutionen, Produzent*innen, Ökosystemen und Konsument*innen. In Museen, Kantinen und öffentlichen Einrichtungen werden Speisepläne verändert, Lieferketten umgestellt und Beschaffungslogiken überprüft. Kollektivität erscheint hier nicht als Gemeinschaftsgefühl, sondern als Gefüge aus Verträgen, Menüs, Ressourcenflüssen und ökologischen Abhängigkeiten. Besonders deutlich wird dies in Projekten, in denen Austernfarmen zugleich als Lebensraum und gemeinschaftliche Tische im Meer gestaltet sind: Menschen kommen dort zusammen, essen und werden Teil eines ökologischen Gefüges. Meerestiere, wissenschaftliche Praktiken und Gastronomie werden in einem gemeinsamen Arrangement verbunden. CLIMAVORE zeigt, dass kollektives Handeln dort entsteht, wo materielle Bedingungen und institutionelle Zusammenhänge aktiv neu organisiert werden. Ein weiteres Beispiel bietet die Praxis von MATERNAL FANTASIES (Bailer et al., 2021), die Kollektivität nicht behauptet, sondern methodisch herstellt. Ausgangspunkt ist die Erfahrung institutioneller Ausschlüsse im Kunstsystem, insbesondere im Zusammenhang mit Mutterschaft und Care-Arbeit. Anstatt Solidarität moralisch zu fordern, reorganisiert das Kollektiv seine eigene Arbeitsweise: Aufgaben, Sichtbarkeit und Autorschaft rotieren systematisch. Diese *rotational practice* verschiebt Verantwortung von Individuen hin zu einem zirkulierenden Gefüge. Macht wird dadurch nicht negiert, sondern beweglich gemacht. Kollektivität erscheint als kontinuierliche Aushandlung von Zuständigkeiten, Zeitressourcen und Fürsorge – als organisierte Relation, nicht als harmonischer Zusammenschluss. Diese Linse macht sichtbar, wie Lernräume Macht, Verantwortung und Teilhabe strukturieren – und eröffnet damit die Möglichkeit, jene organisatorischen Muster zu verändern, durch die Ausschlüsse stabilisiert oder neue Formen gemeinsamen Handelns erprobt werden.

3.4 Linse 4: Practices of Care & Maintenance

Practices of Care & Maintenance richtet den Blick auf jene Tätigkeiten, durch die soziale und ökologische Welten nicht verbessert, sondern fortgeführt werden. Sie verschiebt den Fokus von spektakulären Interventionen hin zu Praktiken des Pflegens, Reparierens, Wartens, Aushandelns und Aufrechterhaltens. Im Zentrum stehen Arbeiten, die unter Bedingungen ökologischer Beschädigung, sozialer Ungleichheit und institutioneller Überforderung stattfinden und gerade deshalb auf Kontinuität, Wiederholung und situierte Verantwortung angewiesen sind. Theoretisch ist die Linse im feministischen Care-Diskurs verankert, insbesondere bei Puig de la Bellacasa. Care wird hier nicht als moralische Haltung verstanden, sondern als materielle, zeitlich gebundene und relationale Praxis, die Abhängigkeiten und asymmetrische Verantwortlichkeiten einschließt (Puig de la Bellacasa, 2017). Care bedeutet, sich auf bestehende Verhältnisse einzulassen und innerhalb ihrer Unvollkommenheit weiterzuarbeiten. Pflege und Instandhaltung erscheinen dabei als epistemische Praktiken: In ihnen wird Wissen nicht repräsentiert, sondern im Vollzug hervorgebracht und weitergetragen. Nancy Fraser erweitert diese Perspektive, indem sie Sorgearbeit als essenzielle, jedoch ausgebeutete und strukturell abgewertete Basis kapitalistischer Ökonomien darlegt. In *Cannibal Capitalism* zeigt Fraser (2023), dass ökologische Regeneration und soziale Reproduktion die Grundlage ökonomischer Prozesse bilden, jedoch systematisch ausgelagert werden. Care erscheint damit als politisch aufgeladene Praxis, die untrennbar mit Fragen von Macht, Ungleichverteilung und struktureller Unsichtbarkeit verbunden ist. Für pädagogische Kontexte bedeutet dies, Sorge nicht als Zusatz, sondern als grundlegende Bedingung von Lernen sichtbar zu machen. In kuratorischen Zusammenhängen wird Care als infrastrukturelle Praxis gefasst. Elke Krasny und Lara Perry beschreiben Kuratieren, Sammeln und Vermitteln als Formen des Erhaltens und Weitertragens, die sich gegen Beschleunigung und Eventisierung richten (Krasny & Perry, 2023). Maintenance wird hier zur Gegenbewegung gegenüber der Logik des Neuen und Einmaligen. Für kunstpädagogische Prozesse bedeutet dies, Lernräume als langfristige Gefüge aus Beziehungen, Materialien und Verantwortlichkeiten zu begreifen. Ein Beispiel für Care als konkret organisierte Praxis ist die *Environmental Health Clinic* von Natalie Jeremijenko. Die Klinik behandelt Umwelt nicht als abstraktes Schutzgut, sondern als lokal beeinträchtigten Lebenszusammenhang, in dem Menschen als „impatiens“ auftreten – als jene, die zu ungeduldig sind, auf institutionelle Lösungen zu warten (Weintraub, 2019). Ein konkretes Projekt innerhalb dieser Klinik ist *NoPark* (2010–11): Hier werden versiegelte Flächen aufgebrochen und mit Moosen und Gräsern bepflanzt. Regenwasser kann versickern, Schadstoffe werden gebunden, und die Bodenfeuchtigkeit stabilisiert angrenzende Vegetation. Care ist hier eine wiederholbare und kontinuierliche Arbeit an urbanen Stoffkreisläufen. Ein weiteres Beispiel bietet das von Futurefarmers initiierte Langzeitprojekt *Flatbread Society*, das seit 2012 im Stadtentwicklungsgebiet Bjørvika in Oslo entwickelt wird. Dort wird ein Getreidefeld gemeinschaftlich bestellt und gemeinsam mit lokalen Handwerker*innen ein Backhaus errichtet (Futurefarmers, o.D.; Flatbread Society, o.D.). Care zeigt sich hier als zeitlich ausgedehnte Praxis: Säen, Pflegen, Ernten, Mahlen und Backen strukturieren wiederkehrende Rhythmen, in denen

Boden, Pflanzen und soziale Beziehungen kontinuierlich aufrechterhalten werden. Wissen entsteht nicht als abstrakte Information, sondern im Vollzug – durch körperliche Teilnahme an materiellen Prozessen und durch die Weitergabe von Praktiken zwischen unterschiedlichen Akteur*innen. Gleichzeitig ist diese Form von Care nicht außerhalb ökonomischer und stadtpolitischer Bedingungen situiert. Das Projekt ist Teil eines groß angelegten Transformationsprozesses eines ehemaligen Hafenareals, in dem kulturelle Initiativen zur Aufwertung und Neuprogrammierung des öffentlichen Raums beitragen. Care wird in diesem Stadtentwicklungsgebiet zugleich in jene ökonomischen und institutionellen Gefüge eingebunden, die urbane Ungleichheiten und Verdrängungsprozesse mitproduzieren. Im Sinne eines *thinking with* (Puig de la Bellacasa, 2017) geschieht Lernen in diesen Arbeiten nicht über ökologische Zusammenhänge, sondern in ihnen. Verantwortung entsteht durch Teilnahme; Lernen wird zu Maintenance – zu kontinuierlichem Kümmern, Beobachten und Nachjustieren. Practices of Care & Maintenance bündeln verkörperte Wahrnehmung, zeitliche Aufmerksamkeit und kollektive Organisation in konkreter Verantwortung. Care ist im Sinne von Krasny und Perry (2023) kein Ziel, sondern eine fortlaufende Bedingung pädagogischer und künstlerischer Praxis.

3.5 Linse 5 – Procedures of Response-Ability

In der Linse der *Procedures of Response-Ability* geht es um die Gestaltung konkreter Bedingungen, die „Ver-Antwort-ungsfähigkeit“ ermöglichen. Zentral für dieses Verständnis ist Donna Haraways Konzept des „Staying with the Trouble“, welches Response-Ability als eine Praxis des becoming-with beschreibt (Haraway, 2016). Antworten sind hier keine souveränen Entscheidungen eines autonomen Individuums, sondern entstehen in „verflochten Beziehungen“, in denen man sich gegenseitig verpflichtet fühlt, ohne Garantie für eindeutige Lösungen (Tsing, 2015). Leben wird von meist unsichtbaren Stützen wie Infrastrukturen, Zeitbudgets und Wartungsarbeiten getragen (Puig de La Bellacasa, 2017). Besonders deutlich wird dieses Verständnis in der *Organismendemokratie* von Club Real. Seit 2019 entwickelt das Kollektiv in verschiedenen ortsspezifischen Formaten sogenannte Organismenparlamente – partizipative, performative Settings, in denen Menschen Lebewesen politisch vertreten. Teilnehmende übernehmen – häufig per Los – die Rolle einer Spezies, bereiten sich mit Datenblättern, Beobachtungen und imaginativen Übungen vor und verhandeln anschließend parlamentarisch über Maßnahmen, Konflikte und Lebensbedingungen vor Ort. Entscheidend ist, dass das Format demokratische Verfahren nicht nur symbolisch inszeniert, sondern praktisch durchläuft: Agenda-Setzung, Debatte, Abstimmung, Exekutive und Rückkopplung werden real organisiert und umgesetzt. Response-Ability erscheint hier als institutionell gerahmtes Verfahren: „Ver-Antwort-ungsfähigkeit“ entsteht nicht aus moralischer Haltung, sondern aus strukturierten Prozessen, die Interessen sichtbar und verhandelbar machen (Club Real, 2019). Verantwortung wird dadurch relational organisiert – als Aushandlung zwischen Lebewesen. Ein anderes, stärker aktivistisch ausgerichtetes Beispiel sind die *Climate Games* von Isabelle Frémeaux und Jay Jordan (2021). Während des UN-Klimagipfels 2015 in Paris organisierten sie trotz Ausnah-

mezustand und Demonstrationsverbot über hundert dezentrale Teams, die spielerische Interventionen im Stadtraum durchführten. Unter ihrem Motto „We are not fighting for nature, we are nature defending itself“ verschiebt sich Verantwortung radikal: Natur ist kein äußeres Schutzobjekt, sondern das relationale Gefüge, dem wir selbst angehören. Response-Ability bedeutet hier, das eigene Eingebundensein in komplexe Systeme nicht nur zu erkennen, sondern situativ und materiell zu unterbrechen. Ziviler Ungehorsam wird zur ästhetisch-politischen Praxis, die Commons als „complex networks of mutual transformation“ begreift (Frémeaux & Jordan, 2021). Die Linse eröffnet der Kunstpädagogik andere Perspektiven auf Krise, indem sie Verantwortung nicht als individuelle Pflicht, sondern als etwas versteht, das im Miteinander entsteht. Sie schafft Lernräume, in denen Verbindungen sichtbar werden und gemeinsames Handeln erprobt wird.

3.6 Linse 6: Situated Vulnerability & Precarity

Die Linse *Situated Vulnerability & Precarity* entsteht aus der Einsicht, dass wir nicht außerhalb der Welt lernen, sondern immer schon in materielle, politische und ökologische Gefüge verwoben sind. Wie Tsing (2015) zeigt, beruht das Fortschrittsnarrativ der Moderne auf der Idee einer kontrollierbaren, passiven Natur. Prekarität erscheint in diesem Rahmen als Ausnahme – als Störung einer ansonsten stabilen Ordnung. Tsing kehrt diese Perspektive um: Prekarität ist kein Randphänomen, sondern „the condition of being vulnerable to others“ (Tsing, 2015, S. 20). Leben vollzieht sich stets in Abhängigkeit, Kontamination und unvorhersehbarer Kooperation. In den „Ruinen des Kapitalismus“ (Tsing, 2015) wird sichtbar, dass Stabilität nie selbstverständlich war, sondern das Ergebnis extraktiver und gewaltförmiger Arrangements ist. Diese Diagnose wird von Stacy Alaimo (2016) in *Exposed* unterstützt. Mit dem Konzept der Trans-Korporalität beschreibt sie Körper als Durchgangszonen, in denen sich Umwelt und Organismus untrennbar verschränken. Plastik, Toxine, Strahlung, Mikroben – sie zirkulieren durch Körper hindurch. Exponiertheit ist keine Metapher, sondern eine physische Tatsache. Die liberale Vorstellung, Risiken individuell kontrollieren zu können, zerfällt angesichts ökologischer Verflechtungen. Vulnerabilität ist somit ontologisch gegeben, aber politisch organisiert: Nicht alle Körper sind gleichermaßen exponiert; Umweltgifte, Ressourcenknappheit und klimatische Extreme treffen Klassen, Regionen und Communities unterschiedlich. Neimanis (2019) verschiebt diese Perspektive in *Bodies of Water*. Als „Körper aus Wasser“ sind wir laut Neimanis Teil hydrologischer Zirkulationen der gemeinsamen *Hydrocommons*. Wasser verbindet Ozeane, Grundwasser, Tränen, Fruchtwasser und industrielle Abwässer (Neimanis, 2019). Vulnerabilität ist hier keine moralische Kategorie, sondern eine Bedingung planetarer Relationalität. Situiertheit bedeutet nicht nur sozial positioniert zu sein, sondern stofflich verstrickt. Der Lernraum ist somit nie neutral: Er ist durchzogen von Temperatur, Atemluft, Infrastruktur, Energieflüssen, globalen Lieferketten. Diese posthumanistische Ontologie verlangt jedoch eine politische Zuspitzung. Tsing (2015) macht deutlich, dass Kontamination als Zusammenarbeit nicht romantisiert werden darf: Ko-Existenz ist konflikthaft, prekär und durch Machtverhältnisse strukturiert. Genau hier setzt die Linse an: Sie zeigt, wie unterschiedlich wir in Macht-

strukturen verwoben sind und entsprechend unterschiedlich vulnerabel exponiert sind. Die Kritik von Ylirisku (2021) zeigt in *Reorienting Environmental Art Education*, dass selbst kritische Umweltbildung oft unbewusst humanistische Subjektmodelle reproduziert. Die Mensch-Natur-Trennung bleibt bestehen, nur moralisch aufgeladen. Eine posthumanistisch informierte Kunstpädagogik zielt darauf ab Anthropozentrismus aktiv zu destabilisieren und Lernende als bereits verstrickte Akteur*innen zu begreifen. Es geht nicht darum, „Verbundenheit“ in der Kunstpädagogik zu lehren, sondern die immer schon bestehende Verstrickung wahrnehmbar und verhandelbar zu machen. Die Linse Situated Vulnerability & Precarity versteht Lernräume als Orte, an denen Exponiertheit sichtbar wird – und an denen ihre Verteilung verhandelt werden kann. In *Kunst als kollektive Wissensproduktion* beschreiben Steidinger und Sternfeld (2026) künstlerisch-pädagogische Praxis als ein „Versammeln und Auseinandersetzen“: als Arbeit in Kontaktzonen, in denen Konflikte nicht vermieden, sondern produktiv gemacht werden. Künstlerisch lässt sich diese Linse exemplarisch an zwei Arbeiten verdeutlichen: Im Werk *Shields* von Bright Ugochukwu Eke (2006–2008) wird Exponiertheit sichtbar. Ausgangspunkt ist die ökologische Realität Nigerias, in denen schwache Naturschutzgesetze und mangelhafte Regulierung es Ölunternehmen ermöglichen, Umwelt und Wasser dauerhaft zu kontaminieren. Die Verschmutzung zwingt viele Menschen dazu, Trinkwasser in kleinen Plastikbeuteln „pure water sachets“ zu kaufen. Entscheidend ist dabei die strukturelle Verflechtung: Die gleichen petrochemischen Industrien, die durch Ölförderung Wasserressourcen schädigen, produzieren auch jene Plastikverpackungen, in denen Trinkwasser verkauft wird. Die Bevölkerung gerät so in einen Kreislauf, in dem sie Schutz vor den Folgen extraktiver Industrie aus Produkten derselben Industrie beziehen muss. Plastikbeutel sichern kurzfristig das Überleben, erzeugen jedoch neue ökologische Belastungen: Sie verschmutzen Landschaften, verstopfen Abflüsse und zerfallen in Mikroplastik (Alaimo, 2016; Stoler, 2013). Eke transformiert genau dieses Material in Regenmäntel und Schirme. Der Schutz vor saurem Regen, der aus kontaminiertem Wasser hervorgeht, entsteht aus eben jenem Stoff der Kontamination selbst. Demgegenüber zeigt Zina Saro-Wiwa (2015) in *The Mangrove Banquet*, wie Prekarität als Leben in postkolonialen Verflechtungen und widersprüchlichen Abhängigkeiten erfahrbar wird (Makhubu, 2022, S. 165–192). Etwa fünfzig Gäste nahmen an einem formal inszenierten Abendessen teil, bei dem Gerichte aus dem Niger-Delta serviert wurden. Festlich gedeckte Tische schufen eine Atmosphäre kultivierter Opulenz. Parallel dazu performte eine maskierte Frau landwirtschaftliche Gesten – sie fegte, stampfte Getreide und erzeugte dabei rhythmische Geräusche, die das elegante, bürgerliche Setting gezielt störten. Die Arbeit entfaltet ihre Schärfe durch ihre paradoxe Situierung: Das Bankett findet im Kontext eines Museums in Houston statt, einer Stadt, die historisch eng mit der globalen Ölindustrie verbunden ist. Die Arbeit versteht sich als eine Art „Liebesbrief“ an das Niger-Delta und setzt bewusst ein Gegenbild zu den üblichen Darstellungen der Region als Ort von Zerstörung und Gewalt. Dadurch entsteht ein Spannungsfeld, in dem sich kulturelle Repräsentation und extraktive Ökonomien überlagern und wechselseitig durchdringen (Makhubu, 2022). Das Dinner ist exklusiv und im Kunstbetrieb verortet. Die Gäste gehören zur globalen Mittelschicht. Prekari-

tät zeigt sich hier als Leben in unauflösbaren Abhängigkeiten: zwischen Widerstand und Institution, zwischen kultureller Regeneration und kapitalistischer Einbindung, zwischen Erinnerung und globaler Repräsentationspolitik. Beide Arbeiten machen deutlich, dass Verwundbarkeit situiert ist – in Gesetzen, Ökonomien, Museen, Infrastrukturen, Landschaften und Körpern. Die Linse ermöglicht, Krise nicht als fernes Ereignis, sondern konkret im Lernraum zu begreifen. Für die Kunstpädagogik ist sie zentral, weil sie zeigt, dass Unterschiede in Betroffenheit politisch gemacht sind – und dass Bildung Räume schaffen kann, in denen diese Unterschiede sichtbar, besprechbar und veränderbar werden.

4 Kunstpädagogik neu denken: Entangled Ecologies

Der Mehrwert der sechs Linsen liegt nicht in ihrer additiven Anwendung, sondern in ihrer gemeinsamen Verschiebung des kunstpädagogischen Denkens: Sie transformieren die Analyse von Kunst und Kunstpädagogik von einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit „Krisenthemen“ hin zu einer Untersuchung der Bedingungen, unter denen Welt, Verantwortung und Relationalität überhaupt hervorgebracht werden. Damit beantworten sie die Forschungsfrage, indem sie theoretische Konzepte aus queer-feministischen, posthumanistischen und dekolonialen Ansätzen in ein analytisches Instrumentarium übersetzen, das die multiple Krise als Effekt historisch gewordener Trennungslogiken lesbar macht. Diese Arbeit argumentiert, dass kunstpädagogisches Denken nur dann transformativ wird, wenn es nicht Inhalte, sondern die Organisation von Relationalität selbst zum Gegenstand macht. Der Fokus verschiebt sich damit von der Frage, welche Inhalte gelernt werden, zu der Frage, wie Beziehungen in pädagogischen Situationen hergestellt, gefestigt oder verändert werden. Für die Kunstpädagogik resultiert daraus eine konzeptionelle Transformation: Lernen wird als Reorganisation von Interdependenzen verstanden – als kollektive Aushandlung unter Bedingungen ungleicher Verwobenheit. Entanglement wird analytisch relevant, wenn die Gestaltung von Beziehungen und Abhängigkeiten als veränderbar begriffen und ins Zentrum kunstpädagogischer Praxis gestellt wird. Die entwickelten analytischen Linsen machen diese oft impliziten Ordnungen sichtbar und eröffnen damit die Möglichkeit, sie als veränderbar zu begreifen. Daraus ergeben sich Anschlussfragen für zukünftige Forschung: Wie lassen sich die entwickelten Perspektiven in konkrete kunstpädagogische Settings übersetzen? Unter welchen Bedingungen können Relationalität, Zeitlichkeit und Care erfahrbar gemacht werden? Und inwiefern tragen solche Ansätze dazu bei, bestehende Machtverhältnisse tatsächlich zu irritieren, ohne sie zugleich zu stabilisieren? Vor diesem Hintergrund erscheint eine *Pedagogy of Entangled Ecologies* weniger als fertiges Modell denn als offene Forschung, die theoretische Reflexion und empirische sowie didaktische Weiterarbeit miteinander verschränkt.

Literatur

- Abram, D. (2017). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. Vintage Books.
- Açikkol, Ö., Kavka, A., Lazar, A., Marchart, O., Preston, M., Schwinkendorf, J., Stolba, J., & Yıldız, S. (2026). *Kunst als kollektive Wissensproduktion* (A. Steidinger & N. Sternfeld, Hrsg.). Materialverlag HFBK Hamburg.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke university press.
- Alaimo, S. (2016). *Exposed: Environmental politics and pleasures in posthuman times*. University of Minnesota Press.
- Armin, J. (2025). *Unlearning routiness of the impossible* (A. Krauss, Hrsg.). Casco Art Institute. Working for the Commons ; Minor Compositions ; Autonomedia.
- Bailer, S., Kallenberger, M., & Silva, M. L. T. e (Hrsg.). (2021). *Re-assembling motherhood(s): On radical care and collective art as feminist practices: Maternal Fantasies* (1st edition). Onomatopée.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Blaser, M., & Cadena, M. de la (Hrsg.). (2018). *A World of Many Worlds*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9781478004318>
- Bridle, J. (2022). *Ways of being: Beyond human intelligence*. Allen Lane, an imprint of Penguin Books.
- Choi, B., Krauss, A., Heide, J. van der, & Casco, Office for Art, Design and Theory (Hrsg.). (2018). *Unlearning exercises: Art organizations as sites for unlearning*. Valiz, book and cultural projects.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University press.
- Escobar, A., Osterweil, M., & Sharma, K. (2024). *Relationality: An emergent politics of life beyond the human*. Bloomsbury Visual Arts.
- Federici, S. (2014). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation* (Second, revised edition). Autonomedia.
- Fraser, N. (2023). *Der Allesfresser: Wie der Kapitalismus seine eigenen Grundlagen verschlingt* (A. Wirthensohn, Übers.; Deutsche Erstausgabe). Suhrkamp.
- Freire, P., & Macedo, D. P. (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th Anniversary Edition* (M. B. Ramos, Übers.; 30th anniversary edition). Bloomsbury Publishing.
- Frémeaux, I., & Jordan, J. (with JSTOR (Organization)). (2021). *We are „nature“ defending itself: Entangling art, activism and autonomous zones*. Pluto Press.
- Gutierrez Sanchez, I., & Mouries Collective. (2025). *Picnicking Matters: Big questions and tiny revelations around care and healing ecologies*. Yellow Brick.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- hooks, bell. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Krasny, E., & Perry, L. (2023). *Curating with Care* (1. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003204923>
- Laister, J., Schmitzer, S., Vogel, M., Makovec, M., & Lederer, A. (2023). *Wesen & Kreaturen* (M. Makovec, A. Lederer, & rotor, Hrsg.). Verlag für moderne Kunst.
- Makhubu, N. (2022). Makhubu. In H. Chu (Hrsg.), *THE POETICS OF ENTANGLEMENT IN ZINA SARO-WIWA'S FOOD INTERVENTIONS*.
- Misiaszek, G. W. (2020). *Ecopedagogy: Critical environmental teaching for planetary justice and global sustainable development*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350083820>

- Misiaszek, G. W. (2023). *Freire and Environmentalism: Ecopedagogy*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Neimanis, A. (2019). *Bodies of water: Posthuman feminist phenomenology* (Paperback edition). Bloomsbury Academic.
- Powers, R. (2018). *The overstory* (First edition). W.W. Norton & Company.
- Puig de La Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota press.
- Spivak, G. C. (2012). *Outside in the Teaching Machine*. Taylor and Francis.
- Sternfeld, N. (2014). *Verlernen vermitteln* (A. Sabisch, T. Meyer, & E. Sturm, Hrsg.). Universität zu Köln, Institut für Kunst & Kunsttheorie.
- Stoler, J. (2013). The Sachet Water Phenomenon in Accra: Socioeconomic, Environmental, and Public Health Implications for Water Security. In J. R. Weeks, A. G. Hill, & J. Stoler (Hrsg.), *Spatial Inequalities* (Bd. 110, S. 181–190). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6732-4_11
- Todd, Z. (2016). An Indigenous Feminist's Take On The Ontological Turn: 'Ontology' Is Just Another Word For Colonialism. *Journal of Historical Sociology*, 29(1), 4–22. <https://doi.org/10.1111/johs.12124>
- Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University press.
- Weintraub, L. (2019). *What's Next? Eco Materialism and Contemporary Art* (1st ed). Intellect Books.
- Wessels, K. R. (2022). *Pedagogy of Entanglement: A Response to the Complex Societal Challenges That Permeate Our Lives* (1st ed). Springer International Publishing AG.
- Ylirisku, H. (2021). *Reorienting Environmental Art Education* [Aalto University publication series DOCTORAL DISSERTATIONS, 9/2021]. <https://aaltodoc.aalto.fi/items/51f412c0-45be-42cc-b5d3-293918ae9f65>

Künstlerische Werke:

- Cardiff, J. (1991). *The forest walk* [Audio walk].
- Club Real. (2019). *Organismendemokratie Berlin – Osloer Straße* [Participatory art project]. <https://clubreal.de/jdnberlin/>
- Cooking Sections. (2016). *CLIMAVORE* [Artistic research project]. <https://cooking-sections.com>
- Eke, B. U. (2006–2008). *Shields* [Installation]. Axis Gallery artist page. <https://axis.gallery/artists/bright-ugochukwu-eke/>
- Eliasson, O. (2014). *Riverbed* [Installation]. Louisiana Museum of Modern Art, Humlebæk, Denmark.
- Futurefarmers. (o.D.). *Bakehouse* [Participatory art project]. <https://www.futurefarmers.com/projects/bakehouse>
- Flatbread Society. (o.D.). *About* [Artistic initiative]. <https://flatbreadsociety.net/about>
- Gabris, R. (o.D.). *Insectopia*. [Performance/installation]. <https://robertgabris.com/insectopia.html>
- Jeremijenko, N. (2023, Dezember). NoPark emergency gardens. [Environmental intervention]. In *Environmental Health Clinic*. <https://pithandvigor.com/2023/12/no-park-emergency-gardens/>
- Mouries Collective. (2023, Dezember). [Participatory performance]. *Walks of Care in the Jungle of Plato, Akadimia Platonos*. <https://mouriescollective.org/portfolio/december-2023-akadimia-platonos/>
- Red Earth. (2005). *Geograph: Drawing the landscape* [Artistic project]. <https://theredearthproject.org>
- Saro-Wiwa, Z. (2015, November 19). The mangrove banquet. [Performance]. In *Did you know we taught them how to dance?* [Exhibition]. Blaffer Art Museum, Houston, TX, United States.

BlueMind – Water Literacy for a Sustainable Future

Wirkungsorientierung von Global Citizenship Education am Beispiel des europäischen Projektes „BlueMind“

Ingrid Schwarz¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1567>

Zusammenfassung

Das Projekt „BlueMind“ ist ein Projekt des BG Zehnergasse in Wiener Neustadt, Niederösterreich, das als SHORE Subgrant aus dem Horizon Programm der Europäischen Union gefördert wird (BG Zehnergasse, 2026). Im Zentrum des Projekts stehen sogenannte „Water Innovation Labs“ in Wiener Neustadt, die darauf abzielen, das Bewusstsein der Schüler*innen für sauberes Wasser als kritische und begrenzte Ressource zu schärfen und ihr Verständnis dafür zu vertiefen. Der partizipative und begleitende Evaluierungsansatz orientiert sich am Diskurs zur Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit als einen evidenzbasierten Planungs- und Steuerungsprozess von Projekten zu Global Citizenship Education (Kier, 2019). Der Fokus liegt auf den lernprozessbegleitenden Reflexionen der Schüler*innen und dem nachvollziehbaren handlungsorientierten Projektbeitrag zur Förderung von globaler Verantwortung und nachhaltiger Entwicklung.

Stichwörter: Water Literacy, Global Citizenship Education, Wirkungsorientierung

1 Einleitung

Im Sinne der Sustainable Development Goals (SDGs), besonders SDG 6 Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen und SDG 14 Leben unter Wasser, werden im Projekt BlueMind sowohl lokale als auch globale Zugänge in einem Bildungskontext diskutiert (Bildung2030, 2026). Durch Aktivitäten wie Exkursionen zu regional relevanten Wasserstandorten vor Ort, Workshops im Sinne des forschenden Lernens und Diskussionen zu Themen wie virtuelles Wasser, im Sinne des Wasserverbrauchs von Produkten entlang der gesamten Lieferkette, dem

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, E-Mail: ingrid.schwarz@kphvie.ac.at, Südwind Niederösterreich, E-Mail: ingrid.schwarz@suedwind.at

globalen und lokalen Wasserverbrauch und durch Beispiele von nachhaltiger Wassernutzung soll das Bewusstsein der Schüler*innen für globale Zusammenhänge gestärkt werden.

Die Wirkungsorientierung des Projekts wird durch Prozessportfolios, Reflexionsbögen und Aktionsplänen sowie Fokusgruppen mit Schüler*innen erfasst (Venro, 2021). Der Schwerpunkt der dialogischen Evaluierungsformate bezieht sich auf prozessorientierte Regionalentwicklungen im lokalen und globalen Kontext (Venro, 2012).

2 Water Innovation Labs

2.1 Bildungskonzept

Die „Water Innovation Labs“ orientieren sich an den Qualitätskriterien von Global Citizenship Education der Plattform Bildung2030 (Bildung2030, 2026). Globale Zusammenhänge werden interaktiv und partizipativ erarbeitet und entsprechen dem pädagogischen Ansatz, Lernende zur kritischen Auseinandersetzung mit globalen Zusammenhängen zu befähigen und sie in ihrer Rolle als verantwortungsbewusste Mitglieder einer globalisierten Gesellschaft zu stärken (Südwind, 2026).

Im Zentrum des Konzepts steht die Analyse globaler Wechselwirkungen zwischen lokalen Lebensrealitäten und weltweiten Entwicklungen. Themen wie Klimawandel, soziale Ungleichheit und nachhaltige Entwicklung werden dabei nicht isoliert betrachtet, sondern in ihren strukturellen Zusammenhängen vermittelt.

Das Südwind-Bildungskonzept basiert auf der Förderung von „mündigen Weltbürger*innen“ (Südwind, 2026). Lernende sollen gesellschaftliche Prozesse kritisch reflektieren, eigene Werthaltungen hinterfragen und Verantwortung für das eigene Handeln im globalen Kontext übernehmen. Methodisch zeichnet sich das Konzept durch partizipative und handlungsorientierte Zugänge aus. Lernprozesse werden dialogisch gestaltet, bei denen die gemeinsame Reflexion der Lernenden im Mittelpunkt steht, und beinhalten unter anderem Gruppenarbeiten, Simulationen sowie Methoden des Perspektivenwechsels (Südwind, 2026).

Diese Zielsetzungen finden sich auch im Format der „Water Innovation Labs“. Der Lernprozess ist mit aktiver Beteiligung verbunden, sodass die Inhalte nicht nur theoretisch vermittelt, sondern gemeinsam forschend erarbeitet werden. Das Format thematisiert globale „Wasser“-Gerechtigkeitsfragen, Nutzungskonflikte und nachhaltige Handlungsorientierungen für einen nachhaltigen und verantwortungsbewussten Umgang mit natürlichen Ressourcen. Globale Interdependenzen werden sichtbar gemacht, kritisches Denken wird gefördert und Handlungskompetenzen im Sinne nachhaltiger Entwicklung werden gestärkt. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, eigene Positionen zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten im eigenen Wirkungsbereich, beispielsweise am Schulstandort, zu entwickeln und umzusetzen.

Um einen prozessorientierten Zugang zu ermöglichen, dauern die „Water Innovation Labs“ einen gesamten Schultag, der außerschulische Lernorte an lokalen Wasserstandorten einschließt. Wissensvermittlung mit Schüler*innen erfolgt interaktiv und aktivierend, beispiels-

weise mit einem Wissensspiel wie „Activity“, bei dem grundsätzliche Informationen zu Wasserverbrauch, Wasserverteilung, Wassernutzung durch Zeichnen, Pantomime und Erklären von den jeweiligen Gruppen erraten werden müssen. Die vertiefenden Erklärungen werden auf den Wissenskärtchen erläutert. Einschätzungsfragen zum Thema Wassergerechtigkeit, wie beispielsweise der Zusammenhang von Lebensstil und Wasserverbrauch mit dem Beispiel, was mit 15000 Kubikmeter Wasser getan werden könnte. Die richtigen Antworten sind jeweils, ein Hektar Reisfeld ein Jahr lang zu bewässern oder 100 Gäste in einem Luxushotel 55 Tag lang mit Wasser zu versorgen (Südwind, 2026). Grundlegend wird im „Water Innovation Lab“ das Bewusstsein für das Menschenrecht auf sauberes Wasser gestärkt.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Konzept des „virtuellen Wassers“, das den indirekten Wasserverbrauch durch Konsumgüter beschreibt. In diesem Kontext wird der Zusammenhang zwischen individuellem Konsumverhalten, globalen Produktionsketten und Ressourcenverbrauch analysiert. Zudem werden Bezüge zum Klimawandel hergestellt, da dieser bestehende Ungleichheiten hinsichtlich der Wasserverfügbarkeit weiter verschärft. Methodisch arbeiten Schüler*innen mit Zuordnungskarten von Lebensmitteln. So werden ein Kilogramm Kartoffeln, Karotten, Käse, Rindfleisch, Orangen etc. dem virtuellen Wasserverbrauch zugeordnet.

2.2 EU Mission Ocean

Das BlueMind Projekt ist ein Subgrant von SHORE (2026), das die Ziele der „EU Mission Ocean“ der Europäischen Kommission unterstützt und stellt den lokalen Ansatz im schulischen Kontext und im Schulumfeld in den Mittelpunkt, indem Maßnahmen zur nachhaltigen Wassernutzung auf regionaler Ebene mit den übergeordneten politischen Zielsetzungen der Europäischen Union verknüpft werden (Europäische Kommission, 2026). Insbesondere adressiert dieser Ansatz die nachhaltige Bewirtschaftung und den Schutz von Wasserressourcen durch Interventionen, die an die jeweiligen ökologischen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen angepasst sind.

Im Hinblick auf den Schutz und die Wiederherstellung von Süßwasserökosystemen ermöglicht ein lokaler Fokus die gezielte Renaturierung degradierter Gewässerstrukturen sowie die Wiederherstellung ökologischer Funktionen. Maßnahmen wie beispielsweise die Revitalisierung von Flüssen und der Schutz sensibler Feuchtgebiete tragen zur Erhaltung der Biodiversität und zur Stabilisierung hydrologischer Systeme bei (EU Ocean Mission, 2026).

Darüber hinaus leistet der Ansatz der EU Mission einen Beitrag zur Verhinderung und Beseitigung von Wasserverschmutzung und der Förderung einer nachhaltigen und zirkulären Wassernutzung.

Der lokale Ansatz, der auch am Schulstandort am BG Zehnergasse in Wiener Neustadt zum Tragen kommt, ist eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der europäischen Wasserstrategie. Durch die Verbindung von lokalen Maßnahmen mit

übergeordneten Zielsetzungen wird eine effektive und nachhaltige Transformation im Umgang mit Wasserressourcen ermöglicht.

Entsprechend diesen Zielsetzungen finden sich die „BlueMind“ Projektziele auf der Website des BG Zehnergasse:

„1. Schutz und Wiederherstellung von Süßwasserökosystemen

Schüler*innen wird Wissen über das in Alltagsprodukten enthaltene versteckte Wasser (virtuelles Wasser) vermittelt, das Projekt fördert verantwortungsbewusste Konsumgewohnheiten. Dies unterstützt die Bemühungen zur Verringerung des weltweiten Wasserverbrauchs und der Verschmutzung von Süßwasserökosystemen und steht im Einklang mit dem Ziel, frei fließende Flüsse wiederherzustellen und die biologische Vielfalt zu schützen.

2. Vermeidung und Beseitigung von Wasserverschmutzung

Das Projekt umfasst Bildungsinhalte zu den Auswirkungen von Plastikmüll, Mikroplastik und chemischer Verschmutzung und stellt einen Zusammenhang zwischen persönlichem Verhalten und den Folgen für die Umwelt her. Dies steht im Einklang mit dem Ziel der EU Mission Ocean, Mikroplastik und Nährstoffverluste durch die Förderung bewussterer Verbraucherentscheidungen zu reduzieren.

3. Förderung einer nachhaltigen und zirkulären Wassernutzung

Durch die Untersuchung einer nachhaltigen Wassernutzung auf lokaler Ebene und die Analyse des städtischen Wasserkreislaufs erhalten die Schüler*innen Einblicke in zirkuläre Ansätze des Wassermanagements. Dies unterstützt das übergeordnete Ziel einer klimaneutralen und zirkulären Wasserwirtschaft, wie es in den Zielen der EU-Mission dargelegt ist.“ (BG Zehnergasse, 2026)

Diese inhaltlichen Zielsetzungen bilden sich in den „Water Innovation Labs“ ab, die in Zusammenarbeit mit der Bildungsorganisation Südwind durchgeführt wurden. Die Bildungsorganisation hat eine langjährige Expertise im Bereich Global Citizenship Education durch zahlreiche Projekte auf lokaler und internationaler Ebene (Südwind, 2026). Im Rahmen der „Water Innovation Labs“ werden den Schüler*innen die Schlüsselthemen des Projekts vorgestellt, die mit den Zielen der „EU Mission Ocean“ in Einklang stehen.

Die Inhalte orientieren sich auch am internationalen Diskurs, die Sustainable Development Goals in die Lehrplangestaltung zu integrieren (Kumar et. al. 2025, S. 7). Die Water Innovation Labs fördern die Forschung zu nachhaltiger Wasserwirtschaft, die Integration von Programmen zum Wasserschutz und zur Vermeidung von Umweltverschmutzung (Kumar et.al. 2025, S. 14). Die Sichtbarmachung von europäischen und internationalen Programmen im schulischen Kontext zeigt sich an der Zertifizierung des BG Zehnergasse als Europäische Blue School und als angehende UNESCO Schule (UNESCO, 2025).

Das Blue Schools Netzwerk ist eine internationale Bildungsinitiative zur Förderung von Ocean Literacy, also der systematischen Vermittlung von Wissen über Ozeane, Meere und andere Wasserökosysteme sowie deren ökologische, ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung. Ziel des Netzwerks ist es, Schulen europaweit dabei zu unterstützen, wasser- und meeresbezogene Themen strukturell und fächerübergreifend in ihre Bildungsarbeit zu integrieren.

Das globale Netzwerk wird unter anderem von der UNESCO sowie der Intergovernmental Oceanographic Commission (IOC) koordiniert und ist eng mit internationalen Strategien zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung verbunden (UNESCO, 2026).

3 Blue Schools

3.1 Netzwerk

Zentrales Anliegen des Blue Schools Netzwerks ist die Förderung eines vertieften Verständnisses globaler Zusammenhänge zwischen Wassersystemen und menschlichen Gesellschaften. Dabei wird ein interdisziplinärer Bildungsansatz verfolgt, der naturwissenschaftliche, wirtschaftliche, politische und soziale Dimensionen miteinander verknüpft.

Entsprechend dem didaktischen Konzept der „Water Innovation Labs“ basiert auch das pädagogische Konzept des Blue Schools Netzwerkes auf projektorientiertem, partizipativem Lernen, bei dem die Reflexionsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein der Schüler*innen gefördert werden.

Schulen wie das BG Zehnergasse in Wiener Neustadt, die an einer nachhaltigen Integration wasserbezogener Themen in den Unterricht arbeiten und die aktive Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft im Fokus haben – können als „Blue School“ zertifiziert werden. Diese Zertifizierung dient sowohl der Qualitätssicherung als auch der internationalen Sichtbarkeit schulischer Nachhaltigkeitsprojekte.

Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung leistet das Blue Schools Netzwerk einen wesentlichen Beitrag zur Förderung globaler Verantwortung. Es unterstützt die Entwicklung von Kompetenzen, die notwendig sind, um komplexe ökologische Herausforderungen – wie Klimawandel, Meeresverschmutzung, Biodiversitätskrise oder Ressourcenübernutzung – kritisch zu analysieren und nachhaltige Lösungsansätze zu entwickeln.

Durch die Verbindung von Wissensvermittlung, projektorientiertem Lernen und internationaler Vernetzung trägt das Blue Schools Netzwerk dazu bei, Schüler*innen als aktive Gestalter*innen einer nachhaltigen Zukunft zu befähigen.

3.2 Lernorte im Projekt BlueMind

Zu den zentralen lokalen Lernorten im Projekt BlueMind zählt der Wasserturm Wiener Neustadt, der als historisches Beispiel für die Entwicklung urbaner Wasserversorgungssys-

teme dient. Das Naturschutzgebiet Schmuckerau fungiert als bedeutendes urbanes Feuchtgebiet und ermöglicht die Analyse von Biodiversität sowie ökologischen Wechselwirkungen in wasserabhängigen Lebensräumen. Der Wiener Neustädter Kanal stellt ein Beispiel für die historische und gegenwärtige Nutzung von Wasserstraßen dar und erlaubt die Betrachtung von Transformationsprozessen im Spannungsfeld zwischen Ökologie und der Nutzung als Naherholungsgebiet. Ergänzt wird dieses Spektrum durch den künstlich angelegten Achtersee, der als grundwassergespeistes Gewässer repräsentative Einblicke in regionale hydrologische Kreisläufe bietet.

Im Sinne der Förderung von Global Citizenship Education (Wintersteiner et. al, 2014) und Water Literacy trägt dieses erfahrungsbasierte Lernkonzept dazu bei, systemisches Denken sowie ein verantwortungsbewusstes Handeln im Umgang mit Wasserressourcen zu entwickeln. Die direkte Auseinandersetzung mit lokalen Wassersystemen stärkt das Verständnis globaler Zusammenhänge, insbesondere im Kontext nachhaltiger Entwicklung und Ressourcenschutz.

4 Wirkungsorientierung

Um die Wirkungsorientierung des Projektes BlueMind evaluieren zu können, haben insgesamt drei Schulklassen der Sekundarstufe II mit insgesamt 56 Schüler*innen, die Inhalte der „Water Innovation Labs“ durch ein prozessbegleitendes Portfolio bearbeitet. Beteiligt waren 20 Schüler*innen, davon 7 weiblich und 13 männlich aus einer 5. Klasse der SEK II und zwei 6. Klassen der SEK II mit insgesamt 36 Schüler*innen davon 25 weiblich und 11 männlich. Das prozessbegleitende Portfolio umfasste neben Dokumentationen und Berichten zu den Water Innovation Labs auch einen handlungsorientierten Reflexionsbogen und einen Aktionsplan mit integrierten offenen Fragen, wo gezielt nach Erkenntnissen, zukünftigen Umsetzungsideen und Forderungen im Kontext Schule gefragt wurde. Der handlungsorientierte Reflexionsbogen und der Aktionsplan wurde in der ersten Unterrichtseinheit nach der Durchführung der Water Innovation Labs in einer ganzen Unterrichtsstunde bearbeitet. So wurden die individuellen, kollektiven und organisatorischen Lernprozesse in die Struktur von drei verschiedenen Ordnungen der Wirkungsorientierung gebracht (Krier, 2019, S. 8). Entsprechend dieser Struktur sollen die unterschiedlichen Ebenen der Wirkungsorientierung reflektiert werden. Global Citizenship Education lässt sich im Sinne einer wirkungsorientierten Perspektive auf drei Ebenen analysieren, die aufeinander aufbauen und unterschiedliche Dimensionen von Lern- und Transformationsprozessen ermöglichen (Bergmüller et al., 2019).

Aus den insgesamt 56 Reflexionsbögen und Aktionsplänen der Schüler*innen werden ausgewählte Zitate den unterschiedlichen Ebenen der Wirkungsorientierung zugeordnet. Auf der ersten Ebene der Wirkungsorientierung (1. Ordnung) steht der Erwerb von Wissen sowie die Sensibilisierung für globale Zusammenhänge im Vordergrund. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit vermittelt grundlegende Kenntnisse über Themen wie globale Ungleichheiten, nachhaltige Entwicklung oder internationale Verflechtungen. Ziel ist es, ein differenziertes

Problembewusstsein zu schaffen und kognitive Zugänge zu komplexen globalen Fragestellungen zu ermöglichen (Krier, 2019, S. 9).

Die Aussagen in den Reflexionsbögen der am Projekt „BlueMind“ beteiligten Schüler*innen der 5. und 6. Klassen (SEK II) lassen erkennen, dass sie Umweltprobleme im schulischen Alltag wahrnehmen und benennen können. So stellen sie fest, dass „noch zu viel Plastik verwendet“ werde, dass „viele ständig Plastikflaschen kaufen“ und sogar „Pfandflaschen weggeworfen“ würden. Diese Beobachtungen verdeutlichen ein grundlegendes Bewusstsein für den hohen Plastikverbrauch und dessen Problematik und können daher der ersten Ebene der Wirkungsorientierung zugeordnet werden.

Die zweite Ebene der Wirkungsorientierung (2. Ordnung) betrifft die Veränderung von Einstellungen, Werthaltungen und normativen Orientierungen. Aufbauend auf dem erworbenen Wissen werden Reflexionsprozesse angestoßen, die dazu beitragen, eigene Perspektiven, Privilegien und Handlungsmuster kritisch zu hinterfragen. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit fördert in diesem Zusammenhang insbesondere Empathie, Solidarität sowie ein Verantwortungsbewusstsein im globalen Kontext (Krier, 2019, S. 9).

Die Reflexionsbögen zeigen, dass die Schüler*innen ihre Beobachtungen zunehmend mit ökologischen Folgen in Verbindung bringen. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass „in der Schule oft der Müll falsch getrennt wird“ und dies „für das Wasser auch schlecht“ sei. Ebenso wird kritisiert, dass „zu wenig auf Müllentsorgung und Nachhaltigkeit geachtet“ werde. Die Aussagen verdeutlichen, dass die Schüler*innen die Auswirkungen ihres schulischen Umfelds auf Umwelt- und Wasserressourcen reflektieren und diese normativ bewerten. Dies weist auf eine Veränderung ihrer Einstellungen und ihres Verantwortungsbewusstseins hin.

Die dritte Ebene der Wirkungsorientierung (3. Ordnung) zielt schließlich auf konkrete Verhaltensänderungen und gesellschaftliches Handeln ab. Die Wirkung zeigt sich hier in Form von Engagement, beispielsweise durch bewussteren Konsum, politische Partizipation oder die Mitwirkung an zivilgesellschaftlichen Initiativen. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit trägt somit dazu bei, Individuen zu befähigen, aktiv an Transformationsprozessen in Richtung einer nachhaltigen und gerechteren Gesellschaft mitzuwirken (Krier, 2019, S. 9).

Die Aussagen der Schüler*innen verdeutlichen, dass sie über die reine Problemerkennung hinaus konkrete Lösungsvorschläge entwickeln und Veränderungen im schulischen Umfeld einfordern. So schlagen sie vor, Wasserhähne „wasserschonender [zu] gestalten“ und „mehr auf virtuelles Wasser [zu] achten“, beispielsweise durch Papiersparen. Darüber hinaus regen sie an, über Social Media auf das Thema aufmerksam zu machen, wiederverwendbare Flaschen zu fördern sowie Wasserhähne und Toiletten effizienter zu gestalten. Auch Maßnahmen auf Schulebene werden formuliert, etwa „genug Mistkübel“ in allen Klassen aufzustellen und zu beschriften, eigene Pfandmistkübel einzurichten, weniger Plastik im Schulbuffet zu verkaufen oder einen Ausflug zur Mülldeponie zu organisieren. Weitere Forderungen beziehen sich auf eine stärkere Verankerung des Themas im Unterricht sowie auf strukturelle Veränderungen an der Schule, indem „weniger Plastik benutzt und Wasser gespart“ oder Wasserspender

installiert werden sollen. Schließlich fordern die Schüler*innen ausdrücklich, den Plastikverbrauch an der Schule zu reduzieren, Mehrwegflaschen zu fördern, Plastikverpackungen im Schulbuffet zu verringern und Maßnahmen zum Wassersparen umzusetzen. Diese Aussagen zeigen, dass die Schüler*innen nicht nur Handlungsoptionen für sich selbst entwickeln, sondern auch institutionelle Veränderungen anstoßen möchten. Die geforderten strukturellen Veränderungen der Schüler*innen auf schulischer Ebene sind insofern bereits in Umsetzung, dass beispielsweise auf allen Ebenen des Schulgebäudes Wasserspender zur Befüllung von Trinkflaschen eingerichtet wurden. Auch das Angebot des Schulbuffets wird nach einem Diskussionsprozess des Schulgemeinschaftsausschusses unter Beteiligung der Schüler*innen-Vertretung angehalten, das Angebot nach Nachhaltigkeitskriterien auszurichten. Damit spiegeln sich die zweite und ansatzweise auch die dritte Ebene der Wirkungsorientierung wider.

Entsprechend dieser Ordnung lässt sich festhalten, dass auch der Lernprozess bei den „Water Innovation Labs“ im Sinne von Global Citizenship Education als mehrstufiger Prozess zu verstehen ist, der kognitive, affektive und handlungsbezogene Dimensionen integriert. Die Wirksamkeit entfaltet sich insbesondere dann, wenn alle drei Ebenen – Wissen, Haltung und Handeln – miteinander verknüpft werden und langfristige Lern- und Veränderungsprozesse ermöglichen.

Im Sinne des methodischen Zuganges zur Wirkungsorientierung leitet sich daraus die Empfehlung ab, Wirkungsorientierung integriert in Bildungsformate wie beispielsweise Prozessportfolios, Reflexionsbögen und Fokusgruppen zur Anwendung zu bringen. Gemeinsam mit Lernenden können Wirkungsmodelle in einen Lehr- und Lernprozess eingebettet werden und damit für Schüler*innen und Lehrer*innen sichtbar und damit reflektierbar werden. Es kann dadurch analysiert werden, welche Tiefe der gemeinsame Lernprozess erlangen konnte. Für die „Water Innovation Labs“ lässt sich ableiten, dass Veränderungen im Handeln vor allem im schulischen Kontext in den Fokus genommen wurden.

Aus den im Projekt gewonnenen Erkenntnissen lassen sich Empfehlungen für die schulische und hochschulische Praxis ableiten. Dazu zählen insbesondere die Integration praxisorientierter und interdisziplinärer Evaluierungsmethoden für Projekte, die Förderung von problem- und handlungsorientiertem Lernen sowie die Verankerung von Wasserkompetenz als Querschnittsthema in der Lehre. Darüber hinaus sollten in der schulischen und hochschulischen Bildung verstärkt Zugänge der Wirkungsorientierung im Bereich Global Citizenship Education umgesetzt werden, um handlungsorientiert zukünftige lokale und globale Herausforderungen auf lokaler Ebene didaktisch wirksamer umsetzen zu können.

Insgesamt zeigt sich am Praxisbeispiel „BlueMind“, dass die Verbindung von lokalen Erfahrungsräumen mit europäischen und globalen Bildungszielen einen innovativen und effektiven Ansatz darstellt, um Global Citizenship Education reflektiert und wirkungsorientiert umzusetzen.

Literatur

- BG Zehnergasse Wiener Neustadt (2026). *BGZ ist European Blue School*. <https://www.bgzwn.at/bgz-ist-european-blue-school/>, 30.3.2026
- BG Zehnergasse Wiener Neustadt (2026). *BlueMind. Wasserkompetenz für eine nachhaltige Zukunft*. <https://www.bgzwn.at/bluemind-wasserkompetenz-fuer-eine-nachhaltige-zukunft/>, 30.6.2026
- Bergmüller C., Causemann B., Höck S., Krier J.M., & Quiring E. (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Waxmann-Verlag, Münster/New York.
- Bildung2030 (2026). *Plattform Bildung2030*. <https://bildung2030.at/>, 30.3.2026
- EU Ocean Mission (2026). *EU Mission. Restore our oceans and waters*. <https://missionoceanwaters.eu/>, 30.3.2026
- Europäische Kommission (2026). *EU Mission. Restore our oceans and waters*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe/eu-missions-horizon-europe/restore-our-ocean-and-waters_en, 30.3.2026
- Krier J. M. (2019). *Wie wirkt entwicklungspolitische Bildung?* Beiträge zum Diskurs über Wirkungsorientierung. Salzburg. https://www.komment.at/wp-content/uploads/2020/11/AI06_WIB_final_WEB.pdf, 30.3.2026
- Kumar N. et. al. (2025). *Integration der SDGs in die Lehrplangestaltung*. NEP2020-Perspektive. Scienia Scripts, London.
- SHORE (2026). *Shore project*. <https://shoreproject.eu/shore-empowering-students-as-the-agents-of-change/>, 30.6.2026
- Südwind (2026). *Südwind Bildungskonzept*. https://www.suedwind.at/wp-content/uploads/2024/01/Das_Bildungskonzept_von_Suedwind_2019.pdf, 30.6.2026
- UNESCO (2025). *Forum Schulprojekte*. <https://www.unesco.at/bildung/unesco-schulen/forum-schulprojekte/projekt/article/bluemind-wasserkompetenz-fuer-eine-nachhaltige-zukunft>, 30.6.2026
- UNESCO (2026). *The ocean literacy*. <https://oceanliteracy.unesco.org/>, 30.6.2026
- Venro (2012). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/Diskussionspapier.-Wirkungsorientierungpdf.pdf, 30.6.2026
- Venro (2021). *Handbuch Wirkungen verstehen, beobachten und nutzen. Eine Einführung in die Praxis wirkungsorientierter Evaluationen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit*. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Handbuch/VENRO_Handreichung_Bildung_Wirkt_2021.pdf, 30.6.2026
- Wintersteiner W. et. al. (2014). *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-politische-bildung-fuer-die-weltgesellschaft>, 30.6.2026

Berufseinsteigende der Primarstufe

Lebenswelten zwischen strukturellen Bedingungen, Ungewissheit, Belastung und der Suche nach Identität

Tamara Peer¹, Sandra Matschnigg-Peer², Petra Rauschenberger³,
Katharina Krämer⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1559>

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht, welche in der Lebenswelt von Berufseinsteigenden der Primarstufe verankerten Bedingungen als belastend bzw. überfordernd – als hinderliche bzw. herausfordernde Arbeitsanforderungen – erlebt werden. Grundlage sind 24 problemzentrierte Expert*inneninterviews aus dem Forschungsprojekt „Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe“, erhoben in zwei Phasen mit Lehrpersonen in unterschiedlichen Qualifikations- und Einstiegssituationen. Die Auswertung erfolgte nach der Grounded Theory mittels offenen und axialen Kodierens.

Die Ergebnisse weisen belastende Bedingungen in drei Bereichen aus: im Studienalltag (Studienstruktur, Rollenpluralität, mangelnde Vorbereitung der Pädagogischen Hochschulen/ des Studiums auf den Lehrberuf, hohe Studienanforderungen), im Berufsalltag (Ungewissheit, Rollenpluralität, Berufsstruktur) sowie im Lebensalltag (fehlende finanzielle Unterstützung, Alltagsstruktur, Rollenpluralität, Abgrenzungs Herausforderungen). In einem weiteren Analyseschritt verdichtet sich „Rollenpluralität“ zum zentralen Phänomen: Die gleichzeitige Koordination von Studium, Beruf und privater Lebenswelt erzeugt fortlaufenden Priorisierungs- und Abgrenzungsdruck. Damit werden Anspannung, Erschöpfung und Einschränkungen der Selbstfürsorge begünstigt, was sowohl das Wohlbefinden als auch professionelles Handeln beeinflussen kann.

Stichwörter: Berufseinstieg, Gesundheit, Primarstufe, Job-Demands-Resources Modell

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: tamara.peer@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: sandra.matschnigg-peer@phwien.ac.at

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

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien
E-Mail: katharina.kraemer@phwien.ac.at

1 Problemaufriss

Der anhaltende Lehrpersonenmangel gilt derzeit als eine der zentralen strukturellen Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem. Die Personalknappheit verweist jedoch nicht nur auf ein quantitatives Defizit, sondern berührt ebenso Fragen der Ausbildung, der Professionalisierung, des beruflichen Habitus sowie des Rollenbildes unter sich wandelnden Rahmenbedingungen (Frey & Pichler, 2023, S. 510; Keller-Schneider, 2020, S. 11; Schnider & Braunsteiner, 2024, S. 41; Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2025).

Vor diesem Hintergrund untersucht das Forschungsprojekt „Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe“ der Pädagogischen Hochschule Wien die Wahrnehmungen von Lehrpersonen, deren Berufseinstieg aufgrund des Lehrpersonenmangels in unterschiedlichen Qualifizierungsphasen erfolgt. Der Fokus liegt auf der zunehmenden Heterogenität der Einstiegswege in den Lehrberuf – dem vorzeitigen Berufseinstieg während des Bachelor- oder Masterstudiums Lehramt Primarstufe, dem Berufseinstieg nach Abschluss der akademischen Ausbildung sowie dem Quereinstieg. Zentral ist dabei die Frage, wie Berufseinsteigende ihren Alltag im Spannungsfeld verschiedener Lebenswelten – Beruf, Privatleben und Studium – erleben, um daraus Implikationen für das Studium, die Induktion, Fort- und Weiterbildung, aber auch für schulische Onboarding-Prozesse und bildungspolitische Entscheidungen abzuleiten (Rauschenberger et al., 2025).

Theoretisch knüpft das Projekt an die phänomenologisch-sozialkonstruktivistische Perspektive von Schütz und Luckmann (2017) an. Die „alltägliche Lebenswelt“ wird in ihrer Totalität als Natur- und Sozialwelt gefasst, die sowohl „Schauplatz als auch das Zielgebiet meines und unseres wechselseitigen Handelns“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 32) darstellt. Dieser Rahmen ermöglicht es, die soziale Struktur des Alltags der Berufseinsteigenden zu erfassen und die komplexen Verflechtungen ihrer verschiedenen Handlungsfelder als Lebenswelten zu beschreiben.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedingungen innerhalb dieser Lebenswelten – ihrer Lebenswelt – als belastend bzw. überfordernd erlebt werden. Dabei rücken insbesondere Facetten der Gesundheit von Berufseinsteigenden der Primarstufe in den Blick.

2 Theoretische Rahmung

Der Berufseinstieg stellt eine zentrale „Gelenkstelle“ (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 301) im Professionalisierungsprozess dar, an der sich individuelle Entwicklungsprozesse mit gesellschaftlichen Erwartungen verschränken. In dieser Phase werden berufliche Anforderungen erstmals in ihrer gesamten Dichte und Dynamik wirksam (Keller-Schneider & Hericks, 2017, S. 303; Keller-Schneider, 2022, S. 134; Keller-Schneider et al., 2025, S. 415).

Empirische Befunde von Beer et al. (2023) zum Berufseinstieg nach dem Abschluss des Bachelorstudiums verdeutlichen die gesundheitliche Relevanz der Beanspruchung im Berufseinstieg. Berufseinsteigende zeigen signifikant erhöhte Werte in zentralen Belastungsdimensionen, insbesondere in Bezug auf psychische Erschöpfung, allgemeine Anforderungen und Belastungen, Arbeitsüberforderung sowie negative Auswirkungen auf das Privatleben. Gleichzeitig lassen sich im Zeitverlauf der Längsschnittstudie deutliche Verschlechterungen beobachten, etwa durch einen Anstieg psychischer Erschöpfung und wahrgenommener Belastung sowie durch eine Abnahme zentraler Ressourcen wie Lebenszufriedenheit, Distanzierungsfähigkeit und sozialer Unterstützung (Beer et al., 2023, S. 528 f.). Die gesundheitliche Dimension zeigt sich auch in konkreten physischen und psychischen Symptomen. Bereits wenige Monate nach dem Berufseinstieg berichten viele Lehrpersonen von Unkonzentriertheit, Müdigkeit, verminderter Schlafqualität, Vergesslichkeit und Kopfschmerzen, die mit einer erhöhten Unzufriedenheit mit sich selbst und dem eigenen Umfeld einhergehen (Beer et al., 2023, S. 528). Demgegenüber zeigen die Ergebnisse von Huber et al. (2025), dass der Berufseinstieg emotional nicht primär durch Belastung, sondern durch eine Dominanz positiver Emotionen geprägt ist. Insbesondere Freude, Neugierde, Mitgefühl und Stolz werden häufig erlebt und wirken als zentrale Ressourcen, indem sie Motivation, Wohlbefinden und Unterrichtsqualität fördern. Negative Emotionen treten demgegenüber seltener auf, wobei insbesondere Hilflosigkeit als spezifische Belastung im Berufseinstieg hervorsticht und auf die Herausforderung neuer, noch nicht routinierter Anforderungen verweist (Huber et al., 2024, S. 141ff.). Die empirischen Befunde von Beer et al. (2023) und Huber et al. (2025) ergänzen sich, indem sie unterschiedliche Perspektiven auf das Belastungserleben im Berufseinstieg sichtbar machen. Während Beer et al. (2023) eine Zunahme von Belastung und Erschöpfung bei gleichzeitiger Abnahme zentraler Ressourcen nachweisen (Beer et al., 2023, S. 529), zeigen Huber et al. (2025, S. 141ff.) in ihren Ergebnissen, dass in der subjektiven Wahrnehmung der Berufseinsteigenden eine Dominanz positiver Emotionen und vergleichsweise geringe Beanspruchung vorherrscht. Diese scheinbare Diskrepanz lässt sich dahingehend auflösen, dass Belastung nicht ausschließlich als objektiv steigendes Phänomen zu verstehen ist, sondern wesentlich von subjektiven Bewertungsprozessen und emotionalen Ressourcen abhängt. Mithin zeigt sich, dass Anforderungen ihre Wirkung nicht unabhängig von der Person entfalten, sondern subjektiv wahrgenommen, gewichtet und vor dem Hintergrund individueller Ressourcen über die gesamte Berufsbiografie hinweg interpretiert werden können (Keller-Schneider, 2009, S. 147, S. 162; Keller-Schneider, 2020, S. 158; Keller-Schneider, 2025, S. 415). Diese Befunde verdeutlichen die enge Verbindung zwischen beruflicher Beanspruchung und gesundheitlichem Erleben. Insgesamt wird deutlich, dass der Berufseinstieg als gesundheitlich sensible Phase zu verstehen ist, in der sich hohe Anforderungen, individuelle Voraussetzungen und verfügbare Ressourcen in komplexer Weise überlagern. Gesundheit im Berufseinstieg hängt maßgeblich davon ab, inwiefern es gelingt, eine Balance zwischen belastenden und entwicklungsförderlichen Anforderungen herzustellen und vorhandene Ressourcen wirksam zu nutzen.

Die vielfältigen Anforderungen wie auch die Komplexität sind nicht nur mit dem Berufseinstieg verbunden, sondern sind eng mit weiteren Entwicklungsaufgaben wie der eigenständigen Lebensführung und der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung verknüpft (Keller-Schneider, 2009, S. 148f.; Keller-Schneider, 2017, S. 303). Vor diesem Hintergrund stellen die „vier beruflichen Entwicklungsaufgaben der Rollenfindung, der Vermittlung, der Anerkennung sowie der Kooperation im System Schule“ (Keller-Schneider, 2020, S. 155) zentrale Entwicklungsaufgaben dar, in deren Bewältigung Berufseinsteigende im Spannungsfeld zwischen persönlichen Ansprüchen und professioneller Erwartungen eine handlungsfähige berufliche Identität ausbilden (Keller-Schneider, 2025, S. 418). Dies erfolgt durch die Entwicklung eigener Maßstäbe, die Regulation von Ressourcen sowie die Bearbeitung widersprüchlicher Anforderungen, insbesondere zwischen Person und Rolle sowie Nähe und Distanz (Keller-Schneider, 2022, S. 142). Die Entwicklungsaufgabe der Berufsrolle besteht darin, eine zunächst explorativ entwickelte berufliche Selbstverortung im Berufseinstieg zu stabilisieren und im weiteren Berufsverlauf reflexiv und anpassungsfähig weiterzuentwickeln, um den sich wandelnden Anforderungen professionellen Handelns dauerhaft gerecht zu werden (Keller-Schneider, 2009, S. 149). Gerade der vorzeitige Berufseinstieg birgt Risiken für die Entwicklung einer stabilen beruflichen Rollenidentität sowie für nachhaltige Professionalisierungsprozesse.

Eng mit dieser Rollenentwicklung verknüpft ist ein weiteres zentrales Strukturmerkmal professionellen Handelns, das zugleich eine wesentliche Quelle von Belastung darstellt: Ungewissheit. Pädagogisches Handeln ist grundsätzlich durch Kontingenz geprägt, das heißt durch die prinzipielle Offenheit von Situationen und Ergebnissen (Schmid, 2021, S. 100). Diese Ungewissheit tritt im Berufseinstieg besonders hervor, da Routinen fehlen und die Komplexität beruflicher Situationen nicht reduziert werden kann. Gleichzeitig bewegt sich professionelles Handeln im Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen, die als strukturelle „Spannungsverhältnisse zwischen Habitus und Normen“ (Sotzek et al., 2017, S. 331) beschrieben werden. Diese Spannungsverhältnisse führen zu Entscheidungsunsicherheiten, widersprüchlichen Handlungsanforderungen sowie zu erhöhter kognitiver und emotionaler Belastung. Ungewissheit erweist sich damit nicht als situatives Phänomen, sondern als strukturelles Merkmal professionellen Handelns und als dauerhafte Herausforderung im Berufseinstieg. Zugleich kann sie – im Sinne professioneller Entwicklung – als produktiver Irritationsmoment wirken und Lern- sowie Entwicklungsprozesse anstoßen (Schmid, 2021, S. 101).

Ausgehend von der zentralen Bedeutung, die dem Berufseinstieg, der Gesundheit von Berufseinsteigenden und der damit in Zusammenhang stehenden identitätsspezifischen Rollenfindung für die Entwicklung eines professionellen Habitus sowie einer beruflichen Zufriedenheit als Lehrperson beigemessen werden kann, wird im vorliegenden Beitrag der Fokus auf Belastungsmomente gerichtet (Keller-Schneider, 2020, S. 412). Im Zentrum steht eine Auseinandersetzung mit folgender zentraler Frage:

Welche in den Lebenswelten – und damit in der Lebenswelt – verankerten Bedingungen werden von Berufseinsteigenden als überfordernd bzw. belastend beschrieben?

Als theoretischer Bezugsrahmen, der es ermöglicht, das Überforderungs- und Belastungserleben von Berufseinsteiger*innen systematisch einzuordnen, wird das Job-Demands–Resources (JD-R)-Modell herangezogen. Das JD-R-Modell lässt zwei zentrale Kategorien unterscheiden: Arbeitsanforderungen (Job Demands) und Arbeitsressourcen (Job Resources). Sie wirken auf Gesundheit und begünstigen – je nach Ausprägung – entweder Erschöpfung und negative Effekte oder Arbeitszufriedenheit und Engagement (Bakker & Demerouti, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254). Arbeitsanforderungen (Job Demands) erfordern körperliche oder mentale Anstrengung und können als hinderlich/überfordernd oder herausfordernd/belastend subsumiert werden. Hinderliche Arbeitsanforderungen sind mit übermäßigen oder unerwünschten Einschränkungen verbunden und beeinträchtigen die Fähigkeit einer Person, Ziele zu erreichen. Herausfordernde Arbeitsanforderungen gehen zwar auch mit Anstrengung und Belastung einher, können aber persönliches Wachstum und das Erreichen von Zielen fördern (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277 f.). Arbeitsressourcen (Job Resources) bezeichnen demgegenüber jene Bedingungen, die zur Zielerreichung beitragen, Belastungen reduzieren und individuelle Entwicklung unterstützen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254).

3 Forschungsdesign

Um sich einer Beantwortung der zentralen Frage anzunähern, wurden Daten aus dem Forschungsprojekt „Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe“ herangezogen, die in den Erhebungsphasen 1 und 2a gewonnen werden konnten (Rauschenberger et al., 2025, S. 118).

3.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels des problemzentrierten Expert*inneninterviews – „the problem-centred expert interview“ (Döringer, 2021, S. 265) – welches darauf abzielt, implizite Wissensdimensionen der Akteur*innen in spezifischen Handlungsfeldern zu rekonstruieren. Der methodische Fokus liegt dabei nicht auf der Erhebung von rein technischem oder prozessuellem Wissen, sondern auf jenen impliziten Wissensformen, welche die individuellen Perspektiven und sozialen Praktiken der Berufseinsteigenden strukturieren. Dabei werden persönliche Meinungen und biografische Erlebnisse als konstitutiv erachtet, um zentrale Deutungsmuster und Handlungslogiken im Berufseinstieg herausarbeiten zu können. Berufseinsteigende verfügen über ein situativ erworbenes, praxisbezogenes Wissen, das als Interpretationswissen häufig implizit organisiert sowie unbewusst ist und erst durch den Akt der Systematisierung im Interviewprozess explizit zugänglich wird. Es bedarf daher einer methodischen

Vorgehensweise, welche die Expert*innen aus ihrer Rolle als rein funktionale Repräsentant*innen löst und diese gezielt ermutigt, ihre persönlichen Meinungen und Wahrnehmungen zu teilen (Döringer, 2021, S. 266–269).

Dies erfolgt durch die Integration von Elementen des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000). Im Allgemeinen stützt sich das Gespräch auf einen Interviewleitfaden, der in der ersten Phase einen narrativen Anfang und in der zweiten Phase präzise Folgefragen enthält. Explorationstechniken, insbesondere das Spiegeln zur kognitiven Strukturierung sowie umfassende Fragen dienen dazu, individuelle Bedeutungszuschreibungen und oft routinierte, verborgene Handlungsmaximen explizit zu machen. Weiters unterstützen der Einsatz von Konfrontationen oder gezielte Fragetechniken wie Ad-hoc-Fragen die analytische Verdichtung des Materials (Döringer, 2021, 267 ff.).

3.2 Sampling

Für die Analyse jener in den Lebenswelten verankerten Bedingungen, die von Berufseinsteigenden als belastend oder überfordernd beschrieben werden, wurde auf Daten von zwei unterschiedlichen Gruppen zurückgegriffen: Erstens Lehrpersonen, die sich unmittelbar am Übergang in den Lehrberuf befinden und heterogene Ausbildungs- und Qualifikationsstände aufweisen, und zweitens Lehrpersonen, die ihren Berufseinstieg während des Bachelorstudiums vollzogen haben und über Erfahrungen im schulischen Alltag verfügen. Diese Zusammensetzung sollte es ermöglichen, verschiedene lebensweltliche Perspektiven zu erfassen.

Insgesamt umfasst die Stichprobe 24 problemzentrierte Expert*inneninterviews, die in zwei Erhebungsphasen (Erhebungsphase 1 sowie 2a) gewonnen wurden (Rauschenberger et al., 2025, S. 118, 120) und im Durchschnitt 34 Minuten dauerten.

In der ersten Erhebungsphase wurden 15 problemzentrierte Expert*inneninterviews mit Lehrpersonen am Übergang in den Beruf geführt, die zum Erhebungszeitpunkt an einer Induktionslehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wien teilnahmen.

Die Stichprobe wies eine ausgeprägte Heterogenität hinsichtlich des Ausbildungsstatus auf: Die Befragten befanden sich entweder im Bachelor- oder Masterstudium, traten über alternative Zugangswege ins Lehramt ein oder hatten das Masterstudium bereits abgeschlossen. Gemeinsamer Bezugspunkt aller Befragten war ihre Verortung in einer Phase kurz vor dem Berufseintritt: Fünf Tage nach dem Interview sollten sie erstmals an Wiener Schulen (Primarstufe) unterrichten. Diese Daten erfassen somit insbesondere die antizipativen Orientierungen, Erwartungen und Deutungen von Lehrpersonen am Übergang in den schulischen Berufsalltag (Rauschenberger et al., 2025, S. 119).

Darauf aufbauend wurden in der zweiten Erhebungsphase (2a) im Sinne des theoretischen Samplings (Strauss & Corbin, 1996, S. 158 f.) neun Lehrpersonen befragt, die zum Zeitpunkt der Erhebung ein Bachelorstudium an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich absolvierten und bereits Berufserfahrungen im schulischen Alltag gesammelt hatten (Rauschenberger et al., 2025, S. 120). Die Berufserfahrung dieser Gruppe reichte von einem Monat bis zu

vier Dienstjahren, bei einer Unterrichtsverpflichtung zwischen 11 und 22 Wochenstunden an verschiedenen Wiener Schulstandorten (Primarstufe).

Die Kombination beider Datensätze¹ sollte es gemäß dem theoretischen Rahmen ermöglichen, unterschiedliche erfahrungsbezogene Positionierungen im Berufseinstieg zu berücksichtigen und analytisch zugänglich zu machen.

3.3 Datenauswertung

Die Transkription der Interviews wurde in Anlehnung an Dresing und Pehl (2018) realisiert, die Auswertung der Daten erfolgte in mehreren aufeinander bezogenen Schritten und orientierte sich an methodischen Prinzipien der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996). Der Analyseprozess war durch den iterativen Einsatz der zentralen Kodierverfahren geprägt und wurde als synchroner Interdecoder-Prozess gemeinsam durch alle Mitglieder des Forschungsteams realisiert:

Die Interviews der Erhebungsphase 1 und 2a wurden durch offenes Kodieren analysiert und erste Konzepte, Kodes und Kategorien in Bezug auf die gestellte Forschungsfrage entwickelt. Aufbauend darauf wurden die Kategorien mithilfe des paradigmatischen Modells durch axiales Kodieren zueinander in Beziehung gesetzt, weiter differenziert und verdichtet, um nicht nur jene in den Lebenswelten verankerten Bedingungen bzw. Arbeitsanforderungen (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277 f.), die von Berufseinsteigenden als belastend oder überfordernd erlebt werden, beschreiben zu können, sondern um darauf aufbauend ein zentrales Phänomen zu identifizieren, das die Belastungen und Überforderungen der Berufseinsteigenden konkreter fassen und Implikationen in Bezug auf deren Gesundheit ableiten lässt (Strauss & Corbin, 1996, S. 50–93).

Der Analyseprozess wurde kontinuierlich durch das Verfassen von Protokollen, analytischen Notizen und Memos begleitet, die der Reflexion, Dokumentation und fortlaufenden Validierung der Interpretationsschritte dienten. Ergänzend wurden die Ergebnisse regelmäßig diskutiert, um sich den impliziten Wissensbeständen sowie handlungsleitenden Orientierungen der Berufseinsteigenden anzunähern (Strauss & Corbin, 1996, S. 169–192).

4 Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst jene Kodes und Kategorien dargestellt, die im Zuge des offenen Kodierens entwickelt werden konnten. Dieser Analyseschritt diente dazu, belastende und überfordernde Bedingungen im Studienalltag, im Berufsalltag sowie im Lebensalltag der Berufseinsteigenden herauszuarbeiten. Die so gewonnenen Kodes und Kategorien ermöglichen es im Folgenden, belastende/herausfordernde oder überfordernde/hinderliche Arbeitsanforderungen (Bakker & Demerouti, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254) – der Lebenswelten deskriptiv darzustellen und schlaglichtartig zu beschreiben (vgl. Unterkapitel 4.1, 4.2 & 4.3).

Darauf aufbauend wird jenes Modell vorgestellt, welches durch axiales Kodieren gewonnen werden konnte. Die im offenen Kodieren entwickelten Codes und Kategorien wurden dabei zueinander in Beziehung gesetzt und weiter verdichtet. Im Mittelpunkt des Modells steht eine Kategorie, die als zentrales Phänomen identifiziert wurde und als strukturierender Bezugspunkt dient (vgl. Unterkapitel 4.4).

Mithilfe des paradigmatischen Modells der Grounded Theory wurden weitere gesättigte Kategorien als ursächliche Bedingungen bzw. Kontext, als intervenierende Bedingung, als Handlungs- oder Interaktionale Strategie und Konsequenz – entsprechend dem Kodierparadigma – um das zentrale Phänomen geordnet (Strauss & Corbin, 1996, S. 50–93). Die Vorstellung dieses Modells (vgl. Unterkapitel 4.4) soll es ermöglichen, das zentrale Phänomen in seiner Verflochtenheit sichtbar zu machen und jene in der Lebenswelt verankerten Bedingung zu beschreiben, die auf die Gesundheit der Berufseinsteigenden wirkt und dabei als belastend bzw. überfordernd wahrgenommen wird.

4.1 Studienalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen

Als belastende bzw. überfordernde Bedingungen, die im Studienalltag auf Berufseinsteigende wirken, wurden die vier Kategorien „Studienstruktur“, „Rollenpluralität“, „mangelnde Vorbereitung der Pädagogischen Hochschulen/des Studiums auf den Lehrberuf“ sowie „hohe Studienanforderungen“ identifiziert.

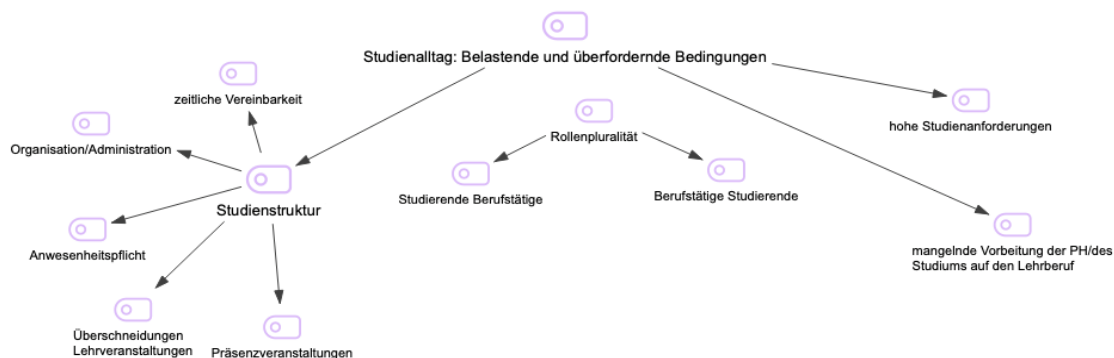


Abbildung 1: Grafische Darstellung „Studienalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen“
(eigene Darstellung)

Die Kategorie „hohe Studienanforderungen“ beschreibt Studienbedingungen, die von den Berufseinsteigenden als zeitlich, kognitiv und organisatorisch belastend erlebt werden. Insbesondere umfangreiche Anforderungen im Bereich wissenschaftliches Arbeiten, Recherche- und Quellenstudium sowie formal stark regulierte Prüfungsformate werden als schwer mit einer parallelen Berufstätigkeit vereinbar wahrgenommen. Strikte Bewertungskriterien und geringe Fehlertoleranz verstärken das Überforderungserleben und können Studienleistungen zu Hürden im Studienalltag machen (Tosca, Z. 212–221; Typhanie, Z. 294 f.; Theo, Z. 291–294).

Die Kategorie „mangelnde Vorbereitung der Pädagogischen Hochschulen/des Studiums auf den Lehrberuf“ fasst jene Beschreibungen zusammen, in denen das Studium als unzureichend vorbereitend auf zentrale Anforderungen des schulischen Alltags erlebt wird:

Fehlende oder zu kurz angelegte Praxisanteile sowie das Ausbleiben konkreter berufspraktischer Inhalte – beispielsweise das Erstellen einer Jahresplanung oder fachdidaktische, organisatorische und rechtliche Anforderungen – führen dazu, dass wesentliche Kompetenzen erst im laufenden Berufsalltag erworben werden müssen. Diese Diskrepanz zwischen Studieninhalten und beruflichen Anforderungen wird als Belastung erlebt und erhöht das Gefühl, den Erwartungen im Schulalltag nicht ausreichend gewachsen zu sein (Tyra, Z. 256–259; Trixi, Z. 190–128; 225–228; Traude, Z. 253–265; Typhanie, Z. 43–47, 121, 295 f.; Theo, 212–215; Tammo, Z. 209–213; 351–355; Tuala, Z. 111–119; 446–449).

Sowohl die Kategorie „Rollenpluralität“ als auch die Kategorie „Studienstruktur“ werden von Kodes gerahmt, die diese näher bestimmen lassen:

So wird die als Belastung oder Überforderung wahrgenommene „Rollenpluralität“ durch die Kodes „studierende Berufstätige“ sowie „berufstätige Studierende“ beschrieben – somit durch eine notwendig erscheinende Identifikation mit einer dieser Rollen (Trixi, Z. 180–186; Traude, Z. 239 f.; Theo, Z. 6–9, 176–189, 222–308; Twila, Z. 537–540; Tyra, Z. 489–494; Tobia, Z. 5–26, 129–131; Typhanie, Z. 274–291, 341–347; Tala, Z. 187–189, 304–309; Tammo, Z. 10ff., 213ff.; Tuala, Z. 146–154, 410–416, 437–443).

„Studienstruktur“ bezieht sich auf eine nicht möglich erscheinende „zeitliche Vereinbarkeit“ zwischen Studium, Beruf und Freizeit (Tyra, Z. 377–380; Trixi, Z. 168–173, 180–182, 234–237; Tobia, Z. 144ff.; Tosca, Z. 225f.; Tala, Z. 219–223, 224–240, 426ff.; Theo, Z. 6–9, 202–206, 245ff., 291–299, 311–319; Tammo, Z. 217–221; Tuala, Z. 29–36, 213f., 308–312, 354–367, 384–389), auf die „Organisation bzw. Administration“, die mit dem Studium einhergeht und sich auf unklare Abläufe, mangelnde Transparenz bei Anmeldungen, Prüfungen, Abschlussarbeiten und Anrechnungen sowie fehlende Orientierung und Unterstützung bezieht (Typhanie, Z. 296–301; Theo, Z. 351–357; Tammo, Z. 227–230, 369–373; Tuala, Z. 316–319, 445–457), auf die hohe Anzahl der „Präsenzveranstaltungen“ (Twila, Z. 618–622; Tala, Z. 426 ff.), die sich daraus ergebenden „Überschneidungen von Lehrveranstaltungen“ (Twila, Z. 635–641; Tala, Z. 244–250) sowie auf die an den meisten Hochschulen bestehende „Anwesenheitspflicht“ (Twila, Z. 623–629; Tala, Z. 260–265; Theo, Z. 296–299; Tammo, Z. 78–81; Tuala, Z. 367–373) in Übungen bzw. Seminaren.

Exemplarisch sei auf eine Interviewpassage verwiesen, die dem Kode „Anwesenheitspflicht“ zugeordnet wurde und zum Ausdruck bringt, dass verpflichtende Präsenzformate als wenig anschlussfähig an die komplexen Lebenswelten erlebt werden:

„Ich finde, diese Anwesenheitspflichten müssen sich echt genau angeschaut werden, weil es gibt einfach Gründe, wieso man nicht da sein kann. (...) Und da denke ich mir dann schon, da kann man schon den Studierenden auch entgegenkommen. Weil wir sind alle mehrfachbelastet. Viele haben Kinder, viele sind schon in der Schule, viele haben Betreuungspflichten bei, also bei Eltern oder sonst was.“ (Twilla, Z. 623–629)

Twilla betont, dass Abwesenheiten nicht Ausdruck mangelnder Motivation, sondern Ergebnis vielfältiger Verpflichtungen sein können, die sich aus der Gleichzeitigkeit von Studium, Berufstätigkeit und privaten Sorgeverantwortungen ergeben. Besonders hervorgehoben wird von ihr die Mehrfachbelastung der Studierenden, die sich aus beruflichen Anforderungen im schulischen Alltag, familiären Verpflichtungen – etwa Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen – sowie studienbezogenen Anforderungen zusammensetzt. Die Anwesenheitspflicht wird in diesem Zusammenhang als strukturelle Regelung sichtbar, die individuelle Lebenslagen nur unzureichend berücksichtigt und dadurch als überfordernd wahrgenommen wird. Die implizite Forderung nach einem „Entgegenkommen“ verweist auf den Wunsch nach flexibleren Studienstrukturen, die den unterschiedlichen Belastungskonstellationen der Studierenden Rechnung tragen. Insgesamt verdeutlicht die Aussage, dass institutionelle Vorgaben im Studium – hier konkret die Anwesenheitspflicht – zur Verdichtung von Belastungserfahrungen beitragen können, wenn sie nicht mit den lebensweltlichen Bedingungen der Berufseinsteigenden in Einklang stehen.

4.2 Berufsalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen

Im Berufsalltag wurden drei Kategorien determiniert, die als belastende und überfordernde Bedingungen gedeutet werden können: „Ungewissheit“, „Rollenpluralität“, „Berufsstruktur“.

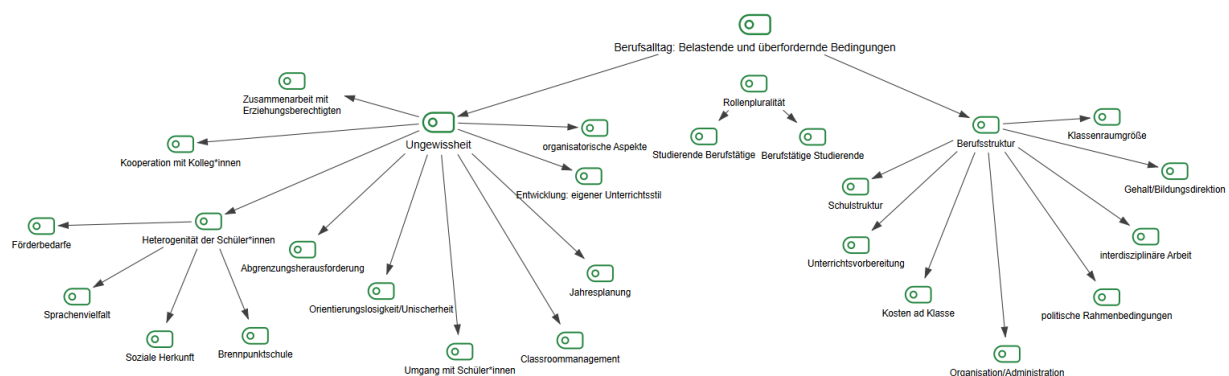


Abbildung 2: Grafische Darstellung „Berufsalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen“ (eigene Darstellung)

Die Kategorie „Ungewissheit“ wird durch zehn Codes gerahmt. Berufseinsteigende betonen, dass die „Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten“ als ungewisser Bereich erlebt wird. Unsicherheiten zeigen sich im Umgang mit Erwartungen, Beschwerden und digitalen Kommunikationsformen sowie in Fragen der Abgrenzung und Rollenklarheit (Tyra, Z. 235–239; Trixi, Z. 127–129; Traude, Z. 32–35, 91–92, 101–108, 194f.; Typhanie, Z. 49ff., 180f., 188–194; Tala, Z. 124–128; Tammo, Z. 138–145). Auch die „Kooperation mit Kolleg*innen“, insbesondere die Zusammenarbeit im Team, das gemeinsame Planen und Unterrichten sowie die Eingliederung in bestehende schulische Strukturen ist mit Unsicherheit verbunden. Unklar bleibt häufig, wie Rollen verteilt sind, wie die Zusammenarbeit verlaufen sollte und wie mit möglichen Konflikten oder unterschiedlichen Haltungen umzugehen ist (Twila, Z. 63–67; Trixi, Z. 40ff.; Traude, Z. 163–169, 182ff.; Tobia, Z. 36; Timna, Z. 87–90, 115–121, 187–193; Tosca, Z. 37–39, 164–

179; Typhanie, Z. 51–55, 177–180; Tala, Z. 149–153). Zudem kann der Umgang mit der „Heterogenität der Schüler*innen“ als weiterer Bereich aufgezählt werden, der zu Unsicherheit im Berufseinstieg führt: Berufseinsteiger*innen beschreiben insbesondere im Hinblick auf „soziale Herkunft“, familiäre Belastungslagen, institutionelle Meldewege (z. B. Jugendamt), unterschiedliche „sprachliche Voraussetzungen“ sowie diagnostizierte oder nicht diagnostizierte „Förderbedarfe“ ein Gefühl fehlender Handlungssicherheit. Auch der Einsatz in sogenannten „Brennpunktschulen“ oder in inklusiven Settings kann als potenziell überfordernd erlebt werden. Die Vielfalt der Lern- und Lebenslagen wird damit als Bereich beschrieben, in dem professionelle Routinen erst entwickelt werden müssen und Zuständigkeiten nicht immer klar erscheinen (Twila, Z. 67–70, 179–183, 222–231; Trixi, Z. 129–131; Typhanie, Z. 181f.; Tuala, Z. 290–294; Tosca, Z. 81–84). Ein weiterer Aspekt der Kategorie „Ungewissheit“ betrifft die professionelle „Abgrenzung“. Die Berufseinsteigenden beschreiben ein Gefühl fehlender Sicherheit im Umgang mit schwierigen familiären Hintergründen, möglichen Kontakten zu externen Stellen sowie in emotional nahen Situationen mit Schüler*innen. Gleichzeitig wird es als belastend erlebt, Mitgefühl, Verantwortungsübernahme und professionelle Distanz in ein angemessenes Verhältnis zu bringen und Arbeitsthemen nicht dauerhaft in die eigene Freizeit hineinwirken zu lassen. Die Klärung der eigenen Rolle und Zuständigkeit erscheint damit als Herausforderung, die im Berufseinstieg ausgehandelt und stabilisiert werden muss (Twila, Z. 177–178; Tyra, Z. 240–245; Trixi, Z. 72–77, 259–263; Traude, Z. 108, 310–316; Tobia, Z. 217–219; Tala, Z. 48, 124–134; Tuala, Z. 215–223). „Orientierungslosigkeit“ sowie „organisatorische Unklarheiten“ können als weitere Belastungen identifiziert werden. Erwähnt werden fehlende Bezugspunkte hinsichtlich schulischer Abläufe, institutioneller Strukturen, Zuständigkeiten und konkreter Ansprechpartner*innen: Es herrscht Ungewissheit, wer wann kontaktiert werden soll bzw. darf. Unklare Informationslagen, kurzfristige Kommunikation sowie die Gleichzeitigkeit vielfältiger Anforderungen führen zu dem Eindruck, keinen Überblick zu haben und von anstehenden Aufgaben überrollt zu werden (Tobia, Z. 36f.; Timna, Z. 33–37, 58–69, 72f.; Tosca, Z. 187–193; Theo, Z. 408–412; Typhanie, Z. 48). Auch im „Umgang mit Schüler*innen“ bzw. bei der „Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils“ kann Ungewissheit wirken: Berufseinsteiger*innen berichten von Zweifeln an ihrer Durchsetzungsfähigkeit, ihrer kommunikativen Sicherheit und ihrer Fähigkeit, Unterricht souverän zu gestalten. Verunsicherung entsteht insbesondere in Situationen, in denen Kinder nicht wie erwartet reagieren, man allein vor der Klasse steht oder sich mit pädagogischen und rechtlichen Fragen konfrontiert sieht. Die Sorge, in konkreten Unterrichts- oder Krisensituationen nicht angemessen handeln zu können, wird dabei als belastend bzw. überfordernd beschrieben (Tyra, Z. 53–71, 192–198, 203–207; Traude, Z. 343–345; Tala, Z. 148–149; Tuala, Z. 296–297, Typhanie, Z. 194–197; Tobia, Z. 11ff.). Neben dem Unterrichten werden vor allem Fragen des alltäglichen „Classroom Managements“ als belastend erlebt. Unsicherheiten betreffen Routinen, Rituale, Regelsetzungen und organisatorische Abläufe im Schulalltag. Es wird als herausfordernd beschrieben, gemeinsam mit den Kindern in das schulische Setting hineinzufinden und angemessene Strukturen zu etablieren. Aber auch das Erstellen einer „Jahresplanung“ wird als belastend

wahrgenommen (Tyra, Z. 226–233; Theo, Z. 119–123; Tuala, Z. 288–290; Typhanie, Z. 43–47, 121).

Die Kategorie „Rollenpluralität“ zeigt sich auch im Berufsalltag in der Spannung zwischen der Identifikation als Lehrperson – im Sinne des*der „studierenden Berufstätigen“ – oder als Studierende, in Gestalt der*des „berufstätigen Studierenden“. Die Gleichzeitigkeit von beruflicher Praxis und Ausbildungsstatus führt zu einer fortlaufenden Aushandlung des eigenen professionellen Selbstverständnisses (Trixi, Z. 180–186; Traude, Z. 239f.; Theo, Z. 6–9, 176–189, 222–308; Twila, Z. 537–540; Tyra, Z. 489–494; Tobia, Z. 5–26, 129–131; Typhanie, Z. 274–291, 341–347; Tala, Z. 187–189, 304–309; Tammo, Z. 10ff., 213ff.; Tuala, Z. 146–154, 410–416, 437–443).

„Berufsstruktur“ stellt die dritte Kategorie dar, die durch acht Kodes determiniert wird: Die „Schulstruktur“ wird im Berufseinstieg als belastend erlebt, wenn organisatorische Abläufe, Zuständigkeiten und Erwartungen unklar sind oder kurzfristig kommuniziert werden. Berufseinsteiger*innen berichten von Orientierungsschwierigkeiten, Informationsdefiziten (beispielsweise zu Konferenzen oder Klassenforen), einer hohen Dichte neuer Kontakte sowie vom Zurechtfinden in unterschiedlichen Schulformen. Der geäußerte Wunsch nach frühzeitiger Information und persönlicher Begleitung – insbesondere durch die Schulleitung – verdeutlicht, dass die Belastungserfahrung eng mit fehlender individueller Orientierung und Unterstützung im konkreten Schulalltag verbunden ist (Tyra, Z. 176–177; Trixi, Z. 89–93; Timna, Z. 40–42; Typhanie, Z. 50–54, 115–121). Der Kode „Unterrichtsvorbereitung“ beschreibt die Belastung durch den hohen zeitlichen und mentalen Aufwand der Planung. Unsicherheiten hinsichtlich des Umfangs, der Qualität und des Zeitbedarfs sowie fehlende Routinen führen dazu, dass der Arbeitsaufwand als schwer begrenzbar erlebt wird. Die Vorbereitung greift dabei häufig in die Freizeit über und erschwert eine klare Trennung zwischen Berufs- und Privatleben (Tyra, Z. 176–186; Trixi, Z. 36–38; Timna, Z. 52–56; Theo, Z. 117–126). „Kosten ad Klasse“ beschreibt die im Berufseinstieg wahrgenommene finanzielle Mehrbelastung durch privat zu tragende Ausgaben für Unterrichtsmaterialien und Grundausstattung. Notwendige Materialien müssen teilweise eigenständig angeschafft oder vorfinanziert werden, während institutionelle Unterstützungsstrukturen als unzureichend oder schwer zugänglich erlebt werden (Twila, Z. 714–723; Traude, Z. 349–368; Tuala, Z. 536–540). Der Kode „Organisation/Administration“ verweist auf die als belastend erlebten bürokratischen Anforderungen. Unsicherheiten im Umgang mit Verwaltungssystemen (z.B. Wision) sowie die zeitintensive Dokumentationspflicht werden als überfordernd wahrgenommen und stehen in Spannung zum Anspruch, primär pädagogisch für die Kinder da zu sein (Twila, Z. 224; Theo, Z. 31–32, 157–162). Auch „politische Rahmenbedingungen“ werden im Berufseinstieg als belastend erlebt. Kritisch benannt werden dabei insbesondere verpflichtende Testungen, die als wenig sinnvoll wahrgenommen werden sowie ausbleibende nachhaltige Reformen im Bildungssystem (Twila, Z. 184–185; Tammo, Z. 357–363). Auch im Bereich der „interdisziplinären Arbeit“ besteht Unsicherheit. Diese bezieht sich primär auf den Umgang mit externen Institutionen und schränkt Handlungssicherheit ein (Twila, Z. 224–231).

Auch eine als beengt wahrgenommene „Klassenraumgröße“ bei hoher Schüler*innenzahl wird als potenziell belastend erlebt. Zudem werden mögliche Unklarheiten bei „Gehalt und

administrativen Abläufen auf Ebene der Bildungsdirektion“ als herausfordernd beschrieben (Twila, Z. 186–196; Tyra, Z. 151–155).

Exemplarisch sei abschließend auf eine Interviewpassage verwiesen, die dem Subkode „Förderbedarfe“ zugeordnet wurde und verdeutlichen soll, auf welche Weise „Ungewissheit“ im Umgang mit der „Heterogenität der Kinder“ im Berufsalltag Ausdruck findet:

„Direkt neben uns ist die Integrationsklasse und die Kinder sind teilweise wirklich schwer beeinträchtigt. Die laufen im Schulhaus herum. Wie gehe ich mit den Kindern um, mit autistischen Kindern? Wenn die irgendwie herumschreien oder vielleicht sogar körperlich werden, wie, was mache ich dann? Also wie ist der Umgang mit diesen Kindern?“ (Tuala, Z. 290–294)

Tuala macht in der Passage ihre Unsicherheit im Umgang mit inklusiven Settings und wahrgenommenen Förderbedarfen deutlich. Die wiederholten Fragen – „Wie gehe ich damit um?“, „Was mache ich dann?“ – verweisen darauf, dass sie ihre Handlungsmöglichkeiten in potenziell herausfordernden Situationen noch nicht als gefestigt erlebt. Insbesondere der Umgang mit Neurodiversität oder mit Situationen, in denen Kinder laut werden oder körperlich reagieren, erscheint als wenig routiniert.

Auffällig erscheint, dass die Unsicherheit antizipativ formuliert wird. Damit wird weniger eine konkrete Überforderung beschrieben als vielmehr ein Orientierungsbedarf im professionellen Handeln sichtbar. Die Passage deutet darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität und Förderbedarfen im Berufseinstieg als anspruchsvolles Feld wahrgenommen wird, das mit Überforderung einhergehen kann.

4.3 Lebensalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen

Im Lebensalltag wurden folgende belastende und überfordernde Bedingungen identifiziert: „Fehlende finanzielle Unterstützung“, „Alltagsstruktur“, „Rollenpluralität“ sowie „Abgrenzungs Herausforderungen“.

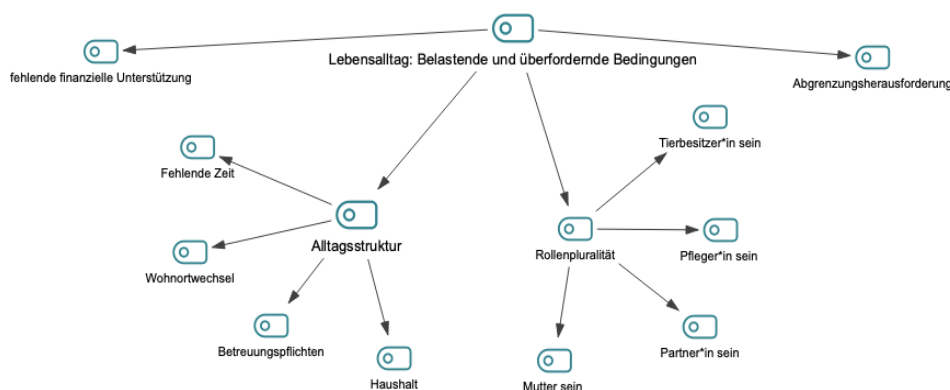


Abbildung 3: Grafische Darstellung „Lebensalltag: Belastende und überfordernde Bedingungen“ (eigene Darstellung)

Die erste Kategorie „fehlende finanzielle Unterstützung“ beschreibt Belastungen im Lebensalltag, die aus unzureichenden finanziellen Fördermöglichkeiten sowie aus zusätzlichen, durch den Berufseinstieg entstehenden Ausgaben resultieren. Berufseinsteigende berichten von ausbleibenden Studienbeihilfen oder Stipendien und von strukturellen Hürden im Fördersystem, die eine weitgehende finanzielle Eigenverantwortung erforderlich machen. Auch laufende Kosten, etwa für Kinderbetreuung, werden als Mehrbelastung erlebt (Tala, Z. 439–451; Tuala, Z. 518–520).

Die Kategorie „Alltagsstruktur“ wird durch vier Kodes näher determiniert: „Fehlende Zeit“ beschreibt dabei eine zentrale Belastung. Der Alltag wird als stark durch Studium, Beruf und organisatorische Anforderungen strukturiert erlebt, wodurch Freizeit, soziale Kontakte und Erholungsphasen eingeschränkt sind. Lange Arbeitszeiten, Pendelwege sowie die Vereinbarkeit von Partnerschaft, Familie und Betreuungspflichten führen zu einem erhöhten Koordinationsaufwand. Zeiten für Freundschaften, spontane Treffen oder persönliche Interessen müssen bewusst eingeplant werden oder entfallen zugunsten von Erholung (Tyra, Z. 10–11; Trixi, Z. 231–256; Traude, Z. 82–88; Tosca, Z. 28, 314–316; Tala, Z. 407–434; Tammo, Z. 314; Tuala, Z. 469–500, 502–509). Ergänzend prägen auch biografische Übergänge wie ein „Wohnortwechsel“ die Alltagsstruktur im Berufseinstieg. Ein Umzug im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Dienstantritt erfordert zusätzliche organisatorische und emotionale Anpassungsleistungen. Neben der räumlichen Veränderung werden dabei auch soziale Netzwerke neu aufgebaut und bestehende Routinen reorganisiert, was den ohnehin verdichteten Alltag weiter belasten kann (Tosca, Z. 18–29, 342–347). Auch „Betreuungspflichten“ und alltägliche „Haushaltsaufgaben“ prägen die „Alltagsstruktur“ im Berufseinstieg. Regelmäßige Besuche bei pflege- oder unterstützungsbedürftigen Angehörigen werden als zeitlich und emotional fordernd erlebt, insbesondere bei längeren Anfahrtswegen. Zugleich fehlt nach intensiven Arbeitstagen häufig die Energie für grundlegende Tätigkeiten im Haushalt, sodass diese auf das Wochenende verschoben werden müssen. Beide Bereiche werden – trotz ihrer subjektiven Bedeutsamkeit – als zusätzliche Belastungen in einem ohnehin verdichteten Alltag wahrgenommen (Twila, Z. 648–654, 669–675).

Die Kategorie „Rollenpluralität“ beschreibt die Gleichzeitigkeit mehrerer sozialer Rollen im persönlichen Lebensalltag, die im Berufseinstieg neu austariert werden müssen. Im Subkode „Partner*in sein“ wird deutlich, dass veränderte Arbeitszeiten, Planungsaufwand im Homeoffice sowie mentale Inanspruchnahme in die Beziehung hineinwirken. Berufseinsteiger*innen thematisieren die Notwendigkeit bewusster Zeitplanung, erhöhter Abstimmung und aktiver Beziehungsarbeit, um Überlastung oder Entfremdung vorzubeugen (Traude, Z. 64–67, 77–79, 296–303; Tosca, Z. 28; Tala, Z. 394–398). Der Subkode „Mutter sein“ verweist auf die prioritäre Stellung von Familie und Kinderbetreuung. Der Alltag ist stark durch Bring- und Abholzeiten, Freizeitgestaltung der Kinder sowie organisatorische Abstimmungen geprägt – Studium und Beruf müssen in diese Struktur integriert werden (Tuala, Z. 4–6, 12–17, 22–26, 437–471).

Im Subkode „Pfleger*in sein“ zeigt sich zusätzliche Verantwortung im häuslichen Kontext, etwa durch Pflege- oder Unterstützungsleistungen für Partner*innen, die mit erhöhtem organisatorischem und zeitlichem Aufwand verbunden sind (Theo, Z. 18–19, 399). Auch der Subkode „Tierbesitzer*in sein“ verweist auf veränderte Tagesrhythmen und Betreuungsarrangements, die im Zuge des Berufseinstiegs neu organisiert werden müssen (Traude, Z. 75–76; Theo, Z. 12).

Die letzte Kategorie „Abgrenzungsherausforderung“ lässt sich exemplarisch anhand folgender Passage verdeutlichen:

„Dann noch die eigenen Urlaube hineinzquetschen, sage ich wirklich, weil es ein Hineinquetschen war. Ich zwinge mich jetzt zum Urlaub. Ich muss abschalten. Viel auf einmal. Ja. Planung der Klasse, jetzt Abschluss (...) ist gerade sehr viel. Und da kommen zum Beispiel Sachen wie Sport viel zu kurz, die ich aber sehr brauche. Auch für meine psychische Gesundheit würde ich sagen und aber wirklich keine Zeit dazu finde, weil wenn ich dann mal Zeit habe, so fertig ins Bett falle, dass ich die Auszeit brauche. (...) Ich glaube, im September wird es noch einmal vermehrt so sein, dass ich sehr erschöpft sein werde und zu den Sachen nicht kommen werde. Aber ich hoffe, dass ab Oktober, wenn ich mich dann schaffe abzugrenzen, wieder mehr Zeit für meine Freizeitaktivitäten habe.“ (Trixi, Z. 238–247)

Trixi verweist in dieser Passage deutlich auf belastende und überfordernde Bedingungen, die dazu führen, dass persönliche Bedürfnisse und Regenerationszeiten hinter beruflichen Anforderungen zurücktreten. Erholung erscheint nicht als selbstverständlicher Bestandteil des Alltags, sondern als etwas, das aktiv „hineingequetscht“ werden muss. Freizeitaktivitäten wie Sport, die für die Gesundheit als notwendig beschrieben werden, kommen zu kurz, weil berufliche Aufgaben zeitlich und mental dominieren. Der Lebensalltag wird somit als verdichtet und erschöpfend erlebt – Abgrenzung wird zur bewusst anzustrebenden Strategie, um langfristig handlungsfähig und gesund zu bleiben.

4.4 Rollenpluralität als belastende und überfordernde Bedingung

In der Lebenswelt der Berufseinsteigenden erweist sich die Kategorie „Rollenpluralität“ als zentrales *Phänomen* (Strauss & Corbin, 1996, S. 75, 79).

„Rollenpluralität“ geht dabei über etablierte Konzepte wie Work-Life-Balance hinaus, indem sie nicht primär Spannungen oder Dysbalancen zwischen klar abgegrenzten Lebensbereichen beschreiben lässt, sondern stattdessen die gleichzeitige Ko-Präsenz, Überlagerung und wechselseitige Durchdringung unterschiedlicher Rollen innerhalb konkreter Lebenswelten in den Fokus rückt: Als strukturierender Bezugspunkt macht sie die Verflechtung von Studium, Beruf und privatem Alltag und deren wechselseitige Bedingtheit sichtbar und kann als zentrale Arbeitsanforderung (Job Demand) im Berufseinstieg von Primarstufenlehrper-

sonen verstanden werden (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277f.; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254).

Die Kategorien „Studienstruktur“, „Berufsstruktur“ und „Alltagsstruktur“ wurden unter den „strukturellen Bedingungen der Lebenswelten“ subsumiert und bilden den *Kontext bzw. die ursächliche Bedingung* (Strauss & Corbin, 1996, S. 79–81), vor deren Hintergrund „Rollenpluralität“ entsteht und wirksam wird.

Die Kategorien „Ungewissheit“ und „Abgrenzungsherausforderungen“ ebenso wie „Selbstfürsorge“ und „Unterstützungssysteme“ werden als *intervenierende Bedingungen* (Strauss & Corbin, 1996, S. 81–83) konzeptualisiert. Sie wirken als Arbeitsanforderungen und Arbeitsressourcen (Bakker & Demerouti, 2017, S. 277 f.; Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254) bzw. als *allgemeine Bedingungen* „auf Handlungs- und interaktionale Strategien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 82).

Der „Umgang mit belastenden und überfordernden Bedingungen“ bezeichnet *Handlungs- und Interaktionsstrategien* (Strauss & Corbin, 1996, S. 83f.). In ihnen verdichten sich Prozesse des Aushandelns, Priorisierens und möglichen Abgrenzens, die auf Gesundheit wirken können (Skaalvik & Skaalvik, 2018, S. 1254).

Als *Konsequenzen* (Strauß & Corbin, 1996, S. 85f.) zeigen sich unterschiedliche Formen der Rollenidentifikation, die sich aus der „Ungewissheit“, den „Abgrenzungsherausforderungen“, den möglichen „Unterstützungssystemen“, der „Selbstfürsorge“ sowie dem „Umgang mit belastenden und überfordernden Bedingungen“ ergeben – etwa als „studierende Berufstätige“, als „berufstätige Studierende“ oder aber in Gestalt von „Rollendiffusion“.

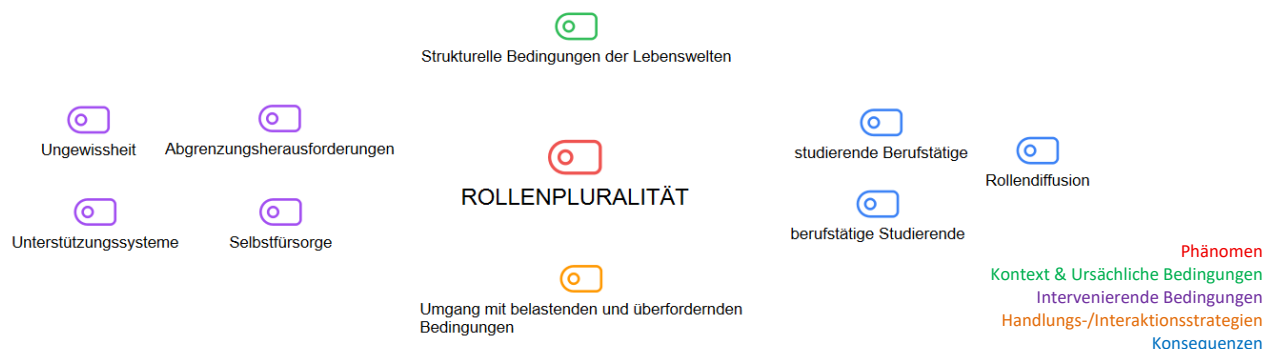


Abbildung 4: Grafische Darstellung „Rollenpluralität als belastende und überfordernde Bedingung“
(eigene Darstellung)

Das Phänomen „Rollenpluralität“ ermöglicht es, jene in der Lebenswelt verankerten Bedingungen zu erfassen, die von Berufseinsteiger*innen als belastend und überfordernd beschrieben werden und als Arbeitsanforderungen (Bakker & Demerouti, 2017) Einfluss nehmen:

Der gleichzeitige Anspruch, Studium, Beruf und privaten Alltag zu koordinieren, erfordert kontinuierliche Priorisierungs- und Anpassungsleistungen, wodurch insbesondere Freizeit, Erholung und soziale Beziehungen in den Hintergrund treten. Das Studium wird um Dienstzeiten „herumorganisiert“, als strukturell kaum bewältigbar erfahren oder zugunsten schulischer Anforderungen zurückgestellt. Deputate werden bewusst reduziert, um eine Studierfähigkeit

aufrechtzuerhalten, während zugleich Frustration über fehlende berufsbegleitende Strukturen artikuliert wird. In diesem Spannungsfeld verändern sich Rollenprioritäten fortlaufend – mit potenziellen gesundheitlichen Auswirkungen im Sinne anhaltender Anspannung und Erschöpfung (Trixi, Z. 181–182; Theo, Z. 6–9, 282; Tala, Z. 305–309; Tuala, Z. 146–154, 437–443).

Gelingt eine Priorisierung nicht dauerhaft oder stabil, zeichnet sich Rollendiffusion ab. Sie wird etwa in ambivalenten Selbstverortungen sichtbar – beispielsweise als „offiziell“ Studierende*r bei faktischer Fokussierung auf die schulische Praxis – im bewussten Zurückfahren des Studiums zugunsten der Erwerbsarbeit, in verlängerten Studiendauern infolge paralleler Berufstätigkeit oder im empfundenen Druck, das Studium rasch abschließen zu müssen. Die daraus resultierende instabile Rollenbalance verweist auf eine gesundheitlich relevante Verdichtung von Anforderungen: Das Empfinden, keiner Rolle vollständig gerecht zu werden, kann sowohl das subjektive Wohlbefinden als auch das professionelle Handeln nachhaltig beeinträchtigen (Theo, Z. 177–184, 260–265; Typhanie, Z. 289–291; Trixi, Z. 185–186).

5 Fazit

Rollenpluralität markiert ein zentrales Strukturmoment der Lebenswelt im Berufseinstieg: Strukturelle Bedingungen, Ungewissheit, Abgrenzungsherausforderungen, aber auch Selbstfürsorge und Unterstützungssysteme sowie Belastung und Überforderung greifen als „Job Demands“ und „Job Resources“ (Bakker & Demerouti, 2017, S. 275) ineinander und erzeugen ein Spannungsfeld, in dem Identität unter dauerhaftem Aushandlungsdruck steht. Studium, Beruf und private Lebenswelt sind dabei relational verschränkt – Veränderungen in einem Bereich wirken unmittelbar auf die anderen zurück.

Der gleichzeitige Anspruch, alle drei Bereiche zu koordinieren, erfordert kontinuierliche Priorisierungsleistungen, wodurch insbesondere Freizeit, Erholung und soziale Beziehungen wiederholt in den Hintergrund treten. Rollenprioritäten verschieben sich fortlaufend, mit potenziellen gesundheitlichen Folgen wie Anspannung und Erschöpfung. Berufseinstieg erscheint somit nicht nur als fachliche Herausforderung, sondern als identitätsbezogener Prozess unter strukturellen und emotionalen Belastungsbedingungen.

Ein reflektiertes Bewusstsein für Rollenpluralität, die Fähigkeit zur konstruktiven Bearbeitung von Rollenkonflikten sowie die Entwicklung einer tragfähigen professionellen Identität erweisen sich als zentrale Voraussetzungen für Belastungsstabilität im Berufseinstieg. Ebenso bedeutsam ist die gezielte Förderung gesundheitsorientierter Strategien, die Abgrenzung, Selbstfürsorge und strukturelle Unterstützungssysteme einbezieht. Der Berufseinstieg benötigt nicht nur einen Fokus auf die Vermittlung fachlicher und didaktischer Kompetenzen, sondern systematisch Räume für Reflexion, Rollenklärung und biografische Verortung. Insbesondere begleitete Reflexionsformate wie Mentoring, Supervision, kollegiale Fallberatungen (...) können dazu beitragen, Rollenkonflikte sichtbar und bearbeitbar zu machen. Auch institutionell bedarf es entlastender Strukturen, die eine realistische Balance zwischen Anforderun-

gen und Ressourcen ermöglichen. Ziel muss es sein, der Gefahr von Rollendiffusion entgegenzuwirken und Kohärenz zwischen Schule, Studium und privater Lebenswelt zu ermöglichen – nicht als statischen Zustand, sondern als dynamisch herzustellende Passung im Berufseinstieg.

Literatur

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beer, G., Ebenberger, A., Potzmader, S., & Beer, R. (2023). Masterstudium und Berufseinstieg: Empirische Befunde zum Belastungsempfinden von Lehramtsstudierenden. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner, & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege – Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 251–264). Waxmann.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Interviewing Experts* (S. 43–81). Palgrave Macmillan London. https://doi.org/10.1057/9780230244276_3
- Döringer, S. (2021). The problem-centred expert interview: Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International Journal of Social Research Methodology* (24, 265–278). <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Frey, A. & Pichler, S. (2023). Vorwort zum Themenschwerpunkt: Der Berufseinstieg von Lehrer*innen. Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen. In I. Benischek & R. Beer (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Der Berufseinstieg von Lehrer*innen: Forschungen und Perspektiven zu Anforderungen, Wegen und Gelingensbedingungen* (7–8, S. 509–512). ÖBV Wien.
- Huber, M., Haupt, C., Malkoc, S., & Luttenberger, S. (2025). Emotionen, Emotionsregulation, Selbstwirksamkeit und Beanspruchungen beim Berufseinstieg in das Lehramt. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt* (S. 105–151). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Karl, B., Mathies, R., & Janovsky, N. (2025). Geleitwort. In Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa Weinheim. (S. 7–9).
<https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), 145–163.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen im Berufseinstieg. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 301–322). Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen*. Waxmann Münster.
- Keller-Schneider, M., Hericks, U., Arslan, E., & Wittek, D. (2025). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseingangsphase. In C. Cramer & J. König (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 413–420). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2025-052>
- Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2025). *Berufseinstieg Lehramt*. Beltz Juventa Weinheim. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8765-9>

- Rauschenberger, P., Peer, T., Matschnigg-Peer, S. & Krämer, K. (2025). Lebenswelten des Alltags von Berufseinsteiger*innen der Primarstufe: Erste Einblicke in das Forschungsprojekt. *R&E-SOURCE*, 12(3), 110–122. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1468>
- Schmid, E. (2021). Ungewissheitserfahrungen im frühen Berufseinstieg: Rekonstruktionen zur Wahrnehmung und Bearbeitung unterrichtlicher Kontingenz. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 10, 99–112. <https://doi.org/10.3224/zisu.v10i1.07>
- Schnider, A., & Braunsteiner, M.-L. (2024). Lehrkräftemangel in Österreich. Bestandsaufnahmen und Initiativen. *journal für lehrerInnenbildung, Perspektiven zum Lehrpersonenmangel im deutschen Sprachraum*. 24(1), 40–49. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2024-03>
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Konstanz.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sotzek, J., Wittek, D., Rauschenberg, A., Hericks, U., & Keller-Schneider, M. (2017). Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 315–333. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.09>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz Weinheim.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, 1–13. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9441-7_29

Anmerkungen

¹ Angesichts der heterogenen Stichproben wären auch kontrastive Falldarstellungen potenziell aufschlussreich gewesen. Insbesondere könnten vergleichende Analysen – etwa zwischen Berufsanfänger*innen, Personen mit mehrjähriger pädagogischer Erfahrung, Bachelorstudierenden (...) – zusätzliche Differenzierungen im Belastungserleben sichtbar machen. Eine solche kontrastive Perspektive bleibt einer möglichen weiterführenden Untersuchung vorbehalten.

Lehrer*innenbildung für eine resiliente Zukunft

Wie Medienbildung reflexive Kompetenzen fördert

Helmut Pecher¹, Barbara Römisch², Jasmin Wallner³

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1586>

Zusammenfassung

Die Digitalisierung schulischer Praxis stellt angehende Lehrpersonen vor neue professionelle Herausforderungen. Der vorliegende Beitrag untersucht die Rolle von Medienbildung im Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen mit besonderem Fokus auf reflexive Kompetenzen und den professionsbezogenen Umgang mit Unsicherheit im digitalen Kontext. Auf Basis einer standardisierten Fragebogenerhebung mit 125 Personen – überwiegend weiblichen Studierenden des Lehramts Primarstufe – werden Selbsteinschätzungen zur Nutzung digitaler Medien, zur wahrgenommenen Medienkompetenz sowie zu professionsbezogenen Herausforderungen analysiert. Die Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte technische Selbstwirksamkeit bei gleichzeitig bestehenden pädagogischen Vorbehalten gegenüber dem didaktischen Einsatz digitaler Medien. Dieser Befund wird als produktive Ambivalenz interpretiert und im Rahmen der strukturtheoretischen Professions-theorie nach Helsper sowie des Medienbildungskonzepts nach Bettinger und Jörissen theoretisch eingeordnet. Das Zusammentreffen scheinbar widersprüchlicher Einschätzungen kann dabei nicht nur als Kompetenzdefizit, sondern auch als Hinweis auf einen beginnenden Prozess reflexiver Professionalisierung gelesen werden. Daraus werden Konsequenzen für die Gestaltung medienpädagogischer Anteile in der Lehrer*innenbildung sowie für die Weiterentwicklung von Schooltools.at abgeleitet.

Stichwörter: Medienbildung, Resilienz, Lehrer*innen-Professionalisierung, Medienkompetenz

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: helmut.pecher@kphvie.ac.at

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

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: jasmin.wallner@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Die Digitalisierung schulischer Praxis verändert nicht nur Unterrichtsformate, sondern auch professionelle Rollenverständnisse von Lehrpersonen. Digitale Medien erfüllen schulisch nicht mehr nur didaktische Funktionen, sondern strukturieren zunehmend auch soziale Interaktionen, Lernprozesse sowie institutionelle Kommunikationsformen. Darüber hinaus verändern sie Zeit- und Raumstrukturen sowie den Zugang zu Informationen. In diesem Zusammenhang gewinnt Medienbildung als professionsbezogene Perspektive besondere Bedeutung.

Während bildungspolitische Diskurse häufig digitale Kompetenzen im Sinne instrumenteller Handlungsfähigkeit betonen, verweist die medienpädagogische Forschung darauf, dass Medienbildung weitergedacht werden muss. Sie kann als zentraler Begriff der Medienpädagogik konzeptualisiert werden, der sowohl zur disziplinären Selbstverständigung beiträgt als auch als relational ausgerichtete theoretische Perspektive dient, um Bildungsprozesse in den durch digitale und vernetzte Medien geprägten Welt- und Selbstverhältnissen unter Einbezug von Materialität, Körperlichkeit sowie macht- und raum-zeitbezogenen Strukturen analysierbar zu machen (Bettinger & Jörissen, 2022, S. 88).

Neben den technischen Kompetenzen ist demnach auch die Entwicklung professioneller Reflexivität erforderlich.

Parallel dazu zeigen aktuelle Studien zum Wohlbefinden von Lehrpersonen eine zunehmende Belastungssituation im Kontext Schule, unter anderem auch aufgrund wachsender Anforderungen schulischer Digitalisierung. Fast jede dritte Lehrperson in Deutschland ist dem deutschen Schulbarometer zufolge von einer wöchentlichen Erschöpfung betroffen (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 11). Die Ergebnisse der Studie von Mair (2024, S. 105) verdeutlichen, dass nicht passungsfähige berufliche Anforderungen das Aufgehen in der Arbeit negativ beeinflussen, zugleich jedoch insgesamt höhere Anforderungen mit stärkerem Engagement korrelieren, wobei sich schulstufenspezifische Unterschiede zeigen: Während Lehrpersonen an Mittelschulen besonders negative Effekte hinsichtlich der Bewältigbarkeit berichten, weisen Volksschullehrpersonen trotz niedriger eingeschätzter Erfüllbarkeit ein höheres Engagement auf. Lehrpersonen an höheren Schulstufen zeigen tendenziell geringere Engagement-Werte, was auf erhöhte Belastungen durch Arbeitsanforderungen hindeuten könnte (Mair, 2024, S. 105).

Zentrale Hindernisse für die Umsetzung digitalen Unterrichts stellen nach wie vor fehlende infrastrukturelle Voraussetzungen (insbesondere Endgeräte und stabile Internetverbindungen), unzureichende digitale Kompetenzen sowie mangelnde digitale Lehr- und Lernmaterialien dar, wobei sich schulformspezifische Unterschiede zeigen (Helm et al., 2025, S. 24 f). Diese Defizite zeigen sich als relevante Belastungsfaktoren im professionellen Handeln von Lehrpersonen (Annemann et al., 2024, S. 454).

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Frage aufgegriffen, welche Rolle Medienbildung im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen spielt – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen und professioneller Resilienz.

2 Medienbildung und Resilienz als professionsbezogene Perspektive

Die zunehmende Durchdringung schulischer Praxis durch digitale Technologien verändert nicht nur Unterrichtsformate und institutionelle Kommunikationsstrukturen, sondern stellt auch grundlegende Fragen an das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen. Im Zentrum dieses Beitrags stehen zwei Konzepte, die in ihrer Verbindung bislang wenig systematisch untersucht wurden: Medienbildung als professionsbezogene Perspektive auf digitale Transformationsprozesse sowie Resilienz als Dimension professioneller Handlungsfähigkeit unter Bedingungen von Unsicherheit und Komplexität. Im Folgenden werden beide Konzepte theoretisch aufgegriffen und in ihrer wechselseitigen Relevanz für die Lehrer*innenbildung verortet.

2.1 Medienbildung

Der Begriff der Medienbildung nimmt innerhalb der Medienpädagogik eine zentrale Stellung ein. Er dient nicht allein der disziplinären Selbstverständigung, sondern fungiert zugleich als theoretische Perspektive, die Bildungsprozesse in medial geprägten Gesellschaften analysierbar macht. Bettinger und Jörissen (2022, S. 81) verstehen Medienbildung als Identitätsmerkmal der Medienpädagogik, das sich von instrumentellen Konzepten digitaler Kompetenz grundlegend unterscheidet. Während Kompetenzbegriffe auf die Beherrschung von Werkzeugen und Verfahren zielen, richtet sich Medienbildung auf die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, die durch die Auseinandersetzung mit Medien angestoßen wird. Ergänzend lässt sich dies durch eine handlungstheoretische Perspektive erweitern, die betont, dass Medienbildung auch die Fähigkeit umfasst, Medien in konkreten Lebens- und Handlungssituationen wahrzunehmen, auszuwählen, zu nutzen, zu gestalten und zu bewerten (Tulodziecki, 2024, S. 22ff).

Zugleich ist Medienbildung in der Perspektive von Bettinger und Jörissen relational konzipiert. Sie entsteht im Spannungsfeld zwischen Menschen und Materialität, zwischen körperlichen Praktiken und diskursiven Ordnungen, zwischen individueller Aneignung und strukturellen Macht- sowie Raum-Zeit-Verhältnissen (Bettinger & Jörissen, 2022, S. 88). Medien sind in dieser Perspektive keine neutralen Instrumente, sondern aktive Konstituenten sozialer Wirklichkeit, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten strukturieren. Bildung vollzieht sich demnach nicht allein durch den Einsatz von Medien, sondern in der reflexiven Auseinandersetzung mit den durch Medien eröffneten und verschlossenen Erfahrungsräumen.

Für die schulische Praxis bedeutet dies, wie Engel und Jörissen (2022, S. 615) herausarbeiten, dass Schule nicht nur ein Ort der Mediennutzung ist, sondern zugleich ein sozialer Raum, in dem Medialität verhandelt, erfahren und reflektiert wird. Lehrpersonen sind dabei nicht lediglich Anwendende digitaler Werkzeuge, sondern Gestaltende medial geprägter Lernum-

gebungen. Zugleich sind sie gefordert, Medienhandeln in konkreten pädagogischen Situationen anzuleiten, zu begleiten und kritisch zu reflektieren.

Bildungspolitische Diskurse hingegen betonen oft instrumentelle Handlungsfähigkeit im Sinne von Medienkompetenz oder digitalen Grundkompetenzen. Entsprechende Rahmenwerke, wie etwa digi.komp oder der europäische DigComp-Rahmen, orientieren sich überwiegend an messbaren Fertigkeiten und Anwendungswissen. Der medienpädagogische Diskurs verweist demgegenüber auf die Gefahr einer Verkürzung. Digitale Kompetenz ist nicht gleichzusetzen mit Medienbildung. Wer ein Gerät bedienen und eine Plattform nutzen kann, hat noch keine reflexive Haltung gegenüber den gesellschaftlichen, pädagogischen und ethischen Dimensionen digitaler Medienkulturen entwickelt (Bettinger & Jörissen, 2022, S. 88f).

Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus eine doppelte Aufgabe. Einerseits müssen angehende Lehrpersonen technische Handlungsfähigkeit entwickeln, um digitale Medien im Unterricht situationsangemessen einsetzen zu können. Andererseits bedarf es einer professionsbezogenen Medienbildung, die zur kritischen Reflexion über die Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen befähigt, also zur Auseinandersetzung mit der Frage, was Medien mit Lernen, mit Beziehungen und mit professionellem Handeln machen. Medienbildung in der Lehrer*innenbildung zielt damit auf die Entwicklung einer reflexiven professionellen Haltung, die technische Anwendungskompetenz mit pädagogischer und gesellschaftlicher Urteilsfähigkeit verbindet.

2.2 Resilienz

Der Begriff der Resilienz hat in der bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Seine Wurzeln liegen in der Entwicklungspsychologie, wo Resilienz als psychisch gesunde Entwicklung trotz erheblicher Belastungen oder widriger Lebensumstände gefasst wird. Sie ist nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern als ein dynamischer und kontextabhängiger Prozess zu verstehen, der durch protektive Faktoren und unterstützende Bedingungen mitgeprägt wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2024, S. 9). Zugleich bezeichnet Resilienz die Fähigkeit, mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen erfolgreich umzugehen, und verweist damit auf das Zusammenspiel von Schutzfaktoren, Belastungssituationen und gelingender Anpassung (Wustmann Seiler, 2020, S. 18).

Resilienz wird zunehmend auch auf professionelle Kontexte und institutionelle Entwicklungsprozesse übertragen. Im Rahmen dieses Beitrags wird Resilienz nicht als individuelles Persönlichkeitsmerkmal verstanden, sondern als professionsbezogene Handlungsfähigkeit, die sich im Umgang mit Unsicherheit, Widerspruch und Wandel zeigt und durch Bildungsprozesse gezielt gefördert werden kann.

Aktuelle Studien belegen eine wachsende Belastungssituation im Lehrberuf, die in engem Zusammenhang mit den Anforderungen der schulischen Digitalisierung steht. Dem Deutschen Schulbarometer zufolge ist fast jede dritte Lehrperson in Deutschland von wöchentlicher Erschöpfung betroffen (Robert Bosch Stiftung, 2025, S. 11). Mair (2024, S. 105) zeigt, dass

berufliche Anforderungen dann motivierend und engagementfördernd wirken, wenn sie als grundsätzlich bewältigbar erlebt werden, überfordernd hingegen, wenn die Passung zwischen Qualifikation und Aufgabenprofil fehlt. Fehlende technische Infrastruktur und unzureichende digitale Unterstützung gehören dabei zu den am häufigsten genannten Belastungsfaktoren (Helm et al., 2025, S. 24f; Annemann et al., 2024, S. 454).

Vor diesem Hintergrund gewinnt ein Verständnis von Resilienz an Relevanz, das über bloße Stressresistenz hinausgeht. Professionelle Resilienz im Kontext schulischer Digitalisierung meint die Fähigkeit, mit den strukturellen Widersprüchen und Ungewissheiten des digitalen Wandels produktiv umzugehen, also Ambivalenzen auszuhalten, Unsicherheiten zu reflektieren und Spannungen als Teil professionellen Handelns anzuerkennen, anstatt sie als persönliches Scheitern zu deuten. In diesem Sinne ist Resilienz keine Eigenschaft, die man hat oder nicht hat, sondern eine Form professioneller Handlungsfähigkeit, die im Bildungsprozess entwickelt und gestärkt werden kann.

Die Verbindung von Resilienz und Medienbildung erschließt sich in dieser Perspektive folgerichtig. Wer digitale Medien nicht allein als Werkzeug, sondern als strukturierendes Element sozialer und pädagogischer Praxis begreift, ist besser in der Lage, mit den damit verbundenen Zumutungen, technischen Störungen, pädagogischen Dilemmata und rasanten Veränderungszyklen professionell umzugehen. Medienbildung in der Lehrer*innenbildung leistet damit einen Beitrag zur Resilienzentwicklung, indem sie reflexive Auseinandersetzungsprozesse anregt, die über situative Problemlösung hinausgehen und zu einer stabilen professionellen Identität beitragen.

Zugleich darf professionelle Resilienz nicht als rein individuelle Bewältigungsleistung missverstanden werden. Vielmehr ist sie in organisationale, kollegiale und strukturelle Bedingungen eingebettet, die den professionellen Umgang mit digitalen Anforderungen wesentlich mitprägen. Medienbildung und Resilienz verweisen damit gleichermaßen auf personale wie institutionelle Voraussetzungen professionellen Handelns.

In diesem Zusammenhang weisen Cramer und Rothland (2022, S. 1165) darauf hin, dass pädagogische Professionalität immer auch die Bereitschaft einschließt, mit strukturell unauf lösbaren Spannungen umzugehen. Diese Überlegung findet in der strukturtheoretischen Professionstheorie nach Helsper (2021) ihre theoretische Grundlegung und wird im folgenden Kapitel vertieft. Resilienz erscheint in dieser Rahmung nicht als Gegenstrategie zu Belastung, sondern als eine Form professioneller Handlungsfähigkeit, die aus der reflexiven Bearbeitung von Widersprüchen erwächst und damit unmittelbar an die Ziele einer transformativen Medienbildung anschließt.

3 Professionalisierung im strukturtheoretischen Verständnis

Die Frage, was professionelles Handeln von Lehrpersonen ausmacht und wie es sich entwickelt, gehört zu den zentralen Gegenständen bildungswissenschaftlicher Forschung. Innerhalb der deutschsprachigen Professionsforschung hat sich dabei die strukturtheoretische Perspektive nach Helsper als besonders einflussreich erwiesen. Sie bietet einen Rahmen, der es erlaubt, die Widersprüche und Spannungen des Lehrberufs nicht als Mängel oder Defizite zu begreifen, sondern als konstitutive Merkmale pädagogischer Professionalität. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung, die sich mit der Rolle von Medienbildung in frühen Professionalisierungsphasen befasst, bietet dieser Ansatz wichtige Anknüpfungspunkte, um die im Umgang mit digitalen Medien beobachtbaren Ambivalenzen theoretisch einzuordnen.

Der strukturtheoretische Professionsansatz geht davon aus, dass professionelles Handeln nicht durch Markt, Bürokratie oder feste Routinen vollständig steuerbar ist, sondern in seiner Eigenlogik auf die konkrete Interaktion zwischen Professionellen und Klient*innen angewiesen bleibt. In Anschluss an Oevermann (1996) beschreibt Helsper Professionalität als Handeln unter Bedingungen struktureller Ungewissheit. Professionen werden dort notwendig, wo Krisen nicht mehr alltagspraktisch bewältigt werden können und deshalb eine stellvertretende Krisenbewältigung erforderlich wird. Diese Form professionellen Handelns ist nur dann legitim, wenn die lebenspraktische Autonomie beeinträchtigt ist und zugleich ein Bewusstsein für die eigene Unterstützungsbedürftigkeit besteht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer relativen Autonomie professionellen Handelns, da situative Offenheit, Fallspezifität und Deutung nicht von außen vollständig reguliert werden können (Helsper, 2021, S. 104).

Helsper beschreibt den Strukturkern pädagogischer Professionalität als Bearbeitung von Ungewissheit, Krisenhaftigkeit und widersprüchlichen Anforderungen. Professionelles Handeln erschöpft sich nicht in der Anwendung von Regeln, sondern besteht in einer reflexiven, fallbezogenen Bearbeitung von Situationen, die gerade nicht routinemäßig lösbar sind. Für den Lehrer*innenberuf bedeutet dies, dass Professionalität wesentlich darin besteht, mit Offenheit, Krisen, Spannungen und nicht auflösbaren Widersprüchen des pädagogischen Handelns umgehen zu können.

Ergänzend macht die systemtheoretische Perspektive deutlich, dass Professionalität grundlegend gesellschaftstheoretisch zu verorten ist. In Anlehnung an Luhmann ist sie im Kontext funktional differenzierter, autopoietischer Funktionssysteme zu verstehen, die jeweils eigenlogisch auf spezifische gesellschaftliche Probleme bezogen sind und ihre Kommunikation über bestimmte Medien und Codes organisieren. Professionalität erscheint damit nicht primär als individuelles Merkmal, sondern als Teil systemisch strukturierter gesellschaftlicher Ordnungen (Helsper, 2001, S. 91).

Ein wesentlicher Aspekt funktionaler Differenzierung besteht darin, dass moderne Gesellschaften nicht mehr durch eine einheitliche Rangordnung ihrer gesellschaftlichen Bereiche

bestimmt sind. Vielmehr gibt jedes Funktionssystem der eigenen Funktion den Primat und behandelt andere Systeme als Umwelt. Gesellschaftliche Ordnung erweist sich damit nicht als hierarchisch, sondern als plural, systemrelativ und durch die Eigenlogik unterschiedlicher Funktionssysteme geprägt (Luhmann, 1987, S. 34).

Zusammenfassend wird deutlich, dass professionelles Handeln von Lehrpersonen einerseits in der reflexiven Bearbeitung krisenhafter und widersprüchlicher Handlungssituationen besteht und andererseits in gesellschaftliche und systemische Ordnungen eingebettet ist, die seine Möglichkeiten und Grenzen mitbestimmen.

Ergänzend weist Terhart (2011, S. 208) darauf hin, dass Professionalität im Lehrer*innenberuf nicht nur struktur- oder kompetenztheoretisch, sondern auch berufsbiographisch verstanden werden kann. In dieser Perspektive erscheint Professionalisierung als längerfristiger Entwicklungsprozess, in dem Kompetenzaufbau, die Herausbildung eines beruflichen Habitus, Erfahrungen von Kontinuität und Brüchen sowie auch Belastungserfahrungen und deren Bewältigung eine zentrale Rolle spielen. Gerade mit Blick auf frühe Professionalisierungsphasen lässt sich damit zeigen, dass der Umgang mit digitalen Anforderungen nicht nur als situative Bewältigungsaufgabe, sondern auch als Teil einer berufsbiographischen Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit zu begreifen ist.

Neuere Überlegungen von Helsper verdeutlichen zudem, dass Reflexion für pädagogische Professionalität zwar ein Strukturfordernis darstellt, jedoch nicht als unbegrenzte Steigerungsforderung missverstanden werden darf. Vielmehr ist danach zu fragen, in welchen institutionellen und biografischen Kontexten Reflexion ermöglicht, eingefordert und praktisch wirksam wird, ohne in normierende Reflexionsanforderungen umzuschlagen. Professionalisierung ist damit nicht nur auf die Notwendigkeit reflexiver Auseinandersetzung verwiesen, sondern auch auf deren konkrete kulturelle und organisationale Ausgestaltung angewiesen (Helsper, 2025, S. 68f).

Vor diesem Hintergrund kann Professionalisierung auch als Prozess der Herausbildung eines beruflichen Habitus verstanden werden, in dem sich strukturelle Anforderungen, institutionelle Erwartungen sowie reflexive und auf den Umgang mit Belastungen bezogene Orientierungen in spezifischen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern verdichten. Der berufliche Habitus ist dabei nicht als bloße Fortsetzung früherer Habitusformen zu verstehen, sondern als deren Überformung und Weiterführung unter den Bedingungen beruflicher Anforderungen und Handlungslogiken (Kramer & Pallesen, 2017, S. 8), die sich in der Professionalisierung von Lehrpersonen biografisch und schulpraktisch ausbilden (Helsper, 2018, S. 129).

Zusammenfassend wird deutlich, dass der professionelle Umgang mit digitalen Medien weder auf technische Kompetenz noch auf individuelle Belastbarkeit reduziert werden kann. Vielmehr zeigt sich Professionalisierung im Zusammenspiel von reflexiver Medienbildung, der Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit und Widersprüchen sowie der biografischen Herausbildung eines beruflichen Habitus. Vor diesem Hintergrund richtet sich der folgende empiri-

sche Teil auf die Frage, wie angehende Lehrpersonen digitale Anforderungen wahrnehmen, bewerten und im Horizont ihrer professionellen Entwicklung deuten.

4 Forschungsdesign

Zur Untersuchung der Rolle digitaler Medien im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen wurde eine standardisierte quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt. Deskriptive quantitative Studien widmen sich der Verbreitung und Ausprägung einzelner Merkmale in größeren Grundgesamtheiten bzw. Populationen; die Auswertung erfolgt deskriptivstatistisch anhand von Häufigkeiten, Mittelwerten sowie Tabellen und Grafiken (Döring, 2023, S. 149, 602). Ziel der Erhebung war es, Einschätzungen zur Nutzung digitaler Medien im Kontext schulischer und privater Praxis sowie zur wahrgenommenen eigenen Medienkompetenz und zu professionsbezogenen Herausforderungen im Umgang mit digitalen Anforderungen zu erfassen. Die Datenerhebung wurde zwischen dem 15. Januar und dem 30. Juni 2025 durchgeführt und richtete sich an Lehramtsstudierende sowie Lehrpersonen.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 125 Lehramtsstudierende und Lehrpersonen. Die Stichprobe ist durch eine deutliche Dominanz weiblicher Studienteilnehmender gekennzeichnet ($n = 117$), während männliche Befragte ($n = 8$) deutlich unterrepräsentiert sind. Hinsichtlich der Altersstruktur zeigt sich ein klarer Schwerpunkt im jüngeren Alterssegment: Die Mehrheit der Befragten befindet sich im Alter zwischen 20 und 24 Jahren ($n = 78$) sowie zwischen 25 und 29 Jahren ($n = 26$). Ältere Altersgruppen sind mit 13 Personen im Alter von 30 bis 39 Jahren beziehungsweise 7 Personen im Alter von 40 bis 49 Jahren deutlich geringer vertreten. Eine Person machte keine Angabe zum Alter.

Die Stichprobe ist darüber hinaus durch einen hohen Anteil an Personen ohne eigenständige Unterrichtserfahrung ($n = 77$) sowie an Berufseinsteiger*innen mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung ($n = 41$) geprägt und bildet damit in besonderer Weise eine Phase der professionellen Übergangssozialisation ab. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden befanden sich 42 Personen noch in der Ausbildung ohne Unterrichtstätigkeit, während 3 bereits parallel unterrichteten. Die erhobenen Daten spiegeln demnach weniger etablierte schulische Praxisroutinen wider als vielmehr Prozesse der professionsbezogenen Orientierung und Habitualisierung im frühen Stadium der beruflichen Entwicklung.

Hinsichtlich der Schulform zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt im Bereich der Primarstufe (Volksschule: $n = 80$), während andere Schulformen nur in geringem Umfang vertreten sind. Insgesamt ermöglicht diese Zusammensetzung Einblicke in die Rolle digitaler Medien im Kontext beginnender professionsbezogener Kompetenzentwicklung sowie in reflexive Auseinandersetzungen mit digitalen Anforderungen innerhalb früher Professionalisierungsphasen.

Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe – insbesondere des hohen Anteils an Lehramtsstudierenden, Berufseinsteiger*innen und der starken Repräsentation der Primarstufe – lassen sich die Ergebnisse nicht im Sinne einer repräsentativen Aussage auf die Gesamtheit der Lehrpersonen verallgemeinern. Vielmehr bieten sie explorative Einblicke in professionsbezogene Orientierungs- und Reflexionsprozesse unter Bedingungen digitaler Transformation.

4.2 Fragebogen

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden Einschätzungen zur Nutzung digitaler Medien in schulischen und privaten Kontexten erhoben, wobei der Fokus auf der Verwendung digitaler Werkzeuge in unterschiedlichen Arbeitsbereichen und Unterrichtsphasen lag. Darüber hinaus wurden Nutzen- und Kompetenzzuschreibungen sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext erfasst sowie Frustrationserleben und wahrgenommene Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Medien berücksichtigt. Ergänzend wurden Einschätzungen zu berufsbezogenen Anforderungen sowie zu infrastrukturellen Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene erhoben.

Die Konzeption des Fragebogens erfolgte in einer ersten Entwicklungsphase im Frühjahr 2024. Im Anschluss wurde er in einer Pilotphase mit 32 Studierenden erprobt und auf Grundlage der daraus resultierenden Rückmeldungen adaptiert. Die Umsetzung der Datenerhebung erfolgte mittels der Online-Befragungssoftware UniPark.

Die Verbreitung des Fragebogens erfolgte über die Plattform www.schooltools.at sowie über Lehrveranstaltungen der Aus- und Weiterbildung im Lehramt, was den vergleichsweise hohen Anteil an Lehramtsstudierenden in der Stichprobe mit erklärt. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte deskriptivstatistisch.

Schooltools ist eine digitale Plattform für Lehrpersonen, auf der mittlerweile über 1.500 Tools und Materialien für Unterricht, Schulorganisation und pädagogische Praxis gebündelt sind. Darüber hinaus werden auf der Plattform eigene digitale Werkzeuge entwickelt, erprobt und weiterentwickelt, um praxistaugliche Unterstützungsangebote für den schulischen Alltag bereitzustellen. Zugleich ist Schooltools.at Teil eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts der KPH Wien/Niederösterreich, das die Nutzung digitaler Instrumente in unterschiedlichen Unterrichtssettings untersucht und Impulse für die methodisch-didaktische Weiterentwicklung der Plattform liefert.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde zur Selbsteinschätzung im Umgang mit digitalen Medien

Die Auswertung der Fragebogendaten zeigt ein differenziertes Bild hinsichtlich der subjektiven Einschätzungen der Befragten im Umgang mit digitalen Medien. Im Folgenden werden die zentralen Befunde entlang der erhobenen Items dargestellt und interpretiert.

Die Aussage „Ich finde es einfach mit digitalen Medien zu arbeiten“ erfährt eine deutlich positive Zustimmung, wie in Abbildung 1 ersichtlich: 69 Personen antworteten mit „Trifft eher zu“ und 34 Personen mit „Trifft voll und ganz zu“. Lediglich sechs Personen äußerten Skepsis, eine Person stimmte gar nicht zu. Dies verweist auf eine ausgeprägte wahrgenommene technische Handlungsfähigkeit innerhalb der Stichprobe. Zugleich lässt sich vermuten, dass alltagsnahe und routinierte Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien hierzu beitragen, was vor dem Hintergrund der überwiegend jungen und noch in Ausbildung befindlichen Stichprobe plausibel erscheint.

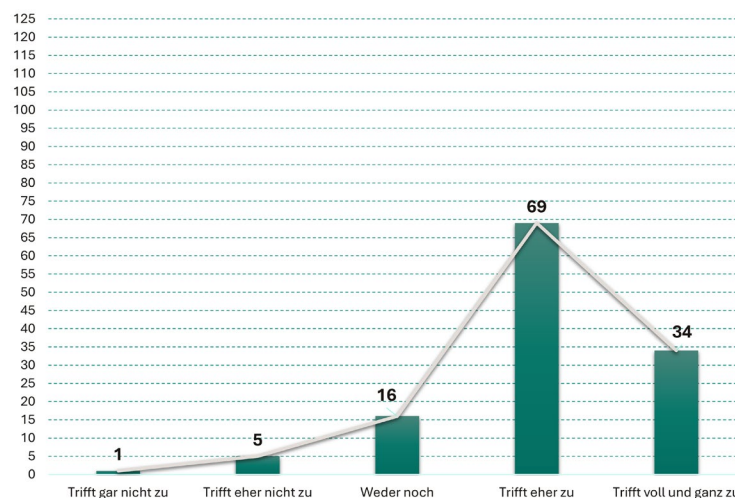


Abbildung 1: Ich finde es einfach mit digitalen Medien zu arbeiten. (Eigendarstellung)

Zugleich zeigt die Auswertung der Aussage „Ich habe oft Probleme, wenn ich versuche, digitale Medien zu benutzen“ in Abbildung 2 ein differenzierteres Bild: 65 Personen stimmten eher nicht zu, 30 gar nicht – doch 15 Personen stimmten eher zu, zwei voll und ganz. Obwohl die Mehrheit keine nennenswerten technischen Schwierigkeiten berichtet, ist ein relevanter Anteil von 17 Befragten (ca. 14 %) von wiederkehrenden Problemen betroffen. In Verbindung mit den hohen Zustimmungswerten zur allgemeinen Handhabbarkeit zeigt dieser Befund, dass hohe Selbstsicherheit im Umgang mit digitalen Medien technische Schwierigkeiten nicht vollständig ausschließt – auch in einer Stichprobe, die überwiegend durch Lehramtsstudierende in frühen Professionalisierungsphasen geprägt ist.

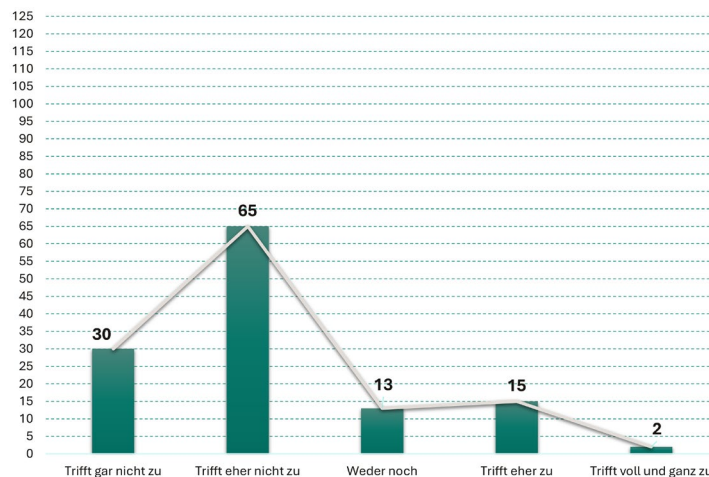


Abbildung 2: Ich habe oft Probleme, wenn ich versuche, digitale Medien zu benutzen.
(Eigendarstellung)

Hinsichtlich der wahrgenommenen Effizienzwirkung digitaler Medien zeigt Abbildung 3 einen positiven Befund: 52 Personen stimmen der Aussage „Digitale Medien helfen mir, eine Menge Zeit zu sparen“ eher zu, 38 Personen voll und ganz. Gleichzeitig verneinen 97 der 125 Befragten die Aussage „Ich finde das Arbeiten mit digitalen Medien sehr frustrierend“ (51 „Trifft gar nicht zu“, 46 „Trifft eher nicht zu“); keine Person stimmt ihr voll und ganz zu. Dies deutet auf eine überwiegend positive Grundhaltung gegenüber digitaler Medienarbeit hin, die auch vor dem Hintergrund der vielen Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen in der Stichprobe zu interpretieren ist.

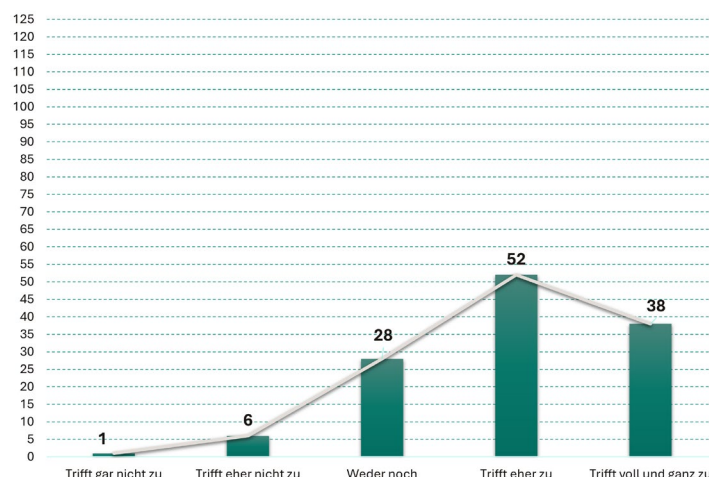


Abbildung 3: Digitale Medien helfen mir, eine Menge Zeit zu sparen. (Eigendarstellung)

Besonders aufschlussreich ist die Gegenüberstellung von Zeitersparnis und pädagogischer Skepsis: Die Aussage „Ich finde, dass digitale Medien beim Lernen und Lehren behindern“ zeigt in Abbildung 4 eine breit gestreute Verteilung. 32 Personen lehnten sie gänzlich ab, 49 eher, während 33 weder zustimmten noch ablehnten und elf Personen eine zustimmende Haltung einnahmen (8 „Trifft eher zu“, 3 „Trifft voll und ganz zu“). Mehr als ein Drittel der Befragten positioniert sich damit nicht eindeutig – ein Hinweis auf eine deutliche Ambivalenz gegenüber

dem didaktischen Potenzial digitaler Medien jenseits ihrer technischen Nutzbarkeit. Angesichts der Zusammensetzung der Studienteilnehmer*innen ist davon auszugehen, dass ihre pädagogische Urteilsbildung zu digitalen Medien vielfach noch nicht durch eigene Unterrichtsroutine gefestigt ist. Dies könnte die ambivalente Einschätzung ihres pädagogischen Nutzens erklären.

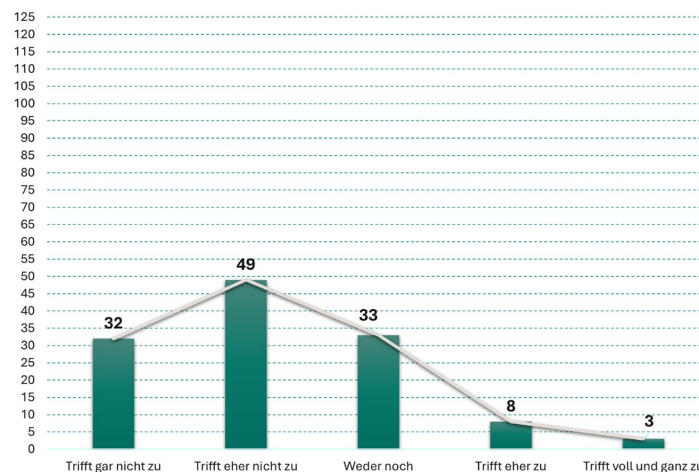


Abbildung 4: Ich finde, dass digitale Medien beim Lernen und Lehren behindern. (Eigendarstellung)

Schließlich zeigt die Selbstwirksamkeitseinschätzung in Abbildung 5 im Umgang mit digitalen Schwierigkeiten eine klare Tendenz: 70 Personen stimmen der Aussage „Ich kann normalerweise mit den meisten Schwierigkeiten umgehen, auf die ich während der Nutzung digitaler Medien stoße“ eher zu, 29 voll und ganz. Keine Person lehnte die Aussage vollständig ab, lediglich zehn stimmten eher nicht zu. Diese ausgeprägte digitale Selbstwirksamkeitsüberzeugung korrespondiert vor dem Hintergrund der befragten Personen mit der anfangs beschriebenen Leichtigkeit im Umgang mit digitalen Medien.

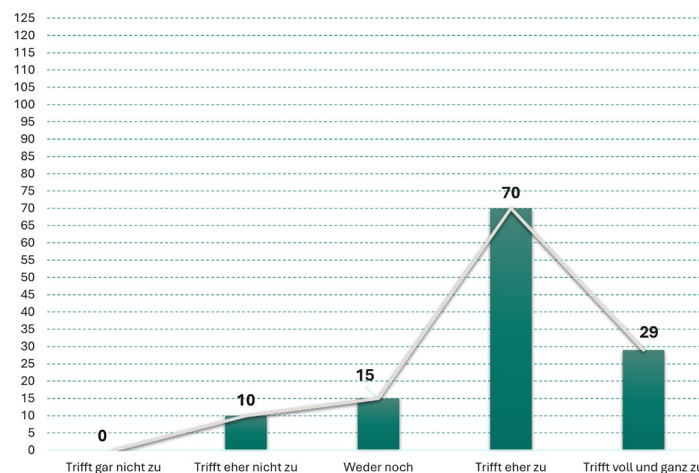


Abbildung 5: Ich kann normalerweise mit den meisten Schwierigkeiten umgehen, auf die ich während der Nutzung digitaler Medien stoße. (Eigendarstellung)

Die Befragten zeigen gleichzeitig hohe technische Selbstwirksamkeit, ausgeprägte Effizienzwahrnehmung und geringe Frustrationserfahrungen einerseits sowie pädagogische Vorbehalte und eine nicht aufgelöste Unsicherheit hinsichtlich der Lernwirksamkeit digitaler Medien andererseits. Dieses Nebeneinander widersprüchlicher Haltungen, das sich nicht auf einfache Technikbegeisterung oder -ablehnung reduzieren lässt, wird im Folgenden als produktive Ambivalenz konzeptualisiert.

Dieser Befund deckt sich mit dem theoretischen Verständnis von Medienbildung nach Bettinger und Jörissen (2022, S. 88), die Medienbildung als relationale Perspektive begreifen, die Bildungsprozesse in den durch digitale und vernetzte Medien geprägten Welt- und Selbstverhältnissen analysierbar macht. Die Gleichzeitigkeit zustimmender Einschätzungen zu Effizienz und Handhabbarkeit einerseits sowie pädagogischer Skepsis andererseits kann darauf hindeuten, dass die Befragten digitale Medien in frühen Professionalisierungsphasen nicht allein als Werkzeug, sondern zunehmend auch als strukturierendes Element professionellen Handelns wahrnehmen.

5.2 Professionstheoretische Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich im Rahmen der strukturtheoretischen Professions- theorie nach Helsper (2021, 2022) einordnen. Helsper (2022, S. 58) betont, dass professionel- les Lehrerinnen- und Lehrerhandeln durch spezifische Antinomien geprägt ist, also durch strukturell angelegte Widersprüche, die nicht aufgelöst, sondern nur professionell bearbeitet werden können. Die beobachtete Ambivalenz der Befragten gegenüber digitalen Medien – zwischen gefühlter Kompetenz und pädagogischem Vorbehalt sowie zwischen Zeitersparnis und wahrgenommener Lernbehinderung – kann als Ausdruck eben solcher Antinomien ver- standen werden.

Dass Medienhandeln in der Stichprobe noch nicht vollständig routinisiert erscheint und pädagogische Urteile über digitale Medien im Unterricht noch deutlich schwanken – was an- gesichts des hohen Anteils an Lehramtsstudierenden und Berufseinsteiger*innen im Rahmen der Befragung erwartbar erscheint –, kann darauf hindeuten, dass sich der Lehrer*innenhabi- tus im Sinne Helspers (2021, S. 57) noch im Aufbau befindet. Die Befragten befinden sich über- wiegend in einer Phase der professionellen Übergangsozialisation. Sie verfügen über private Medienroutinen, die technische Sicherheit vermitteln, jedoch noch nicht notwendig über jene professionell reflektierte Medienkompetenz, die für eine bewusste didaktische Integration digitaler Medien erforderlich ist (Cramer & Rothland, 2022, S. 1169).

Das schließt an die von Bettinger und Jörissen (2022, S. 82) herausgearbeitete Unterschei- dung zwischen Schule als Medioumgebung und Schule als reflexivem Ort der Auseinander- setzung mit Medialität an. Wer digitale Medien nutzt, vollzieht damit noch keine pädagogisch- reflexive Aneignung. Die vorliegenden Daten legen nahe, dass private Medienroutinen mit Fokus auf frühe Professionalisierungsphasen nicht automatisch zu professioneller Medien- kompetenz führen.

5.3 Bezug zum Wohlbefinden und zur professionellen Resilienz

Die Ergebnisse sind darüber hinaus im Kontext der aktuellen Forschung zum Wohlbefinden von Lehrpersonen zu lesen. Mair (2024, S. 105) zeigt, dass berufliche Anforderungen dann motivierend wirken, wenn sie als bewältigbar wahrgenommen werden. Diese Bedingung scheint für den Umgang mit digitalen Medien in der vorliegenden Stichprobe überwiegend gegeben zu sein. Die hohe digitale Selbstwirksamkeit der Befragten kann als möglicher Schutzfaktor interpretiert werden, der im Sinne professioneller Resilienz dazu beiträgt, digitale Anforderungen nicht als Belastung, sondern als handhabbare Herausforderung zu erleben.

Zugleich zeigen die Daten, dass pädagogische Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Medien im Unterrichtskontext bestehen bleiben. Gerade diese Unsicherheiten stellen im Sinne von Bettinger und Jörissen (2022, S. 83-84) keine Defizite dar, sondern können als Ausgangspunkte professioneller Reflexion produktiv gemacht werden. Resilienz bedeutet in diesem Verständnis nicht Technikbegeisterung, sondern die Fähigkeit, Ambivalenzen auszuhalten, Unsicherheiten zu reflektieren und Spannungen produktiv zu bearbeiten.

Damit lässt sich die beobachtete Ambivalenz der Befragten als Hinweis auf einen möglichen beginnenden Prozess reflexiver Professionalisierung deuten. Die Gleichzeitigkeit positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und pädagogischer Vorbehalte kann als Indikator dafür gewertet werden, dass die Befragten digitale Medien nicht unreflektiert übernehmen, sondern beginnen, diese in ihrer Komplexität wahrzunehmen. In der strukturtheoretischen Lesart (Helsper, 2021) ist die bewusste Wahrnehmung von Widersprüchen eine notwendige Bedingung für die Entwicklung professionellen Urteilsvermögens.

5.4 Conclusio und Ausblick

Zusammenfassend zeigen die empirischen Befunde, dass angehende Lehrpersonen digitale Medien überwiegend als handhabbar, zeitsparend und im Umgang mit Schwierigkeiten als bewältigbar einschätzen, zugleich jedoch pädagogische Vorbehalte und Unsicherheiten hinsichtlich ihres didaktischen Potenzials artikulieren. Diese Gleichzeitigkeit von technischer Selbstwirksamkeit und pädagogischer Ambivalenz lässt sich nicht vorschnell als Defizit deuten, sondern kann als Hinweis auf einen beginnenden Prozess reflexiver Professionalisierung gelesen werden. Im Horizont der strukturtheoretischen Professionstheorie kann dies als Ausdruck der Auseinandersetzung mit Ungewissheit, Widersprüchen und nicht routinierbaren Anforderungen verstanden werden, während das Konzept der Medienbildung deutlich macht, dass digitale Medien nicht nur Werkzeuge, sondern strukturierende Elemente pädagogischer Praxis sind. Die Ergebnisse legen somit nahe, dass gerade die reflexive Bearbeitung ambivalenter Medienerfahrungen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit und Resilienz in frühen Professionalisierungsphasen leisten kann, wobei diese Erkenntnisse aufgrund der Befragten insbesondere auf Lehramtsstudierende und Berufseinsteiger*innen der Primarstufe bezogen bleiben.

Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich daraus die Konsequenz, medienpädagogische Angebote nicht auf technische Anwendungskompetenzen zu beschränken, sondern gezielt Räume für Reflexion, fallbezogene Auseinandersetzung und die Bearbeitung professionsbezogener Spannungen zu schaffen. Zukünftige Forschung sollte daran anknüpfen und insbesondere längsschnittlich untersuchen, wie sich medienbezogene Orientierungen, professionelle Selbstdeutungen und resilienzförderliche Praktiken im Verlauf der Berufseinmündung weiterentwickeln. Darüber hinaus wäre zu prüfen, wie digitale Lern- und Unterstützungsangebote, etwa über Plattformen wie Schooltools.at, so gestaltet werden können, dass sie nicht nur Handlungssicherheit fördern, sondern auch reflexive Professionalisierungsprozesse nachhaltig unterstützen.

Literatur

- Annemann, C., Menge, C., & Gerick, J. (2024). Beanspruchung von Lehrkräften durch digitale Medien in der Schule: Deskriptive und latente Profilanalysen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(3), 439–461. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00435-8>
- Bettinger, P., & Jörissen, B. (2022). Medienbildung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 81–93). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl., Bd. 658). Suhrkamp.
- Cramer, C., & Rothland, M. (2022). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1165–1187). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollständig überarb., aktualisierte und erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Engel, J., & Jörissen, B. (2022). Schule und Medialität. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 615–635). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönau-Böse, M. (2024). *Resilienz* (7. Aufl.). UTB.
- Helm, C., Aistleitner, T., & Große, C. S. (2025). *Lehrkräftebefragung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht – 2024: JKU Bildungsbarometer #10*. Johannes Kepler Universität Linz. <https://doi.org/10.35011/JBB.2025-10>
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus: Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von*

- Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen.* Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.35468/5949-04>
- Helsper, W. (2025). Die Ambivalenz der Reflexion – zwischen professioneller Strukturnotwendigkeit, endloser Anspruchssteigerung und normierendem Reflexionsregime. In R.-T. Kramer, T. Rabe, & D. Wittek (Hrsg.), *Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium* (S. 42–75). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6156-02>
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2017). *Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus: Praxeologische Grundlegungen und rekonstruktive Perspektiven* [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (Hrsg.). (2019). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Julius Klinkhardt.
- Mair, C. (2024). Motivation und Engagement von Lehrpersonen – Auswirkungen auf die psychische und physische Gesundheit? *Nachhaltig gesund? Bewegen, essen, kompetenzorientiert lernen*, (10), 92–109.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz Juventa.
- Tulodziecki, G. (2024). Medienhandeln, Medienkompetenz und Medienbildung aus handlungstheoretischer Sicht. In S. Aßmann, S. Grafe, A. Martin, & B. Herzig (Hrsg.), *Medien – Bildung – Forschung: Integrative und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 21–35). Julius Klinkhardt.
- Wustmann Seiler, C. (2020). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (7. Aufl.). Cornelsen.

Aspekte der Schulqualität beurteilen

Eine empirisch-quantitative 360°-Schul-Evaluierung aus Perspektive der Kinder, Eltern und Lehrkräfte

Rudolf Beer¹, Isabella Benischek², Gabriele Beer³, Paulina Wagner⁴

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1572>

Zusammenfassung

Schulqualität ist ein Maß dafür, welche fachlichen, überfachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen Kinder in der Schule zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft ausbilden, also welche Lernerfahrungen sie machen können, welche Lernergebnisse sie erreichen, welche Identität und welches Selbstwertgefühl sie ausbilden. Dabei werden sie von ihren Lehrkräften unterstützt (Altrichter et al., 2016, S. 3).

In dieser 360°-Schul-Evaluierung werden aus Perspektive der Kinder, Eltern und Lehrkräfte Aspekte von Schulqualität an einer Praxisschule einer Pädagogischen Hochschule beleuchtet und als Ausgangspunkt für weitere Schulentwicklungsaktivitäten festgehalten.

Das vorliegende Schulevaluierungsprojekt zeigt beispielhaft, wie die Zusammenarbeit zwischen Praxisschulen an einer Pädagogischen Hochschule und Lehrenden sowie Studierenden der Primarstufenlehrer*innen-Ausbildung an Hochschulen gewinnbringend realisiert werden kann.

Stichwörter: Klassenklima, Klarheit im Lernprozess, Lehrer*innen-Kompetenz, Schulische Kooperation/Transparenz, Öffentliche Wahrnehmung

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: paulina.wagner@kphvie.ac.at

1 Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung

Im Zentrum schulischer Anstrengungen steht die Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Prengel beschreibt beispielsweise die zentralen Funktionen von Schule als auf die „Entwicklung und Fähigkeiten der jungen Generation“ ausgerichtet (2022, S. 25). Diese Bemühungen gestalten sich als komplexer und dynamischer Prozess, welcher sich unter anderem durch soziale, emotionale und kognitive Veränderungen bei den Schüler*innen auszeichnet. Daher braucht es das Zusammenwirken von Lehrpersonen, Schüler*innen und deren Eltern, im Sinne von Bildungspartnerschaft. Lehrkräfte gelten in diesem Veränderungsprozess als bedeutsame Andere, sie beeinflussen und beobachten diesen, und können ihn letztendlich auch bewerten (Scherr, 2010, S. 55). Aber nicht nur Pädagog*innen, sondern auch die Kinder selbst und deren Eltern können diese Entwicklungs- und Lernprozesse in den Blick nehmen und aus ihrer Perspektive angemessen beurteilen. Ihnen allen will das gegenständliche Forschungsprojekt das Wort geben, um Aspekte von Schulqualität zu beurteilen, um damit die Basis für weitere Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu legen.

Es geht somit um Schul- und Unterrichtsentwicklung, also den „selbstorganisierten Prozess einer Einzelschule hin zur qualitätsorientierten Profilbildung innerhalb staatlicher Vorgaben“ (Rahm, 2010, S. 83). Dieser Prozess setzt auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten, um den hohen Ansprüchen an eine Schule gerecht zu werden, die inklusiv und lernförderlich ist. Auch das Lernangebot soll an die Schüler*innen, an ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Kompetenzstände angepasst sein, was eine Optimierung des Bildungsangebots für diese Kinder bedeutet (Rahm, 2010). Im Sinne von Helmke (2013) kann argumentiert werden, dass es eine Abkehr vom „7g-Unterricht“ braucht. Diesen beschreibt er als „Alle gleichaltrigen Schüler [sic] haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer [sic] im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen“ (Helmke, 2013, S. 36). Es muss für jedes Kind die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski in Textor, 2000, S. 72) durch pädagogische Diagnostik bestimmt werden, um passgenaue Angebote setzen zu können. Dadurch werden Schüler*innen weder überfordert noch unterfordert und können ihre Kompetenzen entsprechend auf- und ausbauen.

Auch die Schulpolitik forciert eine Weiterentwicklung im Bildungsbereich, beispielsweise durch das Qualitätsmanagement-System für Schulen (QMS, <https://www.qms.at/>) des Bundesministeriums für Bildung (BMB). Die Forderung an die Einzelschulen, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung (vgl. § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz bzw. § 56 Schulunterrichtsgesetz) zu setzen, stellt diese vor erhebliche Herausforderungen: Ziele sind zu benennen, Maßnahmen abzuleiten und in (Schulentwicklungs- und Unterrichtsentwicklungs-) Prozessen umzusetzen. Dies setzt entsprechende zeitliche Ressourcen, fachliches, theoretisches und praktisches Wissen voraus.

Dabei ist zu beachten, dass Schulrückmeldungen als eine Art Scharnier zwischen den Anforderungen, die die Bildungspolitik (z.B.: QMS, Schulentwicklung) stellt, und der Schulpraxis

fungieren sollen. Auf dieser Basis können auch Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf Schul- und Klassenebene abgeleitet und umgesetzt werden (Demski, 2017, S. 31). Somit wird die Einzelschule als Einheit und Initiator von Reformmaßnahmen angesehen (Demski, 2017, S. 31). Rahm (2005) geht davon aus, dass sich Schulen verändern können, um den aktuellen Anforderungen gerecht zu werden, wozu es jedoch entsprechendes Know-how braucht. Hier liegt unter anderem die Annahme zugrunde, dass Schulen nicht perfekt sind, sich aber verbessern können, um eine entsprechende Qualität zu erreichen (Rahm, 2005, S. 8). Daher ist es auch notwendig, das System Schule aus strukturtheoretischer sowie aus einer handlungs- und gestaltorientierten Perspektive zu betrachten (Fend, 2008, S. 169). Diese sollen „die Handlungsmöglichkeiten, die verantwortlichen Akteure [sic] und die treibenden Kräfte sichtbar machen“ (Fend, 2008, S. 169).

Ein Schwerpunkt in der Primarstufenlehrer*innen-Ausbildung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Niederösterreich ist neben der Wissens- und Kompetenzvermittlung in allen Bereichen, die für angehende Primarstufenlehrer*innen wesentlich sind, dass die Studierenden auch Wissen und Fähigkeiten im Bereich der Forschung erlangen. Im Zuge einer Lehrveranstaltung aus diesem Bereich bot sich an, gemeinsam mit den Studierenden eine Schulevaluation für eine eingegliederte Praxisvolksschule durchzuführen, auszuwerten und die Ergebnisse an die Schule zurückzumelden.

Gerade die Praxisschulen der Pädagogischen Hochschulen verfolgen im Sinne von Modell- und Forschungsschulen eine Reihe innovativer Schulentwicklungsvorhaben. Im Selbstverständnis solcher Modellschulen gilt es, datenbasiert Ziele festzulegen und Umsetzungsmaßnahmen im Kontext von Unterrichts- und Schulentwicklung durchzuführen. Mit der konkreten Kooperation zwischen Studierenden der KPH und der Praxisvolksschule Krems verbinden sich curriculare Ausbildungsziele im Primarstufenstudium mit den Anforderungen und Zielen der Praxisschule.

2 Ausgewählte Aspekte von Schulqualität

Für Altrichter et al. (2016, S. 3) zeigt sich die Qualität einer Schule daran, ob und in welchem Maße die Schüler*innen „Lernerfahrungen machen und Lernergebnisse erzielen, die ihnen erlauben, Identität und Selbstwertgefühl auszubilden und fachliche, überfachliche, soziale und persönliche Kompetenzen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft in Beruf und Privatleben zu entwickeln“. Die Schule und der Unterricht werden damit als ein zentraler Ort verstanden, wo sich Schüler*innen weiterentwickeln, Erfahrungen machen und Kompetenzen aufbauen können. Professionell agierende Lehrkräfte begleiten, fördern und fordern die Kinder und vermitteln das entsprechende Wissen. Die Schule ist also nicht ausschließlich ein Lernort, sondern auch ein wichtiger Lebensbereich der Kinder (Altrichter et al., 2016, S. 3).

Damit rückt das *Klassenklima* in den Fokus, da eine entsprechende Atmosphäre für das Miteinander in der Schule eine Rolle spielt. Unter Klassenklima wird nach Eder (1996, S. 26) die von den betroffenen Personen, also Eltern, Lehrpersonen und Schüler*innen, wahrgenom-

mene spezifische Ausprägung zentraler Merkmale des pädagogischen Verhältnisses zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen sowie der Schüler*innen untereinander verstanden. Dazu zählen auch kollektive Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrpersonen und Schüler*innen innerhalb der jeweiligen Lernumwelt.

Das Klima beschreibt also „eine relativ überdauernde Qualität der Umwelt eines Unterrichts, die sich auf einen bestimmten Satz von Merkmalen bezieht, der von Schülern [sic] erlebt werden kann und ihr Verhalten potenziell beeinflusst“ (Dreesmann, 1982, S. 43). Mit Blick auf die erkennbare (Lern-)Performanzen der Kinder identifiziert Hattie (2013, S. 123) den Klassenzusammenhalt als „einen Schlüsselfaktor für ein positives Klima in der Klasse“. Mit einem Cohens $d = 0,53$ kann dem Klassenzusammenhalt ein bedeutsamer Einfluss auf die Lernleistung der Schüler*innen zugeschrieben werden.

Lernen und Unterricht zählen zum Kerngeschäft schulischer Bemühungen und zur Lehrer*innen-Profession. Die Aspekte *Inhaltliche Klarheit* und klare Strukturierung sind zwei der zehn Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2010, S. 17ff). Diese zeigen sich „in der verständlichen Lehrer- und Schülersprache [sic]“ und „in der Klarheit der Aufgabenstellung“ (Meyer, 2010, S. 30) und einem Klima der Lernfreude und Wertschätzung, welches Fragen und gegenseitige Reflexion zulässt.

Eine Schlüsselposition nimmt hier die Lehrperson ein. Die *Lehrer*innen-Kompetenz* ist seitens der Kinder, aber auch der Eltern nur in Teilaspekten beobacht- bzw. beurteilbar. Ein zentrales Moment beschreibt Meyer (2010, S. 49) folgendermaßen: „Der Lehrer [sic] geht respektvoll mit den Schülern [sic] um.“ Freundlichkeit, Hilfe, Lob der Lehrperson und allgemeine Lernfreude seitens der Kinder können als Indikatoren aufgezählt werden.

Schulische *Kooperation und Transparenz* verstehen sich als Grundvoraussetzung einer gelingenden Eltern- bzw. Bildungspartnerschaft. Gerade für Praxisschulen in privater Trägerschaft ist daraus folgend der Aspekt der *öffentlichen Wahrnehmung* von großer Bedeutung. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte können als Mitglieder der Organisation Schule mit „entsprechenden Gestaltungsrechten und -pflichten, hinsichtlich der Ergebnisse schulischer Bildungsqualität“ gesehen werden (Meister, 2010, S. 277). Sie vertreten individuelle Interessen am Fortkommen ihrer Kinder und darüber hinaus Interessen nach Schulentwicklung. Für eine wirksame Kooperation bedarf es der Partizipation, die als Prozess sozialer Teilhabe sowie interaktiver Einflussnahme und Reflexion verstanden wird, insbesondere in Bezug auf materielle und inhaltliche Partizipationsmöglichkeiten (Meister, 2010, S. 277).

3 Forschungsinteresse und Erhebungsinstrument

Im Fokus der vorliegenden Evaluationsstudie stehen daher das beobachtete (1) *Klassenklima*, die empfundene (2) *Klarheit im Lernprozess* und die wahrgenommenen (3) *Lehrer*innen-Kompetenzen* aus Perspektive der Kinder. Aus Perspektive der Eltern und Lehrkräfte werden zusätzlich die Aspekte (4) *schulische Kooperation/Transparenz* und (5) *öffentliche Wahrnehmung* beurteilt.

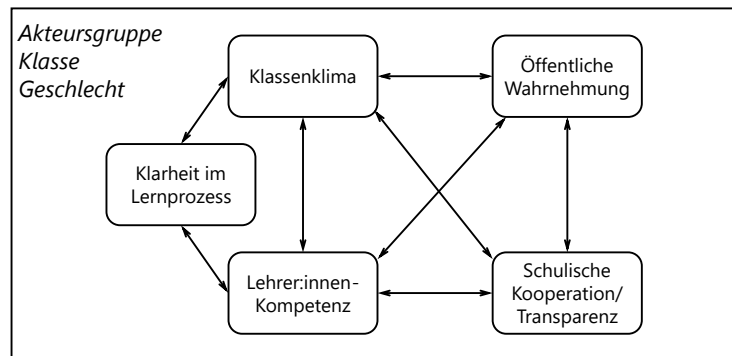


Abbildung 1: modellhafte Darstellung der Konstrukte für die Evaluationsstudie (ASQ360-Studie, Eigendarstellung)

Bei der vorliegenden Evaluationsstudie wurden Schüler*innen, deren Eltern sowie die Lehrpersonen der Schule befragt, um die Sichtweisen von diesen Akteursgruppen zu erhalten. Es interessieren gruppenspezifische Disparitäten und Zusammenhänge in Bezug auf die zuvor genannten Qualitätsaspekte. Das Vorgehen ist hypothesenprüfend.

In Vorbereitung des Projekts (gemeinsam mit den Studierenden der oben beschriebenen Lehrveranstaltung) wurde durch das Evaluationsteam mit der Schulleitung der Praxisschule Kontakt aufgenommen und das (1) *Evaluationsinteresse* festgelegt. Für den hochschulischen (2) *Genehmigungslauf* wurden vorab geeignete Skalen zu einem Erhebungsinstrument zusammengestellt. Die (3) *Datenerhebung*, das (4) *Datenmanagement* sowie das Verfassen von (5) *Klassenevaluationsberichten* erfolgte durch Studierende und den Veranstaltungsleiter. In der Verantwortung des Evaluationsteams lagen dann die weiterfolgenden Schritte: (6) *Analyse* und Interpretation, Übermittlung des (7) *Schulberichts* an die Schulleitung und weitere (8) *Diskussionen*. Auf Schulebene gilt es zuletzt (9) *weitere Ziele* abzuleiten und konkrete *Schritte* zu planen und umzusetzen.

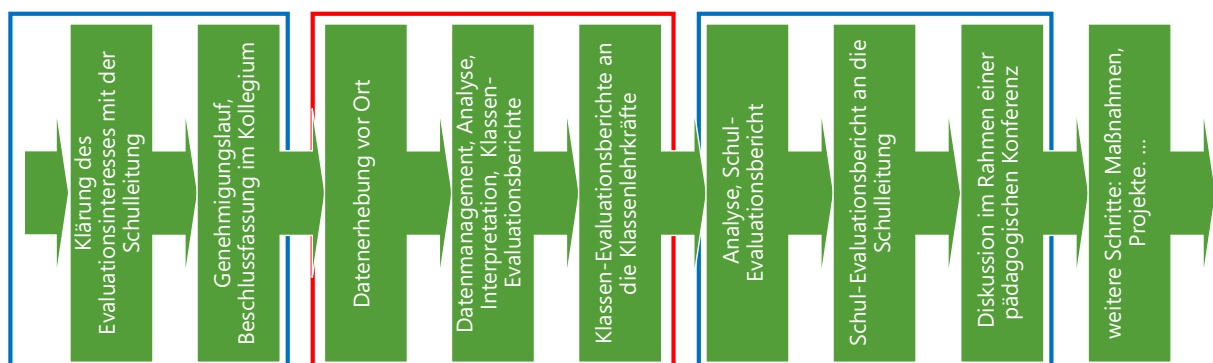


Abbildung 2: Studiendesign der Evaluations-/Entwicklungsstudie (Eigendarstellung)

Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen erstellt, welcher für die Lehrpersonen und Eltern aus 28 Items bzw. für die Schüler*innen aus 12 Items besteht. Zusätzlich wurden Fragen zur Person gestellt. Die Items werden zu fünf Faktoren (Klassenklima, Klarheit im Lernprozess,

Lehrer*innen-Kompetenzen, schulische Kooperation/Transparenz, öffentliche Wahrnehmung) zusammengefasst.

Faktor	Itemzahl	Cronbachs Alpha	MIC	Beispielitem
(1) Klassenklima	4	0,695	0,370	2. Mein Kind fühlt sich in der Klasse wohl.
(2) Klarheit im Lernprozess	4	0,691	0,363	8. Mein Kind kennt sich bei den Hausübungen aus.
(3) Lehrer*innen-Kompetenz	4	0,815	0,576	11. Die Lehrerin hilft meinem Kind.
(4) schulische Kooperation/Transparenz	7	0,771	0,363	14. Ich habe in der Schule Mitspracherecht.
(5) öffentliche Wahrnehmung	9	0,806	0,350	24. Die Schule wird in der Öffentlichkeit positiv wahrgenommen.

Abbildung 3: Faktoren und Kennwerte (Beispielsitems aus elterlicher Perspektive, Eigendarstellung)

Die einzelnen Konstrukte zeichnen sich durch akzeptable bzw. gute Alpha-Werte ($0,691 \leq \alpha \leq 0,815$) aus. Die mittleren Inter-Item-Korrelationen (MIC) sind bis auf eine Ausnahme innerhalb der wünschenswerten Grenzen von 0,2 bis 0,4. Die Aspekte der Schulqualität werden auf einer vierteiligen Ratingskala (1–4) abgebildet. Hohe Wert bringen eine hohe Merkmalsausprägung zum Ausdruck.

4 Ergebnisse der Evaluationsstudie

An der Schultesting im Oktober/November 2025 haben alle Klassen der Praxisvolksschule teilgenommen. Es konnten 354 Proband*innen befragt werden. Darunter waren 173 Kinder, 168 Elternteile und 13 Klassenlehrer*innen. Es kann daher von einer Gesamterhebung gesprochen werden. In die Bewertungen gehen Daten von 77 Mädchen (44,5 %), 95 Knaben (54,9 %) und einem Kind ohne Angabe des Geschlechts ein.

		Akteursgruppe			Gesamtsumme
		Kinder	Eltern	Klassenlehrkräfte	
Klasse	1a	21	23	2	46
	1b	23	22	2	47
	2a	22	19	2	43
	2b	21	20	1	42
	3a	24	21	1	46
	3b	25	23	1	49
	4a	15	21	3	39
	4b	22	19	1	42
Gesamtsumme		173	168	13	354

Abbildung 4: Stichprobe (Vollerhebung, Eigendarstellung)

Alle Gruppen (Kinder, Eltern, Klassenlehrkräfte) bewerten die Schulqualität in den untersuchten fünf Aspekten hoch ($3,41 \leq MW \leq 3,91$).

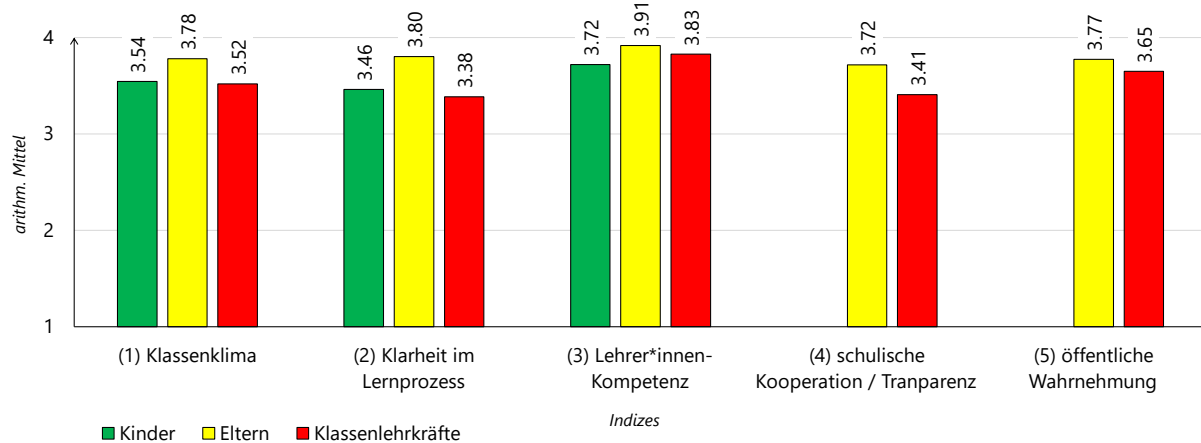


Abbildung 5: Einschätzung der befragten Aspekte von Schulqualität nach Akteursgruppen (Eigendarstellung)

Im Besonderen schätzen die Eltern die pädagogische Arbeit in der Schule, ihre Bewertungen liegen in allen Aspekten über jenen der Kinder und Lehrkräfte. Diese werfen einen kritischeren Blick auf ihre Schule.

Klassenspezifische Auswertungen und Vergleiche offenbaren aber durchaus Unterschiede zwischen einzelnen Klassen. Allerdings lassen sich keine Trends über Schulstufen hinweg erkennen. Die klassenspezifischen Ergebnisse werden im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht offengelegt, sie sind aber Basis klasseneigener Analysen, Überlegungen und weiterer pädagogischer Interventionen.

Sehr wohl aber zeigen sich geschlechtsspezifische Disparitäten bei den Schulkindern. Mädchen bewerten das (1) *Klassenklima*, die (2) *Klarheit im Lernprozess* und die (3) *Lehrer*innen-Kompetenz* signifikant ($p \leq 0,001$) höher als Burschen.

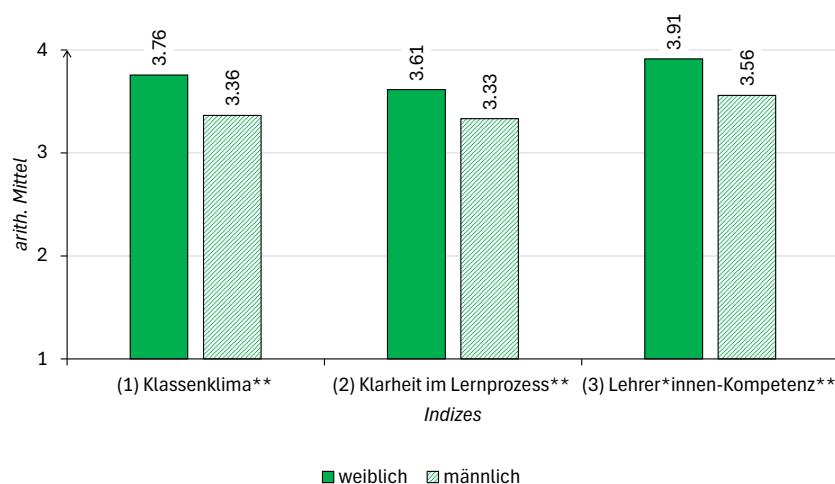


Abbildung 6: Einschätzung der Aspekte von Schulqualität nach Geschlecht aus Sicht der Kinder (Eigendarstellung)

Das durch die Kinder ($N = 173$) wahrgenommene (1) *Klassenklima* zeigt sich als bedeutender Prädiktor für die (2) *Klarheit im Lernprozess* ($r = 0,639$; $p \leq 0,001$) und klärt näherungsweise 40,83 % der Varianz auf.

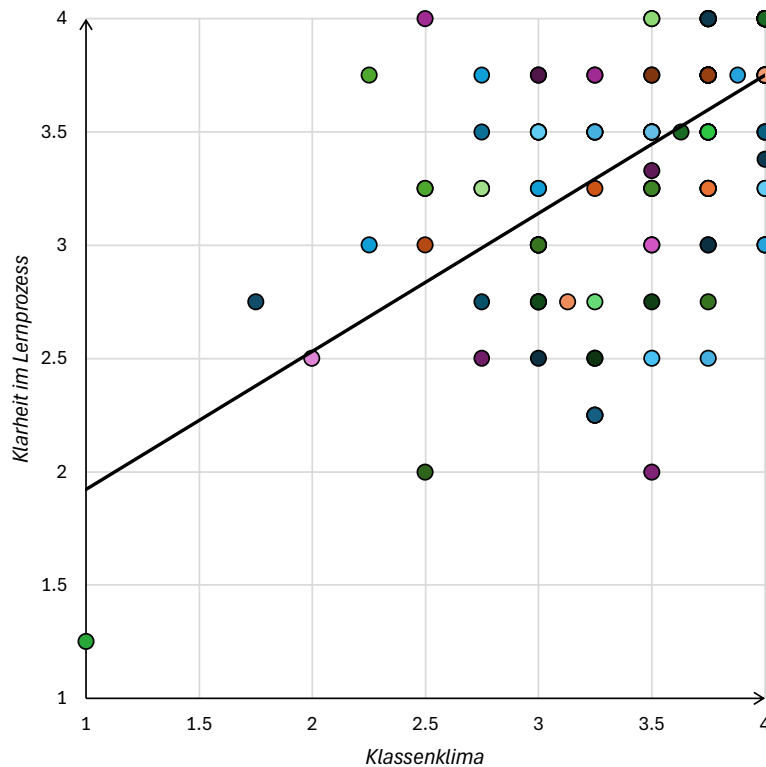


Abbildung 7: Kinder – Klassenklima vs. Klarheit im Lernprozess (Eigendarstellung)

Auf Ebene der Eltern erscheint interessant, welche Determinanten maßgeblich auf die öffentliche Wahrnehmung einwirken. Die (4) *schulische Kooperation/Transparenz* klärt 43,96 % der Varianz der (5) *öffentlichen Wahrnehmung* auf ($r = 0,663$; $p \leq 0,001$).

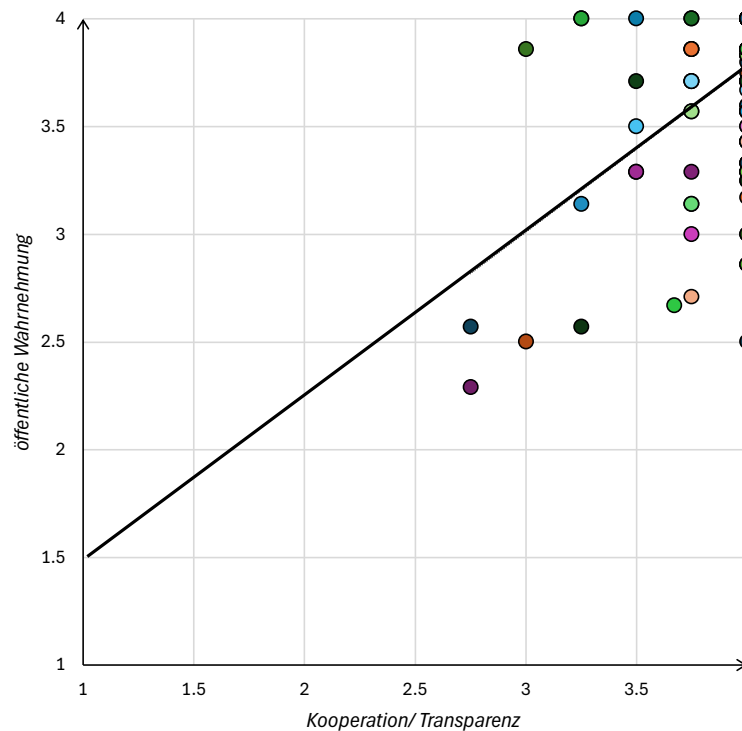


Abbildung 8: Eltern – Kooperation/Transparenz vs. öffentliche Wahrnehmung (Eigendarstellung)

5 Zusammenfassung, Diskussion und hochschulpädagogische Relevanz

Alle für diese Studie ausgewählten Aspekte der Schulqualität (*Klassenklima*, *Klarheit im Lernprozess*, *Lehrer*innen-Kompetenzen*, *schulische Kooperation/Transparenz*, *öffentliche Wahrnehmung*) werden durch die Schüler*innen, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und durch Klassenlehrpersonen hoch bewertet (über dem Mittelwert der eingesetzten Ratingskalen im Fragebogen). Eltern bewerten alle Aspekte der Schulqualität höher als ihre Kinder. Klassenlehrkräfte beurteilen alle Aspekte der Schulqualität kritischer als die Eltern. Die Klassenergebnisse differieren, so ergeben sich – auch zwischen Parallelklassen – durchaus zu beachtende Differenzen, diese liegen aber allesamt auf hohem Niveau. Alters- bzw. Schulstufeneffekte konnten nicht beobachtet werden. Allerdings bestehen signifikante geschlechtsspezifische Disparitäten zu Gunsten der Mädchen, die das *Klassenklima*, die *Klarheit im Lernprozess* und die *Kompetenz* ihrer Lehrpersonen höher einschätzen als ihre Klassenkollegen. *Kooperation/Transparenz* und *öffentliche Wahrnehmung* stehen aus Perspektive der Eltern/Erziehungsberechtigten in einem mittelstarken direkt proportionalen signifikanten Zusammenhang. Das durch die Kinder wahrgenommene *Klassenklima* korreliert mittelstark positiv mit der Klarheit im Lernprozess.

Auch wenn die Eltern/Erziehungsberechtigten die pädagogische Arbeit in der Schule schätzen, so liegen dennoch Entwicklungspotenziale vor, vor allem könnten klassenspezifische Maßnahmen zur Verbesserung des Klassenklimas und zur Erhöhung der Klarheit im Lernpro-

zess argumentiert werden. Ebenso könnten Knaben mit besonderen Maßnahmen in den Blick genommen werden. Die Arbeit am Klassenklima als Basisdimension guten Unterrichts (Bohl, 2017, S. 261) wäre immer zu fokussieren.

Gerade für Privatschulen, wie der Praxisvolksschule Krems, ist die öffentliche Wahrnehmung durch die Eltern/Erziehungsberechtigten und darüber hinaus existenziell. Es könnte aus den Daten abgeleitet werden, dass die Öffentlichkeitsarbeit ganz konkret an der schulischen Kooperation/Transparenz als zentraler Prädiktor ansetzen könnte.

Die Praxisschulen der Pädagogischen Hochschulen im Sinne von Modell-/Forschungsschulen, wie dies vom Bundesministerium für Bildung vorgesehen ist, sind weiterhin in einem rollenden Prozess aufgefordert, innovative Schulentwicklungsvorhaben zu forcieren. Darin sind sie durch die Hochschulen zu unterstützen. Die Kooperation zwischen Hochschullehrenden, PH-Studierenden und den eingegliederten Praxisvolksschulen sollte daher als zentrales Gelenkstück hochschulpädagogischer Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung gesehen werden. So eröffnen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung (Schul-evaluierungen) für Praxisschulen ganz konkret ein produktives Feld der Zusammenarbeit mit Lehrenden und Studierenden. Inhaltliche Schwerpunkte in der Primarstufenlehrer*innen-Ausbildung wiederum lassen sich in Kooperation mit den Praxisschulen für beide Seiten im pädagogischen Feld gewinnbringend realisieren.

Literatur

- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2016). *Unterrichts- und Schulqualität* (BMBWF). Wien.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (257–273). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung (o.J.). *Qualitätsmanagement System für Schulen*.
<https://www.qms.at/qualitaetsrahmen> (21.04.2026)
- Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima*. Beltz Verlag.
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Springer Verlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Studien-Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Schneider Verlag.
- Helmke, A. (2013): Individualisierung. Hintergrund. Missverständnisse. Perspektiven. *Pädagogik* (65) 34–37. https://andreas-helmke.info/wp-content/uploads/2017/08/Individualisiertes-Lernen_P%C3%A4dagogik.pdf (21.04.2026)
- Meister, G. (2010). Partizipation von Eltern im Schulentwicklungsprozess. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 277–280). Klinkhardt.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Verlag.

- Prenzel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Verlag Barbara Budrich.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rahm, S. (2010). Kooperative Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 83–86). Klinkhardt.
- Scherr, A. (2010). Sozialisation, Person, Individuum. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 45–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Textor, M. R. (2000). Lew Wygotski. In W. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 67–78). Beltz.

Anhang

Fragebogen mit Items

Skalen	Kind	Eltern	Klassenlehrer*in
Klassenklima (4 Items)	Ich bin gern in der Schule.	Mein Kind ist gerne in der Schule.	Meine Schulkinder sind gerne in der Schule.
	Ich fühle mich in der Klasse wohl.	Mein Kind fühlt sich in der Klasse wohl.	Meine Kinder fühlen sich in der Klasse wohl.
	Ich habe Freunde in der Klasse.	Mein Kind hat Freunde in der Klasse.	Meine Kinder haben Freunde in der Klasse.
	In meiner Klasse helfen wir uns.	Die Kinder in der Klasse helfen einander.	Die Kinder in meiner Klasse helfen einander.
Klarheit im Lernprozess (4 Items)	Der Unterricht gefällt mir.	Der Unterricht gefällt meinem Kind.	Der Unterricht gefällt meinen Kindern.
	Ich verstehe, was die Lehrerin erklärt.	Mein Kind versteht, was die Lehrerin erklärt.	Meine Kinder verstehen, was ich erkläre.
	Ich darf Fragen stellen.	Mein Kind darf Fragen stellen.	Meine Kinder dürfen Fragen stellen.
	Ich kenne mich bei der Hausübung aus.	Mein Kind kennt sich bei den Hausübungen aus.	Meine Kinder kennen sich bei den Hausübungen aus.
Lehrer*innenkompetenz (4 Items)	Ich freue mich, wenn meine Lehrerin in die Klasse kommt.	Mein Kind freut sich, wenn ihre Lehrerin in die Klasse kommt.	Die Kinder freuen sich, wenn ich in die Klasse komme.
	Meine Lehrerin ist freundlich.	Die Lehrerin meines Kindes ist freundlich.	Ich bin freundlich.
	Meine Lehrerin hilft mir.	Die Lehrerin hilft meinem Kind.	Ich helfe den Kindern.
	Meine Lehrerin lobt mich.	Die Lehrerin lobt mein Kind.	Ich lobe die Kinder.
Schulische Kooperation/ Transparenz (7 Items)		Mit Erziehungsfragen kann ich mich an die Lehrerin wenden.	Die Eltern können sich mit Erziehungsfragen an mich wenden.
		Ich habe in der Schule Mitspracherecht.	Die Eltern haben in der Schule Mitspracherecht.
		Die Interessen meines Kindes werden im Unterricht berücksichtigt.	Die Interessen der Kinder werden im Unterricht berücksichtigt.
		Der Kontakt mit dem Lehrpersonal ist angenehm.	Der Kontakt mit den Eltern ist angenehm.
		Über die Vorgänge und Entwicklungen an der Schule bin ich bestens informiert.	Über die Vorgänge und Entwicklungen an der Schule sind die Eltern bestens informiert.
		Meine Anliegen werden seitens der Schulleitung schnell und kompetent behandelt.	Die Anliegen der Eltern werden seitens der Schulleitung schnell und kompetent behandelt.
		Die Beurteilungen (Noten) sind nachvollziehbar.	Meine Beurteilungen (Notenvergabe) sind nachvollziehbar.
Öffentliche Wahrnehmung (9 Items)		Die Schule verfügt über ausreichende finanzielle Mittel.	Die Schule verfügt über ausreichende finanzielle Mittel.
		Die Lehrer*innen arbeiten professionell.	Die Lehrer*innen arbeiten professionell.
		Die Schule ist gut organisiert.	Die Schule ist gut organisiert.
		Ich bin stolz, dass mein Kind diese Schule besucht.	Ich bin stolz in dieser Schule zu unterrichten.
		Die Schule wird in der Öffentlichkeit positiv wahrgenommen.	Die Schule wird in der Öffentlichkeit positiv wahrgenommen.
		Die Ausstattung der Klassenräume ist altersgemäß.	Die Ausstattung der Klassenräume ist altersgemäß.
		Es werden schulortbezogene Projekte durchgeführt.	Es werden schulortbezogene Projekte durchgeführt.
		Die Schule nimmt an Wettbewerben teil.	Die Schule nimmt an Wettbewerben teil.
		Die Schule ist innovativ.	Die Schule ist innovativ.

Kinderrechte aus Perspektive von Schüler*innen und zukünftigen Lehrpersonen

Eine empirisch-quantitative Befragung

Isabella Benischek¹, Gabriele Beer², Rudolf Beer³, Oskar Dangl⁴, Thomas Schrei⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1575>

Zusammenfassung

Schulen sind Orte, die jungen Menschen Möglichkeiten zu Entwicklung von Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen eröffnen. Dabei sind Menschen- und Kinderrechte sowohl Inhalt als auch Rahmen für Unterricht und Lernen. Wenn das Ziel ist, die Demokratie zu stärken, dann muss diese auch in der Schule gelebt werden.

Dabei kommt der Partizipation ein großer Stellenwert zu. Kinder und Jugendliche müssen nicht nur ihre Rechte kennen, sondern auch danach handeln können. Dazu braucht es Lehrpersonen, die eine aktive Beteiligung der Schüler*innen nicht nur fördern, sondern auch einfordern. Damit wird der Grundstein gelegt, dass sich die Heranwachsenden als Erwachsene ebenfalls aktiv in die Gesellschaft einbringen und Menschenrechte achten.

In einer empirisch-quantitativen (Teil-)Studie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich wurden die Haltungen und Einstellungen von unterschiedlichen Akteursgruppen erhoben, darunter auch von Lehramtsstudierenden sowie von Schüler*innen. Die Ergebnisse zeigen Unterschiede zwischen Sekundar- und Primarstufenstudierenden, einen Gendergap scheint es hingegen nicht zu geben.

Stichwörter: Kinderrechte und Menschenrechte, Demokratie, Akzeptanz von Kinderrechten, Einstellungen und Haltungen

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: isabella.benischek@kphvie.ac.at

² Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

³ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at

⁴ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: oskar.dangl@kphvie.ac.at

⁵ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Wiener Straße 38, 3100 St. Pölten. E-Mail: thomas.schrei@kphvie.ac.at

1 Demokratie – Menschenrechte – Kinderrechte

„Menschenrechte sind Dreh- und Angelpunkt des modernen Gesellschafts- und Staatsverständnisses“ (Nußberger, 2021, S. 7). Gegenwärtig wird jedoch – auch angesichts der aktuellen weltpolitischen Lage – verstärkt das drohende Ende der liberalen, rechtsstaatlichen Demokratien als Worst-Case-Szenario an die Wand gemalt (Simon, 2024), während man gegen Ende des 20. Jahrhunderts noch optimistisch das „Ende der Geschichte“ im Sinne eines weltweiten Sieges der Demokratie über diktatorische Systeme proklamiert hat (Fukuyama, 1992). Angesichts dieser Entwicklungen geraten auch die Menschenrechte in die Krise. Sie bilden mitsamt ihren moralischen Grundlagen den Kern moderner Demokratien (Assmann & Assmann, 2024, S. 186). Demokratie braucht als Grundlage eine politische Kultur, die von den Prinzipien der Menschenrechte geprägt ist (Assmann & Assmann, 2024, S. 11–21). Zudem kommt es verstärkt zu Absagen an die Menschenrechte im Namen einer radikalen, illiberalen Demokratie, propagiert vor allem von rechtspopulistischer Politik. Die Menschenrechte werden dabei als Einschränkungen der Demokratie diskreditiert (Bielefeldt, 2018, S. 28–34).

Im Gegenzug gilt es, Menschenrechte und Demokratie zu verteidigen (Spannagel, 2023, S. 200–205). Menschenrechte und Demokratie können als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden, die sich gegenseitig bedingen: keine Demokratie ohne Menschenrechte und keine Menschenrechte ohne Demokratie (Somek, 2012, S. 366–367). „Demokratie wird getragen von Bürgern [sic], die sich eine Meinung bilden und für diese eintreten; von Bürgern [sic], die Meinungen anderer achten und nach argumentativen statt gewaltsamen Wegen des Ausgleichs suchen, wenn es Widersprüche und Unvereinbarkeiten gibt“ (Krappmann, 2019, S. 12).

Zu den wesentlichen gesellschaftlichen Aufgaben, zu deren Realisierung die Schule ebenso beitragen sollte bzw. muss, gehört daher der Aufbau einer Menschenrechtskultur als Grundlage der Demokratie (Mühr, 2004, S. 221–226). Menschen erwerben die dafür notwendigen Einstellungen und Fähigkeiten in Entwicklungs-, Sozialisations- und Unterrichtsprozessen, wobei die Basis dafür in entscheidender Weise in der Kindheit und Jugend gelegt wird (Krappmann, 2019, S. 12).

Zu den Menschenrechten zählen auch die Kinderrechte. An deren Umsetzung mangelt es sogar in westlichen Demokratien (Oelkers, 2024, S. 186). Nach gängiger Gliederung umfassen die Kinderrechte drei Gruppen, nach der englischen Bezeichnung auch „3 Ps“ genannt (Moran-Ellis & Süner, 2010, S. 220–222): (1) Protection/Schutzrechte, (2) Provision/Versorgungsrechte, (3) Participation/Partizipationsrechte.

Für den Zusammenhang von Demokratie und Menschenrechten/Kinderrechten sind die Partizipationsrechte von besonderer Bedeutung, denn Partizipation ist sowohl ein Prinzip der Kinderrechte als auch das Herz der Demokratie (Moran-Ellis & Süner, 2010, S. 214). Wenn Demokratie das Ziel ist, stellt schulische Partizipation den Ausgangspunkt dar (Beutel & Beutel, 2017, S. 36). Schulen können so zu Orten der gelebten Menschenrechte/Kinderrechte und Demokratie werden (Hershkovich et al., 2017, S. 166–167). Das wäre eine geradezu ideale Grundlage für das Überleben der liberalen, rechtsstaatlichen Demokratien.

2 Demokratie – Kinderrechte – Schule

In der UN-Kinderrechtskonvention ist festgelegt, dass Kinder eigenständige Persönlichkeiten sind und von Geburt an eigene Rechte haben. Die Erwachsenen sind somit verantwortlich, dass Kinder ihre Rechte kennenlernen und leben können. Daraus ergibt sich auch ein besonderer Auftrag an Schulen (Pereis & Schreier, 2019, S. 61). In der Schul-Realität zeigt sich jedoch, dass Schüler*innen oftmals „nicht dem Bild des aktiven und kompetenten Bürgers [sic] und Rechtssubjekts, das der UN-Kinderrechtskonvention zugrunde liegt“ (Maywald, 2024, S. 9) gesehen werden. Lehrpersonen nehmen Kinder und Jugendliche teilweise als „unfertige Menschen“ mit Defiziten wahr, welche es zu beheben gilt, damit sie dann im Erwachsenenalter zu vollwertigen Gesellschaftsmitgliedern werden können (Maywald, 2024, S. 9). Auf dem Weg zu einer Kinderrechte-Schule braucht es eine an den Kinderrechten orientierte Ethik pädagogischer Beziehungen, welche die Kinder- und Menschenrechte als Bestandteil des Unterrichts setzt und damit zu einer Förderung einer demokratischen Schulkultur (Maywald, 2017) beiträgt. Und: Demokratie lernen ist keine Nebenaufgabe der Schule. Demokratie lernen ist notwendig, um sich einen demokratischen Habitus aneignen zu können, um in Zukunft demokratisch handeln zu können. Demokratie muss als Lebensform gelebt werden, um transferfähige Erfahrungen machen zu können (Edelstein, 2014). Demokratische Prinzipien sind in einem umfassenden Sinne als Partizipation zu sehen, wodurch sich im (Schul-)Alltag vielfältige Formen von Beteiligung identifizieren lassen (Felder, 2024, S. 23). Für die Verwirklichung dieser Ansprüche braucht es auch Inklusion. Menschen haben unterschiedliche Bedürfnisse und brauchen zur Realisierung ihrer sozialen Rechte unterschiedliche Formen der Teilhabe und Unterstützung (Pfahl & Traue, 2024, S. 43–45).

In der Schule sind Kinder zu befähigen „mit Vielfalt in einer diversen Gesellschaft umzugehen. (...) Die Einhaltung der Menschenrechte, welche in den unterschiedlichen Menschenrechtskonventionen (z.B. Frauenrechts-Konvention, Kinderrechts-Konvention, Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung) festgeschrieben sind, sowie demokratischer Prinzipien ist dabei zentraler Bezugspunkt“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 11). „Politische Bildung trägt maßgeblich zu einer partizipativen und inklusiven Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten bei (...) [,] stützt sich insbesondere auf Empfehlungen und Richtlinien der Kinderechtskonvention und den Referenzrahmen für Demokratiekompetenz des Europarats“ (Lehrplan der Volksschulen, 2024, S. 12). Bildung und Demokratie haben somit gemeinsam, dass sie einen fortwährenden Prozess darstellen, nicht nur ein Ergebnis. Dabei ist auch zu beachten, dass Bildung mehr ist als die Erreichung eines formalen Bildungsabschlusses. Sie ist untrennbar mit Werten und Haltungen verbunden (Rossmeissl, 2026, S. 15–21). Nach Rossmeissl (2026, S. 25–26) braucht es im Kontext von Bildung das Bemühen um drei Aspekte: (1) Wissen und Können, (2) Fähigkeiten, das Wissen und Können zu bewerten, (3) die Bereitschaft, auf dieser Basis aktiv zu werden und Partizipation zu wagen.

„Die Kinderrechtskonvention formuliert Grundwerte im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, über alle sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Unterschiede hinweg. Und sie fordert eine neue Sicht auf Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten.“ (UNICEF, 2021, S. 4–5) Eine moderne, inklusive Schule leitet sich, abseits bildungsökonomischer und pädagogisch-psychologischer Begründungen aus einer demokratieorientierten und einer menschenrechtsorientierten Argumentationslinie ab (Textor, 2015, S. 34–36). Wenn die Schüler*innen in unterschiedliche Aufgaben „einbezogen werden, stellt sich schnell heraus, dass sie nicht nur in ihrer Entwicklung zu fördernde und bildungsbedürftige junge Menschen sind, die zu versorgen und zu beschützen sind. Sie erweisen sich als aktiv Mithandelnde; sie entwickeln eigene Ideen und Vorschläge, präsentieren ihre Ansprüche, setzen sich auch für gemeinsame Interessen ein.“ (Krappmann, 2019, S. 13) Es ist notwendig, dass Kinder bereits frühzeitig die Kinderrechte kennenlernen und in ihrem (Schul-)Alltag erleben, damit sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie die erworbenen Einstellungen und Haltungen auch in ihrem späteren Leben beibehalten und umsetzen (Student & Gebhard, 2019, S. 21). Partizipation in Demokratien zielt letztlich auch auf eine Aushandlung von Interessenskonflikten und ist für alle Beteiligten mit einem gewissen Aufwand verbunden. Es zeigen sich aber dadurch auch vielfältige Verbesserungspotenziale (Pfahl & Traue, 2024, S. 49).

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus einer empirisch-quantitativen Studie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich präsentiert, deren Fokus auf der Haltung von Kindern (Schüler*innen) und Lehramtsstudierenden (Primarstufe und Sekundarstufe) liegt, um daraus weiteren pädagogischen Handlungsbedarf ableiten zu können.

3 Forschungsinteresse – Design – Erhebungsinstrument

Das Forschungsinteresse der Kinderrechtstudie (KKRECHT-Studie) gilt den handlungsrelevanten Einstellungen und Haltungen von bedeutsam Anderen – Eltern, Lehrkräften, Lehramtsstudierenden, Bürger*innen (ohne pädagogische Ausbildung) sowie Kindern – gegenüber ausgewählten Aspekten der Kinderrechte vor dem Hintergrund weiterer, pädagogisch relevanter Persönlichkeitseigenschaften. Haltungen und Einstellungen gelten als Grundlagen von tatsächlichem Verhalten (Ajzen, 1991). Denn erlernt „werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeurteilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen“ (Wiater, 2007, S. 19).

Es interessieren: (1) Wie und in welchem Maße befähigt Lehrer*innen-Bildung Lehrkräfte und Schüler*innen dazu, aktiv und reflektiert an der Gestaltung einer nachhaltigen, sozial gerechten und kulturell vielfältigen Zukunft mitzuwirken? (2) Welche Strukturen und Kulturen sind notwendig, um Pädagogische Hochschulen als Vorbilder demokratischer, nachhaltiger und diskursfähiger Schulpraxis zu etablieren? Im Fokus der hier abgebildeten Ergebnisse stehen die Haltungen und Einstellungen zukünftiger Lehrender (Studierende des Lehramtes

der Primarstufe und Studierende des Lehramtes der Sekundarstufe verschiedener Unterrichtsfächer) sowie der Kinder und Jugendlichen.

Zur Klärung der zuvor beschriebenen Interessenslage wurden in drei Untersuchungswellen über eine empirisch-quantitative Fragebogenerhebung 1.161 Proband*innen befragt. Zum Einsatz kam ein eigens entwickeltes Erhebungsinstrument, bestehend aus 28 Fallvignetten zu Aspekten der Kinderrechte (UNICEF 2021) und einer Reihe von weiteren Fragen zu personenbezogenen Daten. Die jeweils vorgelegten 28 Fälle waren von den erwachsenen Proband*innen aus (a) gesellschaftlicher und (b) individueller Perspektive auf einer achteiligen Rating-skala zu bewerten. Kinder bewerteten die Vignetten nur aus (b) individueller Perspektive.

	Erste Erhebungswelle	Zweite Erhebungswelle	Dritte Erhebungswelle
N	773	284	104
Erhebungszeitraum	WS 2024/25	SS 2025	WS 2025/26
Akteursgruppe	Studierende Bürger*innen Pädagog*innen	Bürger*innen Pädagog*innen	Kinder

Abbildung 1: Untersuchungsdesign der KKRECHT-Studie (Eigendarstellung)

Beispielhaft wird ein Musteritem aus dem Fragebogen vorgestellt. Basierend auf Art. 12 *Achtung der Meinung von Kindern* und Art. 15 *Gruppen bilden und beitreten* der Kinderrechtskonvention wurde eine Fallvignette zum Aspekt ‚Recht auf Teilhabe & Teilgabe / Selbstbestimmung‘ entwickelt. Erwachsenen Personen wurde das Item 2 in folgender Darstellung vorgelegt:

2

Emma, Matteo und Milan sind 13 Jahre alt. Sie treffen sich an einem Freitag Nachmittag, um ihre eigene Meinung bei einer Demonstration öffentlich mitzuteilen.²

2a. In unserer Gesellschaft gilt dies als ...

nicht OK ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **vollkommen OK**

2b. Für mich ist das ...

nicht OK ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ **vollkommen OK**

Abbildung 2: Fallvignette 2: Recht auf Teilhabe & Teilgabe / Selbstbestimmung (Erwachsene, Eigendarstellung)

Wortident, aber nur aus individueller Perspektive zu bewerten, erhielten Kinder und Jugendliche das Item 2 dargeboten:

2

Emma, Matteo und Milan sind 13 Jahre alt. Sie treffen sich an einem Freitag Nachmittag, um ihre eigene Meinung bei einer Demonstration öffentlich mitzuteilen.²

	☹	☺	😊
Für mich ist das ...			
nicht OK	☐	☐	vollkommen OK

Abbildung 3: Fallvignette 2: Recht auf Teilhabe & Teilgabe / Selbstbestimmung (Kinder, Eigendarstellung)

Anmerkung: Wenn die Fallvignetten, wie sie für den Fragebogen für Erwachsene konzipiert wurden, sprachlich auch für Kinder und Jugendliche passten, so blieben sie unverändert. Einige Fallvignetten wurden jedoch sprachlich angepasst.

Im Zuge einer Dimensionsreduktion wurden die 28 Items zu den drei theoretischen Faktoren *Partizipationsrechte* ($\alpha_P = 0,518$), *Schutzrechte* ($\alpha_S = 0,605$) und *Versorgungsrechte* ($\alpha_V = 0,615$) sowie zu einem Generalfaktor *Kinderrechte* ($\alpha_P = 0,828$) zusammengebündelt.

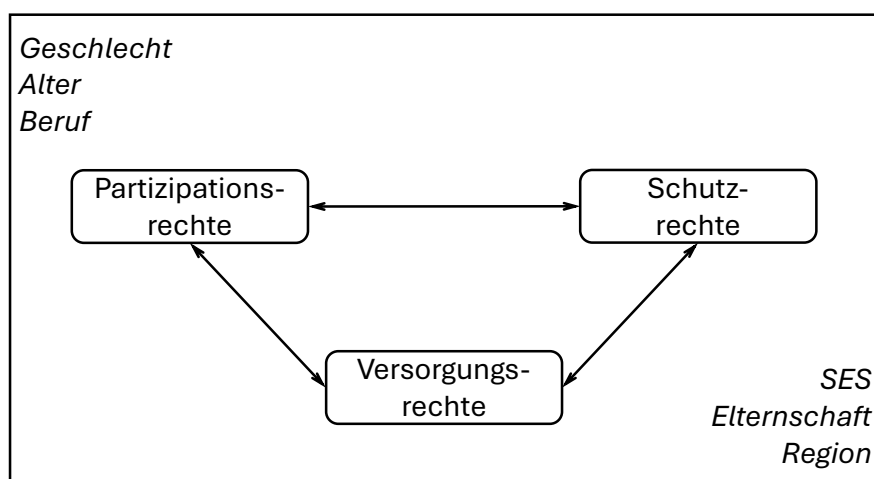


Abbildung 4: empirisches Modell (Eigendarstellung)

4 Die Studie – Kinderrechte

An der Studie haben insgesamt 1.161 Personen im Alter von 8 bis 86 Jahren ($MW = 32,54$ Jahre) teilgenommen. 741 (63,0 %) Personen waren weiblich, 409 (37,7 %) Personen männlich, 10 (0,8 %) Personen bezeichneten sich als divers. Vier Akteursgruppen konnten unterschieden werden: 517 (44,5 %) Bürger*innen – 328 (28,3 %) Lehramtsstudierende – 104 (9,0 %) Kinder – 196 (16,9 %) Pädagog*innen.

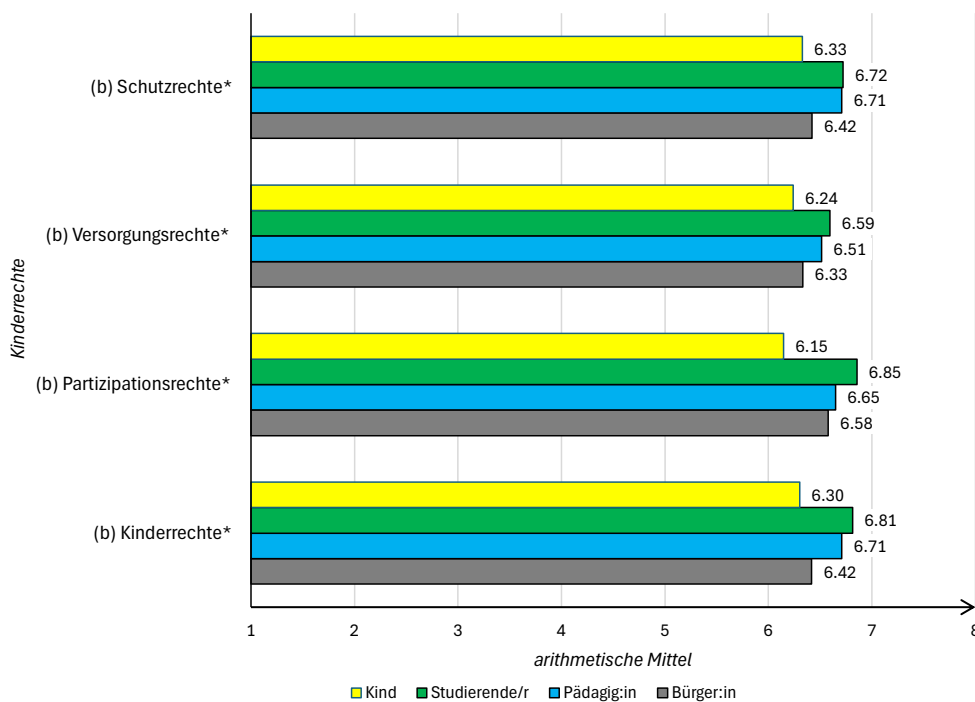
Die Gruppe der Lehramtsstudierenden setzte sich aus 123 (10,6 %) Primarstufen-Studierenden und 207 (17,8 %) Sekundarstufen-Studierenden zwischen dem 1. und 19. Studiensemester zusammen ($MW = 6,70$; $MD = 7$; $Mod = 3$. Semester).

648 kinderlose Proband*innen standen 409 Proband*innen mit eigenen Kindern gegenüber, ein Familienmodell mit zwei Kindern war die am häufigsten genannte Variante (189). 52,4 % (608 Personen) gaben an, am Land zu wohnen, 46,8 % (543 Personen) nannten einen städtischen Wohnort.

4.1 Kinderrechte nach Akteursgruppen

Hohe Scores auf einer Ratingsskala von 1 bis 8 belegen eine hohe Akzeptanz der ausgewählten Kinderrechte. Alle Akteursgruppen bewerten die Bedeutsamkeit der Kinderrechte hoch ($6,15 \leq MW \leq 8,85$).

Die befragten Lehramtsstudierenden ($MW = 6,81$) zeigen signifikant höhere Akzeptanz der Kinderrechte als die Kinder ($MW = 6,30$), die an der Studie teilnahmen. Dies kann auch für alle Subkategorien behauptet werden.



Anm.: * $p \leq 0,05$

Abbildung 5: Kinderrechte nach Akteursgruppen (Eigendarstellung)

4.2 Buben vs. Mädchen

Mit dem Fokus auf die befragten Kinder ergeben sich zwischen den Mädchen und Buben keine interpretierbaren Differenzen.

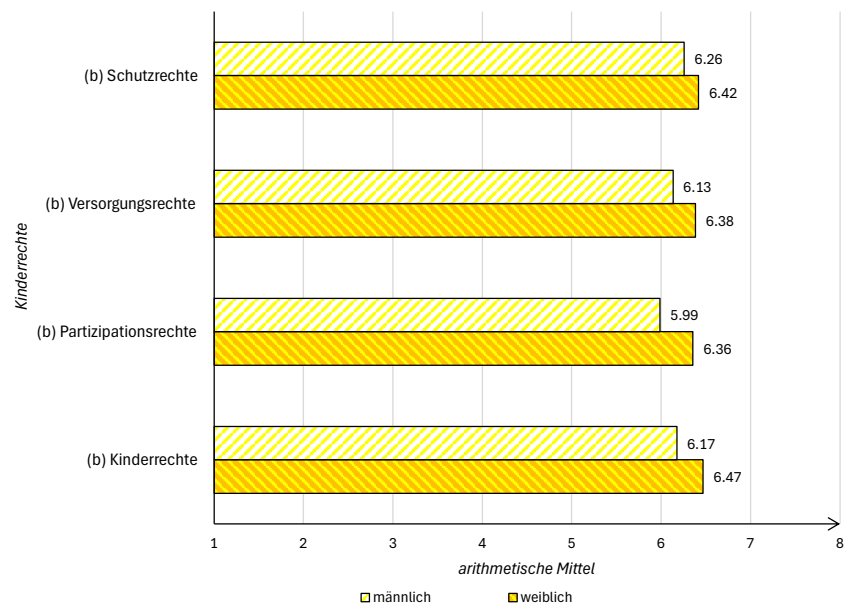


Abbildung 6: Kinderrechte nach Buben und Mädchen (Eigendarstellung)

4.3 Studenten vs. Studentinnen

Zwischen den befragten weiblichen und männlichen Studierenden lassen sich ebenfalls keine Disparitäten aufdecken.

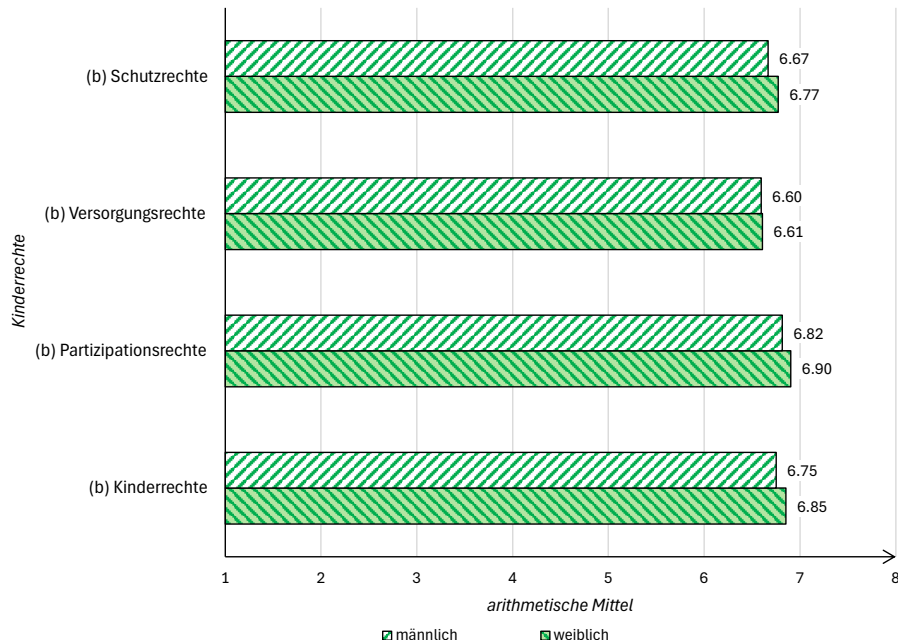
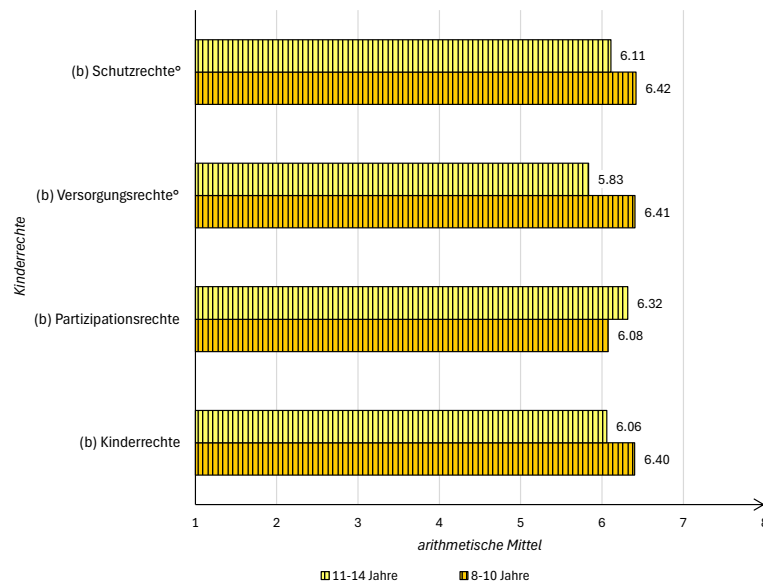


Abbildung 7: Kinderrechte nach weiblichen bzw. männlichen Studierenden (Eigendarstellungen)

4.4 11–14-jährige vs. 8–10-jährige Kinder/Jugendliche

Während die 8–10-Jährigen die *Schutz-* und *Versorgungsrechte* höher bewerten (stat. Tendenz), sind die *Partizipationsrechte* für die 11–14-Jährigen in der Stichprobe bedeutender (n.s.).

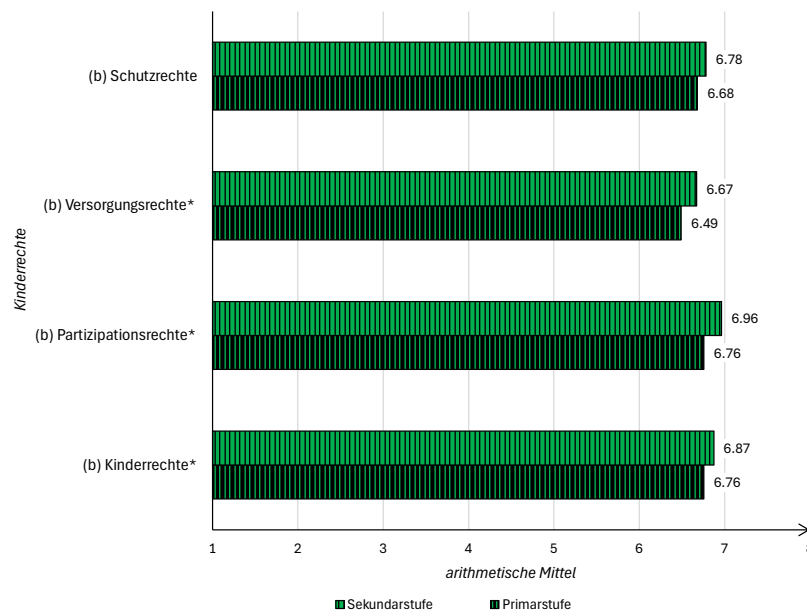


Anm.: ° $p \leq 0,1$

Abbildung 8: Kinderrechte nach Lebensalter der Kinder (Eigendarstellung)

4.5 Sekundarstufenstudierende vs. Primarstufenstudierende

Studierende des Lehramtes der Sekundarstufe bewerten die *Kinderrechte* ($MW_{KK} = 6,87$) sowie die Aspekte der *Versorgungs-* und *Partizipationsrechte* ($MW_V = 6,78$; $MW_P = 6,96$) signifikant höher als Primarstufen-Studierende ($MW_{KK} = 6,76$; $MW_V = 6,49$; $MW_P = 6,76$).



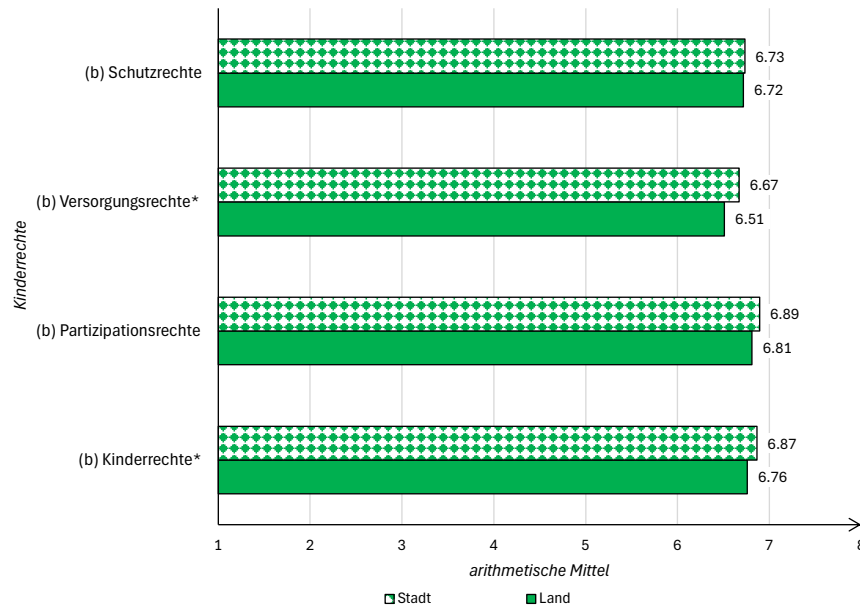
Anm.: * $p \leq 0,05$

Abbildung 9: Kinderrechte nach Sekundarstufen- bzw. Primarstufenstudierenden (Eigendarstellung)

4.6 Studierende nach Stadt und Land

Zu Beginn des Fragebogens gaben die Proband*innen auch an, ob sie in der Stadt oder am Land wohnen (ohne Angabe der Größe des Wohnortes).

In der Stadt wohnende Studierende ($MW = 6,87$) bewerten die *Kinderrechte* (Generalfaktor) signifikant höher als Studierende mit einem Wohnort am Land ($MW = 6,76$).



Anm.: * $p \leq 0,05$

Abbildung 10: Kinderrechte/Studierende nach Wohnort (Eigendarstellung)

4.7 Bürger*innen: Sozioökonomischer Status und Kinderrechte

Zuletzt wird noch auf einen Zusammenhang bei den befragten Bürger*innen eingegangen. Diese Gruppe setzt sich aus Befragten zusammen, die keinen pädagogischen Beruf haben und auch kein Lehramt studieren.

Der sozioökonomische Status (SES) von Bürger*innen ($N = 516$) korreliert positiv mit der Akzeptanz der Kinderrechte ($r = .277$; $p \leq 0,001$) und klärt näherungsweise 7,67 % der Varianz der Akzeptanz der Kinderrechte auf (siehe Abbildung 11).

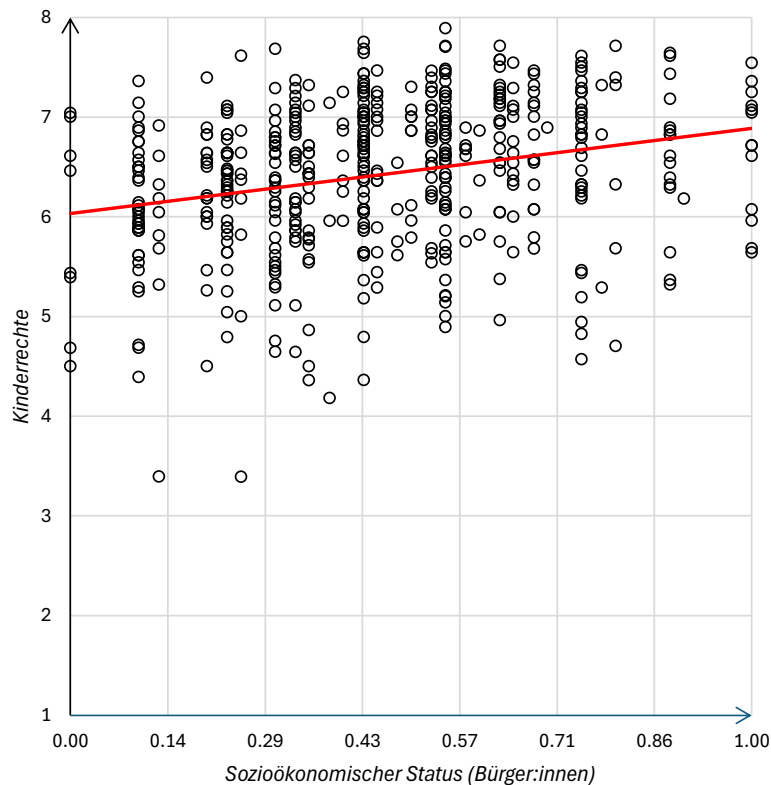


Abbildung 11: Kinderrechte/Bürger*innen SES und Kinderrechte (Eigendarstellung)

5 Diskussion und hochschulpädagogische Relevanz

Folgende Punkte erscheinen für die weitere Diskussion der Ergebnisse der empirischen Studie zu berücksichtigen zu sein:

- (1) Bei den Studierenden gibt es ein Stadt-Land-Gefälle: In der Stadt wohnende Studierende bewerten die Kinderrechte höher als am Land wohnende.
- (2) Der sozioökonomische Status von Bürger*innen korreliert positiv mit der Akzeptanz von Kinderrechten.
- (3) Es gibt keinen grundsätzlichen Gendergap, obwohl sich eine statistische Tendenz zu höherer Akzeptanz der Kinderrechte in Richtung Mädchen und Frauen zeigt.
- (4) Studierende zeigen im Vergleich mit den befragten Kindern und Jugendlichen eine signifikant höhere Zustimmung in Bezug auf alle Aspekte der Kinderrechte.
- (5) Sekundarstufenstudierende bewerten die Kinderrechte insgesamt, sowie die Aspekte der Versorgungs- und Partizipationsrechte signifikant höher als Primarstufenstudierende.
- (6) Es gibt eine nicht signifikante Differenz zwischen Schüler*innen der Volksschule und Schüler*innen der Sekundarstufe 1: Während die 8–10-Jährigen die Schutz- und Versorgungsrechte der statistischen Tendenz nach höher bewerte-

ten, sind die Partizipationsrechte für die 11–14-Jährigen in der Stichprobe (n.s.) bedeutsamer.

Im Grunde scheinen alle feststellbaren Differenzen bzw. Zusammenhänge und Homogenitäten gut nachvollziehbar und könnten womöglich mit folgenden Überlegungen und Erklärungen zu verstehen zu sein. Diese bedürfen jedoch weiterer, vertiefender Erhebungen, womit auch gleich weiterer Forschungsbedarf angezeigt ist:

Ad (1): Das Stadt-Land-Gefälle bei den Studierenden könnte mit dem sozialen Umfeld zusammenhängen, das am Land vielleicht noch stärker homogen ausgeprägt ist und die Kinder besser integriert als in der Stadt, wo Kinder stärker des Schutzes bedürfen könnten, weil das Lebensumfeld nicht so kinderfreundlich erscheint.

Ad (2): Der Effekt des sozioökonomischen Status könnte mit dem damit meist einhergehenden Bildungsniveau zusammenhängen. Dann würde das gehobene Bildungsniveau zu einer höheren Anerkennung der Kinderrechte beitragen, was pädagogisch wieder direkt relevant wäre.

Ad (3): Dass es weder bei den Schüler*innen noch bei den Studierenden einen signifikanten Gendergap gibt, erscheint erfreulich und könnte auch mit dem jeweils homogenen Bildungsniveau zu tun haben. Die leichte statistische Tendenz Richtung Mädchen und Frauen könnte allerdings doch den in der (österreichischen) Gesellschaft immer noch verankerten Trend der größeren Nähe von Frauen zu Kindern ausdrücken.

Ad (4): Wenig überrascht, dass Studierende signifikant höhere Zustimmung zeigen als Kinder. Das kann wohl auch als ein Effekt der Berufswahl und der pädagogischen Ausbildung an Hochschulen und Universitäten gewertet werden.

Ad (5): Passend erscheint auch, dass Sekundarstufenstudierende die Kinderrechte insgesamt und dann die Versorgungs- und Partizipationsrechte signifikant höher bewerten als Primarstufenstudierende. Das dürfte wohl eindeutig mit dem Alter der Schüler*innen zusammenhängen. Volksschulkinder brauchen noch mehr Schutz und sind noch weniger zur Partizipation fähig als Sekundarschüler*innen.

Ad (6): Dem entspricht auch die Selbsteinschätzung der Schüler*innen: Schüler*innen der Primarstufe im Alter von 8–10 Jahren bewerten der statistischen Tendenz nach die Schutz- und Versorgungsrechte höher, während für 11–14-jährige Sekundarschüler*innen die Partizipationsrechte (nicht signifikant) an Bedeutung gewinnen. Das passt sehr gut zum jeweiligen Lebensalter und den sich ändernden Bedürfnissen und Anforderungen. Jüngere Kinder sind zumeist schutzbedürftiger als ältere und zur Partizipation noch nicht so befähigt.

Für die genauere Diskussion soll eben der Aspekt der Partizipationsrechte herausgegriffen werden, der auch im Vergleich zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen und Lehramtsstudierenden dieser Schulstufen eine interessante und gut nachvollziehbare Rolle spielt. Zudem sind Partizipation und Partizipationsrechte für den Zusammenhang zwischen Demokratie und Menschenrechten wichtig, insofern Partizipation sowohl ein Prinzip der Kinderrechte als auch das Herz der Demokratie darstellt (Moran-Ellis & Sünder, 2010, S. 214).

Durch Partizipation von Schüler*innen in Schulen könnten Schulen zu Orten der Menschenrechte und Demokratie werden, was eine wünschenswerte Grundlage für die Zukunft liberaler, rechtsstaatlicher Demokratie darstellen würde (Hershkovich et al., 2017, S. 166–167).

Wichtig ist daher, dass die Akzeptanz der Partizipationsrechte sowohl bei den Kindern tendenziell als auch vor allem bei den Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe signifikant zunimmt, vor allem angesichts der Tatsache, dass Partizipation zu den radikalsten und gleichzeitig problematischsten Forderungen der UN-Kinderrechtskonvention zählt (Holzscheiter, 2009, S. 75–81; Sandberg, 2014, S. 20). Das Ergebnis der vorliegenden empirischen Studie liegt sogar tendenziell auf der Linie mit der Forderung nach Priorisierung der Partizipationsrechte vor den anderen Gruppen der Kinderrechte (Moran-Ellis & Sünder, 2010, S. 220–222).

Dennoch sind auch hier kritische Rückfragen einzuschalten: Wird von den Befragten echte, demokratietheoretische Partizipation gemeint oder bloß die domestizierte dienstleistungstheoretische Variante (Liebel, 2011, S. 38–41)? Und werden die harten Kriterien echter Partizipation wirklich berücksichtigt (Kirchschläger, 2017, S. 29–30)? Auch diesbezüglich besteht noch differenzierter Forschungsbedarf.

Schließlich muss sich die in der Ausbildung bei Studierenden erworbene positive Haltung in der Berufspraxis erst bewähren. Was als „Konstanzer Wanne“ seit Jahrzehnten bekannt ist (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978), droht auch den jetzt Studierenden immer noch. Damit rückt die Fortbildung ins Zentrum der Verantwortung, im Sinne einer berufslebenslangen Professionalisierung.

Die Ursachen für lange bestehende und immer noch drohende Probleme sind vielfältig und diffizil. Sie beginnen bei den Kinderrechten selbst, die sogar in westlichen Gesellschaften als schwer realisierbar gelten (Oelkers, 2024, S. 186), und werden durch das Schulsystem verstärkt, in dem Partizipation im demokratietheoretischen Sinn für viele Lehrpersonen nicht durchführbar erscheint (Liebel, 2011, S. 56–60). Auf Klassenebene scheint es jedoch schon Fortschritte zu geben. In der Regel wird der Klassenrat als besondere Chance zur Realisierung von Partizipation empfohlen (Lehnerer et al., 2022). Darüber hinaus wird auch Partizipation im Unterricht von Lehrer*innen als wertvoll und wichtig erachtet (Maischatz et al., 2022, S. 167–168). Je mehr der Unterricht selbst betroffen ist, desto eingeschränkter werden allerdings die Möglichkeiten der Partizipation gesehen. Dennoch gibt es ermutigende Projekte zur partizipativen Unterrichtsentwicklung, in denen Schüler*innen sogar aktiv in Forschung einbezogen werden (Oberholzer & Zahnd, 2024, S. 363–364). Sie könnten dazu beitragen, dass Partizipation als Praxis der Machtunterworfenen zur Überwindung autoritärer und paternalistischer Strukturen und zum Aufbau demokratischer Praxisformen führt (Liebel, 2011, S. 56–60). Schließlich ist Demokratie ja ein partizipatives Geschehen (Baberowski, 2026, S. 35), ein Modell einer Gesellschaft, die auf gemeinsam anerkannten Werten beruht (Rossmeissl, 2026, S. 51).

Literatur

- Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Assmann, A. & Assmann, J. (2024). *Gemeinsinn. Der sechste, soziale Sinn*. Beck.
- Baberowski, J. (2026). *Am Volk vorbei. Zur Krise der liberalen Demokratie*. Beck.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2017). Partizipation – demokratisch handeln und Demokratie lernen? *journal für schulentwicklung* 21 (4), 31–37.
- Bielefeldt, H. (2018). Demokratie versus Menschenrechte? Warum Menschenrechtsarbeit auch Demokratietarbeit sein muss. *zeitschrift für menschenrechte* 12(2), 28–45.
- Edelstein, W. (2014). Zum Nachklang: Kinderrechte und Demokratie – Werte und Kompetenzen für eine nachhaltige Schule. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation* (S. 184–197). Debus.
- Felder, F. (2024). Inklusion, demokratische Partizipation und die Aufgaben der Bildung. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbaumer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 17–29). Klinkhardt.
- Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* Kindler.
- Hershkovich, M., Simon, J. & Simon, T. (2017). Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 161–172). Bad Klinkhardt.
- Holzscheiter, A. (2009). Internationale Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Schutz und Emanzipation. In H. Bielefeld et al. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche. Jahrbuch Menschenrechte 2010* (S. 69–82). Böhlau.
- Kirchschläger, T. (2017). Partizipation – mit allen – von Anfang an. In *journal für schulentwicklung* 21/4, 26–30.
- Krappmann, L. (2019). Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule* (S. 12–19). Debus.
- Lehnerer, E. et al. (2022). Der Klassenrat als Chance zur Partizipation. In M. Grüning et al. (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 193–212). Beltz.
- Lehrplan der Volksschulen (2024). Wien.
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&FassungVom=2024-11-11&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Liebel, M. (2011). Annäherung an eine Theorie der Kinderpartizipation. In H.M. Große-Oetringhaus & P. Strack (Hrsg.), *Partizipation – ein Kinderrecht* (S. 34–70). Terres des hommes.
- Maischatz, K. Hildebrandt, E. & Campana, S. (2022). Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen auf Partizipation im Unterricht. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 152–171). Beltz.
- Maywald, J. (2017): Kinderrechte in der Schule: Ein nicht eingelöstes Versprechen, *journal für schulentwicklung* 21(4), 9–12. https://www.studienverlag.at/wp-content/uploads/sites/4/2019/03/5622_jse_2017-04_Editorial.pdf

- Maywald, J. (2024). *Kinderrechte und Kinderschutz im Ganzttag*. Herder.
- Mihr, A. (2004). Demokratie, Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Deutschland. In C. Mahler & A. Mihr (Hrsg.), *Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven* (S. 219–231). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moran-Ellis, J. & Sünger, H. (2010). Kinderpolitik und Kinderschutz – Demokratisierung durch Kinderrechte. In *Jahrbuch für Pädagogik. „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung* (S. 211–227). Peter Lang.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Klett.
- Nußberger, A. (2021). *Die Menschenrechte. Geschichte, Philosophie, Konflikte*. Beck.
- Oberholzer, F. & Zahnd, R. (2024). Weiterentwicklung demokratischer Gefässe im Rahmen partizipativer Unterrichtsentwicklung. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbauer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 357–365). Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2024). Die Entwicklung der Kinderrechte und Korczak. *ZfBeg* (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) (3)/2024, 181–187.
- Pereis, F. & Schreier, B. (2019). Kinderrechte im Hessischen Referenzrahmen Schulqualität. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule* (S. 61–67). Debus.
- Pfahl, L. & Traue, B. (2024). Inklusion als Entkonditionalisierung von Mitgliedschaft. Wie partizipative Demokratie Inklusion verwirklichen hilft. In I. Bosse, K. Müller & D. Nussbauer (Hrsg.), *Internationale und demokratische Perspektiven auf -Inklusion und Chancengerechtigkeit* (S. 43–56). Klinkhardt.
- Rossmeißl, D. (2026). *Der demokratische Wert der Bildung. Warum Demokratie Bildung braucht und Bildung Demokratie*. Beltz.
- Sandberg, K. (2014). Der Geist und die Entstehung der Kinderrechtskonvention. In Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.), *UNICEF-Report 2014. Jedes Kind hat Rechte* (S. 13–20). Fischer.
- Simon, F.B. (2024). *Die kommenden Diktaturen. Ein Worst-Case-Szenario*. Auer.
- Somek, A. (2012). Menschenrechte und Demokratie.; In A. Pollmann & G. Lohmann (Hrsg.), *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 363–369). Verlag J.B. Metzler.
- Spannagel, J. (2023). Menschenrechte als demokratische Praxis: Eine Auseinandersetzung mit Hannah Arendt. In M. Krennerich, M. Lissowsky & M. Schendel (Hrsg.), *LISSOWSKY & Die Freiheit der Menschenrechte. FS für Heiner Bielefeldt zum 65. Geburtstag* (S. 189–207). Wochenschau Verlag.
- Student, S. & Gebhard, J. (2019). Das Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte in Hessen. In W. Edelstein, L. Krappmann & S. Student (Hrsg.), *Kinderrechte in die Schule* (S. 20–38). Debus.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- UNICEF (Österreichisches Komitee für UNICEF) (2021). *KONVENTION ÜBER DIE RECHTE DES KINDES*, 20. November 1989, Wien.
- Wiater, W. (2007). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer.

R&E-SOURCE

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, 2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | journal.ph-noe.ac.at

Die Beiträge der Zeitschrift **R&E-SOURCE** erscheinen unter der Lizenz [CC-BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).
ISSN 2313-1640

Die vierte Ausgabe von **R&E-SOURCE** im 13. Jahrgang des Journals widmet sich dem Thema
demokratie.lernen.

Einreichungen sind bis 31. Juli 2026 herzlich willkommen unter
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/about/submissions>.

Erscheinungsdatum: 15. Oktober 2026